



# ICONO

Número 16, noviembre 2010

BIBLIOTECA  
ENRIQUE A. LAGUERRE

Investigaciones

\*\*\*\*\*

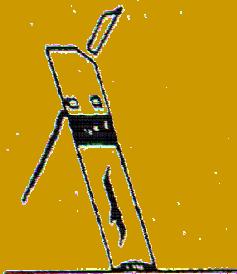
Ensayos

\*\*\*\*\*

Reseñas

\*\*\*\*\*

Literatura



¡La Biblioteca se inaugura!



**ICONO** - Revista Anual de la  
Biblioteca Enrique A. Laguerre  
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla

José Ramón de la Torre  
Presidente  
Universidad de Puerto Rico

Profa. Ivelice Cardona Cortés  
Rectora  
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla

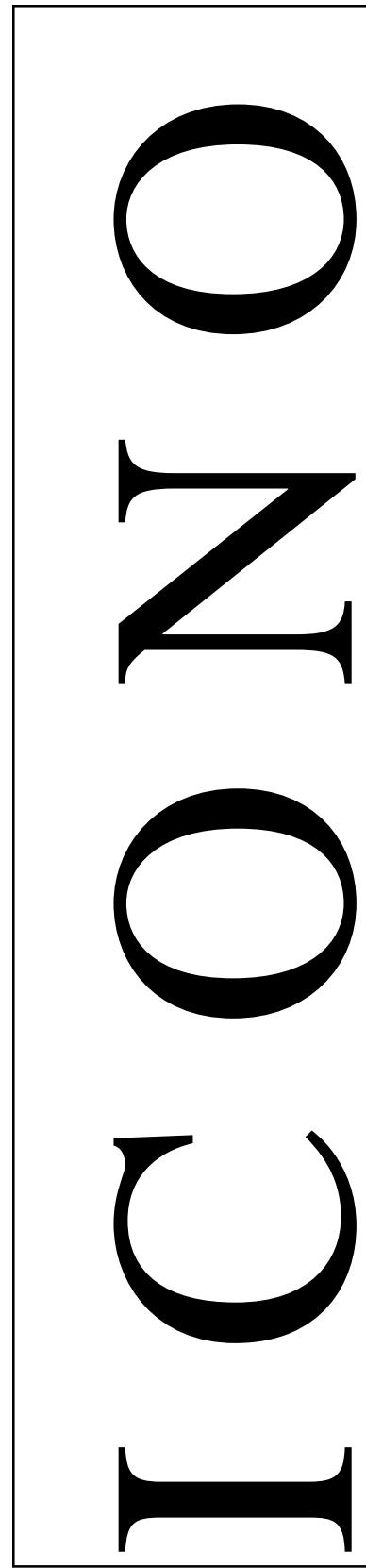
Esta Revista está indizada en el prestigioso índice Latindex.

**Revista ICONO** es una publicación anual de la Biblioteca de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. Es una revista interdisciplinaria con un perfil académico, dirigida a bibliotecarios, profesores y estudiantes universitarios. Los artículos son originales, revisados por los pares (peer review) y por los evaluadores externos, que son miembros de la Junta editorial de la Revista. Éstos expresan las opiniones de sus autores, no necesariamente la opinión de la editorial de la revista. Su contenido puede ser reproducido citando la fuente.

Dirija su correspondencia a:

**ICONO**  
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla  
Biblioteca Enrique A. Laguerre  
P. O. Box 6150  
Aguadilla, Puerto Rico 00604-6150  
<http://uprag.edu/>  
<http://biblioteca.uprag.edu>

Portada: Biblioteca Enrique A. Laguerre, Universidad de Puerto Rico en Aguadilla  
Fotógrafo: Carlos H. Cajigas Matías





# *Editorial*

---

---

*El número 16 de nuestra Revista Icono se convierte en un número mágico, como lo es para una jovencita este cumpleaños. Para nosotros este número es de significado especial porque al fin podemos reseñar la inauguración de las nuevas facilidades de la biblioteca, que tardaron en finalizarse más que el Anfiteatro Flavio (Coliseo Romano). Gracias al tesón de los administradores del Recinto y a la presión de las agencias acreditadoras y evaluadoras, se pudo vencer la adversidad que rodeaba la construcción y ya estamos en las nuevas facilidades para disfrute de los estudiantes y alivio de los que laboramos en la biblioteca.*

*Nuestra Revista al fin se viste de gala y presenta su número 16; acción que nos da la satisfacción de saber que los obstáculos se convierten en reto cuando el empeño impulsa nuestras ejecutorias. Este triunfo no se puede lograr sin la solidaridad de nuestros colaboradores que creen en nuestro trabajo y aportan su talento para llevarle a nuestros lectores artículos con temas de interés y de actualidad. También, se logra con el compromiso genuino de personas como: Nélida E. Vargas, secretaria de la oficina administrativa, que con su sentido de la corrección busca los errores olvidados, los que laboramos en la Junta editorial que leemos y releemos los artículos, la secretaria de la Revista, Sra. Zamárit M. Cruz, que edita e imprime uno y otro borrador y luego hace el montaje de la Revista, la Sra. Marta A. Soto, quien se muda para la imprenta con Zamárit para asegurarse de que la impresión salga perfecta, el Sr. Carlos H. Cajigas, técnico de producción audiovisual, que con su sentido de la estética y la belleza gráfica convierte lo rutinario en una obra de arte. A todos ellos, mi agradecimiento sincero. Confiamos en que esta Revista se siga publicando y que algún día pueda llegar a la mayoría de edad.*

*Cande Gómez  
Junta Editorial*

# ICONO

Revista de la Biblioteca

**Dr. José Ramón de la Torre**  
Presidente UPR

**Profa. Ivelice Cardona Cortés**  
Rectora UPR-Aguadilla

## JUNTA EDITORIAL

**Cande Gómez Pérez**  
Directora  
UPR-Aguadilla

**Amarilis Carrero Peña**  
UPR-Mayagüez  
Estudios Hispánicos

**Miriam González Hernández**  
UPR-Mayagüez  
Estudios Hispánicos

**Evelyn Pérez**  
UPR-Aguadilla

**Edwin Ríos Cruz**  
UPR-Aguadilla

**DISEÑO Y EDICIÓN**  
**Zamárit M. Cruz Carrero**  
UPR-Aguadilla

**COLABORADORA**  
**Marta A. Soto**  
UPR-Aguadilla

**COLABORACIÓN EN**  
**ARTE Y FOTOGRAFÍA**  
**Carlos H. Cajigas Matías**  
UPR-Aguadilla

**CORRECCIÓN**  
**Nélida E. Vargas Vientós**  
UPR-Aguadilla

**IMPRESIÓN**  
*Imprenta, UPR-Aguadilla*  
*Imprenta, UPR-Mayagüez*

ISSN: 1944-5946



Fotografía: Carlos H. Cajigas

**Far o Punta  
bor inquen,  
base ramey**

# SUMARIO

## INVESTIGACIONES

- Exemplary English Teachers in Puerto Rico** 1  
*Eliseo Alejandro Ortiz*

- El Estudiante Autista y su Derecho a la Educación en Salones Regulares** 19  
*Vivian N. Rivera Rivera*

- Integración de las destrezas de información al currículo de Inglés: proyecto colaborativo** 24  
*Noraida Domínguez Flores*  
*Lydia Rodríguez Maldonado*

## ENSAYOS

- Miguel Hernández y Antonio García de Quintana: Vecinos de la muerte** 38  
*Carmen Cazurro García de la Quintana*

- Cuándo se hace difícil diferenciar entre un genio y un loco** 44  
*José Neville Díaz Caraballo*

- Las cocinas económicas: un invento operado en el Mayagüez de 1898** 47  
*Carlos Mendoza Acevedo*

## RESEÑAS

- La predestinación en ‘El cuento de la Mujer del Mar’, de Manuel Ramos** 51  
*María Talavera*

- Estallido: Y tres de las huellas infalibles que trascienden el ser** 59  
*Rebeca Carrero*

- La mujer en *Todo lo mío, todo lo vuestro*** 66  
*Cande Gómez Pérez*

- Bioethics: A Systematic Approach** 70  
*Julio V. Montalvo Del Valle*

- Hacia una visión holística de la mujer en *Soles mojados de una niña azul*** 91  
*Alberto Martínez Márquez*

- Camino a la biblioteca** 95  
*Carlos H. Cajigas*

## LITERATURA

- Fe** 98  
*Miriam M. González Hernández*
- A One Night Stand** 99  
*Ricardo Mejías*

- La Carta** 102  
*Cande Gómez Pérez*

- Viento** 106  
*Miriam M. González Hernández*

- Wind** 107  
*Miriam M. González Hernández*

## COLABORADORES



# I nvestigaciones

# Exemplary English Teachers in Puerto Rico

*Eliseo Alejandro Ortiz*

**Abstract:** This paper presents a brief overview and reflects on the results from a qualitative multi-case study involving exemplary teachers of English as second language (ESL) in Puerto Rico. The study relied on reflective journals, interviews, and documents in order to develop a profile of exemplary ESL teachers.

**Key terms:** classroom management, English as a second language (ESL), expert or exemplary teacher, prototype, teaching approach, theoretical orientation

English and Spanish are recognized official languages of Puerto Rico, and although Spanish is used as the primary language, most Puerto Ricans would agree that in today's global economy, learning English is essential to obtaining academic and financial success. However, in spite of the fact that English is an accepted academic-subject requirement in all academic programs, at all levels of instruction, 72% of Puerto Rico's population admits to speaking very little English; and 83% of high school graduates do not consider themselves bilingual (Bauman & Graf, 2003; Shin & Bruno, 2003). According to Puerto Rico's Department of Education (PRDE), a majority of students at all levels of instruction are not mastering fundamental English communication skills.

Furthermore, the Department of Education reports that approximately  $\frac{1}{3}$  of students obtain deficient scores on English achievement tests (PRDE, 2005).

The information on academic achievement cited in the previous paragraph points to a realistic concern that cannot be overlooked. However, the information also suggests that while some teachers may be failing in their mission of teaching English as a second language, others are having a positive impact. Identifying these exemplary teachers and revealing how they are having a positive effect on student achievement is a very useful research endeavor. Furthermore, documenting the particular characteristics and pedagogical practices that distinguish them can serve practical purposes for the

# Exemplary ... (Continuación)

improvement of teaching practices.

Moreover, research identifies the teacher as a primary factor that accounts for the success or failure of academic achievement (Eggen & Kauchak, 1999). Stronge (2007) states that “teachers directly affect how students learn, what they learn, how much they learn, and the ways they interact with one another and the world around them” (p. ix). Consequently, the identification and documentation of exemplary teacher practice has the potential to provide a body of knowledge that can be used for professional development and teacher preparation programs (Berliner, 1994; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Johnson, 2005).

In order to provide a comprehensive profile of exemplary teachers of English as second language (ESL) in Puerto Rico, the study was guided by research encompassing expertise as it relates to the practice of teaching. Sternberg and Horvath's (1995) Prototype View of Expert Teaching (PVET) was used to define and organize the conceptual priorities of the investigation. The investigation used a multi-case study design that provides for the collection, organization, and interpretation of qualitative information and assists in the possible identification of emerging themes and features themes (Merriam, 1998; Miles, & Huberman, 1994; Stake, 1995;

Tesch, 1990; Yin, 2003). The main features of the PVET model are: a) teacher's knowledge base, b) efficiency in management of teaching situations, and c) insight to solve classroom problems; these features were originally designed for psychological research but have been used extensively to investigate features of exemplary teaching practice. The main features of the PVET model were incorporated into the general areas of teacher practice and constitute the primary features of the investigation: a) theoretical orientation, b) teaching approach, c) classroom management strategy, and d) other emerging elements or themes.

The research protocol required each participant to submit a reflective journal in which they commented on their theoretical orientation, their approach to teaching, the classroom management strategies that they practice, and other elements that exemplify their teaching practice. Tape-recorded interviews were conducted in order to follow-up on and clarify the information provided by the participants. Participants were also asked to submit documents if they felt that these might help illustrate their teaching practices. The following pages provide a general account of the findings based on the participants' reflections on the topics probed and the responses to questions posed in the investigation. The information is divided into general themes and categories that provide a useful

# Exemplary ... (Continuación)

insight of exemplary ESL teachers in Puerto Rico.

The study uses the findings from the fourteen individual cases to generate a collective view of exemplary ESL teachers. The cross-case findings address the distinguishing themes and commonalities between the insights presented in the individual case findings. In general, the findings reveal that the participants hold very common views with respect to themes that provide a sense of the theoretical orientation that guides their teaching practice, their approach to teaching, and their classroom management strategy. However, the participants also express specific contrastive views concerning the enactment of the ESL curriculum: a) focus and emphasis on specific skills and practices, and b) differences in teaching and classroom management practices.

## **Discussion of Results**

The analysis of the data revealed specific characteristics and nine tendencies that distinguish exemplary ESL teachers in Puerto Rico. However, it is pertinent to point out that the categories and characteristics presented have been separated for research and analytical purposes, yet these elements actually overlap and are interdependent. Thus, it is appropriate to view the findings

as an integrative, interdependent, and holistic description of exemplary ESL teachers as proposed in the research design. The following information summarizes the cross-case findings of this study and presents them in the form of nine general characteristics that distinguish exemplary ESL teachers in Puerto Rico.

### **Characteristic #1: Participants adhere to convictions based on a pragmatic-progressive theoretical orientation.**

Essential aspects of the learning and teaching process, such as methods, models, styles, and skills, strategies, student/teacher roles, locus of learning, and other factors are influenced or controlled by the teacher's theoretical base (Brown, 1994; Brown, 2000; Eggan & Kauchak, 1999; Nunan, 1999; Ornstein & Hunkins, 1998; Richards 2001; Richards & Rodgers, 1986; Schunk, 2004). A qualitative study using classroom observations and teacher interviews to examine ESL teachers' beliefs, thoughts, and principles regarding classroom interaction confirmed the relevance and determinative role of teacher beliefs in teaching practice. Research findings suggest that teachers hold a network of beliefs regarding classroom interaction that are supported by personal, philosophical, and professional orientations. Accordingly, teachers' beliefs play

# Exemplary ... (Continuación)

a crucial role in the way they plan, execute, and evaluate the effectiveness of their teaching (Mori, 2000).

Historically, general theoretical orientations have advanced propositions about knowledge and general philosophies that range from: a) idealism - that suggest the rethinking of latent ideas; b) realism - that insist that knowledge consists of sensation and abstraction; c) pragmatism - that promote experience and the use of the scientific method, and d) existentialism which advocates the freedom of personal choice and individual perception (Ornstein & Hunkins, 1998). The major philosophies have led to four corresponding theoretical orientations of education: a) perennialism - which proposes the mastery of timeless information passed down through the ages, b) essentialism - which proposes the mastery of essential academic disciplines, skills, concepts, and principles, c) progressivism - which proposes the mastery of problem solving and scientific inquiry as well as active and relevant learning, and d) reconstructionism - which proposes the mastery of the subjects and skills to solve society's problems (Ornstein & Hunkins, 1998; Schunk, 2004). Each orientation establishes an educational proposal which imply answers to the fundamental questions of the purposes, goals, and objectives of education. Using these

categories and based on the analysis of the research data obtained, it can be concluded that the participants in this study display convictions that correspond to a pragmatic-progressive theoretical orientation.

## **Characteristic #2: Participants conform to a social constructivist orientation toward learning and teaching.**

The philosophies about knowledge and corresponding theoretical orientations of education mentioned previously have also led to four major approaches to learning and instruction: a) behaviorist - views learning as a change in form or frequency of behavior as a consequence of environmental conditioning, b) cognitive - views learning as the acquisition of knowledge and cognitive structures due to information processing by the association and the reorganization of prior knowledge, c) constructivist - views learning as taking place in contexts that learners form or construct through their own experience of the environment, d) humanistic - views learning as the result of the individual's ability to make choices and seek control over their lives (Ornstein & Hunkins, 1998; Schunk, 2004). The participants in this study were found to practice a constructivist orientation; this orientation views learning as taking place in social contexts where learners form or construct meaning from experiences and exposure to the

# Exemplary ... (Continuación)

environment. The teaching and learning process is perceived as an active process in which instruction focuses on negotiating meaning through collaborative learning activities within realistic settings (Ornstein & Hunkins, 1998; Schunk, 2004). In order to help the learners acquire the capacity to learn more readily and effectively, this orientation also holds that students should take an active role while the teacher takes on a passive role (Joyce, Weil, & Calhoun, 2004).

A qualitative research design was conducted to determine Puerto Rico-ESL teachers' philosophy on the nature of language and language learning, their preferred methodologies, and whether their individual teaching styles aligned with the DE's ESL curriculum, which is based on a constructivist paradigm. Twenty ESL teachers teaching in the secondary level participated in the investigation. As instruments for the investigation, personal written statements, a reflexive journal entry, and survey questionnaires were administered. The study found that the teachers' philosophy was in alignment with the ESL curriculum, yet some of the actual teaching methods and styles were assessed to be in need of alignment with the official curriculum's constructivist paradigm. The research concluded that further study is needed to identify the disparity between constructivist

paradigms stated in the Education Department's official curriculum; the teacher's expressed preference for a constructivist orientation, and the actual classroom curriculum (Lugo Colón, 2007). Although this research is not conclusive in terms of actual teaching practices, it is in alignment with the present investigation which also found a preference of ESL teachers for a constructivist orientation toward learning and teaching.

**Characteristic #3: Participants credit their commitment to their profession and their continuous pursuit of professional development as the primary factor in their advancement as exemplary teachers.**

The research conclusions about expertise hold important implications for the field of teaching. Research has enabled an understanding that expertise, regardless of professional domain, results from the acquisition of knowledge from a variety of sources through instruction or training. And, research on expertise has shown that the development of skills for practical uses, and the acquisition of experience through deliberate practice directed at improvement of performance lead to expertise (Connell, Sheridan, & Gardner, 2003; Ericsson, & Smith, 1991). Research also indicates that expertise constitutes acquiring competencies, factual knowledge, and coordinated skills that enable

# Exemplary ... *(Continuación)*

individuals to exhibit intentional behaviors more readily and efficiently than non-experts (Connell, Sheridan, & Gardner, 2003; Ericsson, 1996).

The conclusions regarding professional commitment and development summarized in Tendency #3 are consistent with the conclusions of research on expertise which used teacher interviews and compared the data to generate the teaching strategies of expert teachers (Campbell, 1990). Campbell's research summarized its conclusions into eight qualities shared by expert teachers: 1) exhibited a strong sense of mission, 2) were continually seeking avenues to improve their teaching, 3) possessed a holistic view of teaching, 4) exhibited a high degree of personal and professional efficacy, 5) sought out and maintained a peer support system which supported and reinforced their sense of mission, 6) were supported in their career choices by significant people in their lives, 7) had a strong sense of professional autonomy, and 8) did not allow the external environment to interfere with their mission.

A similar study examined the beliefs, knowledge, and practices of three exemplary teachers in different Taiwanese settings; using qualitative research methods, the research collected data via classroom observations, semi-structured interviews, and analysis of

pertinent documentation. The research identified five themes in teachers' beliefs, knowledge, and practices of teaching indigenous students: a) self-confidence and commitment, b) differentiated expectations, c) cultural pedagogy, d) character development, and e) an ethics of care. The study also revealed that the teachers relied on their accumulated experiences to develop expertise (Yen, 2006). These conclusions are in sync with the present investigation, which concludes that a teacher's commitment to his or her profession and the continuous pursuit of professional development is a primary factor in the advancement as exemplary teachers.

## **Characteristic #4: Participants reveal a marked preference for personal and social models of teaching.**

A model of teaching is a description of a learning environment, which includes the roles and interaction between teacher and learner. A useful classification of teaching models that is based on their shared theoretical orientation toward human beings and how they learn was developed by Joyce et al. (2004). These researchers classify teaching models into four distinct families or groups: a) behavioral models—these models rely heavily on how learners respond to feedback for self correction, and use clearly defined instructional activities and sequences to change the learner's behavior or adjust

# Exemplary ...

*(Continuación)*

their ability to perform tasks, b) information-processing models—these models emphasize enhancing the learner's ability to acquire and organize data for problem solving tasks; these models also cater to the learner's cognitive development and style, c) personal models—these models stress the learners' uniqueness and stress personal development by emphasizing personal responsibility and creativity, and d) social models—stress cooperative relationships to enhance learning by designing productive learning activities that integrate different perceptions to solve academic and social problems.

Personal models view each learner as unique and each personal model tries to help the individual learner take charge of his or her own growth. Social models of teaching are designed to take advantage of the synergy caused by the interaction of student diversity. These models foster cooperative relationships and emphasize collaborative learning activities (Joyce et al., 2004). Therefore, based on the derived characteristics, the participants in this study can be categorized as practicing personal and social models of teaching. However, in spite of the differences in theoretical orientations and the teaching approaches and models that they lead to, it is important to note that these descriptions are neither perfect nor mutually exclusive; the situational and social variables associated with

teaching often blur differences and cause overlapping of concepts (Joyce et al., 2004; Schunk, 2004).

**Characteristic #5: Participants rely heavily on personal and professional experience and practice an eclectic approach to ESL teaching.**

It is important to note that teachers concern themselves with the practical pursuit of teaching and are not necessarily pundits of this or that philosophical or theoretical orientation. On the other hand, there are no exceptions to the fact that all educational propositions have theoretical underpinnings (Kelly, 2004; Ornstein and Hunkins, 1998; Richards, 2001; Richards & Rodgers, 1986; Schunk, 2004). Accordingly, the second language teacher should be aware of the learner variables that influence and even determine second language acquisition (Brown, 1994; Brown, 2000). However, researchers also point out that although theory provides a necessary framework for making decisions, teaching involves knowing what to do in actual classroom situations (Brown, 1994; Brown, 2000; Schunk 2004). Thus, although knowing general principles and theories of learning and teaching apply, there are other elements related to the practice of teaching that also influence and determine learning. In second language teaching, for example, a teacher's personal view of learning the target language, the type of

# Exemplary ... (Continuación)

learning to be accomplished, preference for a particular instructional method, and procedural and classroom management strategy, as well as situational factors are issues that are equally important to learning and teaching (Brown, 1994; Brown, 2000; Eggen & Kauchak, 1999; Schunk, 2004).

The participants in this investigation rely heavily on personal and professional experience over specific or established theories or methods of second language teaching, and they follow an eclectic approach to second language teaching. This may be due to the fact that there seems to be a lack of consensus in the field of second language teaching to support one unique or standard approach or method that can be applied to all language teaching and learning environments (Brown, 1994; Brown, 2000; Nunan, 1999; Richards, 2001; Richards & Rodgers, 1986). Another very plausible explanation for the participants' reliance on experience and the practice of an eclectic approach to second language teaching is their *pragmatic-progressive* theoretical orientation.

Several studies have assessed the effectiveness of specific ESL methodologies in Puerto Rico's language context. Moreno-Montalvo (1987) conducted an experiment to compare the achievement of two groups of ESL college students under two different methodological approaches. One

group was exposed to an eclectic approach which stressed Audio-lingual and Cognitive teaching methods while another group was exposed to the same approach but modified by the incorporation of elements of Suggestopedia which is intended to lower psychological barriers. Research results indicated a positive correlation between the use of the suggestopedia language teaching approach and the development of oral proficiency in the target language. This study is inconclusive in terms of a preferred teaching approach; however, it does suggest that an eclectic approach to ESL teaching is most appropriate.

In order to determine the instructional effects of a content approach to teaching called the Sheltered English Method (SEM) on the English academic proficiency of ESL college students, Medina (1996) conducted a quasi-experimental study. One group was subjected to SEM while the traditional Direct Approach was used on another group. Pre and post tests were administered to determine the effects of the teaching approaches on academic English proficiency. The research results indicated positive effects of SEM on ESL college students' academic proficiency.

In a similar study, Medina (1985) conducted an experiment to determine the effectiveness of using two different methods of teaching vocabulary to Puerto Rican ESL college students. The Grammar Translation method, which emphasizes the application of dictionary definitions to specific

# Exemplary ... (Continuación)

written content, was used on one group. And, the Experience Cognitive method, which emphasizes the use of pictures to generate hypotheses and expectancies about the meaning of words using prior knowledge, was used on another group. The study concluded that the results seem to suggest that the Experience Cognitive method's effectiveness was greater than that of the Grammar Translation method. Medina points out that the strategies used in the Experience Cognitive method are more effective in helping students understand, record, and retrieve new vocabulary than the strategies used in the Grammar Translation method.

In summary, it is fair to point out that theoretical and practical propositions are often dichotomously presented, yet theory and practice encompass an inseparable relation (Kelly, 2004; Ornstein and Hunkins, 1998; Schunk, 2004).

