



es

REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES



Año 15 – Núm. 15 • Julio 2000-Junio 2001



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES**

REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES
de la FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
del RECINTO UNIVERSITARIO de RÍO PIEDRAS

AUTORIDADES

Dr. ANTONIO GARCÍA PADILLA, Presidente

Dr. GEORGE V. HILLYER, Rector

ADMINISTRACIÓN

Dra. INA SHEILA FIGUEROA, Decana

*Prof. ZULMA SÁNCHEZ RIVERA, Decana Asociada de
Asuntos Académicos*

*Sr. VÍCTOR BRUNO ROSA, M.A. Decano Auxiliar de
Asuntos Administrativos*

*Sra. EVELYN MARTÍNEZ, Decana Auxiliar
Asuntos Estudiantiles*

DIRECTOR

Dr. ERNESTO ÁLVAREZ

JUNTA DE REDACCIÓN

Dr. ANGEL F. OLIVARES, Ciencias Biológicas

Dr. LUIS ACEVEDO GÓMEZ, Ciencias Físicas

Dra. MARTA SÁNCHEZ OLMEDA, Ciencias Sociales

Dr. ANGEL LUIS MÉNDEZ, Español

Dr. ROBERTO GUTIÉRREZ LABOY, Humanidades

Dra. ETTA BOTHWELL, Inglés

OFICINA DE PUBLICACIONES E.G.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

DOCUMENTOS PARA LA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL BACHILLERATO PARA EL 2000

Presentación: ¿Reconceptualización o Reconceptua- ción?.....	6
---	---

PONENCIAS, CONFERENCIAS, ARTÍCULOS

<i>Silvia Álvarez Curbelo, María Isabel Quiñones, Wanda Ramos y Waldemiro Vélez: La Universidad y el nuevo bachillerato</i>	9
<i>Waldemiro Vélez Cardona: Reflexiones en torno a las bases filosóficas de la Educación General</i>	20
<i>Héctor Meléndez: Derrotar el plan neoliberal; recrear la Facultad de Estudios Generales</i>	28
<i>Juan R. Duchesne: La desregulación curricular en la UPR: coincidencia con el World Bank y sus auspi- ciadores estadounidenses</i>	56
<i>Plácido F. Gómez Ramírez: Reflexiones sobre la base de implantación en el documento, Proyecto: Un nuevo bachillerato para el 2000</i>	64
<i>Fernando J. Noriega Castillo: Componente de Educa- ción General del bachillerato universitario</i>	71
<i>Ángel F. Olivares: Desarrollo sostenible: ¿solución o problema?</i>	87
<i>José M. Rodríguez Matos: El giro epistemológico en Paulo Freire: Una interpretación desde y para la cátedra universitaria</i>	96
<i>Liliana Cotto Morales: Reflexiones generales sobre Educación General</i>	109
<i>Waldemiro Vélez Cardona: Bibliografía sobre Educa- ción General</i>	114

REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES

(Número Regular)

CREACIÓN

- Víctor Ruiz: De tu cuerpo en la orfandad:*
Selección poética 133

CULTURA POPULAR

- Ernesto Álvarez: El Spirit: ¿Las reglas del juego o el espíritu de la ley? Trama y personajes en la historieta de Will Eisner* 139

LITERATURA

- Susana Matos Freire: El "yo" poético: Pasado en claro, de Octavio Paz* 185
- Denis Madrigal: Los elementos fantásticos en el Poema de Mio Cid* 209
- Ivette Fred: Is Kant's definition of a prioricity a purely negative one? Did Kant succeed in characterizing a priori knowledge and a priori truths?* 216

CIENCIAS SOCIALES

- Luis Francisco Santiago Álvarez: Revisión de "Antropología hermenéutica"* 223
- Ricardo R. Camuñas Madera: 1999: Los cambios socioeconómicos y sus efectos en la conducta en el Puerto Rico del siglo XIX* 232

EDUCACIÓN E HISTORIA

- Rubén Maldonado Jiménez: Tejer y destejer: Las maestras en Puerto Rico y la desigualdad salarial* 261
- (Cont. del núm. anterior de la Revista)

PRIMERA PARTE

**DOCUMENTOS PARA LA
RECONCEPTUACIÓN
DEL BACHILLERATO
PARA EL 2000**

**SUPLEMENTO DE LA
REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES.
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS**

¿RECONCEPTUALIZACIÓN o RECONCEPTUACIÓN?

El debate sobre la reconceptuación llega a sus momentos culminantes. Ya han circulado documentos, oficiales y no oficiales, de adhesión y en oposición a la posturas asumidas por las estructuras universitarias dominantes.

La Revista de Estudios Generales recoge, en este Suplemento que se entrega por separado, un nutrido número de escritos –ponencias, conferencias y artículos–, las reacciones de aquellos profesores que se han expresado en los foros abiertos a la discusión, en los que se dejan sentir sus ideas en torno a la Educación General, a la Facultad de Estudios Generales, y a las posiciones asumidas por la Universidad de Puerto Rico en relación con el desarrollo social y económico del mundo contemporáneo.

El Editor

**PONENCIAS,
CONFERENCIAS,
ARTÍCULOS**

LA UNIVERSIDAD Y EL NUEVO BACHILLERATO

*Silvia Álvarez Curbelo, María Isabel Quiñones,
Wanda Ramos y Waldemiro Vélez*

A escasos cinco años de cumplirse el Centenario de la Universidad de Puerto Rico, la institución se plantea la necesidad de realizar cambios en sus estructuras académicas y administrativas, compelida por un escenario social que causa transformaciones en todos los órdenes y por unos nuevos paradigmas epistemológicos, ideológicos y culturales que circulan con legitimidad global. El proceso de reconceptualización del bachillerato en el Recinto de Río Piedras nos ofrece una magnífica oportunidad para una discusión crítica en torno al espacio universitario, los sujetos que lo sostienen y las prácticas que le dan vida.

La Universidad se nutre del cambio; lo promueve y lo alienta. Al igual que la sociedad, la Universidad se cuestiona a sí misma y plantea nuevas formas de hacerse y deshacerse. Por ello, ponderar el rumbo de la Universidad no puede desligarse de una reflexión sobre el mundo que nos ha tocado vivir. Este anclaje, sin embargo, no debe entenderse como un espacio de mansedumbre frente a una exterioridad que determina, sino siempre como una conciencia crítica y constitutiva. A pesar de su corta vida, la Universidad de Puerto Rico acoge una tradición de siglos de saberes y modos de sociabilidad. La cultura universitaria es, pues, un balance delicado entre nuestro apetito por situarnos en los tiempos y espacios multiformes de la contemporaneidad y la vinculación a una historia y persona institucional, igualmente multiforme.

Afirmamos que nuestra tarea va más allá de la de promover un modelo alterno de distribución de la carga académica que debe satisfacer un estudiante para obtener un grado. La Universidad no opera únicamente en la clase de mercado. Verlo desde ese ángulo esquivaba la densidad de la institución universitaria a la vez que constituye un simulacro cómodo de cambio. Nuestra propuesta de conceptualización se inscribe dentro de un marco más sustantivo. Con ella pretendemos articular una visión de la Universidad en la que se preserve la tensión entre su papel como productora y salvaguarda de los saberes y su rol constitutivo en las transformaciones sociales. Nos parece que lo que afirma Edgar Morin en su ensayo **La doble misión** (1977) se acerca más al objetivo que nos hemos trazado en esta reflexión sobre la universidad y el bachillerato universitario: *Se trata de una reforma mucho más profunda y amplia que la democratización de la enseñanza universitaria y de la generalización del estatus del estudiante. Se trata de una reforma, no tanto programática, sino paradigmática que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento* (itálicas del autor).

Recomendamos la inclusión y discusión de tres temas dentro de esa reforma paradigmática.

El binomio universidad-sociedad

La relación universidad/sociedad como dicotomía que atraviesa muchas de las propuestas de renovación curricular y de planificación estratégica que hoy se ponderan en el Recinto de Río Piedras, parece responder a la idea de que el mundo universitario produce y reproduce unas realidades distintas a las que se producen "allá" afuera, en el mundo social. En el fondo, se olvida que la separación entre la universidad y la sociedad es artificial. Así como la aparición de la universidad occidental estuvo ligada a los cambios socio-económicos y culturales de la Baja Edad Media, la historia de la Universidad de Puerto Rico testimonia las imbricaciones y las tensiones inherentes a una universidad en contextos de modernización y de tránsitos coloniales.

En su artículo, *La UPR y los límites de una modernización subalterna* (Bordes, 3:1996), Walter Quinteros plantea la sobre-

determinación de la universidad pública por las formas históricas: clases, nación, capitalismo. Evidentemente, es el caso de procesos de reforma en Puerto Rico durante los períodos 1941-1943 y en 1966-1967. Las leyes universitarias correspondientes a esos procesos fueron, en lo fundamental, expresiones de derecho en las que los partidos políticos deslindaron las relaciones entre Universidad y Estado y ajustaron la institución a nuevos perfiles sociológicos y rumbos del capital.

En las discusiones que hoy se sostienen sobre el futuro de la Universidad de Puerto Rico se requiere, precisamente, una discusión sobre las fuerzas y formas que hoy, al igual que en el pasado, inciden en la necesidad de repensar la Universidad. En estas deliberaciones también se debe alentar una discusión del vínculo que se establece entre los nuevos perfiles sociales —el estudiante como consumidor-cliente-obrero— y la implantación de una nueva racionalidad empresarial que ya aparece en la forma de una planificación estratégica y de gerencia académica de calidad total.

En otros tiempos fueron los chantajes populistas los que impusieron la subordinación de la institución al mundo de “extramuros”. En épocas más recientes es una insidiosa y seductora retórica neoliberal la que parece condicionar el acoplamiento de la Universidad con el espacio social. Si la Universidad del Estado desea sobrevivir el fin del milenio, se nos advierte, tiene que ajustarse a las nuevas fórmulas del mercado laboral y promover activamente la producción de saberes “útiles” y “pertinentes”. Y es que de la misma forma en que la segunda revolución industrial, a fines del siglo XIX, creó las bases de la riqueza para la educación post-secundaria y el desarrollo de la profesionalización, la globalización de la economía al final del siglo XX está desestabilizando los patrones de trabajo universitario que se forjaron en estos últimos cien años. De esta forma, la vieja dicotomía universidad /sociedad se resignifica, otorgándole a la primera un papel reactivo y a la segunda la capacidad de demandar cambios “que son necesarios”.

La Universidad, por ende, no está libre de las contradicciones y de los atravesamientos que tiene el reto de la vida social. No somos un espacio “esterilizado” —aunque en ocasiones estéril— al que el mundo no toca, sino que como todo lo otro, es tocado

por las mismas atribulaciones, como por ejemplo, el capitalismo de fin de siglo. No podemos ponernos “vacunas” que nos defiendan de las “contaminaciones externas”; la globalización no es el enemigo. El futuro, más bien, depende de nuestra capacidad para insertarnos creativamente en una nueva lógica, sin perder los espacios de crítica y de reflexión ya ganados. Contrario a la perspectiva que asume como única respuesta a estas transformaciones el acoplamiento de la Universidad al modelo neoliberal, pensamos que cierta forma de “inutilidad” —en tanto saber no instrumentalizado ni funcionalizado respecto a una visión parcializada del mercado laboral o el mercado político— en abierto desafío a aquello que es necesario y apremiante, debe ser tan constitutiva de la autonomía universitaria como de su definición jurídica.

Que la Universidad opere creando sus propias tradiciones y dando respuestas a problemas sociales que no siempre tienen un carácter de inmediatez o que respondan a una fórmula establecida por las demandas externas del mercado laboral o las estrategias del Estado, no es incapacitante. Todo lo contrario. Es precisamente la tensión entre la tarea de pensar el mundo y la de repensar los conocimientos que se producen sobre ese mundo, la que le otorga a la Universidad su carácter de especificidad. Si bien es cierto que no podemos escapar a los efectos diversos de la globalización en la producción del conocimiento, ni tampoco ignorar el impacto que tienen los avances de la tecnología y de la informática en las estrategias de la enseñanza, la conversión de la universidad en un *network* de servicios y gratificaciones vía una oferta académica “flexible” no es la mejor respuesta a “las demandas de la contemporaneidad”.

La Universidad debe continuar siendo un lugar del que emanen visiones conflictivas y plurales de la sociedad y en el que se presenten propuestas y debates de lo que debe y puede ser el futuro, más que una instancia que se ciña sin rienda al espectáculo del presente. La Universidad vista como campo de lo social, no en oposición a lo social, pero con la especificidad que le otorgan las identidades de profesores y estudiantes, garantiza así un espacio cultural para perspectivas alternas y sectores subalternos a fin de posibilitar nuevos significados y prácticas sociales que promuevan la transformación de la realidad social (González,

Meléndez, Nazario et al., 1998). Las múltiples formas de ciudadanía, de goce, de relación comunitaria y de ejercicio estético, sólo pueden ser pensadas y teorizadas cuando la vida social no se reduce a una de sus articulaciones —el mercado. El afán de producir un saber a la medida, “rentable”, “útil” o “necesario” encierra el peligro real de convertir a la Universidad en espacio social reactivo a las demandas del mercado, cerrando más que abriendo el diálogo y el debate entre visiones plurales, diversas y conflictivas.

La producción del conocimiento

Los planteamientos esbozados nos llevan a proponer la producción del conocimiento y la adquisición de saberes desde otra perspectiva: como saber para ser pensado y gozado, en lugar de como signo exterior a ser capitalizado, apropiado y engullido por los estudiantes. Esta última visión participa de la idea de que existe un “allá”, una realidad *a priori* que está exenta de las mediaciones humanas, postura que a su vez ignora el vínculo indisoluble que se establece entre el sujeto y el objeto del conocimiento. El reconocimiento de este vínculo nos lleva a afirmar que lo real es siempre un “real mediado”; lo que tomamos como una simple captación o percepción humana tiene la estampa indeleble de nuestra propia estructura; estructura que nos remite a la historia del saber socializado (Meléndez, 1997).

El conocimiento se produce dentro de un proceso, en relación con otros, no es información cuya incorporación sólo requiere el desarrollo de destrezas. Por otro lado, si bien el conocimiento emerge de las relaciones con el mundo, de su exploración, los mundos que los estudiantes “traen a la mano” en sus reflexiones en el salón de clases y en sus escritos no son naturales sino contruídos. Una reflexión sobre cómo se produce el conocimiento —lo que es posible saber así como aquello que se excluye o se desvaloriza— no puede darse al margen de una discusión sobre los sujetos y los procesos sociales que hacen aparecer las diversas disciplinas; tampoco al margen de una discusión sobre los mecanismos que intervienen en la producción y reproducción de los objetos de estudios de la ciencia moderna. Ésta debe darse en

una universidad que provea y promueva las condiciones para la transformación de los parámetros a través de los cuales nos podemos reconstruir como sujetos y en ese proceso, producir nuevas formas de vida.

Esta reflexión inauguraría una discusión sobre perspectivas teóricas que subvierten la visión de la naturaleza que, por ejemplo, atraviesa el proyecto de Ciencia y Tecnología del Sistema de la Universidad de Puerto Rico. En este proyecto, la naturaleza se concibe como *resource*, materia cruda sobre la cual podemos plasmar nuestros proyectos siguiendo la lógica del capital. En su último libro, **The Web of Life**, el físico Fritjof Capra nos alerta sobre las graves consecuencias de la visión mecanista del universo y nos insta a reconocer la necesidad de articular una nueva base de conocimiento:

The paradigm that is now receding has dominated our culture for several hundred years, during which it has shaped our modern Western society and has significantly influenced the rest of the world. This paradigm consists of a number of entrenched ideas and values, among them the view of the universe as a mechanical system composed of elementary building blocks, the view of the human body as a machine, the view of life in society as a competitive struggle for existence, the belief in unlimited material progress to be achieved through economic and technological growth and –last, but not least– the belief that a society in which the female is everywhere subsumed to the male is one that follows a basic law of nature. *All of these assumptions have been fatefully challenged by recent events. And, indeed, a radical revision of them is now occurring.* (1996: p. 6).

Este cambio de paradigma también implica una transformación en la organización de los saberes y de los campos disciplinarios, de los valores y los conceptos hasta ahora dominantes. Se trata de un desplazamiento de la física –como modelo y fuente de metáforas para las otras ciencias– a las ciencias de la vida. En las palabras del sociólogo y antropólogo García Canclini, necesitamos “ciencias nómadas”, capaces de reconocer la *heterogeneidad multitemporal* que hoy desborda los viejos parámetros y las categorías de análisis privilegiadas, pero ya puestas en duda (García Canclini, 1989). En armonía con esta transformación, pro-

ponemos un quehacer intelectual que propicie el desarrollo de formas de conocer afines a la preservación de la naturaleza y al cultivo de la empatía por los otros, que resistan una finalidad y un cierre, la simplificación y la tentación de la certidumbre.

El bachillerato universitario debe propiciar algo más que un encuentro entre unos saberes disciplinados. Todo parece indicar que nos movemos en la dirección de un “indisciplinamiento” de los saberes que propician, a su vez, un reencuentro con nuestro entorno, con la naturaleza, con los demás (Collet y Karakashian, 1996). Esto nos obliga a reconocer que “junto al *Logos* (razón) está el *Eros* (vida y pasión), el *Pathos* (afectividad y sensibilidad) y el *Daimon* (la voz interior de la naturaleza” (Boff, 1996, p. 26). Si como sugiere el biólogo chileno Humberto Maturana, vivimos en una cultura que genera un “vivir violento”, tenemos que preguntarnos en qué medida la cultura universitaria contemporánea propicia “modos de conocer” en los que la violencia aparece como algo “natural”. Maturana asocia ese “vivir violento” con un lenguaje y con un espacio psíquico en el que las diferencias no se toleran y en donde la competencia, el control y la dominación aparecen como valores hegemónicos. ¿Acaso existe un vínculo entre esa cultura de la violencia y propuestas de bachillerato universitario en las que se nos insta a someternos a un capitalismo igualmente salvaje?

El bachillerato universitario: espacio de reflexión y de construcción de nuevos mundos

El problema al que nos enfrentamos, pues, tiene mucho que ver con nuestra capacidad para convertir nuestras intenciones en decisiones sobre la educación universitaria “teniendo en cuenta que todo currículum representa una visión valorativa, tanto sobre la cultura como sobre el tipo de relaciones entre los sujetos humanos” (N. Blanco y J.F. Angulo, 1994, p. 13). En un mundo globalizado o de cultura global en el que la imaginación es cada vez más cooptada por el consumo y donde la acción –no la reflexión– es siempre algo deseable, sería un reto desarrollar un

bachillerato universitario que potenciara esa imaginación, no con la lógica de la competencia y de la ganancia, sino más bien con un empujón que hiciera aparecer la intuición y la solidaridad como los instigadores de otros deseos y de otros proyectos. Por ende, de una sociabilidad en la que la violencia y el consumo, la intolerancia y la glotonería dejen de verse como conductas “naturales”.

El papel que vislumbramos para Estudios Generales en el bachillerato universitario se acerca, pues, a lo que plantea la profesora Myrta Meléndez, del Departamento de Ciencias Sociales: “Es precisamente contra la ilusión del saber inmediato y de la transparencia de los fenómenos, que los estudios generales enseñan a efectuar una ruptura, pues sin ésta el conocimiento nuevo es imposible”. La actividad académica no debe colocarse exclusivamente sobre el terreno de la técnica, ni la investigación someterse a un único objetivo: la producción de un *saber-aquí* para ser capitalizado y utilizado de manera anónima. Esta visión del conocimiento le imprime peligrosas características inherentes a la lógica del mercado: producto hecho a la medida. ¿Cómo un estudiante puede estar a la altura de los debates contemporáneos, si lo único que se le ofrece es una *libre selección* bajo el ropaje de un supermercado rutilante? La tentación de la certidumbre aniquila la urgencia, la pasión de un futuro distinto, aunque incierto.

Frente a un “forma de ver el mundo”, que cada día parece tener más adeptos, reconocemos la “impertinencia” de nuestras preguntas: ¿Qué profesores requiere una Universidad abierta al cambio y capaz de producir desde el interior –y no de forma reactiva– los cambios que reconocemos son necesarios? Insistir en la condición de mercancía del docente, es insistir, como argumenta el profesor Héctor Meléndez, del Departamento de Ciencias Sociales, en la perpetuación de una “tradición individualista y competitiva que aleja a muchos académicos de la acción política (en el buen sentido de esta palabra)” (1998, p. 7). De igual forma, la inserción de los docentes en un proceso de producción de conocimiento como obreros flexibles, impone límites a la formulación de un proyecto intelectual capaz de fortalecer la educación superior. ¿Quién educará a los educadores, si las reformas no se generan desde el interior de la propia institución? Nos parece muy acertada la advertencia que hace el profesor Carlos Gil, del Departamento de Humanidades, sobre el proceso de reconcep-

tualización del bachillerato universitario: "Allí donde ocurre el drama diario y anónimo... es ahí donde late la vida (o la muerte) universitaria, y si no somos capaces de reconceptualizar ahí, no reconceptualizaremos en absoluto" (*Diálogo*, 1998, p. 35).

Si, como se sostiene, la Universidad tiene que generar las nuevas formas de conocimiento, ¿cómo hacerlo si en este proceso los profesores proponemos, evaluamos y criticamos, pero no decidimos? El bachillerato de hoy —atravesado por innecesarias redes de mediaciones, sobreestructurado y sobrerreglamentado— es sede de trabajo serio que se logra muchas veces en contra de todo pronóstico. En abierto desafío a las reglamentaciones burocráticas y a los usos y costumbres en materia de revisión curricular de los departamentos, muchos profesores se lanzan con sus estudiantes a explorar otras posibilidades, otros caminos. Si este trabajo que se realiza fuera valorado y no menospreciado o marginalizado, es muy probable que muchos docentes no recurrirían al cinismo y a la apatía, como a veces sucede.

En el nuevo bachillerato universitario, el trabajo docente debe ser lo que determine las necesidades administrativas y curriculares, en lugar de ser determinado por éstas. Por otro lado, no podemos eludir nuestra responsabilidad de situarnos en el mundo como académicos e intelectuales. El cambio también dependerá del reconocimiento de que la contemporaneidad no es algo que acecha, un "allá" capaz de tragarnos si no nos sometemos a sus designios, sino que más bien se trata de la vida misma, producción-construcción de conocimientos que sólo es posible en y a través de nuestra siempre e interminable conversación con otros, imaginados o "reales", que nos habitan.

La organización curricular en el bachillerato no podrá ya subordinarse a una estrecha visión estructuralista ni concebirse como respuesta a demandas y exigencias de la contemporaneidad. Por el contrario, debe centrarse en vivencias humanas continuamente problematizadas que puedan, a su vez, ayudarnos a descubrir nuevos caminos, nuevos espejos donde mirarnos. Sería un bachillerato en el que se promovería el desapego al sentido común y a la experiencia como fuentes de la verdad; espacio conflictivo en el que los estudiantes y profesores deliberarían sobre la legitimidad de sus acciones y sobre la inmutabilidad de la cultura. "Son los deseos los que hacen de algo una oportunidad, o un

recurso, o un camino preferido", sostiene Maturana. Con ello, reafirma la idea de que los recursos económicos y las oportunidades tecnológicas no son los únicos elementos que garantizan las investigaciones y los proyectos curriculares innovadores.

"Aquí lo que hace falta son las ganas", argumentaba el profesor Escalante —en un pasaje memorable de la película *Stand and Deliver*— frente a un nutrido número de maestros que abogaban por simplificar el conocimiento e invocaban la necesidad de "ser realistas" en su trabajo, puesto que, a fin de cuentas, sus estudiantes eran hispanos que vivían en ghettos de Los Ángeles, y que jamás aprenderían matemáticas. Al igual que el profesor Escalante, podríamos argumentar que son los deseos los que dan vida a una Universidad y los que podrían hacer aparecer un pensar en el que el estudiante sea concebido como un universitario, y no como producto hecho a la medida, condenado este último a sobrevivir la "contemporaneidad", en vez de aspirar a superarla.

Bibliografía

- Angulo, José Félix y Nieves Blanco, *Introducción: Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe, Málaga, España, 1994.
- Boff, Leonardo, *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta, Madrid, 1996.
- Capra, Fritjof, *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Book, Doubleday, New York, 1996.
- Collet, Jonathan y David Enhrenfeld, *Greening the College Curriculum*. Island Pres, Washington, D.C., 1996.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo, México, 1989.
- Maturana, Humberto et al., *Biología y Violencia: Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Editorial Dolmen, Chile.
- Mélendez, Myrta, "Una Epistemología que funda una Educación General en la sociedad contemporánea", 1997.

Morin, Edgar, *La doble misión*. Internet. Traducción a cargo de Mara Negrón, 1997.

Quinteros, Walter, "La UPR y los límites de una modernización subalterna". *Bordes*, núm. 2, pp. 67-76.

González, Meléndez y Nazario, Presentación del Comité "Ad hoc" del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales ante las Vistas Públicas para la discusión del *Anteproyecto: Un nuevo bachillerato para el 2000*.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS BASES FILOSÓFICAS DE LA EDUCACIÓN GENERAL*

Waldemiro Vélez Cardona

Podemos encontrar una de las bases filosóficas de la Educación General a nivel universitario en la obra de F.W. Joseph Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* (1804). La primera referencia en la literatura norteamericana sobre la incorporación de la Educación General a nivel universitario la podemos encontrar en A.S. Packard (1829), citado en Thomas (1962, p. 11). Sin embargo, en la importante obra de Schelling encontramos planteamientos que son congruentes con lo que algunos hemos entendido como el eje de la Educación General en el ámbito universitario.

La idea central de Schelling en el mencionado escrito gira en torno al concepto de ciencia y de su unidad. Para él, la ciencia no es más que un reflejo de lo absoluto, es una forma de un todo orgánico, a pesar de sus múltiples ramificaciones. Es imposible llegar a un conocimiento de cada ramificación de la ciencia por separado sin tener en cuenta las conexiones que ésta tiene con este todo orgánico, por lo que una enseñanza bien impartida sólo puede darse desde un conocimiento real y verdadero de la conexión viva de todas las ciencias.

Para Schelling, la ciencia es, en todo momento, un elemento que tiene grandes capacidades heurísticas. A diferencia de John

* Ponencia presentada en el Seminario Departamental: *La Educación General y los estudios universitarios*. Miércoles, 3 de noviembre de 1999. Sala de Reuniones del Decanato de la Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

Henry Newman (1852, p. 33), quien planteaba que la enseñanza universitaria lo que procura es la difusión y extensión del conocimiento más que su progreso, Schelling afirma que la ciencia tiene que entenderse más que como instrumento de transmisión, como algo que tiene la cualidad de ser también un acto creativo. Es necesario aprender lo que ha sido transmitido, pero solamente en tanto es el punto de partida para una facultad superior, que es la que lleva a la propia creación del científico. Creación que se fundamenta en un encuentro de lo universal y lo individual y que es lo que caracteriza a todo saber.

Yo diría que podemos encontrar un planteamiento fundante de la Educación General a nivel universitario en los siguientes pasajes de la obra de Schelling, ya mencionada:

El joven, cuando al comienzo de su carrera, penetra por primera vez en el mundo de las ciencias, cuanto más sentido y afición tiene por el Todo, tanto más obtiene la impresión de un caos en el que no diferencia nada todavía, o la de un vasto océano al que él se ve trasladado sin brújula y sin estrella polar... Es, pues, necesario que se impartan clases *generales*, públicamente, en las universidades, sobre el fin, el método, la unidad y las materias especiales del estudio académico.

A la formación específica en una sola rama tiene que preceder, por lo tanto, el conocimiento del todo armónico de las ciencias; aquél que se consagre a una ciencia determinada tiene que conocer el lugar que esta ocupa dentro de ese todo y el espíritu especial que la anima, así como la forma de preparación mediante la que esa ciencia se une a la construcción armónica del todo orgánico; por lo tanto, también la manera como él tiene que captar tal ciencia para no concebirla como un esclavo, sino como un pretendiente del espíritu de la totalidad. Ustedes pueden reconocer ya de lo anteriormente dicho que una enseñanza del método de los estudios académicos solamente puede partir del conocimiento real y verdadero de la conexión viva de todas las ciencias, ya que sin ésta cualquier enseñanza debe estar muerta, sin espíritu, ser parcial e incluso hasta limitada. Quizás esta exigencia no ha sido nunca más apremiante que en el momento presente [1804], en el que todo parece fluir, en el Arte y en la Ciencia, hacia la unidad, y de donde cada perturbación que se produce en el centro o en la proximidad del mismo, se transmite a las partes de forma rápida e inmediata y se forma un nuevo órgano de la contemplación en general para todos los objetos.

(1804, pp. 65-67).

De lo anterior se deriva su crítica a las disciplinas, a lo que él denomina el “desmenuzamiento” del saber, y a la especialización que provoca que el saber esté como “perdido”. Veamos:

... el vasto conjunto que constituye lo que debe ser enseñado, sólo para estar en posesión de lo que existe, ha sido la causa de que se divida el saber lo más posible en distintas especialidades y que se desmenuce la estructura viviente orgánica del todo, hasta lo más mínimo. Dado que todas las partes aisladas del saber, todas las ciencias particulares, por tanto, en la medida en la que el espíritu universal se ha apartado de ellas, pueden ser únicamente medios para el saber absoluto, así fue la consecuencia de aquel desmenuzamiento, que pasado por encima de los medios e instituciones para el saber, el saber mismo estaba como perdido, mientras una mayoría activa consideraba tales medios como finalidad misma e intentaba hacerlos valer como fin, aquel que sólo es uno y en su unidad es absoluto, se retiró a las partes superiores y también ha habido en éstas, en cada época, raras muestras de una vida ilimitada. (pp. 78-79).

Para Schelling, lo general es lo fundamental, lo más importante, lo medular. Sin ello no podemos alcanzar el saber más elevado, el que califica como “el saber absoluto”. De ahí parte para expresar lo que a su juicio debe ser el perfil del profesor universitario y, en cierta forma, la autonomía universitaria.

Con la exigencia que parte de la idea de la cosa misma, del tratamiento de todas las ciencias dentro *del espíritu general* y de un saber absoluto, no puede ser ningún reproche el preguntar: ¿de dónde deberían salir todos los profesores que pudieran llevar a cabo esto? Las academias son precisamente el lugar en el que éstos consiguen su primera formación; déseles a éstos solamente la libertad espiritual y no se les limite con consideraciones que no tienen ninguna aplicación en la circunstancia científica, de esta manera se formarán los profesores por sí mismos, los que pueden dar satisfacción a aquellas exigencias y que a su vez están en situación de formar a otros (pp. 79-80).

Me parece que la defensa que hace Schelling de lo General es, principalmente, aunque no exclusivamente, de orden epistemo-

lógico. Él se afinsa en lo General para criticar el especialismo. Según él, es en lo General donde encontramos las conexiones, donde podemos reconfigurar el saber continuamente. Por eso critica a los profesores que se atrincheran en "sus disciplinas", porque lo que harán, finalmente, será alejarse del saber.

Schelling es contundente al afirmar que:

Sólo *lo general*, por antonomasia, es la fuente de las ideas, y las ideas son lo vivo de la ciencia. Aquél que conoce su disciplina particular únicamente como particular, y no es capaz de reconocer *lo general* en ella, ni de integrarla en la expresión de una formación universal-científica, es indigno de ser profesor o guardián de las ciencias. Se podrá hacer útil de múltiples maneras, de físico en la construcción de pararrayos, de astrónomo haciendo calendarios, de médico haciendo uso del galvanismo en enfermedades o de la forma que él quiera, pero la profesión de profesor exige algo más elevado que el talento del artesano.

Sin duda no fue la habilidad especial en su ciencia, sino la capacidad de penetrar en ella con las ideas de un espíritu formado hasta la generalidad, la causa por la que Lichtenberg fue el físico más inteligente de su época y el profesor más admirado de su especialidad. Para una transmisión ingeniosa [del conocimiento] hace falta que se esté en situación de comprender los descubrimientos de otros, en los tiempos pasado y presente, de forma correcta, rigurosa y con todas sus conexiones (pp. 81-83).

Tal vez se podría afirmar que es a Schelling al que debemos considerar como el padre/madre de la Educación General en el ámbito universitario. Para él, la concepción de la universidad alemana se funda en el análisis de *lo general* y en ningún sentido en lo especializado, como algunos han pensado. Por eso, me resulta sorprendente que en *ningún* libro, artículo o documento sobre la educación general, de los que he tenido la oportunidad de revisar, se haga referencia a Schelling cuando se estudian las bases filosóficas de la Educación General en el plano universitario.

Para explicar esto, se me ocurren dos hipótesis. En primer lugar, que fue el modelo de universidad inglesa, con su fuerte matiz puritano, basado en las ideas en torno a la *Educación Liberal* de John Henry Newman, el que se impuso decisivamente en los Estados Unidos por razones político-culturales. En segundo lugar, puede haber sido que las ideas de Schelling se conside-

raran demasiado radicales, tanto en términos político-educativos como en el terreno del saber instrumental, el que se va haciendo dominante a un paso acelerado como parte de una modernidad que, desde el punto de vista de Europa, podría considerarse como “tardía”.

Sin embargo, soy de la opinión de que las aportaciones de Newman, quien se refiere reiteradamente a la Educación Liberal en el contexto cultural y no discute lo general en su sentido profundo, epistemológico; han llevado a muchos autores a confundir –confusión muy política, a mi juicio– la educación liberal con la Educación General. Para varios autores, ambos términos pueden considerarse como sinónimos.

Pasemos a sintetizar los planteamientos de Newman, provenientes de su obra más relevante a la discusión que estamos proponiendo, **La idea de la universidad** (1852). En el siguiente pasaje de la mencionada obra podremos apreciar la manera en que Newman relaciona estrechamente lo liberal con lo general, en términos de la educación universitaria.

Ciertamente que una educación amplia y liberal se manifiesta en la cortesía, en la propiedad y urbanidad de las palabras y de la acción, lo cual es bello en sí y aceptable a los demás; pero significa muchas cosas más. Forma la inteligencia –puesto que la inteligencia es lo mismo que el cuerpo... Puede decirse que la teoría de la educación universitaria, que acabo de exponer, si se llegase a realizar, no enseñaría a la juventud nada completo o integral, y no proporcionaría más que una visión *general*, más o menos brillante, sobre todas las cosas (p. 42. Énfasis suplido).

Podemos notar que para Newman, lo *general* apela a lo simple, a lo parcial, a lo incompleto. Mientras para Schelling hace referencia a lo absoluto, a la totalidad, a lo complejo, a la conexión de los saberes. Su definición de educación liberal encarna su sentido del hombre, de la religión y, de alguna manera, la consolidación de la Reforma Protestante, de la que parten los puritanos que emigran a los Estados Unidos para desarrollar su concepto de Educación Liberal, tanto en relación con lo religioso, como con lo económico.

Según Newman:

Es muy corriente hablar de “conocimiento liberal”, de “artes y estudios liberales” y de “educación liberal” como la característica o propiedad especial de una universidad o de un caballero. ¿Pero qué significa realmente tal palabra? Primeramente, en su sentido gramatical, quiere decir todo aquello opuesto a lo servil, y por trabajo servil se da a entender, según nuestro catecismo nos dice, el trabajo corporal, el empleo mecánico, es decir, todo aquel en el cual la inteligencia tiene poca o ninguna participación (p. 170. Comillas en el original).

En Newman encontramos mucha tangencia con Ortega y Gasset, sobre todo, cuando Newman afirma que:

Considero, pues, que no expongo paradoja alguna al hablar de un conocimiento que es su propio fin, cuando lo denomino conocimiento liberal, o conocimiento del individuo debidamente educado, y cuando lo convierto en la misión que ha de cumplir la universidad (p. 175).

Al referirse a la educación liberal, en el siguiente pasaje se asemeja aún más a Ortega:

La educación liberal no hace al hombre cristiano o católico, sino al caballero. Está bien ser caballero, tener una inteligencia debidamente cultivada, poseer un gusto delicado, una forma de ser justa y desapasionada, comportarse noble y cortésmente en las relaciones sociales. Estas son las cualidades consubstanciales del conocimiento que constituyen las materias propias de la universidad (pp. 186-187).

Al leer a Newman parece que estuviéramos leyendo a Ortega, y hasta tal vez a Benítez. No hay duda de que los tres coinciden en la siguiente afirmación del primero:

“La educación universitaria es el medio ordinario para conseguir un gran fin, aspira a elevar el tono intelectual de la sociedad, a cultivar la inteligencia, a purificar el gusto nacional, a proporcionar principios verdaderos al entusiasmo popular y a fijar metas a las aspiraciones nacionales, a ampliar el campo de las ideas de la época, a facilitar el ejercicio de las facultades políticas y a refinar el intercambio en la vida privada... En cual-

quier clase de sociedad [el individuo] se encuentra como en la suya propia y en todas ellas tiene una relación común... (pp. 256-257).

Ortega, en su célebre **Misión de la universidad** (1930), escrita el mismo año en que Robert M. Hutchins comienza como presidente de la Universidad de Chicago, afirmaba que:

... es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Ésa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la universidad (p. 42).

La universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto —situarlo a la altura de los tiempos. Por tanto, la función primera y central de la universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (p. 59).

Ortega, al igual que Hutchins en Estados Unidos, somete a severa crítica el sistema universitario de su país. Ambos truenan contra el especialismo, tachan al especialista de inculto y entienden que la universidad no debe enfatizar en la ciencia y la investigación. Según Ortega, la ciencia no es adecuada para el hombre medio, éste no es capaz de entenderla ni aplicarla. Al referirse a la investigación, afirma: "Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la investigación en la universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine la principal: la cultura" (p. 65). Es por lo anterior que propone lo siguiente: "Yo haría de una Facultad de cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior" (p. 75).

Hutchins, en **The Higher Learning in America** (1936), al igual que Ortega y Newman, sugiere que el corazón de cualquier curso de estudios asignado para toda la población debe ser, si la educación está correctamente entendida, el mismo en cualquier tiempo, lugar y bajo cualquier condición política, social o económica. Además, sugiere que el curriculum debe estar compuesto, principalmente, por estudios permanentes, porque estos conectan al hombre con el hombre, porque nos conectan con el mejor hombre que ha pensado, porque estos son la base para cualquier

estudio futuro y para cualquier entendimiento del mundo. Según Hutchins:

Si hay unos estudios permanentes que cada persona que desee llamarse a sí mismo educada debe manejar, si es que esos estudios constituyen nuestra herencia intelectual, entonces esos estudios deben ser el centro de la educación general. Estos no deben ser ignorados, porque sean difíciles, no-placenteros, o porque ellos casi han desaparecido totalmente de nuestros currículos actuales (p. 70).

Newman, Ortega y Hutchins (y tal vez Benítez) están proponiendo, en realidad, una educación liberal y no una Educación General. Se podría decir que los tres persiguen la educación del "Gentleman". Es decir, hacer de todo hombre común un ser educado. Quizás, rompen con la educación liberal, pensada como una educación para un pequeño grupo de dirigentes, una elite, no para el "hombre medio". Pero, de acuerdo con la concepción que obtuvimos de Schelling, se quedan cortos en términos del desarrollo de los saberes, es decir, en su noción epistemológica.

En síntesis, me parece que para nuestro reencuentro con la Educación General las aportaciones de Schelling deber ser analizadas y discutidas ampliamente. Debemos resignificar la Educación General y lo general abordándolo en su sentido epistemológico, más que en el cultural, como se ha hecho hasta ahora. Para esa tarea me parece que los criterios heurísticos que nuestra facultad ha propuesto, y otros, por supuesto, nos serán de gran utilidad. Por ese camino podremos revitalizar la Educación General y nuestro quehacer docente en la Facultad de Estudios Generales. A mi entender, el debate apenas comienza a vislumbrarse.

NOTA: Para referencias, ver la bibliografía ofrecida al final de la sección, preparada por el autor de esta ponencia.

DERROTAR EL PLAN NEOLIBERAL; RECREAR LA FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES

Héctor Meléndez

Tal vez ahora lo más relevante de la discusión sobre el destino de la Facultad de Estudios Generales, el cual es un nudo de tensión en el confuso debate sobre la llamada reconceptualización del bachillerato universitario, sea que el debate sólo empieza y está lejos de estar terminando, como algunos creímos en algún momento, pues se dio esa impresión desde arriba.

En lo que sigue expongo algunas reacciones a conversaciones con diversos compañeros de la Facultad y entre otros documentos, al “Proyecto: un nuevo bachillerato para el 2000” (octubre de 1999), del Senado Académico del Recinto de Río Piedras – que puede ser descrito como un manifiesto de la línea oficial– y “Reconceptualización del componente de Estudios Generales”, el documento del Comité de Programa Académico de la Facultad de Estudios Generales en su discrepancia de la estrategia oficial.

Digo “oficial” tratando de llamar la atención sobre una *ideología universitaria* que, cándidamente, supone a menudo que unos valores éticos universales determinan las prácticas y estrategias en la institución como si no hubiese contradicciones reales que atraviesan tales estrategias así como intereses políticos, económicos y de clases sociales históricamente específicos. Inhibidos por el llamado “estilo universitario”, el cual es un espíritu del Estado, los universitarios presuntamente gozamos de una razonabilidad, una cordialidad y una altura intelectual que se suponen ajenas al resto de la sociedad, y así se nos pasa el rolo de decisiones políticas tomadas en altas esferas del poder y traduci-

das luego a la semántica y la retórica de la universidad.

Se acusa el problema de la *hegemonía* y de la conciencia que haya de ella. Los deseos de renovación y de conquistar nuevos espacios educativos y “democráticos” o “populares” no existen en el vacío ni operan sólo como resultado de la razón, como si los individuos fueran gobernados exclusivamente por las ideas, sino que adquieren un determinado contenido ideológico y político, dependiendo de las fuerzas sociales que les den curso y los materialicen. Son objeto de fuerzas que les imparten hegemonía o dirección y, así, también les imparten existencia institucional y política. Una determinada hegemonía les da forma, contenido e identidad “histórica”. El impulso para superar lo que aparece como obsoleto es liberado y a la vez aprisionado por estrategias poderosas: el poder oficial en el caso del “nuevo bachillerato 2000”.

De aquí no debe saltarse a concluir que: 1) no hay que desechar la innovación; 2) las proposiciones innovadoras del Proyecto son todas inservibles; o 3) el reclamo de renovación siempre será presa de fuerzas dirigentes de la sociedad manipuladoras, conservadoras o capitalistas. Pienso que procede formular la posibilidad de una nueva corriente social que aspire a ser hegemónica en la sociedad puertorriqueña, que sea por y para las mayorías populares y productoras. Esta formulación se hará en una dinámica colectiva que adquirirá sus ritmos y formas específicas, determinada por los grupos subalternos y no por un puñado de gerentes que supervisan un cierto momento en la expansión del capital. El debate universitario podría ayudar a formar dicha corriente, a la vez que esta posible corriente social ayudaría a guiar el debate universitario, aunque al principio sea una “abstracción analítica”.

Supongo que este concepto no es otro que un proyecto de las clases populares para una nueva cultura y sociedad que trace los lineamientos de la educación del país. El mismo puede empezar a ser construido, junto a múltiples otros movimientos y sentimientos sociales, a partir de los espacios educativos, notablemente la UPR y más agudamente la Facultad de Estudios Generales y los intercambios en torno a su relevancia. Una educación superior alternativa a la neoliberal debe ayudar a formar un proyecto económico-social que haga posible el financiamiento de la universidad y, además, abra mayores espacios a las clases y culturas

subalternas para que interactúen con el quehacer académico, lo renueven y la hagan “liberador”.

Por lo tanto, la lucha por salvar el espacio democrático de conocimiento y discusión y de apertura cultural, ganado en la Facultad de Estudios Generales—dado el interés de ésta en cuestionar y superar las barreras disciplinarias— se articula a la necesidad de formar una educación superior que responda a las necesidades del país y del pueblo y no a la gran empresa privada y sus acólitos. Es una lucha para que la educación se inserte en las discusiones e investigaciones de la cultura contemporánea. A la vez es una lucha política que, pienso, deberá manifestarse también en demandas a la Legislatura de Puerto Rico para que se reitere el carácter público de la universidad.

Reclamos análogos se verifican hoy en diversas partes de América Latina y Europa; motorizan a las comunidades universitarias y las clases populares, a la vez que se topan con la resistencia enconada de la clase capitalista y sus políticos, líderes académicos y aparatos de coerción.

Como en otros países hispanoamericanos y caribeños, en Puerto Rico la universidad del Estado viene a ser un centro de la (joven aún) vida nacional o colectiva en cuanto a debates criollos: un “parlamento” de las clases populares, además de aparato del sistema socioeconómico dirigente. Que se haya debilitado en tiempos recientes esta dimensión de la vida universitaria—que incluye el ambiente físico, el edificio, los espacios de la propia Facultad— es índice de que el plan oficial ha tenido un preámbulo práctico de varios años.

Cara humana del neoliberalismo

Como bien han señalado diferentes compañeros, el Proyecto oficial se ubica en una estrategia neoliberal. Los escritos de Rubén Maldonado, “La cara oculta del neoliberalismo” (*Revista de Estudios Generales*, núm. 13, julio de 1998–junio de 1999) y Juan Duchesne Winter, “El ‘nuevo bachillerato para el 2000’ y el ajuste neoliberal de la universidad” (*Diálogo*, octubre de 1999), discuten de forma excelente este carácter neoliberal del proyecto oficial.

Este carácter neoliberal se refiere a la producción y además

a la esfera del consumo. En lo referente a la producción se busca adecuar la fuerza de trabajo altamente calificada (una mercancía sumamente preciada) que se procesa en la universidad —especialmente en los Recintos de Río Piedras, Ciencias Médicas y Mayagüez— a las necesidades presentes de la gran industria para que ésta haga mejor uso de ella. El énfasis en el estudio de lo “contemporáneo” que hace el Proyecto provoca la sospecha de que se refiere aquí, primeramente, a investigación técnico-científica actualizada, o sea a una cierta reducción de lo contemporáneo a las tecnologías, al asombro fetichista ante los avances de la gran industria: el *state-of-the-art* actual en la producción de medios de producción.

Lo contemporáneo como estudio de las formas actuales del ser y de ver el mundo, de las relaciones sociales y luchas culturales del presente, posiblemente sea motivación de algunos de los propulsores del Proyecto. Pero está lejos de ser la prioridad de la estrategia *realmente* dirigente.

Una mezcla de razones diferentes, pues, ha dado impulso a la llamada reconceptualización del bachillerato. Las instancias del poder, sin embargo, parecen querer imitar a toda costa tendencias dominantes hoy en Estados Unidos. En ciertos currículos norteamericanos, el estudio de la cultura contemporánea llega a exhibir formas y lenguajes “radicales”, como si gracias al mercado la sociedad hubiese llegado, por fin, a una feliz conciliación entre capitalismo y radicalismo. En realidad, esta imagen es parte de una reconsolidación inédita del poder y la cultura capitalistas. Lo que ocurre es que las nuevas expansiones del mercado problematizan o destruyen formas tradicionales y “viejas” de culturas y costumbres, opresiones de grupos subalternos, identidades y saberes; así dan pie a una esperanza —a menudo entre académicos que quisieran un gran cambio— de renovación, apertura democrática y de que lleguen a su fin conceptos aburridos e inservibles.

Las innovaciones en los modos de explotar la fuerza de trabajo, es decir, aumentar la productividad del trabajo, especialmente el altamente calificado, llevan un ritmo aceleradísimo en el mundo actual de expansión capitalista desenfrenada y totalizante. De aquí que las instituciones educativas de Estados Unidos exijan a los estudiantes cada vez más créditos especiali-

zados. Esto entra en tensión con tradiciones de la Universidad de Puerto Rico, notablemente los Estudios Generales, que están demás para la tendencia dirigente norteamericana, tendencia que muchos aquí —empezando por el gobierno y las ideologías dominantes en la Isla— suponen incuestionable y hasta sagrada. En esta visión la Facultad de Estudios Generales parece un conjunto obstaculizante de obsolescencias y nostalgias de tiempos y lugares ausentes que hay que podar y eventualmente reducir a su expresión mínima, si no dismantelar.

En lo referente al consumo, el “nuevo bachillerato 2000” insistiría con mayor vigor en que el estudiante asuma la *persona* de un cliente, quien con la ayuda del orientador construye la coherencia de su plan de estudios o estrategia académica individual.

Parece una muy buena idea el esparcimiento de cursos de “educación general” a través de las facultades y departamentos del Recinto de Río Piedras —que propone el Proyecto del Senado Académico— de manera que no se circunscriban a la Facultad de Estudios Generales, pero surge la interrogante de por qué, para hacer eso, hay que reducir drásticamente la Facultad que más impulso ha dado y puede dar a estos cursos. Lo que se necesita es fortalecer dicha Facultad, darle más recursos, estimular su evolución y desarrollo. Más aún, está la pregunta de si esos cursos de educación general dispersos por las facultades no son en realidad un modo de subordinar, fragmentariamente, los cursos y temas de ciencias sociales, humanidades y estudios literarios y lingüísticos a lo “realmente importante”, lo que “de verdad tiene futuro”, léase las ciencias naturales, administración de empresas y otros estudios de énfasis técnico.

En cuanto a las otras facultades, aparte de Estudios Generales, el “nuevo bachillerato 2000” sugiere una magnitud nada despreciable de cambios administrativos implicados en el énfasis individualista y de “supermercado”. La alteración de los usos y costumbres en que se insertan las especializaciones de las facultades y departamentos de la UPR, con el objetivo de aligerar la selección de los cursos de preferencia estratégica personal del cliente, tiene implicaciones complejísimas. Son alteraciones de los currículos y de los balances y proporciones entre las disciplinas con complicados efectos laborales y legales respecto al personal docente y administrativo. El profesor de Física de Estudios

Generales, Gerardo Morell, ha hecho un irónico comentario sobre las posibles implicaciones de esta organización ("El 'Proyecto: Reconceptualización del Bachillerato 2000' cambiará dramáticamente la distribución de cursos y el balance de poder en la Facultad de Ciencias Naturales", policopiado, 4 de octubre de 1999). Podrían crearse problemas de elefantiasis en algunos departamentos y de raquitismo en otros, con sus consecuencias respecto a representatividad, "poder político" en las instancias de la universidad, presupuesto, cantidad de secciones y profesores, etc.

Que haya cambios no es en sí el problema. ¡Ojalá hubiese más profundos cambios! Lo que pasa es que, siendo tantas las alteraciones administrativas que se sugieren, y siendo tan entusiastamente impulsadas por los mandos superiores, o sea gente que difícilmente se ha distinguido por abrazar transformaciones radicales, da una fuerte impresión de que lo que está en discusión real son dos pilares de la UPR: su financiamiento y su función en la producción.

La flexibilidad individual del estudiante en la creación de su estrategia académica recuerda la "desregulación" que viene aplicándose en la industria: una mayor elasticidad en la organización productiva que significa mayor poder de los patronos —de aquí que puedan ser más "flexibles"— posibilitado por la disminución, en tiempos recientes, de las resistencias obrero-populares sindicales y políticas y, más aún, por la revolución tecnológica, cuyas máquinas reprogramables dan nuevos giros a la relación del trabajador con los instrumentos (para una mayor subordinación del trabajador a la máquina) y a los usos capitalistas del tiempo y el espacio. La "fábrica" universitaria debe asimilar-se a estas nuevas flexibilidades en sus operaciones productivo-investigativas (el *research*); en su *management*; en sus estructuras académicas y disciplinarias; y en el tipo de egresado.

La presente revolución tecnológica, pues, altera los modos de operar de los centros de trabajo y calificación de la fuerza de trabajo (como las universidades); pero esta alteración es sólo parte de una acumulación inaudita de capital, o sea, de succión de una cantidad inédita de productividad del trabajo, en un mundo en que están deprimidos los movimientos contestarios que harían frente al capital y, a la vez, progresa una revolución técnico-científica de gran importancia. Tan rebosante de poder, el capital

no está dispuesto a seguir financiando la universidad pública por medio del Estado, al menos como antes, y reclama que la institución busque formas privatizantes de financiamiento de su actividad, o sea, que sus departamentos y proyectos académicos operen cada vez más por medio de propuestas que interesen a la empresa privada, evidentemente sobre bases de costo-beneficio. Así se haría posible la educación de masas, a la vez que las grandes empresas (digamos más bien monopolios y multinacionales) dan curso a su interés de ganancia de manera más nítida e inequívoca.

La reorganización ha de ser tan drástica como rápido debe ser el autofinanciamiento, o sea, la lucha fragmentada de cada instancia de la universidad para existir por medio de propuestas a la gran industria (y también a las Fuerzas Armadas). La llamada reconceptualización del bachillerato es inseparable de la reorganización que se inserta en los fines antes descritos.

Es delatora la prisa de la discusión sobre la reconceptualización. La velocidad fabril —no sólo febril— que se busca en el “proceso de discusión” contrasta con la mística y literatura con que éste se ha tejido, es decir, el discurso sobre *conceptualización* y *reconceptualización*, discurso grandilocuente por lo hegeliano que luce. La forma de una discusión tan supuestamente esencial ha sido determinada por su ritmo. La prisa con que se lleva parece lo que es: un plan gerencial de producción. Hay que tomar tal decisión para tal o cual fecha, porque hay otros objetivos dependiendo de tales *deadlines*.

Es posible que la prisa responda a algún acuerdo tácito preliminar a que han llegado las altas esferas de la UPR con empresas privadas norteamericanas que esperan ser parte del proceso del financiamiento de la reconversión de la universidad.

Pero el Proyecto sufre gran precariedad todavía a principios del 2000. Una causa ha sido la indiferencia hacia la urgencia y sus plazos perentorios por parte de, quizás, la mayoría de los profesores del Recinto, demasiado sobrecargados de trabajo —trabajo asalariado, recordemos, no sacerdotal— para involucrarse en más intensidades, para colmo mecánicamente traídas por los cabellos desde lo alto. La indiferencia de esta masa crítica ha tenido dos efectos: ha contribuido a legitimar la línea oficial (aquello de que el que calla, otorga) y ha puesto de relieve que, en Río

Piedras, los profesores y la facultad que más participan en la discusión son los de Estudios Generales. Su participación es, comparativamente, ávida no sólo porque presienten que se planea implosionar su propia facultad con explosivos dispuestos con mayor *expertise* que antes, sino además porque durante muchos años esta facultad ha elaborado colectivamente, a su manera, el sentir y el pensar sobre la educación superior, los saberes y las relaciones de estas problemáticas con el país-pueblo.

Professor Dr. Kapital

La forma de la estrategia oficial revela, pues, su contenido. Es una forma antidemocrática y gerencial, cómo operan las empresas capitalistas clásicamente, que expresa el poder supremo del aparato de la Presidencia y, especialmente, de la Junta de Síndicos de la UPR, la que opera como la junta directiva de un banco o una corporación. El contenido es privatizante y competitivo.

La revolución tecnológica necesita más sumisión de los trabajadores e implica más concentración capitalista del poder, también globalmente. Se busca, por tanto, una reducción de la educación a su función salarial y del individuo a cliente, consumidor y asalariado.

Desde sus primeras líneas, el Proyecto se remite a la narración sobre las supuestas etapas de desarrollo que ha atravesado Puerto Rico, en el sentido, que todos hemos oído muchas veces, de que la UPR sirvió tal o cual propósito en tal época y, por tanto, en la era actual debe hacer tal y cual cosa, etc. Es, otra vez, la evasión de la verdad terrible de lo que es el país, para efectos de la subordinación popular y caribeña que lo define, verdad que inconscientemente evaden a menudo los llamados científicos sociales, por lo deprimente que puede ser, e ignoran los tecnócratas hoy al mando, estos nuevos teólogos de la ciencia, la tecnología y la industria. Les interesan poco la interrogación de lo real de Galileo y Kepler y la problematización histórica y social de la ciencia-técnica, porque ahora vivimos el mundo de la gran plancha del capital, que instala un totalitarismo nuevo, por así decir, la creencia incuestionada en los lenguajes científicos como si fuesen independientes del lenguaje de la producción. Es como cuan-

do se dice que deben terminarse los grandes discursos pero a la vez, implícitamente, se sigue y alimenta un enorme discurso, el del capital...

La cuestión de hacer de la UPR un apéndice de la gran industria de una manera más exacta y útil que hasta ahora, y la cuestión de los requisitos académicos estadounidenses que recargan cada vez más a los estudiantes y fuerzan a eliminar la carga innecesaria y anticuada —en la lógica oficial— de los cursos de Estudios Generales, estas dos cuestiones son inseparables de la dinámica partidista, de las ideologías sobre la sociedad y el desarrollo, y de las luchas en torno a la cuestión jurídico-política de Puerto Rico, que algunos llaman del “status” y otros llaman la cuestión nacional.

Si Norman Maldonado, como gerente mayor de uno de los aparatos más importantes de calificación de la mercancía fuerza de trabajo, se corresponde con las necesidades ideológicas del PNP, partido al cual se ha mantenido militantemente fiel desde los años 70, de buscar la máxima integración posible de Puerto Rico al estado y al capital norteamericanos, Jaime Benítez se correspondía, en otras formas y mediante otros espacios, a la estrategia político-económica representada por el PPD y Muñoz en los años 40, 50 y 60. Benítez ciertamente no era reductible a Muñoz y al PPD, como tampoco Ángel Quintero Alfaro era reductible a Benítez. Si este último formaba la *cara humana* o humanista de la industrialización por invitación y del presunto desarrollo dependiente, y legitimaba aquel nuevo orden con gesto orteguiano y sabiduría clásica, Quintero Alfaro, confundido en esas otras estrategias, sin embargo puso acentos en la elevación cultural de lo popular, en la autonomía del momento del diálogo pedagógico y en, como una vez dijo, el carácter subversivo del enseñante. Por supuesto, esta última idea es *monstrum horrendum* para Gómez, el estratega a cargo directamente del Plan Sistémico industrial oficial, pues aun si nuestro mundo fuese posmoderno, y acaso por serlo, como quiera la producción requiere más obediencia y disciplina que antes.

Sin embargo, además de las estrategias capitalistas hay sentires en la comunidad universitaria en sentido de que Estudios Generales está *pasé*, es algo anticuado académica y culturalmente, y que un Bachillerato en Estudios Generales hoy ofrece muy poca

perspectiva en el mercado de trabajo, si alguna. El nombre mismo de Estudios Generales parece decir muy poco a los jóvenes, y también a los viejos, y acaso tenga alguna relación con esto el hecho de que el Bachillerato en Estudios Generales, desde hace años, ha ido perdiendo brillo y cantidad de estudiantes. Así, no es difícil convencer a muchos de que Estudios Generales pende quizá de cierta nostalgia por el humanismo que inspiró, en épocas idas, y que connota, aunque no necesariamente significa, un énfasis occidentalista y clasicista, que dice poco de problemáticas culturales, científicas y humanas de fines del siglo XX. Que esto sea infundado en relación con los esfuerzos concretos que hacen el Bachillerato y la Facultad de Estudios Generales por ofrecer cursos de actualidad, no quita que lo sea como percepción generalizada de una tendencia.

La línea que representa el "nuevo bachillerato 2000", por tanto, se alimenta de una alianza entre sectores que por razones distintas son desafectos del balance que ha dejado la Facultad de Estudios Generales. Este balance es, por un lado, territorio de negociación y lucha entre culturas dirigentes y culturas populares, territorio que acaso ha sido importante en la formación y el impulso de la cultura nacional-popular de Puerto Rico y de la sociedad civil en las últimas décadas, y en su textura moderada y, en ciertos extremos, relativamente democrática, tolerante e ilustrada.

Por otro lado, ese balance expresa —contradictoriamente— un velo cándidamente humanista, occidentalista y universalista que, en una ideología de fe en el supuesto desarrollo histórico y económico, se ha puesto sobre un país en buena medida fabricado por el mercado y en el fondo desgarrado por contradicciones sociales, étnicas y de género y plagado de represiones múltiples que constituyen un conjunto de culturas violentas, vulgarizadoras, reaccionarias, colonialistas, racistas y sexistas, que hipócritamente pintan una modernidad mecánicamente superimpuesta y falsa, pues se funda en una subordinación antillana profunda y una magna explotación de la fuerza de trabajo: más que *desarrollo* aquí lo que hay es sumisión permanente, mendicidad, agresividad y sobrevivencia. El amor y el optimismo del discurso humanista coexisten con múltiples odios secretos que todos sentimos hacia las cosas de este país. Esta tensión difícilmente puede se-

guirse ignorando.

Pero los documentos del Senado Académico no parecen apreciar la creatividad y originalidad respecto a los problemas contemporáneos que vienen realizando, hace años, los docentes y estudiantes de la Facultad de Estudios Generales. Tal creatividad y originalidad respecto a lo contemporáneo —que deberían intensificarse y avanzar más todavía— es contraria a la imagen que veladamente se sugiere a menudo, de una Facultad obsoleta y de “utilidad” cuestionable. Es un conjunto de innovaciones que a veces parten de presupuestos teóricos radicalmente nuevos, y a menudo se montan sobre el estudio de lo “clásico”, problematizando la lectura de sus textos al calor de lo contemporáneo: comprender las tradiciones occidentales dominantes para poder criticarlas y para “usarlas” como herramientas que estimulen la imaginación, la belleza, la conciencia histórica y la rebeldía.

También es cierto que las aportaciones e innovaciones de los profesores de Estudios Generales no se han hecho una voz clara y proponente, no se han proyectado coherentemente todavía al resto del recinto y del país, no se han “conceptualizado” como una tendencia y un cierto espacio conquistado, resultante de luchas, experiencias históricas del siglo, nuevas aperturas teóricas y quehaceres múltiples de día a día. No basta, pues, criticar el plan oficial porque sea neoliberal; es preciso proponer una nueva visión, plural y dinámica, pero coherente y política, de los estudios superiores y de la cultura.

En fin, lo que una vez fue quizá una estrategia provocada por motivaciones no del todo claras, que parecían incluir un ánimo “renovador” de un núcleo de profesores asentados en el Senado Académico, para supuestamente distribuir los estudios generales por las demás facultades y, consecuentemente, reducir los créditos compulsorios (y secciones y personal) de la Facultad de Estudios Generales, se ha ido empantanando al extremo de que, al presente, no se sabe bien qué se busca ni por qué, o si los efectos negativos podrían ser más graves que las preocupaciones de los que originalmente hicieron suyo el proyecto. Nunca fue tan ininteligible el concepto de reconceptualización de un concepto.

Por otro lado, en la Facultad de Estudios Generales la situación no es muy distinta, y saberlo debe guardarnos de visiones de

buenos contra malos: hay que crear nuevas y mayores alianzas. Pues si en esta Facultad hay una masa de docentes contra la reconceptualización que promueve el grupo del Senado, es por razones tan dispares que aún se hace difícil un frente común y una propuesta de nueva Facultad de Estudios Generales. Al menos una que inspire a la masa académica del Recinto de Río Piedras que quisiera un cambio nuevo, y esa masa es grande, aunque esta querencia sea tantas veces intuitiva, no hablada y aún pocas veces pensada. Se pone de relieve que hay que alterar las premisas de la discusión, y esto quiere decir también su modo jerárquico y gerencial.

Lo cual, a su vez, quiere decir que los cambios en la universidad tendrán legitimidad precaria mientras vengan impuestos desde arriba, discutidos primero y predominantemente en la estrechez de los aparatos oficiales de decisión. En estas instancias, las añoranzas creativas y las nostalgias de pasados izquierdistas de los profesores son fácilmente enroladas en la fábrica poderosa de los grandes intereses neoliberales, estadistas y colonialistas. Son éstos los que en verdad mandan y los que deben, sin falta, terminar ya con toda potencial oposición a su proyecto, erradicar todo sitio nudal, institucional, de tradición de academia crítica y, sobre todo, crítica por salirse de lo disciplinario y acceder a lo transdisciplinario e interdisciplinario.

Quien conozca el mundo angloamericano habrá visto el futuro, o sea, el futuro en que se nos quiere inscribir. La meta de la avanzada del poder es una *Pax Romana*, tras la cual no quede piedra sobre piedra de los sitios de discusión crítica en tanto lugares organizados y cohesivos de estímulo y formación de las nuevas generaciones. Me refiero a lugares sociales más que físicos, aunque en el caso de la Facultad de Estudios Generales se trata también de un lugar físico, y de aquí el obstáculo mayor que representa. Estos sitios atraviesan la universidad y el sistema educativo. En ellos se sabe, y se aprecia, la ausencia de desarrollo histórico-social del país, se estimulan otros desarrollos a partir de la cultura *realmente existente* que vive el pueblo y se busca elaborarla, contra viento y marea.

En Estudios Generales esto se hace en un edificio insalubre, sin biblioteca ni tizas, sin aire adecuado ni recursos suficientes. Son formas educativas que, en realidad, son luchas. Se les llama

despectivamente *remediales*, de manera análoga a como el gobierno desmantela centros de salud a través de Puerto Rico, pues su función "remedial" *ya no sirve*, se descubre un buen día que su existencia era inútil y resulta un escollo para los planes privatizantes. Poco importa lo que se había creado, las necesidades concretas culturales, los lazos comunitarios e intelectuales que se habían formado, las miradas de esperanza y amistad que se habían cruzado, la conciencia que se había tomado de que las *pobrezas* se superan en la lucha colectiva y el saber se madura al saberse bien que el educador tiene que ser él mismo educado. Son espacios sociales que apenas pueden llegar a ser históricos, porque el capital no tiene el menor interés en ello, y más bien tiene intereses contrarios a ello, y los saca del medio. No quedan reflexión ni memoria ni análisis colectivos de lo hecho, de las limitaciones, las potencialidades, los por qués. Si hay reflexión es al ritmo de un dictamen extraño, como parte de una estrategia que ordena que reflexionemos aprisa para que ella misma avance.

Los intelectuales de la estrategia del poder se preguntan: ¿para qué sirve eso —eso que es preciso sacar del medio— si no vemos que se haya desarrollado, si es irrelevante al desarrollo, es decir, al desarrollo según nosotros, si sirve sólo a unas pobres gentes, si es educación que difícilmente equivaldrá a una mayor productividad de la fuerza de trabajo? Es cierto, confesémoslo: Estudios Generales apenas aporta al aumento geométrico de la tasa de plusvalor de la industria transnacional.

El tema está claro. Quien no lo vea, acaso es víctima de ingenuidad academicista, o quizá ejerce el poder en vestido de ejecutivo, político, posmoderno, científico o literario, no importa. O tal vez, sencillamente, se impone el deseo de hacer algo, algo que quede cuando uno esté más viejo y se muera, un cambio largamente acariciado. Es la común tribulación de los reformadores (en posiciones de poder). Nosotros, en cambio, decimos: que haya más voces, muchas más, que hablen otros, que los nuevos desarrollos sean, al menos, iniciativa de los directamente concernidos.

La riqueza transdisciplinaria

El documento de la Facultad de Estudios Generales acusa al Proyecto del Senado de ser confuso, promete de manera optimista más interdisciplinariedad humanista, más pensamiento crítico y aún un (bienvenido) curso sobre el poder y el discurso universitario que serviría de autocrítica al quehacer académico. Pero se abstiene de hacer frente al proyecto rival, admitir la gravedad de la contradicción que se ha ido formando, llamar las cosas por su nombre y proponer una estrategia alternativa, de oposición indisimulada al plan oficial y de convocación de una nueva alianza universitaria y social para abrir la discusión de otro modo, con otro contenido, a otros ritmos y hacia otros fines. No parece apreciar la magnitud del conflicto planteado y extiende la virtud de lo ambiguo a una ambigüedad política que puede darle ventaja a la estrategia de desmantelamiento de Estudios Generales.

El documento, asimismo, insiste en la figura de un docente interdisciplinario que porta la interdisciplinariedad como su "fuerza de trabajo". Este punto es central. ¿Se trata de unos Da Vinci que sabrán de sociología y de física, de psicoanálisis y matemáticas, de microbiología y lenguas, a pesar de que hoy apenas dan el tiempo y el salario para uno prepararse para la clase de la "especialidad"? Lo cierto es que el concepto del docente interdisciplinario ha sido más bien un llamamiento a una sensibilidad que, sin embargo, se creó orgánica y realmente con un fondo frágil. El docente de ciencias sociales y humanidades tenía unas pocas informaciones sobre las ciencias naturales y más bien era sensible al carácter histórico de dichas ciencias, pero en rigor era ignorante de ellas. A la inversa, los de física o biología comprendían los problemas histórico-culturales acaso mejor que los de "artes liberales" entendían los lenguajes científicos. Quizá un mérito especial de Estudios Generales ha sido este último, o sea, que los de ciencias naturales han ubicado sus explicaciones en el contexto social e histórico, aunque sea modestamente, algo en general ajeno, digamos, a la Facultad de Ciencias Naturales y a los recintos de Ciencias Médicas y Mayagüez. No sé si esto ha seguido siendo así, y mucho me temo que en general no.

Lo que debe enfatizarse es que, en realidad, las especializa-

ciones son crecientemente insostenibles si se conciben como saberes aislados, como “mi profesión” en aquel espíritu de que mi oficio me da mi identidad, etc. En fin, son insostenibles si el ser humano va a buscar las maneras de no reducirse a ser una mercancía-fuerza de trabajo. Tal vez una crítica que puede hacerse a los Estudios Generales es que no formularon con suficiente agresividad su punto de vista de crítica a la especialización y de apreciación de lo interdisciplinario, ni lo articularon a una concepción general radicalmente crítica de la sociedad y del saber.

Lo “interdisciplinario” es la realidad misma, la historia. Lo social está integrado y es multifacético en sí mismo. Por tanto, es cada vez más difícil enseñar estudios humanos e ignorar la física, las tecnologías, la ecología, la cuestión de la “salud” o los debates sobre las ciencias y técnicas. Igualmente resulta ya inadmisibleser científico o ignorar los problemas político-culturales y sociales históricos y contemporáneos. El surgimiento de un continente como el de la ecología, digamos, acerca diferentes aproximaciones y “disciplinas” a las que contagia, al ponerlas en contacto, de una cierta malicia filosófica en cuanto al poder y la política. ¿No tiene, por ejemplo, contenidos geopolíticos, clasistas, culturales y psicoanalíticos el estudio de la experiencia puertorriqueña y antillana del huracán, más allá de constituir un “fenómeno” meteorológico, físico o de administración pública? En efecto, el profesor Waldemiro Vélez ha señalado que titularía “de ecología” una facultad que concentrase sus esfuerzos en la interrelación y el diálogo entre los diferentes aspectos de lo real y del saber.

En cualquier caso, con los desdoblamientos de la sospecha popular y de la conciencia “intuitiva” sobre las relaciones de poder en la sociedad, aún en sectores no “ilustrados”, se hace imperativo el diálogo entre materias de estudio antes desconectadas entre sí. Cobra así mayor impulso la interrogación. Y tal parece que a mayor interrogación más crisis de la noción de ciencia — “social” o “natural”— en tanto conocimiento que progresivamente cierra preguntas una vez las responde.

Por cierto, un problema que parecen confrontar los especialistas en ciencias naturales y tecnología es que, al insertarse en avances cognoscitivos monumentales y espectaculares —dada la revolución tecnológica actual— en cuyo universo las problemáti-

cas sociales e históricas humanas se aparecen como una brizna insignificante, incurren a veces en una tendencia a ser una suerte de “genios ingenuos”: una enajenación altamente tecnificada. Son víctimas de su inmersión total en las temáticas y lenguajes de la ciencia, pues ignoran que son empleados con salarios relativamente altos a causa de su alta productividad al servicio del gran capital y de los estados que más usan la ciencia y la tecnología para aumentar el *output* industrial y militar. No sé si hay algo de esto entre los promotores del “nuevo bachillerato 2000”, pero es una tendencia dominante especialmente en el mundo norteamericano, por excelencia el mundo de idolatría de la producción y de la ciencia-técnica.

Hay que advertir, pues, el carácter histórico y político de la división entre disciplinas y fomentar la sensibilidad para comprender las relaciones entre las áreas diversas de lo real. Es decir, hacer formativo y normativo el interés del analista literario o social en reflexionar sobre las implicaciones culturales y sociales de, por ejemplo, la reproducción biológica *in vitro*, el ahorro de tiempo del microchip o los debates en torno al caos y el orden; y el interés del biólogo y el físico en debates en torno a conceptos como mercancía, mito, ideología, imperialismo, el inconsciente. Esta sensibilidad y este interés dependen ante todo de un sentido de proyecto, tanto universitario como social y cultural. Es la formación de ese sentido político e imaginario lo que provoca el placer de trascender la disciplina propia, así como del enriquecimiento de la especialización propia. Porque había ese sentido imaginario de proyecto en los años 50 y 60 —en contexto de luchas políticas y sociales en la universidad, el país, las Américas, el mundo— fue que cogió algún vuelo la Facultad de Estudios Generales.

Dicho de otra forma, se necesitan buenos especialistas en física, teoría social, humanidades, literatura, etc., que al ser sensibles a, y conscientes de un sentido de proyecto, estimulen ese aprecio de lo otro, de disciplinas que no han estudiado tanto, buscando la comprensión de la realidad como una interacción y del aprendizaje como una capacidad de asociar cosas aparentemente independientes. La educación, en cierto modo, es una extensa conversación.

La interacción entre los docentes de las diversas áreas se puede dar en el plano del diálogo; lo que quiero decir es que estas

cosas se pueden trabajar de manera sencilla, girando menos en torno a expectativas grandilocuentes y más en torno a las prácticas, posibilidades reales y limitaciones cotidianas de los profesores y estudiantes, asentadas a su vez en los espacios físicos y humanos —la ecología— de la facultad. En este sentido debe reducirse la tensión aterradorizante e inhibidora fundada en la competencia de mercado y en tradiciones aristocráticas, de que unos saben y otros no, unos pueden hablar y otros no, el *paper* de Fulano es una porquería, etc. Y más que seminarios cansones o tediosos pueden hacerse —siempre al ritmo vital y emocional “molecular” de los concernidos— intercambios de cierta soltura e informalidad; la gente preparar reflexiones o investigaciones en forma breve; regularizarse intercambios interdepartamentales que sean de interés verdadero; dar participación a los estudiantes, que siempre enseñan mucho; y abordar modos diversos de apreciación de lo real, digamos cine, música, poesía y demás. Puede crearse un ambiente interactivo e inter, trans e incluso antidisciplinario humano y cultural placentero, rico, emulable y, sin duda, único en el recinto.

Para que esto ocurra hay que tener tiempo y energía; con gente exhausta, sin tiempo para leer o hablar y con condiciones laborales demasiado inseguras y pobres, difícilmente se hará nuevo bachillerato alguno, por más que a algunos les fascine la presunta magia del cambio numérico al 2000, como si significara algo “objetivo” que nos obligara o nos sacara de la ausencia de desarrollo y del sometimiento extremo del Caribe y nos colocase de pronto en las expectativas esplendorosas de fin de siglo de Bonn o Roma (si es que las hay más allá de los discursos oficiales).

La cierta ambigüedad típica de Estudios Generales, pues, nutre meditaciones sobre estos temas, teóricas e intuitivas, que acaso no son tan notables, o tan agudamente provocadas, en las otras facultades del recinto.

Estudiar lo contemporáneo

Hoy como ayer hace falta una facultad que satisfaga las necesidades, búsquedas e inclinaciones inter y transdisciplinarias, que existen en la universidad y la comunidad. Este hecho se ha

reafirmado, por ejemplo, con el auge extraordinario y veloz que han tomado los Estudios Culturales en Inglaterra, Estados Unidos y otros países, sobre todo desde los años 80, y con la ascendencia de discusiones trans y antidisciplinarias, que en algunos casos están a la vanguardia del pensamiento sistemático y de la reflexión colectiva más perspicaz. En muchos países las universidades incorporan estas búsquedas de un modo u otro a sus currículos, reconociéndoles su peso, aun cuando le pongan diversos nombres y títulos para efectos del lenguaje del mercado académico.

El núcleo duro de una transformación de la Facultad de Estudios Generales, según la veo, se constituye de dos pilares: a) una reconversión del Bachillerato en Estudios Generales; y b) la formación de un proyecto que arranque de la crítica de la línea oficial y se dirija a colocar la universidad en su conjunto en la estrategia de crear —por primera vez— una educación en función del pueblo puertorriqueño y de los debates que éste experimenta y requiere, en lugar de obedecer, como siempre ha ocurrido, a intereses capitalistas o a la integración mecánica al mundo académico y oficial norteamericano.

La Facultad de Estudios Generales se revitaliza si su Bachillerato cobra bríos y se hace realmente necesario en la universidad y la sociedad. Creo que es tiempo de decir que tal revitalización debe hacerse, y tal vez sólo pueda hacerse, haciendo de dicho Bachillerato un centro especializado en discusiones e investigaciones de avanzada, que reconozca el saber y la realidad como campos de relaciones de solidaridad y de poder, en que los sectores subalternos luchan por acceder a nuevos espacios. En este centro sería medular la investigación de los problemas *contemporáneos*. Pero no me refiero a la investigación para los intereses capitalistas industriales, sino la investigación desde el punto de vista de los grupos y culturas subordinadas de la sociedad, para estimular y problematizar estos grupos y culturas. Relacionar lo histórico y lo contemporáneo implica formar nuevos espacios de debate y nuevas perspectivas, en tanto modos de lograr apreciaciones orgánicamente integradas al mundo social y “promedios” de nuevo tipo que ayuden a una cultura alternativa que cobre cuerpo en nuestra sociedad concreta.

El Bachillerato en Estudios Generales puede convertirse en

un centro de cursos e investigaciones contemporáneas de intensidad, cuya alta calidad se busque por vía de, otra vez, la formación de un sentido de proyecto. Las investigaciones de los estudiantes pueden ser pensadas y discutidas —también con mayor libertad e “igualitarismo” y menos gerencialismo y autoritarismo que como normalmente se hace en la universidad— a partir quizá de estudios particulares, más que generales, es decir, fundados en temas del hoy para abordar los cuales se profundice la teoría y se elabore la literatura. En esta línea, sobre el terreno de debates actuales, lo social y lo natural pueden afinar sus relaciones si hay una mirada de conciencia política e histórica sobre los modos en que lo social usa y explota lo natural y lo “humano” se enajena de lo natural y viceversa. Y, si en el estudio literario el ser humano se coloca en el énfasis simbólico mientras en las ciencias naturales se coloca en un énfasis mecánico —esta discusión es extensísima y no pretendo desatarla aquí— el tradicional divorcio entre ambos se resuelve, en parte, en que los dos dialoguen sobre bases de un prospecto político crítico.

Un Bachillerato así debería estudiar tanto lo real como los saberes sobre lo real: las técnicas, ciencias, tradiciones, discursos y narraciones. Hacer esto conllevaría enfrentarse a tradiciones viejas, así como seguir enriqueciéndonos con ellas y enriquecerlas. Implicaría dar curso a los estudios de la mujer y el género; del psicoanálisis como irrupción enriquecedora y subversiva en el estudio cultural; de las cuestiones étnica, caribeña, nacional, racial, colonial y tercermundista; de la historia social y los problemas del trabajo, la prisión, la ecología, la salud como tema político-cultural, la sexualidad, la moral de producción, la crisis del aparato educativo, la depresión como cuestión cultural y social, el diálogo entre el pensar religioso y el “terrenal”, la relación entre textos e imágenes, el significado de las nuevas tecnologías. Un centro de estudios de este tipo no podría ignorar la peculiar relación entre cultura y explotación, o sea, la coexistencia presente de un salto en el consumo con una inaudita extracción de plusvalor (más pobreza relativa y absoluta); coexistencia también entre más controles represivos y “protectivos” del Estado y de la sociedad sobre la gente y el sumergimiento del ser en un universo de mercancías; la extraña síntesis de dolor y placer de inicios del siglo XXI. Son temas que abordan los docentes en el

pasillo al comentar entre sí la conducta de los estudiantes, es decir, el “fenómeno” actual de las generaciones jóvenes.

En este sentido hay que apreciar el carácter rígido y conservador de la modernidad burguesa que se ha instalado en Puerto Rico y a la que contribuyen la UPR y sus facultades. El puertorriqueño es un mundo peculiar que desconoce, como norma, que él mismo está en el Caribe, qué cosa es el Caribe y de dónde vienen nuestra negritud y mulatez, las que rara vez aprecia o relaciona con las desigualdades y tensiones sociales presentes. En la universidad, una cierta ideología eurocéntrica ha elaborado poderosamente un discurso optimista acerca de un progreso que empezó con lo grecorromano. (Ver los vínculos entre el amor a la sabiduría y la fe en un cierto decurso espiritual o razonable de la historia.)

Es curioso, como regla general se ignora (en el sentido doble de esta palabra, de desconocer y evadir) que la tradición que ha servido de guía y norte al aprendizaje del pensar se constituye, en su núcleo clásico, de filosofías y aproximaciones éticas y estéticas formuladas por intelectuales de las clases propietarias, es decir, esclavistas, del mundo antiguo. Es pensamiento que resulta esplendoroso a las clases dirigentes modernas también, porque era el pensamiento elaborado de las clases altas en regímenes milenarios de trabajo esclavo. (So pena de muerte, los productores amasaron impresionantes excedentes que hicieron posible la cultura “clásica”.) Acaso aquí se guarda, al menos en parte, el secreto de por qué nuestra cultura dominante actual es tan conservadora y reaccionaria a la vez que es jurídicamente dinámica y tecnológicamente “revolucionaria”, y el por qué de esa peculiar coexistencia de razón, poder y repetición de lo mismo.

Lo tecnológico se refiere no sólo a compenetrarnos con las nuevas máquinas —las máquinas deseantes, dicen Deleuze y Guattari— sino al placer de la relativización, al gozo de la fragmentación individual que experimentan grupos “medios” altamente calificados que acceden a su preferencia en sentido de que su productividad se combina con creatividad y consumo personales. Lo jurídico podría referirse actualmente a la búsqueda de cambios en el *status* de la Isla para que se integre más a, y a la vez se diferencie de Estados Unidos, en el mundo *global* que se hará más intenso en el siglo nuevo. Luego crece el sentimiento de

que lo tecnológico y lo jurídico pudiesen destruir lo clásico de una vez por todas, eliminar lo viejo, matar a ese padre euroccidentalista, liquidar a la opresiva historia. A salir de este error ayudaría ver la argumentación de Marx sobre cómo, en el capitalismo, necesariamente el trabajo muerto domina al trabajo vivo, esto es, el pasado domina al presente. No hay, en este sentido, “reconceptualización” verdaderamente renovadora.

Así, nuestra tradición evade el pasado antillano de vida esclava y sobrevivencia popular, y el pasado del hemisferio americano todo —flamante icono de lo moderno—, lecho de increíbles e inauditas violencias originarias y suelo del mercado *smooth* en que se asienta la vida: historia que se idealiza positiva y patrióticamente a través de ambos continentes. Más importante, se evade cómo ese pasado puebla nuestro presente, en que lo vivo interactúa con los muertos y la felicidad moderna coexiste con historias terribles. Las tensiones cotidianas que resultan de aquí apenas se vinculan a la historia que cargamos.

Un obediente encapsulamiento puertorriqueño dentro de fáciles recetas científico-técnicas, que brindan el Estado y sobre todo la universidad, aborda la cuestión ecológica como una cosa técnica en que tenues preocupaciones se resuelven en soluciones siempre alcanzables. La dimensión verdadera del problema ecológico, es decir, cómo la vida del planeta se destruye a causa de una organización político-social determinada, de la que la gestión del estado es cómplice, y cómo el asunto se expresa en los problemas de las comunidades y del trabajo en nuestro país, todo eso debe quedar fuera de la mirada que traza la promesa de presunta “clase media” y salario consumista del *sentido común* académico.

Como la subida al reino de la libertad va por la vía occidental —asegurada en el caso isleño por el padre norteamericano que nos la garantiza con sus dineros de chantaje y su vigilancia— resulta espeluznante la ignorancia que se reproduce, sistemática y criollamente, en cuanto al resto del mundo.

Por ejemplo, que casi dos mil años antes de que Sócrates y Platón entablaran su relación paterno-filial, ya China tenía una civilización cuyos mandatarios consideraban el centro del mundo, y que dicho país oriental —el cual posee una sexta parte de la población de la humanidad, primordialmente campesina y mo-

dernizada a causa de una revolución popular— seguramente emergerá como un gigante económico en el siglo próximo, son datos que, como norma, desconocerá el egresado del recinto riopedrense, no ya de bachillerato, sino aún de doctorado (sobre todo, si “esas cosas no son de su concentración”). Con ignorancia pasmosa y respaldado por su departamento y facultad en la fijación con *una sola humanidad*, el alumnado pasa por la universidad sin jamás tener idea de las historias, saberes, sensibilidades y filosofías de subcontinentes como el de India, el islámico, el árabe, el de las culturas afro e indoamericanas, el del África “negra” (de donde Martin Bernal asegura que los egipcios y luego los helénicos tomaron sus instrumentos del pensar) y el de las poblaciones subordinadas de Europa y América. Y ni hablar de las implicaciones de esas historias en los conflictos geopolíticos de hoy o de su relación con las luchas de liberación, con la crisis de las identidades nacionales de los países dominantes, los múltiples tráficos y migraciones, y la apabullante pobreza y desigualdad en que se sume la mayor parte de la gente del mundo actual.

Lo contemporáneo, por tanto, no se refiere sólo a un enriquecimiento de la información y el debate sobre lo temporal, sino además sobre lo espacial. Si es importante discutir las tendencias dirigentes, también lo es discutir las subalternas, que son muchas y diferentes. Resulta inadmisibile la indirecta connivencia de la universidad con la reproducción de este “subdesarrollo”. La cosmovisión de las generaciones jóvenes no debería ser guiada y dirigida por las agencias de prensa y Cable TV.

A la superación de este estadio debería contribuir una recreación de la Facultad de Estudios Generales. El bagaje de donde se obtienen herramientas para estudiar lo contemporáneo está constituido por un cúmulo antiguo y moderno (que debería ser lo más multipolar posible y no sólo occidental), y también de problemáticas y miradas nuevas, formadas al calor de los balances presentes de las luchas de clases y culturales en el mundo. Si la verdad objetiva se construye con una buena dosis de subjetividad —y en cierto modo lo objetivo es lo hegemónico— vienen ocurriendo tendencias para superar la dicotomía sujeto-objeto (así como otras dicotomías, por ejemplo, entre teoría y práctica, ciencia y filosofía, razón y sentimiento) y dar paso a nuevas formas de conciencia, saber y conocimiento, incluso una “filosofía de la prácti-

ca".

La relación entre la originalidad y el uso riguroso de ese bagaje adquiere un alta precisión si hay entusiasmo y gusto, si el estudiante participa en formar el objeto de su estudio, si hay conciencia de que somos, y el estudio es, un "conjunto de relaciones sociales", si permea un espíritu "liberador"; en fin, si la educación trasciende, aunque sea en su parte más dinámica, su carácter de valor de cambio, de mercancía, y propone su dimensión de valor social y colectivo.

Un Bachillerato así, de vanguardia, bien puede convertirse en amenazante para algunos, pero sin duda sería inspirador y estimulante para muchos, a quienes les daría una ventana concreta para pensar al país y al mundo de forma autónomamente constructiva y realista, desde el referente de *otra* realidad que se quiere construir. La intensidad de sus discusiones y el arrojo de sus temas y debates podrán atraer mayores cantidades de estudiantes y profesores. La Facultad de Estudios Generales cuenta con buena cantidad de docentes de excelente preparación y de disposición a la creatividad y la originalidad; bien pueden ser recursos para la calidad del bachillerato, el cual en el futuro podría ofrecer estudios también graduados.

¿Es meramente remedial la labor de los "cursos de básico" en nuestra Facultad? Sí y no. Sí, por el subdesarrollo de la educación colonial en esta Antilla. Lo "remedial", así, es de suma importancia. No, porque en Estudios Generales no se hace solamente eso, sino que se integran las temáticas "introductorias" a problemáticas de cierta profundidad teórica, científica, filosófica y crítica. Esto se hace en el contexto de discursos en torno a la universidad y la sociedad, en una dimensión que trasciende lo simplemente remedial.

La ausencia en Puerto Rico de una educación integradora, transdisciplinaria, crítica y estimulante no se subsana mediante la competencia de mercado, que es lo que sugieren fuertemente la administración de Rosselló y la línea oficial de la UPR. Proponen soluciones privatizantes y elitistas que ejerzan mayor presión sobre las generaciones jóvenes para que se disciplinen más, o de lo contrario serán marginadas o lanzadas a estudios "inferiores". Aquella ausencia se subsana insistiendo en la educación integradora, de debate social y cultural, en que se combine el

aprendizaje de cosas “elementales” con la originalidad teórica y la imaginación analítica: una relación nueva entre lo “técnico” y lo histórico y la reformación de la polis. Claro que nada de esto tiene gran sentido si no hay concepciones de universidad y de país alternativas a la que promueven el neoliberalismo y el colonialismo.

Otra cultura, otros actores

Quizá se acerca el momento, en la vida histórica de los puerторriqueños, en que los impulsos y culturas populares no tienen que ser canalizados dentro del Estado y pueden cobrar vuelo propio, también mediante los espacios ganados en el Estado, como la Universidad y los Estudios Generales. Es posible que esto se deba a una “madurez” de las fuerzas productivas del país. Y sin duda se relaciona con el problema nacional.

Si se va a formar una tendencia diferente que construya una visión nueva de la universidad en el pueblo, a partir de nuestra reiteración creativa y crítica de la Facultad de Estudios Generales y de una oposición decidida a la reconceptualización —en tanto máscara del proyecto colonial neoliberal— no hay más remedio que derribar las murallas que nos impiden, sea por tradición, por autorrepresión o por decreto oficial, hacer acopio de las contribuciones que ha habido sobre estas cosas, en la mayor libertad y amplitud posible, e “institucionalizarlas”.

Desde los “socialistas” del siglo XIX —utopistas, anarquistas, comunistas, feministas, abolicionistas, librepensadores, ecologistas, educadores, cristianos, indigenistas y acaso más sistemática y vastamente el continente marxista— la crítica de la cultura dominante y, por tanto, de la educación oficial y tradicional es un torrente aquí discretamente sugerido, allá explosivo, que naturalmente ignoran, resisten o desdeñan las líneas oficiales de cada época, como la de Maldonado y Gómez hoy. No faltaba más.

Hace décadas hay tendencias educativas populares y de grupos subalternos interesadas en que la sociedad supere ya la institucionalidad del saber atada a un orden social que reproduce los problemas que luego se estudian y se intentan resolver mediante nuevas técnicas y aparatos, en una cierta ideología del progreso y el desarrollo. El movimiento estudiantil y popular

mexicano de 1968 —que el gobierno masacró— buscaba transformar y democratizar la actividad educativa y universitaria y relacionarla explícitamente con los saberes populares y las luchas revolucionarias. Algo similar ocurrió ese año en París, donde la revuelta estudiantil y universitaria amenazó con hacer colapsar al Estado, si intervenía a plenitud la clase obrera, y donde se sometieron a implacable crítica, entre otras cosas, el saber, lo epistémico, la legitimidad del discurso, la cuestión de la cultura y el poder.

Piénsese, por ejemplo, en las importantes contribuciones de Jacques Derrida, quien ha logrado un balance extraordinario entre el cuestionamiento irónico y el rigor literario-filosófico para mostrar cómo el signo se ha endurecido en la tradición occidental y se le rinde pleitesía al discurso y a la palabra, reiterándose el orden, sin osar desobedecer al gran padre que vigila desde todas partes, pues el texto ya está en el alma. La civilización —la moderna, sobre todo— se alza sobre este logocentrismo que insiste en que los signos re-presentan, hacen presente, son idénticos a lo real. El aprisionamiento humano en el lenguaje, quiero decir en este *logos* —razón, conducta, sentido— va, sin embargo, más allá de lo discursivo; es indivisible de la producción, del poder político y del imperialismo cultural, económico y militar, que vienen caracterizando a la civilización, según dirigida por Occidente, desde hace siglos (los mismos siglos que celebramos en Puerto Rico saludando el “descubrimiento”, a Colón, a Ponce de León y al dominio norteamericano...). Este valor especial de la cultura moderna y occidental, que inició Platón y con que se fijan las entidades e identidades en delineamientos típicamente occidentales, es hoy objeto de desmantelamiento (en lo que ha venido a ser una impresionante deslegitimación que viene cobrando auge en Europa hace décadas). Es un desmantelamiento relativo, puesto que esta conciencia radical de la construcción del orden civilizatorio difícilmente se ha hecho corriente pública, al menos alternativa al orden mismo, el cual tiene la peculiaridad burguesa de pluralizar la vida, admitiendo la crítica y la constante novedad, siempre en el mismo orden de mercancías y alienación.

La búsqueda de los modos en que este desmantelamiento podría hacerse cultura “liberadora”, debería ser un campo amplio de investigación, docencia, debate y proyecto universitario y

social y no sólo preocupación de pequeños núcleos que los otros no entienden.

O véase la contribución estimulante de Jean Baudrillard, quien intenta trazar la forma del ser humano contemporáneo, de la asimilación de su ser a las otras mercancías en un universo de mercancías; de su sumisión inaudita, de su simulación de lucha y libertad bajo un totalitarismo global del mercado y del Estado en que se desvanece la distinción entre lo real y lo irreal; del uso de sus tecnologías, prácticas sociales y alusiones a la historia como juguetes o terapias para intentar escapar; del ojo que, ausente de voluntad, identifica la guerra con la imagen televisada de la guerra.

Se trata, en fin, de contribuciones críticas que ofrecen una autoconciencia o *insight* de los intelectuales sobre sí mismos y sobre la cultura actual, y estas contribuciones son de las más agudas del período de la última posguerra. Ponen de relieve que la modernidad se ha edificado sobre un medioevo que, en cierto modo, sigue determinando todavía nuestros sometimientos y quehaceres, notablemente en la institución universitaria.

La sociedad es un conglomerado multifacético en que la diferencia, la fragmentación y hasta la psicosis no son necesariamente anomalía, sino cultura, lo cual obliga a detenerse en el tema de la construcción de la cultura misma y de la dirección sociopolítica o hegemonía. La historia no es una marcha racional del pasado al futuro por una sola vía. En nuestro país el mundo de supervivencia de la plantación coexiste con el DVD, la violencia y el incesto con el *shopping mall*, el nacionalismo con el anexionismo, la repetición de lo mismo con la fe en el progreso y el desarrollo, la infancia de América (una masa de tierra-gente inventada para la producción y circulación de mercancías) con Aristóteles y Jesús.

Mientras se elabora el descreer en el llamado primer mundo, el que siempre fue hibridizado por el colonialismo, las migraciones y, en fin, su propia naturaleza conflictiva y desgarradora, en el mundo colonial y poscolonial, los ilustrados seguimos creyendo en "textos sagrados" sin ver que hay que hacer otras cosas, "originales", y hacerlas en un ánimo de crítica y autoconciencia. Siempre son posibles otro desarrollo, otra historia, otra vida, otros nosotros.

Una idea pertinente aquí es que el conocimiento se produce no solamente en la universidad y las instituciones de alta elaboración intelectual, sino a través del tejido social todo. La cuestión es controversial, entre otras cosas porque desbanca el status tradicional de la universidad y dispara el tema cultural en direcciones imprevistas, tanto epistemológicas como pedagógicas y políticas; la misma tiene que ser parte del proceso de formar las nuevas concepciones sobre la universidad, los Estudios Generales y la educación contemporánea.

Un nuevo Estudios Generales tiene, por fuerza, que abrazarse al arrojo y, creo, debe guardarse de la fácil evasión, del estigma mezquino contra lo otro o lo nuevo y de la inconsciente represión de la melancolía ante los antagonismos simbólicos y sociales. Debe abordar, en un proceso colectivo de interacción y comprensión, la cuestión fundamental de la formación de los intelectuales: la organización de tradiciones, la relación de los intelectuales con el Estado y con los intereses y luchas sociales, sus temores, sus potencialidades, su reverencia ante ciertos textos, su mercado, sus contradicciones y autoinvenciones, su relación con "las masas".

Aunque lo que ahora acotaré no debe nublar la discusión de cuestiones más meritorias, algunas de las cuales quizá he expuesto aquí, debo decir que yo personalmente le cambiaría el nombre al Bachillerato de Estudios Generales y le pondría un nombre más adecuado a estos tiempos, que dijera más y atrajera más. Incluso pensaría en cambiarle el nombre a la Facultad completa, si llegara el caso, y si hacerlo no diera ventajas a la línea oficial, o sea, que hacerlo fuese signo más de vigor prospectivo que de debilidad u ocaso, y que se hiciese en el momento futuro oportuno.

En realidad se requiere un cambio, y el mismo debe llevarse a cabo por las fuerzas interesadas en la máxima democracia —en una época que debería avanzar hacia el rescate nacional y popular— para que se produzca una expansión democrática de al menos este sitio cultural, en lugar de la violentación de procedimientos democráticos de que ha hecho gala la presente discusión sobre la llamada reconceptualización a partir de las esferas de poder de la universidad (como se hace usualmente con la imposición de decisiones y funcionarios, las manipulaciones políticas y

burocráticas, el secreto y el monopolio informativo).

Pero esta expansión democrática debe ser una profundización mayor de la comprensión universitaria de lo social y cultural, una discusión más extensa e intensa —más franca— y un afinamiento epistémico y creativo a favor de las clases subalternas y de un proyecto posible de universidad y educación puertorriqueñas.

LA DESREGULACIÓN CURRICULAR EN LA UPR: COINCIDENCIA CON EL WORLD BANK Y SUS AUSPICIADORES ESTADOUNIDENSES

Juan R. Duchesne

Existen muchas luchas ciudadanas en nuestro país en estos momentos, a las cuales los universitarios prestamos merecida atención: Vieques y la lucha contra el militarismo estadounidense en general; la Ruta 66 y la lucha por el ambiente; el restablecimiento de la pena de muerte y la lucha contra una “mano dura” criminalizadora de la población. La lista es extensa. Sin embargo, hay que mirar también hacia nuestro contexto inmediato universitario. En estos momentos se abre un nuevo frente enemigo al interior de la Universidad, relacionado, en sus posibles amenazas, con los proyectos ya conocidos de disminuir el presupuesto de la Universidad, la consecuente reducción de recursos y personal y el posible ascenso de los costos de matrícula. Este otro frente opera en un nivel académico y conceptual, involucrando colegas no necesariamente identificados con agendas políticas específicas, utilizando un lenguaje neutro y “bello”, todo lo cual dificulta apreciar su verdadero contenido ideológico. Se trata del llamado proceso de “reconceptualización” (sic: la palabra es un calco de la terminología utilizada por las fundaciones neoliberales norteamericanas; en español se diría *reconceptuación*).

El Comité Timón que comanda dicho proceso acaba de presentar, hace unas semanas, su *Proyecto de un nuevo bachillerato para el 2000*. El propósito esencial de dicho proyecto es *desregular*

el currículo y los contenidos mismos del saber universitario para someterlos a las exigencias del mercado capitalista. En esta serie de artículos demostraremos cómo este proyecto coincide con las políticas formuladas por instituciones de gran influencia en los ajustes de la educación superior requeridos por ciertas crisis del capitalismo contemporáneo. A lo largo de mi artículo propongo: 1) resumir el objetivo general del neoliberalismo con respecto a las universidades; 2) glosar, a modo de ejemplo, las influyentes políticas educativas del *Banco Mundial*; 3) analizar la política educativa de la *Kellogg Foundation*, la cual influye financiera e ideológicamente en el proceso de “reconceptualización” en la Universidad de Puerto Rico; 4) discutir la forma en que el *Proyecto de un nuevo bachillerato para el 2000* coincide con las políticas neoliberales; y 5) resumir cómo los cambios contemporáneos en modo de acumulación del capitalismo han reestructurado, una vez más, la relación entre capital y cultura.

1. Objetivo general del neoliberalismo con respecto a las universidades

Ahora mismo, a pesar de la penetración del capitalismo y de los compromisos y mediaciones impuestas por los contextos de poder, todavía existe un espacio mínimo, remanente de tradiciones humanistas, en el cual las prácticas mismas de las disciplinas del conocimiento, basadas en sus propias experiencias de acumulación y revolución de los saberes, definen hasta cierto punto los contenidos, la cantidad y el orden de los cursos que un estudiante deberá tomar para merecer un título universitario en determinada materia. Una labor de coordinación *colegiada*, basada en exigencias académicas y profesionales y en cierta premisa de *interdisciplinariedad* (según la cual los distintos saberes se relacionan de modo íntimo) permite, hasta cierta medida, coordinar los requisitos de cursos adecuados al objetivo de desarrollar en cada estudiante a un sujeto del conocimiento presto a asumir los retos de una sociedad moderna compleja que le exigirá aptitudes para los más variados y distintos problemas. Este precario espacio de *gestión académica* en ningún modo es algo ya dado,

sino que debe conquistarse a diario, requiere evolucionarse y ampliarse, en un duro esfuerzo contra las grandes presiones económicas y burocráticas que lo coartan. En ese empeño nos enfrascamos muchos universitarios.

Sin embargo, para los ajustadores de las macro-políticas de educación superior, aún ese espacio de lucha por los fueros académicos, es demasiado, para ellos lo mejor es extirpar de raíz todo asomo de pensamiento independiente. Las políticas neoliberales de poderosas instituciones estadounidenses e internacionales buscan *desregular* por completo el proceso de aprendizaje y producción de conocimientos en las universidades, de tal manera que no sólo los cursos sino los contenidos mismos del saber queden a la merced de las fuerzas directas del mercado. Recordemos que una de las palabras claves del neoliberalismo es la *desregulación*, la cual se aplica a los derechos sindicales, las leyes ambientales, al comercio internacional: todo se debe desregular y someter a las leyes de un mercado capitalista que desde principios de este último cuarto de siglo opera bajo una fase de hiperacumulación. La desregulación se presenta con mucha retórica demagógica, con palabras "bellas". En el caso de la universidad se vende la desregulación del currículo a título de una mayor flexibilidad y libertad del estudiante para escoger, acompañada de supuestas oportunidades del profesor para explorar distintas áreas en la docencia y la investigación.

Lo que no le dicen al estudiante es que estas medidas desregulatorias llevarán a la desaparición de muchos cursos que "no venden bien" y a la reducción de las ofertas curriculares a unos pocos cursos "buenos en ventas", con la consecuente limitación de carreras disponibles para un estudiante que acude a la universidad pública. Además, los cursos que más demanda tengan, aumentarán de precio según las formas desreglamentadas de la oferta y la demanda. Por otra parte, lo que no le dicen al profesor es que perderá taller docente con la progresiva eliminación de cursos poco "costo-efectivos" y que las supuestas oportunidades de laborar en distintas áreas aluden, con cruel ironía, al pluriempleo al que tendrá que recurrir ese profesor, carreteando de sitio en sitio para mantener un ingreso mínimo. Los propios contenidos de los cursos, los procesos de creación de cursos, las áreas de investigación y definición de lo que es y no es conoci-

miento se someterán de la forma más directa posible a las leyes del mercado. La única libertad real le corresponderá a la élite que se beneficiará de universidades costo-efectivas, con reducido apoyo del estado, a merced de corporaciones y privatizadores que impondrán sus criterios educativos sin injerencia democrática de la población. Tampoco se les dice a estudiantes y profesores que todo el concepto de la *Universidad*, como espacio abierto de conocimientos y como foro de valoración pública y de acceso *universal* de los saberes, está cuestionado por este discurso neoliberal.

Para los altos regentadores de la “educational policy” neoliberal global, la única universidad buena es una universidad muerta. El ideal neoliberal de una institución de enseñanza superior es el de un negocio al que acuden consumidores de “destrezas informativas”, atendidos por personal de “servicios informativos” (el estudiante se reduce a *cliente* y el profesor se reduce a *facilitador*). Esa es la esencia de los proyectos neoliberales universitarios, lo demás es una palabrería ideológica que, precisamente por ser ideológica, a veces “suena muy bien”. Es desconcertante ver cómo algunos colegas que se allanan al proyecto de “reconceptualización” se creen ese lenguaje, asumen su interpelación, sin profundizar críticamente en su factura ideológica. *Ideología* no es solamente la retórica un tanto burda de los políticos y sus burócratas, eso es ideología en estado crudo y débil. Es ideológico todo discurso que pretende borrar mediante la manipulación de “verdades aceptables para todos”, los puntos conflictivos de una propuesta que oculta *intereses* convenientes sólo para algunos. Aquí pretendemos emplear el arma de la crítica contra la ideología sin atacar innecesariamente a las personas que asumen su interpelación.

2. El “policy” recomendado por el World Bank a las universidades públicas: des-intelectualizarlas, quitarles el currículo a los académicos y eliminar la libertad de cátedra

En estos días, compañeros de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, institución que ha protagonizado una dramática huelga de varios meses contra los

planes neoliberales de degradar el carácter público de la educación universitaria mexicana, me enviaron documentos muy reveladores sobre las políticas de las instituciones máximas del capitalismo global con respecto a las universidades. Una de las políticas más ilustrativas es la que formuló el World Bank en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizada en el cuartel general de la UNESCO en París, en octubre de 1998. En ese cónclave internacional, los proponentes de la política neoliberal bajaron, como es característico, con documentos llenos de palabras neutras que no denotaban nada particularmente controvertible en su superficie. Ese es el mismo estilo de los “reconceptualizadores” del “bachillerato para el 2000”. Pero poco a poco, en la discusión, fueron emergiendo, a base de ciertos silencios y supresiones elocuentes, las siniestras consecuencias del plan neoliberal. Uno de los asistentes, el profesor Bill Graham, presidente de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios, describe a continuación el contenido del documento titulado “Declaración Mundial para la Educación Superior del siglo XXI”, así como de otros documentos promocionados por el World Bank:

Para las poderosas fuerzas que buscan controlar la educación superior, dirigidas por el Banco Mundial y sus aliados, el enemigo son los profesores universitarios en todo el mundo; y se ha declarado la guerra. El grito de combate es que la educación superior debe proceder al cambio más radical y a una renovación como jamás se haya requerido. Y eso significa cambiar radicalmente la universidad tradicional o clásica basada en la investigación y a su personal para satisfacer las insaciables necesidades de la economía global basada en la información.

La palabra *knowledge*, tal como la formulan los “policy makers” del Banco Mundial, se debe traducir como “información”. Los conceptos fundamentales de la “agenda para el 2000” del Banco Mundial son *privatización, desregulación y orientación* por el mercado. La agenda del Banco Mundial y sus aliados también plantea la supuesta inutilidad de lo que llaman la “universidad tradicional”, de la misma forma en que los “reconceptualizadores” locales reclaman la ineficiencia de una universidad tan cargada de “deberes históricos” como la UPR (véase el *Proyecto para un nuevo bachillerato para el 2000*, p. 3). Esa alusión a una universi-

dad despojada de “cargas y deberes” es una forma publicitaria y “bella” de decir lo mismo que los planificadores globales del Banco Mundial. Dicen ellos: “La educación superior es un bien privado no público, cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado. Esto es, se enmarca en una oferta limitada, no está demandada por todos, y está disponible por un precio”. La política neoliberal no requiere una universidad cargada de deberes hacia su país. Además de instruir toda una serie de medidas que depositan las “cargas y deberes” económicos sobre los estudiantes, que comienzan por el alza de las matrículas y terminan con la privatización de los servicios como el estacionamiento y los recursos tecnológicos, el documento del Banco Mundial dispone que se adiestre a los profesores para que actúen como empresarios en lugar de intelectuales, para que vendan la investigación y los cursos.

Otra demanda de la agenda para el 2000 del Banco Mundial es que el poder de la toma de decisiones sobre el currículo y los contenidos de los cursos debe ser retirado de las “élites intelectuales” constituidas por los profesores y depositado en los *clientes* (la palabra *estudiantes* es muy tradicional), los negocios, la industria y el público. Esa es otra forma demagógica de reclamar el fin de la libertad de cátedra y el poder de censura del intelecto. Citamos al profesor Graham:

El Banco Mundial cree que el financiamiento gubernamental a la educación superior, combinada con la responsabilidad institucional para gobernarlas, es en gran medida el responsable de la sobrevivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la (desregulada) economía mundial.

Bajo la demagógica denuncia de una educación “clásica y elitista” y apelando falsamente a una supuesta participación mayor de los estudiantes y el “público”, se pretende justificar el sometimiento de la universidad a las necesidades de los capitalistas. Algo semejante hace el proyecto local de los “reconceptualizadores” del patio cuando rechaza hipócritamente la centralización y la rigidez del currículo.

Las demandas del World Bank invaden hasta el último re-

ducto de libertad intelectual que le resta a profesores y estudiantes, cuestionando tanto la competencia intelectual en la producción de conocimientos como la libertad de expresión. Tales demandas se asemejan, aunque se expresan con palabras “bellas” y con cierto cariz de liberalidad, a las peores rachas represivas de la Santa Inquisición. A este respecto preferimos citar prolijamente las palabras del profesor Graham:

La agenda para la reforma quiere poner término a la presupuestación negociada en la que el gobierno financia las instituciones sobre la base de criterios tradicionales tales como la matrícula y el prestigio. Se debe dar paso a la presupuestación por rendimiento en la que cualquier financiamiento público que permanezca, debe estar atado a la obtención de resultados comprobables basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor. De esta manera los administradores de las instituciones serán obligados a tomar las decisiones que hasta ahora han estado evadiendo, i.e., reasignar los cursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores. Y las instituciones serán obligadas a construir la diferenciación, terminando con la “repetición isomórfica” de la tradicional universidad clásica basada en la investigación. El Banco Mundial cree que el sector público es desafortunadamente ineficiente e insensible, renuente, o incapaz, a llevar a cabo la reforma de la educación superior. Los administradores institucionales deben ser obligados a tomar en cuenta su posición en el mercado, el flujo de efectivo, la diversificación del producto, y sus progresos en la creación de socios corporativos. También deben ser obligados a realizar un mejor trabajo de administración y control del personal.

Nótese cómo cuando se habla de universidad clásica, se refieren a la universidad basada en la investigación. Otro de los aspectos más siniestros de los altos planes neoliberales es su designio específico para atacar los derechos adquiridos de los profesores, tales como la permanencia y la toma de decisiones colegiadas sobre el currículo, y eliminar la libertad de cátedra. Como lo resume uno de los expositores neoliberales: “el problema real de la educación superior del mundo es el profesorado”. Este aspecto anti-intelectual y anti-profesoral de corte fascista es tan crucial, que prefiero de nuevo citar al observador directo de las discusio-

nes promovidas por el Banco Mundial, el presidente de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios, Bill Graham:

El Banco Mundial cree que el personal académico tiene demasiado poder en la educación superior y los administradores tienen muy poco incentivo para controlarlos. *El poder del personal académico tiene sus fuentes en el control del curriculum (desvinculado de las necesidades de la economía global), en el gobierno compartido o colegiado, el sindicalismo y, por supuesto, en la libertad académica y la definitividad [la permanencia]. El propósito es obligar a los profesores a abandonar su poder y volverse más empresariales, como revela el REPORTE DE STATUS del Banco Mundial: cambio radical, o reestructuración, de una institución de educación superior significa menos y/o diferentes profesores, trabajadores administrativos y trabajadores de apoyo. Esto significa despidos, retiros anticipados obligatorios, o un mayor readiestramiento y reeducación, como en el cierre de instituciones ineficientes o ineficaces; la fusión de instituciones de calidad a las que solamente les falta una masa crítica de operaciones para hacerlas costeables; y un cambio radical de la misión y función de producción de la institución —lo que significa alterar radicalmente quiénes son los profesores, cómo se comportan, la forma en que están organizados y la manera en que trabajan y son remunerados.*

Los “reconceptualizadores” locales no necesariamente precisan tener línea directa con el Banco Mundial. Sólo basta que por razones de interpelación ideológica, asuman un discurso análogo. Estamos hablando de los designios de una organización poderosísima del capital global, con innumerables aliados y redes de influencia, que ciertamente establece las pautas del discurso neoliberal de nuestros días. El *Proyecto de un nuevo bachillerato para el 2000* se ajusta, en su contenido textual, a las políticas arriba descritas, no empee su lenguaje neutro de *brochure* publicitario.

REFLEXIONES SOBRE LA FASE DE IMPLANTACIÓN EN EL DOCUMENTO *PROYECTO:* *UN NUEVO BACHILLERATO* *PARA EL 2000*

Plácido F. Gómez Ramírez

El Senado Académico inició un proceso de vital importancia no sólo para la Universidad de Puerto Rico, sino para toda la sociedad puertorriqueña. Ello es así por varias razones. Una de ellas es que la UPR constituye un modelo a seguir, tanto en lo que respecta a concepciones sobre educación como a prácticas educativas particulares.

Ese cuerpo se aboca ahora a conocer un documento que no creo termine haciendo suyo. Dicho documento asemeja al primer borrador que hacen algunos estudiantes en torno a su propuesta de tesis. Se queda en una fase de intuición.

El Comité de Reconceptualización ha intuido la necesidad de un cambio, pero no logra definir qué se debe cambiar. En ese intento formula múltiples planteamientos axiomáticos para los cuales ni siquiera puede concebir una base racional que los sustente.

Entre tales planteamientos está aquel de que "...la Universidad no debe ser otra cosa que un reflejo responsable de esa complejidad, de esa variedad" (p. 4). Aquí se alude a la complejidad y variedad de la sociedad puertorriqueña.

La incapacidad para describir el problema es lo que impide a este comité definir o plantear el mismo de manera coherente. La intuición de que existe un problema con el bachillerato no se traduce, en el documento aludido, en un problema de investiga-

ción o uno que atender, porque se obvia no solamente la necesaria revisión de literatura en torno a tendencias en la educación superior, sino también una cantera de estudios que sobre las prácticas educativas y sobre el proceso de aprendizaje se han realizado, tanto a nivel internacional como en Puerto Rico.

Esa tendencia a simplificar las cosas es una que cualquier comunidad crítica debe intentar revertir. Las tesis de grado sobre la sociedad puertorriqueña sobre todo aquellas relativas a problemas educativos, no deberían servir simplemente para adornar estantes de las bibliotecas o para que un grupo de estudiantes las use como referencias, sino también como pautas para mejorar el aprendizaje y, en general, la acción académica. La ausencia de citas bibliográficas como, por ejemplo, el *Journal of Higher Education* (para mencionar alguno) o de citas de estudios educativos en el contexto puertorriqueño es muy notoria.

Por otro lado, aunque el documento a que aludo indica lo siguiente: "Se nos ha hecho evidente que los cambios curriculares que proponemos no se podrán implantar eficazmente si no se revisan las prácticas docente-administrativas del Recinto" (p. 41), debería ser obvio para cualquier lector con imaginación, el planteamiento de que esos "cambios curriculares" deben ponerse en práctica de todas formas, irrespectivamente de que se lleven a cabo esas revisiones a fondo.

De hecho, se hacen omisiones en el documento de a qué prácticas docente-administrativas específicas se hace alusión. Mi imaginación me permite pensar en algunos asuntos cruciales, en innovaciones que nacieron como experimentales y terminaron convirtiéndose en finales sólo por el transcurso del tiempo que llevan implantándose. Tómese, como ejemplo, el ofrecimiento de tres sesiones de verano o, algo de implicaciones más serias, como es la manera de incorporar ayudantes de cátedra en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La forma como se concretiza esta última práctica es realmente seria y preocupante. Lo que se supone sea un entrenamiento, similar al que recibe un médico en su año de servicio público o de internado, se ha desvirtuado al delegar en éstos la docencia que concierne a laboratorios o clases de primer año. Esto no es circunstancial, en ello subyace una idea muy profunda. Esa idea es la de que las clases de primer año y de laboratorio son de

menor categoría que las demás, e incluso indignas de un docente con rango de catedrático.

Esto último está en la base del pensamiento de que las clases que se manejan en Estudios Generales o a nivel de Escuela Superior son inferiores en varios respectos. Este es un problema en verdad muy complejo, pues estamos en una sociedad que, en la práctica, subestima el trabajo docente en los niveles más bajos (pre-escolar o elemental, por ejemplo), que privilegia el ejercicio de unas profesiones sobre otras, o de algunas profesiones sobre el trabajo académico, o que tiende a privilegiar una forma de conocimiento sobre otras.

Debo expresar que sentí una gran emoción al leer este documento. El concepto de imaginación juega un papel esencial en la fundamentación de una reforma educativa sustancial. Empecemos a imaginar, pues.

Imaginar es lo que intentamos hacer cuando leemos entre líneas, cuando logramos descubrir las verdaderas intenciones detrás de lo expresado; lo que no se dice.

En la página 42 del documento que tratamos se dice: "Toda iniciativa durante esta fase incluirá un componente de evaluación relativamente sencillo que permita derivar aprendizajes útiles al proceso de implantación del nuevo esquema curricular". Vaya expresión.

Mi imaginación me llevó a consultar varios textos sobre evaluación educativa y curricular en lo que concierne a la definición del concepto "evaluación sencilla" y cómo se lleva a cabo un proceso tal. El resultado de mi búsqueda debe ser imaginado de manera sencilla.

Lo que no es sencillo es imaginar cómo se construyó esta categoría de evaluación. Pero es fácil inferir que el resultado de llevar a cabo la misma es el criterio que se propone para decidir lo apropiado o no, lo fructífero o no del proceso de reforma sustancial que tenemos sobre el tapete.

He imaginado que esta sencillez tiene que ver con lo ligero o, como dicen algunos, con lo "light". Se trata de simplificar procesos, de suerte que tocando aspectos de forma, se hagan cambios o se tomen decisiones sobre asuntos de fondo o de sustancia.

Es bueno ejercer la imaginación. Ya lo sabía, pero me reafirmo en esa creencia. Y todo gracias a este proceso de reconcep-

tuación.

Con imaginación hagamos transferencias. Muchos estudiantes presentan, con frecuencia, informes impresos en papel de muy alta calidad, con imágenes obtenidas a través de la Internet, impresas con una altísima resolución y además con datos e informaciones de mucho valor. Pero, esas imágenes, datos o informaciones no son pertinentes al tema en cuestión o están presentados de manera inconexa, como una colección de párrafos sin ningún elemento que les otorgue unidad a los mismos. Luego, estos estudiantes se resienten por la baja calificación a que los lleva el confundir las forma con la sustancia.

Para juzgar la efectividad o pertinencia de la reforma propuesta, no son sólo los cursos los que deben ser evaluados, sino el nuevo esquema curricular mismo. Lo presentado en el documento tiene visos de estratagema, es algo como decir: concentrémonos en la forma y no en la sustancia. Y desde luego, como no es lo que nos importa, hagámoslo de manera sencilla.

El ejercicio de la imaginación me llevó a vincular el concepto de "evaluación sencilla" con lo expresado en el documento de que diversas opiniones llevaron a la estructura curricular que se propone. Siempre creí que la racionalidad de una propuesta de reforma educativa debía sustentarse en estudios, no en simples opiniones.

La confusión entre las opiniones y los estudios se puede ilustrar imaginativamente. Por ejemplo, hay opiniones muy difundidas de que los estudiantes que ingresan al nivel superior pueden tomar cualquier decisión, pero los resultados de diversos estudios indican que muchos estudiantes ingresan a las universidades de Puerto Rico con un nivel de desarrollo cognoscitivo concreto, desde el enfoque piagetiano. Para que un individuo pueda realizar decisiones apropiadas, debe ser un pensador formal a la luz de la visión de Piaget.

Un pensador formal puede ejecutar operaciones mentales no sólo sobre objetos concretos sino también sobre símbolos; además, posee la habilidad para pensar en términos de lo hipotético, de probabilidades, de lo posible en vez de lo concreto aquí y ahora.

Desde luego, podría argumentarse que para medir el concepto que encierra el término "desarrollo cognoscitivo" es necesari-

rio desarrollar instrumentos de medición válidos para Puerto Rico. En este caso, quizás se estaría en lo cierto. Las soluciones a problemas o los instrumentos de medición que sirven en otros lugares, sea Francia, Suiza o los Estados Unidos, no necesariamente tienen pertinencia en Puerto Rico.

Sólo un pensar transdisciplinario lleva a uno a un convencimiento como el anterior y a una acción coherente con tal pensamiento.

Permítaseme ahora la siguiente reflexión. El bachillerato se ha convertido en un grado académico cuya existencia es cada vez más difícil de sostener. Pensemos que en los países tercermundistas, donde el estudiante está urgido a trabajar tan pronto le sea posible, el bachillerato (licenciatura, en muchos países) es considerado un grado autocontenido, no uno simplemente preparatorio para estudios graduados. A diferencia de lo que está ocurriendo en los Estados Unidos.

Esta realidad contrasta con otra: el incremento progresivo del conocimiento. Por ello es frecuente el planteamiento de que se debe aumentar el número de créditos para obtener un bachillerato. La solución rentable o bancaria es eliminar créditos a expensas del componente de educación general. Ese que propende hacia la formación permanente y holística del ciudadano, irrespectivamente de la disciplina que decida cultivar.

Quizás sea muy imaginativo, pero es posible que tengamos que pensar no en la reconceptuación de la estructura del bachillerato, sino en la de su existencia misma. Después de todo, en una sociedad utilitaria ¿de qué sirve un grado cuya utilidad es competir para ingresar a otro grado? Y esta pregunta se hace más trascendente en las sociedades en las que los estudiantes tienen fuerte premura económica.

En Puerto Rico se cruzan dos realidades. La necesidad de que el grado de bachillerato sea auto-contenido y el reconocimiento del aumento progresivo del conocimiento. Y con una solución imaginativa se resuelve el dilema: la definición ambigua y acomodaticia del concepto de educación general.

El estudiante, advertido de que podría tener deficiencias de conocimientos o destrezas en su área de especialización, terminaría usando créditos etiquetados de manera ambigua como de educación general para fortalecer su peritaje. La consecuencia:

un vivo ejemplo de lo que Ortega llamaba el "hombre masa".

Quizás, la universidad que no supo cómo o no pudo defender a Galileo del presidio domiciliario no fue más que un reflejo responsable de la sociedad en que estaba inmersa. Sus miembros ejercieron la responsabilidad de permitir que se crearan unas condiciones que les impidieran oponerse a que se les violase el derecho a disenter y prevalecer sobre visiones etiquetadas como ejemplarizantes, pero en el fondo, en la sustancia, visiones castrantes del pensamiento transdisciplinario.

Cabe señalar que la Facultad de Estudios Generales no es opuesta al cambio, al contrario, su trayectoria histórica habla de su vocación hacia el cambio. El liderazgo en prácticas innovadoras, tales como la creación de nuevos cursos y la incorporación de tecnologías modernas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ponen esto de relieve.

Más aún, uno de los planteamientos básicos del documento ya ha sido puesto en práctica a través del Bachillerato en Estudios Generales, pues sus estudiantes son partícipes conscientes de la construcción de su trayectoria académica. Pero, de manera racional, lo hacen contando con personas de mayor experiencia que les sirven de andamios, para usar un lenguaje vygotskiano.

Pero, esa vocación a cambiar está siempre propensa a asentarse en la racionalidad, no en la moda. Y la expresión más manifiesta de ello es su aspiración a que la comunidad universitaria no permita que se tronche la posibilidad de un espacio para cultivar, expresa y sistemáticamente, el pensar transdisciplinario.

Pensar transdisciplinario ejerció Giordano Bruno cuando usó la idea de que la Tierra no está en la posición privilegiada que significaría un centro del universo, para negar la necesidad ontológica de que haya privilegios en la sociedad. Si la naturaleza no concede privilegios, entonces la sociedad no puede justificar los suyos en los que supuestamente concede la naturaleza.

Deseo terminar imaginando. Imaginar que los profesores de la Facultad de Estudios Generales desarrollan su trabajo y su imaginación en un ambiente digno, en un edificio sano y en unas oficinas de tamaño apropiado.

Quiero imaginar que la Universidad de Puerto Rico aprovecha la cantera de oportunidades que le brinda la Facultad de Estudios Generales para cumplir con una de sus misiones: crear

un vínculo más fuerte con la comunidad. Quizás podemos imaginar que se logra “desarrollar la docencia, la investigación y el servicio e integración a la comunidad de acuerdo con la realidad histórico-social de Puerto Rico, en armonía con su ámbito caribeño y latinoamericano, y proyectándose a la comunidad internacional”.

Quizás entonces la ola de chupacabras, extraterrestres, líneas psíquicas y todas aquellas expresiones de pseudodocencia que se apoderan de Puerto Rico, y que irónicamente florecen en particular en el pueblo de Río Piedras, dé paso a la ciencia. Este sueño, fruto de mi imaginación, sólo es posible en una universidad que valore la divulgación del conocimiento a la par que la producción del mismo.

COMPONENTE DE EDUCACIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO.

CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS GENERALES RECONCEPTUALIZADOS

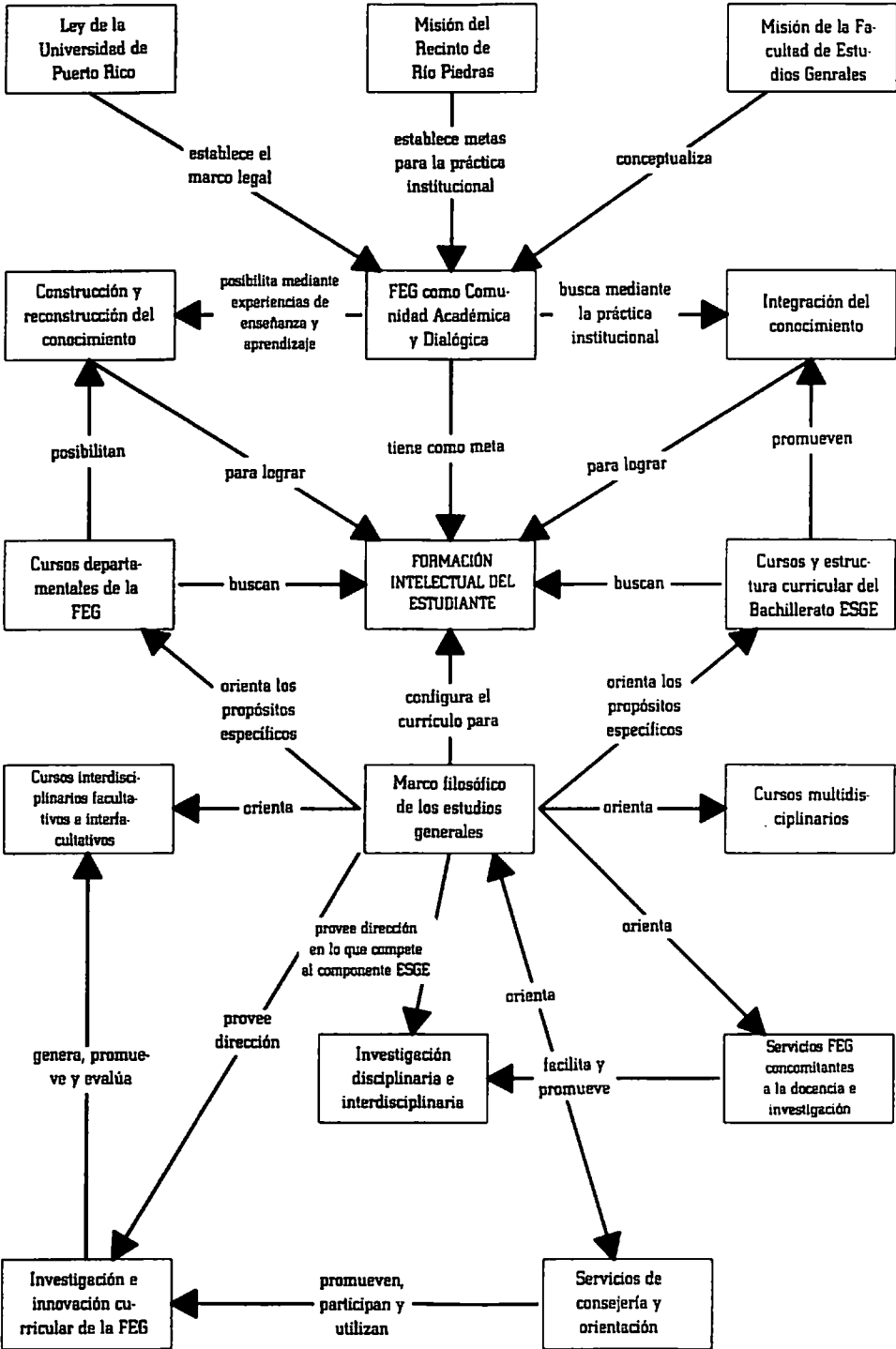
Fernando J. Noriega Castillo

Consideraciones generales

Como lo muestra el mapa conceptual adjunto a este documento (Ver pág. sgte.), la propuesta curricular del componente de educación general del bachillerato universitario puede organizarse alrededor de dos elementos sustantivos: un *marco de filosofía educativa de los estudios generales* y una meta principal, aunque no exclusiva, como lo es el estímulo de la capacidad de pensamiento del estudiante, es decir, su *formación intelectual* a nivel universitario, mediante el ofrecimiento de condiciones apropiadas para su logro. Se considera, por lo tanto, que la educación es “más que nada un desafío intelectual dirigido (*ducere*) a transformar la sensibilidad y las formas habituales de pensar y percibir”, como lo indica el documento aprobado —en principio— por la Facultad de Estudios Generales en su reunión de mayo de 1998. (Propuesta del Grupo II de Reconceptualización, 1998, p. 5).