Therefore, in spite of the fact that the participants in this study perceive that they follow their personal-professional experience to arrive at a particular eclectic path to second language teaching does not mean that their approach and methods are not in tune with established learning and teaching theories. The present study was not designed to establish the appropriateness of ESL teaching approaches nor what method is most effective; nevertheless, the conclusion points out the essential role of personal and

professional experience. Furthermore, the study also indicates that the practice of an eclectic approach is a successful path to exemplary ESL teaching.

## **Characteristic #6: Participants' teacher-role and teaching-style can be described as that of facilitator of learning**

The teacher-role and teaching style of the participants in this study can be described as facilitators, collaborators, and coordinators of learning. The way the teacher perceives, interacts, and responds to learners' needs and the learning environment constitutes his/her particular teaching style (Felder & Henríquez, 1995; Schunk, 2004). One general and widely accepted framework views teaching style in terms of the teacher's delivery of information: a) teacher as a formal authority— the teacher controls the content and flow of the information the learner is to receive and assimilate; this is an instructor-centered style in which the teacher delivers the information and demonstrates or models the skills to be acquired and then, the learner is expected to apply the skills and knowledge; b) teacher as facilitator or collaborator— the teacher-facilitator designs learning tasks that require student processing and application of the course content in creative and original ways. Their designed teaching activities necessitate active individual and

# Exemplary ... (Continuación)

collective student participation; and c) teacher as delegator or laissez-faire style— the teacher places the control and responsibility for learning on students; students are expected to design and implement learning projects and the teacher assumes a consultative role (Schunk, 2004).

Because the teaching and learning process occurs over a sometimes unspecified period of time in a variety of social situations, some researchers emphasize the usefulness of adopting a balanced or eclectic teaching style for second language teaching— which is also in alignment with tendency # 5 of this investigation— (Brown, 1994; Brown, 2000; Díaz-Rico, 2004; Felder & Henríquez, 1995; Joyce et al., 2004). Furthermore, it has also been observed that even in a mono-cultural classroom, using only one specific method or teaching style is probably inadequate because of student diversity in a second language classroom (Díaz-Rico, 2004). Thus, the learners' uniqueness and the specific classroom setting require teachers to be receptive to the idea of variation or adjustment of teacher-role and teaching-style (Brown, 1994; Brown, 2000; Díaz-Rico, 2004; Felder & Henríquez, 1995; Joyce, et al., 2004; Richards & Rodgers, 1986).

Moreover, it is appropriate to point out that regardless of the conceptual approach or method adopted into

a school's curriculum; the manner in which any theoretical procedure is used in the classroom is the responsibility and choice of the teacher (Brown, 1994; Brown, 2000; Richards, 2001; Richards & Rodgers, 1986). The teacher's function is to provide the opportunities and to increase the possibilities for learning to take place (Joyce et al., 2004). Viewed from this perspective, the conceptual approaches and methods, teacher-roles, and styles of teaching the target language represent alternatives that the teacher can use to provide the learner with opportunities that make it more likely that different language skills will be acquired. In summary, the choice of a teacher-role and teaching style - facilitator, collaborator, and coordinator - of the participants in the present research is widely supported by research.

## **Characteristic #7: Participants distinguish motivation as a primary goal and a key element of successful ESL teaching and learning.**

Participants in this study distinguish motivation as a primary goal and a key aspect to successful ESL classroom teaching and learning. Participants in this research report that they rely on a variety of resources and activities to address student learning preferences and the disparities in levels of second language dominance. In order to motivate student participation in learning activities, participants

# Exemplary ... (Continuación)

continuously express recognition of individual student achievement which emphasizes progress and the importance and satisfaction of completing a task or a finished product. Lowering students' anxiety level, motivation, and creating a supportive environment are affective factors that have been shown to influence and even determine second language acquisition (Brown, 2000).

One of the important areas of research related to the management of the ESL classroom is motivating students' participation in a classroom setting. López Román's (2006) exploration of Bandura's theory of self-efficacy and its correlation to ESL student's participation in oral activities revealed that the level of student's self-efficacy correlated to their oral participation in the classroom. According to the theory, self-efficacy is enhanced by four factors: successful performances, vicarious experiences, verbal persuasion, and emotional arousal. López Román's research concluded that ESL educators need to work on the development of methodology, strategies, and activities that contribute to the enhancement of students' self-efficacy. López Román's (2006) general findings are in accordance with the conclusion that motivation is a key element to students' active and productive participation in teaching and learning activities.

## **Characteristic #8: Participants display convictions and practices that confirm the importance of affective variables in teaching ESL.**

Participants in this study foster the development of a teacher-student relationship based on trust and respect. This relationship is conducive to a comfortable and nonthreatening classroom environment. Participants promote order and discipline by adherence to an expected classroom code of conduct rather than the strict observation of explicit rules. This code of discipline is characterized by respect for all parties, flexibility, discussion, and settling differences or disputes in the classroom without outside intervention.

Three studies that focused on the influence of affective variables on student ESL learning revealed corresponding results. The first study, Rodríguez-Galarza (1997) explored the attitudes, perceptions and opinions of high school students toward learning English, the ESL curriculum and English instruction. The study compared the attitudes, perceptions and opinions of low achievers of English with high achievers. The research results indicated that high achievers of English had better attitudes toward learning English, the ESL curriculum, and English instruction as well as a more positive perception of themselves and the second language than low achievers of English.

# Exemplary ... (Continuación)

The second study of the influence of affective variables on student ESL learning produced similar conclusions. Hernández Nogueras (1996) examined the possible relationships among students' self-esteem, self-evaluations in the ESL classroom, and the oral communicative language proficiency of first-year college students. Quantitative research results indicated there were non-significant pairing relationships. However, Hernández Nogueras concluded that the qualitative results of the study revealed a tendency for students' self-esteem in the ESL classroom to be more related to ESL proficiency than their overall self-esteem. Students with a positive self-evaluation in the ESL classroom scores tended to develop a better proficiency in ESL.

A third study that focused on the affective variables that influence learning examined learners' perceptions about the circumstances and factors that contribute to oral English language anxiety in the classroom. The research concluded that the sources of anxiety can be classified into three factors, face, feelings, and affinity: a) face- includes making mistakes in front of others, not being sufficiently proficient, and being ridiculed, b) feelings-related to group acceptance or rejection, and c) affinity- relates to relations with other learners (Meléndez, 1997). In summary, the three studies mentioned in

the previous paragraphs attest to the importance of affective variables in ESL teaching and learning.

## **Characteristic #9: Participants are self sufficient and have an independent spirit.**

Central to the participants' theoretical orientation is the concept of the teacher's self-image. These self concepts have a great influence on the teachers' theoretical orientation that guides their practice (Levin & He, 2008). In this study, the participants' self-image is characterized by the following common traits: a) a self-confidence that is based on years of teaching experience, c) an independence that is revealed by a non reliance on the PRDE or school authorities for direction or resources, d) a disposition to try new ideas and material resources, e) a positive outlook about ESL teaching and learning in spite of a perceived lack of support from parents, f) a persistence in accomplishing teaching and learning goals in spite of recognizing the frustrations and difficulties involved in teaching ESL in PR, and g) a view that describes their teacher-role as that of facilitator of learning in contrast to a the role of the teacher as transmitter or dispenser of knowledge, h) a fundamental belief that professional development is a necessary life-long pursuit, i) a strong conviction that education should be student-centered as opposed to teacher centered, j) a belief that students'

motivation is one of the most important conditions for second language learning to take place – and that responding to students' interests and needs will do much in assuring students' participation in instructional activities.

In a related and revealing study, Araujo (2002) conducted a qualitative multiple-case study to determine how exemplary ESL teachers are able to overcome inadequate pre-service training, insufficient administrative support, and an ambivalent social environment regarding the teaching of English. Araujo concluded that moral sensibility, sense of calling to the teaching vocation, and life experiences influenced the exemplary teacher's ability to overcome the odds. Another qualitative study elicited the perception of ESL teachers and adult ESL learners regarding what they believe make good ESL teachers (Shono, 2004). Shono's conclusions also suggest the importance and influence of affective variables on ESL teachers' effectiveness. Furthermore, these findings on the importance of affective dispositions in exemplary teaching coincide with the research conclusions of Purdom, et al. (1997), Smith (1999), and Yen (2006).

## Conclusions

It is important to assert that in spite of the major similarities between the participants, there are substantial

differences which attest to their self reliance and independent spirit. Some of these differences involve qualitative distinctions in the content that is emphasized and others relate to how learning is assessed. While some participants prefer to focus on teaching discreet skills, others emphasize the interrelated use of language skills for actual or realistic communicative purposes. Some participants express a preference for topics and situational activities that are specifically related to social-cultural contexts that are relevant to students and use alternative forms of assessment. Others give precedence to specific language skills that are tested using objective assessment strategies.

In relation to creating an appropriate environment for learning, some participants plan hands-on activities that demand active physical and mental participation of students in meaningful tasks; they select topics that attract the students' interest and motivate participation and incorporate humor and games in an effort to make the learning activities fun. Other participants make students aware of the learning objectives and involve them in the planning of learning activities. These participants involve their students directly in the selection of topics and teaching and learning activities by soliciting comments, opinions, questions, and their own examples concerning the lesson's concepts, topic, or situation.

# Exemplary ... (Continuación)

As a general description, the participants can be described as divided into two main groups. One group prefers methods and strategies that expose students to as many opportunities as possible to experience and experiment with the second language. This group relies heavily on students' needs and interests to plan class activity and follows a hands-on approach to teaching and learning that emphasizes exposure and practice in the second language. In this group's view, this student-centered approach is more inclined to a constructivist orientation of learning and yields the expected results.

It is important to note that the other group of participants also recognizes students' needs and interests as primary concerns; however, they perceive that acquiring a second language also involves learning the formal skills of the language. In this second group's view, teaching the formal language skills requires the specific and explicit exposition of the formal conventions and uses of the language. Hence, this group follows a student-centered yet teacher-directed approach to teaching that integrates the formal conventions and uses of the language, and structures class activity around these essential elements without neglecting students' needs and preferences.

Nevertheless, all participants believe that classes should be student-centered, meaning that students discover

or construct knowledge when involved in meaningful tasks and when their needs and interests are at the center of classroom activity. However, several participants are inclined toward a teacher-centered approach. This teacher-centered approach involves a fair share of direct instruction predicated on the belief that language teaching demands explicit explanations of formal language conventions and skills.

Other differences between the participants involve those that plan lessons based on learning objectives in correlation to the PRDE's prescribed English curriculum; and those that identify student needs and interests as well as the material resources available as the primary considerations in lesson planning – it is not that the prescribed curriculum is ignored but rather that they claim to know from experience what the goals and objectives are, so they proceed to focus on the practical execution of the lessons. On the other hand, those participants that strictly abide by the curriculum are aware of the importance of knowing students' needs and interests, but these elements seem to be considered secondary to the specific language conventions and skills that they feel should be the focus of teaching.

It is also relevant to point out that the general difference between the participants is due to their respective views regarding the emphasis and focus of ESL curriculum. A group of participants are oriented toward a holistic language approach to ESL

# Exemplary ... (Continuación)

teaching which concentrates on integrating the language skills around activities that demand relevant and actual communication tasks. However, another group expresses their preference for a holistic approach but insists on integrating or combining it to a direct instructional approach that focuses on the discrete elements of the second language. Nevertheless, these differences apparent or otherwise demonstrate that, in spite of their major similarities, the participants' teaching practice is based on independent and un-prescribed views about teaching and learning the second language.

Finally, The PRDE has repeatedly instituted curricular reforms aimed at improving the teaching and learning of English. Yet, the teacher's competence of pedagogical and subject matter knowledge along with the skills involved in the management of classroom procedures is the primary contributory factor of student learning (Richards, 2001). Thus, it becomes increasingly necessary to continue research on the teaching practices of exemplary teachers. The present research, along with the small but growing body of research on English teaching and learning in Puerto Rico, can lead to the improvement of teaching, the betterment of teacher preparation programs, and contribute to professional enrichment activities.

## References

- Araujo, A. L. (2002). *Exemplary bilingual teachers in Puerto Rico: A multiple-case study*. Ph.D. dissertation, Andrews University, United States -- Michigan. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3058306).
- Bauman, K. J., & Graf, N. L. (2003). Educational attainment: Census 2000 Brief. United States Department of Commerce, U. S. Census Bureau. Retrieved October 03, 2007 from <http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-24.pdf>.
- Berliner, D. (1994). A model of teaching expertise. In *Continuing discussions in teacher certification testing*. Retrieved August 08, 2004, from [http://www.nesinc.com/PDFs/1994\\_05Berliner.pdf](http://www.nesinc.com/PDFs/1994_05Berliner.pdf).
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cambell, K. P. (1990). Personal norms of experienced expert suburban high school teachers: Implications for selecting and retraining outstanding individuals. *Action in Teacher Education*, 12 (4), 35-40.

# Exemplary ... (Continuación)

- Connell, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 126-141). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press. Retrieved April 05, 2007, from [http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=9LEthsz9oCoC&oi=fnd&pg=PP13&dq=The+psychology+of+abilities,+competencies,+and+expertise+&ots=UEGgXqKHYO&sig=ih\\_j\\_D22figQX2KeQcH6BL5sGAM](http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=9LEthsz9oCoC&oi=fnd&pg=PP13&dq=The+psychology+of+abilities,+competencies,+and+expertise+&ots=UEGgXqKHYO&sig=ih_j_D22figQX2KeQcH6BL5sGAM)
- Díaz-Rico, L. T. (2004). *Teaching English learners: Strategies and methods*. Boston, MA: Pearson Education.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Felder, R. M., & Henríquez, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, (1), 21-31.
- Hernández Nogueras, C. R. (1996). *Self-esteem and oral communicative language proficiency in the Puerto Rican teaching-learning process*. Ed.D. dissertation, Inter-American University of Puerto Rico, United States -- Puerto Rico. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9702771).
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). London, UK: Sage Publications.
- Laverick, D. M. (2005). *A qualitative study of teachers certified by the National Board for Professional Teaching Standards and their expertise in promoting early literacy*. D.Ed. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States -- Pennsylvania. Retrieved December 13, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3165958).
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical. *Journal of Teacher Education*. 2008; 59: 55-68
- López Román, M. C. (2006). *Self-efficacy and university ESL learner's participation in oral communication activities*. Ed.D. dissertation, University of Puerto Rico, Rio Piedras, United States -- Puerto Rico. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3218161).
- Lugo Colón, N. M. (2007). *A study on secondary English as a second language facilitators' emancipation toward a constructivist paradigm*. Ed.D. dissertation, University of Puerto Rico, Rio Piedras, United States -- Puerto Rico. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3256816).

# Exemplary ... (Continuación)

- Medina, E. (1996). *The effects of the Sheltered English Method on ESL college students' academic proficiency*. Ph.D. dissertation, Fordham University, United States -- New York. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9708263).
- Medina, L. M. (1985). *A study to determine the effectiveness of the grammar translation vs. the experience cognitive method in the acquisition of vocabulary by adult second language learners (reading, mentalistic view, schemas, hypothesis testing, strategies, memory, knowledge)*. Ph.D. dissertation, New York University, United States -- New York. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 8614339).
- Meléndez, A. M. (1997). *Language learner perceptions on the circumstances and factors that contribute to oral English language anxiety in Puerto Rico*. Ph.D. dissertation, New York University, United States -- New York. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9737472).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Moreno-Montalvo, M. M. (1987). *Developing communicative competence through Suggestopedia techniques: An exploratory project with first year college ESL students*. Ph.D. dissertation, Georgetown University, United States -- District of Columbia. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 8804267).
- Mori, R. (2000). *Two post-secondary ESL teachers' beliefs about classroom interaction and how their beliefs are reflected in their classroom practice*. Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, United States – New York. Retrieved December 14, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9976747).
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Puerto Rico Department of Education. (2005). Informe de resultados global por distrito escolar de las Pruebas Puertorriqueñas: Región Escolar de Mayagüez. San Juan, PR: PRDE.
- Purdom, D. M., Laframboise, K., & Kromery, J. (1997). Expert teaching in college education: An investigation of Sternberg and Horvath's prototype view. Education Resources Information Center (ERIC). Retrieved April 12, 2006, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Exemplary ... (Continuación)

- Rodríguez-Galarza, M. I. (1997). *The sociopsychological, political, and cultural context of second language instruction in Puerto Rico and students' perceptions and attitudes towards English*. Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, United States -- Pennsylvania. Retrieved December 10, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9732360).
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4<sup>th</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Shin, H. B., & Bruno, R. (2003). Language use and English-speaking ability: 2000 Census Brief. United States Department of Commerce, U. S. Census Bureau. Retrieved October 03, 2007, from <http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-29.pdf>.
- Shono, S. (2004). *Good ESL teachers: From the perspectives of teachers and adult learners*. Ph.D. dissertation, The University of Texas at Austin, United States -- Texas. Retrieved December 14, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3145354).
- Smith, T. W. (1999). *Toward a prototype of expertise in teaching: A descriptive case study*. Ph.D. dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, United States -- North Carolina. Retrieved December 13, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 9958918).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24 (6), 9-17.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, Retrieved December 12, 2007 from <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecauprag/Doc?id=10156587&ppg=10>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Yen, S-H. (2006). *Teaching Taiwanese Indigenous students: Case studies of three Han Chinese teachers*. Ph.D. dissertation, University of Maryland, College Park, United States -- Maryland. Retrieved December 14, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3241473).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# El Estudiante Autista y su Derecho a la Educación en Salones Regulares

Vivian N. Rivera Rivera

**Resumen:** El principio de igualdad y trato justo es derecho de todos; los estudiantes diagnosticados con autismo no son la excepción. Nos corresponde a todos educarnos respecto al tema de inclusión e integración en los salones de clases y asegurar el debido proceso de ley para atender las necesidades particulares de este tipo de población en los salones de clases de Puerto Rico.

**Palabras claves:** La Educación de los Estudiantes Autistas, Integración vs. Segregación, Educación Especial, Autismo, Neurociencia.

## Integración vs. Segregación

Una revisión general de las investigaciones realizadas en el tema del desarrollo de la comunicación de estudiantes autistas revela que existen serias barreras que impiden el aumento en la cantidad de casos integrados en los salones de clases típicos. Siegel (2003) reporta el reclamo de los padres desde la década de los ochenta. Desarrollar y aplicar modelos competentes en la educación del estudiante autista es responsabilidad de todos (Tucci, Hursh, Laitinen & Lambe, 2005). Emplear prácticas educativas adecuadas en el salón de clases, incluyendo estudiantes atípicos, es mandato de ley. Es muy importante educar al futuro docente en los contenidos y

significados para que comprendan el papel de las nuevas tecnologías existentes para estimular las inteligencias, incluyendo a los estudiantes con autismo (Sánchez, 2002).

## Investigaciones previas

Las leyes y reglamentos estatales y federales vigentes, a saber: Ley 51 (1996), "Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos" y la Ley "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA Law, 2004), establecen que el Departamento de Educación es responsable de la provisión de los servicios educativos a la población con impedimentos o con posibles impedimentos. Estudiantes de Maestría en Educación Especial de

la Universidad Central de Bayamón, en Puerto Rico llevaron a cabo una investigación con el propósito de estudiar cuánto conocimiento tiene el maestro de salón de clases regular sobre la inclusión de estudiantes con impedimentos significativos (Martínez- Román, 2007). Éstos identificaron y ofrecieron a la luz pública los siguientes hallazgos:

a) Desconocimiento de los maestros regulares sobre los aspectos legales y los servicios educativos en estudiantes con impedimentos; b) limitados adiestramientos y capacitaciones a maestros regulares sobre las ventajas de la inclusión de estudiantes con impedimentos en clases regulares y c) negación de los maestros regulares a permitir la inclusión de estudiantes en sus salones de clases.

Martínez Román (2007) manifestó que, “la educación inclusiva es una visión de equidad y humanismo y debe ser la meta a la que aspire cada maestro en el sistema público del país” (p.81). Éste recomienda la creación de grupos de trabajo donde los aspirantes a maestros y maestros del sistema de enseñanza del país reciban capacitaciones sobre las ventajas de la inclusión de estudiantes con impedimentos. Weikle & Hadadian (2003) indican cómo la inhabilidad de comunicación es un factor determinante que frustra el intento de escuelas inclusivas para estos estudiantes autistas con impedimentos significativos.

## El cerebro del estudiante autista

La neurociencia describe que el cerebro actúa sobre la información sensorial que se recibe, de manera que lo vuelve más significativo y organizado, por ende, las capacidades organizativas del cerebro están determinadas genéticamente y ocurren en todo cerebro normal y saludable. Un trastorno neurológico afecta el funcionamiento del cerebro del autista e impacta el desarrollo normal del cerebro en áreas relacionadas con la interacción social y las habilidades comunicativas. Los niños y adultos con autismo, típicamente, tienen deficiencias en la comunicación verbal y no verbal, en las interacciones sociales y en las actividades de ocio y juego. Se les dificulta, además, comunicarse con otros y convertirse en miembros independientes de la comunidad (Autism Society of America, 2007).

La comunicación lingüística es un proceso que utiliza ambos hemisferios del cerebro, el derecho y el izquierdo, razón por la cual resulta complicado para las personas autistas este proceso. La comunicación verbal se compone del lenguaje corporal, el tono de la voz (hemisferio derecho) y el significado de las palabras (hemisferio izquierdo). Los autistas no entienden el humor ni la ironía porque solamente perciben el significado literal de lo expresado. Éstos pueden memorizar innumerables

cantidades de datos, pero no saben qué hacer con ellos. Pueden solucionar procesos matemáticos complicados pero no pueden aplicarlos. Por otro lado, se les hace difícil cambiar de situaciones, porque internalizar lo que sucede en su entorno les toma más tiempo de lo normal.

No obstante, su derecho a la educación es inalterable. Las intervenciones con estos alumnos deben ser tempranas e intensivas, concentrándose en las destrezas de comunicación y en las relaciones interpersonales. Por falta de intervenciones adecuadas, conductas, tales como: el pobre contacto visual, los modales y movimientos estereotipados, junto a sonidos vocálicos repetitivos, pueden incrementarse con el tiempo (Matson, J, Matson, M & Rivet, 2007).

*“Las intervenciones con estos alumnos deben ser tempranas e intensivas, concentrándose en las destrezas de comunicación y en las relaciones interpersonales.”*

### **El reclamo de los padres**

La prensa en Puerto Rico ha sido portavoz de los reclamos de los padres de los estudiantes con autismo respecto a su derecho a una educación inclusiva. Las disposiciones de varias leyes y reglamentos estatales, tales como: la Ley 51 (1996) y la Constitución de Puerto Rico (1952), así como leyes federales (IDEA, 2004), reconocen el

derecho de los niños y jóvenes con impedimentos a recibir una educación pública, gratuita y apropiada, que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Dicha elegibilidad le permitirá recibir los servicios del programa de educación especial, siempre y cuando su impedimento le afecte *adversamente en su aprovechamiento académico* (Federal Register Part II- Department of Education, 2006). Ello incluye a los estudiantes con diagnóstico de autismo.

Constituye un requisito que todo estudiante elegible para recibir dichos servicios sea ubicado en la alternativa educativa menos restrictiva (Less Restrictive Education, por sus siglas en inglés *LRE*). La Ley IDEA (2004) define *LRE* como aquella educación en la cual puedan atenderse las necesidades educativas particulares, manteniéndose a su vez lo más integrado posible con los estudiantes sin impedimentos (sección 612(a) (5)). El flujograma de alternativas de ubicación dispuesto en la ley federal IDEA (2004) incluye actividades tanto académicas como no académicas y extracurriculares para satisfacer las necesidades del niño/niña o joven elegible. El principio de integración (Federal Register Part II- Department of Education, 2006) permite que, en la mayoría de los casos, un estudiante con impedimentos se desenvuelva en el escenario de un salón de clases regular.

## **Posibles alternativas**

Expertos del tema argumentan que el aumento de casos elegibles con autismo presenta un reto para los sistemas educativos, más aún cuando sus recursos físicos, fiscales y humanos son limitados (Department of Education, 2005 y Comunicado de Prensa Departamento de Salud, 2009). En algunos distritos escolares en Estados Unidos se designan consultores de proyectos para estudiantes con autismo. En Ontario, Canadá, por ejemplo, conscientes de la limitación en presupuesto, y por lo costoso de un tipo de entrenamiento '*face to face*', con maestros de niños autistas, recurren al uso de diversos medios tecnológicos para sus capacitaciones. Proveen, además, una serie de estrategias y actividades para ayudar a desarrollar entre sus alumnos destrezas básicas del diario vivir, incluyendo destrezas de la comunicación. Según Godek (citado en Devaney, 2009), entrenar y adiestrar a los maestros previo a ingresar al sistema educativo es clave.

En Puerto Rico los programas educativos para esta población es limitada (Comunicado de Prensa Departamento de Salud, 2009). El reclamo de los padres de estudiantes con autismo ha sido escuchado por la Cámara de Representantes y por el Senado de Puerto Rico. Se han generado piezas legislativas en el ánimo de asegurar la prestación de

servicios adecuados para los alumnos diagnosticados. El Proyecto del Senado de Puerto Rico Número 27(P. del S.27), sometido por el Senador Roberto Arango, establece como requisito indispensable de acreditación de Programas de Preparación de Maestros entre las instituciones de Educación Superior "poseer la acreditación de una entidad profesional acreditadora, reconocida por el Departamento de Educación Federal, en cumplimiento con los estándares establecidos para la preparación de maestros altamente cualificados" (p.2). Hernández (2009) documentó como hallazgo significativo en su tesis "el número considerable de maestros de educación regular que no se encuentran capacitados para enseñar en el salón inclusivo" (p.116).

## **Conclusión**

La agencia educativa primaria, entiéndase el Departamento de Educación, debe asegurar un plan sistemático de mejoramiento profesional en Puerto Rico. Las instituciones de educación superior deben asegurar la capacitación de éstos, con mayor énfasis entre los futuros docentes que pertenecen al programa de preparación de maestros (Universia Puerto Rico-Noticias, 2007). Ello facilitará la prestación de servicios educativos adecuados a este tipo de población estudiantil con necesidades especiales (Hernández, 2009). ¡Apoyemos la diversidad!

# El Estudiante ... (Continuación)

## Referencias

---

- Autism Society of America. (2006). Recuperado de <http://www.autism-society.org>
- Comunicado de Prensa Departamento de Salud. (2009). Secretario de Salud se reúne con organizaciones de autismo para escuchar sus reclamos. Recuperado de <http://www.salud.gov.pr/Publicaciones/Comunicados/Documents/cp2009/CP-Secretariosreuneconorganizacionesdeautismo%20-30dic2009.pdf>
- Department of Education. (2005). Overview of autistic spectrum disorders: implications for educational provisions. Recuperado de <http://www.deni.gov.uk/overview.pdf>
- Devaney, L. (2009).eSN Special Report: teaching students with autism. Recuperado el 3 de noviembre de 2009, de <http://www.eschoolnews.com/2009/11/01/teaching-students-with-autism/>
- Federal Register Part II, Department of Education.* (2006). National Archives and Records Administration. Recuperado el 7 de mayo de 2009, de <http://www.wrightslaw.com/idea/law/FR.v71.n156.pdf>
- Hernández, S.M. (2009). Las perspectivas existentes en la implementación del paradigma educacional de la inclusión y su impacto en el sistema educativo. (Tesis de Maestría no publicada, Universidad Metropolitana, 2009). Recuperado de [www.suagm.edu/.../UMTESIS/Tesis\\_Educacion/Educacion%20Especial/MHernandezSanchez.061809.pdf](http://www.suagm.edu/.../UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion%20Especial/MHernandezSanchez.061809.pdf)
- IDEA Law (P.L. 108-446).* (2004). (Parte A). Office of Special Education and Rehabilitative Services. U.S Department of Education.
- Ley 51.* (1996). Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos. LexJuris Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/lexcodigoc/lexedimpedimentos.htm>
- Martínez- Román, P. (2007). Punto y aparte. *Periódico El Nuevo Día*, 22 de junio de 2007, p.81.
- Matson, J., Matson M. & Rivet, T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31,682-707.
- Proyecto del Senado de Puerto Rico Número 27. (2009). Recuperado de <http://www.senadopr.us/proyectos%20 del %20 Senado/ps 0027-09.pdf>
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn. [Ayudando a niños autistas a aprender]*. New York: Oxford University Press.
- Tucci, Hursh, D., Laitinen, R. & Lambe, A. (2005). Competent learner model for individuals with autism/PDD. *Exceptionality*, 13 (1), 55-63
- Universia Puerto Rico-Noticias. (2007). Universidad del Este promueve la discusión de las diversas perspectivas de la educación especial en el país. Recuperado de <http://noticias.universia.pr/>
- Weikle, B. & Hadadian, A. (2003). Can assistive technology help us to not leave any child behind? *Preventing School Failure*, 47 (4), 177-180.

# Integración de las destrezas de información al currículo de Inglés: proyecto colaborativo

*Noraída Domínguez Flores  
Lydia Rodríguez Maldonado*

**Resumen:** En este artículo se pretende dar a conocer los resultados obtenidos luego de integrar la enseñanza de las destrezas de información y tecnológicas al currículo del curso Inglés 3201. Específicamente, un grupo de 30 estudiantes matriculados en el curso durante el primer cuatrimestre del año académico 2007-2008 participaron del proyecto. Como parte del proyecto, los estudiantes completaron una pre y pos prueba para determinar el desarrollo de las destrezas de información en los estudiantes participantes.

Los datos obtenidos evidenciaron que los estudiantes, a través de las actividades de integración que fueron ofrecidas, desarrollaron destrezas para la localización de recursos de información, evaluación de los recursos, preparación de una bibliografía anotada y preparación de un portafolio electrónico. Además, a través de unas preguntas abiertas, los estudiantes expresaron su alto nivel de satisfacción con el proceso.

Luego de discutir el proyecto y sus resultados, se presentan unas recomendaciones que deben ser consideradas al desarrollar otros proyectos de colaboración que apoyen el desarrollo de destrezas de información y tecnológicas en los estudiantes.

**Palabras claves:** Destrezas de información, Competencias de información, Big6 Skills model, Information Literacy, Integración de las destrezas de información, Integration of information skills.

## Introducción

El siguiente artículo pretende dar a conocer los resultados obtenidos luego de integrar la enseñanza de las destrezas de información y tecnológicas al currículo del curso Inglés 3201. Específicamente, un grupo de 30 estudiantes matriculados en el curso durante el primer cuatrimestre del año académico 2007-2008 participaron del proyecto.

Este proyecto colaborativo surge como una iniciativa de ambas compañeras docentes de ofrecerle a los estudiantes la oportunidad de desarrollar unas destrezas que necesitan para su carrera universitaria y su futuro profesional. La oportunidad de integrar estas destrezas al currículo permite que el estudiante, a través de talleres, ejercicios y trabajos específicos, aprendan con mayor éxito las destrezas que se les enseñan.

En la Universidad de Puerto Rico en Carolina este

# Integración ... (Continuación)

trabajo colaborativo tuvo sus inicios durante el año académico 2005-2006. La dinámica entre el bibliotecario y el profesor del salón de clase previo a este año consistía es que este último le solicitaba al bibliotecario los talleres que necesitaba para algún trabajo asignado a los estudiantes. La función del bibliotecario se limitaba a ofrecer un taller y con eso finalizaba la colaboración entre ambos. Esta dinámica no es errónea, no obstante, no le ofrece al estudiante la continuidad que necesita para adquirir diversas destrezas de información y, además, el bibliotecario está limitado a cumplir con su parte en una sola visita, sin poder medir la efectividad de su enseñanza.

Este proyecto colaborativo transformó esa dinámica, convirtiendo al bibliotecario y al profesor en un equipo de trabajo que, en conjunto, trabajaron el currículo a ofrecerse, planificaron las actividades y evaluaron los trabajos de los estudiantes. Esta nueva experiencia le ofreció al estudiante una capacitación más amplia, atendiendo sus necesidades y permitiéndole desarrollar trabajos en los que

demonstrara las destrezas obtenidas.

El artículo explicará el marco teórico en el que se sustenta, y el proceso de su implementación. Además, se mostrarán los resultados obtenidos de la pre y pos prueba y, finalmente, se ofrecerán algunas recomendaciones que permitan hacer de esta experiencia una enriquecedora, tanto para el estudiante, como para el equipo de trabajo.

## Marco Teórico

El primer paso para lograr una integración efectiva de las destrezas de información al currículo fue estudiar nuevamente el marco teórico bajo el cual estaría sustentado. En primer lugar, se tomaron como base los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*<sup>1</sup> y la guía publicada por la *Middle States Comission on Higher Education*<sup>2</sup> que detalla el proceso a seguir para la integración de las destrezas al currículo. Este proceso fue desarrollado siguiendo el modelo *Big 6*<sup>3</sup>. Este modelo identifica seis pasos o etapas que se deben seguir en la enseñanza de las destrezas de información y tecnológicas. Aunque éste fue desarrollado, principalmente, para estudiantes

<sup>1</sup> Association of College and Research Libraries, "Information literacy competency standards for higher education". *ACRL standards and guidelines (2000)*. 16 de febrero de 2009. Disponible: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm>

<sup>2</sup> Middle States Commission on Higher Education, *Developing research & communication skills: Guidelines for information literacy in the curriculum*. (Philadelphia, PA: MSCHE, 2003)

<sup>3</sup> Mike Eisenberg, *What is the Big6?*, *About Big6* (2007). 16 de febrero de 2009. Disponible: <http://www.big6.com/what-is-the-big6/>

# Integración ... (Continuación)

escolares, muchas universidades en Estados Unidos lo utilizan en sus cursos.

Luego de revisar el prontuario del curso e incluir las destrezas de información y tecnológicas como parte de la descripción del curso, objetivos y actividades, se procedió a identificar las actividades específicas que se estarían llevando a cabo durante el cuatrimestre académico.

En el apéndice 1 se muestra el ejercicio de integración de las destrezas de información a las actividades del curso de Inglés 3201.

## Implementación

Para la implementación de las actividades al currículo del curso fue necesario organizar todo el contenido, con el propósito de no sacrificarlo al añadir estas nuevas actividades. El primer paso fue tomar el calendario y determinar las fechas que serían asignadas para cada actividad, fecha de entrega de cada ejercicio y la entrega del trabajo final. Además, se identificó la fecha para la administración de la pre-prueba, cuyo propósito es identificar el conocimiento que los estudiantes poseen y las áreas que necesitan fortalecer. Esta pre-prueba permite recoger información en términos del perfil de cada estudiante, es decir, año de estudio, programa al que pertenecen y sexo. Los hallazgos

obtenidos de esta pre-prueba se presentan más adelante.

Otro aspecto a considerar al integrar las destrezas al currículo fue la limitación de equipo y espacio. Para solucionar este problema temporeralemente, fue necesario solicitar la disponibilidad de un salón en la biblioteca para llevar a cabo las actividades y el uso de las computadoras portátiles pertenecientes a la oficina de Computación Académica. El salón y el equipo estuvieron siempre disponibles, lo que permitió el ofrecimiento de cada actividad. Es importante destacar que logramos esta integración sin mayores contratiempos.

## Hallazgos de la Pre-Prueba

La pre-prueba, administrada antes de comenzar con las actividades de integración, pretendía identificar la percepción de los estudiantes en cuanto a las destrezas de información y tecnológicas que ellos poseen.

El cuestionario para los estudiantes de Inglés 3201 estaba dirigido a identificar las destrezas que poseen para la investigación (cómo identificar un tema, delimitarlo), búsqueda de recursos impresos y electrónicos, uso de Internet, preparación de una bibliografía anotada según el manual de estilo APA y uso de PowerPoint y Word.

Los resultados obtenidos se muestran en el apéndice 2.

# Integración ... (Continuación)

Éstos permitieron identificar aquellas destrezas que era necesario desarrollar y aquellas otras que no requerían de una atención especial.

En cuanto a las destrezas pertenecientes a la primera fase del modelo Big 6, *Task Definition*, se identificó el nivel de dominio al desarrollar un mapa conceptual o para identificar temas y subtemas antes de realizar una investigación. Las respuestas a estas preguntas reflejaron que el mayor por ciento de los estudiantes considera su nivel de dominio moderado (67% para desarrollar un mapa conceptual y 64% para identificar temas y subtemas). Este nivel de dominio contrasta con el nivel de dominio reflejado en la segunda fase, *Location and Access*, para el cual se les preguntó sobre el nivel de dominio al localizar recursos en la biblioteca, realizar búsquedas a través del catálogo en línea, utilizar las diferentes bases de datos e Internet.

El 62% de los estudiantes respondió que su nivel de dominio para localizar recursos en la biblioteca es moderado. No obstante, el 50% se considera inexperto al utilizar el catálogo en línea. Se puede inferir que el estudiante utiliza otros métodos para localizar los recursos en la biblioteca, sin utilizar su catálogo en línea. Estos métodos pueden ser, desde la ayuda directa de personal bibliotecario o buscar directamente en los anaquelés. En este sentido, se

reflejó la necesidad de reforzar en el estudiante las destrezas necesarias para utilizar efectivamente el catálogo. Coincide con estos resultados, el que 50% de los estudiantes se identificaron con un nivel inexperto para utilizar las bases de datos disponibles en la biblioteca. Se puede inferir que los estudiantes no conocen la existencia de estos recursos, ya sea porque no han tenido la necesidad de utilizarlos, o porque no saben cómo accederlos.

Esta falta de dominio de los recursos electrónicos que ofrece la biblioteca contrasta significativamente con el dominio que ellos consideran poseen al hacer búsquedas a través de Internet. En este aspecto, el 50% se considera experto y el otro 50% moderado. Se puede entender que el estudiante que se considera experto al utilizar Internet es porque lo utiliza muy frecuentemente y aquél que se considera moderado, es porque el uso no es tan frecuente.

En cuanto a las búsquedas a través de Internet, los resultados reflejan que el 52% de los estudiantes se considera experto al realizar búsquedas por palabras claves y el 43% al hacerlas por frases. No obstante, el 60% de los estudiantes se considera inexperto al realizar búsquedas booleanas. Esta última destreza puede reflejar ese bajo nivel de dominio, ya sea porque el estudiante no conoce los conectores booleanos y no sabe para qué se utilizan o, los conocen

# Integración ... (Continuación)

pero no saben cómo utilizarlos. En este sentido, se puede inferir que el estudiante no realiza búsquedas estructuradas a través de Internet, sino que espera localizar la información a través de palabras sencillas o frases.

Otro aspecto importante al realizar búsquedas a través de Internet es la evaluación de la información localizada; en este renglón, el 55% de los estudiantes se identificó como experto, mientras que el 45% se consideró con dominio moderado. No obstante, este es un aspecto que resulta necesario atender, ya que no se puede garantizar que la información que ellos consideran adecuada o correcta, verdaderamente lo es.

En la última fase del modelo Big 6, identificado como *Synthesis*, el estudiante debe mostrar destrezas de uso correcto de la información. Para esto se identificó el nivel de dominio de los estudiantes al utilizar el manual de estilo APA para la preparación de una bibliografía anotada, al utilizar Microsoft Word para la preparación de trabajos y Microsoft PowerPoint para la preparación de un portafolio electrónico. En cuanto al dominio del manual de estilo APA, el 57% de los estudiantes se considera con dominio moderado, el 14% experto y un 29% inexperto. Esta marcada diversidad puede ser el resultado de la necesidad que hayan tenido estos estudiantes de utilizar el manual. Se puede inferir que aquellos

estudiantes que se consideran inexpertos nunca han estado expuestos a este manual, por lo que no han preparado bibliografías anteriormente. Por otro lado, aquellos estudiantes que se consideran con un nivel de dominio moderado, puede ser porque han preparado trabajos anteriormente, pero no con mucha frecuencia y el 14% que se considera experto, puede que hayan realizado trabajos recientemente o suficientes trabajos como para considerarse expertos.

Un último aspecto a considerar son las destrezas tecnológicas que los estudiantes poseen para poder realizar los trabajos asignados según son requeridos. Sobre este particular, se les preguntó su nivel de dominio al utilizar el programa Microsoft Word y PowerPoint. En cuanto a Microsoft Word, un 86% de los estudiantes se identificaron como expertos, mientras que un 14% como moderado. Por lo tanto, se entiende que no hay que brindarle mayor atención a desarrollar destrezas básicas para utilizar este programa. Por otro lado, en el caso de PowerPoint, un 60% de los estudiantes se identificó como inexperto, mientras que sólo un 10% como experto. Como resultado, en el transcurso de las clases se requiere una mayor atención a desarrollar destrezas en los estudiantes para que utilicen correctamente este programa en el diseño de su portafolio electrónico.

# Integración ... (Continuación)

Luego de identificar las destrezas que los estudiantes poseen en la búsqueda de información y preparación de trabajos, se consideró necesario identificar la percepción de los estudiantes en cuanto a cuán importante consideran poseer estas destrezas y que se atiendan éstas en el curso. Esta segunda parte del cuestionario consistió de ocho preguntas, las cuales se contestaban con una escala desde muy importante hasta no importa; el estudiante le asignaba nivel de importancia según su percepción. Los resultados se muestran en el apéndice 3.



*“Se puede inferir que el estudiante entiende que al igual que cada estudiante debe poseer destrezas al utilizar computadoras, los profesores deben integrar la enseñanza de estas destrezas en sus cursos.”*

Según puede apreciarse, un 76% de los estudiantes considera muy importante que puedan realizar búsquedas a través de la Internet, lo cual coincide con el alto nivel de dominio que ellos consideran poseen, ya que, como se indicó anteriormente, un 50% de los estudiantes se considera experto. Por otro lado, mientras más de la mitad de los estudiantes considera muy importante hacer búsquedas a través del catálogo de la biblioteca y a través de las bases de datos, un 50% de éstos se considera inexperto

al utilizar estas herramientas.

Otra respuesta que es interesante analizar es el hecho de que un 73% de los estudiantes considera muy importante utilizar las nuevas tecnologías en clase, y un 59% considera muy importante que los estudiantes preparen sus trabajos a computadora. Este grado de importancia coincide con que el 76% de los estudiantes considera muy importante que los profesores integren nuevas tecnologías y la enseñanza de destrezas de información y tecnológicas en sus cursos. En Sobre este particular, se puede inferir que el estudiante entiende que al igual que cada estudiante debe poseer destrezas al utilizar computadoras, los profesores deben integrar la enseñanza de estas destrezas en sus cursos.

Una vez recopilada toda la información de la pre prueba, se procedió a llevar a cabo las actividades de integración, según habían sido planificadas, prestándole especial atención a aquellas destrezas que los estudiantes ya habían identificado con poco dominio.

## Actividades de Integración

Las actividades de integración comenzaron a ofrecerse según habían sido planificadas. De 29 días de clases, los estudiantes recibieron 7 clases de destrezas de información, 6 de las cuales se ofrecieron con equipo computadorizado para cada

# Integración ... (Continuación)

estudiante. Esta dinámica permitió que los estudiantes realizaran ejercicios de práctica, tanto en el taller, como posteriormente. Luego de cada taller, el estudiante tuvo asignado algún ejercicio de práctica o la entrega de un trabajo a la profesora. Esta dinámica permitía que el estudiante identificara las áreas donde aún tenía dudas y así atenderlas. A continuación se describen las actividades desarrolladas por la bibliotecaria y la profesora, las cuales tenían el propósito principal de desarrollar las destrezas de información y tecnológicas.

La primera actividad, identificada en la fase de *Task Definition*, tenía como propósito que los estudiantes definieran su tema a través de un mapa conceptual. Durante el ofrecimiento de este taller los estudiantes aclararon dudas en cuanto al tema que habían seleccionado, cómo delimitarlo y qué temas y subtemas debían incluir para investigarlos. Durante el taller surgieron muchas dudas en cuanto a cómo hacer el tema más específico y qué temas serían más convenientes para investigar. Al finalizar el taller se les indicó a los estudiantes que debían entregar posteriormente el mapa conceptual sobre el tema seleccionado.

El segundo taller, identificado por *Information Seeking Strategies*, tenía como

propósito fundamental explicarles a los estudiantes cómo realizar búsquedas a través del catálogo en línea y las bases de datos disponibles. Una vez finalizado el taller, los estudiantes completaron un ejercicio en el cual debían localizar un libro en la biblioteca sobre el tema seleccionado y un artículo de revista disponible a través de las bases de datos. De esta forma el estudiante tuvo la oportunidad de identificar dudas y determinar si desarrollaron la destreza de búsqueda.

Durante otra sesión se continuó con los talleres de la segunda fase, en este caso se les ofreció a los estudiantes un taller sobre cómo realizar búsquedas efectivas a través de la Internet. Como parte de la actividad, se les familiarizó con términos relacionados con la Internet y con diversas técnicas para buscar información. Al finalizar el taller los estudiantes completaron un ejercicio en el cual demostrarían si adquirieron las destrezas de búsqueda.

Una vez realizadas las búsquedas de información, se les requirió a los estudiantes la evaluación de los recursos para seleccionar tres documentos apropiados para la bibliografía anotada. En esta ocasión, se les requirió que seleccionaran un recurso impreso, una página de Internet y un artículo localizado a través de las bases de datos. El trabajo debía ser entregado al profesor quien, junto a la bibliotecaria, determinaría si la

# Integración ... (Continuación)

calidad de los recursos seleccionados fue apropiada. Como resultado, se evidenciaría si los estudiantes adquirieron las destrezas relacionadas a la fase de *Location and Access*.

Para cumplir con la fase de *Use of Information*, los estudiantes trabajaron con la profesora en el salón de clases las destrezas relacionadas con la redacción de párrafos. Luego de leer los recursos seleccionados, los estudiantes debían redactar párrafos descriptivos sobre cada recurso. De esta forma evidenciaron la adquisición de destrezas relacionadas necesarias para la preparación de una bibliografía anotada.

Luego de esta fase, se ofrecieron diversas actividades relacionadas con la fase de *Synthesis*. Primero, se les ofreció una clase sobre el uso del manual de estilo de la American Psychological Association (APA), el cual sería utilizado para la preparación de la bibliografía anotada. Luego de conocer las normas a seguir, se les ofreció un taller breve sobre el uso de Microsoft Word. Durante esta actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar una bibliografía anotada con los primeros tres recursos seleccionados. De esta manera se evidenciaría la adquisición de las destrezas trabajadas.

Una última actividad ofrecida durante esta etapa fue un taller sobre la preparación de un portafolio electrónico. Este trabajo era uno de los requisitos del curso.

A través de este trabajo se pretendía desarrollar diversas destrezas relacionadas con la búsqueda y uso de la información, así como el uso de programados para la preparación de trabajos, en este caso Microsoft Word y PowerPoint. Por otro lado, también se pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso de búsqueda y sobre los trabajos realizados como parte del curso.

Una dinámica que surge a raíz de estas actividades es, que los estudiantes conocen más de cerca a una bibliotecaria y sus funciones, por lo que luego sienten más confianza para visitar la biblioteca en caso de dudas. Esto resulta muy positivo, ya que en un futuro el estudiante sabe que hay un personal en la biblioteca que le puede ayudar en sus trabajos universitarios. Por otro lado, se familiarizan con los diversos recursos de información que tienen disponibles, la necesidad de evaluarlos y la importancia de utilizarlos correctamente, además de que adquieran destrezas específicas para la preparación de trabajos, siguiendo las normas y requisitos establecidos.

## Hallazgos de la Pos Prueba

Una vez finalizado el cuatrimestre, y con él todas las actividades del proyecto colaborativo, los estudiantes entregaron sus trabajos finales. En este caso, entregaron la

# Integración ... (Continuación)

bibliografía anotada y el portafolio electrónico.

Como parte de este proyecto, se le suministró a cada estudiante nuevamente el cuestionario que les fue entregado al comienzo del curso, al cual sólo se le añadieron algunas preguntas con el propósito de que los estudiantes expresaran su opinión sobre la efectividad de los talleres ofrecidos, sobre los ejercicios completados y su opinión sobre la experiencia en general y recomendaciones. De esta forma se pudo identificar la opinión general de los estudiantes y considerar las recomendaciones que expresaron.

En el apéndice 4 se muestran las respuestas de los estudiantes en cuanto al nivel de destreza que ellos poseen, luego de haber participado en las actividades.

Una vez finalizadas las actividades en las cuales se esperaba desarrollar destrezas de información y tecnológicas, se tenía como meta que los hallazgos de la pos prueba reflejaran un mayor nivel de dominio. Específicamente, se esperaba un aumento en el por ciento de estudiantes que se consideran con un nivel de dominio moderado y experto, reduciendo considerablemente el nivel de dominio inexperto.

En este renglón, se obtuvo el siguiente resultado: en la primera fase, que consistió en desarrollar un mapa conceptual, un 20% de los estudiantes se consideró con un nivel de dominio

moderado, mientras que al comenzar el curso un 21% se consideraba inexperto. Por lo tanto, se puede inferir que ese por ciento de estudiantes que antes se consideraba inexperto, adquirió las destrezas necesarias para luego de las actividades considerarse con un nivel moderado. Por otro lado, para identificar temas y subtemas, anteriormente sólo un 31% se consideraba experto, mientras que en la pos prueba un 78% se consideró experto.