La *formación intelectual* del estudiante, como meta, significa que la Facultad de Estudios Generales se plantea en su práctica institucional, entre otros aspectos, contribuir a desarrollar

**Estructura Curricular de los Estudios Generales Reconceptualizados
(Mapa Conceptual)**



personas que ejerciten su capacidad de pensamiento, que sean capaces de aprender, capaces de deliberar y de desenvolverse adecuadamente en una sociedad democrática, como lo establece la Misión del Recinto de Río Piedras (Senado Académico, 1990). Significa también que la Facultad se propone “(f)omentar una educación de naturaleza humanizante y liberadora: que examina críticamente paradigmas históricos, epistemológicos, éticos y estéticos... haciendo hincapié en el contexto socio-histórico del estudiante puertorriqueño” (Facultad de Estudios Generales, 1993). En correspondencia con lo anterior y con la inserción dentro de la civilización científico-tecnológica actual, estamos también en acuerdo con la concepción de educación general del doctor José Echeverría Yáñez, quien dice al respecto:

La educación general apunta así a una conciencia crítica de la sociedad en que se da. Representa la sana, salvadora subversión frente a la perversión tecnocrática (elemento o aptitud que la tecnología posee hoy de imponer usos y costumbres, de crear normas jurídicas y erigirse en su propio fin). Rescata la dignidad de la persona, en su dimensión individual y comunitaria, de aquellas fuerzas despersonalizantes que contra ella conspiran. No se despreocupa esta educación, por cierto, de las ciencias ni de la tecnología. Por el contrario, ve en las ciencias empresas liberales y liberadoras, las emancipa de la tiranía tecnocrática que sobre ellas se ejerce; y propone tecnologías alternativas no tecnocráticas, que pueden favorecer el mejor despliegue de las personas en su infinita diversidad y en sus múltiples caracteres y peculiaridades... (Echeverría Yáñez, 1995, pp. 18 y 19).

En consecuencia, cualquier ofrecimiento curricular de estudios generales en el nuevo bachillerato universitario debe incorporar el importante aspecto formativo llamado conciencia crítica o “concienciación” según lo llaman los discípulos de Paulo Freire. Más específicamente, como dice Julio Barreiro en la introducción al libro de Freire, *La educación como práctica de la libertad*, “[concienciación] no es sinónimo de “ideologizar”, es algo más que proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales”. Por el contrario, es equivalente a “un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la sociedad ... [unido] a la acción eficaz y transformadora” (Freire,

1990, p. 19).

Por otra parte, la nueva misión de la Facultad de Estudios Generales tiene también como meta propiciar en el estudiante la *integración del conocimiento* mediante una práctica interdisciplinaria institucionalizada (Facultad de Estudios Generales, 1993). Esto es, ofrecer cursos, seminarios y actividades de investigación de naturaleza interdisciplinaria, y propiciar el trabajo en equipo con representación de las disciplinas, tanto a nivel de docentes, como de estudiantes y de ambos, en conjunto. A la luz de la reconceptualización –según el documento aprobado en principio por la Facultad– se entiende que *lo interdisciplinario* “supone la especificidad de la organización interna de los saberes, *lo multidisciplinario* “la estructuración de las diversas disciplinas en un mismo espacio institucional”, y *lo transdisciplinario* “un movimiento de travesía, [que] depende de una intensa actividad pensante y no de una u otra forma de conocimiento” (Grupo II de Reconceptualización, 1998, p. 6). Los estudios generales, a la luz de su reconceptualización, se ven entonces como un medio para la transformación de la educación universitaria y, formalmente, tienen carácter transdisciplinario.

Además, la práctica interdisciplinaria institucional de la Facultad de Estudios Generales, como propósito, incluye la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje que posibiliten la construcción del conocimiento (mediante la interacción social del salón de clases en una comunidad dialógica de aprendizaje), la creación de nuevo conocimiento mediante investigación disciplinaria, interdisciplinaria y educativa, (por docentes y estudiantes) y el ofrecimiento de servicios de distinta naturaleza mediante programas específicos. Bajo la óptica de la reconceptualización de los estudios generales, dicha práctica estaría ahora guiada por unos criterios heurísticos de naturaleza transdisciplinaria que responden a los nombres de: *lo literario*, *lo estético*, *lo filosófico*, *lo político*, *lo matemático*, *lo religioso* y *lo poético*. En cuanto a lo histórico y lo científico, el documento que resume la propuesta del Grupo II considera que “tanto *lo histórico* como *lo científico* son, más que criterios heurísticos, condiciones sin las cuales un pensar transdisciplinario resultaría inconcebible” (Comité de Reconceptualización, Grupo II, 1998, p. 3). Se entiende, por tanto, que “cada profesor o profesora ha de decidir cómo, de qué

manera y cuándo tales criterios podrían servir de pauta o valor didáctico [y que] más allá de la formalización de tales criterios, está la necesidad de provocar la audacia del pensamiento [evitando que] su institucionalización termine por reducirlos a un mero trámite formal, técnico-burocrático y prescriptivo" (p. 3). Así mismo, el nuevo entendimiento de los estudios generales "tiene que partir de un reconocimiento del trasfondo histórico dentro del cual se ha ejercido la educación general y del marco tecnocientífico de la actual civilización planetaria. Lo primero obliga a no perder de vista el sentido histórico y, por ende, político de la educación. Y lo segundo implica percatarse de la manera en que las ciencias y las tecnologías consignan el horizonte normativo de nuestras actuales formas de vida" (p. 1).

En resumen, la educación general en el bachillerato universitario se concibe como una experiencia de aprendizaje que se extiende a lo largo del bachillerato universitario y en el cual participan muchas instancias, entre ellas, las facultades, las escuelas, los programas y las actividades extra-curriculares. En este sentido, la educación general participa de las características propuestas por Ángel Quintero Alfaro (sin fecha), para quien dicha educación debe incluir los niveles primario, secundario y universitario, tanto porque es responsabilidad de quienes participen de los ofrecimientos curriculares, como por su búsqueda del desarrollo de "competencias generales", como: "aprender a aprender mediante: la capacidad de observación, juicio [y] reflexión, y la adquisición de saberes, donde el saber es producto de la actividad disciplinada de la mente humana" (p. 37) y otras que no pertenecen al dominio de una disciplina en particular. También, Quintero Alfaro (1949) asume que "la finalidad del [ser humano] es el desarrollo más completo de sus capacidades [donde] los medios para este desarrollo son naturaleza, cultura y educación" (p. 204). [Traducción del idioma inglés del proponente de este documento]. Tomando en cuenta esta visión de la educación general y su reconceptualización, el aporte de la Facultad de Estudios Generales al llamado "componente de educación general del bachillerato universitario" sería, en específico, propiciar el desarrollo del pensar transdisciplinario, utilizando el concepto renovado de los estudios generales (en la forma indicada en los párrafos anteriores), y las prácticas institucionales recogidas en su

misión.

¿Cuál es el papel de las ciencias de la naturaleza y de las tecnologías dentro de tal componente? Esto se propone a continuación, luego de hacer más consideraciones estructurales relativas a las nuevas conceptualizaciones sobre el componente de los estudios generales.

Lugar de las ciencias de la naturaleza y de las tecnologías dentro del componente de educación general, a la luz de la reconceptualización de los estudios generales

Para elaborar una propuesta curricular es necesario tomar en cuenta, además de las consideraciones generales expuestas al principio de este documento, la deseabilidad de implantar el nuevo currículo en etapas sucesivas y a la luz de unos modelos curriculares específicos. En cuanto a las etapas de implantación, éstas serían, esencialmente:

1. Etapa de justipreciación de los ofrecimientos actuales de la Facultad de Estudios Generales que, en gran medida, satisfacen varios de los criterios del Anteproyecto propuesto por el Comité Especial del Senado para la Reconceptualización del Bachillerato del Senado Académico (Comité Especial, 1997). A modo de ejemplo puede citarse lo relativo a flexibilización que, en la Facultad, se practica desde hace varios años y que actualmente se refleja en el proceso de codificación de los cursos departamentales, según los documentos sometidos a la consideración del Decanato de Asuntos Académicos del recinto y de la Administración Central de la UPR, por el Departamento de Ciencias Físicas, por ejemplo. Esta disponibilidad de cursos es conocida y utilizada mayormente a nivel de programa en algunas facultades (Medina de Mariani & Santiago, 1997; Medina de Mariani, 1998).
2. Etapa de creación de los ofrecimientos curriculares departamentales, interdepartamentales e interfacultativos, una vez fuera aceptada la propuesta curricular por el ple-

no de la facultad de Estudios Generales y por el Senado Académico. Tal creación estaría coordinada por un Instituto de Investigación y Renovación Curricular de esta Facultad cuya estructura y funcionamiento deben formar parte de la reconceptualización del componente de educación general, también desde la perspectiva de los estudios generales. Su posible relación con el marco de filosofía educativa de los estudios generales y con otros aspectos se muestran en el mapa conceptual anejo a este documento.

3. Etapa de implantación de los nuevos ofrecimientos curriculares de la Facultad, para lo cual hay que diseñar, implantar y evaluar un plan piloto tomando en cuenta la experiencia curricular acumulada durante varios años en el Programa de bachillerato en Estudios Generales de esta Facultad. Dicho plan piloto respondería al concepto que se maneja usualmente en la teoría educativa, esto es, una fase adelantada de un proyecto educativo en el cual se ponen a prueba diversos aspectos del mismo para conocer las dificultades y méritos de nuevas estructuras sobre una base revisable y factible (Ortiz García, 1994).

Otro aspecto importante a considerar dentro de la reconceptualización, es la idea de *verticalizar los ofrecimientos curriculares de la Facultad a lo largo del bachillerato universitario*. Un posible modelo de verticalización es el que se propone acto seguido, el cual, en términos generales, contemplaría tres componentes que llamaremos preuniversitario, disciplinario e interdisciplinario. Este último podría ser interdepartamental e interfacultativo. Tales componentes se articularían de la forma siguiente:

Componente preuniversitario.* Estaría destinado a proporcionar a todos los estudiantes de primer ingreso al Recinto de Río Piedras un panorama de la experiencia universitaria toman

* En la propuesta final de Reconceptuación del componente de Estudios Generales, esta instancia se substituyó por el curso de *Pensamiento, Poder y Discurso Universitario* y por el *Seminario de Integración de Primer Año*.

do en cuenta, principal aunque no exclusivamente, la clasificación del Recinto como Universidad Doctoral. De esta cuenta, el propósito más importante sería posibilitar a los estudiantes la práctica de destrezas cognoscitivas, sensorio-motoras y afectivas que les permitieran una mejor adaptación a formas de trabajo universitario. Por la importancia que revisten dentro de los estudios universitarios en cualquier nivel, las actividades, en forma de talleres, podrían ser los siguientes: lecturas analíticas de artículos cortos y de poca complejidad de disciplinas como literatura, historia, ciencias naturales, ciencias sociales, etc., lo que incluiría experiencias de los procesos de creación de conocimiento de ellas y la discusión de semejanzas y diferencias (aquí intervendría *lo filosófico* como guía); prácticas dirigidas al uso de recursos de sistemas de información, lo que incluiría al Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Puerto Rico, y la utilización de computadoras con fines de búsqueda de información a través de redes interactivas; exposición reflexiva en cuanto a aspectos inherentes a la vida universitaria; ejercicios de desarrollo de pensamiento, como los de la lógica no formal y su aplicación al estudio de casos; etc. Sin dejar de considerar que existe una unidad indisoluble en la personalidad humana entre lo cognoscitivo, lo sensorio-motor y lo afectivo, este último aspecto quedaría enfatizado por la exposición de los estudiantes a actividades propias de la vida universitaria y por los aspectos relativos a *lo estético*, según expuesto en el documento de filosofía educativa (Grupo II de Reconceptualización, pp. 9-11). La experiencia de lectura analítica refleja también, por su parte, una forma de llevar a la práctica el criterio llamado *lo literario* en dicho documento (pp. 8 y 9). Con las miras en un plan piloto que implantara este componente es altamente recomendable tomar en cuenta la experiencia adquirida en el Programa de Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales en el *Curso de Habilidades Intelectuales Básicas* que se imparte a los estudiantes que solicitan ingreso al Programa, así como en otros programas que se han puesto en práctica, como CHIC. Por otra parte, se entiende que estas experiencias se refieren a aspectos relativamente novedosos para los estudiantes (sobre todo, si se toma en cuenta que ellos poseen un bagaje de conocimientos y experiencias recogidos en sus años de escolaridad previos a su ingreso a la universidad) y no a asuntos

“remediables” de su educación, cuya responsabilidad recaería en otras instancias universitarias interfacultativas. El componente preuniversitario también posibilitaría el estudio de necesidades de los estudiantes que llegan por vez primera a la universidad, proporcionando un perfil realista sobre varias de las apreciaciones que se manejan generalmente mediante opiniones, como su cultura, intereses y motivaciones.

Componente disciplinario. Aunque la división del conocimiento en disciplinas es un legado decimonónico y sus bordes sean indefinidos y permeables, existen tres aspectos fundamentales e insoslayables relacionados con este hecho: su acumulación histórica, sus cortes epistemológicos y sus propios procesos de creación de conocimiento. Si bien algunas de las interpretaciones “postmodernistas” ponen en duda valores asociados a la práctica disciplinaria (sobre todo en la física) y la idea de que en esta época todo es válido en cuanto a la interpretación de fenómenos culturales, sociales y naturales, sería un error craso dejar de posibilitar la transmisión de estos legados a las nuevas generaciones, puesto que estos deben verse como herencia cultural compartida, aunque se inscriba dentro de una tradición euro-americana, como la llama el doctor Echeverría. Abonando a lo anterior está la circunstancia, no menos importante, que hay características de los propios procesos de creación del saber disciplinario, como lo ejemplifica muy apropiadamente el profesor Ernesto Bobonis (1979) en relación con las ciencias físicas, que son valiosos para la formación intelectual de cualquier persona. A título de ejemplo, él menciona (p. 3): ¿Entiende [un graduado universitario del bachillerato] la diferencia entre conocimiento científico y conocimiento ordinario [sobre el mundo natural]?” Además, puesto que estamos inmersos en una civilización científico-tecnológica, la ignorancia generalizada sólo contribuye a facilitar la dependencia intelectual, económica y política, con sus consecuentes lacras individuales y sociales. Más aún, sin tratar de ser directivos, es deseable que los profesores universitarios y otros profesionales a los que están expuestos los estudiantes, sean los mejores exponentes, en sus respectivas tareas, de las prácticas usuales de su especialidad, puesto que la interacción socializada, mediada por la búsqueda y construcción de conocimiento,

es una manera de comunicar entusiasmo, gusto y dedicación a sus discípulos por su disciplina. Sin embargo, dadas las condiciones actuales del desarrollo del conocimiento, donde lo interdisciplinario y multidisciplinario desempeñan un papel sumamente importante, los profesores que practiquen los estudios generales deben también estar abiertos a la colaboración interdisciplinaria, bajo los criterios de un pensar transdisciplinario. En consecuencia, en este componente, se posibilitaría el aprendizaje de las disciplinas desde el punto de vista de esta Facultad, esto es, formulando los cursos de manera que la epistemología, la historicidad y la socio-culturalidad del conocimiento, incluyendo consideraciones éticas, a la manera propuesta por el Comité Timón de Revisión Curricular (1995, pp. 14-18), fueran aspectos imprescindibles de los ofrecimientos curriculares. Lo relativo al bosquejo de contenidos de cada curso podría enfatizar en aquellos aspectos considerados como lo universal de la disciplina (o interdisciplinas) o en algunos requerimientos específicos de la disciplina de algunos programas facultativos. Un ejemplo de lo universal es la variante regular del Curso de Ciencias Físicas, donde, sin dejar de considerar lo relativo a los criterios epistemológicos e históricos, sus contenidos tratan sobre la dinámica y la estructura de la materia. Otra variante de este curso, que trata lo universal, añadiendo el aspecto ético de los procesos científico-tecnológicos, es el curso de Ciencias Físicas, Tecnología y Sociedad, que se encuentra actualmente en proceso de implantación y evaluación departamental. Un ejemplo de curso que atiende a conceptos especialmente requeridos por un programa, es la variante del curso de Ciencias Físicas para estudiantes de bachillerato en Nutrición y Dietética, el cual atiende temas de energía y termodinámica y fue elaborado por un comité conjunto del Programa de Ecología Familiar y del Departamento de Ciencias Físicas, bajo los delineamientos departamentales. Otros ejemplos pueden verse en los documentos citados en las referencias de este documento (Medina de Mariani & Santiago, 1997; Medina de Mariani, 1998). En términos procesales, es recomendable que este componente trabaje con estudiantes de segundo y tercer año del Recinto.

Componente interdisciplinario. En diversos documentos de reconceptualización del bachillerato universitario se plantea como una posibilidad, fuertemente ligada a la verticalización, el posible ofrecimiento de cursos interdisciplinarios, tanto interdepartamentales dentro de esta Facultad como a nivel de experiencias interfacultativas. Problematicando este asunto, lo que se plantea es, en primer término, ¿por qué hacerlo? En segundo término, si se hace, ¿qué temática tratar? Y, en tercer término, y no menos importante, ¿cómo hacerlo? La primera pregunta la responde el documento aprobado por la Facultad en mayo de 1998, donde, entre otros aspectos se plantea que “el concepto de lo general signifi(ca), antes que nada, convergencia de las disciplinas” (Grupo II de Reconceptualización, 1998, p. 18). Así mismo, luego de varias consideraciones de naturaleza histórica en relación con el desarrollo de las disciplinas, el documento dice: “Debe de quedar claro entonces que existe un desfase entre la creación del pensamiento y la organización disciplinaria de las formas de conocimiento; entre la fecundidad de las ideas y la demarcación del saber; entre la actividad del pensar y los criterios de ordenación del pensamiento” (p. 19). Y concluye: “No debe entonces extrañar que sean las mismas expectativas de universalidad, certeza y dominio las que nutren, simultáneamente, las demarcaciones disciplinarias, los ideales humanistas o ilustrados de emancipación y los parámetros científicos y tecnológicos” (p. 21). Por otra parte, el surgimiento de nuevas interdisciplinas como la ecología, la ciencia cognoscitiva, la antropología física, entre muchos otros ejemplos, muestran que el momento histórico actual del desarrollo del conocimiento es uno enmarcado por estos nuevos saberes, donde las demarcaciones disciplinarias prácticamente no existen. Hay consenso, por lo tanto, en crear nuevas posibilidades experienciales en las cuales se ponga en práctica esta disposición interdisciplinaria o, aún, multidisciplinaria alrededor de un objeto de estudio. Dada esta situación, ¿cómo hacerlo? A título de respuesta, el documento de Ciencias Físicas (Medina de Mariani, 1998) plantea que el tipo de integración del conocimiento podría hacerse mediante una “estructura metadisciplinaria”, es decir, una cuyo eje integrador fuera otra disciplina, reconocidamente integradora del saber, como la filosofía, por ejemplo. Siguiendo esta línea de pensamiento, sin tomar en cuenta

los aspectos prácticos de su implantación, podría pensarse en un curso o seminario que examinara la fundamentación epistemológica de las ciencias naturales, concretamente, de las ciencias físicas y las ciencias biológicas. En relación con lo cual es conocida la polémica, planteada originalmente por Karl Popper, relativa a que la llamada "filosofía de la ciencia" no es sino una filosofía de la física, la que supone la posible existencia de una filosofía de la biología. A la luz de esta circunstancia, se hace visible la riqueza conceptual que generaría un análisis exhaustivo del tema, objeto de la polémica, en términos de una práctica didáctica. (El curso podría llamarse "Epistemologías de las ciencias naturales"). Implicaría, además, la participación del campo de las humanidades, amén de las instancias procesales, en términos de investigación, discusión y reflexión, aunados a los aspectos históricos del asunto. Nótese que en este caso, la propuesta del criterio heurístico de *lo filosófico* podría ser la guía que orientara el diseño del seminario. Si convendría implantarlo a nivel de primer año o de otro, es asunto aparte. Sin embargo, dada la fundamentación sobre el conocimiento científico y humanístico que proporciona, pareciera ser recomendable programarlo a nivel de primer año. Otra posible forma de diseño de un curso o seminario interdisciplinario podría ser mediante la integración temática, en cuyo caso el primer trabajo sería buscar un tema general que permitiera integrar varias disciplinas. A modo de ejemplo, un macroconcepto que se prestaría para estos propósitos podría ser el de simetría (el curso podría llamarse "Simetrías y conexiones interdisciplinarias"). Aquí, el eje integrador sería un concepto matemático. Algunas de sus conexiones, que nos llevan a lo cultural-histórico (presencia de lo histórico), sería en el campo del arte en las humanidades (la simetría en algunas culturas orientales tiene un carácter fuertemente religioso, véanse, a modo de ejemplo, los criterios que guiaron la construcción reciente de las torres gemelas de Singapur y la construcción, desde tiempos inmemoriales, de mosaicos árabes). Este criterio de lo estético aplicaría también en campos tecnológicos, como el de ingeniería y arquitectura, donde la aplicación del concepto es imprescindible, no sólo en razón de belleza, sino de funcionamiento de los objetos construidos (las simetrías también entrarían en el juego). En las ciencias biológicas el concepto de simetría está fuertemente

ligado a la teoría de la evolución. Por alguna razón, sin duda relacionada con la sobrevivencia, los primeros seres vivos tuvieron simetría esférica, luego, como lo muestran los fósiles respectivos, surgieron asimetrías que, a la luz de la teoría mencionada, posibilitaron una mejor capacidad de adaptación al medio. Por alguna razón, evolutiva también, los seres humanos participamos de muchas simetrías, como lo muestran los órganos dobles, pero así mismo participamos de asimetrías, (lo que da sal a la vida, dicho sea de paso). En física, el uso de simetrías ha tenido, históricamente, dos aspectos importantes que mencionar. Uno, como criterio estético, guiador de concepciones de mundo y, a la larga, como propiciador del encuentro de propiedades, históricamente reconocidas, como la concepción griega de un universo esférico y la guía metodológica de Dirac relativa a considerar a las propiedades de la naturaleza como simétrica que, eventualmente, posibilitaron el descubrimiento del antielectrón, hoy llamado positrón. El otro aspecto tiene connotaciones de utilidad para el descubrimiento de nuevas propiedades de la materia. El uso de los grupos matemáticos de simetrías posibilitó, entre otras cosas, el estudio de las radiaciones del tipo Brillouin, Raman y otras, lo que se logró prediciendo, en el sentido científicamente aceptable del término, las posibles radiaciones. La teoría de grupos, enfatizando en grupos de simetría, así como en hipótesis y datos relativos a la estructura atómica y molecular de una diversidad considerable de objetos físicos, permitió la detección, clasificación y aplicación posterior de dichas radiaciones. Como se desprende de los ejemplos dados, el concepto de simetría es uno que posibilita la integración de muchas disciplinas y campos del conocimiento. En relación con su implantación, dado su relativo nivel de complejidad, un seminario de este tipo sería recomendable a nivel de cuarto año del bachillerato universitario. Podría ser de mucha utilidad para estudiantes de diversas facultades. En relación con ejemplo de las simetrías, podría ofrecerse a estudiantes de matemáticas, biología, física, diseño arquitectónico y filosofía, por ejemplo.

De manera similar a lo propuesto para el campo de las ciencias naturales pueden proponerse macroconceptos que permitan la integración de disciplinas, facultades y estudiantes con énfasis en las ciencias humanas.

Consideraciones finales

En los párrafos anteriores de este documento se propusieron varias ideas atendiendo a unas posibles formas de articular los ofrecimientos curriculares del componente de estudios generales del nuevo bachillerato universitario, bajo el marco de una nueva filosofía de los estudios generales y para atender de manera específica, aunque no exclusivamente, a las ciencias naturales y a la tecnología. Es importante mencionar, sin embargo, que la organización curricular del componente debe tomar en cuenta muchas otras instancias de la Facultad de Estudios Generales que también deben reconceptualizarse. Sobre estos particulares, el mapa conceptual adjunto a este documento muestra varias de ellas, su relación con el marco de filosofía educativa y con las metas facultativas, así como sus interrelaciones, de una forma sinóptica. Se entiende que mediante el aporte de los diferentes grupos que están trabajando estos aspectos habrá en su momento una integración que proporcione la necesaria visión de conjunto.

Río Piedras, Puerto Rico, junio de 1998

Referencias y bibliografía

- Benner, T.E. (1965). **Five Years of Foundation Building. The University of Puerto Rico 1924-1929**. Río Piedras, PR: UPR.
- Bobonis, E. (1979). "La enseñanza de la ciencia dentro de un Programa de Educación General: Un punto de vista". (Facsímil). Departamento de Ciencias Físicas, Facultad de Estudios Generales de la UPR.
- Comité Especial de Reconceptualización (1997). "Un nuevo bachillerato para el 2000". Comité Especial del Senado Académico para la Reconceptualización del Bachillerato Universitario en el Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico, 1 de diciembre de 1997.

- Comité de Reconceptualización, Grupo II (1998). "Resumen de la propuesta preliminar para una filosofía de la Educación General y sus implicaciones curriculares". (Elaborado para la reunión de la Facultad de Estudios Generales. 11 de mayo de 1998).
- Comité Timón de Revisión Curricular (1995). "Informe del Comité Timón de Revisión Curricular". (Documento de trabajo) Facultad de Estudios Generales. Verano 1995.
- Echeverría Yáñez, J. (1995). "Misión de la educación general en una sociedad de tecnología avanzada". (Facsímil). Lección magistral del Año Académico 1995-96, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Facultad de Estudios Generales (1993). "Misión de la Facultad de Estudios Generales". Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. 12 de mayo de 1993.
- Freire, P. (1990). **La educación como práctica de la libertad**. (40ava. Edición). México: Siglo XXI.
- Medina de Mariani, M. (1998). "Ciencias Físicas y Educación General". Ponencia oficial del Departamento de Ciencias Físicas ante el Comité de Reconceptualización del Bachillerato Universitario. Senado Académico de la UPR. 30 de marzo de 1998.
- Medina de Mariani, M. y Santiago, M. de L. (1997). "Ciencias Físicas y la Educación General". Ponencia presentada como parte de las actividades de "En camino a la reconceptualización". Facultad de Estudios Generales. 1 de abril de 1997.
- Ortiz García, A.L. (1994). **Diseño y evaluación curricular**. Río Piedras, PR. Editorial Edil.
- Propuesta del Grupo II de Reconceptualización (1998). "Criterios para un claro concepto de la reconceptualización del bachillerato universitario y para una filosofía educativa de los estudios generales". Propuesta sometida a la Asamblea de la Facultad de Estudios Generales. 15 de abril de 1998.
- Quintero Alfaro, A. (Sin fecha). "La educación general y la misión de la universidad en el Puerto Rico contemporáneo".

Quintero Alfaro, A. (1949). "A Theory of General Education". *The Journal of General Education*, Vol. III, No. 3. April, 1949, pp. 203-209.

Senado Académico del Recinto de Río Piedras (1990). "Certificación 67: La misión del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico". Marzo de 1990.

DESARROLLO SOSTENIBLE: ¿SOLUCIÓN O PROBLEMA?

Ángel F. Olivares

*La madre tierra, la humanidad y el universo
están unidos como un todo.*

- Dianne Reid

El mundo interdisciplinario que pretendemos construir nos ha hecho más conscientes del análisis reflexivo sobre las situaciones y problemas que afectan nuestro diario vivir. Continuamente escuchamos sobre la degradación del medioambiente, la disminución de la biodiversidad, el deterioro de la capa de ozono, El Niño y La Niña, el calentamiento global, la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo sostenible, entre otras cosas. ¿Cómo afectan estos factores al manejo global de los recursos naturales?

Siendo biólogo y ciudadano proveniente de la República Dominicana, un país en vía de desarrollo, me preocupa el manejo de un concepto considerado como una de las piedras angulares del progreso. Me quiero referir, de manera particular, al desarrollo sostenible.

Se presupone que veamos el desarrollo sostenible como un proceso que busca mejorar la calidad de vida sin afectar la capacidad de carga de los ecosistemas naturales y que, además, está orientado a satisfacer las necesidades del organismo humano, que impulsa el desarrollo económico y social sin amenazar las opciones de las generaciones futuras en lo relacionado a la salud, lo social, lo económico, lo educativo y lo recreacional. Como ideología, el desarrollo sostenible fue adoptado originalmente por

individuos preocupados con las tendencias del desarrollo capitalista de producir desechos en su afán de convertir todo y cualquier cosa en mercancía que pudiese generar ganancias (Cleaver, 1997).

¿Cuál es la realidad?

A nivel mundial, el desarrollo sostenible está seriamente amenazado por los conductores de la globalización, que han implementado los mecanismos del mercado libre y han llevado a los países en vías de desarrollo a una severa dislocación económica y a la inestabilidad social. En lugar de utilizar nuestros recursos naturales y humanos de manera sostenible, los hemos ido cediendo a las grandes corporaciones a cambio de jugosas concesiones.

En Chile, por ejemplo, la industria forestal se ha transformado. Los bosques estatales fueron privatizados, y enormes porciones de terreno pasaron a manos de unas pocas compañías que decidieron implementar el monocultivo del pino californiano, esto debido a su rápido crecimiento y alta tasa de cosecha. La elección del sistema de monocultivo contribuyó a la destrucción de infinidad de ecosistemas naturales, disminuyó la cantidad de aguas subterráneas, redujo la fertilidad de los suelos, por lo que se tuvo que recurrir al uso de fertilizantes químicos. El caso de este país demuestra cómo se pueden alterar los recursos naturales, sólo por satisfacer el autointerés de las grandes empresas que buscan ganancias a corto plazo (Collins y Lear, 1995).

Las tendencias del mercado libre también se han hecho presentes en la industria pesquera chilena. Las restricciones de captura se liberalizaron y las pocas leyes vigentes no se cumplen a cabalidad. A consecuencia de esto, las estadísticas de capturas demuestran que éstas aumentaron de 1.5 a 6.5 millones de toneladas en 1989 (Rounds, 1995). La conversión de este recurso en una mercancía demuestra lo expresado anteriormente en cuanto a que los recursos naturales son destruidos en aras de obtener jugosas ganancias. Este tipo de tendencias en la industria, refleja, además, una ignorancia fundamental en cuanto al funcionamiento de la naturaleza.

Otro caso dramático es el de Méjico. Las políticas económi-

cas de ese país, basadas en el mercado libre, han impactado negativamente al medioambiente, particularmente en la frontera con los Estados Unidos. Cerca de cien tipos diferentes de materiales peligrosos son importados hacia esa región como materia prima a usar en las maquiladoras. Muy poco de los desechos generados por éstas, son enviados de vuelta a los Estados Unidos o tratados adecuadamente en Méjico, lo que nos deja serias dudas sobre dónde terminan depositados (Rounds, 1995).

Por otra parte, si analizamos las implicaciones del Proyecto Internacional para el Manejo de los Recursos Costeros de Ecuador, creado en respuesta a la declinación en la productividad de la industria camaronera en la región y que propone una industria rentable y sostenible, nos encontramos con que dicho aumento conllevaría a la construcción de nuevos estanques de cultivo afectando los ecosistemas del manglar. Los manglares representan ecosistemas complejos y de alta productividad que previenen la erosión costera, son fuente de alimentación para cientos de organismos marítimos, juegan el papel de santuarios para aves y mamíferos, son el lugar ideal para el desove y crecimiento de muchos peces, crustáceos y moluscos, entre otros. La reducción total de los manglares en Ecuador en un periodo de 22 años fue de 42,000 hectáreas, lo que representa un 20.6% de los bosques costeros (Alston, 1994). El área de la Bahía de Guayas ha sido seriamente afectada por la limpieza de terrenos durante la creación de los proyectos camaroneros y por la utilización de la madera del manglar para la construcción, todo esto bajo la idea del desarrollo sostenible. La continua deforestación de los manglares está destruyendo un elemento esencial de la ecología sostenida no sólo en Ecuador, sino también en regiones enteras del mundo. No sabemos, a ciencia cierta, cuál será la magnitud del impacto ambiental a nivel global, de esta destrucción.

Es interesante notar que muchos de los manejadores y administradores de las transnacionales proclaman que el crecimiento acelerado de los daños al medioambiente son provocados por los países en vías de desarrollo. Nada más lejos de la verdad. Es un hecho demostrado que los países industrializados son responsables de la mayor parte del daño global y que extraen y exportan de los países en vías de desarrollo, la mayoría de los recursos que consumen (Chichilnisky, 1997). Actualmente, se reconoce un des-

equilibrio en la distribución de los ingresos, de la utilización de los recursos y de los hábitos de consumo, lo que nos indica una desigualdad abismal entre los países del “norte” y los del “sur” dentro del contexto económico. Esta desigualdad ha tenido diferentes implicaciones en las políticas gubernamentales acerca del tipo de instituciones económicas y los tratados internacionales que se deberían implementar para obtener un desarrollo más equitativo para ambos grupos de naciones (Bhaskar y Glyn, 1995).

Muchos gobiernos se han empeñado en seguir un concepto de modernización que no es más que una imposición político-económica del proceso de globalización y no tienen claro que en su esencia, este proceso tiende a convertir el mundo en un campo propiedad de pocos. La globalización, particularmente después de la caída del muro de Berlín, es el término con que se define la dinámica de un proceso histórico que ha tratado de juntar las naciones en una relación de interdependencia mutua, compleja y que algunas veces promueve un estado caótico en el orden internacional (Dayrell de Lima, 1995). La caída estrepitosa de los mercados en el sudeste de Asia, recientemente, es un ejemplo de ello.

El resultado de la imposición sistemática de esas fórmulas en Latinoamérica y su impacto en los seres humanos, los bosques, los ríos, los océanos y la atmósfera, es ampliamente conocido y ha sido intensamente criticado (Cleaver, 1997).

Martínez Castillo (1997) acertadamente propone que “una sostenibilidad real, tipo biocéntrica o ecocéntrica no es ajena a los injustos problemas sociales; pues, mientras las estructuras socioeconómicas no sean transformadas, la consecución de ese ideal será imposible. Los esfuerzos por el desarrollo no deben ser sólo económico-productivos, sino también sociales y ambientales, que tiendan a mejorar las condiciones de vida en general. Lo ideal es que el medio ambiente y el desarrollo sostenible ocupen una escena central en los acontecimientos nacionales, de forma integral, porque mejorar el ambiente significa una mejor distribución de la riqueza social, elevar el nivel de vida, agua potable, facilidad para la eliminación o reciclaje de residuos y basuras, etc.”

Planteamientos similares, pero en términos más sencillos, fueron expresados recientemente por diferentes representantes

de las comunidades indígenas que participaron en el "Encuentro indígena de las Américas", celebrado en marzo de 1998 en la Universidad de Puerto Rico.

Hoy día, se han propuesto mecanismos que según los proponentes, tenderían a dar una solución más humana a los problemas derivados de la explotación del medioambiente. Según Barnevik (1996), las condiciones para el desarrollo sostenible deben ser "ecoeicientes", tanto en el plano nacional como en el regional y global. Según este autor, se deben crear industrias y llevar estilos de vida "ecoeicientes". Además, propone que para el cambio total en las tendencias hacia el desarrollo sostenible se requiere negociar unos compromisos profundos en todos los niveles: político, industrial e individual. Por otro lado, trata de combatir la idea de que la "ecoeficiencia" y las inversiones dirigidas a crear un mejor medioambiente son contrarios a la generación de ganancias y que son una carga impositiva para el desarrollo económico de los países.

En el Congreso de Kyoto, celebrado en diciembre de 1997, se propuso la creación del Banco Internacional para Transacciones Ambientales (Chichilnisky, 1997), el cual actuaría como una cámara de compensaciones para el "mercado" ambiental global, parearía las partes interesadas en el "comercio" ambiental, serviría de mediador entre los prestamistas y deudores asegurando la integridad de las transacciones del mercado. Este banco proveería la infraestructura institucional para otorgar los préstamos y adjudicar los derechos sobre las emisiones. Ahora bien, debemos tomar con mucha cautela el hecho de que este banco podría utilizar como "colateral" los bosques, cuerpos de agua, la atmósfera, alegando que eso nos ayudaría a darle un mayor valor a los "activos ambientales".

Me pregunto: ¿Cómo podríamos, por ejemplo, utilizar el agua como "colateral", si no conocemos bien este recurso?

En la Conferencia Internacional de la ONU, "Agua y desarrollo sostenible", celebrada en marzo de 1998 en París, los expertos y representantes de 84 países llegaron a la conclusión de que se necesita actualizar la información disponible sobre el "oro azul" del siglo XXI, en cuanto a su calidad en los ríos, las capas freáticas y el agua potable, la biología de los cuerpos de agua, los residuos contaminantes de toda naturaleza y todo origen y, en

general, la socioeconomía del agua. Los expertos estiman necesario crear sistemas de recopilación de datos mínimos y sostenibles, que permitan a nivel local y nacional servir de base a los instrumentos de ayuda para las tomas de decisiones a corto plazo, para la previsión de las sequías o crecidas, así como la gestión de las aportaciones económicas, también a largo plazo.

Debemos cuestionarnos hacia dónde nos llevaría este tipo de transacciones. Dejar las decisiones ambientales a merced de un mecanismo autorregulado de "oferta-demanda", resultará en daños al ambiente, ya que en ese caso la naturaleza se convierte automáticamente en una mercancía (Rounds, 1995).

Para reforzar lo expuesto anteriormente, traeremos a colación otro caso, el proyecto llamado "Secuestro de carbón", propuesto por la Universidad Tecnológica de Louisiana. En una finca de 80 acres localizada en Catahoula Parish, Louisiana, una plantación experimental de árboles de madera dura utiliza el dióxido de carbono encerrándolo en las células de la madera. Si este experimento pudiera, según los expertos, ser aplicado a gran escala, podría representar una arma significativa contra el riesgo del calentamiento global provocado por el dióxido de carbono artificial y otros gases que provocan el efecto de invernadero. Estudios pilotos sugieren que costará unos cuantos dólares por tonelada de carbón –los estimados van desde menos de US\$1 hasta más de US\$30, dependiendo de las circunstancias– aumentar el "secuestro del carbón" en los árboles mediante la expansión del área arbolada del planeta. Esto es considerablemente más barato que los costos que han previsto algunos economistas para controlar las emisiones industriales de dióxido de carbono.

Si el nuevo protocolo del tratado de cambio climático, que se negoció en Kyoto, se pone en acción, y los Estados Unidos establece un sistema basado en el mercado libre para estimular los mecanismos menos costosos con el fin de reducir las emisiones de carbón, los árboles en cuestión podrían ser una alternativa (Cushman, 1998).

La posibilidad de aplicar este sistema ha provocado un agrio debate sobre cómo medir el complejo ciclo en el que los árboles toman carbono de la atmósfera y lentamente lo dejan escapar después que mueren, ¿cómo se verificaría que las reducciones se han logrado en realidad y cómo alentar a los silvicultores que

aprovechen los beneficios de esta técnica?

Los científicos escépticos señalaron que permitir las emisiones en un lugar para que los árboles en crecimiento contrarresten las mismas en otros sitios, es injusto y poco confiable. Incluso aquellos que son partidarios del proyecto indicaron que los silvicultores sólo podrían hacerse cargo de una fracción del problema de los gases que causan el efecto de invernadero.

En los seminarios organizados por el Instituto de Desarrollo Económico y el Banco Mundial en 1996 en San José, Costa Rica, se reconoció que la piedra angular del desarrollo sostenible no son sólo los problemas económicos, sino que además se deben tomar en cuenta el desarrollo social y la protección ambiental. En estos seminarios se estimuló el debate sobre el desarrollo económico y se enfatizó que los problemas ambientales y sociales no se pueden ni deben ser vistos por añadidura (Globe Europe, 1997).

El debate continuará. Muchos opinan que la globalización y las políticas neoliberales llegaron para quedarse. En un mundo complejo y cambiante, donde no existe ya la guerra fría como se conocía, los conflictos político-sociales han adquirido otro matiz. Es por eso que las universidades, tanto las públicas como las privadas, juegan en estos momentos un papel fundamental creando espacios que permitan a la gente revisar, discutir y enriquecer el análisis en torno a las implicaciones de la globalización y el neoliberalismo sobre el desarrollo sostenible de nuestros pueblos. La preocupación es genuina y no queremos que se interprete este escrito como síntoma de resistencia al cambio. Éstos, en muchos aspectos, son necesarios, pero deben ser celosamente evaluados desde diferentes perspectivas. Al fin y al cabo, estamos en el "mismo bote" y lo que aquí proponemos es que nos insertemos en una reflexión crítica en cuanto al desarrollo sostenible para poder tener un mundo más justo y habitable.

En mi opinión, una política de desarrollo sostenible debería impulsar la utilización y la transformación de los recursos, así como la canalización del desarrollo tecnológico y los cambios institucionales, con el fin de satisfacer las necesidades de todos, sin excluir los desposeídos del mundo y sin comprometer el futuro ambiental de las nuevas generaciones. Debemos analizar este proceso no sólo en base a la relación de la economía y el medioambiente, sino también en función de la justicia social y la

ética ambiental.

Terminaré con una pregunta formulada por el Prof. Francisco Moscoso (1998) de la Facultad de Humanidades de nuestro Recinto: ¿Podemos salvar el planeta y al ser humano sin adoptar una postura crítica de los intereses económicos y políticos e ideológicos que nos gobiernan y guían; sin plantearnos un proyecto de pueblo, de derechos y justicia en donde predominen los intereses sociales y las prácticas democráticas?

¡Discutamos, pues!

Referencias

- Alston, D.E. (1994). "La producción sostenida en la acuicultura". *Aquanoticias*, Vol. 1, No. 1, pp. 4-8. San Juan, Puerto Rico.
- Barnevik, P. (1966). "Corporate responsibility and sustainable development". *The World Bank / IMF Seminar on Corporate responsibility, profitability and the public good*. September 28, 1996. Washington, D.C. <http://www.abb.ch/abbgroup/research-development/index.htm>.
- Bhaskar, V. and Andrew Glyn (1995). *The north, the south and the environment: ecological constraints and the global economy*. London: Publication Ltd. Abstract at <http://iisd.ca/ic/listserv/newnote.htm>.
- Chichilnisky, G. (1997). "Development and global finance: The case for an International Bank for Environmental Settlements". *ODS' Discussion Papers*. No. 10, p. vi, 8 New York, USA.
- Cleaver, H. (1997). "Nature, neoliberalism and sustainable development: Charybdis and Scylla". *4th. Ecology Meeting on "Economy and Ecology"*. Instituto Piaget. Viseu, Portugal. April 17-19, 1997, pp. 1-3.
- Collins, J. and John Lear (1995). "Chile's free market miracle: A second look". *Food First*. pp. 203-217. Oakland, CA.
- Cushman, J.H. (1998). "Proyecto para combatir el calentamiento global". *El Nuevo Día*, 8 de marzo de 1998, p.

126. San Juan, P.R.
- Dayrell de Lima, A.A. (1995). "Environment and globalization: A brazilian view". <http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/dayrell2.htm>.
- Globe Europe (1997). "The World Bank invites GLOBE members to San José, Costa Rica". *EDIs Seminars*. February, 1997. <http://>
- Martínez, C., R. (1997). "Crítica al desarrollo sostenible. Tópicos del humanismo". No. 24, p. 2. Universidad Nacional: Heredia. *Centro de Estudios Generales*. San José, Costa Rica.
- Moscoso, F. (1998). "Desde mi ventana en Humanidades". *Diálogo*. Enero 1998, p. 32. San Juan, P.R.
- Rounds, D.D.E. (1995). "Neoliberalism in Latin America: A critique in the framework of Karl Polanyi". <http://psirus.efsus.edu/IntRel/IRJournal/wi95neoliberalism>.

EL GIRO EPISTEMOLÓGICO EN PAULO FREIRE:

Una interpretación desde y para la cátedra universitaria*

José M. Rodríguez Matos

*La mejor manera de homenajearme
y comprenderme no es seguirme,
sino rehacerme.*

Paulo Freire

Rehacer a Freire, recrearlo en el estado de cosas de la educación de Puerto Rico de hoy, es el más digno homenaje que podemos tributarle, así como la mayor contribución que podemos hacernos a nosotros mismos y a la educación puertorriqueña. Rehacer a Freire, recrearlo, es reinterpretar su pensamiento a la luz de las condiciones históricas, sociales y políticas de la sociedad puertorriqueña en las postrimerías del siglo XX, en su relación con el resto del mundo; es usar esa reinterpretación para encontrar alternativas de solución a los problemas que acosan a la educación y al país en general; es reinventar su método para usarlo no como prexcripción, sino como marco de referencia. Recrear a Freire es usar lo que él mismo llama su *giro epistemológico* como alternativa transformadora

* Ponencia presentada en el Quinto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, el 22 de octubre de 1997, en Homenaje a Paulo Freire, en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

que nos permita asumir una postura crítica y militante ante el impacto de las corrientes ideológicas, globalizantes, cibernéticas, científicas y tecnológicas que afectan nuestra educación.

En un humilde intento por recrear a Freire, me propongo explicar el concepto de contextualización o pertinencia de la práctica educativa; reflexionar sobre el paradigma de enseñanza-aprendizaje a la luz del giro epistemológico y discutir sus implicaciones para la cátedra universitaria y para la investigación. Durante el desarrollo de la presentación esbozaré algunos postulados básicos de la teoría del conocimiento que emana del giro epistemológico.

Ordóñez (1996) sintetiza el concepto de giro epistemológico de Freire como la ruptura con una epistemología idealista que considera la conciencia como hacedora de la realidad (postura que también asume el objetivismo mecanicista), para optar por otra radicalmente diferente; es una teoría dialéctica del conocimiento en la cual la teoría y la práctica convergen, se enriquecen mutuamente, se complementan, son consustanciales la una con la otra y forman una unidad coherente e indivisible; es una relación intrínseca entre lo abstracto y lo concreto. Una epistemología dialéctica, apunta Ordóñez, supera la posición psicológica que reduce el conocimiento a la toma de conciencia y se olvida de que el conocimiento es también práctica y saber de esa práctica; es práctica individual, pero sobre todo social; ... se trata de un giro epistemológico que supera los espontaneísmos, las manipulaciones y la transmisión de contenidos y que desemboca en la producción de conocimiento de la propia práctica, conocimiento que en sus comienzos podrá ser "muy pobre", pero que en la medida que se teoriza sobre la práctica se asume la realidad y se crea conocimiento nuevo que interesa a los desposeídos de conocimiento propio, a una nación consumidora de conocimiento extraño y que necesita del conocimiento propio para su auténtico desarrollo.

La contextualización es condición insoslayable para que el giro epistemológico sobre sentido y concreción como práctica y uno de los atributos más importantes, si no el más importante, de la pedagogía de Freire: de su teoría y de su praxis. La praxis se define, según Gadotti (1989), como la unión que se debe establecer entre lo que se hace (práctica) y lo que se piensa acerca de lo que se hace (teoría). Constantinov (1981), citado por Ordóñez

(1991), la define como la práctica que transforma el medio natural, transformando al mismo tiempo al que realiza la acción transformadora; ... a la vez que la naturaleza se transforma y desarrolla, el ser humano también se transforma y desarrolla. La práctica de Freire guarda estrecha relación con su teoría; su teoría es una afirmación y expresión de su práctica.

Para entender el concepto de contextualización en Freire es preciso establecer y entender la relación dialéctica entre su propia formación y el contexto histórico, político y social en el cual fue formado. Es en su propio lugar de origen, Recife, pueblo de Pernambuco, provincia al norte de Brasil, país de Latinoamérica, que Freire encuentra el significado de su praxis. Dice Freire en forma magistral:

*Mi recificidad explica mi pernambucalidad,
mi pernambucalidad explica mi nordestinidad,
mi nordestinidad explica mi brasilidad,
mi brasilidad explica mi latinoamericanidad,
mi latinoamericanidad me hace ser ciudadano del mundo.
De Recife en cuanto es el contexto de origen que
me marcó, me marca y me marcará.
Por eso digo que no me entienden, si no entienden Recife,
y no me aman, si no aman Recife.*

Freire alude a una praxis educativa que cobra sentido sólo en la medida en que guarda esa estrecha relación entre lo local y lo global, lo nacional y lo internacional, la cotidianidad y la extraorirriedad, interpretados como una totalidad en un contexto histórico de tres dimensiones: la historia retrospectiva, la realidad actual y una visión prospectiva.

Así como Freire, cada uno de nosotros tenemos una historia personal que no podemos desvincular de nuestra práctica educativa, es decir, del lugar donde nacimos, nos criamos y comenzamos nuestra formación y educación. Pero esa experiencia no la podemos desvincular del contexto de la sociedad puertorriqueña en su relación con el resto del mundo. Yo tengo que reconocer, por ejemplo, que mi dominguiteñidad, mi ruralidad y mi arecibeñidad marcaron mi primera visión de la vida y del mundo: mi familia, mi primera casa, mis primeros amigos, mis primeros animales,

mi primer amor de niño, mi primera escuela, mis primeros maestros y otras tantas experiencias. Pero no es hasta ya casi adolescente que empiezo a entender la relación de esas experiencias con mi puertorriqueñidad y con el resto del mundo. Aquí empecé a encontrar significado a aquellas ricas e inolvidables experiencias que moldearon mi ser. Aquí comencé a cobrar conciencia de que aquel “mundo aparte” de mi niñez era parte de “otro mundo”, que aún no conocía. Desde el momento existencial que vivo hoy, aquí y ahora, doy una mirada retrospectiva en la historia y encuentro el verdadero valor de aquel mundo de mi niñez contextualizado en la historia de Puerto Rico y en su relación con el resto del mundo. Ahora advierto con meridiana claridad que toda esa formación estaba contextualizada en una historia que se extiende:

Desde el “descubrimiento” del genocidio con la llegada de los españoles en 1493, hasta la criminalidad incontenible que arroja al pueblo puertorriqueño en 1997;

Desde el “descubrimiento” de la represión inmisericorde del gobierno español en la era de los Compontes durante el año terrible de 1887, hasta la fabricación de carpetas que desató el gobierno de Puerto Rico y de los Estados Unidos desde los años cuarenta contra militantes del movimiento independentista;

Desde el Situado Mexicano que marcó la dependencia económica de nuestro pueblo en 1580-1810, hasta la infusión millonaria de fondos federales en virtud de los cuales el gobierno de los Estados Unidos mantiene dominio sobre nuestras estructuras de gobierno;

Desde la represión que imponían los españoles con las Libretas de los Jornaleros en 1836, hasta las represalias del gobierno de Puerto Rico contra los manifestantes del paro nacional contra la privatización el pasado 1ro. de octubre;

Desde que somos declarados provincia española por decreto de la metrópoli hasta que pasamos a ser territorio

de Estados Unidos mediante el Tratado de París a raíz de la invasión de 1898, hasta el Proyecto Young para la estadidad que recientemente se ha estado discutiendo en el Congreso de ese país;

Desde la imposición de una lengua extranjera por parte de los españoles, hasta los intentos de imposición de una lengua extranjera por parte de los norteamericanos;

Desde la brutalidad policiaca que desató el gobierno español para silenciar los gritos de protesta contra la miseria y la injusticia (que se consolidaron en el Grito de Lares), y la brutalidad policiaca del gobierno norteamericano en la Masacre de Ponce en 1937 y en la revuelta de Jayuya en 1950; hasta los asesinatos del Cerro Maravillas en 1978 y hasta la brutalidad que desata la fuerza de choque del gobierno de Pedro Roselló contra estudiantes y profesores del recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico en abierta y crasa violación a la autonomía universitaria, porque asumen posturas disidentes a la política neoliberal de privatización del gobierno.

Esta es parte de la historia que “nos marcó, nos marca y nos marcará”, a pesar de los intentos del gobierno de reescribir la historia de espaldas a la historia.

Nuestra cátedra universitaria está estrechamente ligada y fuertemente matizada por ese acondicionamiento histórico, político y social y por el sistema educativo que de él emana, en el cual la mayoría de nosotros hemos sido formados y del cual, a su vez, somos parte. En virtud de esa influencia, surgen nuestras concepciones sobre la educación y nuestra concepción de nosotros mismos como educadores y educadoras. ¿Qué implicaciones tiene esto para la cátedra universitaria que ejercemos?

Veamos. La inmensa mayoría de nosotros, como ya indiqué, nacimos, nos criamos y nos educamos en un sistema que ha tomado literalmente el paradigma enseñanza-aprendizaje como centro de todo el proceso educativo. El problema epistemológico se nos plantea en la medida en que no podemos trascender en el significado que tradicionalmente le hemos dado a este proceso:

el maestro enseña, el educando aprende; el maestro es quien sabe, el educando no sabe; el maestro es fuente, el educando vasija receptora donde se deposita ese conocimiento; el maestro es sujeto, el educando, objeto; el maestro es un ente activo, el educando un ente pasivo. En esta interpretación subyace una concepción de la universidad como el escenario de una lucha de clases entre los que ostentemos el conocimiento y los que no saben. Habiendo sido formados bajo ese paradigma no es de extrañarnos que sea el mismo que, en muchos casos, guía nuestra práctica. Después de todo, si bajo ese paradigma hemos llegado a ostentar la cátedra universitaria, algo bueno debe haber tenido. La pregunta que jamás podremos contestar es, ¿cuánto más hubiéramos podido alcanzar y cuánto más hubiéramos podido contribuir bajo un paradigma que postulara interpretaciones más reales y prometedoras? La primera grave limitación de este paradigma es que apela a los niveles más elementales del pensamiento: a la transmisión y memorización del conocimiento. Por lo tanto, niega el potencial creativo tanto del profesor como del estudiante, así como niega las posibilidades de la lectura crítica de nuestra realidad.

Freire postula una interpretación radical, un giro epistemológico que en vez de establecer una dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje como extremos de un movimiento pendular que antagoniza la obra del profesor y el educando, establece una relación dialéctica e indisoluble entre ambos: el profesor y el estudiante son sujetos del proceso educativo, ambos asumen un rol activo en la construcción de conocimiento, ambos aportan y ambos aprenden. Es una unidad dialéctica entre la acción y la reflexión en la cual el profesor y el educando asumen un rol como sujetos.

La segunda grave limitación del paradigma tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje (que de tradicional no tiene tanto) es que establece una jerarquía de poder entre el maestro y el estudiante. Veamos detenidamente las preguntas que surgen de esa jerarquía. ¿Es esa jerarquía de poder consustancial con el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y, por ende, con la relación educador-educando? ¿O acaso es creada? Si es consustancial, ¿en qué medida lo es, parcial o totalmente? Si es total, aquí podemos terminar la reflexión, porque nada podríamos hacer. Pero si aceptamos la premisa de que es consustancial sólo en par-

te, estamos afirmando que una parte de esa jerarquía de poderes creada. Y si es creada, la pregunta fundamental que se nos plantea es, ¿en qué medida se puede quebrar o romper?

A mi juicio, esa estructura de poder tiene un elemento consustancial, pero tiene un elemento creado que es el que a nosotros nos interesa porque es el que podemos y debemos quebrar o romper si asumimos la postura del giro epistemológico que propone Freire. Me temo, sin embargo, que no es tarea fácil, por cinco razones principales, producto del acondicionamiento histórico que emana de nuestra situación colonial.

La primera ya la esboqué y resumo: partimos de la premisa que subyace en nuestro más íntimo ser de que algo bueno había en el sistema que nos trajo a la cátedra universitaria, por lo tanto, lo podemos reproducir.

La segunda razón es el acondicionamiento mediante el cual se organiza y se divide nuestra sociedad en una estructura de clases: los ricos y los pobres, los que ostentan el poder y los subordinados, los opresores y los oprimidos, los de arriba y los de abajo, los patronos y los trabajadores; los profesores y los estudiantes.

La tercera razón es que no podemos soslayar el hecho de que las profesoras y los profesores somos una élite con mayores privilegios y mejores condiciones de trabajo que otros sectores de la fuerza trabajadora de nuestro país, amén de las fallas del sistema y de las oportunidades que este mismo, a veces, nos niega. Estas condiciones, inadvertidamente, nos convierten en un grupo aparte, en virtud del cual, con frecuencia, nos enajenamos de la realidad que nos circunda, no sólo de la realidad histórica, social y política en la que se enmarca nuestra vida de pueblo, sino de la realidad, necesidades y capacidades creativas de nuestros estudiantes.

En cuarto lugar, es más fácil reproducir el modelo transmisor-receptor de conocimiento que asumir una postura crítica mediante la cual el profesor y estudiante actúen como sujetos en la producción de alternativas transformadoras.

En quinto lugar, asumir una postura crítica, a veces disidente, en un sistema tan politizado como el nuestro, conlleva un precio que tenemos que decidir si estamos dispuestos a pagar.

Lo cierto es que ostentamos la cátedra en virtud de un peritaje y una experiencia en nuestras respectivas disciplinas, que la abrumadora mayoría de nuestros estudiantes no tienen porque están en proceso de formación a un nivel diferente. Y no hay duda de que el conocimiento es fuente de poder. Si aceptamos esta premisa, entonces tenemos que reconocer que, en efecto, hay una jerarquía de poder en relación profesor-estudiante, que es consustancial con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La parte creada de esa estructura de poder surge cuando usamos ese conocimiento y esa experiencia como medio de coacción e intimidación, consciente o inconscientemente; cuando le negamos el derecho a ser sujetos partícipes en la producción de conocimiento, cuando enajenamos nuestra cátedra y a nuestros estudiantes de la realidad del pueblo puertorriqueño; cuando negamos el método dialógico como herramienta para conocer la verdad.

Pero es en esta parte creada de la estructura de poder donde puede comenzar la ruptura de ese esquema desigual; es aquí donde el giro epistemológico de Freire encuentra su punto de partida concreto para la cátedra.

Si bien es cierto que el profesor posee el conocimiento, es en la interacción social que este conocimiento cobra significado, se refina y se enriquece. El giro epistemológico plantea que es el pensamiento colectivo lo que explica el saber individual. Entonces, no tiene sentido pedagógico alguno una cátedra unidireccional transmisora de conocimiento que apunta al atiborramiento de ideas y a la manipulación de información. Una cátedra que se cimienta en el giro epistemológico como opción metodológica, supera el conductismo que afirma la estructura de poder y que intenta domesticar al sujeto que no se comporta como objeto. Ambos, profesor y estudiante, pueden ser constructores de conocimiento y creadores de los medios que faciliten esa producción. Freire sostiene que las universidades son instituciones de transferencia burocrática del conocimiento y acumulación del saber. Esto las convierte en un "mercado del saber, el profesor en un especialista sofisticado que vende y distribuye conocimiento empaquetado y al alumno en el cliente que compra y come este conocimiento" (*Cartas*, p.20). Peligrosa concepción mecanicista que apunta a una visión de la educación en la cual los conceptos de destrezas, insumo, producto y otros, todos parte de una nomen-

clatura neoliberal, cobran un significado muy particular que sólo sirve a intereses creados, alimentados por la globalización como herramienta ideológica. Hostos compartía esta visión de la universidad cuando señalaba: "Pero la enseñanza universitaria se empeña en poner el entendimiento del educando en el mismo estado de desarrollo que suponía el conocimiento por transmitir y con una impasibilidad que sólo cuando es de razón se justifica... Sin contar que el catedrático de la universidad no ha sabido nunca más que tomar la lección al pie de la letra o dar conferencias y pronunciar discursos académicos...; siempre han sido excelentes para buscar aplausos, nunca han sido buenos para crear conocimientos" (*Ciencia de la pedagogía*, p. 44). Esta visión de la universidad la convierte en un ente manipulable sin pertinencia histórica y social y la pone a merced de intereses creados. Entonces se impone una reinterpretación tanto de la misión universitaria como de nuestra función como académicos, a la luz de las condiciones del Puerto Rico de nuestro pasado, nuestro presente y de cara al nuevo siglo. Esa reconceptualización se extiende desde la práctica en el aula hasta la posición que como colectivo tenemos que asumir ante la constante violación y amenaza del gobierno, claramente defensor de esa visión mecanicista que atenta contra la autonomía universitaria y a quien no le conviene la postura crítica.

Nuestra responsabilidad inmediata está en el aula. No obstante, si es lo suficientemente impactante, si parte de la realidad de la sociedad puertorriqueña y si toma como base la capacidad creativa de nuestros estudiantes, no tardará en tener su repercusión.

El giro epistemológico de Freire nos da una opción para una teoría del conocimiento enmarcada en nuestra idiosincrasia puertorriqueña. El desafío es a la negación de la cátedra fundamentada sobre conocimiento extranjero y sobre las utopías de lo que ese conocimiento aporta a la reconstrucción de nuestro país. Necesitamos una cátedra en la que profesores y estudiantes participemos como sujetos en la lectura crítica de nuestra realidad para una toma de conciencia que nos permita proponer alternativas transformadoras de solución y crear conocimiento pertinente a la realidad de los problemas que nos aquejan. Para esto, nos dice Freire (1986): "El educador tiene que ser un inventor y reinventor

constante de aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y aprendido por el educando. Su tarea no consiste en servirse de esos medios para descubrir él mismo el objeto y entregárselo en un gesto paternalista a los estudiantes, a quienes negaría el esfuerzo de búsqueda indispensable para el acto de conocer... Lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador frente al objeto" (p. 18). Valga la aclaración de que me consta de los esfuerzos individuales de compañeros y compañeras de esta facultad y de otras de este recinto, de participar con sus estudiantes como sujetos en la producción de conocimiento y en la participación en proyectos comunitarios que acercan la universidad a la realidad puertorriqueña. Pero el llamado es a complementar esa agenda individual, que es la agenda de la mayoría, con una agenda grupal y colectiva obligada por nuestra responsabilidad social. Es una agenda que podamos construir nosotros con nuestros estudiantes y con nuestra comunidad puertorriqueña, auspiciada, patrocinada y apoyada por una política oficial de la universidad.

Permítanme aludir a un ejemplo desde la materia que enseño, Administración y Supervisión Educativa. A mi juicio, la administración de la cosa educativa en Puerto Rico está en una crisis profunda. No hay una estructura articulada y coherente que le dé sentido a la administración como parte de un proyecto nacional. La administración de cada institución es un mundo aparte. A pesar de tantas instituciones educativas no creamos espacios para un diálogo interinstitucional para identificar problemas comunes y trabajos colaborativos para atender esos problemas. No existe una filosofía que guíe la administración; peor aún, no filosofamos sobre la administración educativa. No existe un proyecto de la administración de la educación. No concebimos la administración educativa como parte de la totalidad administrativa de nuestro país y como parte de un proyecto nacional. No vinculamos la administración de la educación pública con la de la educación privada y mucho menos con la administración de agencias no educativas de las que debemos nutrirnos. Nuestras instituciones carecen de política administrativa. A mi juicio, esa es la realidad que debería servirnos de base a los programas de administración de las universidades puertorriqueñas. Imagínense

las múltiples fuentes generadoras de conocimiento que emanan de esa realidad, las múltiples investigaciones y los múltiples proyectos. Ubicarnos en esa realidad sería partir de la práctica concreta para producir conocimiento de interés individual y social. Entonces, profesores y estudiantes tenemos que asumir una postura crítica como sujetos para producir conocimiento que atienda la unicidad de ese estado de crisis. El giro epistemológico de Freire no niega la aportación que pueda hacer el conocimiento existente, pero no lo toma como dogma terminado, sino como objeto de recreación ante las contingencias de la realidad o como marco de referencia para la producción de nuevo conocimiento. Mientras soslayamos esta opción epistemológica, seguiremos siendo mercaderes acríticos de información y de teorías importadas que nos sumergen, inadvertidamente, en un colonialismo intelectual, antítesis y negación de nuestra capacidad creativa. La invasión de conocimiento quizás sea el arma más poderosa que tiene el colonialismo para una agenda política evidentemente asimiladora. El panorama desalentador que nos presenta esta realidad me sugiere que, así como el Brasil y el Chile de las décadas de los años 60 y 70 demandaban una pedagogía del oprimido, el Puerto Rico de las postrimerías del siglo XX, y en los albores de un nuevo milenio, necesita de una *pedagogía del colonizado*.