En términos de las destrezas de *Location and access*, en la pre prueba se reflejó un nivel muy bajo de dominio para localizar recursos en la biblioteca, especialmente utilizando el catálogo en línea y las bases de datos disponibles, mientras que en la pos prueba, un 63% se considera experto utilizando el catálogo en línea, un 80% experto al utilizar las bases de datos y un 35% al realizar búsquedas booleanas. El mismo incremento se vio reflejado en las destrezas para preparar las bibliografías anotadas, ya que un 73% se considera experto y un 83% se considera experto utilizando PowerPoint.

En general, se evidenció el logro de las metas establecidas, ya que el aumento en el porcentaje de estudiantes que se considera experto y moderado fue considerable. En torno a las opiniones y recomendaciones expresadas por los estudiantes del curso 3201, el 100% de éstas fueron muy positivas. Los estudiantes expresaron lo valiosa que fue la experiencia y lo

# Integración ... (Continuación)

importante que consideran todo lo aprendido en el curso. Aunque aceptaron que durante el curso realizaron muchos trabajos para los cuales tuvieron que dedicar bastante tiempo, expresaron estar satisfechos con los resultados del trabajo realizado.

## Recomendaciones

Durante los pasados años los programas de destrezas de información que se han desarrollado en las bibliotecas se han convertido en un servicio de gran importancia. Esta importancia queda evidenciada en documentos oficiales desarrollados por agencias acreditadoras o evaluadoras (MSCHE, ACRL). Pero, no sólo se debe considerar la integración de las destrezas al currículo para cumplir con unos estándares de acreditación o evaluación, sino que debe ser una integración continua que le ofrezca al estudiante una experiencia enriquecedora. En este caso, los estudiantes del curso de Inglés 3201 tuvieron la oportunidad de desarrollar unas destrezas de información necesarias que les permiten la localización, evaluación y uso de la información de forma adecuada. Además, tuvieron la oportunidad de desarrollar dos productos (bibliografía anotada y portafolio electrónico) a través de los cuales evidenciaron la adquisición de las destrezas y pudieron evaluar el proceso y el contenido de lo que

trabajaron.

Es importante destacar que para que este tipo de integración sea efectiva y a gran escala, es importante superar visiones tradicionales que limitan a la biblioteca y a su personal para ofrecer un servicio ajeno a lo que sucede en el salón de clases. Significa, a su vez que, cuando se habla de integrar destrezas de información, se está hablando de algo que va más allá de un uso de los recursos que hay en la biblioteca, de una visita para conocer las áreas de la biblioteca o de un solo taller para aprender a utilizar los recursos y conocer los servicios de la biblioteca. Como se evidenció en este curso, la presencia del bibliotecario en el salón de clases permaneció durante todo el cuatrimestre, lo que permitió el ofrecimiento y evaluación de cada actividad ofrecida y en donde cada actividad fue diseñada considerando el contenido del curso. De esta manera, se evidenció que la integración efectiva requiere de una colaboración entre el profesor del salón de clases y el personal bibliotecario, para que se identifique el espacio en ese currículo, que muchas veces está recargado de contenido, para la inclusión de actividades adicionales que permitan el desarrollo de las destrezas de información. Además de esta relación directa entre el profesor y el bibliotecario, resulta necesario que el personal bibliotecario sea

# Integración ... (Continuación)

considerado en los procesos de evaluación curricular para que así pueda asesorar en torno a los procesos de integración y sobre cómo este proceso debe estar integrado en toda la secuencia curricular.

Finalmente, es importante destacar que la enseñanza de las destrezas de información debe ser una responsabilidad compartida entre profesores, bibliotecarios y estudiantes, donde cada uno es

responsable del aprendizaje. Es necesaria la educación y capacitación en cuanto a estos procesos y sobre cómo deben estar ocurriendo en cada salón de clases con cada currículo que se ofrece. Sólo de esta forma se le ofrecerá al estudiante la oportunidad de adquirir y desarrollar unas destrezas que son vitales para su éxito académico y profesional.

## Referencias

- Association of College and Research Libraries. "Information literacy competency standards for higher education." [ACRL Standards and Guidelines](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm). 2000. 16 de febrero de 2009 <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm>>.
- Eisenberg, Mike. "It's all about learning: Ensuring that students are effective users of information on standardized tests." [Library Media Connection](#) Marzo 2004: 22-30. [Academic Search Premier](#). EBSCO Host. Universidad de Puerto Rico en Carolina. 16 de febrero de 2009
- Eisenberg, Mike. "What is the Big6? [About Big6](#)", 2007. 16 de febrero de 2009. <http://www.big6.com/what-is-the-big6/>
- Middle States Commission on Higher Education, [Developing research & communication skills: Guidelines for information literacy in the curriculum.](#) Philadelphia, PA: MSCHE, 2003.

# Integración ... (Continuación)

## Apéndices

### Apéndice 1. Marco teórico para el curso Inglés 3201

Actividad	Modelo Big 6	Estándar ACRL	Avalúo
Con el profesor: Describir qué es un portafolio, qué debe incluir y cómo recopilar la información.	Task Definition	The information literate student determines the nature and extent of the information needed.	Presentación al profesor de un bosquejo con las partes de un portafolio.
Con el bibliotecario: Describir la tarea a realizar. Lluvia de ideas sobre temas y subtemas. Organizar los temas.	Task Definition	The information literate student determines the nature and extent of the information needed.	Presentación al profesor de un mapa conceptual sobre el tema a investigar.
Con el bibliotecario: Identifican las fuentes de información disponibles en la biblioteca. Uso del catálogo en línea y bases de datos.	Information seeking strategies	The information literate student accesses needed information effectively and efficiently	El estudiante presentará los resultados obtenidos y explicará los métodos de búsqueda utilizados.
Con el bibliotecario: Buscadores disponibles a través de Internet. Estrategias de búsqueda. Evaluación de páginas electrónicas.	Information seeking strategies	The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.	Hoja en la que estructurarán la búsqueda realizada.
Al profesor: El estudiante localizará, evaluará y seleccionará tres recursos de información (uno impreso, uno disponible a través de las bases de datos y otro a través de Internet).	Location and access	The information literate student evaluates information and its source critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.	El estudiante presentará los tres recursos seleccionados.
Con el profesor: Lectura de los recursos seleccionados. Síntesis de la lectura. Redacción de párrafos.	Use of information	The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.	El estudiante preparará una bibliografía anotada con los tres recursos seleccionados.
Con el bibliotecario: Taller sobre la preparación de una Bibliografía anotada siguiendo el manual de estilo APA.	Synthesis	The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.	Prepara una bibliografía con los tres recursos seleccionados.
Con el bibliotecario: Taller sobre el uso de Microsoft Word para la preparación de la bibliografía anotada.	Synthesis	The information literate student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.	Entrega de una bibliografía anotada con los primeros tres recursos seleccionados.
Con el bibliotecario: Taller de cómo preparar un portafolio electrónico utilizando PowerPoint.	Synthesis	The information literate student, individually or as a member, uses information effectively to accomplish a specific purpose. The information literate student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and uses information ethically and legally.	Entrega de las primeras tres pantallas del portafolio.
Con el profesor: Discusión de la bibliografía anotada	Evaluation	The information literate student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.	Plenaria sobre el trabajo realizado

Como se muestra en este ejercicio, cada actividad pretende cumplir con cada paso del modelo Big 6 y con cada estándar establecido por la ACRL. Para garantizar que se cumplió efectivamente con cada uno, se ofrecieron ejercicios de avalúo, para que el estudiante identificara sus fortalezas y debilidades.

# Integración ... (Continuación)

## Apéndice 2: Resultados de la pre-prueba completada por estudiantes de Inglés 3201

Pregunta	Experto	Moderado	Inexperto
1.Puedo desarrollar un mapa conceptual sobre un tema en particular.	12%	67%	21%
2.Puedo identificar temas y subtemas antes de realizar una investigación.	31%	64%	5%
3.Sé cómo localizar recursos de información en la biblioteca de la UPR en Carolina.	17%	62%	21%
4.Sé realizar búsquedas a través del catálogo en línea de la UPR en Carolina.	2%	48%	50%
5.Conozco y sé utilizar las diferentes bases de datos disponibles en la UPR en Carolina.	5%	45%	50%
6.Conozco y puedo utilizar diferentes buscadores a través de Internet para realizar búsquedas.	50%	50%	0%
7.Sé realizar búsquedas por palabras claves a través de Internet.	52%	43%	5%
8.Sé realizar búsquedas por frases a través de Internet.	43%	48%	9%
9.Sé realizar búsquedas booleanas a través de Internet.	10%	30%	60%
10.Sé evaluar la información que localizo por Internet y determinar si es adecuada.	55%	45%	0%
11.Sé cómo preparar una bibliografía anotada según el Manual de estilo APA.	14%	57%	29%
12.Sé resumir lecturas realizadas.	50%	45%	5%
13.Puedo preparar un documento utilizando Microsoft Word.	86%	14%	0%
14.Sé cómo preparar un portafolio electrónico utilizando PowerPoint.	10%	30%	60%

## Apéndice 3: Percepción de los estudiantes del curso Inglés 3201 en cuanto al nivel de importancia de las destrezas de información y tecnológicas.

Pregunta	Muy Importante	Importante	Poco Importante	No Importa
1.Que un estudiante pueda realizar búsquedas de información a través de Internet es ...	78%	19%	3%	
2.Que un estudiante pueda realizar búsquedas a través del catálogo en línea de la biblioteca es ...	51%	43%	6%	
3.Que un estudiante pueda realizar búsquedas a través de las bases de datos es ...	57%	43%		
4.Que un estudiante utilice nuevas tecnologías en sus clases es ...	73%	27%		
5.Que un estudiante prepare sus trabajos utilizando computadoras es ...	59%	35%	6%	
6.Que los profesores integren las nuevas tecnologías en sus cursos es ...	76%	21%	3%	
7.Que los profesores integren en sus cursos otras destrezas, como la búsqueda de información, preparar trabajos, etc. en sus cursos es ...	76%	24%		

# Integración ... (Continuación)

## Apéndice 4: Resultados de la pos prueba completada por los estudiantes de Inglés

Pregunta	Experto	Moderado	Inexperto
1.Puedo desarrollar un mapa conceptual sobre un tema en particular.	80%	20%	
2.Puedo identificar temas y subtemas antes de realizar una investigación.	78%	22%	
3.Sé cómo localizar recursos de información en la biblioteca de la UPR en Carolina.	55%	45%	
4.Sé realizar búsquedas a través del catálogo en línea de la UPR en Carolina.	63%	37%	
5.Conozco y sé utilizar las diferentes bases de datos disponibles en la UPR en Carolina.	80%	20%	
6.Conozco y puedo utilizar diferentes buscadores a través de Internet para realizar búsquedas.	85%	15%	
7.Sé realizar búsquedas por palabras claves a través de Internet.	75%	25%	
8.Sé realizar búsquedas por frases a través de Internet.	65%	35%	
9.Sé realizar búsquedas booleanas a través de Internet.	35%	60%	5%
10.Sé evaluar la información que localizo por Internet y determinar si es adecuada.	73%	27%	
11.Sé cómo preparar una bibliografía anotada según el Manual de estilo APA.	73%	27%	
12.Sé resumir lecturas realizadas.	73%	27%	
13.Puedo preparar un documento utilizando Microsoft Word.	93%	7%	
14.Sé cómo preparar un portafolio electrónico utilizando PowerPoint.	83%	17%	



# Ensayos

# Miguel Hernández y Antonio García de Quintana: Vecinos de la muerte

Carmen Cazurro García de Quintana

**Resumen:** Los efectos de la Guerra Civil Española se exploran en dos figuras históricas, desde diferentes prismas: la poesía y la política. Ambas, resultan hermanadas por su trágico destino y su ejemplar trascendencia.

**Palabras claves:** levantino (de Levante); nacionales (bando de Franco); estoica (rígida); correligionario (amigo de ideales); autodidactismo (enseñanza obtenida por uno mismo); ramplón (vulgar)

Hace ya cien años del nacimiento del poeta Miguel Hernández (30 de octubre de 1910) en Orihuela, ciudad levantina en España. Todo lo que escribo hoy tendrá el efecto ideal que más deseo: depositar estas líneas en el buzón de mármol de su panteón, en el cementerio de Alicante, a manera de respuesta a aquel reclamo del poeta que dejó plasmado en estos versos de *El hombre acecha*:

«Aunque bajo la tierra,/ mi amante cuerpo esté,/ escríbeme a la tierra,/ que yo te escribiré».

Y, en mis palabras, va también, pues por otra parte se cumplen 71 años del final de la Guerra Civil Española, un homenaje implícito a otro vecino de la muerte, mi abuelo, un personaje de relieve en la España republicana cuyo nombre es Antonio García de Quintana.

Creo que es justo y exacto reconocer en Miguel Hernández a

un héroe de guerra, pues entre los más destacados poetas españoles muertos durante la Guerra Civil que dividió a España entre 1936 y 1939, como Unamuno, Antonio Machado y Lorca, fue él quien peleó en los frentes de Teruel, Extremadura, Andalucía y Levante. Y no quiso salir de su cárcel agachando su dignidad con un arrepentimiento falso, por el contrario, enfrentó su destino trágico mientras se extinguía enfermo de tisis y cantando su amor a su mujer e hijo en un largo poemario titulado *Cancionero y romancero de ausencias*, que escribió entre 1939 y 1941. No es de extrañar, pues, la etiqueta que se le puso de poeta del dolor y de la muerte, pese a que en otras etapas de su poesía se había revelado como el poeta del amor (*El rayo que no cesa*) y el poeta social (*Viento del pueblo*)

Pues bien, entre este poeta, considerado hermano menor de la generación del 27 - único dentro de ella por su autodidactismo, por su humilde origen e integración de

# Miguel Hernández ... (Continuación)

lo campesino a la poesía- y mi abuelo, Antonio García de Quintana - último alcalde democrático de la ciudad de Valladolid hasta los sucesos que desembocaron en la Guerra Civil Española- existe no sólo un hermanamiento de ideales, sino un lazo de fuerte verticalidad de principios a los que sacrificaron su vida personal hasta el extremo de vivir ambos la más dura experiencia carcelaria, haciendo gala por igual, de una actitud estoica ante la inminencia de su trágico destino.

Sus muertes fueron precedidas por sentencias dictadas por tribunales militares con las que el bando vencedor - que se dio en llamar el de "los nacionales"- quería sentar un precedente tan ejemplar como drástico, de forma que nadie osara seguir aquellos mismos ideales del poeta y del alcalde, so pena de perder la vida. De ahí que haya titulado este ensayo *Miguel Hernández y Antonio García de Quintana: Vecinos de la muerte*

El primero fue comunista, como el poeta Neruda a quien tanto admiraba; el segundo fue un socialista templado, es decir, Miguel Hernández, con su extremismo de izquierdas, fue más radical que Antonio García de Quintana, hombre de izquierdas también, pero pacífico y moderado -"condeno las violencias vengan de donde vengan", solía decir- y siempre fue un contrapunto a los excesos radicales, incluso dentro de su propio partido, que alguna vez lo acusó de "tibieza" para destituirlo en su momento, sin que

ello fuera obstáculo para su reinstalación, justo en los momentos más graves acaecidos en 1936.

Sin embargo, poeta y alcalde se daban la mano en la lucha social por la igualdad de clases. En esta lucha reivindicativa por los derechos de los más necesitados entendieron que era la República y no la Monarquía el régimen más acorde con sus fines sociales.

Frente a los afanes de uno y otro se erigió el golpe de estado pergeñado por el General Mola y capitaneado luego por el Generalísimo Franco, quien impondría una larga dictadura en España caracterizada por el aislamiento del resto de Europa en términos de participación en la Segunda Guerra mundial, pero en profundo trato de camaradería con Hitler y Mussolini, como demostró el bombardeo alemán a Guernica. Esto explica que mi abuelo fuera detenido tempranamente en febrero de 1937, pues Valladolid fue de las primeras capitales en sucumbir y él era el alcalde. Por su parte, Miguel Hernández fue a la cárcel, pero tres años más tarde que el alcalde, al finalizar la guerra, por ser parte del ejército republicano vencido.

Fueron desiguales las circunstancias en que fueron detenidos. Mientras mi abuelo pudo ocultarse en casa de su hermana hasta que alguien lo denunció y lo atraparon en la cama, ligeramente tapado el rostro; Miguel Hernández trató de huir a

# Miguel Hernández ... (Continuación)

Portugal, pero lo agarraron en la frontera. Tras semejantes peripecias, ambos fueron juzgados y condenados a muerte.

Mi abuelo fue fusilado en el 1937, luego de ocho meses de cárcel. Sobre él y dada su destacada personalidad social, habían recaído dos penas de muerte pues, no sólo fue hallado culpable por el delito de rebelión militar –debo aclarar que nunca tomó un arma y se aseguró que los elementos más recalcitrantes no la utilizaran- sino también culpable por ser un “sin Dios” un “sin orden, un “antiespañol”, según el barroquismo ramplón de la prosa falangista –la Falange era el único partido político permitido-. Curioso que los arzobispos de Valladolid y Burgos demandaran el perdón de mi abuelo a Franco y que lograran conmutarle una pena de muerte, pero le quedaba otra, por lo que acabó fusilado.

La experiencia carcelaria y la sentencia de muerte de Miguel Hernández tuvieron más altibajos que los del alcalde, dado que el tiempo de la experiencia fue mayor. Luego de un periplo de dos años por diferentes cárceles: Huelva, Torrijos, Toreno, Palencia, murió en el Reformatorio de Alicante de anemia cerebral y tuberculosis. Antes, se le había conmutado la pena de muerte por la de treinta años en la cárcel e incluso pudo disfrutar de un espacio de libertad bajo palabra, gracias a la conmoción de un obispo que leyó sus poemas religiosos. Sin embargo, las visitas a sus correligionarios lo devolvieron a la cárcel. Los

políticos del momento, al igual que trataron con García Lorca, lo tentaron solicitándole un arrepentimiento simulado por escrito, pero no sucumbió en ningún momento a sus ideales.

La muerte para el poeta y el alcalde fue tan precoz como sus vidas. Murieron muy jóvenes: el poeta con 32 años, el alcalde con 43, dejando a sus respectivas familias el estigma de ser parte de “los vencidos” y a merced de sí mismos en medio de registros, c a c h e o s , d e t e n c i o n e s , depuraciones y siempre el prejuicio y la marginación que duraría hasta la muerte de Franco, es decir casi 36 años.

Pero es preciso fijar con más detenimiento algunos aspectos de sus personalidades, auténticas por demás, para establecer que el paralelismo que deseo establecer no es forzado, sino acorde a sus experiencias vitales y al cambio que experimentó España como si toda su geografía: pueblos, montañas, ríos... hubiera sido sustituida por los jinetes apocalípticos de la guerra, el hambre, la persecución y el miedo. Y debo decirles que estos dos últimos cambios todavía los viví yo a los 16 años, cuando la policía secreta investigaba en el vecindario cuáles eran los ideales de mi hermano y yo.

El miedo estuvo tan impregnado en mi madre que una vez que nos encerraron a un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho por protestar contra el nepotismo académico, tan pronto regresé a casa me dio un descomunal tortazo que recordaré

# Miguel Hernández ... (Continuación)

siempre con esta frase “con un mártir en la familia ya es bastante”.

El deslumbramiento que sintió Miguel Hernández por los poetas gongorinos de la generación del 27, y que lo impulsó a dejar su pastoreo de cabras para incorporarse al espacio poético madrileño, junto a Alberti, Lorca o Neruda, fue una especie de hechizo. Algo similar debió de sentir Antonio García Quintana, heredero del marquesado de la Concha y estudiante de Leyes, que renunció a su mayorazgo para seguir a personalidades destacadas del socialismo de la época, como Besteiro y Cabello, hasta escalar diferentes posiciones que culminaron con su selección, por aclamación popular, en la alcaldía de Valladolid, ciudad importantísima luego para el levantamiento franquista, pues allí se colocó la retaguardia falangista con todo su aparato militar dispuesto a hacer una justicia *sui generis* con los vencidos.

Mi abuelo no fue poeta, sin embargo, leía la mejor poesía del momento: la de Lorca, especialmente, quien se contaba entre sus amigos, por eso guardaba en su biblioteca todas sus obras autografiadas. Fue ensayista de verbo claro y directo que publicó en diferentes rotativos de la época bajo el seudónimo de Valentín de Carriedo, protagonizando serias disputas ideológicas con escritores, como Francisco de Cossío, de ideología contraria. En otras palabras, como en el caso de Miguel Hernández, el alma y la pluma eran sus mejores armas.

El alcalde no estaba muy

lejos del *bolsillo pobre* del poeta de Orihuela, pero de otra forma. Mi abuelo poseía estudios formales de Leyes y Contabilidad que le permitieron ganar las oposiciones de cajero en el Colegio Notarial, entre otros aspirantes ya licenciados. Cuando fue electo alcalde, no abandonó este trabajo, pues entonces el cargo municipal era *ad honorem*, es más, tuvo que pluriemplearse para atender los reclamos familiares. De cualquier forma, la entrada a su casa siempre estaba repleta de personas con situaciones económicas difíciles, por lo que repartía cuanto tenía en su bolsillo, con la correspondiente consternación de su esposa. Era un hombre que puso su cargo a disposición del pueblo necesitado. Sus ideas de avanzada no siempre se comprendieron. Por ejemplo, no tuvo reparo en contratar a una mujer soltera con un niño como secretaria de la alcaldía, en una época en que este pecado- entre comillas- era imperdonable e imponía una especie de ostracismo social para la madre soltera y una marca indeleble para su vástago. El hijo de esta mujer, andando el tiempo, recordaría al alcalde en todos los libros que escribió, porque le dejaba leer en su biblioteca. Llegó a ser escritor famoso. Hable de Francisco Umbral, máximo ensayista español del siglo XX.

La capacidad de conmover testimonialmente, es decir desde el yo poético, en el caso de Miguel Hernández, o desde el yo epistolar de Antonio García Quintana,

# Miguel Hernández ... (Continuación)

hermana a estos personajes en lo que parece más bien un testamento carcelario. Se puede afirmar que poseyeron una habilidad extraordinaria para plasmar el dolor, y ello debido a los privilegios de la imaginación o de la sensatez. El primero hacía gala de toda una poética del coraje, por eso sus símbolos del hacha, el cuchillo, el rayo y el toro:

“En mis manos levanto una tormenta/ de piedras, rayos y hachas estridentes/ sedienta de catástrofes y hambrienta,/ quiero escarbar la tierra con los dientes/ quiero apartar la tierra parte a parte/ a dentelladas secas y calientes ...

Versos que escribió desesperado ante la desaparición de su amigo Ramón Sijé. En cambio, el alcalde era todo centro y serenidad: (*La hija del alcalde*. Ed. 2010, 130)

La experiencia carcelaria la vivieron en grupo, en condiciones infrahumanas, que poco o nada aliviaban los familiares, pues todo se lo quedaban los carceleros. El poeta hacia juguetes y escribía cuentos para su hijo; mi abuelo también escribía cuentos de intención parecida, pues la libertad era el tema implícito en la moraleja. Su personaje preferido era la hija menor, Tere. Uno de los cuentos relataba cómo ella, al enterarse de que su papá estaba encerrado en cuatro paredes, soltaba el pájaro que tenía enjaulado. También se las ingenia para comunicar su verdadera situación apretando fuertemente sus escritos en un

carrete de hilo vacío que luego, con gran precisión, rebobinaba.

Miguel Hernández murió el 28 de marzo de 1942, cinco años más tarde que mi abuelo alcalde (8 de octubre de 1937). Su muerte tuvo las mismas características. Si bien constituyó una lección ejemplar para otros pensadores, con fuerte atractivo social, que osaran enfrentarse al nuevo régimen, ambos, como árboles talados, retoñaron las reliquias de sus cuerpos, aladas de savia, para las generaciones futuras. La poesía de Miguel Hernández se publica y goza de actualidad; la obra del alcalde es objeto de estudio y reflexión en textos como *El fracaso de la razón* o *La hija del alcalde*. Alcalde y poeta, con cierta clarividencia, anticiparon la transcendencia futura de sus gestos, gestos como el de perder la vida por un ideal en medio de una guerra fratricida, como es justo considerar a la Guerra civil española que dividió a los españoles en dos bandos, los de derechas, llamados los azules, y los de izquierdas, apodados los rojos.

Se impone la pregunta ¿qué pasó con las familias del poeta-pastor de cabras y del alcalde socialista...? Sin duda, padecieron una larga postguerra caracterizada por comenzar desde la nada. Pocos amigos se mantuvieron al lado y las ayudas siempre tenían precio. A Josefina, la esposa de Miguel Hernández, pronto se le terminó el sueño que le ofrecían de internar a su hijo en un colegio de jesuitas para darle una buena educación. El precio era nada menos que su firma para impedir la publicación

# Miguel Hernández ... (Continuación)

de *Viento del Pueblo* y, en otra ocasión, cuando quiso alquilar un estanco, la ayuda se le supeditaba a que entregara todo el original inédito que tuviera de su esposo. Ella guardaba con miedo todo este tesoro en un arca.

De manera similar, Brígida, mi abuela y esposa del alcalde, tuvo propuestas deshonestas para lograr una nueva vivienda. Con gran miedo escondió bajo el carbón un busto de Pablo Iglesias, líder socialista, luego de más de un intento para destruirlo, acción fallida, pues era de granito. Quemó, sin pensarlo mucho, toda la biblioteca del marido, en la que se encontraban todas las obras de Lorca autografiadas, y es que el nuevo régimen franquista ya cargaba con la culpa de esta muerte nunca esclarecida, pues hasta el día de hoy no se sabe a ciencia cierta donde está su cadáver.

La España de la postguerra debe mucho a las mujeres que quedaron al frente de miles de hogares porque sus hombres perdieron la vida en un bando o en otro. La herencia oral y

sentimental que me ha llegado a través de mi madre, la hija del alcalde García Quintana, unida a mi propia investigación sobre el tema de la Guerra civil en Valladolid, me impulsó a escribir una novela, cuya tercera edición presenté en España en junio de 2010. Allí narré, casi en carne propia, las desventuras de los vencidos, su lucha por salir adelante hasta llegar a la España democrática (1975...) de hoy y ver el nombre de mi abuelo honrado por calles y edificios públicos, al igual que los nombres de Lorca o de Miguel Hernández.

Honro así la valía de dos personajes a los que el corazón les salía con el aliento: Miguel Hernández y Antonio García de Quintana. Ambos verán desde la tierra que ocupen lo que hacemos con su recuerdo, y juzgarán desde sus sombras y no hablarán, porque ya su oficio es callar y ceder el paso a la memoria histórica y a las semillas del recuerdo. Me alegra que hoy ustedes, lectores, y yo hayamos vetado al olvido para afirmar así la inapresabilidad del espíritu.

## Referencias

- Berzal de la Rosa, Enrique y Rafael Martínez Segarra. *El fracaso de la razón: Antonio García de Quintana 1894-1937*. España: Editorial Fuente de la Fama, 2002.
- Berzal de la Rosa, Enrique. *El Valladolid republicano*. España: Anidía Editores. 2008.
- Cazurro, Carmen. *La hija del alcalde*. 3ra. Ed. Puerto Rico: Alas, 2010.
- Chevalier, Marie. *La escritura poética de Miguel Hernández*. Madrid: Siglo XXI, 1977.
- Gibson, Ian. *Cuatro poetas en guerra*. Barcelona: Planeta, 2007.
- Hernández, Miguel. *Poemas sociales de guerra y de muerte*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- López Baralt, Mercedes. "Con quien tanto quería: Miguel Hernández verso a verso". *Llévame alguna vez entre flores*. Puerto Rico: Isla Negra, 2006.
- Manresa, Josefina. *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1980.
- Muñoz Hidalgo, Manuel. *Cómo fue Miguel Hernández*. Barcelona: Planeta 1978.

# Cuándo se hace difícil diferenciar entre un genio y un loco

*José Neville Díaz Caraballo*

**Resumen:** El autor nos presenta varias historias de matemáticos con distintas preparaciones y sus aportaciones, dejando claro que no siempre es necesaria una preparación académica formal para lograr grandes descubrimientos.

**Palabras claves:** teoremas matemáticos, teorema de Fermat, teoría de números, conjetura de Poicaré.

**S**iempre hemos escuchado historias acerca de personas comunes que han logrado resolver grandes teoremas. Por ejemplo, algunas de estas personas han afirmado haber resuelto algunos de los problemas propuestos por David Hilbert<sup>(1)</sup> o quizás uno de los siete problemas del milenio<sup>(2)</sup>. Actualmente Vinay Deolalikar, un doctor en ingeniería eléctrica, que trabaja en los laboratorios de Hewlett Packard, afirma haber resuelto uno de los siete problemas del milenio  $P \neq NP$  (se clasifican los problemas en dos categorías, en la cual los de  $P$  son más fáciles de resolver que los de  $NP$ ). Este problema es uno de los que el “Clay Mathematics Institute of Cambridge”<sup>(3)</sup> de Massachusetts ha establecido para otorgar un premio de un millón de dólares al que lo resuelva.

El último teorema resuelto de esta envergadura fue la “Conjetura de Poicaré”. El ruso Grigoriy Perelman lo resolvió rompiendo todas las estructuras establecidas y sometió su solución a toda la comunidad mediante arXiv, un sitio de Internet donde los científicos pueden compartir y leer los informes. El “Clay Mathematics Institute of Cambridge” anunció que Perelman era merecedor del premio de un millón de dólares. Perelman ha rechazado el premio debido a que él no cree que su aportación sea más grande que la de su colega Richard Hamilton, quien propuso la idea de la solución. De todas formas, Perelman ha alcanzado lo que muy pocos en las matemáticas podrán lograr, resolver uno de los problemas matemáticos más importantes de todos los últimos tiempos.

1 Hilbert's problem, [http://en.wikipedia.org/wiki/Hilbert's\\_problem](http://en.wikipedia.org/wiki/Hilbert's_problem)

2 The Millennium Prize Problems, <http://www.claymath.org/millennium/>

3 Clay Mathematics Institute, <http://www.claymath.org/>

# Cuando se hace ... (Continuación)

En el presente se resuelven más de 200,000 teoremas matemáticos al año. Es poco probable que existan matemáticos capaces de conocer a fondo más de dos o tres áreas de la matemática y mucho menos ser capaces de decidir cuáles teoremas son más importantes que otros. Es por esto que la tarea de encontrar a alguien sin formación matemática que afirme haber resuelto un problema de envergadura, como el último teorema de Fermat o la Conjetura de Poicaré, es algo poco usual.

Constantemente las revistas y los profesores reciben correos de personas fuera de la comunidad científica que afirman haber resuelto algún teorema importante. Un ejemplo de esto es la carta enviada por un ex-militar filipino a una revista matemática afirmando que había resuelto el último teorema de Fermat. Luego de ser revisado, resultó ser una colección de ideas absurdas. Este teorema pasó por las manos de grandes matemáticos que no pudieron resolverlo, como por ejemplo, el gran matemático suizo Leonhard Euler<sup>(4)</sup>. No fue hasta 1993 que el matemático británico Sir Andrew Wiles lo resolvió. Pero, aunque este ex-general filipino no resolvió este problema matemático, al igual que muchos otros proponentes, no podemos descartar a todos los que no tengan

una educación formal en matemáticas. Siempre existirá quien pueda encontrar soluciones a algoritmos o teoremas de gran renombre.

¿Qué hubiese ocurrido si el matemático británico G.H. Hardy no hubiese reconocido el genio de Srinivasa Ramanujan cuando éste le envió varios teoremas, con sus soluciones, en una carta procedente de la India?

Hardy tuvo que consultar con su amigo J.E. Littlewood sobre el contenido asombroso de los teoremas resueltos por Ramanujan<sup>(5)</sup>, lo cual le ayudó a determinar que estaba ante un genio. Convencido de sus ideas matemáticas, Hardy invitó a Ramanujan para que fuera a Trinity College en Cambridge y trabajaran juntos. Ramanujan tuvo una corta vida, solo vivió 32 años, desde 1887 al 1920, pero sus contribuciones fueron sustanciales en el área de teoría de número. Su trabajo en funciones elípticas, fracciones continuas y series infinitas dejaron marcada la capacidad de este genio autodidacta. El talento de Ramanujan era tanto que Hardy, quien acostumbraba darle puntuaciones a los matemáticos basado en talento puro, se daba a sí mismo 25 en una escala de 0 a 100; a su compañero J.E. Littlewood 30; a David Hilbert,

4 Leonhard Euler, [http://en.wikipedia.org/wiki/Leonhard\\_Euler](http://en.wikipedia.org/wiki/Leonhard_Euler)

5 Srinivasa Ramanujan

# Cuando se hace ... (Continuación)

80; y a Ramanujan, 100. Según el físico Louis Witten, su mayor aportación a la física es ser el padre del físico teórico Edward Witten. Igualmente, la mayor aportación de Hardy a las matemáticas es haber podido reconocer el talento infinito de Ramanujan. Tanto fue ese talento, que actualmente es reconocido al mismo nivel de los grandes matemáticos Gauss, Euler, Newton y Arquímedes.

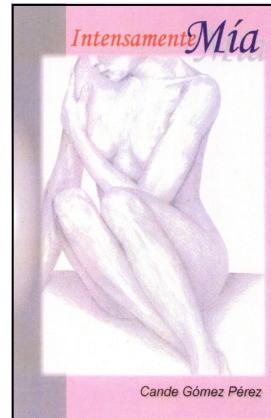
Es más difícil diferenciar entre lo que es un genio o un loco que asegura que resolvió uno de los grandes teoremas matemáticos. Pero la historia nos da ejemplos de estos genios escondidos en nuestros alrededores, esperando ser descubiertos por un Hardy y así poder regalar a la humanidad sus conocimientos y sus ideas. No todo el mundo puede hacer un reactor nuclear casero como hizo Mark Suppes, quien de día era un

desarrollador de páginas de Internet y por las noches trabajaba en la creación de su reactor casero. Así mismo, hay varios Ramanujans trabajando en problemas matemáticos esperando a ser descubiertos para poder demostrarlos sus grandes teoremas y sus grandes ideas. Al momento, Vinay Deolalikar espera por la revisión de su solución al teorema  $P \neq NP$ . De ser aceptada, este pasaría a ser considerado como otro genio más en las matemáticas. Deolalikar posee estudios formales en matemáticas, lo que ayudaría a entender por qué fue capaz de llegar a la solución, pero esto no quita que otro Ramanujan pueda existir y que, por mantenernos atentos a aquéllos sin entrenamiento formal, podríamos encontrar soluciones a algoritmos o teoremas de envergadura. Así que no subestimemos a nadie.

## *Intensamente Mía*

Cande Gómez Pérez

En un marco plasmado de soledad, desvelos y tristeza aparece el poemario *Intensamente Mía* de la rapsoda puertorriqueña Cande Gómez Pérez. Las múltiples imágenes sensoriales y el pulido lenguaje poético, unidos a un hermoso manojo de símbolos, entre los que se destacan el mar, el océano y las alas, hacen de este discurso poético uno vibrante, con el cual el lector se identifica de inmediato.



Miriam M. González Hernández

Página 46

# Las cocinas económicas: un invento operado en el Mayagüez de 1898

Carlos Mendoza Acevedo

**Resumen:** En el año 1898 para aliviar el hambre de los deambulantes, el Consejo Municipal de Mayagüez decidió establecer las llamadas “cocinas económicas”. Esto consistía de la repartición de 50 platos de comida a los pobres por un pago de ocho centavos el plato. Esta iniciativa fracasó entre otras cosas debido al momento histórico por el que atravesaba la Isla.

**Palabras claves:** cocinas económicas, indigentes, invasión estadounidense, ayuda humanitaria, consejo municipal.

**A** comienzo de 1898 el hambre y la enfermedad de la viruela eran dos factores que enmarcaban un cuadro aterrador en la región oeste de Puerto Rico. Lidio Cruz Monclova, en su monumental obra del Siglo XIX, señala que en el 1898 la falta de lluvia no permitía el desarrollo de la agricultura.” De otra parte, el historiador Carmelo Rosario Natal indica que en pueblos como: Añasco, Cabo Rojo, Mayagüez y Sabana Grande, se fraguaban comentarios periodísticos debido a lo triste de la sequía sufrida en la región. Por ejemplo, en Sabana Grande “el azote de la sequía tenía paralizadas las siembras y al labriego sin trabajo por falta de lluvia” y en Añasco la situación se calificaba de “alarmante”... La sequía

provocó enfermedades y falta de alimentos y la prensa de la época se encargaba de informar sobre “las operaciones de vacunación y las altas y bajas de la epidemia”.<sup>1</sup>

Además, la prensa anunciaba el alarmante número de pobres que deambulaban por las calles del oeste de Puerto Rico. En el caso de la Ciudad de Mayagüez, el Consejo Municipal buscó alternativas para “mejorar” las condiciones de vida de los mayagüezanos considerados por la administración como pobres. Cabe señalar que la pobreza es una forma de vida que surge como producto de la imposibilidad de acceso o carencia de los recursos para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas humanas que inciden en un desgaste del nivel y calidad de vida de las personas. Los administradores de la hoy Sultana del Oeste aprobaron el

1 Carmelo Rosario Natal, Los pobres del 98 puertorriqueño: lo que le pasó a la gente, San Juan, P.R., Producciones Históricas, 1998. p.25.

# Las Cocinas... (Continuación)

surtimiento de medicamentos al Hospital San Antonio y se abrió paso un proyecto para las instalaciones temporeras mal llamadas “Cocinas Económicas”.<sup>2</sup>

Las Cocinas contemplaban vender comida a la gente con hambre. La documentación del Archivo Histórico de Mayagüez apunta a que se pusieron en práctica en mayo de 1898 y sus representantes contemplaron establecer “unas cocinas que facilitarían ranchos gratis a los totalmente indigentes y por un precio bien limitado a los que pudieran comprarlos”.<sup>3</sup> Cabe destacar que esta idea de establecer cocinas por las calles se había contemplado establecer durante el mes de abril en San Juan; sin embargo, nunca funcionaron debido al lamentable bombardeo que sufrió la Capital de Puerto Rico el 12 de mayo de 1898 por la Marina de Guerra de los Estados Unidos, dirigidas por el almirante William Sampson.<sup>4</sup> De hecho, no olvidemos que el bombardeo de Sampson fue el preámbulo de la invasión estadounidense por Guánica el 25 de julio de 1898.

Cabe preguntarse, ¿por qué el Ayuntamiento entonces decidió aprobar un proyecto de cocinas en

un momento histórico como éste? ¿Por qué no lo hicieron antes? Precisamente fue la coyuntura histórica de 1898 lo que apresuró al Ayuntamiento a aprobar el establecimiento de las mal llamadas Cocinas Económicas debido al ambiente de Guerra que imperaba en el Caribe. La Guerra ya declarada por el Congreso de Estados Unidos a España forzó a que tanto en San Juan como en Mayagüez se pensaran en proyectos de ayuda humanitaria para demostrarle al mundo que el pobre, aunque pobre, vivía como rico. Evidentemente el alcalde Dr. Eliseo Font y Guillot intentaba disfrazar la situación bélica y crear una buena imagen de la Sultana del Oeste.<sup>5</sup>

El proyecto de Cocinas Económicas comenzó a operar en los barrios: Salud, Río, Cárcel, Candelario y Marina. Las actas del Archivo Histórico de Mayagüez informan que cada barrio tendría una persona encargada de supervisar el repartimiento de cincuenta raciones de comida, en platos que debían contener “120 gramos de pan, 60 gramos de carne en picadilla, 120 gramos de arroz y 60 gramos de habichuelas, 4 de frijoles o gandules.”<sup>6</sup> Cabe

2 Archivo Histórico de Mayagüez (A.H.M.), “Expediente sobre remate de medicinas para enfermos pobres durante el año económico citado (1898-1898), Vol. 6. A.H.M., “Expediente relativo a la situación de cocinas económicas”, Año 1898, Vol. 12.

3 A.H.M., Ibid., Vol. 12.

4 Fernando Picó, Historia General de Puerto Rico, 2da Ed. Revisada y aumentada, Río Piedras, Ediciones Huracán, 1986, p.223-234.

5 Eliseo Font y Guillot era médico de profesión y fue pieza clave en el abastecimiento de medicamentos al Hospital San Antonio. Véase Subcomité de Historia de Mayagüez, **Historia de Mayagüez (1760-1960)**, Municipio de Mayagüez, 1960, p. 188-189.

6 A.H.M., Op.cit. Año 1898, Vol. 6.

# Las Cocinas... (Continuación)

destacar que la repartición de comida no era completamente gratis. La persona que deseaba adquirir un boca'o de comida tenía que poseer ocho centavos para comprar un bono que le permitiría adquirir su plato de alimentos cocidos. Por su parte, el Ayuntamiento de Mayagüez se comprometía a pagar la diferencia de cuatro centavos. En otras palabras, el precio total del plato era de doce centavos, pero el consumidor pagaba sólo ocho.

Las cocinas operaron con ciertas dificultades. Hubo retraso en el repartimiento de comida, en ocasiones faltaron alimentos y en otras no les quedó más remedio que repartir comida gratuitamente. Por ejemplo, el 3 de junio de 1898 la persona que repartía alimentos logró distribuir 48 platos de los cuales recibió 46 bonos y dos vales de repartidas entre pobres. Un día después, el vocal designado en la supervisión de la distribución de comidas señaló que se habían despachado 45 bonos, por lo que "la carne, sólo alcanzó para 41, a pesar de que fue despachada en cantidad escasa."<sup>7</sup> Federico Gatell, vocal encargado de supervisar las cocinas, señalaba que en el barrio Marina la comida se distribuyó más tarde de las once y media, aunque "el arroz, habichuela y carne no constituía un solo plato, sino que fue servido separadamente."<sup>8</sup> Esta información resulta interesante porque permite

observar un sostenido mal funcionamiento en la distribución de los alimentos. Primeramente se señala la tardanza de la comida, lo que pudo haber causado desesperación entre aquellos que tenían el bono en sus manos. Segundo, si partimos de que eran 50 platos con raciones de comida, es posible que sobrara mucha comida, ya que al haberse repartido 39 bonos, quedaron once platos con alimentos. Y, por último, aún rebajándose el precio de los bonos, a los pobres se les hacía muy difícil conseguir el dinero para poder comerse "el boca'o de comida".

Una semana después de que las cocinas estuvieran operando, los oficiales municipales se reunieron para discutir el asunto. Éstos llegaron a la conclusión de que el experimento poseía deficiencias que el servicio, como práctica, tenía que subsanar. Propusieron modificar el precio de los bonos a partir del 16 de junio de 1898, fijándose a cinco centavos. La rebaja de los bonos no resultó efectiva. El 21 de junio de 1898, el señor Gatell volvió a informar que el servicio se había retrasado en varias ocasiones y que solamente se logró vender 42 bonos. Añade que a última hora tuvo que distribuir las últimas tres raciones que quedaban, "entre infinidad de pobres que no tenían bonos..."<sup>9</sup> La referencia a una

7 Ibid.

8 Ibid.

9 A.H.M. Op. Cit. Vol. 12. problemas que experimentaban en Mayagüez. No queda claro en la documentación si hubo repartición de comidas durante los días de la invasión estadounidense en Puerto Rico.

# Las Cocinas... (Continuación)

infinidad de pobres apunta a que había muchas personas respirando el aroma del guisado y a la espera de pedir un “boca’o” de comida.

Evidentemente la distribución de la comida fue un desastre. El mes de junio de 1898 avanzaba y la invasión de los Estados Unidos a Puerto Rico se iba concretando. Los Administradores del Mayagüez de entonces anotaban en las actas que muchas personas se quejaban de no poder masticar la comida. Queda por ver si esos alimentos estaban bien cocidos o si muchos y muchas que fueron a buscar comidas carecían de dientes. Lo cierto es que las Actas del Archivo Histórico de Mayagüez señalan que durante el mes de mayo, los hombres y mujeres pobres se quejaban de estar enfermos y no tener dientes para masticar lo que comían. Estos iban y le solicitaban ayuda gratuita al alcalde, Eliseo Font y Guillot. Él mismo hizo mención del tema en una sesión de la Asamblea Municipal, pero muchos concejales se opusieron a esa concesión aludiendo a que la situación económica en vigencia no permitía ayudar a los pobres más allá de ofrecerles comida a un “precio bajo”.<sup>10</sup> Asumimos que esa posición vigente convocada por los parlamentaristas del Ayuntamiento se condesaba en los aires de guerra que circularon durante el mes de mayo de 1898.

Las cocinas económicas funcionaron hasta el 18 de agosto de

1898. Éstas resultaron ser un fracaso y no obstante a esas vivencias en Mayagüez, de acuerdo al historiador Carmelo Rosario Natal, en el Ayuntamiento de Guayama estaban interesados en implantar el servicio. Evidentemente los guayameños no estaban informados del desastre mayagüezano o, posiblemente, al igual que los mayagüezanos, buscaron otras vías de presentar una imagen de la ciudad y buen funcionamiento a los invasores.

La invasión estadounidense y el armisticio del 12 de agosto de 1898 dio paso en la Ciudad de Mayagüez a una sustitución de los representantes del poder local, anteriores a la invasión, con la creación de un Consejo Municipal con elementos fieles al nuevo régimen estadounidense.<sup>11</sup> La nueva administración no consideró el Proyecto de Cocinas Económicas y éstas quedaron grabadas en aquéllos y aquéllas que hubieran jurado que los estadounidenses venían a regalar el “boca’o de comida” ya cocida y no vendida, como lo hacía la administración pasada. El capitalismo estadounidense se ampliaba, no sólo en Mayagüez, sino por todo el País, dejando en el olvido, pero recuperándose en documentos, la historia de un proyecto de cocinas que quizás pudo haber dado frutos, pero que lo precipitado de su funcionamiento y la eventual invasión llevó a que fracasara.

10 A.H.M., “Acta del 4 de mayo de 1898”, Libro de actas, Vol. 19.

11 A.H.M., “Acta del 4 de mayo de 1898, Libro de actas, Vol. 19.



# Reseñas

# La predestinación en 'El cuento de la Mujer del Mar',<sup>i</sup> de Manuel Ramos

*María de los Ángeles Talavera-Hernández*

Gran parte de la literatura universal ha sido influida, entre otros aspectos, por la realidad histórica. En el caso de las letras hispanoamericanas, caribeñas y puertorriqueñas, ésta ha dejado sus huellas a partir de la relación del individuo con su espacio de origen y las situaciones político-sociales que le aquejan. Por ello, figuras de gran calibre intelectual han hecho de la palabra un instrumento de denuncia de la miseria humana, a la vez que recrean la cruda realidad que los abate. No obstante, en ocasiones se victimiza a un sector marginado con el fin de revelarnos sus peripecias, el dolor humano y las circunstancias que lo obligan a sobrevivir en un entorno foráneo.

Considerando lo anterior, es ineludible pensar en el escritor Manuel Ramos Otero quien, en sus relatos, revela la desdicha ante la cual sucumbe el individuo, víctima de la incomprendición, y reafirma la influencia del sino, solapado a través de elementos simbólicos, en la ya desgarrada vida de sus personajes. Éstos son

seres particularmente inaccesibles en la literatura, en general, por representar a una parte de la sociedad vejada y minimizada, tanto en la realidad como en la escritura. Por ello, Manuel Ramos Otero los vivifica y los privilegia a través de la ficción. Entre los relatos que abordan esta temática sobresale "El cuento de la Mujer del Mar," en el que el albur existencial y la muerte deambulan a través de la historia central y, de la misma manera, en las narraciones que se desprenden de la anécdota principal.

Un vistazo inicial a "El cuento de la Mujer del Mar" nos revela como particularidad la constante del mar. He ahí un primer indicio de la influencia de un destino que, desde el título, determina la vida de los personajes que, como representantes de la marginalidad (homosexuales, lesbianas), sufren el rechazo de una sociedad tradicionalmente patriarcal o prejuiciada y recurren al mar (la emigración o el exilio) con el fin de encontrar un espacio propicio para sobrevivir. Sin embargo, ya

<sup>i</sup> En este breve examen de "El cuento de la Mujer del Mar" evaluaremos sólo algunos de los símbolos presentes en el relato que nos permiten sustentar que la predestinación y la muerte figuran como constantes que delimitan, de antemano, la caracterización de los personajes y de sus relaciones homoeróticas y anticanónicas.

# La predestinación ... (Continuación)

desde la mención de ese cuerpo de agua percibimos, no sólo la referencia al mar como agente de tránsito entre el origen y la otra orilla en la que coexisten los personajes de la historia (New York), sino que adquiere relevancia por advertir el pesimismo que éstos padecen y/o el fatalismo que enfrentan, también, por ser distintos en ese otro entorno foráneo. Como asevera Juan Eduardo Cirlot en su *Diccionario de símbolos*, el mar:

En su sentido simbólico corresponde al del <<océano inferior>>, al de las aguas en movimiento, agente transitivo y mediador entre lo no formal (aire, gases) y lo formal (tierra, sólido) y, analógicamente entre la vida y la muerte. El mar, los océanos, se consideran así como la fuente de la vida y el final de la misma. <<Volver al mar>> es como <<retornar a la madre>>, morir<sup>ii</sup> (305).