Compete a cada uno de nosotros hacer un análisis similar desde nuestras respectivas disciplinas y programas.

Una agenda de esta envergadura tiene necesariamente que vincular la docencia y la investigación como mecanismos de producción de conocimiento. Si la cátedra universitaria ha de tomar un nuevo giro, la investigación y la docencia tienen que ir de la mano. Si el giro epistemológico apunta a la producción de conocimiento, la investigación tiene que alcanzar el mismo grado de cotidianidad que tiene la cátedra, es decir, tiene que ser acción permanente. Para Ordóñez (1996), el giro epistemológico freiriano comienza con un giro a nivel gnoseológico que se cristaliza en un giro epistemológico de la educación mediante el cual todos los participantes serán investigadores y en el cual el proceso de recreación y creación de conocimiento que se inicia en la investigación se completa en el diálogo, el método pedagógico por excelencia. La opción apunta hacia un nuevo paradigma de la investigación más cualitativa, más pertinente, más participativa que

interactúe con la investigación cuantitativa. Freire propone las preguntas de carácter filosófico que deben guiar esa investigación: ¿Quiénes conocen la investigación? ¿A quién sirve el conocer? ¿Contra quién se conoce? ¿Por qué se conoce? ¿Para qué se conoce? Esta concepción de la investigación considera a los seres humanos como sujetos históricos con quienes se investiga, no contra quienes o sobre quienes se investiga. Este tipo de investigación no resiste la fragmentación de las condiciones naturales y la realidad histórica de los sujetos como variables aisladas que niegan la totalidad dialéctica.

Es preciso retomar este tema que amerita más reflexión y discusión. Sólo he planteado algunas ideas inconclusas con el propósito de generar interés sobre dicho tema. Cambiar el paradigma que los catedráticos hemos adoptado por tanto tiempo no es tarea fácil. El mismo Freire afirma estar convencido de que es más fácil crear un nuevo tipo de intelectual, el que se forja en la unidad de la práctica y la teoría, del trabajo manual y del trabajo intelectual que reeducar al intelectual elitista. Cuando digo que crearlo es más fácil, no excluyo la posibilidad de semejante reeducación.

El giro epistemológico en Paulo Freire no es una utopía abstracta, es una opción metodológica que tenemos los catedráticos ante nosotros y en la cual muchos tenemos cifradas muchas esperanzas. Pero como dice Freire: "No de una falsa esperanza, que es de quien espera en la pura espera y que, por consiguiente, vive en un tiempo de espera vana. La espera sólo es esperanzada cuando se da en la unidad entre la acción transformadora del mundo y la reflexión crítica sobre ella ejercida" (p. 87). Pero mientras esperamos debemos ser, "pacientemente impacientes e impacientemente pacientes". Mi interpretación a esta cita es: saber esperar con paciencia por esa transformación de nosotros mismos, de la Universidad y de la sociedad puertorriqueña que aspiramos a crear. Pero, mientras esperamos, hacer lo que tenemos que hacer con la premura que amerita, sin olvidar que "no es posible desafiar a alguien, en términos auténticos, si al mismo tiempo no nos entregamos nosotros al desafío" (p. 134).

Referencias

- Hostos, E.M. (1991). *Ciencia de la pedagogía (Nociones e historia)*. Edición crítica de las *Obras Completas*. República Dominicana: Editorial de la Universidad de Puerto Rico e Instituto de Cultura Puertorriqueña, p. 44.
- Freire, P. (1986, 7ma. ed.). *Cartas a Guinea-Bissau (Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso)*. México: Siglo XXI de España.
- Gadotti, M. (1989). *Invitación a la lectura de Paulo Freire*. Sao Paulo: Editora Scipione.
- Ordóñez, J. (1996). *El giro epistemológico de Paulo Freire desafió a la práctica y al pensamiento educativo actual*. Cuaderno de Investigaciones en la educación. Serie especial 3, Núm. 1, Facultad de Educación de la U.P.R.
- _____. (1996). *El giro epistemológico en la educación de Paulo Freire*. (Ensayo presentado en ocasión de la fundación de la Cátedra Freire, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica).
- _____. (1991). *La investigación filosófica de la educación costarricense*. Revista Educación, 15 (2): 5-19.

REFLEXIONES GENERALES SOBRE EDUCACIÓN GENERAL

Liliana Cotto Morales

El texto de *Reflexiones Generales sobre Educación General* recoge tres momentos puntuales en el desarrollo del Bachillerato de Estudios Generales (BEG) durante el período de 1993 a 1998 en el que fuimos directoras sucesivamente esta servidora y las profesoras Vicky Muñoz y Haydée Alvarado. Las tres somos hoy exdirectoras y coordinadoras de esta presentación. El período aludido ha sido uno de intensa práctica de reconceptualización y, a la vez, muy poco conocido en la Facultad. Aquí radica su primera virtud. El libro **devela**, en el sentido de Paulo Freire, al o la lectora interesada, procesos de pensamiento, administrativos, de análisis y debates que constituyeron al BEG durante este período, que, quizás por ser tan reciente, ha tenido muy poca difusión. Una segunda virtud la constituyen sus autoras: docentes reconocidas por su participación en los debates intelectuales del sistema universitario.

Con el compromiso de no atribularles demasiado, voy a hacer un poco de historia. Organicé el foro *Las transformaciones sociales y teóricas del mundo contemporáneo: en busca de una agenda de trabajo*, como la primera actividad de un ciclo de conferencias y seminarios en el 1994. El ciclo giró en torno al tema *Las transformaciones sociales y teóricas en el mundo contemporáneo y su impacto en el currículo universitario* y contó con dos seminarios sobre *Los Estudios Culturales: un modelo alternativo de Educación Graduada*, ofrecidos por el Dr. Stanley Aronowitz. Además, contó con un seminario de tres sesiones que ofreció el Dr. Douglas Kellner con los siguientes títulos: *El debate entre las teorías sociales modernas y posmodernas y su impacto en el*

currículo universitario; La pertinencia de la tecnología computarizada: los medios masivos de comunicación y la teoría crítica para la educación superior; y La cultura de los medios masivos de comunicación y los estudios culturales.

Las ponencias del foro discuten, desde sus horizontes específicos, las interpretaciones histórico-críticas de sus autoras respecto del impacto que tiene el contexto socio-económico global y nacional en los saberes que analizan. Plantean, además, la importancia de acercarse al conocimiento como problema y no como acumulación de bibliografía. Hacen énfasis en lo político, ya sea en la relación poder-ciencia, poder-género o poder-educación. Se examinan explícita e implícitamente el debate modernidad-posmodernidad, la necesidad de desmitificar la ciencia y de resistir la sujeción usando inteligentemente la tecnociencia y el mercado. Además, ofrecen recomendaciones específicas de cómo modificar el programa de estudios generales. Aportación ésta muy fecunda, que no ha sido utilizada en la reconceptualización institucionalizada.

Como indico en el *Prólogo* a esta sección del libro, la idea de comenzar el ciclo con una agenda de trabajo preparada por profesores y académicas de la FEG respondió a la convicción de que la identificación, definición y solución final de los asuntos educativos que nos atañen deben ejecutarse por los intelectuales y académicos de nuestra facultad. A partir de nuestra reflexión invitaríamos a deponer a intelectuales de otros países y contextos socio-culturales.

Es a partir de 1994 que se solidifica administrativamente la noción de **Componente** para aludir a las áreas o regiones de trabajo existentes o creadas en el BEG durante el período aludido. En la tercera parte del libro, las profesoras Vicky Muñiz, Ada Haiman y Mary Frances Gallart explican los seis componentes activos del Programa. Esta sección del libro es una excelente sinopsis de los procesos curriculares, co-curriculares y administrativos que ha tenido el BEG desde 1994, algunos continuando y profundizando elementos ya existentes, otros, incorporando elementos innovadores y la experimentación creadora. En el *Prólogo* a esta tercera sección, la profesora Haydée Alvarado nos dice que en “el debate sobre qué forma debe tomar la experiencia de estudios de bachillerato para el nuevo milenio, en esta o cual-

quier universidad o recinto, el BEG ofrece estructuras y organización que bien pueden servir de modelo". Lo anterior se hace patente en el libro.

Uno de los componentes del BEG es OMP, cuyas siglas denominan el curso medular del Programa que consta de cuatro semestres: ***Organización, Métodos y Principios del Conocimiento***. En estos cursos se plantea el sentido del quehacer humano en tanto que praxis cognoscitiva, según palabras del profesor Mario Casañas en el *Prefacio* a la segunda parte del libro. De manera que la revisión de OMP incluyó tanto cuestiones sobre su fundamentación filosófica (contenido), como cuestiones tales como: si debe tener un eje conductor, cuál debe ser éste, qué tipo de secuencia debe seguir, si alguna, y cómo se integraría el curso a los otros componentes del Programa.

Comenzamos el proceso de revisión reconstruyendo la historia de OMP en el BEG. Para esta tarea contamos con la colaboración de la doctora Josefina Iglesias. La doctora Iglesias nos narró la historia docente, la curricular y la filosófica del curso. El próximo paso consistió de una serie de sesiones en las que compartimos las temáticas de los cuatro semestres del curso. A la luz de las profesoras que en aquel momento estábamos en el Componente, discutimos la dirección que queríamos seguir. En la tercera parte del libro se detallan también los cambios que estuvieron bajo discusión (p. 118).

Dentro de ese contexto, coordiné la serie de conferencias publicadas en el libro que presentamos. Dado que, desde 1994, habíamos estado inmersas en la reflexión sobre el curso de OMP y su lugar en el BEG, queríamos, en 1996, dedicar el semestre a explorar los posibles contenidos del futuro. Planificamos una serie de conferencias que plantearan utopías, es decir, que no estuvieran limitadas por la realidad de que el proceso administrativo de cambiar currículos es cuesta arriba y engorroso. A eso se debe la libertad y la diversidad de temas que presentamos.

Las cuatro ponencias de esta segunda parte, dice el profesor Casañas, en el *Prólogo*, "no son sino un pequeño exponente" de "un inmenso y gigantesco campo de debates y de interrogaciones". Los temas recogen planteamientos valiosos para el proceso institucionalizado de reconceptualización tanto en la Facultad como fuera de ella. Se discuten los siguientes problemas filosófi-

cos: la crisis de la racionalidad occidental, el problema de la verdad, la crítica a la tecno-ciencia, la identificación de la ciencia con el conocimiento reflexivo, la educación como práctica de poder excluyente y el significado de la educación universitaria.

Las iniciativas como el foro, la serie de conferencias y la ponencia que hoy se presentan tienen la virtud adicional de que dan espacio y hacen visibles las ideas de un profesorado que, a veces, por la fuerte carga docente, no tiene tiempo para compartir con sus colegas. Sabemos que existen excelentes esfuerzos de publicación privada de revistas independientes, cuya existencia también celebramos. Sin embargo, creo que estos esfuerzos privatizados de producción intelectual no eximen a la institución universitaria de potenciar la creación de más espacios de publicación de libros informativos, críticos, de calidad y, sobre todo, también independientes.

Dije que hablaría de las imperfecciones. Están ligadas al hecho de que no tenemos espacio institucionalizado en nuestro BEG para la publicación de libros de esta naturaleza. No existe un espacio similar al importante espacio que ocupa la *Revista de Estudios Generales* a nivel de la Facultad. Debido a esta circunstancia, cualquier iniciativa se convierte en un acto *sui generis*, o parafraseando a Luis Rafael Sánchez, se convierte en "una dificultad *summa cum laude*". A las dificultades administrativas se le suman las de limitación de fondos y de recursos humanos. Todo lo cual tuvo como consecuencia las imperfecciones de edición que tiene la publicación. En una próxima experiencia superaremos esta dificultad.

En términos del valor de uso que tiene esta publicación, podemos señalar que es un excelente texto para discutirse entre las y los profesores del Seminario de Integración del BEG. Además, se pueden seleccionar algunas de las ponencias y conferencias para discutir con el estudiantado en otros cursos del BEG y de la FEG. Puede también ser pretexto de discusión y debate entre docentes de los departamentos. Serviría como convocatoria para intercambiar ideas con docentes de otras facultades y recintos. Finalmente, puede verse como un instrumento de divulgación. Entendida ésta como aquélla que contribuye a que sectores cada vez más amplios (estudiantes, colegas de otras facultades, miembros de la sociedad civil y representantes de otras experiencias

de educación superior) accedan a alguno de nuestros contenidos y puedan participar de manera informada del diseño de la universidad que buscamos.

Finalmente, quiero hacer público nuestro agradecimiento al Decanato de Estudios Generales, al Bachillerato de Estudios Generales, sus secretarias Alma y Ángela, su estudiante, ya graduada, Thais Díaz, a los compañeros Edwin Pérez y Roberto Medina del Centro de Recursos Educativos, al profesor Pablo Juan Canino del Departamento de Español, al profesor Carlos Sánchez y a la profesora Zoraida Santiago del Departamento de Ciencias Sociales. Gracias, también, a la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU) por su aportación económica.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN GENERAL

Waldemiro Vélez Cardona

Aragunde, R. (1998). *Epistemología y Universidad*, en Cotto, L. et al. (eds.). **Reflexiones generales sobre la educación general**. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

_____ (1996). **Sobre lo universitario y la Universidad de Puerto Rico**. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.

Badillo, P.E. (1983). *Saber científico y cultura general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad en Puerto Rico**. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Baker, J.K. (1947). **The Evolution of the Concept of General Education**. Dissertation presented for the Degree of Doctor of Philosophy to the Faculty of the Graduated School of Yale University.

Bell, D. (1968). **The Reforming of General Education**. New York: Anchor Books.

Benezet, L.T. (1943). **General Education in the Progressive College**. New York: Teachers College, Columbia University.

_____. (Feb., 1943). *The Progressive College*, en **The Journal of Higher Education**. Vol. XV, No. 2, pp. 95-98.

Blak, M. (March, 1944). *What is General Education?*, en **The Journal of Higher Education**. Vol. XV, No. 3, pp. 117-121.

Benítez, J. (1985). **La casa de estudios**. San Juan, Puerto Rico: Biblioteca de Autores Puertorriqueños.

_____. (1962). **Junto a la torre: Jornadas de un programa universitario (1942-1962)**. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

_____. (1955). *The Function of the University*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico Bulletin.

_____. (Dic. 6, 1955). *Recuerdo de Ortega*. Palabras del Rector Jaime Benítez en Ateneo Puertorriqueño. San Juan, Puerto Rico.

Benner, T. (1965). **Five Years of Foundation Building. The University of Puerto Rico 1924-1929**. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

Bernardo, A.S. (1975). *New Beginnings in General Education*, en Hook, S., Kurtz, P. y Todorovich, M. (eds.). **The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education**. Buffalo: Prometheus Books.

Bonham, G.W. (1979). *Toward one Human Experience*, en **The Great Core Curriculum Debate**. New Rochelle: Change Magazine Press.

Boyer, E.L. (1981). **College. The Undergraduate Experience in America**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Boyer, E.L. & Levine, A. (1981). **A Quest for Common Learning**. Washington D.C.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brammell, T. (1956). *The Concept of Culture and General Education*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general**. (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Butler, J.R. (1951). *The Program of the College of General Education at Boston University*, en Hugh Stickler, W. **Organization and Administration of General Education**. Dubuque, Iowa: W.M.C Brown Co.

Campell, B.S. (1950). *General Education must be Achieved*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis**. Tallahassee: Florida State University.

Carman, H.J. (1950). *A Critical Analysis of the Social Sciences in General Education*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis**. Tallahassee: Florida State University.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). **Missions of the College Curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers).

Carnochan, W.B. (1993). **The Battleground of the Curriculum. Liberal education and American Experience.** Stanford: Stanford University Press.

Centro de Estudios Generales. (Sept. 29, 1997). **Los estudios humanísticos y la reforma universitaria: Una propuesta de reestructuración académica.** Costa Rica: UNA.

Chinnici, J.P. & Hiley, D.R. (1998). *Rethinking the Role of the Sciences in General Education Reform*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 3, pp. 242-252.

Claudio Tirado, R. (1983). *El estudiante no-tradicional y la educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico.** San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Clewett, R.M. (1998). *A General Education Focus for the Coming Years*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 4, pp. 265-281.

Colón, V. (1998). *Consideraciones hegelianas en torno al problema planteado con la reconceptualización del Componente OMP del programa de Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales*, en Cotto, L. et al. (Eds.). **Reflexiones generales sobre la educación general.** San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Cruz Vergara, E. (Julio, 1997–Junio, 1998). *Sentido y valor de una educación general desde la perspectiva del método*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 2, pp. 243-253.

Cowley, W.H. (December, 1938). *Intelligence Is Not Enough*, en **The Journal of Higher Education**. Vol. IX, No. 9, pp. 464-477.

Dewey, J. (Enero, 1937). *President Hutchins' proposals to Remake Higher Education*, en **The Social Frontier**. Vol. III, No. 22, pp. 103-104.

_____. (Marzo, 1937). *The Higher Learning in America*, en **The Social Frontier**. Vol. III, No. 24, pp. 167-169.

Douglass, H.R. (Feb., 1946). *General Education the Elective System*, en **Secondary Education**. Vol. 12, pp. 6-8.

Echeverría, J. (Julio, 1997–Junio, 1998). *Una propuesta de estudios radicales*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 2, pp. 231-242.

_____. (Julio, 1996–Junio, 1997). *Reflexiones sobre la educación general en el Puerto Rico de hoy*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 11, pp. 56-68.

_____. (Julio, 1996–Junio 1997). *Misión de la educación general en una sociedad de tecnología avanzada*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 11, pp. 69-82.

_____. (Julio, 1996–Junio, 1997). *Universidad, democracia y destino*, en **Revista de Estudios Generales**. Año II, No. 11, pp. 83-98.

Everett, M.D. & Zinser, O. (1998). *Interdisciplinary Social Science Courses. Using a Critical Thinking Approach*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 3, pp. 225-241.

Faust, C.H. (1992). *The problem of General Education*, en Champion Ward, F. (Ed.). **The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press.

_____. (1951). *General Education: Its Nature and Purposes (Part I)*, en Morse, H.T. (Ed.). **General Education in Transition. A Look Ahead**. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Fernández Méndez, E. (1975). **Antología del pensamiento puertorriqueño (1900-1970)**. Tomo II. San Juan, Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Frank, L.K. (Marzo, 1937). *The Task of General Education*, en **The Social Frontier**. Vol. III, No. 24, pp. 171-173.

Franklin, P. (1988). *The Prospects for General Education in American Higher Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Frodin, R. (1992). *Very Simple, but thoroughgoing*, en Champion Ward, F. (Ed.). **The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press.

Gaff, J.G. (Feb. 20-22, 1997). *General Education Then and Now: What's New Today? (Papers for the working)*, en **Conference New Developments in General Education and Strategies for its Renewal**. San Antonio, Texas.

_____. (1991). **New Life For the College Curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gaff, J.G. (August, 1989). *General Education at Decade's End. The Need for a Second Wave of Reform, en Change. The Magazine of Higher Learning*. Vol. 21, No. 4, pp. 11-19.

_____. (1983). *General Education Today*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gaff, J.G. & Wasescha, A. (1991). *Assessing the Reform of General Education*, en *The Journal of General Education*. Vol. 40, pp. 51-68.

Geiger, R.L. (1993). *Research Universities in a New Era: From the 1980's to the 1990's*, en Levine, A. (Ed.). *Higher Learning in America 1980-2000*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Geyer, M. (Spring, 1993). *Multiculturalism and the politics of general education*, in *Critical Inquiry*. No. 19, pp. 499-533.

González, J.R. (1983). *El proceso y las estrategias para la revisión de un currículo de educación general*, en Maldonado, M. (Ed.). (1983). *La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico*. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

González García, S. (1956). *Sobre educación general*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. *Foro sobre educación general*. (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Gordon, M. (1993). *The Economy and Higher Education*, en Levine, A. (Ed.). *Higher Learning in America 1980-2000*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Gray, W.S. (Ed.). *General Education. Its Nature, Scope, and Essential Elements*. Vol. IV. Chicago: The University of Chicago Press.

Haggerty, W.J. (Sept., 1938). *Current Issues in General Education*, en *School Review*. Vol. XLVI, No. 7, pp. 497-514.

Hall, J.W. (Ed.) (1982). *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*. Westport: Greenwood Press.

Henry, N.B. (Ed.) (1952). *The Fifty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I, General Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Hill, P.J. (1983). *Principles and Structures of The Federated Learning Communities of Stony Brook: Reflections on General Education*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). *La educación*

general y la misión de la Universidad de Puerto Rico. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Hook, S. (1975). *General Education: The Minimum Indispensables*, en Hook, S.; Kurtz, P. & Todorovich, M. (Eds.). **The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education.** Buffalo: Prometheus Books.

_____. (1951). *General Education: Its Nature and Purposes (Part II)*, en Morse, H. I. (Ed.). **General Education in Transition. A Look Ahead.** Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Howard, C.C. (1992). **Theories of General Education. A Critical Approach.** New York: St. Martin's Press.

Hugh Stickler, W. (1951). *Organization and Administration of General Education: Summary and Persistent Problems*, en Hugh Stickler, W. **Organization and Administration of General Education.** Dubuque, Iowa: W.M.C. Brown Co.

Hurtado, S., Astin, A.W. & Dey, E.L. (1991). *Varieties of General Education Programs: An Empirically Based Taxonomy*, en **The Journal of General Education.** Vol. 40, pp. 133-162.

Hutchins, R.M. (1995). **The Higher Learning in America.** New Brunswick: Transaction Publishers.

_____. (1953). **The University of Utopia.** Chicago: The University of Chicago Press.

_____. (1953). **The Conflict in Education. In a Democracy Society.** New York: Harper & Brothers.

_____. (1943). **Education for Freedom.** Louisiana: Louisiana State University Press.

_____. (Feb., 1937). *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*, en **The Social Frontier.** Vol. III, No. 23, pp. 137-139.

_____. (1936). **No Friendly Voice.** Chicago: The University of Chicago Press.

Hutchings, P., Marchese, T. & Wright, B. (1991). **Using Assessment to Strengthen General Education.** Washington D.C.: American Association for Higher Education.

Jacobson, P.B. & et al. (1942). **General Education in the American High School.** Chicago: Scott, Foresman and Company.

Jones, E.A. (Winter, 1992). *Is a Core Curriculum Best for Everybody?*, en Ratcliff, J.L. (Ed.). **Assessment and Curriculum Reform.** [New Directions for Higher Education, No. 8]. San Fran-

cisco: Jossey-Bass Publishers.

Jones, E.A. & Ratcliff, J.L. (1991). *Which General Education Curriculum is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement?*, en **The Journal of General Education**. Vol. 40, pp. 24-31.

Kant, I. (1963 [c. 1789].) **El conflicto de las Facultades**. Buenos Aires: Losada.

Kanter, S.L., Zelda, F. Gramson & Howard B. London (Eds.) (1997). **Revitalizing General Education in a Time of Scarcity. A Navigational Chart of Administrators and Faculty**. Boston: Allyn and Bacon.

Kanter, S.L., Howard B. London & Zelda F. Gamson. (1991). *The Implementation of General Education: Some Early Findings*, en **The Journal of General Education**. Vol. 40, pp. 119-132.

Katz, J. et al. (1988). **A New Vitality in General Education**. Washington D.C.: Association of American College.

Kliebard, H.M. (1988). *The Liberal Arts Curriculum and Its Enemies: The Report to Redefine General Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Lamar Johnson, B. (1952). **General Education in Action**. Washington D.C.: American Council of Education.

_____. (1937). **What About Survey Courses?** New York: Holt and Company.

Levine, A. (1978). **Handbook on Undergraduate Curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Levit, M. (1969). *On Some Aspects of An Integrated General Education*, en **Perspectives: Journal of General and Liberal Education**. Vol. 1, No. 1, pp. 24-34.

Lucas, C.J. (1996). **Crisis in the Academy. Rethinking Higher Education in America**. New York: St. Martin's Press.

_____. (1994). **American Higher Education. A History**. New York: St. Martin's Griffin.

Lyons, W.N. (Oct. 1949–July 1950). *A Further Bibliography on General Education*, en **The Journal of General Education**. Vol. IV, pp. 72-80.

MacAloon, J.J. (Ed.) (1992). **General Education in the Social Sciences. Centennial Reflections on the College to**

the University of Chicago. Chicago: The University of Chicago Press.

MacLean, E.J. (1951). *The General College: Its Origin and Influence*, en Morse, H.T. (Ed.). **General Education in Transition. A Look Ahead.** Mineapolis: The University of Minnesota Press.

Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico.** San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

_____. (1983). *El concepto de educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico.** San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Mann, L.R. (1988). *The Prospects for General Education in University Professional Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education.** Chicago: The University of Chicago Press.

McConnell, T.R. (Supplement, January, 1947). *Problems in Developing a Program of General Education*, en **The Educational Record.** Vol. XXVIII, No. 16, pp. 126-142.

McClusky, H.Y. (October, 1944). *General Education and Work Experience*, en **Review of Educational Research.** Vol. XIV, No. 4, pp. 289-300.

McDonald, R.W. (Oct. 1949–July 1950). *Fundamentals Issues in General Education*, en **The Journal of General Education.** Vol. IV, pp. 32-39.

McDonald, R. (1950). *Organization and Administration of General Education*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis.** Tallahassee: Florida State University.

McGrath, E.J. (1950). *The General Education Movement in America*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis.** Tallahassee: Florida State University.

_____. (1948). **Towards General Education.** New York: The MacMillan Co.

_____. (1946). *The General Education Movement*, en **The Journal of General Education.** Vol. 1, No. 1, pp. 3-8.

_____. (January, 1940). *A Bibliography in General*

Education, en **The Educational Record**. Vol. XXI, pp. 96-118.

Meinklejohn, A. (1969). **The Liberal College**. New York: ARNO Press & The New York Times.

Méndez López, E. (Julio, 1990–Junio, 1991). *La Facultad de Estudios Generales: una organización en búsqueda de su legitimidad*, en **Revista de Estudios Generales**. Año VI, No. 5, pp. 289-314.

Mergal Zimmermann, M. (1998). *Identidad y género: una agenda curricular para la Facultad de Estudios Generales*, en Cotto, L. et al. (Eds.). **Reflexiones generales sobre la educación general**. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Miller, G.E. (1988). **The Meaning of General Education: The Emergence of a Curriculum Paradigm**. New York: Teachers College, Columbia University.

Morrill, J.L. (1951). *The Present Challenge to General Education*, en Morse, H.T. (Ed.). **General Education in Transition. A Look Ahead**. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

National Association of Scholars. (1996). **The Dissolution of General Education: 1914-1993**. New Jersey: NAS.

Newman, J.H. (1996). **The Idea of a University**. New Haven: Yale University Press.

Nieves Falcón, L. (1969). *La re-evaluación universitaria: apreciación subjetiva de una operación ilusoria a tres años de su inicio*. Río Piedras: Editorial Edil, Inc.

O'Connell, B. (1979). *Where Does Harvard Lead Us*, en **The Great Core Curriculum Debate**. New Rochelle: Change Magazine Press.

Orrill, R. (Ed.) (1995). **The Condition of American Liberal Education/Pragmatism and a Changing Tradition**. New York: College Entrance Examination Board.

Ortega y Gasset, J. (1976). **Misión de la Universidad**. Madrid: Revista de Occidente S.A.

Pace, C.R. (1951). *Organization and Administration: An Introduction*, en Hugh Stickler, W. **Organization and Administration of General Education**. Dubuque, Iowa: W.M.C. Brown Co.

Parker, M.C. (1998). *General education in Fin de Siècle America: Toward a Postmodern Approach*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 1, pp. 1-17.

_____. (1998). *General education in Fin de Siècle America: Toward a Postmodern Approach*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 2, pp. 87-115.

_____. (1998). *General education in Fin de Siècle America: Toward a Postmodern Approach*, en **The Journal of General Education**. Vol. 47, No. 3, pp. 195-224.

Pierson, G.W. (Oct. 1949–July 1950). *The Elective System and the Difficulties of College Planning, 1870-1940*, en **The Journal of General Education**. Vol. IV, pp. 165-174.

Plater, W.M. (1988). *The Place of the Human-Made World in General Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Popkewitz, T.S. (1988). *Knowledge, Power and General Curriculum*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Porrata, O.E. (1956). *¿Qué es educación general?*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general**. (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Price, R.A. (1950). *A Critical Analysis of the Organization and Administration of General Education*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis**. Tallahassee: Florida State University.

Purves, A.C. (1988). *General Education and the Search for a Common Culture*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Quintero Alfaro, A.G. (1983). *La educación general y la misión de la Universidad en el Puerto Rico contemporáneo*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico**. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

_____. (1964). **Teoría de los Estudios Generales**. (FEG: Mimeografiado).

_____. (1956). *¿Qué es educación general?*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general**. (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

_____. (1949). **Teoría de la educación general**. Río Piedras: Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico.

Ramos, F.J. y Rodríguez Rubio, A. (1983). *Estudios generales y racionalidad tecnológica*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico**. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Ratcliff, J.L. (1996). *Quality and Coherence in General Education*, en Graff, J.G. & Ratcliff, J.L. **Handbook of the Undergraduate Curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rattigan, B.T. (1952). **A Critical Study of the General Education Movement**. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.

Reid, W.A. (1988). *The Technological Society and the Concept of General Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Report of the Harvard Committee. (1945). **General Education in a Free Society**. Cambridge: Harvard University Press.

Report to the Academy Community. (1990). **Integrity in the College Curriculum**. Washington D.C. Association of American Colleges.

Reynolds, J.W. (April, 1946). *Inadequacies of General Education Programs*, en **Junior College Journal**. Vol. 16, pp. 363-368.

Rivera, P.J. (1983). *Los estudios generales en Puerto Rico. Condiciones para su curriculum, 1981*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico**. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Rivera, J. (1983). *Las ciencias naturales en la educación general: responsabilidad del sistema educativo ante la sociedad tecnológica moderna*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La**

educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Rothblatt, S. (1988). *General Education of the American Campus: A Historical Introduction*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education.** Chicago: The University of Chicago Press.

Rury, J.L. (1996). *Inquiry in the General Education Curriculum*, en **The Journal of General Education**. Vol. 45, No. 3, pp. 175-196.

Rusell, J.D. (1950). *Highlights of the Conference*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis.** Tallahassee: Florida State University.

Saavedra, A. (1956). *La educación general o estudios generales*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general.** (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Sagen, H.B. (1979). *Carrers, Competencies and Liberal Educations*, en **Liberal Education**. Vol. 65, 1979, pp. 150-166.

Santos Vargas, L. (19983). *La dimensión social de la educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico.** San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Schawb, J.J. (1975). *On Reviving Liberal Education -in the Seventies*, en Hook, S., Kurtz, P. & Todorovich, M. (Eds.). **The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education.** Buffalo: Prometheus Books.

Schelling, F.W.J. (1984). **Lecciones sobre el método de los estudios académicos.** Madrid: Editorial Nacional.

Sowell, T. (1975). *Social Sciences and General Education*, en Hook, S., Kurtz, P. y Todorovich, M. (Eds.). **The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education.** Buffalo: Prometheus Books.

Spear, K. (Summer, 1989). *Sources of Strain in Liberal Education*, en **The Review of Higher Education**. Vol. 12, No. 4, pp. 389-401.

Strum Kenny, S. (Dir.) (1996). **Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities.** New York: The Boyer Commission.

Theodore de Bary, Wm. (1975). *General Education and the University Crisis*, en Hook, S., Kurtz, P. & Todorovich, M. (Eds.).

The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education. Buffalo: Prometheus Books.

Thomas, R.M. (1988). *Value Goals and Affective Goals in General Education*, en Westbury Ian and Purves, A.C. (Eds.). **Cultural Literacy and the Idea of General Education.** Chicago: The University of Chicago Press.

Thomas, R. (1962). **The Search for a Common Learning: General Education 1800-1960.** New York: McGraw-Hill.

Tooms, W., Amey, M.J. & Chen, A. (1991). *General Education: An Analysis of Contemporary Practice*, en **The Journal of General Education.** Vol. 40, pp. 1102-118.

Torres Díaz, L. (1956). *¿Qué es educación general?*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general.** (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Torres, J.A. (1956). *Educación liberal y técnica pedagógica*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general.** (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Torres-Zayas, J.A. (1983). *La situación social y la educación general*, en Maldonado Rivera, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico.** San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Torruellas, L.M. (1956). *La educación general en la Universidad*, en Asociación de Maestros de Puerto Rico. **Foro sobre educación general.** (Junta Local de la Universidad: Río Piedras).

Tyler, R.W. (1947). **Cooperative in General Education.** Washington D.C.: American Council on Education.

Vázquez, E. (Julio, 1990—Junio, 1991). *Educación general, educación integrada y educación interdisciplinaria: el modelo de bachillerato en Estudios Generales*, en **Revista de Estudios Generales.** Año VI, No. 5, pp. 231-272.

Vélez Cardona, W. (1998). *La globalización desde una perspectiva económica y social: su pertinencia para un currículo de educación general*, en Cotto, L. et al. (Eds.). **Reflexiones generales sobre la educación general.** San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Villarini, A.R. (1983). *Consideraciones filosóficas en torno al desarrollo de destrezas y competencias intelectuales (cognitivo-éticas) en el contexto de la educación general*, en Maldonado Rive-

ra, M. (Ed.) (1983). **La educación general y la misión de la Universidad de Puerto Rico**. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Weingartner, R.H. (1993). **Undergraduate Education: Goals and Means**. Phoenix: American Council on Education and The Oryx Press.

Wilson, E.O., Richard Rorty y Paul R. Gross (Winter, 1998). *Its everything relative? A Debate or the Unity of Knowledge*, in **The Wilson Quartely**, pp. 16-49.

Wilson, J.Q. et. al. (1979). *The Harvard Core Curriculum*, en **The Great Core Curriculum Debate**. New Rochelle: Change Magazine Press.

Wilson, J.Q. (1979). *A View From the Inside*, en **The Great Core Curriculum Debate**. New Rochelle: Change Magazine Press.

White, C.R. (1994). *A Model for Comprehensive Reform in General Education: Portland State University*, en **The Journal of General Education**. Vol. 43, No. 3, pp. 168-229.

Wynne, J.P. (1952). **General Education in Theory and Practice**. New York: Bookman Associates.

Young, S.G. (1950). *A Critical Analysis of the Social Sciences in General Education*, en Miller, R.D. (Ed.). **General Education at Mid-Century. A Critical Analysis**. Tallahassee: Florida State University.

Zemsky, R. (1989). **Structure and Coherence. Measuring the undergraduate curriculum**. Washington D.C., Association of American Colleges.

SEGUNDA PARTE

REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES
(Número regular)

FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

PRESENTACIÓN

El número 15 de la Revista de Estudios Generales tiene la peculiaridad de haber dado acogida a la documentación generada en torno al Proyecto de Reconceptualización del Bachillerato para el año 2000, acción que se ha ido implementando, no obstante las disidencias y reacciones a dicho proyecto, hechos ya evidentes. Los documentos que en la primera parte de este número han desfilado dejan expuesto el diálogo enriquecedor que las mentes pensantes de nuestras facultades, en especial la de Estudios Generales, llevó a cabo durante el período de debates. Estos documentos no son materia muerta, independientemente del curso que siga la Universidad a partir de que se implante el proyecto de reconceptuación en cuestión. Servirán, pues, para trazar una historia de los procesos mediante los cuales se efectúan los cambios de trascendental importancia en el currículo universitario.

La segunda parte de la presente publicación continúa su forma establecida y su saludable propósito de fomentar el diálogo creativo, no obstante se muestre la polaridad de los diversos pensamientos, característica intrínseca a una facultad de Educación General. Trabajos de creación y de investigación histórica y social, ensayos de análisis literario e incursión en las literaturas populares muestran la variedad de intereses que atraen la atención del profesorado que imparte la docencia en esta facultad, además de mostrar con las evidencias su preocupación más auténtica y esmerado cuidado en el interés puesto por conducir a su mayor grado de excelencia la educación a ser impartida.

La bien cuidada poesía de Víctor Ruiz, obra del creador que a su vez medita en versos los sentimientos más bellos, la agudeza de juicio del analista que escribe sobre el espíritu de la Ley en la literatura popular ilustrada del creador de historietas Will Eisner, las capacidades críticas de Susana Matos al escribir sobre la poesía de Octavio Paz y la pasión de Denis Madrigal por la literatura medieval, las percepciones de las ciencias sociales de Luis F. Santiago y Ricardo R. Camuñas, la proyección filosófica de Ivette Fred y la penetración en la historia de la educación en el Puerto Rico del siglo XIX, por Rubén Maldonado dan fe de la variedad de intereses y acopio de pensamientos que genera la Facultad de Estudios Generales.

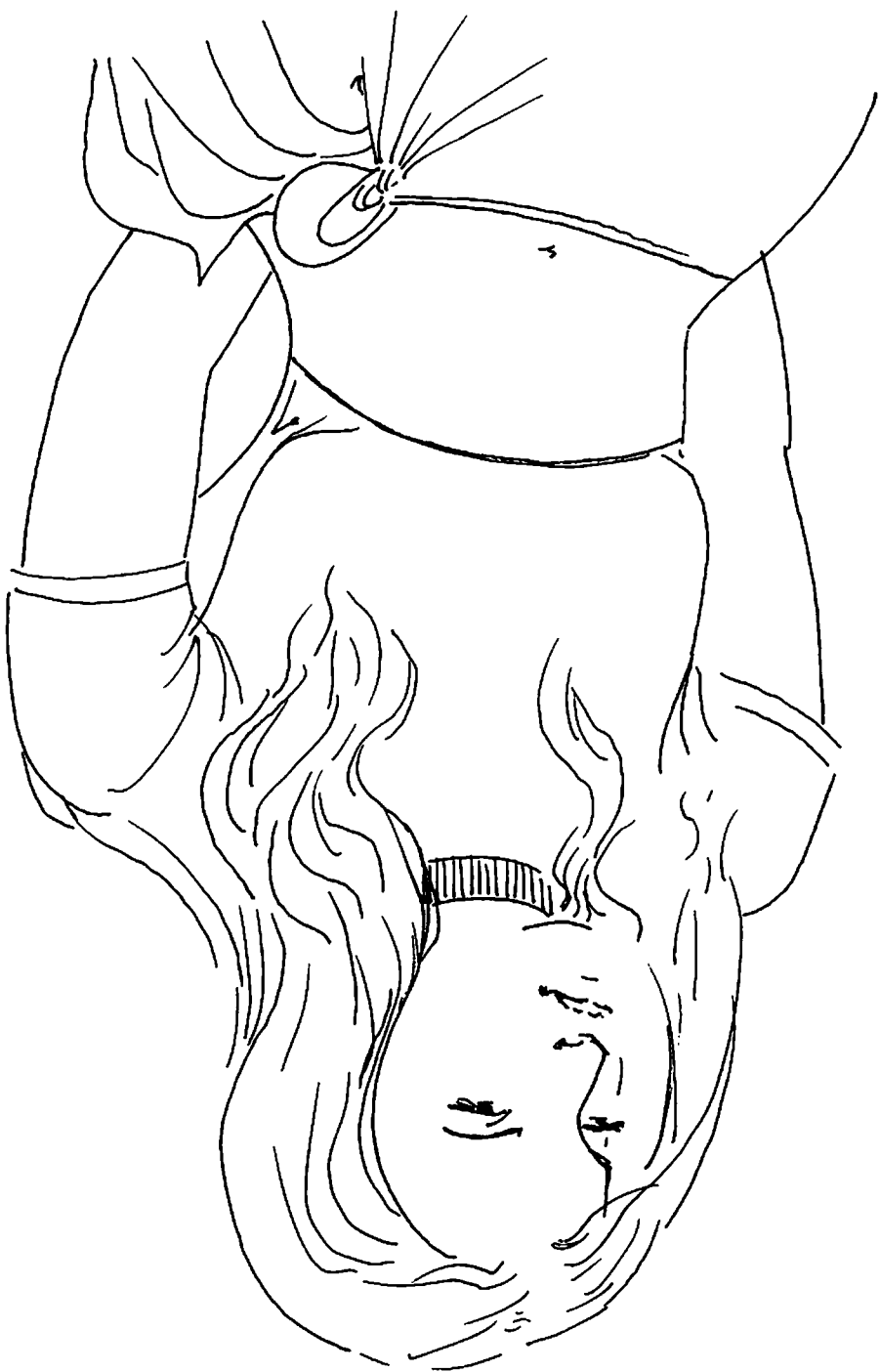
Con la selección de trabajos ofrecidos en esta ocasión, esperamos haber cumplido con un deber pedagógico, editorial y de conciencia.

VÍCTOR RUIZ

**DE TU CUERPO
EN LA ORFANDAD**
-SELECCIÓN-

CREACIÓN

**REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS**



*El molino ya no está;
pero el viento sigue todavía.*

Van Gogh: *Carta a Theo*

Cansada guarda la noche
su cintura despabilada,
y hay esquirlas de angustia
saldando las más menudas cosas,
cuando meciéndose en sus nanas,
las cuentas del cielo anticipan la lluvia.

Porque quizás
estuviste inadvertida,
quieta en la ausencia de relojes,
deshabitada de palabras,
lejana y frágil en los quebrantos,
inédita en el ritual escolar
de papeles y ebrias letras
de mañana.
Por eso tengo miedo
de romperte,
de iniciar la ceremonia acostumbrada,
de inventarte un nombre,
de amarrarme demasiado a tu esperanza.

Para no decir adiós:
evoco otras miradas ya lejanas,

otras puertas deshonradas
en sus días,
cinco minutos,
cosas que se dicen a manera
de plegarias vespertinas.
Para no decir adiós:
adivino una grieta en la oscuridad
de tu cuerpo ya vencida.

Busco tu nombre
en los abrevaderos de la mar;
en la inasible cintura de la noche,
en el desasido rumor de las estrellas.
Pero también busco tu nombre:
en la integridad de las almohadas,
en la herencia del último cigarrillo,
en la carta tantas veces leída,
y en el poema aún por hacer:
Buscando tu nombre
me invade la nostalgia de las palabras.

En la noche
la casa viste el traje almidón de la abuela,
y el aire sostiene el sabor cenizo
de sus cabellos;
en el patio se derrama
un quejido de aguas en balde
y un rumor de hojas secas,
mientras la luna oreo
la sombra incansable de la abuela,
en su trajín laborioso,
en su teje-maneje,
ahora que la abuela
con su escoba a cuestas,
habita la oscuridad
que algún día también será nuestra.

Después de cierta hora,
sin importarnos
el sol, la lluvia o las estrellas,
nos sentamos a la mesa.
Repasamos papeles, cuentas y recibos,
para así ordenar nuestra pobreza.
Mientras cuento con tus dedos
los gastos necesarios,
lo indispensablemente nuestro,
comenzamos,
a pesar de los preámbulos,
a saldar esta otra deuda,
tan cotidianamente nuestra.

He anotado sigilosamente cada huella,
vigilado con certeza infinita los mínimos detalles.
He provocado discordias y alegrías repentinas.
Aprehensibles han sido las palabras,
los tactos presurosos del encuentro.
Persistiendo entre mis manos desoladas
aún queda una frágil reseña de tu cuerpo.

Luego de tantas paredes hinchadas
de insomnio,
de haber fornicado con la soledad
en su sillón más alto,
llegas sin gaviotas que rueden por tu pelo,
pero sobre todo llegas para quedarte,
ahora,
cuando la crónica de mis días
comienza al otro lado de tu nombre.

En la alcoba de mis sueños
habitan seres marginales:

ortópteros ciclistas
 que deambulan en silencio,
 himenópteros trasiegos
 aplicados en su ciencia,
 artrópodos princesas
 que dialogan al trapecio
 y dípteros navegantes
 en la sangre ebrios.
 También hay debajo de mi lecho,
 difuntos sin memoria,
 desconsolados y ciegos,
 y en un rincón cualquiera,
 una sabandija hedionda a nicotina,
 pútrida y perversa,
 que intenta este poema.

Ahora que cae la tarde con su amuleto de
 discordia,
 con su inútil despedida que el sol acalla,
 ahora que se avienen las gallinas al árbol
 y la carta es un silencio podrido de
 incertidumbres,
 cuando tu recuerdo es una estrella desnuda
 en el cielo,
 un corazón sin flecha en el árbol del jardín,
 cuando ya nada queda,
 sino las manos de la noche sobornando
 las ascuas
 del sueño,
 entonces qué nos resta,
 sino el día por venir.

Desde que la abuela se fue todo es distinto.
 Los canarios entretenidos en sus pleitos
 se olvidaron de crecer,
 y la cruz de malta no le hace gala a la rosa
 como antes.

Las gallinas inglesas añorando la bretaña,
 desertaron un domingo,
 los limbers de kool-aid se quedaron sin hacer;
 y los baldes de agua sosegados en su llanto
 se abochornaron de mirar el cielo.
 Cuando en sus juegos los niños establecen lindes
 y desquites,
 y alguien dice: "hasta en casa de Panchita",
 otro responde: "¿quién es Panchita?"
 Definitivamente,
 desde que la abuela se fue,
 sólo crecen los niños.

Por qué impreciso,
 anormal sendero de piernas,
 devora tu mirada las horas del olvido presente.
 Ayer regresaron los temores
 que has pervertido con cara de coral ardiente,
 con tu puñal sangrante de amor;
 de amor y muerte decidida.
 Nada importa que tus dedos
 pierdan la memoria y tu cabello antillano
 conjugue otros atardeceres.
 Al escucharse la señal de la partida,
 —en el símbolo de hogueras incontables—
 regreso a mi lugar de origen,
 a pavimentar las calles zurcidas de estiércol
 continuo,
 a enredar los hilos con otras manos...
 tal vez las mismas.

Esta noche cada letra de tu nombre
 se ha ido por diferentes caminos,
 sólo queda conmigo la letra sin sonido,
 sin aliento,
 la última letra de tu nombre.

ERNESTO ÁLVAREZ

EL SPIRIT

**¿LAS REGLAS DEL JUEGO
O EL ESPÍRITU DE LA LEY?**

**—Trama y personajes en la historieta de
WILL EISNER—**

CULTURA POPULAR

**REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS**

EL SPIRIT:

¿LAS REGLAS DEL JUEGO O EL ESPÍRITU DE LA LEY?

*...I will make it short... I don't believe in lectures...
The law is nothing but the rules of the game...
I know you've had some bad breaks...
but if you play the rules now,
you've got some good friends...*

Spirit

1. Will Eisner

El caso de Will Eisner tiene sus características propias y muy particulares. Pudiera bien situarse junto a Chester Gould y Alex Raymond como creador de historietas detectivescas –lugar que en justicia le corresponde, y con mayores dotes literarias–; pero a diferencia del creador de Dick Tracy y del dibujante del investigador de la élite intelectual que es Rip Kirby, el originador de *The Spirit* ha dado a la luz un héroe más humano.

¿Por qué considero más humano al Spirit?

Es fácil corroborar que Dick Tracy está demasiado comprometido con las estructuras legales y policiales que toman forma en la nación estadounidense durante la década de los treinta y su función va dirigida a preservar la ley y el orden a como dé lugar, y por ese compromiso, del que no se aparta,

sólo piensa en cumplir con su "deber". El detective de Gould está diseñado para ser enfático en el cumplimiento de la ley y su único fin es dedicar su vida a perseguir a aquellos que no se avienen a ese renovado sistema judicial implantado en los Estados Unidos a raíz de la reorganización del FBI.

Rip Kirby, por su lado, se desenvuelve entre la clase alta: químicos que realizan investigaciones importantes, profesores universitarios que, a su vez, se hallan comprometidos con la experimentación científica; autores de libros —el propio Rip es uno de ellos— de discusión entre las grandes autoridades; bellas modelos profesionales —su novia Honey se destaca en esta carrera— y estudiantes universitarios en una época en la que alcanzar la educación de escuela superior era un privilegio de pocos.

La grandeza de Will Eisner consiste en haber conservado a su detective en un plano puramente humano, haciéndole operar al margen de la Ley. Ni pretende que su Spirit sea sólo cerebro deductivo, como se le escapa con frecuencia a Gould a imitación de Conan Doyle, con carácter serio y hasta jactancioso; —aunque a veces se vale de este recurso en forma paródica— ni pretende que sea un intelectual al estilo del detective concebido por Raymond.

El Spirit, con todo y su antifaz y sus manos enguantadas —únicos atuendos que le adjudica su autor en una época en que se ponen de moda los héroes con vestuarios diseñados a propósito para destacar la privilegiada anatomía vestida con telas adhesivas al cuerpo, es decir, su disfraz: piénsese en El Fantasma, Batman, Superman, Capitán Marvel y otros— no deja de ser un humano más entre la población de la ciudad.

A diferencia de los héroes que se bifurcan hacia una doble vida, el Spirit tiene una sola personalidad. Sabemos que Denny Colt fue dado por muerto a partir del primer episodio —en ello es el autor enfático al repetir en cada primer cuadro de subsiguientes aventuras, en forma sinóptica, dicho acontecimiento; de lo contrario, nadie echaría de menos al así recordado Denny Colt—; su tumba lleva una piedra con su nom-

bre en el cementerio Wildwood de la ciudad —que podría ser el de Long Island, cercana a los otros condados de Brooklyn, Manhattan y el Bronx, mundo donde se desenvuelve el héroe y el mejor conocido por su autor—; pero luego del trágico accidente, el personaje de Eisner no vuelve a ser Denny Colt, como Batman es alternativamente Bruce Wayne, y Superman alterna su identidad con Clark Kent; y así otros. El detective de Eisner mantendrá esa identidad permanente, su ya auténtico ser, no importa que de vez en cuando, con fines investigativos, se disfrace de viejo, por ejemplo; pero esta necesidad de incógnito no implica su transformación hacia un *alter ego* alternante. Para el Spirit, Denny Colt es cosa del pasado: está muerto. Sólo en un par de ocasiones, por motivaciones particulares se permite ser el que era, como es el caso de su aventura con Sand Saref, amiga de la infancia, cuando está ella a punto de desaparecer y le pide que la abraza fuerte.

En *The Spirit* se da un elemento que falta a los otros héroes policíacos de su generación: el humor. Hay cierta dosis de frescura cómica en algunos episodios que mueven a hilaridad. Por otro lado, como este detective no es ni pretende ser un superhéroe, sino mantenerse en un nivel humano normal, es un “héroe” que recibe golpes, que sale de las peleas con su rostro hinchado, brazos, piernas y labios partidos, sucio a más no poder, y desgarrado en cada trifulca que sostiene. Sin embargo, ¡cuidado!, con todo y lo paródico, nunca se expone a la ridiculez, como ocurre con el inspector Clouseau de *La Pantera Rosada*. Puede, pues, entenderse cierta vertiente satírica en esta concepción del héroe, sin que por ello llegue a la parodia total del género policial; simplemente, Eisner juega con su “héroe”, como se dice en inglés: *just for fun*, esto es, por hallar diversión y transmitirla a sus lectores.

No obstante, la creación de Will Eisner es una de las más sólidas que puede verse en historietas. Según se muestra, es el único artista de su generación en el que se percibe

un narrador auténtico, cada una de sus historietas es un cuento literariamente bien concebido; a veces, es un novelista comprimido en las dimensiones de las siete u ocho páginas de su creación de historietista. Desde los comienzos mismos de su carrera, debió imponerse un reto que ningún otro artista tuvo: mientras aquéllos producían una página a la semana para las ediciones de la prensa dominical, Eisner debió producir una aventura completa —siete páginas, a más de pensar en un *comic book* de tres aventuras que era incluido semanalmente en esa misma prensa— creación que lo obligaba a pensar con criterios abarcadores, más que en el suspenso —el *cliff-hanging*— con que operaban los que hacían continuar la aventura domingo tras domingo. Aún así, Eisner iba encontrando a su personaje a su paso, que se hacía de continuo; el primer episodio lo muestra sin máscara ni guantes; luego, a medida que avanza su evolución, va incorporando el buen gusto por el vestir, como si se tratara de un modelo, aunque cuando halla su camino, el buen gusto en el vestir deja de ser un patrón de conducta; creo que a Eisner, contrario a lo que le exigían sus editores, debió agraderle ver a su “héroe” con su ropa estrujada tras la forzosa pelea de cada aventura; es algo en lo que el autor de *The Spirit* se regodea, como si disfrutara del placer de salirse de la estrecha forma operacional del hombre *clean-and-neat* —limpio y nítido— a la que era dirigida la sociedad estadounidense.

Por estas razones, el personaje de Eisner se aparta considerablemente de todo canon esperado. El novelista que había reprimido en él, sojuzgado para producir un arte que le asegurara la subsistencia, se rebelaba a menudo y, a su vez, se revelaba. En muchas ocasiones, el Spirit cedía su posición privilegiada a un personaje secundario, alguien venido del pueblo, y éste asumía el papel protagónico en la aventura. Esa necesidad del narrador auténtico es la que lo hace confesar:

I've always been fascinated with characters like

*shoeshine boys and orphans, the people that often go overlooked in the grand scheme of things, but who often can do heroic things that go unnoticed.*¹

(Siempre estuve fascinado con personajes como los niños limpiabotas y los huérfanos, la gente que pasa desapercibida en el gran esquema de las cosas, pero que con frecuencia puede hacer cosas heroicas que no son notadas.)

Esto no es pose en Eisner. Autores hay que adoptan los temas sociales por ser la moda o por abrirse campo en las letras y lograr aceptación popular. Mas esta premisa será una constante en el autor de *The Spirit*, desde sus primeras producciones en las aventuras semanales de su héroe hasta las novelas gráficas de su madurez. De ahí que un personaje como Ebony se saliera de su papel de conductor de taxi para pasar a ser asistente del Spirit, primero en labores humildes, hasta intentar ser también detective de aceptables instituciones, aunque con ciertas notas de humor —sin ridiculizar a su personaje, que conste—; así se convierte Ebony en uno de los primeros negros vistos con simpatía por un autor de historietas —aparte de Lotario, especie de guardaespaldas de Mandrake el Mago—, algo que sólo tenía paralelo en los Estados Unidos con el novelista William Faulkner. En alguna ocasión, Ebony llegó a ocupar la totalidad de la aventura, limitándose el Spirit a aparecer como sombra y a alguna intervención relámpago en la historieta.

Como éste, hay otros personajes que deben estudiarse con mayores detalles en espacio aparte: payasos, boxeadores, niños “problemas” —como es el caso de Sand Saref (Enero 8 y 15 de 1950)— que necesitan más de la ayuda de un psicólogo que de la persecución policiaca. La misma Elena Dolan es una muchacha caprichosa, que el Spirit trata como a una niña malcriada y consentida, aún representando el estereotipo de la mujer americana.



NUBBIN



SAREF

IZQUIERDA: En 1948, Eisner creó el personaje Nubbin the Shoeshine Boy, concebido como huérfano, como contraparte de Anita la Huérfanita, que varió hacia el limpiabotas. Nubbin *—new being—* lleva en sí la implicación de constituir el *nuevo ser*. En la dialéctica de Eisner, Nubbin debe llevar el mensaje del ser que lucha por la vida. (John Law, Vol. 1, Delaware, Eclipse Comics, 1983).

DERECHA: Sand Saref es el personaje en el que más amor ha puesto Will Eisner. Al enfocar la tragedia vivida en la infancia, Eisner, como un psicólogo de primer orden, estudia las causas que originan la conducta futura de su personaje. (N.Y., Warren Publications, ¿1974?).

2. *El caza-recompensas*

Un serio problema se le presenta al autor de *The Spirit* cuando debe enterrar para siempre a Denny Colt, y este problema es expresado por el comisario Dolan: "¿De qué vas a vivir?" Sabemos que Superman, amparado en su *alter ego* Clark Kent, trabaja en la redacción del *Daily Planet*, y que Batman no tiene problemas económicos, pues su otro yo es, ni más ni menos, el millonario Bruce Wayne. Y así por el estilo, hay otros que se amparan en tareas comunes para mantener oculta su otra identidad. Bily Batson es reportero radial cuando no opera como el Captain Marvel, para ofrecer un ejemplo más.

¿De qué vivirá el Spirit?

Se convierte nada menos que en cazador de recompensas, y ello plantea un problema moral en una sociedad que desea ser reformada. Esto hace pensar en aquellos antihéroes del oeste que viven de ese modo. Definitivamente, su modo de sobrevivir podría dejar que desear en un héroe que se desenvuelve en una modernísima urbe. El *vigilante*, pase. Pero un agente que se decida a cazar criminales, por cuya cabeza hay puesta una suma de dinero, no será bien visto por la "civilización" neoyorkina y menos estadounidense, que se preocupará por la imagen que debe proyectar dentro y fuera de su territorio continental.

Sin duda, Eisner, deseoso de escapar de los clisés que operaban en las historietas de su tiempo, cayó en su propia trampa. ¿Cómo salir de ella? ¿Cómo devolverle a su "héroe" la credibilidad en sus sanas intenciones de justicia social más que la enfática aclamación de un sistema legal? Ideando "obras de caridad" para las cuales cobraría las recompensas al cazar criminales, que la policía se veía imposibilitada de capturar. De ese modo, Eisner escapa al callejón sin salida en el que se había metido. Será necesario que cree un par de aventuras sobre la necesidad de fondos para obras de cari-

dad y tomar dicho tema como *slogan* para salvar la moralidad de su héroe.

¡Y salió a la mil maravillas! Porque en un momento en que las estructuras de poder se empeñaban en reforzar las leyes, este factor humano que salvaba a su personaje de ficción, dirigía a su vez la historieta hacia otros fines y hallaba nuevas vías por las cuales desarrollar los argumentos de una trama.

3. *SPIRIT: Los argumentos*

*I was counting heavily on my
own ability to grind out plots.*
Will Eisner

Una de las aventuras claves para la evolución del personaje el Spirit fue publicada el domingo 18 de agosto de 1940.² En su trama entran en juego elementos que sellan la psicología del héroe. Para Eisner, a las once semanas de haber puesto en circulación su *comic book* dominical, el Spirit se hallaba todavía en su etapa formativa. De las diez aventuras publicadas previamente, sólo una hacía alusión de pasada a la "ley". Todas las otras eran cuentos bien concebidos; Eisner tenía una habilidad asombrosa para armar tramas. Lo increíble era su dificultad para introducir el personaje en dicho argumento.

Otros historietistas crean un personaje —o varios— y su única preocupación es conseguir una variante del mismo cuento para adaptarla a su héroe, por lo que se repiten incesantemente hasta entrar en un *cul-de-sac* del que les cuesta trabajo salir. La variedad de tramas de Eisner no tiene límites, pues sabe desplazarse desde el drama hasta el melodrama y, además, coquetear con la comedia, y todo con una naturalidad asombrosa. Cada trama ideada por Eisner es un relato que gira en torno a un personaje elegido del pueblo; un personaje que vive su tragedia interna, y si comete crimen

es por una motivación sentimental más que por la ambición de los bienes materiales. Ejemplo extraordinario de este tipo de argumento es el contenido en la historia del payaso que roba para ser amado por la “estrella” de su circo, quien le exige riquezas como condición para corresponderle, aparecida por primera vez el domingo 28 de junio de 1940. Dicho sea de paso, es ese elemento emocional o si se quiere melodramático, el que salva los argumentos de Eisner de caer en los tópicos tan explotados por los otros autores de historietas detestivas.

También en la aventura que comentamos da inicio una preocupación de Will Eisner no observada por sus contemporáneos: su *Spirit* estará al servicio de prevenir e intentar evitar el crimen. Es habitual que si el crimen ha sido cometido, se castigue al criminal; hacia ese fin van dirigidas las leyes. A diferencia de este código, el héroe de Eisner tiene como objetivo principal la prevención de tal delito. En el presente, la sociología ha hecho de este tema algo muy divulgado, pero hacia 1940, cuando aparece como consigna del personaje de historieta en *The Spirit*, era una idea original, sobre todo, para un autor de cómic. Los patrones operacionales del detective habían sido prefijados por la evolución misma que tomaban las estructuras policiales de la época —expansión del FBI como agencia federal y la organización de los *G-Men: Government Men*, como ejemplos— el establecimiento de un gran archivo de huellas digitales, el uso de delatores oficiales que operaban en los mismos lugares de trabajo que aquellos organismos laborales, demandantes de derechos civiles, etc. En la creación de historietas, el papel de Dick Tracy era el de perseguir a los delincuentes y atraparlos; Sam Ca(t)ch (Th)em era el policía que, a su lado, hacía los arrestos. Eisner percibía que los héroes de todas las películas no eran otra cosa que atrapadores de maleantes. Y toda la literatura policial, en todo medio, no tenía más objetivo que investigar crímenes ya cometidos. Ninguno, en absoluto, tenía como premisa prevenir y evitar el crimen.

Con frecuencia, Eisner observaba las mesas de trabajo de los compañeros de su estudio: el obligado tema de “policías y ladrones” aparecía como “la orden del día”. “¡Cójalos y aplástelos!”, era el grito de moda emitido contra aquéllos que se ponían al margen de la ley y el orden. Por eso, el autor de *The Spirit* llegó a la determinación de que su héroe se apartara de ese patrón de conducta aceptado incondicional e irreflexivamente por todos aquéllos que se abrían paso en el campo de la historieta.

Para mayor diferencia —con el Tracy de Gould, v.g.—, el Spirit no sólo actúa al margen de la ley, sino que vive fuera de la ley; su autor hace que, aunque sea por equivocación, se le atribuya un crimen, lo que conlleva la implicación de que la “Ley” puede equivocarse. Al Spirit no se le ve divulgar consignas relativas a la Ley y el Orden, sino las que conducen a evitar el crimen. Es clara la intención del autor cuando, tan temprano como en la sexta semana de comenzar a publicar sus aventuras, abre el primer cuadro expresando:

... now uses his tomb as a headquarters for his one-man war against crime and criminals even beyond the long arm of the law. (Domingo 14 de julio de 1940).

Tal vez sea por eso que el autor le atribuye a su personaje el ser profesionalmente un “criminólogo”; sin embargo, este título entra en la historieta con humildad, no con la ostentación que se percibe en el Rip Kirby de Alex Raymond. Esto lo prepara con adecuación para que su mensaje tenga fuerza moral mucho más que legal. Lo legal es una obligación, mientras que lo moral es un deber. Hay, pues, una apelación a la conciencia del individuo que se registra en su interioridad y no la imposición de una fuerza externa, operando con violencia sobre el ciudadano. Si el Spirit tiene un laboratorio científico en el cual realiza sus investigaciones —no olvidemos que estamos asistiendo a la antesala de una era científica que comienza a tomar auge en los Estados

Unidos, por lo cual los “héroes” se adhieren a ese fervor investigativo— está apartado, oculto bajo una tumba en Wildwood Cemetery, no en el recinto de una universidad reconocida. Para distanciarse del patrón que seguía la historieta policíaca, Eisner lanza a *The Spirit* por una ruta diferente: creará, en todo momento, las tramas más variadas que pueda armar su fértil imaginación y procederá a acomodar a su personaje a la situación diseñada, operando así a la inversa de la mayoría de los historietistas que conciben primero al personaje y luego le adjudican las variantes de actos delictivos, que su limitada creatividad les permita imaginar, a no ser que se valgan de escritores que conciban el guión de su historieta.

4. De científicos y bestias

Sin embargo, aunque quisiera escapar al estilo propagandístico de su época, Eisner no podría abolir la presión de los tiempos: *Era la orden del día*. Aún así su ingenio, superior al de muchos otros, ideaba fórmulas de mayor alcance que aquéllas tan frecuentemente explotadas por entonces. Sus *slogans* conllevan intenciones morales de mayor amplitud, apelando así a la conciencia humana, no a la obediencia. A veces, ponía de relieve la inhumanidad de los experimentos científicos, cuando éstos estaban en abierta violación de las leyes de la naturaleza, las que se notan son superiores, en el código moral de Eisner, a las leyes humanas, no obstante se vea en la obligación de dar su apoyo a éstas, pero a su vez llamando la atención sobre las anteriores. No cabe duda de que al creador de *The Spirit* le debió preocupar la excesiva atención otorgada al impulso de “la Ley y el Orden”, en términos de delincuencia solamente, mientras se descuidaban los más amplios valores humanos. Si atendemos a esa preocupación tan esencial de Eisner, podemos sacar en claro que el nombre de su héroe no nace por

la simple razón de lanzar una fantasía escapista más en el mercado de la historieta, sino porque su *Spirit* tiene hondos significados; en lo que se refiere a este contexto, Eisner no está dando soporte a la ley como estructura de control sobre un pueblo, sino llamando enfáticamente la atención sobre el ESPÍRITU de las leyes.