Igualmente, existe un segundo indicador de desventura en la referencia al tiempo. Para los personajes, el período de existencia auténtica es la noche, mientras que durante el día tienen que volver a la norma social, a las apariencias:

Sentados en los escalones de Christopher Street, casi abrazados pero nunca, casi sabiendo que lo nuestro no existiría cuando saliera el sol, a menos que la viéramos doblar una esquina y contáramos su cuento cuando sale la luna (Manuel Ramos Otero, “El cuento de la Mujer del Mar”<sup>iii</sup> 220).

Entonces, la noche simboliza lo oculto, el espacio en el que se le da rienda suelta a “lo prohibido,” de acuerdo con los roles designados para cada género. Por lo tanto, una relación de carácter homoerótico, que tampoco tiene lugar en ese entorno, sólo adquiere validez y seguridad a través de la oscuridad. Con relación a la noche, Cirlot apunta que: “Como estado previo, no es aún el día, pero lo promete y prepara. Tiene el mismo sentido que el color negro y la muerte, en la doctrina tradicional” (332). Es decir, que aquí la muerte y el infortunio adquieren otro sentido. La noche, podría decirse, garantiza la continuación del amor entre el cuentero y Angelo, mientras que el día representa la amenaza de la ruptura, el fin (la muerte) de la relación. De ahí que el cuentero tenga que recurrir al

ii En su *Diccionario de símbolos*, Hans Biedermann también hace referencia a la importancia de las aguas. Según éste, también, son sinónimo de perdición. Además, tienen gran relación con la muerte pues: “En el agua del mar occidental se hunde el *Sol* cada atardecer, para durante la noche calentar el reino de los muertos” (19). Por lo tanto, se asocia con el más allá.

iii En adelante, utilizaremos los apellidos del autor para referirnos a las citas correspondientes al relato.

# La predestinación ... (Continuación)

cuento interminable de la Mujer del Mar, como en *Las mil y una noches*, para garantizarle un día más de vida a su pasión.

Asimismo, el crepúsculo adquiere relevancia en el relato a través de las alusiones a la Luna, que observa durante la noche: “La luna era un ojo” (Ramos Otero 216). Esta mención, que es una muestra de intertextualidad de la literatura griega, es de suma relevancia en la predestinación del disfrute del amor y de la expiración pues, de acuerdo con Hans Biedermann en su *Diccionario de símbolos*:

En la imagen poética (en Esquilo) se dice que la *Luna* es el *ojo* de la negra noche. Como dispensadora del sueño y solucionadora de las preocupaciones llevaba el nombre de Euphrosyne o Euphrone. Su hijo es *Hypnos*, el sueño, del ensueño y del goce del amor, pero también de la muerte (322).

Por consiguiente, la Luna que aparece en la negra noche es el indicador de que ha llegado la hora del amor, pero también de la muerte y la separación definitiva.<sup>iv</sup>

Por otro lado, antes de evaluar alegorías adicionales, es necesario señalar una tercera constante en el relato que nos

ocupa: el espejo. Éste viene a representar la reproducción de la imagen de los iguales, en este caso, de la relación amorosa entre dos hombres: “Y fue contra la noche que Angelo dijo que el amor de dos hombres es como el amor de dos espejos” (Ramos Otero 219); también, se refiere a la reproducción del número 1001 (habitación 1001, mil y una noches de su amor) y de las historias narradas por el cuentero y Angelo: “Yo sólo puedo contar el cuento de la Mujer del Mar [...] y Angelo (como duplicidad de la imagen del cuentero) sólo pudo contar ‘the story of the woman of the sea’ [...]” (213) De igual manera, el espejo adquiere otras connotaciones, como se aprecia en los siguientes ejemplos: “[...] buscando los marineros de barbas rojas que alguna vez siguieron su rostro transformado por el azogue, en el *espejo empañado*<sup>v</sup> de un hotel deshabitado” y “En el *espejo aneblinado* del cuarto del hotel están en sus manos” (212, 217). La alusión al espejo opaco, oscuro o borroso tiene, igual que las alegorías examinadas hasta el momento, una significación negativa. Biedermann sugiere al respecto que: “También espejos oscuros, que no muestran la imagen propia [...] son presagio de desgracia o muerte” (179). Otra referencia similar es: “[...] oyó la voz de otra mujer en la

<sup>iv</sup> Recordemos que el cuentero, al final del relato, asesina a su amante.

<sup>v</sup> Énfasis mío.

# La predestinación ... (Continuación)

habitación y el ruido detestable de un *espejo que se rompe*" (Ramos Otero 215). Esta imagen del espejo roto ha sido asociada por la tradición con siete años de mala suerte, pero también significa separación (Biedermann 179).

Una interpretación adicional adjudicada a este objeto es su capacidad de reproducción. De acuerdo con Cirlot: "Como el eco, es símbolo de los gemelos (tesis y antítesis) y es símbolo específico del mar de llamas (vida como enfermedad)." (201) En la narración, el amor es un padecimiento y la vida subrepticia que llevan los personajes es como una afección para el resto de la sociedad. La homosexualidad, en sí, ya es una "enfermedad" que confina al que la padece a un cuarto oscuro y lo condena a la clandestinidad. Por eso: "Uno sabe que a veces, al mirarse al espejo, uno es una llaga de fuego" (Ramos Otero 212).

De otra parte, este relato es rico en símbolos que aparecen velados a través de las figuras de estilo que acentúan ese aspecto lúgubre y mortuorio del hado de los protagonistas (el cuentero y Angelo). No obstante, merece atención, primeramente, la aparición de una foto y un poema de Palmira Parés<sup>vi</sup>: "Pegados en la esquina izquierda del espejo [. . .]" (222) Como afirma Cirlot: "[. . .] la izquierda [. . .] significaba la

dirección de la muerte" (169). Como sucede en el cuento, el fin de Palmira Parés y de su relación lesbica con Filí Melé, el de Angelo y su relación con el cuentero, y el de Vicenza Vitale, está matizado por la muerte; una vez más, queda ratificada la influencia negativa que estas alegorías ejercen en los personajes.

A las expresiones anteriores el autor agrega metáforas que resaltan esa atmósfera sombría que envuelve cada una de las anécdotas: ángeles de polvo (215), mariposa de mar (215), amapolas de sangre<sup>vii</sup> (216) y traje de flores (230), entre otras. Es significativo, sin embargo, examinar sus contenidos con el propósito de apreciar su influjo mordaz. Primeramente, en la metáfora "ángeles de polvo," el hecho de que estas figuras lumínicas aparezcan en estado de desintegración remite a un estado de cataclismo que Cirlot explica en su diccionario como: "[. . .] estado de máxima destrucción [. . .]. Por tanto, el polvo, como la ceniza (aunque ésta concierne al fuego y el polvo a la tierra), tiene un sentido negativo relacionado con la muerte" (375). De esta manera se presenta en el relato:

<sup>vi</sup> En necesario destacar que el personaje del cuentero, que es una ficcionalización de Ramos Otero, también queda reflejado en la figura de Palmira Parés.

<sup>vii</sup> Esta imagen remite a la simbología de los colores que veremos, suavemente, más adelante.

# La predestinación ... (Continuación)

Angelo y yo nos amaremos siempre, aunque las enfermedades incurables como la sífilis o el cáncer (que los convertirán en polvo), nos separen, quedan las miles de noches del amor en busca de la muerte, volando sobre dunas amarillas con ángeles de polvo" (215).

También, hay que recalcar que estos personajes, desde el principio, están condenados a la muerte por sus respectivas enfermedades y amenazados por la inminente culminación de su relación.

Connotación similar adquiere la imagen de la mariposa en la expresión, "mariposa de mar," pues representa: "[. . .] lo efímero de la alegría" (Biedermann 295). La alusión a este lepidóptero sólo puede significar, en esta historia, la fragilidad de un sentimiento prohibido y vetado, que trae una felicidad momentánea y que, como el ciclo de vida de la mariposa en su etapa adulta, culmina con la muerte y la nada. Esta idea queda explícita en los versos en que Palmira Parés declara: "Morir multiplicada por la nada, / homenaje en mi tumba de vitrales, / mariposa de mar y temporales, / amada por morir, morir amada" (215). Otras formas de alegoría palpables en este

apólogo son las menciones de las flores (traje de flores, amapolas de sangre, violetas, anturios azules, heliconias pálidas, rosas, orquídeas): "[. . .] símbolo(s) del <<apetito carnal>> y de todo el á m b i t o d e l erotismo" (Biedermann 196). De igual forma, simbolizan la fugacidad (Cirlot 212).

Respecto a lo anterior, resultan igualmente pertinentes los colores, asociados a esa nota de malaventura y morbosidad que venimos evaluando en este sucido examen. Entre los tonos que se pueden apreciar resulta significativo, en primera instancia, el color negro y su relación con la muerte (hoyo negro, beso negro, tigre negro, negra interperie (sic), corazón negro, cielo negro, cosas negras, mantilla negra, cuartos negros, rocas negras, aguas negras). Este color es recurrente en las descripciones y se manifiesta de diversas maneras: como término de la relación amorosa, el fin de la vida, la pérdida o el abandono del origen. Asimismo, implica: "[. . .] ocultación (de las pasiones homoeróticas de los personajes) y germinación en la oscuridad (del frenesí de los amantes) [. . .]" (Cirlot 144) En segundo lugar, se menciona la tonalidad gris (casucha gris, sueños grises, lluvia gris, cielo gris, múcaro<sup>viii</sup>, gris garzón cenizo, puertos grises, niebla gris). Esta tonalidad, semejante a la primera, es la de

viii El múcaro, que encarna la vida nocturna, será examinado más adelante.

# La predestinación ... (Continuación)

las cenizas y de la destrucción (Cirlot 141).

De la misma manera, hay que destacar las sugerencias del color azul (anturios azules, costra azul (como referencia a la travesía por el mar), telarañas azules, flamboyán azul, ratas azules, esperanzas azules) y del verde (ruina verde, sirenas verdes, verde del mar, horizonte verde, persianas verdes, “su piel estaba verdosa,” tumbas verdes, verde como una aceituna). El primero puede tener varias significaciones en la lectura. Al asemejarse al negro, puede representar el cielo, la noche y el mar tempestuoso pero, también: “[. . .] simboliza una fuerza ascensional en el juego de sombra (tinieblas, mal) [. . .]. El azul es la oscuridad devenida visible” (Cirlot 141). Igualmente: “La <<flor azul>> es el símbolo legendario del imposible [. . .].” (212) El verde, por el contrario: “[. . .] es el color ambitendente, color de la vegetación (vida) y de los cadáveres (muerte).” (Cirlot 143) Además, es el color de la esperanza, de la continuación de los encuentros furtivos de los amantes y de la perdurabilidad de su relación.

Acerca de la mención del color rojo (luz roja, agujas rojas, pájaro rojo, ampolla de sangre, barba roja), Cirlot apunta que el mismo se refiere a un estado de sufrimiento, de herida, de agonía, de sublimación y de amor (140, 142); es el color de: “[. . .] la sangre y la pasión” (212). Además, es importante la mención de la violeta (la flor y la tonalidad). Como puntualiza Biedermann: “El

color de las violetas es una mezcla de azul y rojo y simboliza tradicionalmente espiritualidad, unida a la sangre del sacrificio” (116). En otras palabras, el cuentero se libera a través de la sangre del sacrificio del amante. Por último, adquiere relevancia el blanco (heliconias pálidas, caballo blanco, luna blanca). Este matiz (positivo) es opuesto al negro (negativo). Sin embargo, se asocia con el más allá, en su aspecto afirmativo y espiritual (Cirlot 144). Por consiguiente, se relaciona con la muerte.

En otro terreno, no podemos hacer a un lado la presencia de animales o figuras marinas, pues en ellos recae gran parte de la intención del autor de consagrarse sus personajes a la destrucción. A tales efectos, pensemos en el múcaro, las arañas, las ratas, las moscas, las sirenas o el cisne. Con relación al múcaro o lechuza, éste es un símbolo de la muerte (Cirlot 278). Es un animal nocturno: “En la creencia popular, el mochuelo y la lechuza desempeñan un papel negativo. Y esto es así por su género de vida nocturno (temor a la luz), su insociabilidad, su vuelo silencioso [. . .].” (Biedermann 262) Tomando en cuenta lo anterior, podemos dilucidar que éste se convierte en una representación de los personajes del relato principal (el cuentero y Angelo), quienes ven en la vida nocturna la oportunidad de existir, de ser auténticos porque el día los confina a la apariencia; puede significar el final de sus

# La predestinación ... (Continuación)

encuentros furtivos, como ya se ha mencionado.

Igual importancia tienen las arañas en la siguiente reflexión del cuentero:

Las arañas saben lo que el hombre no sabrá nunca. Por eso el hombre no come moscas ni teje telarañas, a lo sumo teje cuentos, inventa el mundo. La araña inventa el mundo como si fuera una mantilla de soledad (Ramos Otero 218).

Con relación a los arácnidos, Hans Biedermann señala que:

En los mitos de muchos pueblos, (es) un animal simbólico con significado negativo; ocasionalmente una astuta criatura <<tramposa>> [ . . . ]. En primer término figura en general cierto sentimiento de distanciamiento frente a un ser que teje una *red* y espera pacientemente hasta poder paralizar en ella *moscas* y mosquitos con su mordedura venenosa y chuparles la sangre (40-41).

Es imperativo señalar que, en el relato objeto de examen, el cuentero, más allá de reflexionar sobre el acto de escritura, tiende la trampa, teje la telaraña (el cuento de la Mujer del Mar) para capturar a su presa (retener a Angelo) y, luego, derramar su sangre: [ . . . ] era necesario que

Angelo siguiera siendo el amado, aun si para retenerlo a mi lado hubiera tenido que contarle el cuento de una mujer que nunca existió (211).

En cuanto a la mención de las ratas y las moscas, Cirlot afirma que las primeras: “Se hallan en relación con la enfermedad y la muerte” (385). En el relato, la enfermedad que padecen los protagonistas culmina en la defunción, aunque ésta también tiene lugar en el asesinato de Angelo, y en el deceso por sobredosis de Palmira Parés. Respecto a las segundas, las moscas son: “[ . . . ] criaturas consideradas negativamente [ . . . ].” (Hans Biedermann 311)

Por último, es necesario evaluar las figuras de las sirenas y del cisne. Sobre las primeras, Cirlot comenta que:

Son [ . . . ] símbolos del deseo, en su aspecto más doloroso que lleva a la autodestrucción [ . . . ]. Parecen especialmente símbolos de las <<tentaciones>> dispuestas a lo largo del camino de la vida (navegación) para impedir la evolución del espíritu y <<encantarlos>>, deteniéndolo en la isla mágica o en la muerte prematura (419).

De esta manera, conjeturamos que la mención de las sirenas verdes en el relato, no sólo presagian la muerte de quienes

# La predestinación ... (Continuación)

toman la ruta del mar, sino que reitera la morbosidad del hado de los personajes, predestinados a la auto-destrucción. Con relación al cisne, este crítico añade que:

[Bachelard] reconoce en él su hermafroditismo, pues es masculino en cuanto a la acción y por su largo cuello de carácter fálico sin duda, y femenino por el cuerpo redondeado y sedoso. Por todo ello, la imagen del cisne se refiere siempre a la realización suprema de un deseo, a lo cual alude su supuesto canto (símbolo del placer que muere en sí mismo). (137-38)

Si examinamos el relato de Ramos Otero, el cisne personifica las pasiones del cuentero y el deseo de realización y plenitud del amor. Mas, no podemos pasar por alto la valoración que hace Biedermann sobre esta ave:

Una curiosa valoración simbólica negativa del cisne se expresa en algunos bestiarios medievales. En ellos se indica que, contrastando con su plumaje blanco como la nieve, tiene una <<carne completamente negra>>: <<Por esto es una imagen del hipócrita cuya negra carne de pecado está cubierta por blanca vestidura. Si el cisne es despojado de su blanco plumaje, su carne es asada en el fuego. Así

al morir es despojado el hipócrita de todas sus galas mundanas y desciende al fuego del infierno>> (Unterkircher). (113)

La interpretación anterior resulta relevante si la aplicamos al personaje de Angelo. Éste es el amado que tiene que pagar por el engaño: “Ya no importaba que Angelo fuera el amado infiel, el fiel amado de la infidelidad, el tiempo lo ha preservado intacto en su museo de cera haciendo para siempre el amor, con el otro” (Ramos Otero 211). Su hipocresía es vengada por el cuentero, quien tiene a su haber hacerle pagar la infidelidad y enviarlo, a través de la muerte, a quemarse en el infierno.

Para terminar, hemos constatado que, más allá del cuento de la mujer del mar, lo que prevalece en este relato es una pasión que lleva a la muerte. Los personajes, en busca de una ruta de escape al menosprecio, encuentran amores que los destruyen emocional y físicamente. El mar, como ruta de evasión y de libertad del ser, y como penitencia, marca el inicio de un final previsto desde la orilla del espacio de origen, al que no habrá retorno.

## Referencias

- Biedermann, Hans. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós, 1993. Impreso.  
Cirlot, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*. España: Ediciones Ciruela, 2005. Impreso.  
Ramos Otero, Manuel. “El cuento de la Mujer del Mar.” *Cuentos de buena tinta*. Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1992. Impreso.

# Estallido: Y tres de las huellas infalibles que trascienden el ser<sup>1</sup>

Rebeca Carrero Figueroa

“[...] y la vida que reclamó su estallido secreto hoy me lo impone como presencia del incommovible amor.”

(Pablo Neruda, *Prólogo, Los versos del capitán*)

A Loreina, con profunda admiración

Estallan movimientos, crisis en sus múltiples vertientes, se desatan guerras, se transforman pensamientos... todo esto tiene que ver con la forma en la que Loreina Santos Silva se apropia del término “estallido” para presentarnos sentimientos que surgen inesperadamente, pero que, sin lugar a dudas, dejan una huella innegable en aquel que los padece. Estas repentinias irrupciones van desde lo más noble hasta lo profano. Para lograr transmitirle a sus lectores lo súbito de su impacto, la escritora escoge la poesía como el medio que le permitirá compartir aquello que tantas veces ha roto su silencio y el de otros y, que al hacerlo, le ha impregnado de vivencias que le han marcado para siempre.



El libro que me propongo examinar es su poemario *Estallido*, compuesto por 68 poemas que carecen de título y que varían en su extensión. Por su carácter subjetivo, la poesía es el género literario que le permite a la escritora manifestar cada uno de los sentimientos que nos presenta por medio del verso. En todos estos poemas, de alguna u otra forma, la autora integra el vocablo “estallido” como un juego de palabras con el que anticipa el estruendo que produce el impacto de las pasiones que describe.

Acerca de este término tan recurrente en sus versos, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* define el término “estallido” como: “acción y efecto de estallar.” Al respecto, conviene examinar las acepciones del verbo “estallar” que el *DRAE* recoge como: “Dicho de una cosa: Henderse o reventar de golpe, con chasquido o estruendo; Sobrevenir, ocurrir

<sup>1</sup> Ponencia presentada con motivo de la presentación del texto en el Recinto Universitario de Mayagüez el 21 de septiembre de 2010.

# Estallido ... (Continuación)

violentamente.” De otra parte, en caso de que se aplique a una persona, el Diccionario establece que se trata de: “Sentir y manifestar repentina y violentamente ira, alegría u otra pasión o afecto.”

Después de haber leído la obra, y consciente de lo que esta palabra significa, puedo entender la importancia de su título. Este vocablo se repite constantemente en el poemario y, según lo manifiesta Santos Silva: “El texto es un reflejo de todo aquello que estalla: el amor, el odio, la venganza, el olvido... todo en mi espíritu, todo lo que le falta, para mí, estalla.”

Es, precisamente, gracias al género literario de la poesía, del que expresa “que me llega como un regalo de las zonas misteriosas,” que Loreina describe los sentimientos más nobles y aún los más perversos que puede experimentar cualquier ser vivo. Esta tendencia de examinar la psiquis humana y plasmar los hallazgos de su “diagnóstico,” se encuentra presente en toda su obra.

La doctora Josefina Rivera de Álvarez, en su texto *Literatura puertorriqueña: Su proceso en el tiempo*, afirma que la obra de Loreina:

[. . .] se caracteriza por una angustiada inquietud frente a los misterios del ser, el hombre y su destino, la soledad, el dolor, la muerte, Dios y

principalmente, el amor visto con insistencia en el plano de la relación erótica, entre el hombre y la mujer, como medio de llegar al mejor- al conocimiento cabal del existir y del mundo (727).

De esta manera, la prolífica literata recurre a la escritura como un medio para sobrevivir. Según lo indica la autora: “La escritura es un medio para sobrevivir a todas las crisis existenciales.” Por ello, ante los estallidos de la vida, la incertidumbre del retiro, la angustia por la muerte o lo inesperado de un divorcio, sus versos son un reflejo de cómo se puede asumir una actitud combativa o también de espera, ante lo que se pueda experimentar.

Un examen del texto nos obliga a detenernos en su portada. En la obra de Loreina, nada surge por casualidad, así que, qué mejor que ilustrarla con una pintura de igual título, de la artista puertorriqueña Maricel Marcantoni. Marcantoni recoge un tipo de estallido que Santos considera igualmente importante, el de la naturaleza y que también trabaja en el poemario. Al observar la pintura, nos percatamos de que se trata de una detonación de colores que dan forma a una serie de círculos en los que también se añaden líneas multicolores. Quien se detenga a contemplarla, podría afirmar que puede tratarse de un sol, por las líneas que se extienden desde su

# Estallido ... (Continuación)

interior. Mientras que a otros, podría parecerles un ojo, un espiral en constante movimiento o cualquier otro tipo de objeto con los distintos tonos que surgen de una explosión con tonos azules, anaranjados y verdes. Sea cual sea el concepto que la artista deseó plasmar, ésta lo hace de tal forma que parece recoger un reventón, una detonación, un estallido.

Del mismo modo, son muchos los temas que trabaja Santos Silva en el poemario que me ocupa. Sin embargo, son, a mi entender, tres los temas que se repiten en estos versos libres, como una constante en la obra. Estos son: la muerte, el amor y la tristeza.

Primeramente, el tema de la muerte es el que más aparece en *Estallido*. Del total de 68 poemas, en 13 de ellos se observa la presencia de este fenómeno. El poema con el que inicia esta tendencia es el sexto (VI), en el que la muerte se manifiesta por medio de la detonación de una pistola. La voz poética describe el estruendo como un “diabólico estallido,” en el que el agresor acecha a su víctima y ésta se da cuenta de que muere a manos de su hijo. Desconocemos las razones por las que este hijo decide terminar con la vida de su madre, sin embargo, éste no podrá eludir su última mirada:

Esas pupilas maternas  
viajarán contigo  
más allá de la nada...

Nuevamente la violencia doméstica se presenta en el séptimo poema (VII) cuando un nieto ataca a su abuela y, también, asesina a tres de sus familiares. En esta ocasión, el individuo achaca su conducta a unas “voces diabólicas” que así le indicaron que lo hiciera. Al igual que en el poema anterior, desconocemos qué pudo motivar a este joven a tomar esta fatal decisión, aunque, contrario a la primera víctima, esta abuela vivió para contarla.

De otra parte, hay ocasiones en las que la muerte no se presenta de inmediato, sino que la autora nos lleva a conocer que ésta puede ser producto de otros males igualmente destructores, como lo es la envidia. En el poema XV (15), la envidia se presenta como una fuerza que destruye, cuyo impacto parece incontrolable; que es capaz de devastar todo a su paso hasta causar la muerte de quien la padece:

Se traga los tejidos.  
Se traga los huesos.  
Se traga la médula  
Se traga la masa  
lumínica del cerebro,  
el tímpano, la retina  
el ojo queda ciego.  
Menoscaba la fragancia  
de los mirtos en invierno.  
Carcomida la esencia,  
se desploma la piel  
con un golpe certero...

Otros, conocen la muerte durante la guerra, por padecer una enfermedad o practicarse un aborto. El poema *XXII* (22) recaba en los estallidos que ponen fin a las vidas de: un soldado, un enfermo que desconoce cuál es el mal que le aqueja y hasta del embrión que no llega a su término. Hay quienes también pueden experimentarla tras sufrir algún accidente como se presenta en el poema *XXIII* (23), en el que una hermana muere víctima de un choque automovilístico. La voz poética expresa su impotencia ante la partida de su ser querido cuando indica:

Y ahora ese choque,  
ese golpe seco que te arranca la vida.  
Estoy lela, pasmada, boquiabierta.  
Veo cómo se aleja la ambulancia.  
El aullido rompe bayas y  
distancias...  
Soy estatua congelada.  
¿Cómo darles la noticia?  
Al recuerdo,  
estalla una ría de lágrimas...

Este tema de la violencia en las carreteras volverá a tratarlo en el poema *LIV* (54) cuando se presenta la muerte provocada por alguien que huía rápidamente y que causó el deceso de su hermana, después de permanecer ocho días en trauma. Asimismo, habla sobre lo fugaz y breve de la vida en el poema *LXIII* (63):

Estalla  
la conciencia  
de los cuatro versos  
compactos de la vida...  
El camino soleado, lleno de  
flores, árboles, pájaros, rías  
polifurcas en la mar...

Estalla  
La lección de la lucha brutal,  
La lucha continua,  
La que nos crece, nos Madura  
y fortifica...  
Estalla  
el enfrentamiento a la conciencia  
plena de la brevedad del  
tiempo...  
Estalla  
el sol poniente,  
la muerte,  
el alma viaja, se ilumina

De otra parte, *Estallido* también presenta el impacto de la muerte ante la partida de un ser querido y la nostalgia por los amigos que ya han fallecido. Éste es el caso de los poemas *XXXI* (31) y *XXXIX* (39), respectivamente. El ser querido que fallece es una mujer muy especial a quien se refiere como abuela. A pesar de que ya no estará más con ella físicamente, el amor que experimentaron en vida va más allá de la muerte. A diferencia de éste, en el trigésimo noveno poema, con la partida de los amigos ya fallecidos, la voz lírica experimenta una profunda soledad.

Además del tema de la muerte, en estos poemas de Loreina Santos Silva se encuentra muy presente el tema del amor. Éste aparece en ocho ocasiones a lo largo del texto. Para efectos de este trabajo, me limitaré a las diversas expresiones de este sentimiento, aunque cabe señalar que la voz lírica también alude en otros versos a la ausencia del

# Estallido ... (Continuación)

amor, o el amor no correspondido. Uno de los poemas en los que surge es en el *IX* (noveno), en el que el amor es capaz de provocar el estallido del cuerpo de quienes lo expresan. Ante éste, no queda otra opción, sino rendirse:

Digo que soy fuerte  
pero no,  
qué débil es la carne  
cuando de amor se trata.  
Estalla  
cuando naces  
y se ría hasta la muerte  
en los mares insondables del alma.  
Sí, una ría inconclusa  
como el que escribe,  
como el que pinta, como el que esculpe,  
como el ámbito que habita  
la ambición del arquitecto  
a la sombra de un ardiente delirio,  
como las notas de música  
que minan el espacio,  
como la talla de una corola  
de luz...  
siempre una ría inconclusa del amor...

Asimismo, observamos cómo nos presenta una de las formas en que se expresa el amor, como lo es un beso. Éste aparece en el poema *LXVII* (67), y al igual que en el ejemplo anterior, todo el cuerpo responde y refleja el efecto de un amoroso estallido.

También, el amor puede exteriorizarse ante la ausencia del amado, como en el poema *XVII* (17), en el que se resigna a esperar encontrarse nuevamente para poner fin a la nostalgia que estalla a su alrededor. Igualmente, este tema universal se presenta cuando la escritora describe la enfermedad y posterior fallecimiento de un ser querido, como en los poemas *XIX*

(19) y *XLIII* (43). Precisamente, en el decimonoveno poema las preguntas retóricas refuerzan la impotencia que siente por la partida de sus familiares, aunque se refugia en la esperanza de que el amor vencerá hasta la más profunda ausencia.

Estalla la ausencia.  
Se incorpora el vacío.  
¿Dónde están los abuelos?  
¿Dónde están los tíos?  
¿Dónde están los padres?  
¿Dónde están los primos?  
¿Dónde están los acercos?  
¿Dónde están los arrimos  
solidarios del vecino,  
el saludo del colega,  
el apretón de mano,  
el cariño del amigo?  
El amor ha extraviado su destino.  
La soledad se yergue.  
Como rey soberano,  
impera en los caminos...  
Pero sé que algún día  
el amor recupera,  
entre los seres humanos,  
sus eternos delirios...

En tercer lugar, el estallido más recurrente es el que resulta de la tristeza y cuya presencia puedo identificar en un total de cinco poemas; Éstos son el *XIII* (13), *XXIII* (23), *XXVI* (26), *XXXVI* (36) y *L* (50). El primero de los poemas nos presenta un rito nupcial entre una pareja de lesbianas. El dúo aparece descrito como invadido por la felicidad de ver cumplido su sueño de manifestar ante quienes les rodean el amor que se profesan. La tristeza no invade a las contrayentes, sino a sus

# Estallido ... (Continuación)

familiares, los testigos entre quienes se desata un “zambombazo” ante el acto. La voz poética declara:

Zambombazo  
eso,  
tremendo zambombazo,  
en la periferia de mi alma.  
Madre atolondrada por el golpe  
cuando llegas, hija,  
a la ceremonia,  
del brazo de ella,  
tu futura esposa...  
Zambombazo,  
Eso,  
tremendo zambombazo,  
en la periferia del alma de tu padre.  
Padre atolondrado por el golpe.  
Atolondrados todos los familiares...  
Solo hay destellos de lágrimas en todas las pupilas...  
Zambombazo, tremendo zambombazo,  
ese “Sí” contundente  
que sale de tus labios  
en el cerrado silencio  
de la boda...  
y luego se celebra  
en un mar de tristeza,  
lo ajeno a nuestra tradición...

Una tristeza también puede ser producto de la separación entre una madre y un hijo. El poema XXVI (26) describe este sentimiento como uno profundo, que desata ansiedad porque cada vez que le asaltan los recuerdos, la distancia entre ambos se hace mucho más evidente:

Estalla  
un ansia indecible,  
no hay palabras...  
Sé que se debe a tu ausencia.  
Llega al tuétano del más íntimo  
recodo de los huesos,  
Al aura de este abatido cuerpo,

a la sombra proyectada en el suelo...  
Echo de menos la caricia de tus ojos,  
el roce tibio de tus dedos,  
en otro tiempo, tan cerca del amor  
materno.

Ya no estás.  
Ahora sólo hay siluetas del recuerdo.  
Estalla  
la congoja,  
se apodera de mi espíritu.  
Corren lágrimas en lluvia de aflicción  
violentas.  
Buscan la calma, el sosiego, la  
esperanza...  
Pero no, el vacío desolado de esta piel  
sabe que lloran mis poros la sal de tu  
silencio...

Relacionado a la tristeza, aparece nuevamente el tema de la muerte. En el poema XXIII (23), la poeta señala cómo una “Nochebuena” con su característica algarabía, música y compartir en familia, se convirtió en una “Nochemala,” llena de mucha tristeza y dolor por el deceso de una hermana. Igualmente, la melancolía por la pérdida de un ser querido aparece de la mano de la muerte, en el poema XXXV (35):

Por último, el asombro ante lo inesperado desata la angustia que se describe en el quincuagésimo poema cuando dice:

Estalla  
el umbral inadvertido,  
el asombro inesperado,  
de un camino nuevo  
en el dolor.  
Estalla  
la tristeza sorpresiva del destino,

# Estallido ... (Continuación)

me deja presa en el vacío...  
La huella imprime los delirios,  
la ansiedad de tus abrazos.  
Estalla  
la angustia de la fuga  
de los ritos convenidos.  
Estalla  
un pesar indescifrable,  
mayor a todo lo vivido.  
Baja una ría de lágrimas  
al fondo de mis íntimos abismos.

En síntesis, como he demostrado, *Estallido* explora los sentimientos que experimenta el ser humano y cómo éstos influyen en su conducta. La autora logra presentarnos cómo las distintas pasiones logran trascender la realidad de quien las padece, ya que sólo él o ella es quien tiene la potestad de elegir cuál será su reacción ante sus vivencias. De la

misma manera en que detonan estruendosamente cada uno de los estallidos, Santos Silva nos hace un llamado a que reaccionemos rápidamente, sin importar cuán agresivas parezcan ser las explosiones que surjan a nuestro paso por la vida. Esta rápida reacción a veces se convierte en una denuncia de los males que percibe a su alrededor con el propósito de señalarlos e invitarnos a enfrentarlos con valentía. Bien sea que se trate de la muerte, el amor o la tristeza, queda en nuestras manos transformar ese estallido certero en algo que aproveche. De vez en cuando conviene que algo estalle para que nos limpie, para que nos purifique.

## Referencias

- Biedermann, Hans. *Diccionario de símbolos*. México: Editorial Paidós, 1989. Print.
- Carrero Figueroa, Rebecca. Entrevista personal. 10 sept. 2010.
- Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española). 22da. ed. Madrid: Real Academia Española, 2001. Print.
- “Recopilación Bibliográfica: Loreina Santos Silva.” Puerto Rico: Biblioteca General del RUM, Colección Álvarez Nazario, 2001. Web. 18 sept. 2010. <[http://www.uprm.edu/library/alfareznaz/docs/Loreina\\_Santos.pdf](http://www.uprm.edu/library/alfareznaz/docs/Loreina_Santos.pdf)>.
- Santos Silva, Loreina. “Estallido.” Mayagüez: Impresos RUM, 2008. Print.
- Word Reference.com*. n. pag. Web. 18 sept. 2010.

# La mujer en Todo lo mío, todo lo vuestro

Cande Gómez Pérez

**T**odo lo mío se une a lo vuestro para formar un nosotros porque el ser humano no puede vivir como ente aislado de sus congéneres, sino que, para bien o para mal, se integra al todo en este mundo y persigue utopías. Uno de los sueños que parece inalcanzable es el que pretende unir dos culturas que, si bien comparten el idioma común, poseen imaginarios diferentes, contenidos de vida y de historia que no se parecen.

Este anhelo de tender puentes culturales sobre el Atlántico es el que surge de esta colección de ensayos de la escritora española, y casi puertorriqueña, Carmen Cazurro. Y, a juzgar por los reconocimientos obtenidos, como El Palmarés de Plata, hay que considerar que ha logrado el sueño del acercamiento cultural pretendido en su corazón y en su ejecutoria profesional.

La variedad de temas expuestos, a pesar de la brevedad inherente a toda publicación periodística, basta para darnos una idea del bagaje de esta mujer que no puede disociar su herencia española de sus vivencias actuales

en un país como el nuestro al que aporta su trabajo en la cátedra y sus ideas. Pero, sobre todo, no se puede separar de su calidad de mujer con todo lo que esto conlleva.

La actualidad puertorriqueña a veces adquiere en sus artículos tintes universales, como puede apreciarse en el ensayo “TQM”, donde la autora, de manera satírica, comenta los males académicos que nos salpican con la proliferación de la tecnología y el nacimiento de la “Generación net”. También, el que recoge el ensayo titulado “Do ut Des”: La colonia frente al hito histórico imperial, donde se relaciona esta máxima romana de reciprocidad “Yo te doy para que me des” con la candidatura de Obama y el estatus de Puerto Rico. Esta actualidad se entrelaza con los recuerdos del pasado: *Dos anfitriones de excepción*, recoge la historia de la Universidad de Puerto Rico en sus orígenes. Por otro lado, hay nostalgias de la niñez y miradas sentimentales de todo tipo, sin que falte en esta amalgama de inquietudes lo histórico y lo literario. Estos dos aspectos sobresalen entre todos

# La mujer ... (Continuación)

por la formación de la escritora.

Sin embargo, en la segunda parte del libro, Carmen Cazurro se concentra en un tema por el que ha mostrado preferencia, si tenemos en cuenta publicaciones como su libro de cuentos *Mujeres sin edén* y poemarios suyos como el titulado *Con la tinta de la amargura*. Me refiero al tema de la mujer que, desde su intimidad, dolor y querencia vertebría su existencia dentro del grupo de seres humanos privilegiados. Y, de él es que quiero comentar más a fondo.

***“La mujer después de vivir a la sombra por siglos, se desahoga demostrando que es mejor profesional que su contraparte, el hombre.”***

Carmen nos presenta, en el ensayo *¡Ay, que vida tan oscura!*, la triste realidad de que el paso de los siglos no ha podido eliminar de nuestras sociedades, no importa el lugar geográfico donde éstas habiten, el dominio de un género sobre otro, o sea, del hombre sobre la mujer, así como las nefastas consecuencias de la imposición de su supremacía, aún a costa de la vida ajena (mujer e hijos) y la propia. El agravante de este delito estriba en que no hay

un perfil determinado que ayude a prevenirla y que la línea que separa el amor del odio es tan frágil que puede ser cruzada de forma imperceptible.

Otro diferente acercamiento a la mujer es el que realiza la autora cuando enfoca a la mujer desde el punto de vista literario, sin que sea obstáculo para ello el que Pablo Neruda y Antonio S. Skármata funcionen como intermediarios. Pues, gracias a la palabra de éstos, a su poesía y narrativa, la mujer se glorifica en su feminidad, no importa la apariencia física que envuelva su esencia.

Por otro lado, la seriedad del cambio de roles de la mujer en el siglo XXI, lleva a nuestra autora a reflexionar en el ensayo *Distancias cortas* sobre cómo se afecta la educación de los hijos ante las exigencias que imponen la globalización y la voluntad de la mujer que, después de vivir a la sombra por siglos, se desahoga demostrando que es mejor profesional que su contraparte, el hombre.

Su naturaleza femenina la lleva a identificarse, a sentir afinidad selectiva con mujeres tan dispares como Benazir Bhutto, Indira Gandhi, (dos dirigentes políticas) y Doris Lessing y Ana María Matute (escritoras que aman la denuncia y asumen posiciones poco tradicionales en la vida). Así lo

# La mujer ... (Continuación)

expresa en su escrito *Cuestión de privilegio*, donde concluye que mujeres como éstas reivindican el movimiento continuo del espíritu y convierten la dificultad en privilegio excelso, aun cuando algunas pagaron con la vida su determinación y valentía.

Carmen Cazurro saca a la luz a mujeres ocultas por su devoción a sus esposos hasta el extremo de sentirse su sombra. En el ensayo *Tras bastidores* devela la importancia que tuvo en la vida del poeta Juan Ramón Jiménez su mujer, Zenobia Camprubí, pues sin ella y, a pesar de su talento, éste no hubiera llegado a conseguir el Premio Nobel de Literatura. La autora aprecia también los momentos de transición en que el rompimiento con las tradiciones no llega a afectar los valores, pero también denuncia la doble vara para medir la inteligencia humana, dependiendo del género, femenino o masculino, que aún se aprecia hoy. En el ensayo *La mujer como elevación* ilustra cómo desde la Edad Media la mujer es educadora de sociedades varoniles y nos incita a cuestionar asuntos que han pasado a formar parte de la maraña de la cotidianidad.

Mujeres como la lingüista y filóloga María Vaquero, quien se unió a la lucha del pueblo puertorriqueño por conservar el idioma español, o como Ingrid Betancourt, quien después de la odisea de ser rehén en las selvas colombianas, se proyectó al

mundo transfigurada con la alquimia del sufrimiento, ocupan el pensar filosófico de nuestra escritora. De la primera, expresa que fue una visionaria que consideró que el idioma y su derrotero pertenecen al que los habla; de la segunda, nos dice poéticamente que “Esta valiente mujer provoca una atmósfera de limpida hermandad. Para calmar su llanto interior pide algo más que vivir e irse lentamente con el rumor del viento entre las hojas del otoño”. Carmen tiene la convicción de que, aunque sea terrible, la vida va siempre en borrador y no nos es dado corregir sus páginas; en otras palabras, hay que vivirla lo mejor que se pueda.

La profundidad de su humanismo le facilita poder diferir con respeto en muchas ocasiones, pero, más que todo, le da la grandeza de mostrar su admiración ante las personas merecedoras de ella. En el ensayo *Esa psicología del gesto...* comenta que, “para sentirse tocado por la luminosidad pícara de la estudiosa Monserrat Gámiz no hacía falta hablar”, pues “Por una misteriosa rendija de sus ojos, salía a borbotones un intenso haz de luz, mezcla de curiosidad vital, convencimiento sublime en fe y ansia de servicio a la humanidad.” Para los que tuvimos el honor de conocer a esa religiosa inspiradora, nada la describe mejor que esas frases de

# La mujer ... (Continuación)

Carmen. Con ella, además de su nacionalidad y su amor a las letras, nuestra autora compartió otras circunstancias que afianzaron el lazo de afinidad, la lucha contra una despiadada enfermedad que puso a prueba la grandeza de espíritu de ambas.

Cierra la sección de “*Mujeres*” de este libro el ensayo *Un alma que vivió en la inquietud del vacío*. El título mismo del ensayo describe la trayectoria trágica de la admirada rapsoda puertorriqueña Julia de Burgos. Esta mujer que se enfrentó a los paradigmas de su época y se forjó un sitio en la literatura puertorriqueña por méritos propios, aun contra su propia incertidumbre y sus luchas internas, es descrita por Carmen como “una mujer vanguardista que entró en la literatura para

quedarse”.

Podemos concluir que la sensibilidad de la escritora Carmen Cazurro encuentra en el género del ensayo un nuevo cauce de libertad para sus inquietudes. *Todo lo mío, todo lo vuestro* es un acercamiento a la ideología de una mujer que, sin pretender ser feminista, rompe los paradigmas convencionales y trasciende los límites de los géneros para transmitir con una voz propia que: “Con ser mujer, verdadera mujer, ya tengo bastante”. Gracias a mujeres como ella, la mujer trasciende a una nueva dimensión, pues ya no sólo vale por lo que es, sino también por lo que hace.



Cazurro, García de la Quintana, C. (2009). *Todo lo mío, todo lo vuestro...ensayos reunidos*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.

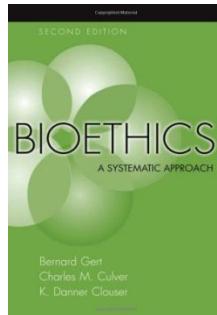
# Reseña del libro: Bioethics: A Systematic Approach

Julio V. Montalvo Del Valle

## Descripción del libro

Este libro es el resultado de más de 30 años de colaboración entre los autores. En él se expone una explicación sistemática de la moral común desarrollada por uno de sus autores (cf. Gert) como fundamento útil para tratar con los problemas morales y las disputas que ocurren en la práctica de la medicina. No obstante, en la revisión de este libro no participó K. Danner Clouser debido a que murió de cáncer pancreático el 14 de agosto de 2000. Sin embargo, figura como uno de los autores debido a que mucho de lo que había escrito en la edición anterior se ha incluido en ésta, por lo que su influencia en este libro continúa siendo significativa. Los autores dedican este libro a su colega por los muchos años de aportaciones y colaboraciones.

Esta edición es una revisión extensa del libro



*Bioethics: A Return to Fundamentals* en el que, según los propios autores en el prefacio, han cambiado el subtítulo a *A Systematic Approach* para recalcar lo que es su enfoque a la bioética y distinguirlo de otros textos. Este subtítulo lleva el propósito de describir el contenido del libro, así como expresar su interés en el campo de la bioética. El contenido consiste de conceptos, información, líneas de razonamiento y teoría que son básicos para la ética médica. El interés de los autores es provocado por numerosas observaciones sobre el estado del campo, en cuanto a la tendencia de parte de muchos a considerar cada área de ética aplicada como una entidad en sí misma, es decir, como independiente de una explicación general de la moral. Los autores sostienen que se han hecho pocos, si algunos, intentos sistemáticos para relacionar una explicación general de la moralidad con cualquier campo aplicado, incluyendo el campo de la bioética. De ahí que haya una tendencia por parte de profesionales que vienen al

campo para adiestrarse en la cultura de la ética médica, en su sentido clásico de la resolución de casos, pero sin ningún entendimiento verdadero de la moral común o su relación con varias ramas de la ética aplicada.

Los autores reconocen que los problemas de la ética médica a menudo pueden resolverse al vuelo, citando reglas o normas *ad hoc*, casos, principios o tradiciones, según vienen a la mente, basados en un entendimiento ordinario de la moral. Sin embargo, el entendimiento ordinario de la moral a menudo es insuficiente para entender casos más complejos y difíciles. No obstante, sólo una valoración del carácter sistemático del pensamiento moral permite algunos desacuerdos morales que no se pueden resolver sin que degeneren en el relativismo.

Muchos de los temas y conceptos en este libro fueron desarrollados en la edición previa, algunos han sufrido cambios significativos y los autores han incluido otros que son completamente nuevos. Por ejemplo, este libro contiene capítulos sobre el tema del aborto y sobre "lo que los doctores [médicos] deben saber." También incluyen un tratamiento de los conceptos de consentimiento válido o informado y el uso del concepto del padecimiento (*malady*) distinto del de enfermedad, y han dedicado un capítulo completo al tema de padecimientos mentales. Además,

desarrollan argumentos en contra del principialismo y de cómo los autores de éste malinterpretan su visión, lo que socava el valor de su crítica, según Gert y colaboradores.

*"Sin embargo, el entendimiento ordinario de la moral a menudo es insuficiente para entender casos más complejos y difíciles".*

El libro también integra parte de las reflexiones importantes del campo de la epidemiología clínica en su discusión de consentimiento válido. Su explicación del paternalismo y su justificación, quizás el problema más moralmente oblicuo en la ética médica, que ha tenido considerable influencia. Su discusión de la eutanasia y del suicidio médicaamente asistido desafía las visiones tradicionales que han propuesto, tanto los defensores como los adversarios del suicidio asistido médicaamente y la eutanasia activa voluntaria.

Los autores hacen hincapié en la consistencia y coherencia de sus argumentos, en oposición directa al enfoque de explicaciones *ad hoc* característico de muchas de las explicaciones en bioética.

Además, reclaman que su enfoque es diferente a todas las demás teorías morales tradicionales. Contrario a las visiones Kantianas, reconocen la importancia de las consecuencias y, contrario a las posiciones consecuencialistas, consideran la moral como un *sistema público*. La moralidad como un sistema público conlleva que aplica a todas las personas racionales, lo que explica por qué todos saben lo que la moral prohíbe, requiere, desalienta y permite.

Gert, Culver y Clouser denominan su explicación sistemática de la ética como “moral común” y ante la crítica de que su explicación es una “teoría de reglas o normas imparciales,” insisten y continuamente recalcan que estas reglas o normas sólo pueden entenderse propiamente como parte del sistema moral. Afirman que hay otros componentes esenciales del sistema moral que incluye los ideales morales, la especificación de “atributos morales relevantes” de situaciones que ayudan a concentrar en la búsqueda de hechos relevantes y un procedimiento explícito de dos pasos para lidiar con los conflictos entre las reglas o normas morales y entre éstas y los ideales morales.

## Justificación del libro

La meta de estos autores es proveer una explicación de la moralidad que sea sistemática y accesible y que capacite al(la) lector(a) para entender por qué algunos de los problemas de

bioética pueden resolverse y por qué hay desacuerdos concernientes a otros problemas que no se pueden resolver. Además de explicar cómo se relaciona la moralidad común con la bioética en general, también explican cómo se aclaran algunos de los conceptos medulares de la bioética, tal como el paternalismo y la eutanasia. Aunque describir el sistema de la moralidad común, proveer sus fundamentos y demostrar su utilidad son centrales en su trabajo, también ofrecen un análisis filosófico sobre importantes conceptos como la muerte y el padecimiento (*malady*, como concepto diferente al de enfermedad). También declaran por qué el concepto de racionalidad, que es central para explicar y justificar la moralidad, es también crucial para entender el concepto de enfermedad o padecimiento.



*“La moralidad como un sistema público conlleva que aplica a todas las personas racionales, lo que explica por qué todos saben lo que la moral prohíbe, requiere, desalienta y permite.”*

Según los autores del libro, el concepto de moral común es el marco de referencia sobre el cual construyen, primero explicando cómo opera la moral y luego justificando su marco de referencia, explicando por qué

sería favorecido por todas las personas, en la medida en que usen creencias que no sean idiosincrásicas y buscando acuerdos con otros, como un sistema público para todo el mundo. Finalmente, explican cómo, mientras que la moral común permanece igual, culturas diferentes, incluyendo subculturas como las profesionales, pueden construir sobre este marco de referencia en distintas maneras. La moral común es el marco de referencia sobre el cual se construye propiamente la bioética.

A menudo las antologías sugieren el uso de una teoría para resolver un problema particular de una clase y otra teoría para un problema diferente. Sin embargo, no hay ninguna consistencia entre las diferentes teorías, como tampoco hay una clave para los problemas a los que se les asignará cual teoría. Afirman los autores que no hay nada incorrecto en asimilar lo mejor de cada teoría tradicional, pero esas introspecciones deben ser incorporadas en una teoría comprensiva y no dejar incongruencias entre ellas.

En sus análisis, los autores coinciden con mucha de la crítica a las teorías morales típicas o tradicionales (*standard theories*), incluyendo otras explicaciones de moral común. La mayoría de esas teorías morales no son de mucha utilidad para ayudar a decidir lo que hay que hacer en circunstancias particulares. Esta es una crítica legítima a casi todas las teorías morales típicas, ya que

a menudo reclaman que pueden proveer una contestación correcta única a toda cuestión moral. Sin embargo, no es una crítica legítima a una teoría moral que no siempre ofrezca una respuesta correcta única. Para los autores, su teoría no únicamente reconoce explícitamente que hay algunos desacuerdos morales que no se pueden resolver, sino que también explica la fuente de esos desacuerdos. Sin embargo, siempre se distingue entre lo que son respuestas moralmente aceptables e inaceptables.