En la aventura que escribe y dibuja Eisner en septiembre de 1940,³ un orangután humanizado por un científico —y una mujer bestializada por el mismo— adquiere el papel protagónico de la historieta. El héroe está casi ausente de este episodio; si aparece es como un recordatorio de que existe y que la tira ilustrada es suya. Se convierte dicha aventura en una denuncia de los excesos a que puede llegar la “ciencia”.

No importa que Eisner confiese que quedó deslumbrado por la película de *King-Kong* y que allí se desenvuelva el drama de “la bella y la bestia”. Preocupa menos que en la segunda parte afirme que ha sido influenciado por *Tarzán*. La dimensión filosófica con la cual el autor dota a su cuento está más distante de toda expectativa. Si hay que moralizar, debe hacerlo desde esa dimensión humana que adelanta mucho sobre el mero desenvolverse en medio de las leyes que se desea impulsar.

Incluso, en el primero de estos dos episodios, podría haber una alusión velada al behaviorismo en boga. El que un científico eduque a un orangután para que adquiera los más finos modales de una elevada clase social y lo describa como estudioso que adquiere una exquisita cultura, no es indicio de que el simio va a elevarse de su condición de primate. Aquí cabría traer a colación aquel refrán que reza: “Aunque la mona se vista de seda, mona se queda”. Sé que este dicho puede tener una carga discriminatoria, y es el riesgo al que se somete el autor de *The Spirit*. Mayor riesgo presenta el que para lograr que el experimento “científico” triunfe en un orangután, deba degradarse al nivel de “bestia” a un ser humano, practicando en la hija de otro científico la

reversión de la inteligencia hasta brutalizar al “especimen”. ¿Olvidó Eisner que algo así ocurre en **The Island of Dr. Moreau**, la novela de H.G. Wells? ¿Tenía en mente las propuestas de Watson de hacer del ser humano recibido en su laboratorio un genio o un criminal?

Lo esencial de este cuento está conseguido en el primero de los dos episodios. De no haber sido por el fondo moral que opera en el relato gráfico, hubiera sido un episodio adecuado para otro personaje de Eisner: *Sheena, Queen of the Jungle*; uno de los primeros cuadros, donde aparecen “la bella y la bestia”, pudo haber sido la página frontal de una de sus aventuras (de hecho, al observar el primer cuadro sin haber leído una letra, recibí en mi mente el siguiente argumento: inversión de roles sociales; Sheena, quien ya vive al margen de la civilización, cae prisionera de primates evolucionados).

El segundo episodio no era necesario, si se juzga el cuento primero en su totalidad, sin importar la casi ausencia del héroe; lo que es característico de las historias de Eisner. Si valió la pena extender el relato fue para recuperar a los personajes habituales de la aventura y así poder convencer a los editores, más que a sus lectores, de la necesidad de ellos. Por otro lado, extendiendo la trama a la selva, Eisner podía jugar con elementos de gran popularidad en el momento; en primer término, sacar a su héroe de “la jungla de asfalto” que es la gran urbe y colocarlo en la jungla natural; en segunda instancia, poner a su Spirit a competir en popularidad con el Tarzán de Hogarth en una aventura de la selva. En parte por el dominio de los ingleses en la India, lo que dio origen a **El libro de la selva** de Rudyard Kipling y la gran popularidad de las novelas de Edgar Rice Burroughs, la difusión de las películas de Johnny Weissmuller protagonizando a Tarzán; la creación de *Jungle Jim* por Raymond; pronto sería popular Sabú, el actor hindú, cuando en 1942 encarne a Mowgli, *The Jungle Boy*, el personaje creado por el cantor del imperialismo inglés en la India, Kipling, en el filme de Alexander Korda. El ambiente estaba saturado de este espí-

ritu selvático, que atraía al instinto primitivo de los lectores de historietas. Pero un detalle se ha olvidado: es la época de Gandhi, y es posible que su mensaje de no violencia atraiga la atención de una sensibilidad tan especial como la de Eisner, demostrando además que la India no es sólo selva y *thugs* (supuesta secta de estranguladores, adoradores de Kali, la “diosa del mal”; nombre que sirve a los creadores de aventuras policiacas para llamar *thugs* a los criminales, como en español se llaman *vándalos* a los bandidos).

Hacer que el Spirit probara suerte en una aventura de la selva no le vendría mal al héroe de Eisner. Le bastaba con revivir al inteligente orangután parlante que había dado por muerto en su anterior aventura y que éste —la bestia— raptara a Elena Dolan —la bella— y la condujera a Sumatra para que el Spirit se lanzara al rescate. Lo demás es tarzanesco. Y, aunque aparente ser convencional, la lucha entre los monos para que uno de ellos sea rey en la comunidad de los simios es, ni más ni menos, la puesta en destacado relieve de *la ley de la selva*. ¡Quizás sea este final lo más sobresaliente de su mensaje subliminal! ¿Se trata de una crítica al excesivo énfasis dado a la concepción de “ley y orden” que se ha puesto en vigencia con carácter represivo en los Estados Unidos y que, pretendiendo perseguir a criminales, ha desatado una cacería de brujas contra aquellas personas de pensamiento diferente? Ese “¡atrápenlos y aplástenlos!” que se grita de modo irracional e intolerante y con tono irascible por todas partes, caracterizado especialmente por Chester Gould en *Dick Tracy*. El humanismo de Will Eisner, en medio de este ambiente persecutorio, alcanza mayores dimensiones que aquellas limitadas visión y violenta atracción hacia los nuevos códigos implantados, puramente policiales, llevados a la práctica por los sistemas institucionales y sus propagandistas.

5. Entendiendo a los villanos

*In the Spirit, the villain's the thin
—the plot will take care of itself.*

Will Eisner

Quizás los villanos de Eisner no hayan logrado destacarse tanto como lo han hecho los archienemigos de otros héroes. Los Flattop, Murmullos, Shaky y otros bien definidos por Chester Gould; los Guasón, Acertijo, Pingüino y Dos Caras de Bob Kane y el Lex Luthor de *Superman*, han tenido sólo un paralelo en la creación de Eisner: *Octopus* (El Pulpo). Su Dr. Cobra emparenta más adecuadamente con el Dr. Sivana creado por C.C. Beck para oponerlo a su Captain Marvel. Debió comprender el autor de *The Spirit* que entraría en un camino, si no trillado, hacia el que tiraban otros diseñadores de historietas y se impuso, con sabia previsión, apartarse de la vía común explorada por aquéllos. Sin embargo, la introducción del Dr. Cobra en el mundo de la historieta de Eisner cumplió su función a cabalidad, pues en su confrontación con este reptil —al que bien pueden asistir las cualidades de *creep*, el que se arrastra sigilosamente; de hecho, un enamorado de Elena Dolan, un aparente bobo que alcanza relevancia de carácter, se llama Homer Creep — Denny Colt sufre la “muerte” que cambia el destino de su vida y lo lanza hacia la nueva identidad elegida.

Sin duda, le faltó a Eisner el apoyo del cine y la televisión para que sus personajes fuesen hoy tan bien conocidos como los de sus contemporáneos. En gran medida ayudaron a acrecentar la fama de los personajes del cómic los seriales que, a fines de los años treinta y principios de los cuarenta, eran proyectados en los matinés sabatinos y dominicales de los cines de pueblos. *Dick Tracy* alcanzó varios de ellos. Igualmente *Batman*, *Flash Gordon*, *Buck Rogers*, *La Sombra*, *El*

Halcón Negro, Terry y los piratas, Tim Tyler, Tarzán, Don Winslow de marina y otros; algunos de ellos de menos popularidad que *The Spirit*, aunque es posible que con mayor compromiso propagandístico que el personaje creado por Eisner.

De otro lado, el cine moderno ha retomado estos personajes para aplicar a sus tramas los novísimos recursos del cine actual. Es asombroso ver en los filmes de Batman que primeras figuras de la actuación como Jack Nicholson, Danny de Vito, Jim Carrey, Tommy Lee Jones y Arnold Schwarzenegger encarnen a los villanos, dotándolos de una personalidad superior que antes era inconcebible. Echamos de menos esas aportaciones en torno a *The Spirit*, aunque se produjo una película de este personaje, ésta no ha tenido la divulgación alcanzada por las modernas versiones de *El Fantasma, La Sombra, Flash Gordon* y las sagas de *Superman* y *Batman*.

La nota que Eisner escribió en diciembre de 1972 para la aventura publicada el 20 de octubre de 1940 la tituló "Understanding the Villain". Sabido es que en la literatura policial el "villano" es un individuo al que hay que capturar y meterlo preso, sin descartar que en la mayoría de las aventuras muere, del modo que sea, al final de la trama y que el lector sienta una incomprensible satisfacción por esa muerte "merecida", y hasta es posible que su instinto, estimulado por el relato mismo, la haya inconscientemente deseado. Ningún autor se preocupa por entender que el villano no nace "malo", sino que en su contacto con el mundo que lo rodea tuerce su rumbo al desilusionarse de la prédica de valores que no son observados por una gran parte de la gente que mejor debiera representarlos. Los procesos por los cuales un ser humano común elige el mal, habiendo en él la potencial capacidad para hacer el bien, son muchos. Por esto Eisner puede expresar:

In the development of a villain, character becomes important and character as I saw it (and still do) deri-

*ves from a series of events that shape the man.*⁴

(En el desarrollo de un villano, el personaje se vuelve importante, y ese personaje, como yo lo vi (y así lo hago todavía) deriva de una serie de eventos que forman al hombre).

Como se ve, Eisner se halla operando desde la perspectiva de la psicología. En la pieza que tenemos bajo observación, por primera vez el autor experimentó con un villano, quien es básicamente malo, pero que también es una víctima de los eventos que ocurren en torno suyo. Alude Eisner a un tiempo, que él recuerda, en que crecía la ira en Estados Unidos, por las razones que fueran, y al polarizarse la población entre buenos y malos, reflejo de la situación por la que pasaba el mundo, aquellos que asumían posiciones independientes eran vistos como enemigos. "Si no estás conmigo, estás contra mí", sería la consigna a emplear sin que fuera necesario mencionarla. Dentro de los acontecimientos de la época, Hitler era un villano; en Japón, Tojo era a su vez otro villano. Cualquiera, en fin, que impulsara el maltrato tenía que ser sin remedio un villano. A nadie le importaba entender los factores psicológicos que lo formaban. El país pasaba por un período de exaltado patriotismo. Washington corría hacia la guerra. Entonces se estaban alineando a los "Bad Guys". La nación se comportaba como en los tiempos del viejo oeste. Era fácil definir a los malos —incluso hacerlos— y determinar quiénes eran.

¿Quién iba a sentir compasión por un villano? Viendo retrospectivamente, Eisner considera sus ideas contenidas en la historieta del 20 de octubre como una débil voz que llamaba la atención hacia la necesidad de "entender al villano" en medio del remolino que entonces arrastraba a todos.

Como era de esperarse, en un momento de polarización de las fuerzas del "bien" y del "mal", nadie le prestó atención, lo que demuestra que el autor de *The Spirit* se hallaba fuera de su tiempo; como suele decirse: "se adelantó a su época".

6. *Octopus*

*I've going through great pains
to keep my identify a secret.
What makes you think
I'll blow my cover now?*

Octopus

Ningún personaje más adecuado para encarnar el crimen que *Octopus* (El Pulpo). De sus encuentros con este villano, el Spirit sale siempre mal herido. El lector quisiera verle el rostro, pero no; Octopus opera amparado en las sombras; lo único que se ve son sus manos enguantadas, cada guante con tres rayitas —como si fuera el número 111— al dorso de sus manos, como si se tratara de un emblema distintivo, similar al rayo que sobre el pecho lleva Captain Marvel o la S de Superman. Esa atmósfera de tiniebla, desde la que ataca el enemigo, hace que el Spirit se halle en desventaja y que su persecución termine decepcionante-mente en la desaparición de esta fuerza del mal tan difícil de exterminar.

Y es que Octopus no se trata de un solo hombre que violenta los conceptos de ley y de orden. El hecho de que su nombre sea el de un animal de ocho tentáculos significa los muchos brazos con los que opera el crimen. Si la diosa del mal en la India tenía cuatro brazos, este dios del mal que nace con la prensa de los Estados Unidos le duplica sus extremidades, lo que es igual a pensar que es doblemente peligroso que aquélla a la que los *thugs* rendían culto. Para encarnar el crimen, Will Eisner ha encontrado el símbolo perfecto: una bestia marina de brazos múltiples siempre en movimiento y cada uno de ellos listo a la agresión.

Puesto que ya hemos trascendido los límites de una historieta común, si se observa que Octopus no está motivado por el robo y sí por la obsesión criminal de acabar con el héroe, da paso la razón para intentar entender esta alegoría

creada como contraparte del personaje protagónico. Elevando el nivel de comprensión hacia otras latitudes, hallamos, como en la época clásica, a las fuerzas del bien simbolizadas en el Spirit y a las fuerzas del mal encarnadas en Octopus. Espíritu versus Genio Maligno es lo que se nos muestra en la antagónica confrontación desplegada por Eisner en las páginas de su historieta. Su desenvolvimiento se halla en el nivel del mito.

No es absurda esta idea. Desde temprano, el autor de *The Spirit* se manifestó con inclinaciones hacia la filosofía, la psicología y la sociología. Desde sus comienzos, se descubre en sus tiras de aventuras una insatisfacción en torno al giro propagandístico que asumen sus contemporáneos en torno a una sola fórmula: ley y orden; lo demás es circunstancial. Desde sus inicios en su carrera, se intuye una rebeldía contenida en su creación artístico-literaria, pues en lugar de suponer criminales a aquéllos que se apartan de la ley, se empeña en estudiar, como buen sociólogo, los fenómenos ambientales, y como psicólogo las emociones que transforman a un ser humano normal en un delincuente. Esto no lo tratan de ese modo los historietistas de su generación.

Cuando uno lee sus novelas gráficas, descubre en Eisner preocupaciones por el ser humano que trascienden los preconceptos por los que se regula una sociedad. Basta leer *A Contract With God* para entender que a su autor no le faltan preocupaciones que trascienden los límites del común de los humanos. Por eso, la dimensión que proponemos en la lectura mítica relativa a la confrontación del Spirit contra el Octopus no está distante de ser la más lícita. Otro autor le hubiese llamado a su villano Daimon, o algo por el estilo, haciendo evidente su intención de simbolizar en este personaje el mal. Pero Eisner, aún filosofando, no deja de ser realista; él sabe que el mal que reina sobre la tierra no es metafísico, sino que su reino es de este mundo. Entiende que por todas partes se desarrolla y extiende sus tentáculos el crimen. Para el creador de *The Spirit* tiene más peso el ¡No

matarás!, de legislación primaria, otorgada por el más elevado genio del bien, que las regulaciones que coartan las libertades del ser humano en la sola relación de poder y propiedad privada. Por eso, el Spirit es “el más grande enemigo del crimen” que pueda hallarse en el mundo de la historieta.

Diferente al Dr. Cobra, quien es un enemigo de la primera producción creativa de Eisner, Octopus es un personaje de una madurez alcanzada tempranamente. De 1940, cuando nace a la luz su héroe, hasta 1946-50, cuando toman forma las secuencias gráficas que dan vida a este temible archienemigo, hay de por medio unos años de intensas experiencias y de búsqueda continua. Puede que en otros autores de su género haya personas con un cultivo intelectual innegable, pero cuando ese cultivo se transfiere a la historieta se percibe postizo, forzado, una intelectualidad de presunción. En la tira de Eisner entran elementos intelectuales sin el mayor esfuerzo. Como el autor de *The Spirit* está en constante actitud de absorción de lo que ocurre en torno suyo, todo aquello que entintan sus plumas y pinceles queda humanizado como si se tratara de un acto de magia. Y lo más interesante es que esa transformación que acontece ante los ojos del lector y apenas se da cuenta de ella, es más convincente que las que promueven la gesticulación del prestidigitador Mandrake y las varitas y palabras mágicas de Ibis, Zatara y otros que fungen de magos.

Lo terrible en Octopus, en fin, es esa aparición como si surgiera de la nada, aunque las sombras tienen mayor densidad que esa abstracción que se hace tan evasiva: nada.

7. *La “Femme Fatale”*

Nadie, en el mundo de la historieta, ha creado personajes femeninos de tanta belleza y tanto carácter como las *femmes fatales*, dibujadas por Will Eisner. Esto sin menospreciar la sensualidad de que son dotadas las féminas que

pueblan el ambiente estelar de *Flash Gordon* de Raymond. Debemos hacer la excepción de aquéllas, dibujadas en las tiras de humor de Al Capp, pues no sólo Daisy Mae, sino que hasta la Mujer-Loba (Wolf Gal) y Marcela Porquina — Moombeam Mc Swine— son bellezas indiscutibles. En Eisner hay, y éste es su mérito, una profundidad psicológica, inaugurada por él en la historieta. La maldad y el glamour de P'Gell son atributos de concepción estética innegable. Esta especie de cazadora de fortunas que atrae peligrosamente a los hombres, en especial si ellos son millonarios y pueden dejarla bien dotada al morir y convertirse ella en heredera legítima. ¿Casualidad que sus maridos mueran trágicamente? ¡Ver su cara de inocencia, su imagen de sufrida, y cuánto sentimiento despliega la varias veces viuda!

Para que se entienda la profundidad psicológica aludida, una de las aventuras creadas por Eisner se desarrolla desde el interior de un cerebro, proyectándose la visión del exterior a través de las cuencas de los ojos del asesino a partir de su interioridad cerebral. Ésta se ha convertido en la lectura esencial, cuando de ofrecer un paradigma de la historieta psicológica se trata. Nadie, hasta la fecha, ha superado este recurso, y si se ha adoptado luego no cuesta más remedio que pensar que quien lo use tiene una deuda contraída con Will Eisner.

De vuelta a los personajes femeninos, no cabe duda de que Alex Raymond dotó de bonitas modas a sus muchachas, Dale Arden, en *Flash Gordon* y Honey en *Rip Kirby* (después de todo ésta es modelo profesional). Gould, sin embargo, tuvo a la pobre Tess colgando por quince años en espera de que Dick Tracy le propusiera matrimonio (algo que Dale Arden nunca logró de Flash). En cuanto a Elena Dolan, la tonta y caprichosamente enamorada de Spirit, todo se resuelve en comedia. Los devaneos de casquivana en los comienzos de sus apariciones son producto de la joven mujer que no sabe lo que quiere y los subsiguientes celos de Elena no son como los de Dale, pues la novia de Flash Gordon sufre

rabietas, malhumores y enojos cada vez que una reina interestelar se apasiona con el rubio terrestre; al contrario de Flash, que no demuestra pasión alguna por su compañera; aunque siempre la salva; a veces Dale parece ser una carga para el héroe de nuestro planeta, sin que por ello raye en la misoginia.

Elena Dolan es una celosa de esta tierra, que lo mismo puede dar una bofetada, que salir con un ojo amoratado, y si se pone demasiado pesada, el “héroe” la pone sobre sus piernas tostándole las nalgas con sus duras manos —exaltación del machismo que no tolerarían las mujeres de hoy y que presentarían cargos contra el agresor por maltrato a la mujer—; algo que hace cincuenta años se veía como una nota de humor.

De P’Gell existe ya un libro en el que se recopilan todas sus aventuras: **All About P’Gell**.⁵ Pero si de su filosofía se trata, nada mejor que leer ese tipo de entrevista de ficción que Eisner sabe crear. En una de las publicaciones Warren aparece esta genial cuestión: Ebony entrevista a P’Gell. Si es importante dicho reportaje es porque en él el autor de *The Spirit* despliega lo que podríamos llamar una Poética. Allí están recogidas las ideas que dan forma a la psicología de su personaje femenino de mayor trascendencia, el más complejo de todos ellos, el más atractivo sin ser simpático, al que mejor comprendemos dentro de su mundo delictivo, sobre el cual Eisner vierte más arte y pensamiento al desarrollarle su personalidad literaria y gráfica.

8. P’Gell

La entrevista dirigida por Ebony puede tener, en realidad, dos vertientes: una, que se entienda como la filosofía de Eisner todo aquello que él pone en boca de su personaje —es el riesgo al que se somete un autor que sondea la mente humana para ser veraz cuando crea un personaje—; y, en se-

gunda instancia, que haya penetrado en una psicología colectiva, distintiva de un género o grupo social y cree un carácter de acuerdo con esa veracidad que refleja su modelo a base de una conducta típica de su grupo social o género.

De lo que no cabe duda es que Eisner es muy consciente de los atributos con los que dota a su P'Gell. Decir *femme fatale* para definir este personaje es tener una visión psicológica limitada. Sus ocho matrimonios —como Enrique VIII; de hecho podría decirse que es el reverso del rey inglés, encarnado en una bella mujer francesa de la postguerra (1948-1952)—; todos con finales fatales para sus maridos millonarios, constituyen un *modus vivendi* que acrecienta la seguridad económica de esta anti-heroína, quien deriva su nombre de “Place Pigalle”, un club nocturno famoso en París, lugar de su nacimiento.

Pero veamos los antecedentes; recordamos que Eisner es un estudioso del carácter humano y su conducta, de modo que el psicólogo que se oculta tras los dibujos de una tira ilustrada ofrece elementos de profundo juicio al delinear sus personajes. La confesión de P'Gell es clara al exponer el origen de su arriesgada vida: era una tierna muchacha de catorce años cuando se convirtió en la amante de un general nazi —recuérdese que durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Francia sufrió la ocupación alemana, por lo que casos como el de P'Gell no deben sorprender; cosas de la guerra de la que ella resulta víctima—. ¿Cómo logra P'Gell sobrellevar esa consecuencia bélica? Armándose de cierta dosis de cinismo: ¿Es esto lo que tú quieres, viejo que aspiras a rejuvenecerte? Pues, “el que quiere azul celeste, que le cueste”. “A él le gustaba mantener sus aceitunas verdes, y a mí me gustaban los diamantes grandotes”. La cosa comenzó a marchar bien. Una chica criada en medio de la guerra, madura más allá de la edad que sus pocos años suelen mostrar. En Istambul, donde todo podía suceder, P'Gell cambió a su viejo general nazi por alguien que podía ofrecerle mayores beneficios. La niña, explotada sexualmente por la presun-

ción masculina, adquiriría conciencia de lo que era el chauvinismo machista; así comenzó a fomentar su industria, amparada en las magníficas dotes que le otorgara la madre naturaleza. De esta manera nace esta especie de Doña Bárbara, devoradora de hombres, en la historieta *The Spirit* creada por Will Eisner. Ya la mujer fatal conocía las armas con las que contaba. Por lo cual, a la pregunta de Ebony: ¿Cómo hiciste tu fortuna?, P'Gell, con campechana e irónica picardía, le riposta: "Vendiendo felicidad a precios de inflación". Y cuando Ebony le pide su opinión acerca del chauvinismo machista, ella añade: "¡Grandioso! ¡Es lo mejor que se ha inventado para las mujeres ambiciosas! En lo que a mí respecta, me hubiese muerto de hambre si no fuera por ese factor tan caro al hombre".

Esta mujer que, sin lugar a dudas, se ha liberado de todo escrúpulo, responde a su entrevistador cuando éste la interroga sobre la liberación femenina: "Es algo sucio, subversivo, ideología de izquierda. Si las mujeres del mundo no se cuidan, esto puede erosionar el dominio que tienen sobre los hombres. Sólo la debilidad necesita de la liberación femenina".

Naturalmente, quien pone dichos pensamientos en voz de P'Gell es su creador Will Eisner; pero, como señalé al principio, un autor corre el riesgo de que al delinear la psicología de un personaje y poner en éste ideas, pueda entenderse erróneamente que es ése el sentir del autor. ¿Sí o no? Queda a discreción del lector a quién dar crédito. De hecho, el propio Eisner se muestra consciente de ello en la "entrevista" que hace el Spirit en un magistral diálogo entre el autor y su personaje; el Spirit acusa a su creador de ser un chauvinista masculino, que de seguro fue criado por una madre dominante, lo que psicológicamente podría explicar el "horror" que siente el protagonista al huir constantemente de la atracción que ejerce sobre las féminas, aunque su huída, por regla general, se resuelva en comedia.

En cuanto a P'Gell, caracteriza a su contraparte el Spirit

de “caballero andante dispuesto a salvar a la chica del dragón” y a la vez “tan vulnerable que esa misma chica podría tratarlo como una madre a su bebé después de la pelea”. Y concluye, con una intensa nota de picardía, que ella, P’Gell, “podría hacer grandes cosas por ese muchacho, si él se lo permitiera...” Sin embargo, la relación entre P’Gell y el Spirit será siempre de antagonismo, no obstante la atracción que ejercen uno sobre la otra y viceversa. Antagonismo y atracción fatal: ésa es la clave de todo lo que se genera entre estos dos personajes creados por Eisner. Es P’Gell, por mucho, el personaje mejor desarrollado por este artista de la historieta, al extremo que reunidas en un solo volumen todas sus aventuras —17 en total— constituyen una *novela gráfica* compuesta por capítulos que son, a su vez, relatos independientes en sí mismos.

9. Silk Satin, tetralogía de la madre soltera

La madre soltera

Entre las féminas que pueblan los espacios delictivos en las historietas de Will Eisner, hay una que puede ser representativa de un problema social, que en tiempos actuales ha venido adquiriendo atención prominente: la madre soltera. Asombra leer hoy estas aventuras escritas hace cincuenta años (12 de octubre de 1947 y 30 de mayo de 1948) y descubrir cómo un creador de historietas incursionaba en temas que, con el fin de ofrecer a sus lectores un cuento policíaco, desplegaba en los paneles ilustrados de sus páginas asuntos que hoy siguen teniendo una importancia social de primer orden. La aventura de género detectivesco en Eisner se convierte así en un pretexto (pre-texto) mediante el cual disimula su verdadero texto, que lo constituye la visión del autor sobre su mundo circunscrito a los condados que componen la ciudad de Nueva York —su Central City—; la gente

que se desenvuelve en este laberinto de inmigrantes; Nueva York es una ciudad de aves de paso, que detienen allí su vuelo, a veces con ansias de retorno, pero que las circunstancias vitales condenan a la permanencia o al constante aplazamiento. De ahí que en muchos cuadros de *The Spirit* se perciba el germen de lo que serán en el futuro las novelas gráficas de Eisner: *Dropsy Avenue*, *To the Heart of the Storm*, *The Building*, *Invisible People* y otras.

En ese ir y venir de personas que llegan a la ciudad, aparece Silk Satin. Nadie que no fuera Will Eisner daría importancia a un detalle tan insignificante en apariencia, por lo común del caso, pero de vida o muerte para quien lo vive: la visa de Silk Satin expirará en dos días, circunstancias que manipula el pretendido "novio" con quien ella aspira a casarse para asegurarle un hogar y un futuro a su hija. Traído al primer plano el problema de la visa y hallándose Satin en ese punto límite de su estadía en Central City, como único podría permanecer en territorio estadounidense es casándose con alguien que tenga dicha ciudadanía. Ella es inglesa; es además madre de una niña, para la cual busca un padre con los recursos suficientes como para permitirle seguir adelante.

Dada la circunstancia en que se halla, aceptaría un matrimonio de convivencia que le asegure la ciudadanía y así, de modo pragmático innegable, poder permanecer en la tierra de promisión llamada América. El diálogo con su hija es claro en su propósito:

SATIN: *Well, Hildie, my dear... we're in for a difficult time. American citizenship is a precious thing... it is one thing that can not be bought!*

HILDIE: *But suppose an American were to ask you to marry him...*⁶

El tema de su maternidad se extiende a una aventura publicada el 12 de junio de 1949. En esta ocasión, Satin apa-

rece casada, pero con igual suerte, su esposo es un delincuente involucrado en un crimen. La preocupación de Satin es ahora una de apariencia; no cabe duda de que su esposo ama a su hija, pero ella se preocupa en que ésta no sea señalada por ser "hija" de un criminal. Es por esto que pide ayuda al Spirit. Con su amigo, Satin viaja a Puerto Que, isla cerca de Barbados. La acción ocurre mientras se desata uno de esos desastrosos huracanes del Caribe. En medio de la tormenta, Kurt, el marido de Satin, muere por salvar a Hildie.

El Spirit ha adquirido documentos que señalan a Kurt como asesino, pero, muerto el padrastro de Hildie, ¿para qué continuar una investigación que haría infeliz a su amiga y a su hija? En su vuelo de retorno a Central City, el Spirit destruye la evidencia, tras haber ofrecido a Satin las consoladoras palabras: "Es bueno que se recuerde a Kurt como el héroe que dio su vida por salvar la de Hildie". Este modo de operar del detective de Eisner es, sin lugar a dudas, completamente opuesto a lo que se esperaba de las historietas policíacas de la época, cuyo fin era, como se ha dicho, aplastar a quien se apartara de la ley.

Ahora bien, volviendo a la aventura anterior: ¿Es Satin una delincuente? Sin duda es esta pregunta la que el autor de *The Spirit* quiere sembrar en la mente de sus lectores. Recuérdesse que en tiempos de la guerra y la postguerra, en los que Eisner escribe, miles de refugiados arribaron a territorio estadounidense y la cuestión del visado debió ser un asunto de vida o muerte para muchos, en especial cuando la nación vivía temerosa de que en la avalancha de recién llegados se infiltraran espías de otras naciones.

La pregunta, en tanto, persiste: ¿Es Satin una delincuente?

Las apariencias, como ocurre en frecuentes casos planteados por Will Eisner, la incriminan; de ese modo acontece también con el Spirit cuando se pone fuera de la ley. Lo cierto es que Satin se desenvuelve en el punto medio entre la persona fuera de ley, puesta así por las circunstancias, y aqué-

lla que se mantiene cercana a las “reglas del juego”. Independientemente de cualquier juicio *a priori*, Eisner despliega en torno a su personaje una fuerte atmósfera emotiva que conduce a comprender la situación que vive su personaje y a atraer hacia ella la compasión del lector. En el estado desesperado que se halla, si ella tuviera que matar por su hija, lo haría. Pero estas palabras, puestas en boca de Satin, están impregnadas por el correr de las lágrimas, con lo que el autor permite ver que no se trata de una criminal, sino de una víctima de las circunstancias que sufre contradicciones en su interior y se debate en medio de ese drama interno ante una situación que requiere de una solución inmediata.

Más tarde (30 de mayo de 1948), en una aventura desarrollada en Inglaterra y la India, Satin, involucrada una vez más en otro crimen —supuesto, pero no cometido— la muerte del prospectivo marido Lord Elby, quien de continuo le pone trampas para que recaigan sobre ella las sospechas de las culpas de sus fechorías, demuestra ser ella una hábil ladrona, al sustraerle al Spirit una esmeralda muy valiosa. ¡El beso de una mujer fatal puede ser un arma poderosa para extraer del hombre lo que ella desee!

Sospecho que este hurto fue disimuladamente permitido por el “héroe”, al que no es fácil sustraerle de sus bolsillos alguna pieza sin que él lo note. Mas lo que tiene importancia es la ambigüedad del carácter de Silk Satin. No es criminal, aunque las apariencias la involucren en actos criminales cometidos por otros, pero puede, a su vez, ser ladrona al tener ante sí una joya valiosa que le resuelva los problemas económicos de su maternidad en soltería.

Con sabia manipulación, el autor de *The Spirit* atrae las simpatías de sus lectores hacia un personaje al que rodea de circunstancias vitales que motivan sus actos. De ese modo revalida su premisa de “entender al villano”, que resulta en oposición abierta a aquella consigna de “atrápenlos y aplástenlos”, promovida por otros dibujantes de cómic de su tiempo.

Los problemas de la inmigración

En otra de sus apariciones, Satin demuestra cuán efectiva es su participación en la solución de problemas que demandan pronta atención. El caso en el que esta vez aparece, ilustra los conflictos de la inmigración a los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Eisner, una vez más, parte de un caso común para despertar conciencia sobre una condición en apariencia lateral y circunstancial, pero que en realidad constituye su principal mensaje.

¿El argumento? El Spirit ha sido herido de bala en ambas piernas y necesita una operación ósea, debido a la infección contraída, la cual se expande rápidamente. Sólo hay un médico capaz de practicar dicha operación para evitar la amputación: el Dr. Sigmund P. Anschluss, judío alemán dado por muerto. Una circunstancia muy particular pone a Satin al frente de este caso: ella trabaja para una compañía de seguros en Inglaterra y alguien ha reclamado el pago de la póliza desde Central City. Al enterarse de la enfermedad de Spirit, emprende la búsqueda del Dr. Anschluss, que es su asegurado. El contraste de la Satin activa y emprendedora con Elena Dolan contemplativa e inepta se establece de inmediato. Mientras Elena espera y lloriquea sin saber qué hacer, Satin emprende la búsqueda del famoso médico desaparecido: debe hallarlo vivo o muerto; en tanto ha despertado en Elena el impulso de la actividad.

El conflicto ideológico se intensifica cuando Satin encuentra a Hansie, el agente que denunció al Dr. Anschluss ante las autoridades nazis. Elena, por su lado, localiza a un tal "Mr. Pigeon", que sabe algo sobre el famoso médico y guarda un estudio del Dr. Anschluss acerca de la enfermedad que padece el Spirit. Este viejo, en apariencia inútil, le asegura a Elena que el médico está muerto, pero tan pronto se enfrenta a Hansie, pues Satin y Elena han ido a confluír al mismo lugar, se descubre su identidad: Mr. Pigeon es el tan

buscado Dr. Anschluss.

Falta ahora que, en su condición, el Dr. Anschluss pueda operar al Spirit, pues sus grandes cualidades como cirujano han desaparecido a causa del trato recibido durante la guerra. Sin embargo, el milagro ocurre. Al encontrar en la sala de cirugía a su antiguo colega Dr. Smith, la operación se practica exitosamente.

Si bien el caso del Dr. Sigmund Anschluss adquiere esa dimensión política de primer orden durante los conflictivos años de la postguerra (la aventura "Surgery" es del 13 de noviembre de 1949), Eisner ha sabido envolver este episodio en el melodrama. La rivalidad de Satin y Elena por el amor del Spirit se resuelve con una dignidad fuera de toda duda para aquélla que era tenida como delincuente. A su contacto, más bien el reto que Satin lanza a Elena mediante el reproche de su inactividad "ante el hombre que ama", con lo cual descubre sus propios sentimientos, despierta Elena a la realidad, y también emprende por cuenta propia la búsqueda. En fin, que ambas mujeres prestaron sus servicios en la localización del Dr. Anschluss. También la renuncia de Satin a permanecer junto al lecho del enfermo cuando sabe que Elena es preferida por el Spirit constituye un reconocimiento del derecho que tiene su rival de estar a su lado. De hecho, el abrazo que ambas se han dado es indicio de que en algo están de acuerdo: lo importante es salvar al Spirit. Sin duda, estos cuatro episodios de Satin harían una "novela gráfica" al modo en que Eisner nos tiene acostumbrados.

10. Sand Saref, el trauma de la infancia

Los casos de mujeres fatales en *The Spirit* podrían dar materia para una tesis bien sustentada. Una verdad es evidente en todos ellos: Eisner pone su arte al servicio del análisis cuidadoso en torno a las circunstancias que lanzan a sus delincuentes fuera de la ley, antes que aplicar la ley en

su exclusiva acepción de medio punitivo contra el crimen. Su consigna *understanding the villain* tiene por esto una importancia capital, sobre todo cuando el autor estima que se debe anticipar a los hechos para evitar consecuencias irreversibles. Comprendiendo las circunstancias que vuelven a una persona criminal, puede evitarse el crimen. De esa manera, Eisner promueve las simpatías hacia aquellos que delinquen movidos por circunstancias creadas por la misma sociedad en que se desenvuelven. ¿A quién debería culparse? ¿A aquella persona que, aprendido en su medioambiente un modo de vivir mediante la violencia, desarrolla un carácter también violento, acostumbrado ya a convivir con el crimen nuestro de cada día? ¿O acaso a aquellas estructuras que forman el carácter del individuo de acuerdo con los postulados del conductismo psicológico para privilegiar a unos, los elegidos, y a su vez deformar la mente de los especímenes de laboratorio en que se convierten los desheredados de la fortuna?

Varios de los casos que estudia Eisner en la simple forma de una historieta de aventuras tienen por eso la importancia de ser representativos de un problema vital en el "laboratorio humano", que el autor llama Central City.

El caso específico de Sand Saref, antes aludido de pasada, no es ni más ni menos que el trauma emocional sufrido por la violenta muerte de su padre, un policía de la ciudad en cuya circunstancia se halla también el padre de Denny Colt, sobre el que, a los ojos de la niña, lo involucran las apariencias de causa; de ahí la aversión que repentinamente cobra Sand en contra de su amigo de juegos de la infancia, contrario al niño, que con gran aplomo afronta la muerte de su padre y por la entrañable amistad que existía entre ambos policías se propone cuidar de su amiga, aunque ella corresponda con insultos y bofetadas a sus atenciones. De hecho, en medio de su desequilibrio emocional, Sand reprocha a Denny sus cuidados y proclama su autosuficiencia. La dificultad es que esa independencia la utiliza Saref para poner-

se fuera de la ley al asociarse con personas del bajo mundo.

Cuando adultos, no ya Denny Colt sino el Spirit, al entrar nuevamente en contacto con su amiga de la infancia, quien ha tenido grandes progresos económicos, aunque al margen de la ley, sigue guardando hacia ella las mismas consideraciones que le demostrara en sus años de niños. A causa de sus recuerdos, al final de su aventura, permite que Sand Saref escape cuando en sus funciones de representante de la ley ha debido ponerla bajo arresto.

No es el único caso. Así se comporta también el Spirit con Thorne. Y lo mismo hará en todo momento en que sólo las apariencias condenen a una de estas mujeres fatales, que en la pluma de Eisner se convierten en mujeres que sufren la fatalidad, no del destino, sino de las condiciones creadas por el tipo de sociedad en la que viven. El Spirit, en tales circunstancias, se vuelve circunspecto, disimula ante la autoridad representante de la Ley, simbolizada en el comisario Dolan, lo burla con una mentirilla plena de picardía, mientras la “delincuente” marcha con la esperanza y el sueño de libertad hacia un lugar donde pueda pasar desapercibida, al encuentro consigo misma.⁷

11. John Law, el ojo derecho de la ley

El caso de Sand Saref debió significar mucho para su autor Will Eisner, pues cuando se decide a publicar un *comic book* con un nuevo personaje, el detective John Law, reproduce íntegramente, y consolida las dos partes de su aventura en un todo unitario, aunque ofreciendo algunas variantes en sus diálogos y viñetas, de acuerdo con el carácter que sustituye al Spirit en su nueva historieta.

Es significativo que Eisner no quisiera sacar a su Spirit del patrón operacional que le había fijado previamente. El Spirit no podía convertirse de la noche a la mañana en un

propulsor de “la ley y el orden”, si las expectativas del autor eran de mayor alcance. Crear a John Law le permitía ponerse “a la orden del día”. Pero... ¡cuán hábil es el ingenio de Eisner! John Law —que tiene resonancias de John Dou: alguien desconocido—, conserva la figura del Spirit, anatómicamente son idénticos. Pero... —nuevamente hay un pero—, en lugar de un antifaz, John Law exhibe un parche, al estilo de los piratas de los libros de aventuras, sobre su ojo izquierdo.

¿Qué puede significar esta mutación en el concepto detectivesco de Will Eisner? Podría adelantarse que para llegar al verdadero significado de este fenómeno se debe recurrir a la alegoría. A través de la historia, a la Justicia la han representado ciega: una venda cubre sus ojos, en su mano izquierda sostiene una balanza y en su derecha empuña una espada. Eisner adopta este mismo sistema simbólico. Si a la Justicia la pintan ciega, la Ley, de acuerdo a como se ha puesto en vigencia en los Estados Unidos, Eisner la dibuja tuerta. La ley no mira más que a través de un ojo: el de la represión punitiva contra el crimen. Y crimen puede tener una aplicación relajada, en especial en lo relativo a la persecución política. ¿Es casual que el ojo cubierto con un parche negro sea precisamente el izquierdo? ¿No es la izquierda el lado que simboliza las ideas políticas de avanzada de un pueblo? ¿Opera Eisner con intención o por pura intuición cuando deja al descubierto el ojo derecho de John Law, cuando en la derecha se representa simbólicamente a las fuerzas represivas reaccionarias de nuestro mundo? Me parece que el genio de Will Eisner actúa con gran sentido crítico al diseñar los atributos que rodean a este nuevo personaje. Si quisiéramos llevar más lejos las consecuencias implicadas en John Law, es digno de observar que en la portada de este primer cómic, el detective tiene bajo el foco de su linterna a tres delincuentes, uno de ellos armado con pistola. ¿Se enfrenta un policía a los delincuentes con una linterna en su mano o con un arma? Aunque parezca ingenuo, la linterna conlleva un evi-

dente significado de luz, y esa luz aparece en un mundo unilateral, en el que la Ley es la única directriz de ese microcosmos que es la metrópoli. No es casual que esta ciudad de tanta conmoción en torno a la ley y la ausencia de ella, antes llamada Central City en *The Spirit*, se llame ahora *Crossroads City*; en nuestro idioma *Ciudad* (en) *Encrucijada*. En una “encrucijada” se halla una persona o una institución ante un dilema sobre el cual debe tomar serias determinaciones. No debemos dudar de que Eisner cumple con su cometido al elaborar los símbolos que aparecen expresados en su John Law.

12. *The Black Queen, por encima de la Ley*

La brillante abogada

La primera gran mujer que aparece en los cómics de *The Spirit* es The Black Queen; ésta sale a escena la tercera semana, luego de que Will Eisner comenzara sus publicaciones el 2 de junio de 1940.

El episodio inicial de *The Spirit* estuvo dedicado a presentar sus personajes: el comisario Dolan, su hija Elena y Ebony, además del Spirit. Aparece en los dos primeros episodios el primer archienemigo del “héroe”, Dr. Cobra.

La imagen de la mujer que Eisner pinta en su segundo episodio, al ofrecernos el retrato de Elena Dolan, es, sin embargo, el de una estúpida que no sabe diferenciar el bien del mal. Con todo y ser un señorita colegial que realiza estudios de Psicología, interesada en hacer investigaciones con aquellos delincuentes peligrosos cuya vigilancia recae sobre su padre, el comisario Dolan, de quien obtiene permiso para entrevistar a los reos, la muy ingenua se deja convencer por el Dr. Cobra para que ella lo conduzca a la libertad. Sin que medie un arma que implique amenaza, sin que caiga bajo los efectos de un estado hipnótico, Elena actúa con increíble ingenuidad, en contra de la ley al libertar al peligroso asesi-

no. Si acaso hay en ella algo de instintiva fascinación al dejarse convencer por el Dr. Cobra.

Después de haber mostrado la estupidez humana de Elena Dolan, Eisner estaba obligado a demostrar la inteligencia en la mujer. Aunque no hay constancia de ello, las críticas debieron ser severas contra el joven ilustrador, que de seguro creyó actuar de buen humor al delinear de ese modo el carácter de la "heroína". En la tercera aventura de *The Spirit*, el autor debía reivindicar al género que puso en entredicho. *The Black Queen* es la respuesta.

Ejerciendo su profesión en un caso criminal aparece esta flamante abogada, poseedora de una dialéctica convincente, mediante la cual domina a jueces y jurado y deslumbra a todo aquel que escucha su oratoria, demostrando una inteligencia fuera de toda duda. Su defensa es tan hábil que el jurado declara al acusado, cuya culpabilidad convence a todos, "no culpable". La profesionalidad de esta abogada es de tal brillantez que la gente de la prensa se queda argumentando:

- ¡Boy, esa abogada sí que es inteligente!
- ¡Sí... Black Queen! Aún hallando al asesino con el arma en la mano, ella encontrará un resquicio en la ley por donde sacarlo y probar que no es culpable.

Pero esta brillante defensora del criminal, que por su habilidad en la práctica de su profesión ha dicho a la prensa tras su triunfo en la Corte: "Sólo díganle al público que Mr. Gorgan se alegra de que haya triunfado la Justicia"—sin duda, Eisner debió escribir este discurso con la más fina ironía—, aparece luego en su apartamento acompañada de su defendido, quien le promete matrimonio. Black Queen expone entonces el plan que hay internalizado en su pensamiento, lo que da un halón a este personaje para lanzarlo hacia lo que será su personalidad auténtica: una villana investida con el

disfraz de la ley.

Es éste el primer caso de *femme fatale* con el que se introduce el autor de *The Spirit* en este peligroso campo de la ilustración de historieta. Eisner pone al descubierto a una brillante mujer que, desenvolviéndose en medio de la ley, actúa más allá de la ley, y con más certeza a espaldas de la ley. Las palabras que Black Queen dice a su enamorado constituyen la puerta por la que entra esta inteligente mujer al bajo mundo del crimen:

*Don't be a fool! I only save you because I need you to run the gang! You're the only one I know who can kill a man in cold blood.*⁸

(¡No seas tonto! Te he salvado porque te necesito para que dirijas la pandilla. Tú eres el único que conozco capaz de matar a un hombre a sangre fría.)

No es necesario reconstruir la estratagema del Spirit para hallar culpable a Slot, rehaciendo el juicio en la privacidad de su estudio en Wildwood Cemetery, con todo el personal de la Corte y grabando la declaración de culpabilidad del asesino. Sí es adecuado poner de relieve que junto a la información del crimen, aparecen en las prensa las noticias de la crisis económica escolar: los planteles no pueden ofrecer almuerzo gratis a los niños por falta de fondos. Tras grabar la confesión que lo incrimina, el Spirit obliga a Slot Gorgan a que haga una sustancial aportación a la escuela con el propósito de subsanar la falta de alimentos de sus niños. La astuta abogada aprovecha esa coyuntura para aparecer nuevamente brillante en su defensa. A la pregunta del juez si la defensa tiene algo que decir antes de dictar sentencia, Black Queen argumenta:

— Le pido que observe por un momento y considere... un triste penitente hombre arruinado... pero que su básica honradez lo hizo meditar en sus errores y dio su fortuna a una causa benéfica. Pido que se tenga en consideración su

gesto noble y se tenga piedad en este caso.

De acuerdo con la solicitud de la hábil abogada, que dio un giro de bondad a lo que fue una forzosa obligación, el juez conmuta la sentencia de pena de muerte sustituyéndola por una de prisión perpetua.

La delincuente

El destino de Black Queen ha sido ya marcado. Esta inteligente mujer, conocedora de las leyes, se pondrá fuera de la ley. En su primera aventura comenzó por coquetear con el asesino y dejó ver un proyecto en perspectiva: ser el cerebro de una gran pandilla de ladrones, asaltadores y asesinos; es eso lo que toma cuerpo en su segunda aparición (domingo 7 de junio de 1940). Su banda de malhechores cuenta con mil gangsters y ella los tiene dispuestos para dar el gran golpe: robar el tesoro de la ciudad.

De más está decir que el Spirit arruina ese atraco. En esta aventura inaugura el héroe un moderno artefacto con el que Eisner quiere poner a su protagonista al día: un *autoplano*, que aunque reconoce fue embarazoso para ambos —autor y personaje— modificó el modo de operar del detective.

En lo relativo a la *femme fatale*, lo más sobresaliente es la sentencia que en el cuadro final expresa el protagonista:

—*Ebony, a beautiful woman is dangerous, but when she has both beauty and brains... whew!... look out for her!!*

La femme fatale

The Black Queen reaparece el domingo 10 de noviembre de 1940. En esta ocasión, Eisner practica en ella una reestructuración del personaje. Su aspecto abandona la formalidad en el vestir de la abogada que debía llevar a cabo una defensa en la Corte. Su autor la transforma en cuanto a

vestuario y modos de actuar. Siguiendo el patrón de los héroes uniformados, Eisner practica con el vestuario de Black Queen una moda sencilla, pero atractiva: un pantaloncito corto, tipo traje de baño, y una pechera de limitada tela cubren su cuerpo; la espectacularidad del vestuario se completa con una capa que hace recordar la de Batman.

Aparte del vestuario, el elemento acrobático que ahora adquiere Black Queen es un reto para su autor. Ciertamente que Eisner ya había entendido ese tipo de movimiento al hallarse presente en la creación de *Sheena Queen of the Jungle*, y el saltar sostenido a lianas era común en Tarzán, pero trasladar esos modos de acción a un personaje de la ciudad tenía sus riesgos, aunque era un atractivo muy novedoso, especialmente en una mujer que ahora se nos muestra, además de bella e inteligente, hábil en las destrezas que se ponen en práctica en un trapecio o en la gimnasia.

La peligrosidad de Black Queen no está, sin embargo, en esas habilidades demostradas, sino en sus labios. Su lápiz labial ha sido impregnado de veneno. Cuando besa... ¡mata! Ya ha cometido un crimen con el arma mortífera de sus besos y querrá intentarlo de nuevo contra el Spirit, hallándose éste herido e indefenso. La escena es dramática. "*Closer... closer... the Black Queen comes... her scarlet lips pouncing... Suddenly the Spirit's arm shoots out...*" Y tras golpear, el "héroe" exclama: "*I hate to hit a lady... but you've had it coming!*"

Una cosa es sentar a Elena Dolan sobre sus rodillas y darle de nalgadas "correctivas", y otra propinarle un *knock-down* a una mujer armada de sus... labios... ¡envenenados!

Tras una poética

Desde ese preciso tercer episodio, Eisner comienza a preocuparse tanto por detalles de acuerdo con las exigencias de su editor, como por asuntos relativos a la técnica de la narración. Si en lo que respecta al vestuario en el episodio ante-

rior añadió la máscara de Spirit, en éste le calza guantes a sus manos. Pero esto sólo resuelve problemas externos de la creación de un personaje. Hay otros asuntos de mayor importancia, como la forma de encajar una trama intensa dentro del pequeño espacio de las siete páginas de que dispone. Hay que estar todo el tiempo consciente de que Eisner piensa fundamentalmente como escritor que se expresa mediante el lenguaje gráfico y el caligráfico.

Otra cosa que preocupa a Eisner es el nivel de tolerancia de sus lectores. En algunos autores la especulación de la trama se vuelve tan absurda que al lector no le cuesta más remedio que reír ante el disparate, suponiendo que el autor de la historieta pretendió actuar con seriedad. El realismo para Eisner significa otra cosa. Este autor puede permitirse un alto sentido del humor en su héroe, sin que por ello su concepto de realidad se vea afectado. De hecho, el que Eisner busque tramas en los acontecimientos de la vida cotidiana e incorpore a sus cuentos gráficos personajes marginados del pueblo, aumentan el afán de realismo que persigue y logra su propósito mediante un humanismo llano, fácil de comprender por el lector.

Los problemas que plantean una necesidad de realismo conducen al autor a crear villanos también realistas, y los busca en el desenvolvimiento diario de su medioambiente. Es creíble hallar una abogada brillante defendiendo a un asesino en una corte de justicia, aunque hay que reconocer que en 1940, para que se le permitiera a una mujer ser abogada ha debido demostrar una inteligencia superior a todo lo imaginado. En este otro caso, Eisner se coloca también a la vanguardia. ¿Que la haya convertido en delincuente? Importa poco si es mujer o si es hombre. Lo que tiene importancia suprema es que resulta ser una representante de la ley — a la estatua de la justicia y a la de la libertad, como símbolos, las definen como mujer y el mismo principio actúa en este caso— y siendo la encarnación de la ley se desenvuelve en la ley y actúa por encima de la ley. Eisner ha creado en Black

Queen la alegoría del uso indebido de la ley, probablemente porque veía que su aplicación era algo diferente a la prédica que de ella se hacía. Por eso, en octubre de 1972, Eisner ha consignado:

So the writing of any Spirit story would hence forth require and "understanding of the villain, his motives and, indeed, the kind of crime".

Pero, entiéndase; cuando un autor eleva al nivel de símbolo a uno de sus personajes, es porque traduce algo que en la realidad anda mal. Si fue el propósito de Eisner encarnar los conceptos de *ley y orden*, según se estaban aplicando en su momento, en el personaje The Black Queen, no es posible saberlo a estas alturas. Incluso el autor estaría en la libertad de negar tal interpretación. Lo que no deja dudas es que Black Queen es ducha en leyes y, como crasa contradicción, utiliza la ley para el "mal". Se me ocurre concluir que Eisner caracteriza en Black Queen el uso incorrecto e indebido de la ley, lo que es frecuente a más de que este personaje encarne las contradicciones de la ley. Hacer que un criminal aparezca en una corte como "no culpable" podrá llenar de prestigio al abogado que lo defienda, pero ennoblece poco el ideal de justicia que hay en el *espíritu* de la ley.

La Reina Negra -The Black Queen-, podría concluirse, es la ley misma.

Notas:

1. En 1972, Will Eisner reprodujo la aventura del Spirit desde sus comienzos en la forma original de fascículos, según el *comic book* aparecido en la prensa dominical. Cada entrega contenía diez aventuras; hasta donde yo sé aparecieron las primeras cuatro entregas -cuarenta aventuras- que fueron adquiridas por el que escribe y de ellas cito. Para esa misma fecha, Warren Publishing Co. comenzó a editar en forma de magazine otras series de *The Spirit*, libros que contenían ocho aventuras cada uno. En mi colección Vols. 1-16.
2. Cito el primer fascículo de la segunda entrega de los 10 *Comic Books*

- Selections* (Limited Edition) publicada en 1972, reproducidas bajo la supervisión de Will Eisner.
3. Fascículos 12 y 13 de la segunda entrega de *10 Secciones...*
 4. Fascículo del 20 de octubre de 1940.
 5. Northhampton, Kitchen Sink Press, 1998.
 6. En una ocasión en que yo viajaba en un tren de Nueva York, abordaron en el Bronx tres muchachas centroamericanas. "¿Eres puertorriqueño?", preguntó una de ellas. "Sí", le respondí. "¿Eres casado?" "Sí", afirmé. "¡Qué pena!", dijo angustiada la que me interrogaba, mientras otra bajaba la vista con un gesto de vergüenza. "¿A qué se debe el interrogatorio?", pregunté. "Verá usted: nosotras dos acabamos de sacar de la cárcel a nuestra amiga; a ella se le venció el visado y como único puede permanecer aquí es si se casa con alguien que tenga ciudadanía, de lo contrario volverá a la cárcel". Este caso es idéntico al drama que vive *Satin*, el personaje de Will Eisner.
 7. *Sand Saref* reaparece en lo que podríamos llamar una "novela gráfica" en tres capítulos. La primera de sus partes, "The Jewel", fue publicada el 16 de marzo de 1950. Hay duda en cuanto a la segunda, "Carrion", pues su reedición en 1975 da como fecha de su primera aparición el 18 de marzo de 1950, lo que da la impresión de ser publicada dos días después de la anterior, cuando estas aventuras aparecían cada domingo (con siete días de separación). La parte tercera apareció, según nuestra fuente, el 9 de abril de 1950, bajo el título "Rescue". Esta trilogía compone una novela gráfica que debería llevar el título *The Jewel of Gizeh*. (*The Spirit* #12: "The Chistmas Spirit", N.Y., Warren Publishing Co., 1976.
 8. Fascículo del domingo 16 de junio de 1940.

THE SPIRIT

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

The Spirit. Magazine bimensual. Warner Publishing Co., New York. Colección de 16 ejemplares. Primer número: abril de 1974; número 16: octubre de 1976.

The Spirit. Colección de 40 fascículos en forma facsimilar a como eran publicados en la prensa dominical. Desde el domingo 2 de junio de 1940 hasta el domingo 9 de marzo de 1941. Contiene notas de precisión histórica y artísticas por Will Eisner. Warren Publishing Co. New York.

The Spirit. "All About P'Gell". 17 classic Spirit stories featuring comics' original bad girl. Northhampton, MA, Kitchen Sink Press. 1998.

Will Eisner's ***The Spirit Archives***. New York. DC Comics.

Vol. 1. June 2 to December 29, 1940. 2000.

Vol. 2. January 5 to June 29, 1941. 2000.

Vol. 3. July 6 to December 28, 1941. 2001.

Vol. 4. January 4 to June 28, 1942. 2001.

Vol. 5. July 5 to December 27, 1942. 2001.

Vol. 6. January 3 to June 27, 1943. 2001.

De Will Eisner se ha publicado una serie de novelas gráficas, en las que el artista y escritor incursiona en su biografía, el ambiente neoyorkino donde desarrolla los guiones de sus historias y ejercita su arte, y evoca las nostalgias de los inmigrantes en las comunidades donde vivió su infancia, que serán objeto de estudio en una próxima publicación. Eisner ha editado además dos libros de interés máximo sobre la teoría del arte en secuencias, ***Comics and Sequential Art*** y ***Graphic Storytelling***, ambos en Poorhouse Press, útiles para entender el dibujo de acción y los argumentos en las artes del comics.

LITERATURA

EL "YO" POÉTICO: *PASADO EN CLARO,* DE OCTAVIO PAZ

Susana Matos Freire

En uno de los capítulos de su **Poética estructuralista**, J. Culler aborda el estudio del "yo" poético señalando su carácter lingüístico y ficticio. El yo que habla en el texto, entonces, no debe confundirse con el autor. Los críticos postestructuralistas, por ejemplo R. Barthes, retoman más tarde este concepto estableciendo que el sujeto de la escritura y, en particular, de la poesía es una entidad no unitaria que puede definirse como un sujeto múltiple o escindido. La idea del sujeto múltiple surge en el interior del campo de la semiótica. Tanto el ya mencionado R. Barthes como K. Silverman conciben al texto, literario o cinematográfico, como un conglomerado de discursos entre los cuales no existe necesariamente una coherencia. El profesor C. Alberty ha realizado un análisis e interpretación del poema **Canto de la locura**, de Francisco Matos Paoli, en el que describe al yo textual como el producto del cruce de una serie de discursos entre los cuales destaca el discurso nacionalista, el discurso ético cristiano, el discurso sobre la poesía, etc.

Por otra parte, las estudiosas del lenguaje y la literatura, J. Kristeva y G. Schwab, han definido al texto poético y su lenguaje como la articulación de dos modos de la signifi-

cación y del psiquismo: lo simbólico y semiótico. Si lo simbólico corresponde con los discursos aceptados o discursos oficiales de la sociedad y la cultura, lo semiótico pone en cuestionamiento o hace la crítica de estos discursos permitiendo la manifestación del goce o el deseo. Se puede hablar, en este caso, de un sujeto escindido o un sujeto en proceso.

En las páginas que siguen nos proponemos hacer un comentario del poema **Pasado en claro** de Octavio Paz, tomando en cuenta este último punto de vista. Consideramos que el poema puede leerse como un acto de lenguaje, que tiene como consecuencia la aparición de un sujeto del tipo descrito por J. Kristeva o G. Schwab.

El último verso del poema **Pasado en claro**, *Soy la sombra que arrojan mis palabras*, nos invita a leerlo, repito, como un proceso en el que aparece un sujeto. En la primera sección del poema (son 14 secciones), este proceso se describe como un acto que no sólo ocurre en el lenguaje, sino que implica una cierta separación del “yo” poético respecto a sí mismo. Valiéndose del puente de palabras que es el poema, el “yo” poético accede a una parte “otra” o parte olvidada de su ser. Se ilumina confusamente un momento privilegiado de su adolescencia en el que éste vive experiencias tan significativas como el despertar de su sexualidad, el encuentro con su vocación poética y el inicio de cierta autonomía que lo posiciona histórica o políticamente frente a sus familiares. En muchos de sus escritos teóricos, Octavio Paz hace alusión a esta puesta en contacto del sujeto con su “otredad” como un hecho fundamental de la poesía: *Nada distingue al poeta de los otros hombres y mujeres, salvo esos momentos – raros aunque sean frecuentes – en que, siendo él mismo, es otro.* (**La otra voz**, p. 131)

A continuación, deslindamos los distintos aspectos o dimensiones del “yo” poético en **Pasado en claro**, siguiendo el orden en que éstos se presentan en el poema. Tomamos en cuenta las secciones de la 2 a la 13, ya que la primera y la última (la 14) pueden ser consideradas como la introducción

y la conclusión del mismo. Éstos son los siguientes:

- 2) *El sujeto escindido o dividido*
- 3) *El sujeto ético*
- 4) *El sujeto de lenguaje*
- 5) *El sujeto sexuado*
- 6) *El sujeto simbólico o sujeto que se inscribe dentro del espacio de la cultura*
- 7) y 8) *El sujeto histórico: la familia*
- 9) *El sujeto que escribe 1 (el goce fálico)*
- 10) *Alegoría del lenguaje poético 1*
- 11a) *El sujeto no-antropocéntrico*
- 11b) *El sujeto histórico: el mundo*
- 12) *El sujeto que escribe 2 (el goce del Otro)*
- 13) *El lenguaje poético 2.*

Pensamos que es necesario observar el poema en sus detalles, antes de llegar a generalizaciones.

2. El sujeto escindido o dividido

Por ser un sujeto que escribe, el “yo” poético es un sujeto fragmentado o dividido. Dos imágenes dan cuenta de este proceso de separación: la del lenguaje como camino y la de la caída en un pozo. El “yo” poético transita por el filo del lenguaje, ocupando simultáneamente los lugares del aquí y del allá:

*Ni allá ni aquí: por esa linde
de duda, transitada
sólo por espejos y vislumbres,
donde el lenguaje se desdice,
voy al encuentro de mí mismo. (644)*

Esta imagen recuerda la representación lacaniana del sujeto que, siendo un sujeto de lenguaje, forma parte al mismo tiempo de las instancias del enunciado y de la enuncia-

ción. El enunciado corresponde con el “yo” que dice yo en el discurso. La enunciación, con su más allá, lo que se quiere alcanzar y nunca se alcanza, es decir, su dimensión inconsciente. El “yo” poético se aleja de sí mismo, entra en el patio de su infancia y su adolescencia y allí se encuentra con objetos amados del pasado como lo son el viejo baniano, el fresno batido por el viento, los muros de los antiguos juegos hechos ruinas y el pozo desde cuyo fondo un ojo lo invita a la caída. El hablante lírico acepta la invitación y se despeña:

*Estoy dentro del ojo: el pozo
donde desde el principio un niño
está cayendo, el pozo donde cuento
lo que tardo en caer desde el principio,
el pozo de la cuenta de mi cuento
por donde sube el agua y baja
mi sombra. (644-645)*

La imagen del pozo evoca otra formulación de la misma en el poema *La palabra escrita*, del libro **Salamandra**. La escritura se inicia y la imagen unitaria de sí que el “yo” poético ve en el fondo de un pozo se fragmenta. Ultimadamente, no hay más palabras que las de la cuenta (el tiempo). Observo, sin embargo, una diferencia entre este poema y **Pasado en claro**. En el primer caso, se conserva todavía una palabra anterior a toda palabra, una palabra original que sostiene al sujeto en el proceso de su caída. Creo que este concepto de la palabra original desaparece en **Pasado en claro**. Como dice Paz en el libro *La otra voz*, en el origen ya está la diferencia:

La singularidad de la poesía moderna no viene de las ideas o las actitudes del poeta: viene de su voz. Mejor dicho: del acento de su voz. Es una modulación indefinible, inconfundible y que, fatalmente, la vuelve *otra*. Es la marca, no del pecado sino de la diferencia original. (133)

3. El sujeto ético

El "yo" poético, recluido en su biblioteca, hojea las páginas de un libro en las que observa una serie de estampas del México precolombino. La imagen de una laguna límpida, en cuyas aguas se refleja una arquitectura que concuerda con las márgenes de la naturaleza, se transforma en una imagen terrorífica de Tenochtitlán todo bañado en sangre:

*La luz poniente se demora,
alza sobre la alfombra simétricos incendios,
vuelve llama quimérica
este volumen lacre que hojeo
(estampas: los volcanes, los cúes y, tendido,
manto de plumas sobre el agua,
Tenochtitlán todo empapado en sangre. (645)*

Por medio de esta representación se hace presente una idea grandemente desarrollada en los escritos teóricos y literarios de Paz, la de la Historia como discurso (con mayúscula) o historia de poder. Como consecuencia de la conquista o procesos homogenizadores de la historia de Occidente, la historia de los pueblos que habitaron la península mexicana (y, en particular, el nahua) queda suprimida o enterrada. Paz considera que una de las funciones de la poesía es la denuncia de esta situación. Así lo expresa el "yo" poético en el poema *Intermitencias del Oeste* (3), del libro *Ladera Este*, cuando de manera muy parecida a la del poema que ahora comentamos, una hoja muy blanca de papel se mancha con el recuerdo de los estudiantes y demás ciudadanos que murieron en 1968 en la Plaza de las Tres Culturas:

*La limpidez
(quizá valga la pena
escribirlo sobre la limpieza*

*de esta hoja)
no es límpida:
es una rabia
(amarilla y negra
acumulación de bilis en español)
extendida sobre la página. (429)*

Precisamente, en este movimiento de denuncia se constituye un sujeto ético. Este juego se distancia de la idea rectilínea del tiempo que busca la supresión de “lo otro” y “los otros” y se solidariza con una nueva idea del tiempo que hace posible la inserción de la “otredad” dentro de la vida histórica. Reproducimos un pasaje del libro **Corriente alterna**, de Octavio Paz, en el que éste explica la aparición de este tipo de conciencia:

En Occidente, el tiempo rectilíneo postuló la identidad y la homogeneidad; por lo primero, negó que el hombre es pluralidad: un yo que es siempre otro, un desemejante semejante que nunca conocemos enteramente y que es nuestro yo mismo; por lo segundo, exterminó o negó a los otros: negros, amarillos, primitivos, proletarios, locos, enamorados —a todos los que, de una manera u otra, eran o se sentían distintos. (...) El tiempo rectilíneo intentó anular las diferencias, suprimir la alteridad; la revuelta contemporánea aspira a reintroducir la *otredad* en la vida histórica. (222)

4. El sujeto de lenguaje

El “yo” poético siente que unos ojos lo miran desde el charco de su memoria para darse inmediatamente cuenta de que los que lo miran no son sus ojos sino sus palabras. No es el “yo” que habla en el texto quien se vale de las palabras para comunicarse, sino que su misma existencia como sujeto depende del acto de palabras:

*No veo con los ojos: las palabras
son mis ojos. Vivimos entre nombres;
lo que no tiene nombre todavía
no existe: Adán de lodo,
no un muñeco de barro, una metáfora. (646)*

Ni el sujeto ni el mundo tienen realidad fuera del campo del lenguaje: *Ver el mundo es deletrearlo. (646)* En su libro, **Claude Lévi-Strauss o el nuevo festín de Esopo**, Octavio Paz hace un planteamiento parecido cuando nos dice, parafraseando a Lévi-Strauss, que no son los hombres los que nos comunican los mitos, sino que los mitos se comunican entre sí por medio de los hombres:

Esta manera de pensar nos enfrenta a conclusiones vertiginosas. El grupo social que elabora el mito, *ignora* su significado; aquel que cuenta un mito no sabe lo que dice, repite un fragmento de un discurso, recita una estrofa de un poema cuyo principio, fin y tema desconoce. Lo mismo ocurre con sus oyentes y con los oyentes de otros mitos. Ninguno sabe que ese relato es parte de un inmenso poema: *los mitos se comunican entre ellos por medio de los hombres y sin que éstos lo sepan. (39)*

Cuando nos habla de la primacía del lenguaje en la constitución del sujeto, entonces, el "yo" poético no está pensando en el concepto de comunicación. Caracteriza a sus palabras como una escritura de rumores y no de signos: *Ondulación de sombras, visos, ecos, no escritura de signos: de rumores. (646)* La anterior caracterización de la palabra me hace pensar en las definiciones del significante de R. Barthes y J. Lacan. Barthes nos habla de una lengua que funciona como un susurro: pone de relieve el sonido sin romper su vínculo con el sentido:

La lengua, susurrante, confiada al significante en un inaudito movimiento, desconocido por nuestros discursos racionales, no por ello abandonaría un horizonte de sentido: el sentido, indiviso, impenetrable, innominable, estaría, sin embargo, colocado a lo lejos, como un espejismo, convirtiendo el ejercicio

vocal en un doble paisaje, provisto de un “fondo”; pero, en lugar de ser la música de los fonemas el “fondo” de nuestros mensajes (como ocurre en nuestra Poesía), el sentido sería en este caso el punto de fuga del placer. (101)

De manera similar, Lacan utiliza el término “lalangue” para dar cuenta de los aspectos no comunicativos del lenguaje, que jugando con la ambigüedad y la homofonía de la palabra se traduce en una especie de placer. (Evans, 97)

5. El sujeto sexuado

En la sección 5, el “yo” poético evoca los juegos “polimorfos, diversos y perversos” de su adolescencia que, en compañía de la “higuera religiosa”, lo llevan al descubrimiento de que tiene un cuerpo. La anterior experiencia le confiere una cierta dimensión fantasmal, ya que su cuerpo no es únicamente una entidad física sino de lenguaje o imaginada:

*Revelaciones y abominaciones:
el cuerpo y sus lenguajes
entretejidos, nudo de fantasmas
palpados por el pensamiento
y por el tacto disipados,
argolla de la sangre, idea fija
en mi frente clavada. (647)*

Quizás por esta razón, la hendedura del tronco de la higuera es tanto una representación simbólica del sujeto sexuado como de la palabra poética. La palabra poética, como la hendedura en el tronco, permite el pasaje entre el adentro y el afuera, lo mismo y lo otro, el ser y la nada, el tiempo y la eternidad, los nombres y las cosas, la identidad y la diferencia y, por último, los vivos y los muertos. Ejemplificamos con una de las estrofas del poema:

*-allá dentro es afuera,
es todas partes y ninguna parte,
las cosas son las mismas y son otras,
encarcelado en un icosaedro
hay un insecto tejedor de música
y hay otro insecto que desteje
los silogismos que la araña teje
colgada de los hilos de la luna. (648)*

La relación entre el erotismo y la poesía es una constante en los escritos teóricos y literarios de Octavio Paz. En su libro **La llama doble: Amor y erotismo**, explica esta relación en su intento de establecer la diferencia entre el erotismo y la sexualidad:

La relación entre erotismo y poesía es tal que puede decirse, sin afectación, que el primero es una poética corporal y que la segunda es una erótica verbal. Ambos están constituidos por una oposición complementaria. El lenguaje —sonido que emite los sentidos, trazo material que denota ideas corpóreas— es capaz de dar nombre a lo más fugitivo y evanescente: la sensación; a su vez, el erotismo no es mera sexualidad animal: es ceremonia, representación. El erotismo es sexualidad transfigurada: metáfora. (10)

6. El sujeto simbólico o sujeto que se inscribe dentro del espacio de la cultura

El “yo” poético describe el paso de las horas —la madrugada, el día, la tarde— para llegar al momento de la noche que es el momento privilegiado de la lectura y la escritura. La imagen del poeta que escribe en la noche, a la luz de una lámpara, se presenta frecuentemente en los escritos poéticos de Octavio Paz. Llegada la noche, el adolescente se instala en el interior de los muros protectores de la biblioteca del abuelo y allí nos narra las aventuras compartidas con distintos personajes de las grandes obras de la literatura universal y mexicana. Entre estas obras se mencionan **La**

Ilíada, la **Égloga I** de Garcilaso, los libros de viajes, **El desdichado** de Gérard de Nerval, **La divina comedia**, la **Antología Palatina**, la poesía de Villaurrutia, los **Episodios Nacionales** de Galdós, **Las metamorfosis** de Apuleyo y las **20,000 leguas de viaje submarino** de Julio Verne. Observo varias similitudes entre el anterior espacio de las obras de la cultura, dentro del cual se inscribe el sujeto y al que podríamos denominar como “lo simbólico” y el concepto de “lo simbólico” de Lacan:

1) Es un espacio que se vincula con la figura del padre que, en este caso, está representada por el abuelo:

*A la luz de la lámpara -la noche
ya dueña de la casa y el fantasma
de mi abuelo ya dueño de la noche-
yo penetraba en el silencio,
cuerpo sin cuerpo, tiempo
sin horas.*

2) Se traza una clara diferencia entre lo simbólico y lo real:

*Cada noche,
máquinas transparentes del delirio,
dentro de mí los libros levantaban
arquitecturas sobre una sima edificadas.
Las alza un soplo del espíritu,
un parpadeo las deshace.*

3) Realiza la crítica del poder desde el cuerpo y la muerte:

*grabé sobre mi tumba imaginaria:
no muevas esta lápida,
soy rico sólo en huesos.*

4) Corresponde con el espacio del Otro o espacio de la cultura que determina la obra de creación del mismo "yo" poético. Es decir, el yo del poema no concibe su obra como un origen sino como un tomar el relevo de lo que han hecho otros:

*Nombres anclados en el golfo
de mi frente: yo escribo porque el druida,
bajo el rumor de sílabas del himno,
encina bien plantada en una página,
me dio el gajo de muérdago, el conjuro
que hace brotar palabras de la peña. (650-651)*

7) y 8). El sujeto histórico: la familia

El "yo" poético es un sujeto histórico porque forma parte tanto de una historia familiar como de una historia del mundo. En las secciones 7 y 8 del poema se trabaja la primera de ellas. Para entender la relación del adolescente con su familia resulta conveniente tomar en cuenta el epígrafe del poema: "*Fair seed-time had my soul, and I grew up / Foster'd alike by beauty and by fear...*" (W.W., *The Prelude* I (265-266).

Por un lado, se establece una correspondencia entre las imágenes de "la plaza" y "la casa" y un tiempo detenido, es decir, un tiempo que mira más a la muerte que a la vida. Es la historia como discurso o historia de poder que mencionamos en el comentario sobre el sujeto ético. En tanto la familia significa su posicionamiento dentro de este devenir histórico, el "yo" poético la rechaza:

*Familias,
criaderos de alacranes:
como a los perros dan con la pitanza
vidrio molido, nos alimentan con sus odios
y la ambición dudosa de ser alguien. (652)*

En otro poema de Octavio Paz, *Intermitencias del Oeste* (2), se expresa una actitud parecida cuando el muchacho rechaza la modalidad histórica patriarcal representadas por el padre y por el abuelo:

*Mi abuelo, al tomar el café,
me hablaba de Juárez y Porfirio,
los zuavos y los plateados.
Y el mantel olía a pólvora.
Mi padre, al tomar la copa,
me hablaba de Zapata y de Villa,
Soto y Gama y los Flores Magón.
Y el mantel olía a pólvora.
Yo me quedo callado:
¿de quién podría hablar? (427)*

Por otro lado, la familia le da “pan” y “tiempo”, “claros en los recodos de los días” para estar solo consigo. Así, el “yo” poético rescata, de las dos líneas familiares, la de la madre y la del padre, aquello que le parece valioso. De la madre recibe el “pan”, que no es otra cosa que el amor:

*Mi madre, niña de mil años,
madre del mundo, huérfana de mí,
abnegada, feroz, obtusa, providente,
jilguera, perra, hormiga, jabalina,
carta de amor con faltas de lenguaje,
mi madre: pan que yo cortaba
con su propio cuchillo cada día. (653)*

De la línea paterna, constituida esta vez por el abuelo y una tía, la educación de la mente y del espíritu:

*Mi abuelo a sonreír en la caída
y a repetir en los desastres: al hecho, pecho.
(Esto que digo es tierra
sobre tu nombre derramada: blanda te sea). (653)*

Es curiosa la actitud del sujeto poético hacia la figura de su padre. Lo presenta como un borracho que muere entre los rieles de un tren y no como el revolucionario zapatista del que sabemos por medio del libro de Elena Poniatowska (**Las palabras del árbol**). ¿Resentimientos contra el hombre que apenas pudo conocer?

9. El sujeto que escribe 1 (el goce fálico)

El “yo” poético evoca el encuentro con su vocación que es la de la escritura. Este quehacer se distingue tanto de la búsqueda de la riqueza y el poder como de la santidad; lo propio de la poesía lírica es el tiempo o el cuerpo:

*No me habló dios entre las nubes;
entre las hojas de la higuera
me habló el cuerpo, los cuerpos de mi cuerpo. (654)*

La conversión del “yo” poético en un sujeto hablante y deseante se describe como un proceso que va de la percepción del cuerpo o el tiempo como unidades a la división de los mismos o el reconocimiento, por parte del “yo”, de su condición histórica y mortal. El punto de partida del proceso, como ya dijimos, es la percepción del cuerpo y el tiempo como unidades:

*—como si al fin el tiempo coincidiese
consigo mismo y yo con él,
como si el tiempo y sus dos tiempos
fuesen un solo tiempo
que ya no fuese tiempo, un tiempo
donde siempre es ahora y a todas horas siempre,
como si yo y mi doble fuesen uno
y yo no fuese ya. (654)*

La división del cuerpo y el tiempo significa la inscripción del "yo" poético dentro del espacio de lo simbólico o de la cultura:

*La muerte es madre de las formas...
El sonido, bastón de ciego del sentido:
escribo muerte y vivo en ella
por un instante. Habito su sonido:
es un cubo neumático de vidrio,
vibra sobre esta página,
desaparece entre sus ecos. (655)*

El concepto psicoanalítico de la castración explica el anterior proceso. La constitución de un ser humano en sujeto exige la renuncia de cierto placer que sólo puede ser alcanzado en la escala invertida de la Ley del deseo. (Evans, 22)

10. El lenguaje poético 1

Si el sujeto que escribe se define como un sujeto que desea y que habla, su lenguaje puede comprenderse a la luz del concepto de la metonimia de Lacan. Observamos una similitud entre la imagen de la palabra poética que la compara con el movimiento indetenible del aire en la sección 10 del poema y el concepto de la metonimia lacaniana. Evans, comentarista de Lacan, considera que la metonimia, que se refiere al movimiento de un significante a otro dentro de la cadena del discurso, es un procedimiento adecuado para dar cuenta del interminable y continuo proceso de desplazamiento del deseo. (114) Reproducimos un fragmento de la anterior representación de la palabra poética en **Pasado en claro**:

*Salto de un cuento a otro
por un puente colgante de once sílabas.*

*Un cuerpo vivo aunque intangible el aire,
 en todas partes siempre y en ninguna.
 Duerme con los ojos abiertos,
 se acuesta entre las yerbas y amanece rocío,
 se persigue a sí mismo y habla solo en los túneles,
 es un tornillo que perfora montes,
 nadador en la mar brava del fuego
 es invisible surtidor de ayes,
 levanta a pulso dos océanos,
 anda perdido por las calles
 palabra en pena en busca de sentido,
 aire que se disipa en aire. (655-656)*

11a. El sujeto no-antropocéntrico

La sección 11 del poema está dividida en dos partes que establecen una oposición entre el sujeto no-antropocéntrico y su contrario, es decir, el sujeto histórico. En la primera parte se presenta la idea del sujeto no-antropocéntrico. El "yo" poético invierte la jerarquía entre hombre y universo cuando nos dice que no somos los seres humanos los que hablamos del mundo, sino que el mundo habla consigo mismo a través de nosotros. Como los animales y las cosas, no somos dueños sino parte del universo:

*Animales y cosas se hacen lenguas,
 a través de nosotros habla consigo mismo
 el universo. Somos un fragmento
 —pero cabal en su inacabamiento—
 de su discurso. Solipsismo
 coherente y vacío:
 desde el principio del principio
 ¿qué dice? Dice que nos dice. (656)*

11b. El sujeto histórico (el mundo)

Como ya dije, en la segunda parte de la sección 11 se produce una contraposición entre la idea del sujeto no-antropocéntrico y la del sujeto histórico. Si el universo habla consigo mismo, los hombres hablan con los hombres, es decir, no pueden escapar a los ciclos de la historia. A partir de una referencia a Anaximandro, el "yo" poético caracteriza la historia como la lucha continua de las cosas y también de los seres humanos entre sí. Tanto unas como los otros pagan un alto precio por el deseo de tener más, que nunca se sacia:

*Así, según la hora cae desen-
lazada, su injusticia pagan. (Anaximandro.)
La injusticia de ser: las cosas sufren
unas con otras y consigo mismas
por ser un querer más, siempre ser más que más.
Ser tiempo es la condena, nuestra pena es la historia.*
(657)

Existe, sin embargo, una puerta de salida. El "yo" poético la describe como una salida hacia adentro que consiste en la crítica del sujeto en tanto "ego" o la "disolución de los pronombres":

*Túneles, galerías de la historia
¿sólo la muerte es puerta de salida?
El escape, quizás, es hacia dentro.
Purgación del lenguaje, la historia se consume
en la disolución de los pronombres:
ni yo soy ni yo más sino más ser sin yo.
En el centro del tiempo ya no hay tiempo,
es movimiento hecho fijeza, círculo
anulado en sus giros. (657-658)*

12. El sujeto que escribe 2 (el goce del Otro)

Observamos dos modalidades del sujeto que escribe en **Pasado en claro** a las que nombramos 1 y 2. La primera, como ya vimos, se presenta en la sección 9 y corresponde con la idea de un sujeto deseante o sujeto “hablente” (al decir de Braunstein). La segunda pone de relieve a un sujeto del mismo tipo, pero que lleva a sus últimas consecuencias los anhelos o los deseos de la primera. En la sección 12 del poema se describe la experiencia vivida por este sujeto de la escritura 2, como un proceso de vaciamiento o desvanecimiento del “yo” que ocurre en el tiempo. Esta experiencia se representa en el texto por medio de imágenes solares:

*Mediodía:
llamas verdes los árboles del patio.
Crepitación de brasas últimas
entre la yerba: insectos obstinados.
Sobre los prados amarillos
claridades: los pasos de vidrio del otoño. (658)*

Pienso que la distinción de Néstor A. Braunstein —comentarista de Lacan— entre el “gocce del ser”, el “gocce fálico” y el “gocce del Otro” en su libro **Gocce** resulta útil para explicar la diferencia entre los dos sujetos mencionados. El “gocce del ser” puede percibirse como terrorífico ya que queda fuera de los circuitos del lenguaje. El “gocce fálico” y el “gocce del Otro” no son ajenos a la castración y la palabra, pero el segundo es un goce más sublimado o espiritualizado que se identifica con el deseo de los místicos y las mujeres:

La tesis, avanzada desde entonces, lo que trata de demostrar es que el *gocce fálico*, goce ligado a la palabra, efecto de la castración que espera y se consuma en todo hablente, goce

lenguajero, semiótico, fuera del cuerpo era la tijera que separaba y oponía dos goces corporales, dejados fuera del lenguaje, que eran, de un lado, el *goce del ser*, goce perdido por la castración, mítico y ligado a la Cosa, anterior a la significación fálica, apreciable en ciertas formas de la psicosis y, del otro lado, el *goce del Otro*, también corporal, que no era perdido por la castración, sino que emergía más allá de ella, efecto del pasaje por el lenguaje pero fuera de él, inefable e inexplicable, que es el goce femenino. (103-104)

Trazo, entonces, una correspondencia entre mis dos sujetos y los goces fálico y del Otro de Lacan. Una última comparación también podría echar luz, la del “estar tercero” del “yo” poético, que se refiere a la experiencia de rarefacción o enrarecimiento del sujeto que escribe 2, y la idea del “tercer tigre” en el conocido poema de J.L. Borges, **El otro tigre**. Ambas conceptualizaciones tienen como supuesto la imposibilidad o dificultad del sujeto para escapar del orden del lenguaje, pero no se renuncia a ello, es decir, no se renuncia a querer alcanzar aquella dimensión imposible de lo real. Damos ejemplos de los dos poemas.

Pasado en claro:

*Hay un estar tercero:
el ser sin ser, la plenitud vacía,
hora sin horas y otros nombres
con que se muestra y se dispersa
en las confluencias del lenguaje
no la presencia: su presentimiento. (659)*

El otro tigre:

*Un tercer tigre buscaremos. Éste
Será como los otros una forma
De mi sueño, un sistema de palabras
Humanas y no el tigre vertebrado
Que, más allá de las mitologías,
Pisa la tierra. Bien lo sé, pero algo
Me impone esta aventura indefinida,*

*Insensata y antigua, y persevero
En buscar por el tiempo de la tarde
El otro tigre, el que no está en el verso. (147)*

13. El lenguaje poético 2

La formulación de un sujeto que escribe 2, trae problemas al "yo" poético ya que su experiencia, por extrema e inefable, parece residir fuera del campo del lenguaje o simplemente identificarse con el silencio. No parece ser esta la solución que se adopta en el poema. No se trata de abandonar el lenguaje, sino de trabajarlo de manera tan feroz que éste alcance la precisión necesaria:

*Una sonaja de semillas secas
las letras rotas de los nombres:
hemos quebrantado a los nombres,
hemos dispersado a los nombres,
hemos deshonrado a los nombres.
Ando en busca del nombre desde entonces. (660)*

Es una actitud parecida a la que se expresa en el conocido poema *Las palabras*, del libro de Octavio Paz, **Liber-tad bajo palabra**:

*Dales la vuelta,
cógelas del rabo (chillen, putas),
azótalas,
dales azúcar en la boca a las rejegas,
ínflalas, globos, píñchalas,
sórbeles sangre y tuétanos,
sécalas,
cápalas,
písalas, gallo galante,
tuérceles el gaznate, cocinero,
desplúmalas,
destripalas, toro,*

*buey, arrástralas,
hazlas, poeta,
haz que se traguen todas sus palabras. (69)*

En la sección 13 de **Pasado en claro**, se hace una propuesta concreta sobre el lenguaje poético que corresponde con la idea del "poema crítico" desarrollada en otros escritos teóricos y literarios de Octavio Paz. El poema crítico o su ejemplo privilegiado, la obra "*Un coup de dés*" de Mallarmé, es un poema cuyos signos andan sueltos en la página, ya que carecen de la consistencia que podría otorgarles un significado unitario o una determinada visión de mundo. De la misma forma había dicho Saussure que la significación de los signos no es producto de las relaciones aisladas entre sus significantes y sus significados, sino de las relaciones diferenciales entre unos y otros dentro del espacio de la página. Reproducimos un pasaje de una de las primeras formulaciones de esta idea en los ensayos de Octavio Paz, *Los signos en rotación*, aunque estamos conscientes de sus desarrollos posteriores a partir de posiciones estructuralistas y postestructuralistas:

En la dispersión de sus fragmentos... El poema, ¿no es ese espacio vibrante sobre el cual se proyecta un puñado de signos como un ideograma que fuese un surtidor de significaciones? Espacio, proyección, ideograma: estas tres palabras aluden a una operación que consiste en desplegar un lugar, un aquí, que reciba y sostenga una escritura: fragmentos que se reagrupan y buscan constituir una figura, un núcleo de significados. (...) Constelaciones: ideogramas. Pienso en una música nunca oída, música para los ojos, una música nunca vista. Pienso en *Un coup de dés*. (324-325)

La anterior concepción se manifiesta en las palabras del "yo" poético en **Pasado en claro** cuando éste nos dice:

*Espiral de los ecos, el poema
es aire que se esculpe y se disipa,
fugaz alegoría de los nombres*

*verdaderos. A veces la página respira:
los enjambres de signos, las repúblicas
errantes de sonidos y sentidos,
en rotación magnética se enlazan y dispersan
sobre el papel. (660)*

* * *

Siguiendo las distintas secciones del poema, hemos visto aparecer las dos modalidades de un "yo" poético que se define como un sujeto escindido, de lenguaje y sexuado. También es un sujeto ético ya que se distancia de la idea de la historia como discurso o historia de poder. A continuación, presentamos tres posturas críticas y teóricas que, según nuestro criterio, pueden dar cuenta de la anterior escisión o duplicidad del sujeto. Éstas son: 1) los conceptos del lenguaje poético y el sujeto en proceso, de J. Kristeva y G. Schwab; 2) el concepto de sujeto del discurso, de A. Easthope, que se fundamenta en el psicoanálisis de J. Lacan; y 3) la idea de la escritura como diferencia, de J. Derrida.

Comenzamos con la primera. J. Kristeva y G. Schwab definen el lenguaje poético como una práctica significativa en la que se articulan dos modos de la significancia, lo simbólico y lo semiótico, y dos procesos psíquicos que se reflejan en el lenguaje, los procesos secundario y primario. En todas las prácticas significantes se manifiestan los modos simbólico y semiótico, pero en el lenguaje de la poesía lo simbólico se reduce al máximo. Este tipo de lenguaje, en consecuencia, pone en tela de juicio la identidad del sentido y del sujeto parlante. Corresponde por este motivo a las crisis de estructuras y de instituciones sociales; a sus momentos de mutación, evolución, revolución o locura. Los procesos simbólicos, sin embargo, no pueden separarse del lenguaje poético en dos sentidos distintos: primero, porque perduran como límite de la economía bipolar, ya que un significado multiplicado e incluso, a veces, inaprehensible es de todas maneras comunicado; y segundo, porque aún los procesos semióticos

pueden ser leídos como la instauración de una nueva formalidad o universo del escritor. De manera parecida, G. Schwab señala que el lenguaje poético participa en el proceso constante de delimitación y creación de la subjetividad y del lenguaje. En este proceso, el lenguaje poético cumple una doble funcionalidad: por un lado, es transgresor de las fronteras ya constituidas de la subjetividad y del lenguaje; y por el otro, ayuda a la conformación y estabilización de nuevas fronteras. Para explicar este doble proceso, G. Schwab utiliza el concepto de lo imaginario. Este mecanismo, que se ubica en las primeras etapas de la formación del “yo” del sujeto, puede ser extendido a experiencias culturales tales como la poesía. Lo imaginario se caracteriza, precisamente, por la dualidad o ambivalencia de sus funciones, contribuye a la adquisición de las funciones fundamentales del “yo” y la creación de sus límites, y a la misma vez sirve a la representación de lo que en ese proceso va siendo eliminado. A través de lo imaginario “ambos modos polares de ser del sujeto llegan a ser capaces de dialogar. Desde este punto de vista constituye un puente parcial sobre el abismo que surge debido a su descentralización con su propia dinámica de delimitación y eliminación de fronteras. Parece que lo imaginario es un campo que el sujeto tuvo que crear para superar su descentralización y hacer de la necesidad un impulso hacia la creación fecunda”. (71)

La segunda se refiere al concepto del sujeto del discurso, de A. Easthope, que tiene su base en la teoría psicoanalítica de Lacan. Easthope se distancia de las distinciones entre la historia y el discurso de Benveniste y el enunciado y la enunciación de Jakobson, ya que considera que los dos términos de las parejas pertenecen al enunciado y, por lo tanto, no pueden dar cuenta de la subjetividad. Adopta la idea del sujeto escindido de Lacan, que es un sujeto que se reparte entre las instancias del enunciado y de la enunciación. Dice: *Subject of the enounced and subject of enunciation are two different positions for a speaking subject which is*

split between them in discourse. (44) Estas posiciones del sujeto, además, se relacionan con dos formas de tratar al lenguaje. Para el sujeto del enunciado la palabra es significado, el significante está alineado con el significado, la cadena sintagmática se sostiene en la linealidad, el discurso es transparente y la subjetividad es una centrada, pues el ego encuentra una posición fija que lo hace presente para sí mismo. Para el sujeto de la enunciación, por el contrario, la palabra es una cosa, el significado se desliza bajo el significante, la cadena sintagmática está fisurada y rota y la subjetividad se descentra, ya que se muestra que la posición fija del ego es un punto temporero en el proceso del Otro. En la concepción lacaniana, estas dos posiciones o estados se designan como lo imaginario y lo simbólico. Lo imaginario y lo simbólico, equivalentes de la identidad y la diferencia, forman parte de una dialéctica y son ambos necesarios para la construcción de la subjetividad humana. (45)

La tercera y última corresponde con cierta formulación de la idea de la escritura como diferencia de J. Derrida, que toma en cuenta las oposiciones entre los procesos primario y secundario y los principios de placer y de realidad de Freud, para concluir que la escritura es un proceso que no puede prescindir de ninguno de los dos términos de las parejas y se desplaza siempre entre ambos. G. Bennington hace una clara exposición de este planteamiento en su libro **Jacques Derrida:**

Ésa es también la razón de que Derrida afirme que no hay escritura sin suplementariedad que no implique además una protección contra sí misma (...), que participe en el juego de detenerse en apariencia (...), que, en suma, tenga efectos de sentido —que no son ilusiones que haya que comparar con la verdad presente en otro lugar— o que la huella parezca ser, a la vez, significante y significado. El principio de placer designa aquí a ese conjunto en el que el principio de realidad le rinde servicio al oponerle obstáculos que le obligan a perseguir su fin pasando por una *differenzia*. Placer puro y realidad pura serían igualmente mortales. La vida se encuentra en su *differenzia*. (155)

Bibliografía consultada

- Barthes, Roland. **El susurro del lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bennington, Geoffrey y Jacques Derrida. **Jacques Derrida**. Madrid: Cátedra, 1994.
- Borges, Jorge Luis. **Obra poética**. Madrid: Emecé, 1972.
- Braunstein, Néstor A. **Goce**. México: Siglo XXI, 1990.
- Easthope, Antony. **Poetry as discourse**. London and New York: Methuen, 1983.
- Evans, Dylan. **An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis**. London and New York: Routledge, 1996.
- Kristeva, Julia. "El tema en cuestión: el lenguaje poético". En: Claude Lévi-Strauss. **La identidad**. Barcelona: Petrel, 1981, pp. 249-287.
- Paz, Octavio. **Claude Lévi-Strauss o el nuevo festín de Esopo**. México: Joaquín Mortiz, 1967.
- _____. **Corriente alterna**. México: Siglo XXI, 1967.
- _____. **La llama doble: Amor y erotismo**. Barcelona: Seix Barral, 1993.
- _____. **La otra voz: Poesía y fin de siglo**. Barcelona: Seix Barral, 1990.
- _____. "Los signos en rotación". En: **Los signos en rotación y otros ensayos**. Madrid: Alianza, 1971, pp. 307-340.
- _____. **Obra poética (1935-1988)**. Barcelona: Seix Barral, 1990.
- Poniatowska, Elena. **Octavio Paz: Las palabras del árbol**. Barcelona: Plaza Janés, 1998.
- Schwab, Gabriele. "La génesis del sujeto, lo imaginario y el lenguaje poético". **Diógenes** 115 (1981), pp. 51-57.

LOS ELEMENTOS FANTÁSTICOS EN EL *POEMA DE MIO CID*

Denis Madrigal

El período de las grandes hazañas de este héroe constituye el asunto del **Cantar de Mio Cid** o **Poema del Cid**, la obra literaria más antigua que se conserva en lengua castellana. Fue escrito o compuesto hacia el año 1140 cuando aún estaban frescos los laureles del Cid, y se ignora quien fue su autor. Perdido el original primitivo, la única copia que se guarda hoy es la que hizo un tal Pedro Abad en el año 1307. Este códice, al que faltan una hoja al comienzo y dos en el interior, tiene 3,730 versos.

Los elementos fantásticos en el poema son mínimos, y hasta podríamos afirmar que son casi inexistentes, pues éste es un poema de carácter histórico debido al hecho que se compuso pocos años después de la muerte de Rodrigo Díaz de Vivar, y en este sentido es diferente a la **Chanson de Roland**. Dice Leo Spitzer que el Cid es un héroe histórico real, que recibe el homenaje poético de nuestro Cantar cuarenta años después de su muerte ocurrida en 1099, mientras que Carlomagno y Roldán vivieron trescientos años antes que Turoldo los inmortalizara en su famoso poema.¹ Del mismo parecer es Menéndez Pidal cuando afirma que “el verismo rebosa por todas partes en el poema, efecto de la

coetaneidad",² y lo repite cuando afirma que "el poema del Cid es recurso indispensable para toda la historia del siglo XI español".³ López Morales señala que las bases de la trama son históricas tal como fueron la figura del Cid, el enojo real, el destierro, sus luchas contra moros y cristianos, la conquista de Valencia, el casamiento de las hijas del héroe con magnates de Carrión, y sobre esta gran armadura de realidad construyeron los poetas. Esto produce hasta una crónica particular sobre Rodrigo Díaz como personaje histórico, ejemplos como la **Historia Roderici**, escrita once años después de su muerte, **Elocuencia evidenciadora de la gran calamidad** del moro Ben Alcama del año 1110, el **Tesoro de las excelencias de los españoles** de Ben Bassam del año 1109, y el **Carmen Campidoctoris**, escrito por un monje catalán en el año 1090.⁴

En efecto, el fondo histórico del poema es evidente. Menéndez Pidal señala una serie de datos históricos en el poema en su estudio preliminar de la versión del Cid. Por ejemplo, Alfonso VI distinguió mucho al histórico Rodrigo Díaz de Vivar hasta el punto de casarlo con Jimena Díaz, hija del conde de Oviedo y prima del rey. Rodrigo fue enviado por Alfonso a cobrar las parias del rey moro de Sevilla, y allí prende en Cabra al conde García Ordóñez. Es también cierto que Alfonso desterró al Cid en 1084 por haber Rodrigo atacado el reino musulmán de Toledo. Rodrigo Díaz tomó prisionero a Berenguer Ramón el Fratricida, conde de Barcelona en 1082. El Cid fue perdonado por Alfonso VI en 1087, pero en 1089 fue de nuevo acusado por envidiosos cortesanos, y de nuevo fue desterrado. Éste trabó amistad con Gonzalo (v.2268 y 2441), padre de los Infantes de Carrión, Diego y Fernando, "que son muy orgullosos e an part en la cort" (v.1938). Aunque la historia nada dice del matrimonio de las hijas del Cid con estos condes, que es precisamente la acción central del poema, Menéndez Pidal cree que debió existir algún trato matrimonial fracasado entre éstos y las hijas del Cid por la gran amistad en un tiempo entre las dos

familias. También López Morales cree que debió existir algún "simple desposorio".⁵ Por último, Yucef de Marruecos es el histórico emperador de los almorávides entre 1059 y 1116. Termina Menéndez Pidal afirmando que "a pesar de algunos pocos personajes ignorados o fabulosos, el Cantar tiene un carácter eminentemente histórico".⁶ López Morales le adjudica un carácter ficticio a las cortes de Toledo y a casi todo el final del poema. Serían ficticios, además de las cortes de Toledo, toda la acción consecuente como la justicia del soberano, los retos, la infamación de los enemigos del héroe, y concluye diciendo que "casi todo el grandioso final del poema ha salido de la imaginación".⁷

El poema, a pesar de su profundo sentido histórico, contiene episodios ficticios. Estos elementos ficticios los representa atenuadamente, dando la impresión de realidad histórica. Merimée, al comparar el **Poema del Cid** con la **Chanson de Roland**, afirma que hay en él "une moindre propension au merveilleux".⁸ Bello también dice que "no hay aquellas aventuras maravillosas, aquellas agencias sobrenaturales que son el tema de antiguo romance o poesía narrativa en sus mejores épocas".⁹

Se pueden identificar tres episodios ficticios en el poema. Ellos son la aparición del ángel Gabriel al Cid al abandonar éste las tierras de Castilla (v.405-410), clasificado por Menéndez Pidal como "fugaz y único elemento maravilloso del poema",¹⁰ el de las arcas llenas de arena que el Cid deposita en casa de los judíos Raquel y Vidas (v.100-190), y el episodio del león y los Infantes de Carrión (v.2278, 3330 y 3363).

La aparición del ángel, como ya dijimos, es la nota más ficticia del poema. Pero el autor le da visos de realidad al colocar el hecho en el sueño, y como afirma López Morales el ángel "no baja del cielo resplandecientemente y con gran aparato para dialogar con el Campeador".¹¹ En el sueño todo es posible. Gariano cree que es una interpolación religiosa hecha en alguna refundición del poema.¹² Puede deberse a

influencias árabes, pues el ángel Gabriel se le aparece a Mahoma al inicio de su misión, pero también puede provenir de influencias cristianas dado que el mismo ángel se le aparece a María para anunciarle que sería la madre del Mesías.

El segundo episodio se refiere a las arcas llenas de arena que el Cid le entrega a los judíos Raquel y Vidas para obtener de ellos un préstamo. Es probable que el héroe del poema se haya servido de prestamistas judíos como era común y corriente en la España medieval. Pero en cuanto al ardid en sí parece fantástico, y quizás pueda reproducir alguna leyenda más antigua. Esta leyenda aparece en antiguos autores como Herodoto¹³ y Cornelio Nepote.¹⁴ Este cuento fue popularizado en España por el judío converso Pedro Alfonso en su **Disciplina clericalis**, donde narra un cuento árabe de un peregrino a la Meca que engaña a su deudor con diez cofres llenos de piedras.¹⁵ Menéndez Pidal señala el gran parecido de este cuento con el ardid del Cid, pues este último, como el del cuento árabe, pone gran cuidado cubriendo sus arcas con "guardames bermejos y clavos dorados".¹⁶ El cuento de la **Disciplina clericalis** se había difundido tanto en Europa que aparece no sólo en el **Decamerón** de Boccaccio (VIII, 10), sino también en **Las Partidas** de Alfonso el Sabio, donde se lee:

Engañadores hay algunos homes de manera que quieren facer muestra a los homes que han algo, et toman sacos e bolsas e arcas cerradas, llenas de arena o piedras o de otra cosa cualquier semejante... et con este engaño toman dineros prestados.¹⁷

El objeto del ardid es, según Menéndez Pidal, señalar cuán falsas eran las acusaciones hechas contra el Cid de haber robado los tributos del rey, puesto que necesitaba un préstamo. No cree que el pasaje exprese sentimientos antisemitas algunos. Gariano está de acuerdo que en el episodio "debe excluirse toda forma de antagonismo religioso

contra los judíos".¹⁸

El tercer elemento ficticio o fantástico del poema es el incidente del león y los Infantes de Carrión. En Valencia se escapa el león que el Cid tiene en su palacio, y mientras los Infantes de Carrión se esconden atemorizados, el Cid conduce fácilmente la fiera a su jaula (v.2278, 3330 y 3363). Montoliu cree que el incidente es "probablemente imaginario",¹⁹ y Pío Rajna cree ver el incidente del león en el poema francés de Adenet, titulado "*Berte au grand pied*", escrito en 1275, en que un león se escapa de su jaula atemorizando a los cortesanos, pero el intrépido Pipino, padre de Carlomagno, mata la terrible fiera.²⁰ Menéndez Pidal no acepta la teoría de Rajna porque el poema de Adenet es posterior al del Cid, y la semejanza es demasiado vaga:

En el Cid no se trata del héroe que mata al león, asunto que es también un lugar común de la poesía épica germánica, ni se pretende tanto revelar el valor del héroe, según el episodio de Pipino y sus afines, cuanto descubrir la cobardía de los Infantes de Carrión.²¹

La semejanza la encuentra Menéndez Pidal en la novela de la tabla redonda *Ider*, donde el protagonista vence un oso que se ha escapado, y lo lleva tomado por el cuello como lo hace el Cid con el león.²² El incidente del león pudo realmente suceder por la costumbre que entonces existía de tener fieras enjauladas en los palacios de los grandes señores, como señala Menéndez Pidal apoyándose en Yanguas, Schultz y Núñez de Castro.²³ López Morales tampoco cree que sea "un reto al realismo de la trama".²⁴

Concluimos que el **Poema de Mio Cid**, a diferencia de las sagas nibelungas, a la epopeya francesa y aún al poema de Fernán González, en el que se multiplican las apariciones de santos y las fuerzas diabólicas evocadas por magos musulmanes, carece casi por completo de elementos maravillosos o de intervenciones de fuerzas sobrenaturales. La razón estriba en que el autor cantaba episodios muy recien-

tes, y el añadir elementos fantásticos al poema resultaba ofensivo a su pueblo que estaba al tanto de lo ocurrido. A los héroes históricos casi siempre se le tejen leyendas imaginarias al transcurrir el tiempo, y a medida que se atenúa su recuerdo se enriquece el mito. En el caso de Rodrigo Díaz de Vivar bastante grandiosos resultaban sus hechos a los ojos de sus contemporáneos, tales como un hidalgo que desterrado por su rey, se convertía después no sólo en uno de los pilares de la monarquía, sino en miembro de la misma casa real española.

NOTAS:

1. Leo Spitzer, "Sobre el carácter histórico del Cantar de Mio Cid", *NRFH* II (1948). En la *Chanson de Roland* la geografía es fantástica, los personajes generalmente imaginarios, el sonido del cuerno de Roland se oye a 30 leguas, el héroe continúa la batalla con la cabeza herida y los sesos por fuera, cinco franceses matan a 4,000 árabes, y Carlomagno dirige un discurso ante el cadáver de Roldán, interrumpido por tres desmayos. *La Chanson de Roland*, París: Edition d'Art, H. Piazza, 1955.
2. Ramón Menéndez Pidal, *La España del Cid*. Madrid, 1929.
3. R. Menéndez Pidal, "Poesía e historia en el Mio Cid. El problema de la épica española", *NRFH* III (1949), p. 128. Tal es la historicidad del Cid que Menéndez Pelayo afirma que es poesía vivida y no cantada", *Antología de poetas líricos castellanos*, t. XI. Madrid, 1903, p. 315.
4. Humberto López Morales, *Historia de la literatura medieval española*. Madrid: Hispanova de Ediciones, 1974, pp. 138-139.
5. *Ibid.*, p. 145.
6. *Poema de Mio Cid*, versión de Ramón Menéndez Pidal. Madrid: Espasa Calpe, 1975, pp. 19-23. Personaje fabuloso sería Sancho, abad de Cardañas que nunca existió, pero sí Sancho Sisebuto que gobernó dicha abadía en el año 1086. Menéndez Pidal, *La España del Cid*. Madrid, 1929, p. 137.
7. López Morales, *Op. cit.*, p. 147.
8. E. Merimée, *Precis d'histoire de la litterature espagnole*. París, 1922, p. 42.
9. Andrés Bello, *Obras completas*, t. II. Santiago de Chile, 1882, p. 21.
10. Menéndez Pidal, *Op. cit. (Poema de Mio Cid)*, p. 28.
11. López Morales, *Op. cit.*, p. 72.
12. Carmelo Gariano, "Lo religioso y lo fantástico en el poema de Mio Cid", *NRFH*, XLVII, (1964), p. 69.

13. Herodoto, **Historia III**, 123, donde narra que Orestes tienta la codicia del tirano Polícrates de Samos con ocho arcas llenas de piedras cubiertas de oro. En el **Epítome** de Justino XVIII, 4, Dido engaña a su hermano arrojando al mar varios sacos llenos de arena para que éste creyera que era el tesoro de su difunto marido. Apud. Menéndez Pidal.
14. El ardid que relata Cornelio Nepote del cartaginés Aníbal se parece mucho al del Cid. En el relato se dice que Aníbal llenó de plomo varias ánforas y las cubrió de oro y plata depositándolas en el templo de Diana, ganando así la confianza del pueblo. **La vida de los ilustres capitanes**, versión de Agustín Millares Carlo. Madrid, 1947, p. 247.
15. Pedro Alfonso, **Disciplina clericalis**. Ed. Jean Duncamin. Tolosa, 1908, pp. 31-33.
16. Menéndez Pidal, *Op. cit.*, p. 29.
17. **Partidas**, VII, 16a y 7a. Señala Menéndez Pidal que la Crónica del Cid toma de **Las Partidas** el detalle de que las arcas del Cid tuviesen encima de la arena "oro e piedras preciosas" y lo cree impropio de la pobreza del Cid. Menéndez Pidal, *Op. cit.*, p. 30.
18. Garino, *Op. cit.*, p. 69. Coromina, Bello, Bertoni y Schlegel piensan que el episodio tiene tintes antisemitas.
19. M. Montoliu, **Historia de la literatura hispánica**. Barcelona, 1951, p. 328.
20. Pío Rajna, **Origini dell'epopea francese**. Florencia, 1884, p. 463, n. 2 (Apud. Menéndez Pidal).
21. Menéndez Pidal, *Op. cit.*, p. 32.
22. *Ibid.*, p. 32.
23. J. Yanguas, **Diccionario de antigüedades de Navarra**, III, 1840, p. 131; A. Schultz, **Das hofische Leben zur Zeit der Minnesinger**. Leipzig, 1889, I, p. 452; A. Núñez de Castro, **Historia eclesiástica y secular de Guadalajara**. Madrid, 1635, pp. 173-174, en las que se narra cómo Diego Hurtado de Mendoza, duque del Infantado "tenía para ostentación de su grandeza una casa de fieras".
24. López Moales, *Op. cit.*, p. 172.

IS KANT'S DEFINITION OF A PRIORICITY A PURELY NEGATIVE ONE? DID KANT SUC- CEED IN CHARACTERIZING A PRIORI KNOWLEDGE AND A PRIORI TRUTHS?

Ivette Fred

In this paper I examine the question whether Kant's notion of a priori knowledge in the *Critique of Pure Reason*¹ is a purely "negative" one, i.e., whether it is adequately characterized as *non-empirical* or *non-a posteriori*. This issue is important because if Kant did not succeed in characterizing a priori knowledge positively enough, then that task remains.

Bob Hale observes² that Kant's "definition" of a priori knowledge is an entirely negative one, namely, knowledge that is non-empirical or knowledge that is not a posteriori. Another important commentators of Kant, H.J. Paton affirms³ that this negative definition is supplemented by a positive criterion. Hale and Paton make some interesting comments on Kant's view that are worthy of discussion.

Hale explains that Kant intended to characterize a priori knowledge as independent of experience in terms of justification or grounds, in contrast with knowledge based on causal relations. For Hale, though Kant characterizes necessity and strict universality as positive marks of the a priori, his explanation of a priori knowledge is completely negative. According to Hale, Kant does not provide a general positive account of what makes a ground for belief non-empirical. It

is rather assumed what empirical grounds for belief are, and non-empirical grounds are simply grounds for belief that are not empirical.⁴ Kant only affirms the general claim that they are to be characterized as those grounds which justify belief independently of experience. Hale explains that this point has been ignored, and it has been assumed that Kant distinguished between both sorts of grounds by a positive feature. Then, an easy step (not unavoidable though) is to conclude that this positive feature which makes a ground for belief a priori involves more exacting standards than those involved in the characterization of empirical grounds to be able to produce empirical knowledge. Hale observes that from the claim that a priori grounds have to comply with more exacting standards than empirical grounds, one may easily think that there is no a priori knowledge, or much less than we previously thought. Hale concludes that it would be desirable to provide a positive characterization of what a priori knowledge amounts to.

Contrary to what Hale claims, I think that Kant tries to give a positive characterization of the notion a priori knowledge when he specifies universality and necessity as the main characteristics of a priori items of knowledge. Yet this characterization is of the class of necessary truths and not of the notion of an a priori justification. However, Hale's charge raises the important question as to whether Kant succeeded or not: has Kant in fact given us a positive characterization of the notion of a priori knowledge, or are we left with a purely negative characterization of a priori knowledge as being non-empirical or non-a posteriori?

Paton considers that Kant's negative definition of a priori knowledge is supplemented by the properties of necessity and universality. They are the sure criteria or marks of *the a priori*. Paton seems to suggest that Kant provided positive criteria for the determination of the class of a priori truths, and that this fact is tantamount to the claim that Kant succeeded in characterizing a priori truths. Contrary

to Paton, I do not think Kant succeeds in characterizing accurately with his criteria the class of a priori truths. For Kant, all a priori truths are necessary. There is no place for contingent a priori truths. Nevertheless, I believe that Kant is correct in characterizing conceptual necessity as what is universal and known a priori.

The following question arises in the contemporary debates on these issues: How are contingent a priori truths different from synthetic a priori ones? Contingent a priori truths are not necessary, like, "I am here", in contrast with other synthetic a priori truths which are necessary like "Every alteration must have a cause".

What would Kant say about the judgment "I am here"? A first answer would be to say that since that judgment is contingent, and only what is necessary is a priori for Kant, then it is not a priori. Yet I consider that this answer is superficial. A more fair reading to Kant is to recognize that he simply did not have the necessary distinctions to settle this issue. We just do not know what he would have said about the judgment "I am here".

For Hale, Kant did not succeed in giving an account of what makes a ground for knowledge "a priori". I don't want to commit myself to such a strong claim. Perhaps Hale's point is a weaker and correct one: we won't find what we are looking for, namely, an explicit definition of the notion a priori knowledge. Now from that modest point of view it does not follow that there is no possible (Kantian) account of a priori knowledge that we can reconstruct from his views. Actually what Hale is trying to do is to interpret the kantian notion of "experience-independence".⁵

Let me speculate a bit more before finishing with this topic. Hale's view is that Kant was not explicit about what makes a ground for knowledge "a priori" and, consequently, that he does not clarify in any detail the "independence of experience in terms of justification" that he claims to be distinctive of a priori knowledge in contrast with empirical

knowledge. In my view, what can partly explain Hale's view on Kant is that Kant appears to have concentrated primarily on the properties that a priori judgments have. Kant offers his criteria to differentiate judgments a priori from the rest. They are supposed to be strictly universal and necessary.

Moreover, a related point: I think that Kant was not clearly explicit about what is a non-empirical ground simply because Kant did not appear to accept grounds for belief as being more basic than the "judgments" we could possibly know by their means. In any case, this is a much later development. However, I believe that there is an ambiguity in Kant's use of the term "judgment" which leaves open the possibility that he was referring to grounds too, and not to truths, or not only to truths or judgments expressing them. Since Kant did not succeed in characterizing explicitly and fully the notion of a priori knowledge, then that task remains.

NOTES:

1. Kant, I. **Critique of Pure Reason**. Translated by Norman Kemp Smith. New York, St. Martin's, 1956.
2. Hale, Bob. Hale, B. **Abstract Objects**. Oxford: Basil Blackwell, 1987, pp. 125-126.
3. Paton, H.J. **Kant's Metaphysic of Experience**. London: George Allen & Unwin Ltd, 1936, first edition, Vols. 1 & 2. For Pap also: "Kant's explicit definition of apriori knowledge is a negative one: 'knowledge that is definition of experience and even of all sense-impressions'." (p. 22)
4. Hale, *Ibid.*, pp. 125-126.
5. *Ibid.*, p. 138.

CIENCIAS SOCIALES

REVISIÓN DE “ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA”

Luis Francisco Santiago Álvarez

La antropología, al igual que toda ciencia o arte que estudia al ser humano en sus diferentes manifestaciones, sean éstas económicas, políticas, sociales, espirituales; en fin, culturales, en todo su espectro tangible e intangible, no está exenta del debate que generan las modas intelectuales y los enfoques metodológicos. Es una lucha por buscar las verdades más duraderas en el conocimiento del hombre y cada perspectiva académica intenta coronarse como el único camino hacia esas verdades. La defensa de posiciones en el debate levanta actitudes de barricadas y atrincheramientos, las cuales están influenciadas por la preparación académica del científico social y la influencia de la escuela de pensamiento bajo la que se obtienen los instrumentos para el análisis de la cultura. En el caso de la antropología, se desarrolla una visión del camino a seguir para encontrar las verdades, un enfoque para la epistemología sobre el hombre que es tan variado como escuelas de pensamiento hay. Éstas se alternan en diferentes espacios geo-académicos, pero todas contribuyen a un acercamiento polidireccional al razonamiento del devenir humano.

En la antropología social se discuten los cotos de la acción y la interpretación del antropólogo siguiendo los pasos

de aquellos que han abierto surcos hacia el saber del hombre. Opino que como puertorriqueños debemos abrir nuestros horizontes para registrar la experiencia y rutas cognitivas de quienes trabajan con elementos culturales parecidos a los nuestros en el campo internacional. Por eso planteo un acercamiento hacia la antropología en España que nos permita salirnos del encajonamiento de estudios, teorías metodológicas y otras influencias basadas en modelos culturales anglosajones. Ciertamente es que en España, al igual que en otras naciones, la discusión de modelos extranjeros (alemanes, ingleses, franceses, estadounidenses y otros) es una necesidad para ampliar la riqueza epistemológica. Sin embargo, el hecho de que la dialéctica teórico-práctica de escuelas internacionales se dé en un espacio cultural hispano, buscando la aplicabilidad y pertinencia de los señalamientos en un entorno cultural más parecido al nuestro, nos puede dar una base de partida para lograr una mejor comprensión de nuestro propio ser que es preponderantemente hispano.

A continuación, desarrollo una reseña comentada sobre un importante trabajo que escribiera el antropólogo español Carmelo Lisón Tolosana, donde expone la validez de la antropología hermenéutica en el campo de la antropología social: "Antropología Hermenéutica" en **Antropología social y hermenéutica** (1983), pp. 121-159. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 166 págs.

Ante el problema epistemológico que surge al intentar conocer al Otro, Lisón Tolosana plantea que el hombre no sólo es materia que reacciona a la materia misma, sino también espíritu, emoción y creatividad que trasciende el ámbito tangible para entrar en la dimensión interpretativa. El hombre se convierte en su propio mundo y el antropólogo, siendo un mundo también, intenta conocer ese Otro en la totalidad de su cosmovisión; lo que convierte al Otro en objeto-sujeto del estudio. Pensar que el hombre se conoce solamente por sus manifestaciones culturales es un equívoco,

porque estaríamos trabajando con un conocimiento manco. El conocimiento del Otro tiene que ser holístico, buscando integrar todas las dimensiones de cada hombre y de los hombres en sociedad que incluyan no sólo lo evidente sino también lo oculto: su interpretación cosmológica particular. Esto requiere una continua y esforzada preparación del antropólogo para llegar a los niveles trans-humanos y ser capaz de entrar en el ámbito de los valores, símbolos, el ritual, actitudes y motivaciones. El hombre aprende de la materia y actúa por su relación con ésta, que incluye el desarrollo de valores, pero los valores, dialécticamente, llevan al hombre a actuar respecto a la materia. Por lo tanto, es necesario conocer esos ámbitos del conocimiento y la interpretación ya que reproducen la síntesis de esa relación material.

El antropólogo intenta conocer, describir y explicar las cosas y hechos que reflejan la cultura del Otro en muchas ocasiones intentando una asepsia cartesiana, un objetivismo puro, a base de lo medible y observable, pero para culminar el proceso de investigación, antropológica, es necesario interpretar. Según Lisón, aún cuando *no hay un único punto o modo epistemológico para observar e interpretar, coexisten formas alternativas y complementarias. La interpretación — nos dice— es la cumbre de la Antropología. Para el autor, Antropología se convierte en Antropología repositorio de lo múltiple cultural, de la Antropología hermana de la Poesía e hija de la empírica Filosofía.*

El ensayo *“Antropología y hermenéutica”* postula que los hechos que el antropólogo observa; las manifestaciones culturales de los seres humanos; no son transparentes, explícitos, tácitos, sino que son *como las piezas azarosamente enmarañadas de un rompecabezas (...) laberínticos, muy oscuros, incomprensibles.* Es tarea del antropólogo forcejear en lo que subyace encubierto por la realidad aparente para captar algo que intuimos como realidad escondida e interior. Llegar a la realidad objetiva de lo subjetivo es un arte.

La ciencia social de estadísticas, de los valores matemáticos (aún de las emociones), el agrupamiento de hechos en porcentajes, barras y gráficas, o en otras palabras, los métodos rigurosos de las ciencias naturales no bastan, no son caminos exclusivos para llegar a ese surrealismo humano que guarda el significado real de las acciones. La clave, según el autor, *para aprehender y descifrar esa ultrarrealidad, proviene, sugiero, de la Antropología hermenéutica*:

La realidad que el antropólogo aprehende no es ni unívoca ni inherente al soporte fáctico o vehículo que la hace patente; es más, no hay realmente contacto inmediato entre el sujeto y objeto porque aquél anticipa el significado de éste. Es el Ego trascendente, intersubjetivo en su actividad práctica y constituyente el que genera, crea y asigna significado y, por tanto, realidad. (...) El antropólogo analiza minuciosamente esos objetos perceptibles, esos signos simbolizadores, los desnuda de su envoltura material y descubre todo un mundo relacional y mental: la idea en un soporte, la creencia engastada, el valor en un estuche, en lo fable lo inefable.

En mi experiencia lo he traducido a penetrar el pensamiento, los valores que dan sentido a las vivencias, la verdad de la palabra, el mundo encerrado en un gesto, la intención de la entonación, la cotidianeidad de la metáfora. Porque no se conoce al hombre por la prosopografía sino por sus valores —sin forma ni coto, peso ni color, olor o textura. Para Lisón:

... esta orgía asociativa requiere para su comprensión e interpretación no de una idea rígida, lógica etnográfica cultural interpretativa o, en otras palabras, de una hermenéutica (...) Las formas etnográficas significativas tienen que ser interpretadas. Interpretar es sonsacar el significado, hacerlo inteligible, comprender algo; el intérprete tiene que repensar, reconocer y re-construir ideas, mensajes e intenciones (la dialéctica nosotros-vosotros-ellos...).

Esta relación dialéctica sólo puede lograrse desarrollan-

do la capacidad de ser el Otro, de vivir la alteridad, de ser parte de ella sin perder la otredad propia. Es la etnografía fuerte –vivir lo que vive el otro, desde su perspectiva, enfoque y valores. Por eso, el trabajo de campo conlleva, de acuerdo al autor:

- Captar no sólo el sentido semántico percibido, sino la intencionalidad latente que exige a veces una formulación creativa.
- Convivir con el Otro, es decir, participar, en tanto en cuanto es posible, en la misma forma de vida. En esta relación es importante conocer la lengua y sus matices.
- Desarrollar la empatía recíproca: lo afectivo-emocional, evaluativo y del pensamiento.
- Saber reconocer no sólo lo igualitario, sino también las diferencias.

La palabra (en la lengua que sea) es el símbolo primario, invisible, poderoso, para expresar y transmitir significado entre el Otro y el antropólogo. *Lo que se habla no es lo que se dice (...) estar a la espera y descifrar esas fugaces revelaciones metalingüísticas que a su alrededor se producen* es una habilidad del antropólogo. A la palabra se le integran un infinito número de símbolos y fuentes de interpretación que son los hechos y manifestaciones que observamos, el lenguaje corpóreo, las relaciones inter pares, el entorno geográfico y social, las revelaciones que surgen a través de la comparación cultural. Todo integrándose y coadyuvando a la formación del “rompecabezas”, simplificando lo aparentemente enmarañado y esotérico para traducirlo en cognoscimiento, refraseable e interpretable creativamente. Sin embargo, no es una dinámica tan fácil como su mera comprensión definiría. Lisón señala que la situación hermenéutica del antro-

pólogo es mucho más compleja:

Su historia personal y su formación antropológica le han injertado prejuicios, presunciones, roles institucionalizados, horizonte de expectación científica y un tronco teórico de doctrina a través de los cuales observa e interpreta.

Esto puede incluir, lo que muy bien llama el autor, *la moda antropológica del momento y todo lo que eso conlleva en términos de metodología, perspectiva y, en el peor de los casos, atrincheramientos –las barricadas combativas y por antonomasia enemigos.*

Otro aspecto que favorece un buen trabajo sería el humanismo, esa *capacidad temperamental para el diálogo y la enculturación empática; además de su ingenio y sutileza.*

El antropólogo, ante el aparente caos cognitivo que desarrolla en la etnografía, tiene que escoger sus predios, sus fincas de acción, las parcelas del entendimiento; no por un reduccionismo simplista sino para la intercalación correcta de las partes en un todo de significado. En ese proceso, se puede perder parte de la magia y la mística de la etnografía. Por lo tanto, el escrito final debe regenerar esa parte divina del ser humano a través de la interpretación creadora del antropólogo. Dice el autor:

Se apropia ciertamente de la sustancia etnográfica, pero para, en arranques de inspiración, transfigurarla en organización sistemática, en alegorías, símiles, polaridad, metáforas y símbolos; sin este revestimiento de imágenes no sería aceptable, ni inteligible. El antropólogo es el poeta de la etnografía.

Lisón define la interpretación como arte, la Antropología como poesía, la Antropología como arte. Convencido sobre la fuerza de la palabra en la poesía y el ritual, de la morfología heterogénea de la identidad y la interpretación de los conceptos binarios/opositores para dar sentido y significado al hombre cultural, señala que la realidad metafísica no es el *único manantial de significado* y que es necesario

seguir inquiriendo sobre posibles hontanares significantes.

Entre estos hontanares está la palabra *que no es un significante siempre transparente (...) es un surtidor de múltiples ondas y vibraciones que hay que captar en su variedad y especificidad*. La palabra adquiere significados diversos en su relación con otras palabras, inclusive alcanza una autonomía que impone condiciones y derechos al propio redactor. Dice: *Pero donde intensa y realmente puede apreciarse, por y con derecho propio, la autonomía y el poder de la palabra es en la poesía y en el mito; allí reina suprema*. Más adelante añade:

La magia de la palabra poética en el ritual desencadena tan potente, universal y primigenia emotividad que fuerza su aparición y presencia perenne, aunque modulada y señoreada, en todas las culturas.

Pero hay algo más y muy importante. La poesía y el mito constituyen dos "géneros" literarios, con una estructura de expectativas peculiar que determina y hace posible una cierta gama de lecturas del texto que otros géneros no tolerarían en absoluto.

El hombre, en todas las culturas, a través de la poesía y el mito, ha interpretado su realidad en forma creativa, metafísica, con su impronta espiritual para manifestar sus dimensiones ontológicas. En el caso de la identidad, conocemos cómo es a través de oposiciones semántico-lingüísticas que se presenta su morfología heterogénea, politópica. Para Lisón la identidad es:

Un fenómeno radicalmente heterotópico, sin referente real, inmanente, substancial, permanentemente activo. Su existencia es más bien virtual, relacional, teórica; es algo que se rehace, formula, destruye y re-construye en un sinfín de estrategias simbólicas, dialécticas, dinámicas y cambiantes.

La identidad surge ante Otro. Sin oposición, diferencia internalizada, no habrá la construcción de la identidad. Para el autor, ésta tiene su razón de ser en *la radical distinción*

nosotros/ellos; el medio topográfico (...) está "nosotrizado", "vosotrizado" y "ellotrizado". Y así sucesivamente, las oposiciones formales léxico estructurales nos lanzan al complejo campo de la realidad.

El ensayo finaliza con unas reflexiones sobre aspectos universales de las culturas que escapan de la tiránica relación del cambio material; lo tecnológico, productivo y la modernidad; del rigor cambiante entre lugares del Planeta Tierra a través del inexorable tiempo. Parecen ser verdades que se resisten a su revisión. Se producen en matices diferentes porque la dialéctica entre materia/hombre-espíritu es innegable, hoy, al igual que ayer. El autor usa como ejemplos comparaciones entre culturas antiguas y modernas; "atrasadas" y tecnológicamente avanzadas, para demostrar la universalidad autonómica, casi independiente de esas verdades. Nos dice que el pensamiento simbólico tiene una naturaleza independiente y que la fuente primigenia de la creación de significado no ha cambiado. Concluye que, obligadamente, la morada de origen para lo que es común, permanente y universal parece ser *que los universales culturales son expresiones de constantes psíquicas, de categorías generales —no individuales— de experiencia y pensamiento*. Podemos decir que constantes de la mente colectiva, patrimonio de homo sapiens —sapiens como fuente ontológica— de su ser. En otras palabras, Lisón expresa de otro modo lo que ahora consideramos la presencia de un imaginario cultural que trasciende la vida biológica de las generaciones y se enriquece a través de las épocas, y que configura nuestra cosmovisión presente.

Termina el autor diciendo que para "antropologizar", el camino va: *... de la etnografía recogida y descripción sistemática de datos al riguroso análisis semiológico-semántico de los mismos, a su explicación estructural formal y a la apropiación del significado en la interpretación hermenéutica.*

El estudio comparado del campo teórico en ambientes culturales y vivenciales parecidos al nuestro ofrece la oportu-

tunidad de establecer bases metodológicas que contribuyan a un desarrollo de la epistemología criolla. En este caso, las expresiones de Carmelo Lisón Tolosana, fundamentadas en la experiencia objetiva, interpretación y creatividad, pero sometidas al crisol ardiente del debate interdisciplinario de las ciencias humanas, son de gran utilidad cuando nos enfrentamos a un proyecto de estudio sobre identidad, símbolos, rituales y otras manifestaciones de grupos culturales. Investigaciones en las que la correcta interpretación de la etnografía nos acercará, por lo menos, a algunas verdades y registros que podemos desconocer, inclusive en nuestro propio ser.

LOS CAMBIOS SOCIOECONÓMICOS Y SUS EFECTOS EN LA CONDUCTA EN EL PUERTO RICO DEL SIGLO XIX

Ricardo Roberto Camuñas Madera

Cuando se cambia de lugar de residencia se encuentra una serie de valores diferentes, que promueve un choque cultural, y posiblemente un acomodo a las circunstancias. También veremos cómo, sin ser necesariamente influenciados por el medio ambiente, ocurre una serie de cambios en la conducta, debido a la ausencia de los resortes o presiones que estaban presentes en su lugar de origen, y comienza una serie de rechazos que acabaron en muchas ocasiones con la llamada unidad familiar". Veamos, pues, este estudio en sus aspectos generales y específicos.

Puerto Rico país de migración

Durante los siglos XVIII y XIX hubo un intenso movimiento poblacional que tuvo como resultado un fuerte aumento poblacional y por lo tanto un marcado cambio en el escenario social y económico de la isla. Esto ha sido estudiado ampliamente.¹ Por lo que nos limitaremos a sus efectos socioeconómicos y morales. Hubo inmigrantes que tuvieron que someterse a un proceso de marginación por el color de

su piel. Hacendados que tenían esclavos y tierras nunca formaron parte del Ayuntamiento por ser mulatos, como fueron los Bayron, Matías Brugman, Lucian Liquey y Jacobo Decastro.² De igual origen, pero clasificado en el censo como *pardo francés americano* era Guillermo Laborde. Éste tenía 16 esclavos y en 1852 produjo 125 quintales de café en una propiedad de 152 cuerdas.³ Los Brugman y los Laborde se emparentaron mediante relaciones íntimas fuera de matrimonio, que tuvo Matías Brugman con Ana María Laborde, de las que tuvieron una hija natural, reconocida y bautizada el 2 de junio de 1850, siendo padrinos los hermanos de Ana María llamados Silverio y Juliana, hijos de Guillermo Laborde.⁴ Este matrimonio consensual o de amancebamiento se llevaba por años y aún por toda la vida; no era el primero para Brugman, ya que para 1832 reconoció un hijo natural llamado Manuel, que tuvo con Lorenza Ruiz.⁵ Las relaciones entre Matías Brugman y Ana María Laborde se remontan más allá de 1836, cuando tuvieron una hija llamada Ramona Cecilia, siendo sus padrinos Pedro Bayron y Juliana Laborde,⁶ notándose una aceptación implícita de tales nacimientos y emparentamientos por lo frecuente con que ocurrían tales nacimientos con intervención de otros miembros de la clase propietaria. Si bien había una ley que prohibía y castigaba la vagancia y el amancebamiento, formándose para ponerla en práctica una junta en cada municipio, las acusaciones más servían de espectáculo que de reforma de conducta, según escribió un miembro de una de esas juntas.⁷ Sin embargo, algo de ello había, tarde o temprano estos propietarios amancebados legalizaban su unión, como ocurrió con Brugman y Laborde.⁸

Racismo, sociedad y economía

Esta sociedad mulata, donde abundaba el elemento inmigrado de Santo Domingo, se integraba con otros matri-

monios interracialles, como el del agricultor blanco francés Juan Forestier con una mulata de San Thomas, llamada Leocadia Estela. Don Juan era comerciante y hacendado importante, cuyos negocios conectaban a Mayagüez con San Thomas, donde en 1832 se casó en la iglesia católica de Carlota Amalia. De este matrimonio nacieron tres hijos, clasificados en el censo como mulatos.⁹ Él había nacido en La Rochele, Francia, lo que explica el origen del nombre de la hacienda de Forestier *Rochailaise* en el barrio de Guanajibo, con una extensión de 275 cuerdas en 1846.¹⁰

Federico Forestier, hijo de don Juan y de doña Leocadia, y por consiguiente un mulato, pero heredero de una gran hacienda, contrajo matrimonio con una muchacha miembro de una de las familias más ricas llamada Eulalia Ruiz Quiñones.¹¹ Testigo de la boda fue Segundo Ruiz Belvis, hermano de la novia. Don Segundo era hijo de José Antonio Ruiz, nativo de Aguada,¹² quien poseía sus tierras dedicadas a la caña de azúcar en las cercanías de la hacienda *Rochailaise*.

Segundo Ruiz Belvis era un criollo blanco que formó parte del ayuntamiento de Mayagüez en 1860, como su padre lo había sido en 1848.¹³ Pero Forestier no fue un miembro en la corporación. Ni mulatos ni negros entraban en tales actividades de representación, como regidores, ni siquiera podían ser profesionales. Podían ser propietarios, pero no estar a la cabeza de la actividad pública. Ello se evidenció en el resultado de la petición que en 1856 y también en 1858 hizo Bernabé Pol, nacido en Lares en 1839 de donde seguía siendo vecino. Las autoridades superiores habían pedido datos al alcalde de Lares. El alcalde Enrique O'Neill, que redactó su informe en Aguadilla el 7 de diciembre de 1859, aceptaba que Pol tenía buena conducta, pero decía también que era un pobre que trabajaba de escribiente en la alcaldía de Lares; pero además añadía, "pero corresponde a la clase de pardos, por lo que no lo considero acreedor a ingresar en la carrera civil". Consecuentemente, el 20 de

julio de 1860 se le declaró no habilitado para la carrera civil.¹⁴ Pero no estaba no habilitado para ser empresario y por ello darle recursos al Estado que le negaba oportunidades. Por llegó a ser propietario de una estancia de 60 cuerdas y para poder cultivarla con café, tenía crédito de las casas comerciales de "J. Alcover y compañía" y con los comerciantes "F. Ferret y hermano".¹⁵ Vemos que a los no blancos se les reconoce una capacidad de productores económicos, pero se les marginaba de las estructuras de poder.

Otro caso semejante tenemos con un pardo nacido en San Thomas, isla que, como la de Curazao eran las que más relación de las del Caribe tenían con el comercio de Mayagüez.¹⁶ Esto justifica la presencia de personas nacidas en esas islas en este puerto del occidente puertorriqueño, como es el caso de uno de los empresarios más emprendedores de mediados de siglo, llamado Jacobo Decastro, hijo de Alejandro—quizás sefardí—y de Rosa Boltes, nacido en 1800.¹⁷ El padre era natural de Hamburgo, en Alemania, y la madre de San Thomas. Esta familia llegó a Puerto Rico por la Real Cédula de Gracia en 1816.¹⁸ Jacobo de Castro era mulato, aunque su piel era blanca y su pelo era rubio; pero sus facciones y el tipo de pelo eran característicos de la raza negra.¹⁹ Él estudió en Alemania, lo que le convirtió en uno de los jóvenes con mejores modales, educación y posición económica de Mayagüez, lo que le permitió alternar con lo mejor de la sociedad de esa población. A ello ayudaba el hecho de que poseía dos casas de comercio. En San Juan poseía una y en Mayagüez la otra.²⁰ En 1853, José Julián Acosta señalaba que eran pocos en Puerto Rico los que poseían los conocimientos que tenía Jacobo. En el teatro de Mayagüez se le veía bailar con las señoritas de la población, "donde se notan ciertas pretensiones, cierto espíritu aristocrático. Digamos aquello: todos tratantes en jenjibres y siervos". Acosta indica que don Alejandro, padre de Jacobo, elogiaba la laboriosidad de los jornaleros que trabajaban en su hacienda. Los comerciantes, al prosperar, habitualmente invertían en

la compra de tierras. Así Jacobo Decastro compró una hacienda a los señores Basora y Compañía, el 24 de julio de 1846, nombrando a M.C. Matesson como administrador.²¹ Matesson era de origen escocés y vivía con su esposa e hijos, nacidos en los lugares en que había trabajado antes, como Londres, Newport, Santa Cruz, San Thomas y en Puerto Rico. La hacienda contaba nada menos que con 108 esclavos, unos comprados en Puerto Rico y otros procedentes de África y Curazao,²² siendo la dotación más numerosa en Mayagüez. No es extraño, pues luego Decastro llegó a desarrollar sus empresas hasta ser uno de los empresarios más ricos. Pero nunca fue miembro del ayuntamiento, como otros menos ricos, pero que eran blancos. El racismo es un asunto que también es moral. Los conocimientos técnicos no eran tomados en cuenta por criterios de raza.

Los adelantos técnicos que Decastro conocía de Alemania e Inglaterra se reflejaban en la maquinaria. Don Jacobo tenía un molino de hierro movido por vapor, una oficina de mampostería con once pailas o fondos, ocho bagaceros; y con ello producía 5,000 quintales de azúcar, 1,500 galones de melado y 7,700 galones de ron. Era la hacienda de un tamaño de 365 cuerdas, e incluyendo todas sus "facilidades", tierra de cultivo y esclavos, su valor se elevaba a 120,485 pesos.²³ Compárese esto con lo que poseía el mayor propietario en ese momento, que era el doctor García de la Torre, que solamente tenía 76 esclavos.²⁴

El prejuicio con que se veía a los pardos era generalizado entre los hombres blancos, incluso en quienes decían ser amigos de los negros, como el irlandés Jorge D. Flinter, que escribió lleno de desprecio:

En el transcurso de más de cuarenta años que cuenta de fecha la revolución de Santo Domingo, y a pesar de que muchos pardos de aquella isla y de las colonias inglesas y francesas han sido educados en Europa, todavía, cosa extraña, ¡ni un solo hombre de ingenio ha salido de entre ello, ni un solo individuo eminente en ningún ramo de literatura! Seguramente esta incapa-

cidad debe consistir en alguna causa innata, física o moral, que los hace tan inferiores a los blancos.²⁵

Contra semejantes prejuicios, el culto, exitoso financiero y mulato, Jacobo Decastro, tuvo que enfrentarse. Él era vecino de San Juan cuando compró un terreno de bajura en Mayagüez a Juan Bautista Odio, terreno ubicado en el barrio de Mayagüez Arriba, del municipio de Mayagüez, con una casa de madera en la calle de Mirasol, por 2,200 pesos macuquinos, pagaderos en cuatro años a 550 cada uno, a contar desde el 8 de marzo de 1848. El 6 de abril de 1848 aparece ya Jacobo como vecino de Mayagüez y declarando deber a Julián Quintero, de ese mismo vecindario, la cantidad de 8,700 pesos fuertes, que paga, en un solo plazo, en onzas de oro colombiano el 7 de febrero de 1849; pero apenas seis meses después de contraída la obligación, el 28 de septiembre de 1848 se saldaba la deuda.²⁶

En el caso de don Jacobo tenemos el ejemplo de un mulato que triunfaba en el mundo del dinero, y que por su educación podía alternar con los propietarios blancos, pero jamás participó en puestos de prestigio, lo que llevó a los propietarios a tratar de superar ese escollo.

Veamos un caso de ellos. Felipe Betances era mulato, procedente de Santo Domingo, establecido en Cabo Rojo. Muchos inmigrantes, como Felipe, eran masones, y por ello las relaciones entre él y los sacerdotes del pueblo eran más que frías. Un sacerdote calificó como bastardos a los hijos de Felipe Betances y Carmen Alacán,²⁷ aunque en los registros parroquiales están como legítimos.²⁸

En 1815 les nació a los Betances el primer niño, en el pueblo de Cabo Rojo, que fue hembra y se llamó María. Es curioso que los seis niños Betances Alacán, nacidos en dicha población, cinco fueron apadrinados en sus bautizos por los tíos, lo que puede indicar que tenían una posición independiente, sin depender de ningún poderoso, aunque también pudiera señalar que ellos formaban un círculo cerrado de

las familias Betances Alacán, propio entre inmigrantes, y generalizado entre los propietarios. Los padrinos de los hijos de Felipe indican lo señalado. Los padrinos de María fueron Francisco Flores y María de la Luz Agosto, fue la excepción dada en 1815. Pero los padrinos de Clara de los Santos fueron Isidro y Andrea Josefa Betances en 1818. Y lo mismo se dio con María Teresa que fue apadrinada por Pedro y María Merced Alacán en 1822. Y se repitió cuando Francisco Betances y Clara Ponce fueron los padrinos de Inés de los Reyes Betances en 1825. El 21 de abril de 1827 fue bautizado Ramón Emeterio Betances Alacán, cuyos padrinos fueron Francisco y Ana Betances.²⁹ Y sucedió lo mismo con el último de los hijos, pues Demetria Cipriana fue apadrinada por Manuel y Ana Betances.

Felipe Betances sabía que podía tener tierras y dinero, pero por ser mulatos, los hijos estaban inscritos en los libros de bautizos de pardos y esclavos. El 13 de mayo de 1840, Felipe Betances logró que por disposición del obispado fueran trasladadas todas las partidas al libro de blancos.³⁰ Ése era un proceso de blanqueamiento legal, para romper las barreras que no vencía el éxito económico ni la preparación académica.

Don Felipe era comerciante, y poseía goletas que le proveían de mercancías, además de poseer tierras.³¹ Ello debió de darle sustanciales ingresos, ya que mandó a un hijo, llamado Ramón Emeterio Betances, a Francia, donde se educó desde muy pequeño hasta que se doctoró en medicina en París. Él vivió el ambiente revolucionario de esa ciudad en 1848, lo que reforzó las ideas liberales que heredaría de su padre. Esta educación y su origen como mulato lo sitúa en dos clasificaciones importantes para describir la sociedad que estudiamos. Era una sociedad inyectada, donde gentes de varias razas y valores morales convivían.

Inmigrantes y sus estilos de vida

En Mayagüez, a mediados del siglo XIX, predominaba la influencia de diversos grupos extranjeros. En 1853 anotaba en su visita José Julián Acosta que durante su viaje, desde donde desembarcó hasta la población, "se ven a uno y otro lado muchas casas, construidas conforme al gusto extranjero".³² Se debía a que fue en el área de Aguadilla a Mayagüez donde, después de San Juan, se recibió a un mayor número de inmigrantes, siendo ya San Germán uno de los lugares en que menos llegaron a establecerse.³³

Los franceses en muchas comunidades fueron rechazados por sus ideas religiosas y políticas, menos en Mayagüez. En esta población, parece ser que fueron aceptados por la comunidad, de lo cual es indicio el hecho de que pidieron que no se expulsara a los hacendados franceses, cuando se produjo la invasión napoleónica a España.³⁴ El gobierno, sin embargo, decidió expulsarlos y confiscarles los bienes.³⁵ Los franceses no se fueron, al menos no hay pruebas de ello y sí de que siguieron llegando.³⁶

Por otro lado, era frecuente el hecho curioso de casarse un hombre, a punto de morir, para así legalizar una relación ilegal, de concubinato, por posibles razones económicas y morales y, ¿por qué no?, sentimentales. Así el francés Lorenzo Fournés el 14 de junio de 1821 se casó con Celestina Gurie, viuda de Juan Pedro Lombard. Ella había nacido en Puerto Príncipe, en la parte francesa de la isla de Santo Domingo. Los testigos de la ceremonia nupcial provenían todos tanto de la parte francesa como de la española de Santo Domingo.³⁷ Claro, que hubo matrimonios de conveniencia, o por qué no decirlo, un buen matrimonio entre inmigrantes y criollos. Francisco Anacansis Abeille, natural de Burdeos, en Francia, se casó con María Odiot, una criolla, el 16 de mayo de 1826. Los testigos fueron Luis Odiot y Manuel

Vigo.³⁸ Él era médico y ella era de una familia que tenía una hacienda con 66 esclavos.³⁹ Otro inmigrante, nacido en Aragón, contrajo matrimonio en Mayagüez el 18 de septiembre de 1790, llamado Agustín Mangual y Mixa, con la criolla María Manuela Méndez Acevedo.⁴⁰ De ese matrimonio nació un niño llamado Rafael, que fue bautizado el 24 de mayo de 1793, siendo la madrina Ana María Martínez de Matos, perteneciente a la familia del fundador de Mayagüez, llamado Faustino Martínez de Matos.⁴¹

Don Agustín logró, mediante buenas relaciones sociales y trabajando, tener para el año 1820 el almacén más grande de Mayagüez, y pode ser nombrado regidor municipal.⁴² Esta familia siguió subiendo hasta la cumbre social, al lograr uno de los hijos casarse con una de las herederas de una vieja familia terrateniente. Éste fue el caso de Rafael Mangual, que contrajo matrimonio con Cipriana Mercado Quiñones. Los testigos de la boda fueron Miguel Soler, comerciante nacido en Cataluña, y esposo de Rosalía, hija de Agustín Mangual.⁴³ Doña Cipriana daba su nombre a la hacienda de los Mangual, que se extendía por más de 500 cuerdas en el barrio de Sabanetas en Mayagüez, y que penetraba por el sur del municipio de Añasco.⁴⁴ Doña Cipriana murió joven, a los treinta años, siendo enterrada el 10 de octubre de 1828, dejando dos hijos, llamados Rafael y Carlos.⁴⁵ El viudo don Rafael ya gozaba de una sólida posición en la comunidad, como lo demuestra el nombramiento que se le extendió de albacea de los bienes de uno de los más ricos hombres de la población que acababa de morir.⁴⁶

De otra parte, fuera por la soledad, o fuera porque era frecuente, el caso es que el 25 de julio de 1831, se bautizó a un hijo natural llamado Manuel María, que Rafael reconoció tuvo con Fidelia Mayans.⁴⁷ Esta relación de concubinato mantenida abiertamente por años, nadie se atrevió a denunciarla, a pesar de que violaba las leyes contra el amancebamiento. El 9 de marzo de 1833 se bautizó otro hijo natural reconocido por don Rafael, llamado Melitón. *Marte de los*

Dolores, y hay que hacer notar que los padrinos de ambos niños eran apellidados Mayans.⁴⁸ Y esta relación de concubinato se hubiera prolongado indefinidamente si no hubiera sido por el mismo motivo, que parece ocurrió frecuentemente por los muchos casos encontrados ante el peligro de morir, posiblemente por el pecado que conllevaba el amancebamiento. Así el 9 de marzo de 1837, el párroco de Mayagüez, Manuel Camela, se presentó en la casa de Rafael Mangual, donde el doctor en medicina Andrés López de Medrano le aseguró que el gran propietario se encontraba gravemente enfermo y en peligro de muerte. Esa fue la razón de casarse con su concubina, Fidelia Mayans, natural de la ciudad de Puerto Rico (hoy San Juan). Ella era hija legítima de Juan, ya difunto, y de María Cordero. Fueron testigos los tres médicos que atendían al hacendado.⁴⁹ Cuál sería la sorpresa cuando don Rafael no se murió. Pero el hecho es que el amancebamiento no le había perjudicado en lo económico, ni en lo social ni en lo político. Cuando él pidió permiso para introducir 34 esclavos necesarios para su hacienda, se le otorgó;⁵⁰ como fue alcalde de Mayagüez en 1836, año en que fue declarada villa la población.⁵¹ Evidentemente existía en esta sociedad una doble moral, una para lo que podían hacer los poderosos y otra para los desvalidos.⁵² Era a los pobres y no a los ricos que se les perseguía por el mismo delito que en ambas clases se incurría en gran cantidad, en toda la isla, las uniones extralegales.⁵³

Rafael Mangual era, sin duda, uno de los hombres más influyentes en Mayagüez cuando a los 50 años de edad, lo que resultaba en venir a morir seis años después de que los médicos indicaran que se iba a morir. El 22 de marzo de 1843 era enterrado. Un solo hijo le sobrevivió de su primer matrimonio, llamado Carlos; y del segundo matrimonio Manuel María y seis hijos adicionales. Los albaceas testamentarios serían los miembros de una sociedad a la que perteneció el difunto, llamada "Mangual Hermanos, Cestero y compañía", de Mayagüez.⁵⁴

La hacienda *Cipriana* quedó administrada, de momento, por la sucesión de Rafael Mangual, pero en manos de la viuda doña Fidelia. Esta hacienda, en 1846, tenía 410 cuerdas, lo que indicaba una reducción de 90 cuerdas en su tamaño,⁵⁵ debido posiblemente a un aumento de los gastos, motivados por la educación de los niños en uno de los mejores liceos en la isla, el cual se encontraba en Mayagüez, ya para el año de 1844, cuyo nombre era *Liceo de San Juan*.⁵⁶ La familia Mangual estaba compuesta por varios grandes propietarios que tenían una gran influencia social y política, como lo indica el que sus miembros fueran regidores en el ayuntamiento de Mayagüez, frecuentemente, a mediados del siglo XIX.⁵⁷

Otra familia de inmigrantes fueron los Bey, provenientes de Curazao. Ellos eran terratenientes. Cornelia Bey tenía propiedades dedicadas al café en el barrio de Furnias en Mayagüez, donde tenía 300 cuerdas.⁵⁸ Cornelia tenía también propiedades en Cabo Rojo, cerca de la costa, donde en 1819 los corsarios asaltaron su casa y le robaron 18,000 pesos, lo que era una fortuna en Puerto Rico y más si estaba en efectivo. Esos corsarios, posiblemente colombianos que luchaban por la independencia, tenían una de sus bases en Curazao, lugar de procedencia de la hacendada.⁵⁹ Debemos indicar que la localización de la hacienda *Cornelia* era muy adecuada para el contrabando, ya que estaba situada en la desembocadura del río Guanajibo. Es significativo que para 1825, Juan Bey era identificado como un pirata que pasaba las noches en casa de su padre, llamado don Nicolás, residente de Cabo Rojo.⁶⁰ Este pirata era, tal vez, hermano de Cornelia, ya que el progenitor de esta importante hacendada se llamaba Juan Nicolás Bey. Es por ello posible una asociación entre la piratería y el contrabando con esta familia procedente de la isla de Curazao.⁶¹ Los Bey posiblemente llegaron a fines del siglo XVIII o principios del siguiente siglo, procedentes de esa isla, importante centro de contrabando.

Doña Cornelia nació en Curazao, según nos dice su testamento; pero en su acta de defunción firma como natural de Mayagüez, pero tenemos que tomar en cuenta que fue en medio de una epidemia.⁶² Esto último pudo deslizarse porque Cornelia pasó casi toda su vida en Puerto Rico y se tuviera por puertorriqueña. Otro Bey poderoso fue Simón, hermano de Cornelia.⁶³ Él era un terrateniente sumamente emprendedor, que poseía haciendas en San Germán y en Mayagüez dedicadas al cultivo del azúcar.⁶⁴

El poder del dinero de los Bey se nos muestra evidente ante un caso en que se vio mezclado en 1827 don Guillermo Lorenzo Bey por estupro de una muchacha llamada María de la Merced Sepúlveda. Ella era menor de edad y fue seducida mediante promesa de matrimonio, quedando embarazada.⁶⁵ Ella pertenecía a una vieja familia terrateniente criolla, pero que poseía menos tierras que los Bey.⁶⁶ Él se negó a casarse con ella. Algunos terratenientes, como don Mariano Ponce de León, quisieron que al menos la dotara con 1,500 pesos para que pudiera casarse, pero a ello tampoco accedió. El expediente nada dice del resultado, posiblemente porque nada le sucedió al burlador. Era otro caso de la impunidad de los poderosos, que descubre una doble moral social.

Progreso económico, negocios dudosos y disputas familiares

En la década de 1830, los inmigrantes se convirtieron en los más ricos en muchos pueblos.⁶⁷ Es decir, que con la aparición de estos inmigrantes se desarrolló en el país un ambiente distinto, con nuevas apetencias y auge monetario, pero también con la aparición de los procedimientos dudosos. Recordemos los casos de dos ámbitos germánicos. Los Bey procedentes de Curazao, y los Cofresí, de procedencia alemana, que originalmente se llamaban Von Kupferschein.⁶⁸ Pues bien, uno de los miembros de esta familia, re-

sidente en Cabo Rojo, llamado Roberto Cofresí, fue pirata, al igual que Bey.⁶⁹ Ambos vivieron por la misma época, lo cual demuestra que el procedimiento no fue excepción y que la práctica era más amplia de lo que se supone, posiblemente extendida a muchas familias que invertían en la piratería y el contrabando sus disponibilidades.

Así se explica que los negocios dudosos se extiendan. "Monsanto y compañía", por ejemplo, era refaccionista de varias haciendas de Cabo Rojo, y en compensación recibía los frutos de las mismas para su venta, pero claro, a su aire. Por eso, esta familia procedente de Curazao, y cuyos miembros vivían en la marina de Mayagüez, no era bien vista por los demás comerciantes. Fernando Lloreda, por ejemplo, en una disputa con esta compañía puntualizó esa actitud al afirmar que "diariamente ofrece esta casa motivos *reparables* y que hacen comprender el único designio que desde el principio tuvo esta casa". Lloreda añadía que los comprobantes que presentaba Monsanto no eran válidos porque "no indicaban a quién vendieron, qué número de bocoyes de azúcar o miel, ni en cuánto ni en qué fecha firmaron por la casa, comerciante o sujeto comprador, y en esto no ha de ser creído bajo su palabra de honor, sino que tiene que comprobar las partidas". Además, "las partidas de la cuenta no están claras, son confusas ni determinan la especial inversión que haya podido tener, y se debería constatar con los libros de la hacienda *Boquerón*, lo que indican los papeles de Monsanto". A estas graves acusaciones sólo respondió jurando el 17 de noviembre de 1847, que lo alegado por Lloreda, era sólo una táctica dilatoria para evitar el embargo de esa hacienda, además de la *Delia*. El documento no indica cuál fue la solución del caso,⁷⁰ pero nos es suficiente para advertir en qué forma se actuaba.

De otra parte, los hermanos Decastro, familia de la que ya hemos hablado, tuvieron agrias diferencias por derechos a varias haciendas, lo que hizo resolverse mediante escritura de 12 de enero de 1852, sobre la hacienda *Amistad*, se

decidió que sus diferencias se vieses entre árbitros “según lo que les dicte su propia conciencia”.

Parece ser que los hermanos Alejandro y Alejandrina Decastro acusaron a su hermano Jacobo por distribuir mal los bienes de la testamentaría de su padre, lo cual tuvo como consecuencia que Jacobo pagase 2,080 pesos fuertes que aparecerían como sobrantes de la testamentaría.⁷¹ Además, Alejandro obtuvo derecho sobre Jacobo por 3,160 pesos fuertes, y Alejandrina logró recibir de los productos de la hacienda *Monjas* 2,542 pesos con 54 centavos que ya había abonado con la condición de que no volviese a reclamar de nuevo.

Pero, en la disputa judicial se abrieron los libros de la hacienda *Amistad* para averiguar sus ganancias. Esta hacienda recibía refacción de E.M. Monsanto y Compañía⁷² por 15,030 pesos fuertes con 47 centavos; y por efectos que recibió de los comerciantes Isidro Avisó, “Gutiérrez y Lloreda”, señores Chavarry y Polidura por 2,508 pesos con 97 centavos. El 30 de abril de 1850, el Administrador de la hacienda, llamado Martín Wys rindió el total de las cuentas, lo que indicó que tenían en contra 20,865 pesos con 17 centavos macuquinos, y en favor 15,969 pesos con 87 centavos. Era un nuevo problema.

El caso fue alargándose hasta que el día 18 de junio de 1857 resultó que Alejandrina era acreedora en contra de su hermano por 13,269 pesos con 58 centavos macuquinos. Pero de otra parte: “En toda la cantidad de veinte y dos mil quinientos noventa y nueve pesos con diez y nueve centavos macuquinos de que es acreedor don Jacobo en contra de su hermana doña Alejandrina Decastro”.⁷³ Ella terminó perdiendo.

Otro caso que evidencia ese choque entre miembros de una misma clase social y con relaciones de parentesco, fue una demanda por daños y perjuicios contra José Antonio Ruiz por Pablo Corchado, a causa de la sociedad agrícola que en 1848 ambos constituyeron con Ramón Ruiz, para la explota-

ción de la hacienda de cañas *Rincón*.⁷⁴ En dicha sociedad habían invertido 11,050 pesos cada uno de ellos. Don Ramón aportó a la sociedad 2,075 pesos en los esclavos y sería el administrador de la hacienda, pero bajo la dirección de José Antonio Ruiz. Esta hacienda tenía 103 cuerdas y un cuadro de terreno de bajura, valorado en 10,325 pesos, con una casa de hornalla, montada con tres fondos y dos de “respeto” sin montar, valorada en 1,400 pesos; más un alambique para fabricar ron. La sociedad se constituyó por siete años y en el acuerdo ninguno de los socios podía enajenar su parte de manera alguna. Don José Antonio, sin embargo, cedió el 13 de octubre de 1855 su parte a Ángel Quintero, de origen venezolano, lo que motivó que Corchado acusara a Ruiz de querer arruinarlo. Pablo Corchado era cuñado de José Antonio Ruiz, por lo que hacía que la empresa tuviera también un factor familiar.⁷⁵

Don Pablo acusaba a su cuñado, también, de que por su negligencia se produjeron pérdidas en la hacienda. Además, lo acusaba de que don Ramón se ausentaba de la hacienda, no enviándole informes sobre la propiedad. Don Pablo abundó aún más, al decir que

“... tan luego como el doctor Quintero figuró como dueño legítimo de la acción de don Antonio, entró y vendió todo lo que refiere y como quedara algo en calidad de señal de hacienda de cañas, posteriormente según dice don Segundo Ruiz como apoderado de Quintero vendió hasta el molino, practicándose en esta operación enagenativa [sic] un absoluto desbarate de la finca, establecimiento rural e ingenio de elaborar azúcar nombrado “Rincón”.⁷⁶

Los hechos eran, que la liquidación de la sociedad agrícola debió quedar hecha el 10 de noviembre de 1855, y no se hizo. Lo más extraño es que sólo diez años después, el 10 de junio de 1865, Corchado hizo radicar este pleito contra Ruiz. La sentencia fue dictada el 15 de octubre de 1867, por el alcalde mayor de Mayagüez, don Leonardo de Campos, de-

clarando culpable a Pablo Corchado, por haberse opuesto tenazmente a la liquidación, que debió ser practicada en 1855, si no se le devolvía su dinero de inmediato. El hecho es que no se probaban los daños ni la mala fe, puesto que las pérdidas podían ser por alguna desgracia, independiente de la voluntad del administrador o del director, "cuya base es preliminar e independiente a pedir daños".

Además, el juez señaló que "la sociedad quedó estinguida [sic] desde el día en que acabó el término porque fue constituida", y por ello Ruiz estuvo en libertad de vender su parte como en realidad lo hizo. Corchado fue condenado a pagar las costas del juicio, lo que apeló el 16 de octubre de 1867, perdiendo de nuevo.⁷⁷ El hecho de haber tardado Corchado tanto en su demanda, pudo deberse a que se confió, por estar casado con una hermana de los Ruiz. Don Pablo era uno de los hombres más ricos de Isabela, propietario de 380 cuerdas en el barrio del Salto de esa población.⁷⁸

Debemos añadir también que Ramón Ruiz, en los momentos en que administraba la hacienda, desapareció, lo que hace sospechoso de malos manejos. Que tenía deudas era evidente, pues el 24 de mayo de 1854 don Francisco Márquez, socio y representante de la sociedad mercantil "Márquez y compañía", establecida en Lares, daba un poder especial a Manuel Vélez, vecino de manatí, para que reclamase de Ramón Ruiz lo que no le había pagado.⁷⁹ La familia como institución ya no garantizaba actuaciones de buena fe en el Puerto Rico de pleno siglo XIX.

Criminalidad y sociedad de doble moral

En 1841, se informaba que de los 302 delitos que se lograron enjuiciar criminalmente en Puerto Rico, 93 eran por robo y hurto, siendo estos el de mayor frecuencia, seguido por 84 casos por riñas y heridas. El área de mayor criminalidad era la capital, con 191 casos, seguido por San Germán

con 49, Aguadilla con 36, Ponce con 32, Humacao con 31, Caguas con 20, Arecibo con 19 y Mayagüez con 10. Había más suicidios (12) que homicidios (6), aparentemente los delitos de carácter sexual se mantenían en privado, porque el rapto y el estupro eran 14 casos, incesto 6, amancebamiento 2, seducción de esclavos 1 y complicidad en concubinato 1.⁸⁰

La causa de la incidencia registrada en Mayagüez tan baja, quizás se debiese atribuir a su mayor actividad económica. Y donde se proveían empleos, puesto que la mayor parte de los delitos eran de índole económica y pasional, lo que parece corresponder a factores de crisis, desempleo y marginación. De 302 casos de criminalidad atendidos en 1841, subió a 534 en 1847, 541 en 1848 y 569 en 1849.⁸¹ El desarraigo de sus comunidades tradicionales, el contacto con grupos de diversos orígenes, y el progresivo desplazamiento del criollo por el inmigrante cambiaron los valores, o los modificaron de tal manera que se provocaron escándalos que menoscababan los conceptos de honor y la propia rigidez familiar.

La debilidad de las instituciones en Puerto Rico las hacía querer aparentar fuerza e inflexibilidad donde sólo podía imponerse a los débiles. La obligación de tener pasaporte para ir de pueblo en pueblo y controlar los movimientos de la gente; los permisos y reglamentos que se trataban de imponer a la población; la discriminatoria ley de la libreta que restringía todas las libertades de movimiento y de vida diaria eran intentos de un sistema débil por imponer su voluntad, mientras las personas siguieron actuando y viviendo a su manera, con el agravante de la corrupción que aseguraba la existencia del estado que aparentaba ser fuerte. Los propietarios que en gran medida querían ser la imagen del poder también eran reflejo de esa doble moral y por lo tanto de la corrupción que carcomió todas las oficinas del gobierno, como lo informaron frecuentemente gobernadores como Sanz, que fue uno de los que más intentó demos-

trar la fuerza de la ley y el estado en Puerto Rico.⁸²

Ejemplo de crisis de valores nos lo da la familia de los Jácome Pagán, que llevaban viviendo en la villa de San Germán muchos años. Eran terratenientes que posiblemente ya se arraigaron en el siglo XVIII. Los miembros de esa familia tenían el tratamiento de "don" o "doña", y dos de sus miembros poseían grandes cantidades de cuerdas de terrenos. A mediados del siglo XIX, Teodoro Jácome Pagán era propietario de 600 cuerdas en el barrio de Sabana Yeguas; y Ramón Jácome Pagán poseía 600 cuerdas en el barrio de Lajas Arriba.⁸³

Esta familia estaba emparentada con los personajes más importantes de la comunidad. Así lo podemos ver el 7 de agosto de 1824, cuando se bautizó una niña en el santuario de Hormigueros, no en el de Lajas. La villa de San Germán tenía una parroquia principal y tres santuarios. El motivo para que esta familia recurriera a un santuario, que no era el propio, lo atribuimos al hecho de que la niña bautizada era hija natural de Petrona Jácome Pagán.⁸⁴ Actuaron como padrinos personas cuyos apellidos están presentes en la isla desde el siglo XVI, Silvestre de Sepúlveda y Estéfana María de Sepúlveda. ¿Quién era el padre de la criatura? No se supo hasta muchos años después, en idénticas circunstancias que en otros casos vistos por nosotros. En efecto, el 14 de julio de 1855, el presbítero Juan Gualberto Quiñones desposó a Petrona en momentos en que ella se encontraba en gran peligro de muerte, con Roque Bacon, natural de Francia, y vecino de la villa. Él era viudo. Los testigos de la boda fueron Ramón Delgado, Salvador Gregori y Estanislao Suárez.⁸⁵ La importancia de los testigos es notable. Delgado llegó a ser vocal en el ayuntamiento de San Germán en 1859.⁸⁶ Salvador Gregori era un comerciante francés que vivía en Puerto Rico desde el 20 de diciembre de 1833.⁸⁷ Salvador era pariente de Estéfano Gregori, un propietario que poseía 1,090 cuerdas en el barrio Caín Alto.⁸⁸ Eran testigos importantes, relacionados con la vital inmigración francesa.

Un inmigrante de indudable importancia e interés, cuyos problemas son ilustrativos de la descomposición derivada de la ola inmigratoria se llamaba Juan Dionisio María de Vialis de Fontbelle, nacido en París. Sabemos que estuvo en Santo Domingo, donde contrajo matrimonio con Bárbara de Mata, natural de San Carlos de Tenerife. En 1819, aún vivían en La Española, cuando se bautizó una hija, apadrinada por Manuel de Mata, familiar de Bárbara. La familia de Vialis vivió en la Guayra y Maiquetía, en Venezuela, donde nacieron otras dos niñas, llamadas Emilia y Elisa, entre los años 1824 y 1827. La primera debe corresponder a la fecha inmediata a la emigración de Santo Domingo, por la invasión haitiana. Por fin, ellos arribaron a Mayagüez en 1832, donde un niño, hijo del matrimonio, fue bautizado con el nombre de Enrique Carlos Gustavo. El padrino del vástago fue Rafael Arroyo,⁸⁹ natural de Santo Domingo, y considerado como el cacique de Mayagüez.⁹⁰ El tener padrino tan poderoso, nos permite suponer que recibieron ayuda suya, lo que les dio una posición económica cómoda. Pero esta familia vivió en la discordia. La hostilidad había hecho acto de presencia antes de 1841, cuando don Juan dotó a su esposa por 6,000 pesos, hipotecando como garantía una casa en la calle de la Candelaria; un solar en la calle de Méndez Vigo, ambos en Mayagüez; además de dos criados, que sin duda eran esclavos domésticos, valorado todo en esa cantidad. El marido se obligó a reintegrarle a su esposa 10,219 pesos con 3 reales, si se disolvía el matrimonio.⁹¹ Juan de Vialis había logrado acumular una fortuna, y se sentiría con el suficiente poder para lograr lo que él quisiera. En 1850 era el mayor propietario de esclavos en el pueblo de Rincón, con 24 varones y 21 hembras, los que sumaba a 45 esclavos. De ellos 26 procedían de África.⁹² La desgracia le sobrevino en el plano más íntimo. Juan de Vialis dudaba que una de sus hijas fuera en realidad suya. Don Juan protestó ante notario, indicando que la joven Julia, que había pasado y tenido por su hija legítima, sólo lo era de crianza,

ya que era una huérfana parda. Esa niña sustituyó a su verdadera hija, que también se llamaba Julia, ahogada en un río de Santo Domingo, siendo aún niña, en 1829. En ese momento, adoptó esa "huérfana parda" como hija propia. Esta declaración ante notario fue efectuada en 1853, momento en que invalidó el acuerdo que había hecho con su esposa antes de 1841.⁹³ La explicación es obvia.

La fortuna de don Juan aumentaba la tensión, ya que agudizaba las tensiones promovidas por la herencia. Juan de Vialis poseía dos haciendas en 1856, llamadas *Teópolis* y *Palmira*. La primera de las haciendas mencionadas tenía en inventario 52 bocoyes de azúcar, enviados en un ancón por el patrón Antonio Santalín para la casa de comercio situada en Mayagüez, llamada "Latimer y Turull",⁹⁴ que era de nacionalidad norteamericana.⁹⁵ La hacienda estaba dedicada al cultivo de azúcar, y contaba con 23 yuntas de bueyes y 16 esclavos, que eran empleados en el cultivo de 90 cuerdas de caña y 40 de pastos. La hacienda producía también 15 bocoyes de miel y contaba con 4 caballos y 11 carretas, con sus yugos y cadenas.

La otra hacienda, llamada *Palmira*, tenía proporciones más modestas. Esta propiedad contaba con 17 yuntas de bueyes, 5 carretas y 4 esclavos dedicados a 60 cuerdas de cañas.⁹⁶

Todas estas propiedades poseía Juan de Vialis al morir en 1856. Los problemas familiares salieron a la luz al año siguiente, durante los pleitos judiciales por la herencia. La familia sufrió el escándalo al dilucidarse ante los tribunales las dudas de paternidad que don Juan tuvo sobre una de sus hijas. Además, la familia había perdido mucho dinero con la muerte de 21 de los 45 esclavos que él poseía.⁹⁷ Las pérdidas económicas agudizaron más las tensiones, ya que dos de los herederos de don Juan pusieron un entredicho a ambas haciendas, para evitar que Julia tomase parte de la herencia, alegándose, para sostener la medida, que Julia no era hija de don Juan. En reacción a semejante medida,

Wenceslao Vélez, esposo de Julia, demandó a los herederos, determinándose judicialmente que Tomás Tolosa fuera nombrado depositario legal de los bienes, debido a que todos eran vecinos de Mayagüez.⁹⁸ Tomás Tolosa era uno de los más prominentes almacenistas de esa importante población, y procedía de Cataluña.⁹⁹

De otra parte, el pleito tenía el propósito de pedir una pensión alimenticia para María Julia de Vialis. La demanda se basaba en que ella era hija verdadera de don Juan, y así lo testimonió la madre, Bárbara de Mata. El caso concluyó mediante una transacción por la cual Carlos y Virginia de Vialis otorgaron dos órdenes de pago contra la casa de Tomás Tolosa, a favor de Bárbara de Mata, Julia y su esposo.¹⁰⁰

Además, la familia de Vialis estaba envuelta en otro pleito. La casa de Tolosa era el comercio que vendía los azúcares de las haciendas *Teópolis* y *Palmira*. La sociedad de "Latimer, Turull y compañía", por medio de un poder otorgado a Buenaventura Alfonso, demandó en los tribunales a Juan de Vialis. El demandante alegó que desde el 24 de abril de 1850, la casa comercial tenía un contrato de refacción con el demandado, por lo cual resultaba deberles 10,000 pesos.¹⁰¹ La deuda se originaba en los suplementos hechos para el sostenimiento de la hacienda de cañas *Teópolis* y *Palmira* de Rincón. Los acreedores reclamaron que los frutos de las haciendas estaban comprometidos en ese contrato, y por lo tanto se les tenía que entregar "según se fueran elaborando todos los productos de las dichas haciendas para que la sociedad procediera a la venta como le conviniera".¹⁰² De Vialis había establecido como garantía las haciendas, esclavos, casas de Rincón, la residencia de mayagüez, muebles, etc. El azúcar elaborado por las haciendas gravadas era de segunda clase. El 20 de enero de 1856, "Latimer y Turull" llegó a un acuerdo con la sociedad de "Grunner y Compañía" para venderles ciento cuarenta bocoyes del azúcar que de Vialis había prometido entregarles el 10 de febrero; sin

embargo, de Vialis le manifestó que no quería continuar con el acuerdo, en vez de entregar la cosecha. Tomás Turull quiso llegar a un acuerdo con de Vialis, proponiéndole que entregase 2,000 quintales de azúcar y sesenta bocoyes de miel, para poder cumplir con los 140 bocoyes de azúcar prometida a Federico Grunner. Turull concedería a cambio la cancelación de la cuenta de refacción a las haciendas. La cuenta se elevaba a 17,000 pesos, pero según el acreedor, de Vialis sólo le entregó 56 bocoyes de miel y nada de azúcar. El daño para los demandantes se señalaba en el hecho de que el deudor dejó pasar el momento de los buenos precios de 4.50 pesos libra, que le daban esos 2,000 quintales, la suma de 9,000 pesos y mil calculados que saldarían la deuda.

Otra acusación era la de que lo mandado por el hacendado no fue de la calidad acordada, y de no hacer el suficiente esfuerzo para llegar a un acuerdo. El tribunal determinó embargar a de Vialis por lo reclamado, apelando el hacendado el 28 de abril de 1856, pero se le embargaron 200 bocoyes de miel ese mismo día. Juan de Vialis apeló, pero el resultado fue una mera toma de nota, ya que concluyó el caso;¹⁰³ ocurriendo de seguido la epidemia del cólera, la muerte de muchos esclavos, del propio hacendado debido a la misma causa posiblemente, y el posterior pleito por la herencia.

Además, los de Vialis estuvieron al borde de un conflicto con el párroco, que se arregló antes de llegar a los tribunales. El 16 de julio de 1858, Carlos de Vialis, en representación de toda la sucesión de su difunto padre don Juan, reconoce un censo de doscientos pesos para el señor vicario de la villa de Aguada, a quien satisfará diez pesos de rédito anualmente bajo penas, multas y costas, si no lo realizase así.¹⁰⁴

Para no detallar más, nos parece suficiente lo que hemos presentado como reflejo de las tensiones y cambios de valores, que a mediados del siglo XIX comenzaban a transformar una sociedad, en el interés primario sería el dinero.

Sociedad que tendría una doble moral en que se usarían las faltas que se encontraban en los jornaleros, practicadas por los propietarios también, pero que sólo pagaban con su trabajo y libertad los que no tenían ni instrucción, ni propiedades.¹⁰⁵ La utilización de las leyes y la moral para beneficios económicos llevó a la sociedad a esa crónica corrupción que tan brillantemente describió Manuel Zeno Gandía en las novelas que formaron **La crónica de un mundo enfermo**.

NOTAS

1. Véase Raquel Rosario, **La Real Cédula de Gracia de 1815 y sus primeros efectos en Puerto Rico**. San Juan, 1995; Raquel Rosario, **Los emigrantes llegados a Puerto Rico procedentes de Venezuela entre 1810-1848**. San Juan, 1992; Rosa Marazzi, **El impacto de la inmigración a Puerto Rico 1800 a 1830: Análisis estadístico**. Centro de Investigaciones Sociales, Publicaciones C.I.S. núm. 14, p. 54; Estela Cifré de Loubriel, **Catálogo de extranjeros residentes en Puerto Rico en el siglo XIX**. Río Piedras, 1962; y de la misma autora, **Inmigración a Puerto Rico durante el siglo XIX**. San Juan, 1964.
2. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1846.
3. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1846; volumen 3, año 1847; volumen 2, año 1945.
4. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos 27, folio 186.
5. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos 14, folio 272.
6. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos 17, folio 75.
7. José Marcial Quiñones, **Un Poco de historia colonial**. San Juan, Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1978, p. 60.
8. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios 10, folio 68. Es el matrimonio de un hijo que aparece como legítimo.
9. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios 7, folios 2-3; *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 1, año 1846.
10. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1845.
11. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios 10, folio 164v.
12. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1846.
13. *Archivo histórico de Mayagüez*, Actas de ayuntamiento de Mayagüez de 1848 y 1860.
14. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles, partida 273, caja 486.
15. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo protocolos notariales: Lares, caja

- 1425, folio 198; caja 1426, folio 153.
16. Véase Darío de Ormaechea, "Memoria acerca de la agricultura, el comercio y las rentas internas". *Boletín histórico de Puerto Rico*, tomo II, pp. 226ss.
 17. *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones, tomo 52, folio 84.
 18. Estela Cifré, *Catálogo de extranjeros residentes en Puerto Rico en el siglo XIX*, p. 142.
 19. Ángel Acosta Quintero, *José Julián Acosta y su tiempo*. San Juan, 1965, p. 95.
 20. *Archivo histórico nacional*, Fomento de Puerto Rico, legajo 298.
 21. *Ibid.*; *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 4, año 1846.
 22. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 1, año 1846.
 23. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 4, año 1846. "Planillas de riqueza".
 24. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1846. "Censo de 1845".
 25. Jorge D. Flinter, *Examen del estado actual de los esclavos de la isla de Puerto Rico*. San Juan, Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1976, p. 54.
 26. *Archivo general de Puerto Rico*, Audiencia Territorial de Puerto Rico, Real Acuerdo, caja 17A, año 1848.
 27. Luis Bonafoux, *Betances*. San Juan, Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1970, pp. vii.x.
 28. *Archivo parroquial de San Miguel Arcángel*, Cabo Rojo, Bautismos, tomos 6 y 35.
 29. *Archivo parroquial de San Miguel Arcángel*, Cabo Rojo, tomo 35, folios 117 y 118.
 30. *Archivo parroquial de San Miguel Arcángel*, Cabo Rojo, Bautismos de pardos y esclavos, tomo 6, folio 70v.
 31. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles, Municipios: Cabo Rojo, caja 418.
 32. Ángel Acosta Quintero, *José Julián Acosta y su tiempo*, p. 95.
 33. Marazzi, *Obra citada*, p. 56. San Juan recibió 529 inmigrantes, y entre Aguadilla y Mayagüez 268. San Germán recibió sólo 7. Ello posiblemente se debió a ser San Germán muy poblado y no está en la costa.
 34. *Archivo general de Puerto Rico*, Actas del Cabildo de San Juan, Acta de 2 de diciembre de 1808, donde se alegó la representación de Mayagüez..
 35. *Archivo general de Puerto Rico*, Actas del Cabildo de San Juan, Acta de 2 de diciembre de 1811.
 36. Marazzi, *Obra citada*, pp. 55-56. Véase, además, a Jorge Berenguer Cala, "La inmigración francesa en la jurisdicción de Cuba". *Santiago*, números 26-37 (junio-septiembre 1977), pp. 213-272, que acepta la realización de la expulsión sin demostración documental, aunque tiene que aceptar que muchos no salieron de Cuba.
 37. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios, tomo 6, folio 32.
 38. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios, tomo 6, folio 112.
 39. *Archivo histórico de Mayagüez*, "Censo de 1845", volumen 2, año 1846.
 40. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios, tomo 3, folio 117.
 41. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos, tomo 4, folios 305-306;

- Historia de Mayagüez**, Comité del bicentenario de Mayagüez, 1960, p. 58.
42. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo de gobernadores españoles, Municipios: Mayagüez, caja 503.
 43. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios, tomo 6, folio 10.
 44. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1845; volumen 1, año 1846.
 45. *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones, tomo 13, folio 51.
 46. *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones, tomo 14, folio 7.
 47. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos, tomo 16, folio 29.
 48. *Archivo parroquial de Candelaria*, Bautismos, tomo 16, folio 29.
 49. *Archivo parroquial de Candelaria*, Matrimonios, tomo 7, folio 56.
 50. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles, Municipios: Mayagüez, caja 503.
 51. *Archivo histórico de Mayagüez*, Actas municipales, Acta de 31 de mayo de 1836, folio 1.
 52. Véase labor Gómez Acevedo, **Organización y Reglamentación del trabajo en el Puerto Rico del siglo XIX (propietarios y jornaleros)**. San Juan, 1970, p. 95.
 53. *Obra citada*, p. 96; Ricardo Camuñas, **Hacendados y comerciantes en Puerto Rico en torno a la década revolucionaria de 1860**. San Juan, 1993, pp. 82-86.
 54. *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones, tomo 19, folio 126v.
 55. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1845.
 56. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1845.
 57. *Archivo histórico de Mayagüez*, Actas del ayuntamiento de la villa de Mayagüez.
 58. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1845.
 59. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles. Municipios: Cabo Rojo, caja 416; Véase Raquel Rosario, **Los emigrantes llegados a Puerto Rico procedentes de Venezuela entre 1810-1848**. San Juan, 1992; Véase Ricardo Roberto Camuñas Madera, "Las relaciones del Caribe español con el mundo no hispánico: identidad, necesidad comercial e imposición política", *Revista Universidad de América*, año 9, número 2, diciembre 1997, p. 27.
 60. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles, Municipios: Aguadilla, caja 394. Aviso al alcalde de Cabo Rojo.
 61. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Mayagüez, Testamentos, caja 129.
 62. Nota citada (61); *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones 26, folio 146v. Véase mi libro, **Epidemias, plagas y marginación**. San Juan 1992.
 63. *Archivo parroquial de Monserrate*, Hormigueros, Matrimonios de blancos 1, folio 146v.
 64. *Archivo histórico de San Germán*, caja 278. La hacienda hoy está en el municipio de Hormigueros.
 65. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles. Municipios, San Germán, caja 553, 1827. "D. Guillermo Lorenzo Bey por

- estupro en María de la Merced Sepúlveda".
66. *Archivo histórico de San Germán*, caja 278.
 67. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles: Cabo Rojo, caja 416; Aguada, caja 388, Subsidios; Isabela, caja 475, Subsidios.
 68. Véase Úrsula Acosta, **Familias de Cabo Rojo**. San Juan, 1983, p. 39. Procedían de Trieste, entonces el principal puerto del imperio austriaco.
 69. Véase Pedro Tomás de Córdova, **Memorias geográficas, históricas, económicas y estadísticas de la isla de Puerto Rico**. San Juan, 1831-1833, 6 volúmenes. En particular tomo IV, pp. 89 y 347.
 70. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Mayagüez: Cabo Rojo, caja 816.
 71. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Mayagüez, caja 126.
 72. Jacobo Decastro hizo una sociedad agrícola con Monsanto, véase del mismo archivo y fondo la caja 211. Lo cual nos hace suponer un acuerdo entre Jacobo y Monsanto durante la testamentaria en perjuicio de los hermanos.
 73. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Mayagüez, caja 126.
 74. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Mayagüez, caja 233.
 75. *Ibid.*, caja 214. Ángel posiblemente era pariente de Julián Quintero, el usurero más notable en Mayagüez en 1848. Véase *Archivo general de Puerto Rico*, Audiencia Territorial, caja 17A. Véase, además, la caja 210.
 76. *Ibid.*, José Antonio Ruiz era el padre del que luego fuera dirigente abolicionista y revolucionario Segundo Ruiz Belvis, que aquí es mencionado como abogado de su padre.
 77. *Ibid.*
 78. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles: Isabela, caja 476.
 79. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo protocolos notariales: Lares 1854, caja 1432, folios 151-152.
 80. "Estado que manifiesta el despacho de la Audiencia Territorial de Puerto Rico, en todo el año de 1841", *Boletín Histórico de Puerto Rico*, tomo IX, pp. 14-15. Para estudio sobre crímenes sexuales en otras áreas de Hispanoamérica, véase Lyman L. Johnson and Sonya Lipsett-Rivera, **The faces of honor, sex, shame and violence in colonial Latin America**. University of New Mexico Press, 1998.
 81. Labor Gómez Acevedo, **Organización y Reglamento del trabajo en el Puerto Rico del siglo XIX**. San Juan, 1970, p. 72, nota 37.
 82. Véase Labor Gómez Acevedo, **Sanz promotor de la conciencia separatista en Puerto Rico**. San Juan, Editorial UPR, 1956.
 83. *Archivo histórico de San Germán*, caja 278.
 84. *Archivo parroquial de Monserrate*, Hormigueros, Bautismos de blancos, tomo I, sin numerar el folio por estar carcomidos los bordes por la polilla.
 85. *Archivo parroquial de San Germán*, Matrimonios, tomo 11, folio 57v.
 86. *Archivo histórico de San Germán*, Actas, tomo 14, folio 46. Acta de 13 de agosto de 1859.

87. *Archivo histórico de San Germán*, caja 276. Él se casó con María Olaya de Lugo, que tenía 22 años más que él. Él llegó a Puerto Rico a los 25 años de edad.
88. *Archivo histórico de San Germán*, caja 278.
89. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo Tribunal Superior, Aguadilla, caja 31.
90. *Archivo parroquial de Candelaria*, Defunciones, tomo 31, folio 202; Ángel Acosta Quintero, José Julián Acosta y su tiempo, p. 95.
91. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo protocolos notariales: Aguadilla, 1852, caja 1350, folios 46v-48.
92. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo gobernadores españoles: Rincón, caja 541.
93. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo protocolos notariales: Rincón 1853, caja 1448, folio 60v.
94. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo Tribunal Superior, Aguadilla, caja 31.
95. **Despacho de los Cónsules norteamericanos en Puerto Rico (1818-1868)**. Río Piedras, 1982, p. 348.
96. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo Tribunal Superior, Aguadilla, caja 31.
97. *Archivo parroquial de Santa Rosa*, Rincón, Defunciones 7, folios 23, 47-49.
98. *Archivo histórico de Mayagüez*, volumen 2, año 1846. "Censo".
99. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo Tribunal Superior, Aguadilla, caja 31.
100. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo Tribunal Superior, Aguadilla, caja 31.
101. *Ibid.*
102. *Archivo general de Puerto Rico*, Tribunal Superior, Aguadilla, caja 33.
103. *Ibid.*
104. *Archivo general de Puerto Rico*, Fondo protocolos notariales: Rincón, caja 1449, folios 35-37.
105. Véase mi libro, **Hacendados y comerciantes en Puerto Rico en torno a la década revolucionaria de 1860**. San Juan, 1993.

EDUCACIÓN E HISTORIA

TEJER Y DESTEJER: LAS MAESTRAS EN PUERTO RICO Y LA DESIGUALDAD SALARIAL

*(Continuación del artículo publicado
en el número anterior de nuestra Revista)*

Rubén Maldonado Jiménez

La Academia Real de Buenas Letras (1851-65)

Con la circular del 7 de marzo de 1851 del gobernador Juan de la Pezuela, se asignaba a las escuelas de educación primaria de los pueblos de la isla, incluyendo el alquiler de casa y enseres para los niños pobres: para los de primera clase 550 pesos anuales; para los de segunda 400 pesos y para los de tercera 300. A las escuelas de educación primaria de la Capital continuaron operando con el presupuesto asignado de 780 pesos.⁷⁷ Independientemente de la categoría se estipulaba la admisión de sin estipendio alguno a los niños pobres que ordenare la autoridad local. Solo en las poblaciones de primera y segunda clase se permitía escuelas particulares y Liceos sin el uso de los fondos municipales. Las escuelas tanto públicas como privadas serían provistas por de igual o mayor categoría que a las de los pueblos que correspondían. Se dejaba a cada pueblo que hiciera propuestas para el estableci-

⁷⁷. *Ibid.*, p. 55.

miento de escuelas para niñas a las autoridades superiores.⁷⁸ Dos años más tarde el gobernado Fernando de Norzagaray, ante los reclamos de profesores de instrucción primaria, que alegaban la designación de estudiantes de cuyos padres no correspondían a la clase de insolventes, determina fijar un número específico de niños pobres en cada escuela. Se modificó determinando: "con arreglo al número de 30 de niños pobres que tienen obligación de admitir los profesores de las escuelas públicas de esta ciudad, se asignan para los de los pueblos de primera clase 20 para los de segunda 15 para los de segunda y para los de tercera 11".⁷⁹ Dejaba la potestad a los municipios de ordenar la admisión de proporcionada de otros niños pobres con la presentación de una boleta, que expediría el comisario del barrio en donde demostraba ser pobre ante la Junta Municipal. Una vez hecho lo anterior se le asignaba un aumento en la cuota del profesor/a. Como estipendio por cada alumno de la clase pobre que además de prefijado, se señalaban 12 reales en los pueblos de primera clase, 8 en los de segunda y 4 en los de tercera. Dejaba en manos de cada profesor cubrir de su salario, el costo del libro y demás enseres para indispensables para su enseñanza.⁸⁰

Reconocía que las causas que impedían el desarrollo de la educación de lo que llamaban "el bello sexo" era la falta de profesoras, que aunque quisieran dedicarse a este trabajo, no lo hacían por carencia de títulos que las autorizaran para ello.⁸¹ No obstante, en aquellos pueblos de la isla, en que había escuelas para niñas, las profesoras no enseñaban pero los profesores sí, o "personas inteligentes" las asignaturas de Gramática, Aritmética y Escritura.⁸² A las pro-

78. *Ibid.*, p. 55.

79. *Ibid.*, p. 66.

80. *Ibid.*, p. 67..

81. Ver Autorización para ejercer el Magisterio, en *Ibid.*, pp. 71-72.

82. *Ibid.*, p. 72.

fesoras se les permitía enseñar únicamente Lectura, Doctrina cristiana, Costura y Bordados. Si eran contratadas para trabajar en una escuela, se les requería expresar por escrito que aceptaban colocar a su "costa" un profesor que enseñara las asignaturas que le estaban vedadas.⁸³

Comenzando la década de 1860, Puerto Rico contaba con 69 pueblos y una población aproximadamente de 619,525 habitantes. Sólo 122 escuelas públicas y 25 privadas, a las que asistían 2,396 niños y 1092 niñas.⁸⁴

Decreto Orgánico de Messina

Por decreto del Teniente General Félix María de Messina, el 10 de junio de 1865 se reformó la organización de la instrucción pública en Puerto Rico. Se hizo obligatoria la enseñanza por primera vez en la isla, para todas los niños y niñas de edad escolar primaria. Las escuelas se dividieron en primaria elemental y primaria superior.⁸⁵ La instrucción superior era opcional y se ordenó fundar estas escuelas en la capital, Ponce, Mayagüez, Aguadilla, Arecibo, Humacao y Guayama. En los demás pueblos se conservaron las escuelas de primera y segunda clase que venían funcionando desde los años del gobernador Pezuela. Se ordenó también abrir unas escuelas incompletas en los campos. En sus determinaciones más importantes estaba la prohibición de a los profesores de enseñar en establecimientos privados, dar lecciones privadas sin expresa autorización del gobierno. Los profesores que por supresión o reforma quedará desempleados, percibirían las dos terceras partes de su sueldo, hasta tanto volvieran a ser empleados, en la primera vacante de su misma clase, sin necesidad de someterse a

83. *Ibid.*

84. D. José R. Bobadilla y Rivas, *Memoria de los cuadros artísticos...*, p. 33.

85. *Ibid.*, pp. 82-83.

examen de oposición. Se disponía que los maestros y maestras de escuelas públicas elementales completas disfrutarían de habitación decente para el establecimiento de la escuela y el sueldo fijo. Además del sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones serían fijadas por la respectiva Junta local de Instrucción Pública. En caso de las maestras se disponía que su salario era una tercera parte menos de los señalados a los maestros. Los maestros y maestras de escuela superior recibirían cien pesos más de sueldo mensual que los de escuela elemental.⁸⁶ Con la nueva reforma ahora sólo se consideraban los títulos dados por la extinguida Academia Real de Buenas Letras a los maestros/as de escuela elemental. Los que quisieran obtener el título de Maestro Superior, debería a someterse a un examen de oposición. Eso implica una reducción del limitado salario para aquellos que pertenecían a la categoría de maestro(a) superior. En condición peor a las maestras quedaron los maestros interinos de escuelas incompletas, que por no poseer el título recibían medio sueldo.⁸⁷ A los maestros(as) se les permitía aceptar niños(as) pudientes pagando una mensualidad. De los ingresos obtenidos de estos venían obligados a pagar contribución municipal. En circular del 8 de mayo de 1868 se disponía: Los maestros de escuelas públicas deben pagar contribución por la parte de intereses que reciben de los alumnos pudientes, quedando libres en la del sueldo que perciben por la enseñanza gratuita a los pobres.⁸⁸ El 30 de mayo de 1868, se aprobó por decreto una rebaja en los salarios de los maestros/as. Como justificación a la rebaja de salarios a maestros(as), se adujo a 'las solicitudes de algunos municipios proponiendo la supresión de escuelas elementales superiores, creándose en su lugar elementales, pero con rebaja en los sueldos y cantidades señaladas para alquiler de

86. *Ibid.*, pp. 88-89.

87. *Ibid.*, p. 150.

88. Ver "Contribución Municipal", en *Ibid.*, p. 161.

casa.⁸⁹ Otra razón que se adujo para la rebaja de salarios era la baja asistencia de alumnos a las escuelas superiores. Para las autoridades gubernamentales el “introducir economías a los municipios” y “los crecidos sueldos... comparativamente con los que antes disfrutaban y con los que hoy gozan los de otros puntos donde se hallan establecidas escuelas de igual clase”, eran otras razones para la baja de salarios.⁹⁰ La reducción salarial a los maestros superiores incluía una disminución proporcionada a los salarios de maestros y maestras de escuelas elementales completas para niños de ambos sexos. A su vez se limitaba el beneficio de casa al maestro(a) para él y su familia con el pago exclusivo de local para escuela. Amparándose en estas razones se proponía, comenzando él desde julio de 1868, los siguientes cambios en los salarios de maestros(as): (Ver Tabla 5 en pág. siguiente.)

Con la supresión de Real Academia de Buenas Letras el decreto de Messina se creó la Junta Superior de Instrucción Pública y en cada pueblo también creó una Junta Local de Instrucción Pública. No sólo las maestras recibían un salario inferior a los maestros sino, que tampoco participaban en estas Juntas⁹⁵.

89. *Ibid.*, El único municipio “en unión a con los mayores contribuyentes” solicita la supresión de la escuela de instrucción primaria es Humacao.

90. *Ibid.*, p. 162.

91. *Ibid.*, pp. 161-165. Circular núm. 129 del 9 de junio de 1868.

92. *Ibid.*, pp. 163-64. Recibirían 700 escudos anuales las escuelas incompletas de niñas de Mayagüez, Ponce, San Germán, Recibo, Guayama, Aguadilla y Cabo Rojo. Cantidad mayor que las dos terceras partes del sueldo de los maestros elementales de escuelas de primera clase, pero a condición de que tuvieran el título de maestros de instrucción primaria completas.

93. *Ibid.*, p. 164. Recibirían 676 escudos anuales las escuelas de Naguabo, Yabucoa, Patillas, Juana Díaz, Arroyo, Yauco, Añasco, Pepino, Manatí y Vega Baja.

94. *Ibid.*, Restantes pueblos recibirían 400 escudos anuales, excepto cuando la maestra tenga el título de Instrucción primaria completa, entonces recibiría dos terceras partes del sueldo del maestro.

95. *Ibid.*, pp. 90-91.

Tabla 5
Rebaja de Sueldos Efectiva a Julio de 1868⁹¹

Maestros	Salarios Anuales	Rebaja	Nuevos Salarios
Maestros de escuelas superiores	3,000 escudos	1,000	2,000
Maestros de escuelas elementales	1,200 escudos	200	1,000
Maestros de segunda clase	780 escudos	60	720
Maestros de escuelas incompletas	360 escudos	00	360
Esc. incompletas de niñas ⁹²	700 escudos		
Esc. incompletas de niñas ⁹³	676 escudos		
Esc. incompletas de niñas ⁹⁴	400 escudos		

Quejas por la lentitud de pagos

Las constantes quejas por la lentitud con que los municipios efectuaban los correspondientes pagos a los maestros(as) llevaron al gobernador Baldrich a publicar una circular en el periódico *La Gaceta*, el 15 de enero de 1871, ordenando efectuar los mismos. Parte de la circular resaltaba:

Repetidas son las quejas que se vienen dirigiendo a mi autoridad por los Profesores públicos de Instrucción primaria de los pueblos de esta provincia, implorando la protección del Gobierno para que se les satisfagan sus sueldos devengados en un crecido número de mensualidades, sin que por los municipios se haya ordenado el pago de ellos, ni menos lo necesario para el material de escuelas hasta el lamentable extremo de no verse empleado durante todo el año económico cantidad alguna para este preferente servicio, no obstante existir consignada la correspondiente partida en los respectivos presupuestos, hallándose, sin embargo, satisfechas las demás atenciones del personal y material y material del municipio.⁹⁶

96. *Ibid.*, pp. 182-83.

Como se podrá observar los maestros enfrentaron grandes dificultades para recibir los correspondientes pagos por concepto de salarios, materiales y alquiler de casas. Las directrices a los municipios parecen haber caído en oídos sordos. El 23 de enero de 1872, se volvió hacer otra circular llamando la atención a algunos alcaldes de los municipios en torno a este mismo problema. Esta circular se insistía en el pago de maestros(as):

Repetidas veces se han quejado a este Gobierno los Profesores de Instrucción primaria por el atraso en el pago de sus dotaciones y si bien es cierto que algunos alcaldes han cumplido las ordenes que con tal motivo a dictado, otros no lo han verificado, y en su consecuencia prevengo todos que en lo sucesivo consideren la Instrucción como una de las más preferentes atenciones del presupuesto municipal, no dando lugar la con su morosidad a la repetición de mis superiores mandatos.⁹⁷

En este asunto habría que preguntarse hasta qué punto las actitudes de indiferencia de las autoridades municipales se debía a la poca importancia que le prestaban los municipios y el gobierno en general al desarrollo de la educación pública. Una reacción de penalidad al pueblo puertorriqueño y en particular a aquellos maestros que participaron de alguna manera en el levantamiento del Grito de Lares. De ahí que las directrices del gobierno de José Laureano Sanz, el 30 de junio de 1869, unos meses después del Grito de Lares, advirtiera a los maestro(as):

Para que un maestro no profane el carácter de que está revestido; para que pueda consagrar a la enseñanza su inteligencia sin odio y sin envidias; para que los padres de familia vean en la Escuela pública un templo levantado a la virtud y no a las pasiones políticas, que tienen el triste privilegio de producir disensiones, de alimentar la desconfianza y el disgusto de los vecinos honrados de los pueblos, que solo desean buena educación para sus hijos, es indispensable que los maestros estén so-

97. *Ibid.*, p. 190.

los y exclusivamente revestidos de la plenitud de su carácter, sin inmiscuirse en las disidencias peligrosas de los partidos; es necesario, en fin, no permitir que los deberes políticos queden subordinados a un interés particular.⁹⁸

El gobierno de Sanz, les solicitaba a las Juntas locales, que organizaran "Comisión inspectora" para visitar las escuelas con el propósito de que prepararan unas memorias, en donde se hiciera constar los "métodos de enseñanza empleado...y demás particularidades de la enseñanza, sin omitir las más minuciosas y detalladas". La desconfianza del gobierno en el magisterio era de tal magnitud que solicita a los Secretarios de las Juntas, redactaran unas "memorias generales reputando los juicios emitidos... por los maestros, si éstos fuesen evidentemente falsos, o corroborándoles, si están ajustados a la verdad de las cosas, como ha podido observarse en el acto de la inspección".⁹⁹

Reformas de 1874-1889

A partir de 1874 se establecen bajo la segunda gobernación del General José Laureano Sanz y Posé (1874-1875), una serie de disposiciones para reformar la educación. Una de las disposiciones más radicales que estableció el General Sanz obligaba a los Ayuntamientos a dejar sin empleos a todos aquellos profesores nombrados, trasladados o ascendidos contra lo prescrito en las normas vigentes de la instrucción pública y privada. Las plazas de maestros(as) debían ser ocupadas "por medio de profesores idóneos y de moralidad y confianza."¹⁰⁰ Para Sanz la inspección de escuelas no había mejorado y, por tal razón, restableció el Regla-

98. *Ibid.*, pp. 167-68. **Memoria y Visitas.**

99. *Ibid.*

100. *Ibid.*, pp. 206-207. Ver Circular 13 de febrero de 1874.

mento de Inspección Pública de 1868-72. Dejando vacante la plaza de Inspector escolar que había venido desempeñado D. José Francisco Díaz.¹⁰¹ En armonía con las nuevas disposiciones ordenó que para nuevos nombramientos de maestros(as) había antes que someterse como requisito a nuevos exámenes de oposiciones. A estos exámenes de oposición debían presentarse solamente aquellos maestros con títulos.

De la sospecha a los expedientes gubernamentales

En la segunda gobernación de José Laureano Sanz y Posse, se incrementó la persecución y represión al magisterio puertorriqueño. Las medidas que se establecieron, no sólo dejaban cesantes a muchos profesores, sino que también se investigaba a todos ellos, con el objeto de indagar las posibles tendencias reformista-liberal que profesaban. De la misma manera, se hacían pesquisas en torno a los traslados, permutas y ascensos que las Juntas Escolares realizaban para corroborar que se hicieran según lo especificaba la ley, o sea, por oposición y concurso. Los profesores nombrados, trasladados o ascendidos contrario a las normas establecidas, quedaban destituidos de sus cargos.

En un informe que le rinde el alcalde de San Juan, don Ulpiano Valdés, al gobernador Sanz, respecto a los maestros de escuela de ese municipio, para el 1874, contiene un listado de 30 maestros de la capital, (11 maestros y 19 maestras), con sus respectivos nombres, categoría y preparación académica. En el mismo, se describen y se categorizan a éstos de la siguiente manera: la *moralidad, aptitud y celos* con términos de, *poco, sin datos, bastante, se carece, se*

101. *Ibid.*, pp. 207-208.

*desconocen sus ideas, nada sobre sus ideas, las personas informantes no pueden asegurar cuales sean sus ideas, los informantes no pueden exponer de una manera cierta su españolismo, buen españolismo, dudoso españolismo, ningún españolismo, bastante dudoso, y su españolismo no está muy definido.*¹⁰²

Llama la atención el caso de doña Nicolasa Peralta; en cuanto a su españolismo señala:

unos creen que tiene y otros dicen que no; tenía en la escuela un director de malos antecedentes y se le supone hasta enemigo de España¹⁰³

En el caso de don Domingo Rodríguez, maestro de niños del barrio de Puerta de Tierra, destaca su expediente gubernamental:

al Inspector del Barrio se han quejado algunos padres; su españolismo no lo demuestra mucho pues se dedica más a la lectura de los periódicos reformistas y por último se informa que dicho profesor intentó publicar en el «Boletín» que se hacía separatista del régimen colonial, más no de la amada patria. Lo puesto es lo que resulta de los antecedentes suministrados por los inspectores del cuerpo de Orden Público, después de haber oído a personas idóneas y cuyas diligencias originales son adjuntas.¹⁰⁴

Otro caso es el de don Fernando de Sárraga, profesor superior. Con relación a su españolismo dice:

es regular; sin embargo no mucho se habla en su escuela mal de España; aún cuando esto pudiera suceder cuando él estuviese fuera de ella; añádase en el informe que sin hacer alar-

102. Cayetano Coll y Toste, *Boletín Histórico de Puerto Rico*, Vol. XII, pp. 50-52. Ver *Relación que comprende los profesores de Instrucción Primaria y Superior residentes en esta capital, exponiéndose a la vez su moralidad, aptitud, celo y españolismo*.

103. *Ibid.*

104. *Ibid.*

de de figurar en partidos ha militado continuamente con los más avanzados; y los jóvenes que han estado bajo su dirección han salido tan malos como los de las demás escuelas.¹⁰⁵

De los once maestros que se señalan, hay dos directores de escuelas, José Ruperto Colón, que se clasifica como de «leal españolismo» y Juan J. Gorbea; sobre éste se señala: «sin que los datos adquiridos para conocer su españolismo sean bastante para determinar de una manera precisa cual sean sus ideas políticas». En el caso de las maestras, de ellas hay cinco que se mencionan como directoras de escuelas para niñas. En cuanto a su españolismo, sobresalen detalles como «los datos adquiridos para conocer su españolismo no son bastante para determinar de manera precisa cuales son sus ideas políticas»; «se carece de datos para conocer su españolismo», «no puede asegurarse de manera cierta cuales sean sus ideas», «se desconocen sus ideas y españolismo», «no puede decirse nada sobre sus ideas o españolismo», «los informantes no pueden asegurar cuales sean sus ideas y españolismo».¹⁰⁶

Según Coll y Tosté, «casi todos los maestros tenían la tacha de separatistas en sus expedientes y el Gobernador estaba dispuesto a separarlos de sus cargos».¹⁰⁷ En carta al Ministro de Ultramar con fecha del 12 de mayo de 1874, el General Sanz le informa que mandó a formar expedientes gubernativos a cada uno de los maestros de las escuelas públicas. Que en la generalidad de ellos, porque sus ideas son dudosa moralidad, son afiliados a las sociedades secretas y la mayoría profesan sentimientos anti-españoles que transmiten a sus discípulos:

los maestros de escuelas, que por su antecedentes y reprehensible conducta que observan, son indignos de Excmo. Sr., ...resultando hasta ahora de los expedientes gubernativos, que en

105. *Ibid.*

106. *Ibid.*

107. Coll y Toste, *Historia...*, p. 125.

calidad de reservados, mandé formar a cada uno de los maestros de escuelas públicas de esta isla, que la generalidad de ellos, por sus ideas avanzadas y federales, dudosa moralidad de algunos, entre los que existen varios afiliados a sociedades secretas, profesando la mayor parte sentimientos anti-españoles, que transmiten, por desgracia, a sus discípulos; y ofreciendo, también por desgracia, tan perniciosa semilla para el porvenir de esta Provincia y para la Patria en un plazo no muy lejano.¹⁰⁸

Para el General Sanz, sino se obraba con rapidez, ocurriría lo acontecido en una de las Antillas hermanas en donde la juventud se hizo eco de las ideas liberales-reformistas que muchos profesores difundían:

si no se pone el necesario remedio, los amargos frutos que ya en la Antilla hermana produjo entre su juventud las disolventes doctrinas que allí se venían difundiendo por profesores de iguales o parecidas condiciones a las de muchos de los que aquí existen dedicados a la enseñanza, he dispuesto como medida política y de alta conveniencia, separar a todos ocuparse en la noble y civilizadora misión que les está encomendada; con mayor fundamento cuando que con rarísima excepciones, ninguno ha ingresado en la carrera por oposición, o por concurso legal, como hallarse comprendidos por esta causa en el párrafo 4º. de la Circular de 13 de febrero, que remití en copia a V. E. con mí citada comunicación de 25 del mismo mes.¹⁰⁹

En esta misma comunicación, el General Sanz insistía en proponerle al Ministro de Ultramar la necesidad de sustituir los profesores criollos por los peninsulares:

Ya en ...carta oficial indicaba a V. E. la necesidad urgente que tiene el país de buenos profesores peninsulares, a quienes poder encargar la mayor parte de las escuelas. ...poniéndose en ellas personas competentes y de reconocido españolismo y moralidad...¹¹⁰

108. *Ibid.*, pp. 125-126.

109. *Ibid.*, p. 126.

110. *Ibid.*

El gobernador Sanz declaró vacantes sesenta y dos (62) escuelas de niños y veinte (20) de niñas, las cuales, fueron ocupadas por maestros peninsulares de manera interina, en la medida en que fueron llegando a la isla. Por lo general, en la inmensa mayoría de los municipios, había dos escuelas, una de niñas y otra de niños. Eran las excepciones aquellos municipios que contaban con alguna escuela rural. En los siguientes pueblos, el gobernador Sanz había clausurado, tanto la escuela de niños como la de niñas: Guayama, Aibonito, Barranquitas, Barros (Hoy Orocovis), Carolina, Corozal, Gurabo, Hatillo, Isabela, Juncos, Loíza, Manatí, Moca, Patilla, Quebradillas, Rincón, Río Grande, Santa Isabel y Utuado.¹¹¹

Muchos maestros liberales quedaron desempleados como producto de las sustituciones arbitrarias realizadas por el General Sanz, a los cuales también se les prohibió por circular del 8 de enero de 1875, la enseñanza privada sin previa autorización.

lo que fue un terrible golpe para los maestros liberales, que había dejados cesantes. Con la muletilla del *porvenir de la Patria en esta Antilla* les quitó los medios de poderse ganar la vida con su carrera, cerrándoles hasta las puertas de los hogares, donde se daba enseñanza privada. Este vergonzoso *Decreto* llevó a la miseria a muchos profesores, dignos y de la Justicia honrados, que no tenían más culpa que ser amantes de la Libertad.¹¹²

Entre los maestros cesanteados había separatistas Ramón Marín, Baldorioty de Castro, Acosta, Díaz, Cuevas Bacener, Ruiz Gandía y otros... «connotados que no eran enemigos de España». «Eran unos asimilistas y otros autonomistas».¹¹³ Quedaron sin escuelas, según Coll y Tosté, profesores que ni siquiera hacían política, como Rafael Janer y

111. *Ibid.*, pp. 127-128.

112. *Ibid.*, p. 130.

113. *Ibid.*

Soler, Adrián Martínez Gandía, Fernando Sárraga y Antolín Capacete.

Las quejas y la indignación llevaron al Ministro de Ultramar a solicitar los expedientes de los maestros no colocados, los cuales ascendían para abril de 1875, «la primera remesa a cuarenta». Ese mismo año, se enviaron de España 38 maestros y 35 maestras más a Puerto Rico, con la designación previa del pueblo en que estaría ubicada la escuela. El 5 de julio de 1875, el gobierno español nombró 79 maestros más, de *supernumerarios*, con derecho a ocupar las vacantes que pudieran surgir. Todos eran contratados de forma interina, ya que el gobierno «quería conservar la facultad de poderlos dejar cesantes con facilidad»¹¹⁴

Fue claro el vía crucis del magisterio puertorriqueño en las dos ocasiones en que José Laureano Sanz y Posse ocupó la Gobernación de la isla. Su intención fue obvia. Tenía como finalidad asestar un fuerte golpe al movimiento liberal y, simultáneamente, promover una actitud de servil acatamiento en la juventud. Además, el sumir en la mayor necesidad económica a los maestros despedidos de sus cargos. Para abril de 1874 se habían sustituidos treinta y ocho escuelas de niños y treinta y cinco de niñas, más 11 de niñas que quedaron vacantes porque no aparecieron candidatas al momento de ser considerados sus nombramientos.¹¹⁵

La persecución a la clase magisterial nativa parece haber disminuido con los gobernantes que le siguieron al mencionado gobernador. No obstante, para el año 1878-79, seguían aún los trastornos de las permutas, traslados, renun-

114. *Ibíd.*

115. Macho Moreno, Juan. *Compilación Legislativa...*, p. 224-227. En estas páginas se puede constatar que esas plazas fueron cubiertas por maestros peninsulares. Muchos maestros peninsulares fueron traídos a Puerto Rico como se ha señalado para sustituir a maestros criollos. Ver listado de maestros(as) que no fueron nombrados en el 1875. Ver también convocatoria que se mandó a publicar en Madrid para proveer escuelas de niñas en Puerto Rico. Las de niños fueron anunciadas en la *Gaceta de Madrid*, el 1 de septiembre de 1875. Con esa convocatoria se nombraron 79 maestros para escuelas de niños.

cias y nuevos nombramientos de maestros.¹¹⁶ El 16 de diciembre de 1878, el «gobernador de la Serna le negó a Román Baldorioty de Castro el permiso que solicitara para fundar en Mayagüez una *Escuela Filotécnica* dedicada a la instrucción pública primaria superior». El 7 de agosto de 1878, el Ayuntamiento de San Juan suspendió a los maestros Antonio Barrera y Luna y a María Eugenia Iglesias; más tarde el gobernador ordenó su reposición, lo que «prueba la tirantez entre el Gobierno Insular y las Municipalidades respecto al servicio de escuelas».¹¹⁷

En este periodos no esta claro la escala de salarios para maestros(as), se encuentran algunos casos en que se hace referencia a estos. El 13 de febrero de 1876 aparece el nombramiento de D. Gabino Núñez y López, maestro normal en Vega Baja con un salario de 2500 pesetas anuales, 500 para local de escuela y 125 para gastos de materiales. El 24 de enero de 1876 se nombró para Barros, hoy Naranjito a D. José Hidalgo Topalda con 1700 pesetas de sueldo, 50 de alquiler y 62.50 para materiales. También se nombró a D. Miguel Lara y Montolio en Río Piedras con un sueldo de 1700 pesetas, asignación para local de 250 y 62.50 para materiales.¹¹⁸ El 16 de diciembre de 1878, se nombró para maestra de escuela elemental de Doña Elena Martínez Gandía con un sueldo de 2400 pesetas anuales, 1800 de asignación para casa y 362 para gastos de materiales. Se nombró a Doña María de la Candelaria Rivera y Reina, para maestra de Aguadilla con 1750 pesetas anuales y 250 para gastos de casa. A dona Luisa Matute y Ruiz para maestra de Camuy.¹¹⁹ Por real orden del 18 de enero de 1879, se nombró en propiedad en San Germán a Doña Carmen Borrás de Battestini con un sueldo 1690 pesetas anuales, 500 para

116. *Ibid.*, p. 132.

117. *Ibid.*, p. 133.

118. *Ibid.*, pp. 228-229.

119. *Ibid.*, pp. 243-244. Aparece una corrección al salario de Doña Elena Martínez Gandía de 1,690 anuales, 250 para casa y 62.50 para materiales.

casa y 125 para gastos de materiales. De igual forma se nombró y con la misma fecha se nombró en como maestro en propiedad de San Germán a D. Santos Battestini; para Utuado a Doña Micaela Matute y Casas y Doña Luisa Hernández para Hatillo. Para maestra de escuela elemental de la capital se nombró a Doña María Dolores Gavilán y Guerrero, con un sueldo anual de 2400 pesetas, 1200 para casa y 360 para gastos de materiales.¹²⁰ También por real orden, el 18 de junio de 1879, se nombró a Dona Dolores Barbosa de Rodes, como maestra de escuela elemental en Arecibo, con un sueldo anual de 1750 pesetas, 750 para casa y 250 para materiales.¹²¹

Tabla 6
Salarios, Materiales y Casa (Pagados en Pesetas)¹²²

Maestras de Instrucción Pública	Años	Categoría	Pueblo	Casa-Escuela	Materiales	Salario Anual
Da. María de la Candelaria Rivera	1878		Aguadilla	250		1,750
Da. Elena Martínez Gandía	1878	Elemental	San Juan	250	62.50	1,690
Da. María Dolores Gavilán y Guerrero	1879	Elemental	San Juan	1,200	360	2,400
Da. Carmen Borrás de Battestini	1879		San Germán	500	125	1,690
Da. Dolores Barbosa de Rodes	1879	Elemental	Arecibo	750	250	1,750
Da. Francisca Gil de Enríquez	1879	Superior	San Juan			

120. *Ibid.*, pp. 148-149.

121. *Ibid.*, p. 250.

122. En esta tabla se recoge una muestra de cómo variaba el pago por concepto de salarios, casa-escuela, gastos de materiales de las maestras a base de su categoría y pueblo.

Moneda corriente para los maestros(as) criollos y oficial para los/as peninsulares

En este periodo no sólo se reprimió grandemente a los maestros(as) por razones ideológicas sino que también se penalizó por razones origen étnico y género. Los salarios de los maestros españoles que se trajeron a Puerto Rico eran superior a los criollos. A estos últimos se pagaba con la moneda corriente que se adoptó en el 28 de mayo de 1874. Entre los alcances de la determinación de la Diputación Provincial estaba:

en lo sucesivo los presupuestos de gastos e ingresos provinciales y municipales de esta isla se entiendan hechos y se ejecuten en moneda corriente y por el valor usual que ésta tiene, con supresión de la diferencia que por agio existe entre ella y la oficial¹²³

Mientras a los maestros que fueron enviados a Puerto Rico para sustituir a los criollos se le pagaba con moneda oficial. Así lo resolvió el gobierno español en Puerto Rico en circular del 14 de febrero de 1877 en los siguientes términos:

en sesión ordinaria de ayer, se ha servido acordar que los Ayuntamientos verifiquen el pago de los sueldos de personales de los Profesores de Instrucción pública que tengan Real nombramiento con arreglo a las consignaciones autorizadas con los respectivos presupuestos.¹²⁴

Para saber específicamente a cuanto transcendía la diferencia salarial implicaría tener las equivalencias entre una moneda y la otra. Esa información no aparece en la docu-

123. *Ibid.*, p. 213. Moneda corriente.

124. *Ibid.*, p. 213. Ver circular sobre el aviso de la opción de la moneda corriente.

mentación disponible sobre el tema. Es evidente la segregación por nacionalidad y sexo. Las reformas escolares que se habían establecido en Puerto Rico hasta este periodo habían establecido unas escalas de salarios ahora todo indica que se cambiaron en donde los salarios variaban entre las mismas maestras, dependiendo su categoría, nacionalidad, más grande eran las diferencias por razones de género.

Los salarios de los educadores bajo el Decreto Orgánico Despujols (1880)

Bajo la gobernación del General Eulogio Despujols, la responsabilidad de los salarios de los maestros y maestras continuó siendo de las Juntas Locales de Instrucción Pública.¹²⁵ Este decreto, con algunas modificaciones y reglamentos que se implantaron, estuvo en vigor hasta la invasión norteamericana a Puerto Rico en el 1898.¹²⁶ Según el mismo, *«los Maestros y Maestras de las Escuelas Públicas, percibirán, además del sueldo fijo, la asignación para casa... y para gastos de escritorio que les señalarán los Municipios, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones se fijarán por la respectiva Junta local con la aprobación de la provincial»*.¹²⁷ El Decreto Orgánico de Educación obligaba a los municipios a pagar al maestro(a) mensualmente unas cantidades de dinero previamente fijadas por concepto de material y pago de casas-escuelas. A tono con esto, se establecía que *«los municipios consignarán en sus presupuestos como mínimum, ... las cantidades ... que entregarán por mensualidades a los profesos*

124. Alfonso López Bustos, *Historia Documental de la Educación en Puerto Rico (1503-1970)*. San Juan, Sanderman Inc., Apéndice Núm. 6, pp. 250-271.

126. *Ibíd.*, p. 68.

127. *Ibíd.*, Artículo 78, p. 264.

*res de ambos sexos en concepto de material para las casas-escuelas».*¹²⁸ Estos pagos eran determinados por la categoría de la escuela y por el sexo del maestro. Por ejemplo, una escuela superior de Primera clase, que era la más alta en categoría, suponía pagar a un maestro 500 pesos al año por concepto de material para las casas-escuelas, mientras la escuela superior de niñas de la Capital (que ostentaba la categoría más alta), pagaba 360 pesos a una maestra. Las escuelas rurales, le asignaban al maestro 24 pesos al año. Sólo se equiparaba a los maestros de ambos sexos, con relación a la cantidad que se les asignaba para material y escuela, a aquellos que enseñaban en escuelas elementales de Primera y Segunda clase y las auxiliares.

La política salarial recibió modificaciones para 1884, cuando ante los reclamos de varios municipios se aprobó dejar a discreción de los Ayuntamientos y Juntas Escolares determinar la remuneración a maestros(as):

...en vista de que son varios los Ayuntamientos y Juntas Municipales que han solicitado la oportuna autorización para acordar dicho aumento a los Maestros de sus respectivas demarcaciones, y de que si ese Gobierno General no la ha otorgado desde luego ha sido por no consignarse con facultades para hacerlo,no obstante lo que determinan los 69, 70 y 71 del ...Decreto orgánico, que fijan el salario que han de percibir los Profesores de las Escuelas públicas en sus diferentes grados, ha tenido a bien autorizar a los Ayuntamientos de esa provincia para aumentar el haber de los expresados Maestros en sus respectivas demarcaciones, como recompensa a sus méritos y servicios a juicio de las correspondientes Juntas locales y de los Ayuntamientos, previo la aprobación de ese Gobierno General.¹²⁹

De esa manera el gobierno se lavaba las manos y le dejaba la responsabilidad a los Ayuntamientos y Juntas de Instrucción la responsabilidad prácticamente total de los salarios de maestro(as).

128. Ver en *Ibid.*, Artículo 77, p. 264.

129. Macho Moreno, Juan. *Compilación Legislativa...*, pp. 376-377.

Aún cuando los municipios venían obligados a pagar al maestro sus salarios, el alquiler de casa-escuela y gastos de materiales, en términos generales todo parece indicar que éstos no cumplían con sus responsabilidades tal como deberían de hacerlo, según el Decreto de 1880. En circular del 7 de octubre de 1885, el Gobernador General se quejaba de la indiferencia de los alcaldes hacia este asunto:

Desatendidas por punto general las recomendaciones de este gobierno, poco menos que ineficaces las reiteradas medidas adoptadas en distintas ocasiones con el laudable propósito de asegurar al magisterio el puntual pago de sus haberes, es llegado el caso de hacer cumplir a los municipios los sagrados compromisos que tienen contraídos...¹³⁰

La súplica de doña Elena Martínez, de que le pagaran los atrasos por concepto de alquiler de casa y materiales que se le adeudaban, dramatiza la situación del problema de estos pagos, más las circunstancias de trabajo de los maestros sustitutos o interinos. En su comunicación del 3 de febrero de 1885 al Ayuntamiento de San Juan alegaba:

licencia por 4 meses para poder reparar fuerzas perdidas y volver a mis faenas escolares. En mi enfermedad como en el tiempo que estuve alejada de mi escuela hice gastos extraordinarios y muy superiores a mi modesto haber... no sólo me imponía sacrificios... el régimen curativo..., sino que tenía que abonar la mitad de mi sueldo cuando más lo necesitaba a la Profesora que me sustituyó en la escuela... se me ha venido abonando con atraso, desde entonces el material y para alquiler de casa y gastos de escritorios, p ...cerca de un año vengo sufriendo en mi salud quebrantada..., obligándome a solicitar o lo que tenía que dedicar mi sueldo a estas atenciones para evitar demandas de desahucios con que más de un vez me amenazó el dueño del local... la que he podido salvar hasta hoy por el auxilio que me

130. Ver Expediente sobre circular del Gobierno General de 7 de octubre de 1885 acerca de los haberes de los profesores, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb. , 1885, Leg. 68-A, Caja 170, Exp. 203-A.

ha prestado mi hermano quien tiene un sueldo también modesto.¹³¹

Amparándose en el déficit presupuestario, el Ayuntamiento de San Juan le hacía caso omiso a la comunicación que le cursara el profesor Nín Capacete. Este profesor, suplicaba al municipio que le pagaran las deudas por sueldos, materiales y alquiler de casa.¹³²

En el año de 1886 la profesora doña Juana Canales se queja al Ayuntamiento de San Juan por las deudas que tenían con ella con relación al alquiler de casa-escuela.¹³³

Con la promesa de que el municipio se está ocupando de adquirir los recursos para pagar las deudas contraídas, se trataba de conformar a la profesora doña Francisca Gil de Henríquez, directora de la Escuela Superior Modelo. Esta profesora solicitaba, al igual que otros colegas que recurrían al municipio a través de cartas, que se le pagara lo adeudado por salarios, materiales y alquiler de casa-escuela. Alegaba la profesora en carta dirigida al municipio en noviembre de 1887, que le adeudaban 500 pesos por sueldos devenidos, casa y material de escritorio desde el 13 de marzo de 1880, en que se le nombró con 900 pesos de sueldo, 500 de casa y 72 de materiales. Según ella, se le adeudaban 1,400 pesos reconocidos por el municipio, más 600 por asignaciones atrasadas.

El Ayuntamiento de San Juan acordó contestarle «que se está ocupando... de adquirir los recursos económicos pendientes de cobro por presupuestos correspondientes a los mismos... y que oportunamente se pagará la diferencia en

131. Ver *Expediente de Da Elena Martínez suplicando que le abonen los sueldos que se le adeudan*, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb. Leg. 68, Caja 170, Exp. 201-A.

132. *Expediente sobre escrito del profesor Nín Capacete suplicando que se le abonen las cantidades que se le adeudan*, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb., 1886, Leg. 68-A, Caja 170, Exp. 205-A.

133. *Expediente sobre los alquileres que se le adeudan de casa a la escuela que regenta la profesora Doña Juana Canales*, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb. 1886, Leg. 68-A, Caja 170, Exp. 206-A.

sueldos a que tiene derecho desde octubre de 1880 hasta fin del corriente año económico...»¹³⁴

Además de lo antes planteado, algunos municipios establecieron medidas para que el maestro justificara «los gastos de escritorios»; así lo hizo Morovis, pero ese requisito fue utilizado con unos maestros y con otros no. En carta enviada al periódico **El Magisterio de Puerto Rico**, el profesor don Generoso Gómez Labrada, de este pueblo, plantea que a él no se le ha exigido nada, pero a la «señorita Profesora», sí:

... resulta que la medida se ha tomado con la señorita Profesora, a fin de que justifique ésta la inversión de lo que se le da (20 reales) para costura, hilo, seda, dedales, aguja, etc., de niñas pobres. Quiere decir, que el Ayuntamiento de Morovis hace la excepción y pide a una Profesora inversión de sumas y no hace lo mismo con los demás Maestros.¹³⁵

Para el mayor entendimiento de esta exposición, se ofrece las equivalencias monetarias en la siguiente tabla:

Tabla 7 Moneda: Siglo XIX¹³⁶	
1 real	34 maravedises
1 peso	8 reales
1 escudo	½ (medio) peso

A pesar de lo limitado del presupuesto que asignaban los municipios para el alquiler y mantenimiento de las casas-escuelas, hubo maestros que se quejaron por rebajas en las asignaciones para esos fines:

134. *Expediente sobre la solicitud de la profesora Doña Francisca Gil de Henríquez...*, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb., 1887, Leg. 68-A, Caja 170, Exp. 209-A.

135. "Morovis", **El Magisterio...**, Año II, Núm. 19, mayo 11 de 1890, p. 1.

136. Ver Fernando Picó, "Pesos y Medidas", **Historia General...**, p. 9.

Los profesores de San Germán se resienten de que se haya rebajado a 7 y 2 pesos respectivamente la asignación para las escuelas elementales y rurales de aquel término municipal.

Si aquel Ayuntamiento hubiese incluido en el presupuesto los aumentos que tenía consignados, cumpliendo la orden del Gobierno General, cuyos aumentos son de 3 y 2 pesos según la categoría, no tendría queja aquel Profesorado.¹³⁷

Si la rebaja en la asignación de pago de casas-escuelas generó quejas, más malestar le produjo al magisterio de la Capital la determinación de la Junta de Instrucción Pública de San Juan de retener el pago que se hacía al maestro(a) por concepto de alquiler de casa-escuela hasta la «presentación de recibo de haber satisfecho el pago por el mes anterior». Según la prensa, al alcalde no le gustó el que la Junta Directiva de la Asociación de Maestros censurara la decisión del Ayuntamiento de posponer para el mes de septiembre los exámenes anuales que durante junio se le administraban a los estudiantes al cierre del año escolar.¹³⁸ Como reacción a esa censura pública, el alcalde de la Capital retuvo el pago por tal concepto al magisterio.¹³⁹

Como norma general, el gobierno español en Puerto Rico, al hacer pública las plazas de maestros, indicaba la cantidad de salario que iban a ganar estos y el monto de dinero asignado para alquiler de casa escuela y escritorio (materiales didácticos). El sueldo del maestro se determinaba dependiendo de la categoría de la escuela. Según el

137. "En San Germán" (Sección de *Sueltos y Noticias*), *El Magisterio...*, Año 1, Núm. 19, mayo 12 de 1889, p. 7. Otro de los muchos casos en que se le redujo la asignación destinada a Casa-escuela aparece también en *El Magisterio...* Año 11, Núm. 10, marzo 9 de 1890, p.4.

138. Ver "La Asociación de Maestros y Junta Local", *El Magisterio...*, Año II, Núm. 20, mayo 18 de 1890, p. 1.

139. "Por el Profesorado", *El Magisterio...*, Año II, Núm.23, junio 8 de 1890, p. 1-2. En estas páginas aparecen publicadas fragmentos de los periódicos *La Nación Española*, *La Balanza* y *La Draga* en donde se denuncia la actitud arbitraria e ilegal de la Junta de Instrucción de la Capital. También se solidarizaban con el Magisterio de la Capital *El Clamor del País*, Año II, Núm. 24, junio 16 de 1890, p. 2.

Decreto Orgánico de Educación: los maestros de Escuelas Superiores de Primera Clase, gozarán el sueldo anual de 1,200 pesos y los de Segunda, el de 1,000. Los maestros de las elementales de Primera clase, los sueldos siguientes: "en la capital, Mayagüez y Ponce 720 pesos al año. En las demás poblaciones, 600 pesos al año. Los maestros de las escuelas elementales de Segunda clase, tendrán en la Capital, Mayagüez y Ponce, 540 pesos anuales y 480 cada uno en los demás pueblos». Los Maestros de las Escuelas auxiliares disfrutará 360 pesos anuales, y los de las rurales 300, que quedarán reducidos a 300 y 240, respectivamente, mientras no cumplan el requisito del examen prescrito en los artículos 15 y 16 del presente Decreto, y sean aprobados por este Gobierno General.¹⁴⁰

Los salarios de las maestras continuaron institucionalmente viéndose de manera inferior a los de los maestros. Las educadoras de escuela superior, según el Decreto Orgánico, deberían recibir: sueldo anual, 900 pesos la de la Capital, 800 las de Mayagüez y Ponce, y 700 la de Humacao, de cuyas cantidades abonará 200 por cada maestra la Diputación Provincial, en el concepto de ser Directoras de las escuelas-modelo. El resto de dichos sueldos, los abonarán los Ayuntamientos respectivos. Las Maestras de las Escuelas elementales de Primera clase, tendrán el sueldo de 500 pesos (en la Capital serán 600) y el de 400 pesos las de Segunda clase. Las maestras de Escuelas auxiliares, tendrán 240 pesos de sueldo anual.¹⁴¹

140. Alfonso López, Bustos, *Historia Documental....*, *Op. cit.* con relación a los salarios de los maestros ver Capítulo II, *Derechos*, Artículos 68 y 69, p. 262.

141. *Ibid.*, Artículo 70, pp. 262-263.

Solidaridad con maestras anima la búsqueda de la igualdad salarial

Dos de las causas por las que abogaba el periódico **El Magisterio de Puerto Rico**, y que figuraban como lemas de primera plana de este semanario eran:

“La legislación de Instrucción Pública de la Península debe aplicarse a Puerto Rico» y «Las profesoras deben disfrutar, según su categoría, igual sueldo que los profesores”.¹⁴²

La evidencia apunta a que esos dos lemas estuvieron apareciendo en la portada de este periódico desde su primera publicación hasta que cambió su administración, cuando se quitaron éstos y se sustituyeron por otros. Planteaba **El Magisterio de Puerto Rico** en defensa de los derechos de la mujer y de la educación:

éste es un extremo en el cual debe fijarse la comisión nombrada para reformar el Decreto Orgánico, y tenerlo presente al tratar la cuestión de sueldos; pues no porque una costumbre inveterada venga sancionando tal diferencia, debe ello así ser motivo para que continúe, lo que no vacilamos en calificar de injusto.

Estamos pocos acostumbrados a ver gastar en la escuela, que consume una de las partidas más pequeñas de los presupuestos, y es natural que haya quien exclame «sobrado se gasta

142. De estos periódicos, la *Colección Puertorriqueña de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*, logró conservar a través de micropelículas la mayor parte de ellos, desde el Año I, Núm. 1, de enero de 1889 hasta el Año III, Núm. 45, diciembre 13 de 1891. En un período de 8 a 9 años parece ser que no volvió a publicarse hasta el año de 1899. Para el 1899, sólo aparecen dos números, el del Año I, (Segunda Época), núm. 13, mayo de 1899 y el del Año I (Segunda Época), Núm. 9, abril 9 de 1899. Aquí cabe preguntarse, ¿hasta cuándo estuvo publicándose bajo sus primeros fundadores? ¿Hasta ese último número que aparece microfilmado del 13 de diciembre de 1891? ¿Se perdieron las publicaciones durante esos 8 a 9 años? ¿En su Segunda Época, cuánto tiempo estuvo publicándose y cuántos números publicó?

en instrucción. Pues hay que gastar más y el día que el presupuesto escolar presente una cifra mayor que otro ramo, cualquiera de la administración, ese día diremos y ese día lo verán todos, que la riqueza de la isla se habrá elevado considerablemente.

El gasto de la instrucción es el único que vuelve con creces a las cajas del tesoro público, de modo que en realidad las erogaciones de la escuela no son sino colocar los fondos que se invierten en ella, a un interés crecidísimo, es un agiotaje a que se dedican hoy todos los pueblos civilizados.¹⁴³

A esas expresiones le siguieron otras que fueron enviadas al periódico, en donde se manifestaba solidaridad con el reclamo de las profesoras. En uno de ellos expresaba el Sr. Manuel Romero:

Pero no ha sido nuestro ánimo hablar en tesis general, ha sido únicamente levantar nuestra humilde voz en favor de las Profesoras de Puerto Rico, tan oscurecidas, como agobiadas de trabajo, tratadas, permítasenos la expresión, con poca galantería. El sueldo asignado a estas obreras de la inteligencia, no es el que en justicia les corresponde, viéndose sin que se pueda explicar el motivo, que aquél es menos que el de los profesores.¹⁴⁴

Tabla 8 Salarios Anuales para Maestras según el Decreto Orgánico de Instrucción Primaria del Gobernador Eulogio Despujol (1880)¹⁴⁵		
Categoría	Pueblos	Sueldos
Escuelas superiores	San Juan	900 pesos
Escuelas superiores	Mayagüez y Ponce	800 pesos
Escuelas superiores	Humacao	700 pesos
Escuelas elementales de 1ª clase	San Juan	600 pesos
Escuelas elementales de 2ª clase	San Juan	400 pesos
Escuelas auxiliares		240 pesos

143. "Nivelación de sueldos", *EL Magisterio...*, Año 1, Núm. 5, 3 de febrero de 1889, pp. 3-4.

144. Manuel Romero, "Por las profesoras", *EL Magisterio...*, Año 1, Núm. 6, pp. 4-5.

145. Ver Cap. II, Derechos, Alfonso López Bustos, *Historia Documental*, Art. 68-70, pp. 262-263.

Tabla 9
Salarios Anuales para Maestros según el Decreto Orgánico de Instrucción Primaria del Gobernador Eulogio Despujol (1880)¹⁴⁶

Categoría	Pueblos	Sueldos
Escuelas superiores de 1ª clase		1,200 pesos
Escuelas superiores de 2ª clase		1,000 pesos
Escuelas elementales de 1ª clase	San Juan, Mayagüez y Ponce	720 pesos
	Demás poblaciones	600 pesos
Escuelas elementales de 2ª clase	San Juan, Mayagüez y Ponce	540 pesos
	Demás pueblos	480 pesos
Escuelas auxiliares		360 pesos (reducidos a 300 si no cumplía con el examen prescrito para ejercer en el magisterio)
Escuelas rurales		300 pesos (reducidos a 240 hasta que cumplan con el examen para ejercer en el magisterio)

Las maestras reclaman igualdad en el pago de salarios

Las educadoras puertorriqueñas no se quedaron de brazos cruzados ante el discrimen de que eran objeto con relación a la retribución de salarios en comparación con los maestros.¹⁴⁷ La carta de Manuel Romero fue contestada pú-

146. Ver Cap. II, Derechos, Alfonso López Bustos, *Historia Documental*, Art. 68-70, pp. 262-263.

147. Algunas maestras que se mencionan denunciando públicamente la desigualdad de salarios se encuentran la Srta. doña Juana Canales, la Sra. Roqué (Maestra de la Escuela Superior de Humacao) (la Sra. Francisca Gil de Henríquez (Profesora de la Escuela Superior de San Juan). Ver "La nivelación", *El Magisterio...*, (Sección Orgánica), Año 1, Núm. 14, abril 14 de 1889, p. 5. Doña Adela R. Iturrino de Espinet de Morovis, Ver "Suelos y Noticias", de este mismo periódico, Año 1, Núm. 8, p. 6. También hay que destacar el trabajo solidario de la "Sociedad Protectora de la Educación de la Mujer", *El Magisterio...*, Año 1, Núm. 29, julio 21 de 1889, p. 2. Debido a la presión ejercida por *Asociación de Maestros*, la Junta Local de la Capital acordó por «unanidad solicitar al Gobernador General que interpusiera su valiosa influencia, a fin de recabar de los Ayuntamientos la nivelación de sueldos entre maestros y maestras». Ver *El Magisterio...*, Año II, Núm. 20, mayo 18 de 1890, p. 1.

blicamente por la profesora de escuela superior doña Ana Roqué y Géigel, en donde le agradecía el interés que se tomaba este señor y, a su vez, expresaba inconformidad con algunos de sus señalamientos; además, exhortaba al resto de las maestras a luchar por la nivelación de salarios:

... debemos pedir al Gobierno, que se nos haga justicia, que se nos considere como a nuestras hermanas de la Península, puesto que sangre española corre por nuestras venas; y por la patria y para su engrandecimiento trabajamos. Por lo tanto, tenemos derecho a ser consideradas como hijas legítimas de nuestra Madre, y a percibir igual sueldo que nuestro compañero el Maestro. Nada de galanterías debemos pretender; nada de gracias especiales; la ley es ley, y a todos nos debe proteger de igual manera; justicia es lo que debemos pedir; no sólo por conducto de nuestros Diputados; si no en una exposición a nuestra Reina, firmada por todas las Maestras de Puerto Rico. ¿Qué pasa en Puerto Rico con las profesoras? Que teniendo las mismas asignaturas que enseñar, y trabajando el mismo tiempo que el Maestro, a las elementales se les paga a la de Segunda clase \$400 y al maestro de la misma categoría 540 a los de la Capital, y 480 a los de los pueblos; los de Primera clase tienen \$600 y la Maestra 500; pero donde es más notable la diferencia es en los superiores. ... las profesoras superiores... también tienen el deber de permitir en su escuela la práctica de las aspirantes a maestras; luego tienen un deber más que el maestro, y es demasiada la desproporción de sus sueldos. Esto, esto es lo que debemos pedir uno y otro día a nuestro Gobierno; nada de gracias, ya es hora de que se nos haga justicia.¹⁴⁸

Llama la atención, además del planteamiento de justicia, el asunto de trato de iguales a los peninsulares, el rechazo a un trato galante y sí a un trato por justicia en armonía con la legislación aprobada en España desde 1883 en donde se conocía el pago por igual a maestras/os.

Además de la carta antes mencionada, en solidaridad con la Profesora Roqué, volvió a expresarse el Sr. Manuel

148. Ver sobre el artículo del Sr. Romero la contestación que ofrece la Maestra de escuela superior doña Ana Roqué, *El Magisterio...* Año 1, Núm. 7, pp. 4-5.

Romero sobre el asunto de la nivelación de salarios. En respuesta a la carta de la Profesora Roqué el Sr. Manuel Romero insiste en la creación de "una sociedad de mutuo beneficio entre todas las profesoras, a cuyo efecto se levantaría un fondo, que para formarlo contribuiría cada una con seis pesos anuales". También sugiere la exención de pago de contribuciones a los maestro/as. Sobre este último asunto difiere la Profesora Roqué aduciendo de innecesario por existir una asociación de Damas. Sobre este particular argüía el Sr. Romero:

Pide dicha señora igualdad de sueldos entre la Maestra y el Maestro; no está conforme con el gobierno por galantería (ya que no por justicia no les imponga contribución alguna, y con respecto a lo último lo considera innecesario por existir una asociación de Damas con idéntico fin, y estar en proyecto otra para jubilaciones. La ley es ley y por lo tanto, todos deben pagar contribución dice la Sra. Roqué; habla así, tan respetable señora, porque sólo paga menos de seis pesos anuales de contribución, ¡ah! ¡si pagara al igual de las profesoras de aquí, una \$39 y la otra \$31! Entonces estaría del todo conforme con lo que pedimos.¹⁴⁹

Para el Sr. Romero el pago de contribuciones debía ser por igual a todos:

Si la ley es ley, y esa ley dice que se les gaga el reparto a todos los empleados partiendo del mismo tanto por ciento, ¿por qué en Humacao se le impone a la maestra superior \$6 y en Recibo a la elemental \$39?¹⁵⁰

Aún cuando el Sr. Romero es solidario con la equidad salarial también lo era en el asunto del pago de contribuciones. Por razones de categoría entre maestras y hasta posiblemente geográficas las autoridades gubernamentales, es

149. "El artículo de la Señora Roqué", *El Magisterio...*, Año 1, Núm. 9, pág. 1.

150. *Ibid.*

tablecía diferencias en el pago de contribuciones a las maestras. Posiblemente por conveniencia económica la Sra. Roque abogaba porque las Asociaciones de Damas y la de jubilaciones se encargarían del asunto.

Independientemente las coincidencias y las diferencias el Sr. Romero fue una de las personas en expresar públicamente el interés porque a las mujeres se le garantizara mayores oportunidades de educación. Desde su particular óptica planteaba:

Estamos de acuerdo, la mujer debe ser instruida para que vaya saliendo de la terrible postergación en que se le ha tenido. La niña en la escuela debe instruírsele lo más posible, para que en su día, sepa llenar cumplidamente los deberes de su sexo, tales como buena esposa y mejor madre. Instrucción y educación es lo que pedimos. Teniendo instrucción enriquecerá los conocimientos de las demás de su sexo, puestas bajo su dirección.¹⁵¹

La visión del Sr. Romero no estaba distante de algunos intelectuales de la época. Esa era en gran medida la visión de Salvador Brau y el Dr. Gabriel Ferrer.¹⁵² Ambos en denuncia a la posición de indiferencia del gobierno, abogaron por la educación formal de la mujer. Pero educación de subordinación, no para que se le viera igual al hombre, sino de servicio a él. Dentro del contexto del reclamo de la nivelación de salarios entre maestras(os), la arbitrariedad llegó a unos niveles en el caso del pueblo de Carolina que se le pagó lo adeudado con un salario por debajo a lo acordado con una maestra:

Siendo Alcalde Delegado.... Don Joaquín de Fonseca logró, según lo comunicamos oportunamente a nuestros lectores, nivelar los sueldos entre Maestros y Maestras; pero se vino para

151. *Ibid.*

152. Para la visión de Salvador Brau y el Dr. Gabriel Ferrer ver artículo de Olga Jiménez de Wagenheim, "Mujer y sociedad en el Puerto Rico del siglo XIX", *Revista Centro de Estudios Puertorriqueños*, Vol. II, Núm. 7, 1989-1990, pp. 12-17

esta Capital el Sr. Fonseca, y después, cuando la Profesora va a cobrar sus haberes, con sobrado atraso, le expiden los libramientos a razón de \$33 mensuales en lugar de \$40 que fue la suma acordada, según comunicación dirigida a dicha Maestra, que tendrá hoy que conformarse, por ahora, con que sea una ilusión lo que se le concedió en virtud de sus excelentes servicios, apreciados así por el recto e ilustrado criterio del Sr. Fonseca.¹⁵³

El asunto de la desigualdad de salarios entre los maestros y maestras no sólo fue objeto de debate y polémicas en Puerto Rico, sino que el mismo había sido planteado por un representante de la isla, el Sr. Sardá en el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid en el 1889.¹⁵⁴

Las protestas de las educadoras, la prensa magisterial y demás personas que se identificaron con la causa de éstas por la igualdad de salarios tuvieron su efecto positivo. Así lo reconoce el periódico **El Magisterio de Puerto Rico** al señalar:

son muchos ya los pueblos que han realizado la nivelación de sueldos: un esfuerzo más y habremos dado un gran paso en la senda del progreso. Hagamos por nuestros hijos, lo que por nuestros hijos debemos. ¿Es que merecen menos? ¿Qué nos detiene?¹⁵⁵

En una carta enviada a los periódicos **La Instrucción y El Magisterio de Puerto Rico**, una profesora, la cual no se identifica, contrasta la situación de la agricultura del país con la del magisterio, con la intención de dramatizar la situación económica de éste. Para ella, mientras el café y el azúcar alcanzan buen precio y se aumenta el jornal de los

153. "Tejer y destejer", **El Magisterio...**, Año II, Núm. 46, noviembre 16 de 1890, p. 2.

154. Ver "La nivelación", **El Magisterio...**, Op. Cit.

155. "A los Municipios", **El Magisterio...**, Año I, Núm. 10, abril 21 de 1889, p. 4. Entre los pueblos que se mencionan haber nivelado los salarios entre los maestros(as) se encuentran Aibonito, Cayey y Carolina ver **El Magisterio...**, Año II, Núm. 13, marzo 30 de 1890, p.2.

trabajadores agrícolas, sin embargo, para el maestro la situación era sumamente crítica:

La situación de la nuestra hermosa Isla es halagadora con el buen precio que alcanza el café y el azúcar; los agricultores están de enhorabuena y hasta han aumentado el jornal a los trabajadores, pues todos los artículos de comer y beber están sumamente caros y la vida se hace difícilísima en este país donde ya eran de suyo bien penosa.

En medio de la prosperidad de que gozará la Isla con el valor de sus frutos, el pobre apóstol del progreso está condenado a arrastrar una vida llena de dificultades cada vez mayores; pero si el maestro está en estas condiciones ¿qué será de nosotras las maestras, que por una anomalía que no se concibe, pues la vida se hace demasiada cara, y a nosotros y a muchas familias nos amenaza la miseria. Las elementales es demasiado sabido, tienen diez pesos menos que el maestro de igual categoría; pero las superiores que justamente viven en los pueblos en que es más cara la vida, sólo tienen la mitad del sueldo del maestro: dándose el caso de que profesores de escuelas elementales de Segunda Clase, tienen más sueldo que las directoras de las escuelas superiores modelo; bien porque en algunos de estos pequeños pueblos de la isla son más entusiastas por la enseñanza, bien porque ya hay muchos pueblos que han nivelado los sueldos de sus profesores.¹⁵⁶

Desde el 6 de julio de 1883 se había legislado en España para nivelar los salarios de maestras y maestros; sin embargo, en Puerto Rico se continuaba considerando en muchos municipios a las profesoras como inferiores a los profesores. El que España aprobara legislación para igualar los salarios de ambos sexos, no significaba que en la práctica se hiciera. El trato de inferioridad a las educadoras en Puerto Rico, llegó a tal nivel, que la petición que hiciera la Directora de Niñas de la Capital fue desestimada por las autoridades españolas. Algunos fragmentos de la comunicación del Ministro de Ultramar al Gobierno General de

156. "Una profesora", *El Magisterio...*, Año 1, Núm. 28, julio 14 de 1889, pág. 3.

Puerto Rico, con relación a la solicitud de doña Francisca Gil Valero para que se les hiciera justicia extensiva a las maestras en la nivelación de sueldos, dicen:

Por el Ministro de Ultramar se comunica a este Gobierno General con fecha 25 del mes próximo pasado y bajo el número 53 de una Real Orden, desestimando la instancia de la Directora de la Escuela superior de niñas de esta Capital, doña Francisca Gil Valero, solicitando se haga extensiva a esta Isla la Ley de 6 de Julio de 1883 estableciendo la nivelación de sueldos entre Maestros y Maestras de una misma localidad, siempre que le tenga igual título y desempeñen en propiedad Escuela idéntica categoría.

Lo que de orden de su S. E. se publica en el periódico oficial para general conocimiento.

Puerto Rico 17 de marzo de 1891. El Secretario del Gobierno General,

Leopoldo Cano». ¹⁵⁷

La presión pública generada por las educadoras puertorriqueñas parece que no llegó a un nivel decisonal que obligara a las autoridades españolas en Puerto Rico a concederle una reivindicación económica que ya habían logrado las de España. Así lo reconoce el periódico **El Magisterio...**; al explicar el por qué se les negaba la nivelación de sueldos a las maestras puertorriqueñas y la inercia e indiferencia del Sr. Ministro de Ultramar de reconocerle ese derecho a éstas:

¿O será que el estacionamiento a que son tan apegados ciertos gobernantes espera el impulso de la opinión para dictar en Puerto Rico lo que se hizo en la Península ante tal móvil? Si no es razón la de que allí se haga lo que aquí se ha hecho, no por voluntad, sino por la fuerza de las circunstancias, no acertamos a explicarnos la resolución expresada. ¹⁵⁸

157. De *La Gaceta* del día 19. Según citado por **El Magisterio?** Año III, Núm. 12, marzo de 1891, p. 3. Ver también Macho Moreno, Juan. **Compilación Legislativa...** pp. 376-377.

158. "De nuestros Canjes", **El Magisterio...**, Año III, Núm.30, agosto 9 de 1891, p. 4.

Transcurrieron diez años para que en Puerto Rico se viniera a implantar la legislación que nivelaba los salarios de maestras y maestros. Con la Real Orden Núm. 581, el Ministro de Ultramar comunicaba al gobierno general de Puerto Rico que:

el artículo 20 de la ley de presupuesto del 6 de agosto último para aplicar de manera más conveniente en esa isla la Ley del 6 de junio de 1883, por la que se previene que la dotación de las maestras de instrucción primaria sea igual a la que disfrutaran los maestros de la misma clase... entendiéndose que ha de hacerse bajo las bases siguientes: 1ª que se extienda exclusivamente... entre las escuelas de niños y de niñas que pertenezcan a una misma categoría aunque no se hallen establecidas en la misma población o distrito municipal; 2ª que únicamente se tenga en cuenta la dotación que está señalada al profesor de escuela según la categoría de ésta, deduciéndose las sumas respectivas a la consignación que cada escuela tenga para casa, libros, mobiliario, escritorio, labores, premios y demás emolumentos que sobre dicho haber pudieran tener el maestro o la maestra...¹⁵⁹

Según el Presupuesto de la Capital de 1894-95, el sueldo de un maestro de escuela superior era de 1500 pesos anuales y el de una educadora de escuela de la misma categoría de 1500. El sueldo de cinco profesores elementales de 1ª clase a 720 ascendía a 3600 anuales, el de dos maestros de 2ª 540 era de 1080, el de uno auxiliar para Santurce 360 y el de uno para adultos 500. El sueldo de cinco profesoras elementales de 1ª clase a 720, ascendía a 3600 pesos anuales, y el de dos maestras de 2ª, de 5400 a 1080.¹⁶⁰

159. Expediente relativo a la nivelación de sueldos de los maestros de Instrucción primaria, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb., 1893, Leg. 68, Caja 169, Exp. 64. Se indica en este expediente que copia del original fue puesto en *La Gaceta*, No. 113 de 28 de septiembre de 1893.

160. Ver *Ibíd.*.

Tabla 10 Presupuesto de San Juan para Maestros(as) (1894-1895)¹⁶¹	
Categoría	Sueldo Anual
Escuela superior	1,500 pesos
Escuelas elementales	720 pesos
Escuelas de 1ª clase	720 pesos
Escuelas de 2ª clase	540 pesos
Auxiliar	360 pesos
Adultos	500 pesos

Si bien es cierto, que se nivelaron los salarios de los educadores(as) para efectos de la ley, no menos cierto es que, en las condiciones que se estableció esa igualdad, eliminaba otros beneficios que ya tenían éstos(as), como fue el incentivo de 15 pesos anuales que se suponía ofrecer a aquellos que reuniesen en sus escuelas más de 80 estudiantes matriculados,¹⁶² al establecer que se «tuviese únicamente en cuenta la dotación personal de los maestros según la categoría de escuela, deduciéndose de la misma las sumas que percibían entre otras cosas, por premios o emolumentos sobre dicho haber, o sea, toda utilidad que venían recibiendo como remuneración de sus servicios, además de su sueldo».¹⁶³ Es decir, que se eliminaban las cantidades que antes se asignaban a los maestros (as) para alquiler de casa, materiales, premios, etc. Habría que preguntarse si luego de estas deducciones las maestras quedaban igual o peor a la nivela-

161. *Ibid.*.

162. Ver *Expediente sobre aumento de asignación que solicita la profesora Doña Dolores Cueto sustituta de Doña Juana Canales, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Insta. Púb., 1890, Leg. 68, Caja 169, Exp. 58.*

163. Ver *Expediente relativo a la nivelación de salarios...*, Op. cit.

ción de salarios. El mismo año en que se puso en vigor la nivelación de salarios se determinó por parte del Gobierno General el pagar la mitad de sueldo a los que trabajaban como maestra(os) sin obtener el título para ello.¹⁶⁴

La escala salarial anterior, en comparación a la establecida por el Decreto Orgánico de 1880, eleva de 1,200 a 1,500 pesos la compensación anual recibida por los educadores. Sin embargo, deja en el mismo salario de unos 720 pesos a los maestros de escuelas elementales de primera clase. Éstos se quedaron con el mismo salario de catorce años atrás. En igual condición continuaron los de escuelas elementales de segunda clase y los de escuelas auxiliares.

Tabla 11 Niñas Pobres Matriculadas en las Escuelas de la Capital (1^{ro} de octubre de 1890)¹⁶⁵		
Lugar	Maestra	Matrícula
Superior	Sra. Gil de Henríquez	70
Barrio 1 ^{ro}	Srta. Cueto	105
Barrio 2 ^{do}	Srta. Martínez Gandía	51
Barrio 3 ^{ro}	Sra. Gavilán	95
Barrio 4 ^{to}	Sra. Barbosa de Rodes	90
Barrio 5 ^{to}	Srta. Capó (Marina)	63
Hadelma	Srta. González Anaya	78
Santurce	Srta. Iglesias	57

164. Macho Moreno, Juan. *Compilación Legislativa...* p. 378.

165. Ver *Expediente sobre aumento de asignación que solicita la profesora Doña Dolores Cueto sustituta de Daña Juana Canales*, A.G.P.R., F.M.S.J., Dep. Ins. Púb., 1890, Leg. 68, Caja 169, Exp. 58.

CONCLUSIONES

Los salarios de los maestros/as estuvieron sujetos a los vaivenes de los Ayntamientos, del gobierno central, de los cambios de los diversos estatutos de de reforma educativa y en la cantidad de estudiantes pudientes matriculados en sus respectivas escuelas. No siempre el salario establecido en los estatutos de reforma educativa era el recido por el maestro/a. En la mayoría de las ocasiones los Ayuntamientos remuneraban al maestro de manera diferente. En los primeros fermentos, del desarrollo del sitema de educación pública, se contrataron maestros varones y se establecieron únicamente escuelas para niños. Lo que demuestra que no se le daba ninguna importancia a la educación de las niñas. Se desprende, desde la primera reforma formal de educación, conocido como el Directorio del General Muesas, la desconfianza del estado en el magisterio. Desde el poder se visualizaba la imagen del maestro como una "persona de buena opinión y fama". Se pone al descubierto, la poca importancia que le asignaban los Ayuntamientos al desarrollo de la educación, su indiferencia los lleva a querer desentenderse de la obligación del pago de los maestros/as. El establecimientos de escuelas se tropieza resistencia de los contribuyentes y ocasiones de las autoridades municipales. Desde las primeras maestras contratadas se evidencia el trato desigual institucionalizado en comparación con los maestros en términos salariales. Se deduce que los maestros/as solo aceptaban aquellos alumnos/as que sus padres pudieran pagar lo estatuido. El ingreso o salario del maestro/a dependendía en gran medida de lo pagado por los alumnos/as. Eso podría explicar las interrogantes sobre la baja asistencia de niñas y niños a las escuelas públicas. Además del prejuicio por razones de género y clase, hubo maestro/as

que por razones económicas y específicamente de salarios, no veían con buenos ojos, el que estudiantes de color negro se matricularan en las escuelas, porque no tenían nada que aportar a los gastos de la escuela y menos a su salario. Por tal razón habría que preguntarse cuántos maestros rechazaban a los pobres y más aun a los niños negros pobres. Una de las causas que impidió el desarrollo de la educación de lo que llamaban "el bello sexo" era la falta de profesoras, que aunque quisieran dedicarse a este trabajo, no lo podían por carencia de títulos que las autorizaran para ello. No obstante, en aquellos pueblos de la isla, en que había escuelas para niñas, las profesoras no enseñaban pero los profesores si, o "personas inteligentes" las asignaturas de Gramática, Aritmética y Escritura. A las profesoras se le permitía enseñar únicamente Lectura, Doctrina cristiana, Costura y Bordados. Si eran contratadas para trabajar en una escuela, se les requería expresar por escrito que aceptaban colocar a su "costa" un profesor que enseñara las asignaturas que le estaban vedadas. No sólo se reprimió grandemente a los maestros/as, por razones de género, sino también por razones de origen étnico e ideológicas. Los salarios de los maestros/as peninsulares que se trajeron a Puerto Rico eran superiores a los criollos. A estos últimos, se le pagaba con la moneda corriente que se adoptó el 28 de mayo de 1874. Si bien es cierto, la lucha de las maestras llevó a que se nivelaran los salarios de los educadores/as para efectos de la ley, no menos cierto es que, en las condiciones que se estableció esa igualdad, eliminaba otros beneficios que ya tenían éstos/as.

La persecución política también estuvo muy presente; se les cuestionaba a unos maestros/as y a otros no, el uso que les daban a las partidas asignadas para compra de materiales didácticos. Por sus ideas políticas autonomistas y separatistas fueron reprimidos. Por el reclamo del pago de lo adeudado por los municipios, otros maestros fueron víctimas de amonestaciones y hasta de la suspensión de empleo

y sueldo. La tardanza en el pago de los sueldos en ocasiones llegaban al año, viéndose esos profesores/as en la necesidad de recurrir a comprar a crédito para poder subsistir. De esta situación se aprovechaban los prestamistas para cobrarle intereses usureros, de tal forma que, cuando el maestro venía a cobrar su salario adeudado estaba endeudado hasta la coronilla. Los maestros/as de Cuba y España no tenían mucho que envidiarle a los de Puerto Rico, ya que su situación era igual o peor. En el caso de España, había provincias que tenían las mismas quejas que en Puerto Rico. Los impuestos y las deducciones que impuso España a los maestros puertorriqueños por concepto de jubilaciones, compra de materiales, etc. agravaron más aún su situación económica.

La persecución llegó a unos niveles terribles en las dos ocasiones en que gobernó la isla el General Laureano Sanz. La desconfianza hacia el magisterio, como se ha demostrado, lo llevó a abolir las pocas garantías constitucionales que tenía el magisterio hasta ese momento. Los maestros/as formaron parte de las repudiadas listas gubernamentales hoy conocidas como carpetas de subversivos. El Gobernador Sanz centralizó su poder monárquico en su persona y en los más allegados para, así, controlar los nombramientos de los maestros/as. Bajo su poder proliferaron, más que nunca antes, los traslados arbitrarios y la sustitución de maestros/as criollos por peninsulares. La represión gubernamental dio impulso a los primeros gérmenes de organización magisterial. Además de la Asociación de Maestros de la Capital, se fueron formando otros capítulos en Lares, Ponce, Mayagüez, Aguadilla y Arecibo. En conjunto a responder con su organización, el magisterio respondió con el boicot y repudió a los maestros peninsulares que se utilizaron para sustituirlos arbitrariamente. Los confección de expedientes no sólo se hacía en Puerto Rico sino también en Cuba y en la misma España.