*“Aun cuando no siempre se pueda resolver todo desacuerdo moral, siempre debe proveer entendimiento y guía, dejando claros los límites para esos desacuerdos morales.”*

Muchos críticos de la teoría moral aparentan compartir suposiciones tácitas de que una teoría moral debe ser simple, que debe ser enunciada como una consigna recordable y debe proveer un arreglo rápido o procedimiento para la toma de decisiones. Aunque la moral debe ser comprensible por todo aquel que es sujeto de juicio moral y todo ello debe ser una guía para su propia conducta, la moral, como la gramática, no necesita ser simple, según los autores. Una teoría moral adecuada debe proveer una explicación de la moral, o del

sistema moral, que sea lo suficientemente complejo para lidiar con un asunto moral complejo. Aun cuando no siempre se pueda resolver todo desacuerdo moral, siempre debe proveer entendimiento y guía, dejando claros los límites para esos desacuerdos morales. También debe dejar claros los límites de acuerdos morales aceptables. El que no siempre haya acuerdo sobre la respuesta correcta no significa que no haya acuerdo en que algunas de las respuestas propuestas sean incorrectas. Una teoría completa y sistemática no debe proveer una respuesta correcta única a toda cuestión moral—no todas las cuestiones morales tienen tales respuestas—pero debe explicar por qué el desacuerdo no se puede resolver y, por lo tanto, promover el tipo de discusión fructífera que lleve a una decisión aceptable para todos.

## Sistema moral y teoría moral

Es importante distinguir moral o sistema moral, de teoría moral que describe y la justifica. La teoría moral contiene una afirmación explícita de la moral común o del sistema moral. El sistema moral es el que explica las decisiones morales y los juicios que la gente pensante hace comúnmente. Para Gert y colaboradores, el sistema moral es primero; la teoría moral es una descripción sistemática y una

justificación del sistema moral. Los autores van de la acción moral a la teoría moral; es decir, de la práctica moral a la explicación de esa práctica, contrario a la mayor parte de los filósofos. La mayor parte de los filósofos creen erróneamente que una teoría moral debe generar un sistema moral.

Estos autores creen que una teoría moral adecuada, especialmente una descripción adecuada de un sistema moral común, no sólo es posible, sino que es importante para la ética aplicada y profesional. Considerando que la teoría moral incluye una descripción de la moralidad, la exactitud de esa descripción debe ser constantemente examinada viendo si está de acuerdo con lo que se consideran decisiones y juicios morales de la gente pensante. Esto es lo que quieren los autores decir al manifestar que una teoría moral debe estar firmemente basada y probada por instituciones morales. Por lo tanto, la teoría depende de y permanece fuertemente relacionada con la experiencia moral. Es el análisis filosófico de la base de datos intuitiva el que lleva a una formulación explícita del sistema moral y este análisis es el que también explica por qué no todos los problemas morales tienen solución.

Una teoría moral también debe dar una explicación de cómo se define el ámbito de lo que es moral y de lo que no lo es.

Debe capacitar a una persona para distinguir asuntos morales de los que no lo son; además, debe ofrecer una explicación del alcance y las fronteras de la moralidad, por ejemplo, por qué hay desacuerdo sobre si o hasta qué grado la protección de la moral se extiende a seres no racionales. También debe ayudar a distinguir la moral de otras formas que parecen iguales, tales como filosofías de vida, que pueden llevar a error si se consideran como sistemas morales.



*“Es el análisis filosófico de la base de datos intuitiva el que lleva a una formulación explícita del sistema moral y este análisis es el que también explica por qué no todos los problemas morales tienen solución.”*

---

La teoría moral debe identificar las situaciones que dan paso a que surjan asuntos de interés moral, así como los atributos que son moralmente relevantes de esas situaciones. Identificar los hechos o los atributos moralmente relevantes de una situación es crucial. Fracasar en proveer tal lista de atributos, aparte de defender la lista, es típico de todas las teorías morales tradicionales. Sin embargo, sin una lista de atributos moralmente relevantes, la determinación de la moralidad de

una acción, o la corrección de un juicio moral mediante la apelación a la teoría es imposible. Con simplemente invocar una cláusula de *ceteris paribus*, es decir, que todo lo demás permanece igual, no provee una forma consistente de determinar si dos casos son de la misma clase, conforme a lo que plantean los autores.

Una teoría moral debe ser capaz de distinguir entre soluciones morales aceptables y no aceptables en circunstancias particulares y ayudar a identificar factores relevantes en términos de decidir entre alternativas moralmente aceptables. Una teoría moral debe explicar por qué a menudo hay más de una alternativa aceptable y por qué personas igualmente informadas, imparciales y racionales pueden estar en desacuerdo algunas veces. En situaciones en que hay desacuerdos que no se pueden resolver, la teoría debe aclarar precisamente por qué el desacuerdo no se puede resolver y si algo podría cambiar de manera que pudiera haber una solución aceptable moralmente única al problema. La teoría moral debe ser unificadora en el sentido de atar conceptualmente en un marco de referencia para todos los cabos sueltos de importancia que, individualmente, forman la base para una u otra teoría moral tradicional, tales como: consecuencias, reglas o normas,

derechos y virtudes. No tan sólo debe explicar cómo una violación de la regla moral puede justificarse, sino que debe distinguir entre la fortaleza de diferentes justificaciones. Finalmente, una teoría moral debe ofrecer una explicación de la universalidad de la moralidad, así como su susceptibilidad a lo cultural, profesional y prácticas locales.

En este libro los autores proveen un marco de referencia moral para tomar decisiones bioéticas. Este marco incluye una explicación de la moralidad, asentada en ciertos atributos universales de los seres humanos, su falibilidad, racionalidad y vulnerabilidad. Explícitamente toman en cuenta la naturaleza probabilística de la práctica médica, en particular las incertidumbres inherentes que son parte integral del diagnóstico médico y del tratamiento. También examinan conceptos básicos, tales como: competencia, consentimiento, muerte, eutanasia, padecimiento<sup>1</sup> (concepto que introducen deliberadamente, como acción de sentir física y corporalmente un daño, dolor, pena o castigo para distinguirlo del concepto enfermedad con su connotación tradicional.

Según Gert y colaboradores, este marco no es

un procedimiento para el razonamiento moral. No es una máquina conceptual para producir automáticamente conclusiones morales. Más bien provee una guía para determinar lo que es y lo que no es relevante en el proceso de toma de decisiones; exhibe las fortalezas y las limitaciones de una teoría moral; explica por qué los desacuerdos morales ocurren y por qué algunos no se pueden resolver. Los autores no intentan lidiar con el conjunto completo de problemas médicos éticos, sino proveer una fundación conceptual adecuada, rigurosa y sólida para atender todos esos problemas.

## Racionalidad e irracionalidad

Aunque el interés primario de nuestros autores es proveer una explicación clara y útil de la moral, es casi igualmente importante proveer una explicación de la racionalidad que servirá para usarse cuando se atiendan problemas reales que surgen en la práctica de la medicina. A juicio de los autores, las explicaciones tradicionales de moralidad son tan inadecuadas, debido a que las explicaciones

<sup>1</sup> Esta es mi traducción al concepto que los autores usan en inglés, *malady*: 1 : a disease or disorder of the animal body 2 : an unwholesome or disordered condition. *malady*. (2009). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. Retrieved June 25, 2009, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/malady>

filosóficas típicas de la racionalidad son tan apartadas de la explicación del entendimiento ordinario de la racionalidad, que aplica en medicina. Por tanto, en la explicación más popular, una acción racional se define como el medio más eficiente de obtener una satisfacción general de los deseos de una persona; cualquier acción que no concuerde con esta definición es catalogada como irracional, o quizás no racional. La explicación que los autores ofrecen está en completo contraste con la explicación filosófica más popular. Primero, no ofrecen una definición positiva de lo racional, más bien ofrecen una definición de lo “irracional” y cuenta como racional cualquier acción que no es irracional. Entre algunos de los beneficios de esta manera de definir lo “racional”, este método permite que casi todas las acciones de la mayoría de las personas sean racionales. También da espacio para la categoría de acciones razonablemente permitidas, aquellas acciones que pueden ser racionales hacerlas o no. Las acciones racionales sólo requieren (tal como salirse del medio de la carretera ante un camión que viene a alta velocidad), que sean irrationales si no se llevan a cabo.

Los autores no definen una acción irracional en una manera formal, más bien la definen en términos de su contenido. El paradigma de una acción irracional es una acción que tiene

como resultado intencionado la muerte, el dolor, la incapacidad (*disability*), la pérdida de la libertad o la pérdida del placer del agente y el agente no cree que nadie, incluyéndolo a él, podrá por lo tanto, evitar ninguno de estos daños o ganar cualquier beneficio, tal como tomar mayor conciencia, habilidades, libertad o placer. Una explicación completa de acciones irrationales podría incluir acciones sin beneficios con recompensas, en los que una persona actúa *intencionalmente* de cierta forma para aumentar significativamente su riesgo de sufrir cualquiera de los daños; acciones en las cuales una persona *a sabiendas* actúa en una forma que puede resultar en sufrir esos daños, o aumentar significativamente su riesgo de sufrirlos; y acciones que el agente *debió saber* que podrían tener esa clase de resultado. Cualquier acción que no caiga en alguna de estas categorías cuenta como una acción racional. Esta explicación, de hecho, deja fuera aquellas acciones que son consideradas por todos como irrationales. Nadie desempeña estas acciones a menos que esté sufriendo de algún desorden mental o esté sobrecogido por alguna emoción fuerte, temporalmente. Esta explicación de irracionalidad es la que los autores ofrecen de la moralidad común.

## Sobre la demarcación de la moralidad

Los autores consideran que el trabajo de la demarcación es un primer paso importante. Ellos argumentan que la existencia de cierta clase de consideraciones, tales como varias reglas o normas, ideales y procedimientos, es lo que constituye una clara indicación de que la moral está presente. Las reglas o normas específicas que toman como uno de los componentes la médula de la moralidad son aquellas que usualmente están en la categoría de "reglas o normas morales." Son reglas o normas tales como "no matarás," "no engañarás," "mantendrás tus promesas," "no timarás," (*do not cheat*), y otras. Estas reglas o normas son componentes esenciales de la moralidad. Conforme a lo que declaran los autores, ellas son sólo una parte de lo que constituye un sistema de moralidad, pero son absolutamente cruciales como parte del material crudo de la moralidad en la que un filósofo moral debe trabajar. El trabajo de un filósofo es explicar, aclarar y organizar estas reglas o normas, las cuales son de tanta importancia como parte de la moralidad. Más importante aún, un filósofo debe explicar cómo estas reglas o normas caen dentro del sistema, de forma que los conflictos entre las reglas o normas puedan resolverse o verse como que no se pueden resolver.

En la medida en que se desarrolla un entendimiento profundo, algunas de las reglas o normas preseleccionadas pueden ser excluidas porque no logran cumplir con el acuerdo de criterios desarrollados para una regla moral. Estas maniobras conceptuales, lograr la sistematización, están dictadas por razones fundamentales subyacentes que se descubren a través de los análisis del filósofo.

*"El trabajo de un filósofo es explicar, aclarar y organizar estas reglas o normas, las cuales son de tanta importancia como parte de la moralidad."*

Según afirman los autores, ellos no reclaman que las reglas o normas morales (cuyo papel esencial es prohibir ciertas acciones que comúnmente causan daño) están ahí para la moralidad o que son la fundación para el resto de la moralidad. También son significativos los ideales morales, que son los que muchos consideran el corazón de la moralidad, debido a que los ideales morales promueven que la gente prevenga o alivie hacer daños a los demás, más que meramente evitar causar algún daño, que es lo que requieren las reglas morales. La moral (es decir, el sistema de la moral común) es más aún que reglas o

normas e ideales. También incluye una lista de las clases de atributos de situaciones que son moralmente relevantes y que deben usarse para describir situaciones que están sujetas al razonamiento y análisis moral. Y, finalmente, la moral debe contar con un procedimiento común para manejar los conflictos entre las reglas o normas morales y de éstas con los ideales morales.

Ante la crítica a lo que proponen los autores, que consiste en describirlos como tenedores de una moralidad “basada en reglas o normas”, entienden que tal descripción es falsa e induce a error sobre su explicación de la moral. Plantean que una caracterización más precisa es la de que ellos consideran la moral como un sistema público. Es un sistema complejo conocido por todos a los que les aplica y tiene sus cuatro componentes principales: reglas o normas morales, ideales morales, atributos de situaciones que son moralmente relevantes y un procedimiento de dos pasos para atender los conflictos entre las reglas o normas y los ideales. Por lo tanto, no es un sistema “basado en reglas o normas”, más que nada las reglas o normas son solamente un componente del sistema y pueden entenderse propiamente como parte del sistema.

La demarcación del fenómeno moral que hacen los autores es un punto de inicio significativo para “hacer ética.”

Reconoce que la moral es una empresa en curso que antecede por mucho los intentos de cualquier filosofía de entenderla. También significa que la explicación sistemática y explícita que hace el filósofo sobre la moral estará cimentada en la práctica ordinaria de la moral. Este sistema de moralidad no debe ir en contra de las intuiciones firmes y básicas expresadas en la moral ordinaria. No tiene ningún sentido hablar o pensar de “inventar” la moral. Tal moral podría carecer de vínculo con la conducta humana, ninguna autoridad y ninguna base en los propósitos, interacciones y emociones humanas. La moral es un fenómeno que ha existido desde el comienzo de la historia de la humanidad, un fenómeno que debe entenderse más exhaustivamente. Cualquier resultado del razonamiento que vaya en contra de las intuiciones morales básicas arroja una sospecha muy grande en términos del razonamiento o en la teoría que incorpora.

## **El contenido de la moral**

Una conclusión importante, basada en el sistema y explicación explícita de la moral que hacen los autores, es que lo relacionado con la moral consiste en disminuir el mal o el daño sufrido por aquellos protegidos por la moral. Debido a la vulnerabilidad de los humanos,

mientras más se rompan de manera injustificada las reglas o normas morales, mayor será el mal (*evil*) o el daño sufrido. Los males o daños por los que se preocupan los humanos por evitar comprenden una lista específica y finita. Estos son males o daños que todas las personas racionales quieren evitar, a menos que tengan una razón adecuada para no hacerlo. Por lo tanto, una persona racional tiene un interés propio fuerte en que los demás actúen de acuerdo con las reglas o normas morales, principalmente, para evitar sufrir daño causado a sí mismo y a aquéllos por los que se preocupa.

Estos males o daños son la muerte, dolor, incapacidad, pérdida de la libertad y pérdida del placer. Cada regla moral toma la forma de una prohibición; cada una prohíbe la causa de uno de los males en una lista finita de males sobre los cuales todas las personas racionales están de acuerdo, o prohíbe clases de acciones que generalmente aumentan la cantidad de daño. La moral nunca requiere la violación de estas reglas o normas morales de manera injustificada. Dado que están expresadas (o pueden expresarse) en forma de prohibiciones (“No matarás.” “No timerás,” “No causarás dolor,” etc.), usualmente pueden seguirse todo el tiempo y seguirse imparcialmente (por lo tanto, satisfaciendo varios aspectos claves de la moralidad). Cumplir con estos requisitos básicos de la

moral usualmente no conlleva gran dedicación, fortaleza interior, carácter sobresaliente ni virtudes nobles; simplemente conlleva abstenerse de causar daño de manera injustificada.

*“Debido a la vulnerabilidad de los humanos, mientras más se rompan de manera injustificada las reglas o normas morales, mayor será el mal (*evil*) o el daño sufrido.”*

Existen diferencias conceptuales cruciales entre las reglas o normas morales y los ideales morales. La diferencia clave es que la moral requiere que las reglas o normas morales **nunca se violen** injustificadamente en relación a otro que esté protegido por la moralidad. Las reglas o normas morales pueden ser obedecidas imparcialmente con relación a todos, todo el tiempo, lo que no es cierto para los ideales morales. Aun si uno pasara una parte significativa de su vida previniendo el mal, no es humanamente posible hacerlo para todos, imparcialmente, todo el tiempo.

La sólida fundación de la moral está en lo que todas las personas racionales concuerdan que quieren evitar (a menos que

tengan una razón adecuada para no hacerlo), principalmente aquellos males específicos: muerte, dolor, incapacidad, pérdida de la libertad y la pérdida del placer. Los humanos no quieren sufrir esos daños, por lo que mantener a los demás alejados de causarlos viene a ser la médula de la moral (las reglas o normas morales) junto con la promoción de prevenir o aliviar esos males (los ideales morales).

## **Reglas o normas morales particulares**

Las reglas o normas morales que prohíben individualmente causar los daños en la lista y que prohíben ciertas clases de acciones conocidas como causantes de esos daños nosotros las llamamos “las reglas o normas morales básicas.” Están consideradas generales porque aplican a todas las personas racionales, todo el tiempo y en todos los lugares. Lo que se considera como causante de muerte, dolor, incapacidad, o privación de la libertad o del placer puede diferir en algunos detalles sutiles de una cultura a otra, pero cualquiera que sean los detalles, la causa de los daños básicos a otra persona siempre está prohibido.

## **Éticas profesionales**

La visión de los autores sobre las éticas profesionales es más o menos análoga a su explicación de las reglas o normas

morales particulares. El caso de la medicina es un ejemplo en el que la ética profesional es una combinación del sistema moral general con varias instituciones, prácticas y relaciones autóctonas de la “cultura” de la medicina. En términos de la interacción con las estructuras de la práctica de la medicina, la regla de “No privar de la libertad” puede conducir al requisito moral de “obtener consentimiento válido” y similarmente, “no causar dolor o sufrimiento” puede llevar a la regla moral particular de la medicina de “no violar la confidencialidad.”

La intención de los autores es proveer un marco de referencia moral y las herramientas conceptuales, incluyendo un entendimiento de la omnipresente naturaleza probabilística de la medicina, que es suficiente para permitirle a aquellos con conocimiento adecuado sobre las prácticas biomédicas y de los hechos de casos particulares, determinar las alternativas moralmente aceptables disponibles al agente moral. Las circunstancias, conceptos, relaciones, acciones y metas de una práctica, profesión o empresa difieren unas de otras. No obstante, el sistema moral básico se expresará en términos de la actividad, de manera que se evite causar aquellos daños reconocidos como tales por todas las personas racionales. La ética profesional tiene un aspecto

adicional y significativo en la explicación del sistema moral de los autores. Una de las reglas o normas morales generales básicas es “Cumplir con el deber propio” y los deberes particulares no tan sólo requieren prevenir el daño, sino también promover el bien. Pero lo que constituye el deber para una persona en una profesión particular, aunque crucial para la ética de esa profesión, no está completamente determinado por el marco de referencia moral general.

## La moralidad

Gert, Culver y Clouser entienden que la moralidad aplica sólo al comportamiento de las personas hacia las demás; no aplica al comportamiento que afecta solamente al agente moral. No es inmoral engañarse a sí mismo o no cumplir una promesa que uno se hizo, ni timarse. Hacerse daño sin una razón justificada tampoco es inmoral, sino irracional. Por lo tanto, ellos proponen un sistema moral que es explícito, que es útil para las personas cuando se confrontan con problemas morales nuevos, difíciles y controvertidos. La moral común pone límites significativos a los desacuerdos morales genuinos, es decir, provee un método para distinguir respuestas morales aceptables de las que no lo son.

## Moralidad común

La existencia de una moralidad común está demostrada a través del amplio acuerdo en la mayoría de los asuntos morales. Todo el mundo concuerda en que acciones tales como matar, causar dolor o incapacidad y privar de la libertad o del placer son inmorales, a menos que haya una justificación adecuada para hacerlo. Igualmente, todo el mundo está de acuerdo en que engañar, romper o incumplir una promesa, hacer trampa, violar la ley e incumplir con el deber también necesitan justificación para que no sean actos inmorales. Nadie tiene verdaderas dudas sobre esto. La gente no está de acuerdo en cuanto al alcance de la moralidad, por ejemplo, si los animales no humanos o los embriones están protegidos por la moralidad. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que los agentes morales, es decir, aquellos cuyas acciones están sujetas a juicios morales, están protegidos. Existen dudas sobre si matar animales no humanos y embriones necesita justificarse, ello no lleva a dudar que matar a agentes morales necesite justificarse. De forma similar, las personas no concuerdan sobre lo que cuenta como una justificación adecuada sobre un acto particular de matar o engañar y en algunos atributos de lo que es una justificación

adecuada, pero todo el mundo está de acuerdo en que lo que cuenta como una justificación adecuada para una persona debe ser una justificación adecuada para cualquier otra en la misma situación, es decir, cuando todos los atributos moralmente relevantes de las dos situaciones son los mismos. Esto es parte de lo que los autores consideran la imparcialidad requerida en la moralidad.

*“Todo el mundo concuerda en que acciones tales como matar, causar dolor o incapacidad y privar de la libertad o del placer son inmorales, a menos que haya una justificación adecuada para hacerlo.”*

Todo el mundo también está de acuerdo en que algunas personas, por ejemplo, las retardadas mentales severas, no deben estar sujetas a juicios morales si ellas no saben las clases de comportamientos morales que están prohibidos (e.g., hacer trampa), o requiere (e.g., cumplir promesas), desalienta (ag., aliviar el dolor de alguien), alienta (e.g., no hacer nada por ayudar a alguien que necesita ayuda) y permite (e.g., decidir sobre cuál par de medias ponerse). Los autores plantean que todo el mundo que está sujeto a juicios morales sabe las clases de actos que la moralidad prohíbe.

## La moralidad como sistema público

Un sistema público es un sistema que tiene las dos características siguientes: (1) Todas las personas a quienes le aplica (i.e., aquellas cuyo comportamiento se guía y juzga por ese sistema) lo entienden (i.e., saben el comportamiento que el sistema prohíbe, requiere, desanima, anima y permite); y (2) No es irracional para cualquiera de esas personas aceptar y dejarse guiar y juzgar por ese sistema. Para ilustrar el carácter público de su sistema moral los autores usan el ejemplo de un juego. Un juego tiene una meta inherente y unas reglas o normas que forman un sistema que es comprendido por todos los jugadores. No es irracional para todos los jugadores usar la meta y las reglas o normas del juego para guiar y juzgar su propio comportamiento y juzgar el comportamiento de otros jugadores. Aunque un juego es un sistema público, sólo aplica a aquellos que juegan el juego. La moralidad es un sistema público que aplica a todos los agentes morales; todas las personas están sujetas a la moralidad, simplemente por virtud de que son seres racionales que son responsables por sus acciones.

Para que todas las personas racionales sepan lo que la moralidad prohíbe, requiere,

desanima, anima y permite, el conocimiento de la moralidad no puede involucrar creencias que no sean sostenidas por todas las personas racionales. Esto también es cierto para las creencias religiosas debido a que creencias religiosas particulares no son compartidas por todos los agentes morales. Sólo aquellas creencias que pueden ser irracionales para cualquier agente moral, no endosarlas son esenciales para el conocimiento moral. A éas los autores las denominan creencias **racionalmente requeridas** (*rationally required beliefs*). Las creencias que pudieran ser irracionales para que cualquier agente moral las endose son las que los autores llaman creencias **prohibidas** **racionalmente** (*rationally prohibited beliefs*). Las creencias que no son **racionalmente requeridas** ni **racionalmente prohibidas** los autores las consideran creencias **permitidas** **racionalmente** (*rationally allowed beliefs*).

Una *teoría moral* es un intento de explicar y si posible, justificar la moralidad. Los autores entienden por moralidad el *sistema moral* que la gente usa, no necesariamente de forma consciente, para decidir cómo actuar cuando confrontan problemas morales y para hacer sus juicios morales. Una adecuada teoría moral debe presentar una explicación de la moralidad que use conceptos o principios que sean comprendidos por todos los que son sujetos a juicios morales.

## Explicaciones erróneas sobre la moralidad

Una reflexión cuidadosa sobre lo que las reconocidas reglas o normas morales universales tales como “No matar” y “No hacer trampa” aclaran que la moralidad es bien concebida como una guía de comportamiento que las personas racionales adelantan para gobernar el comportamiento de los demás hacia ellos y aquellos por los que ellos están interesados. La moralidad es una guía para comportarse con relación a los demás; en este sentido no es primariamente un asunto personal sino un asunto público y social.

*“La moralidad es una guía para comportarse con relación a los demás; en este sentido no es primariamente un asunto personal sino un asunto público y social. “*

## Racionalidad y moralidad

Todo el mundo está de acuerdo en que si cierta forma de actuar es irracional, es decir, que ni siquiera está **racionalmente permitida**, nadie debe actuar de esa manera. Pero sólo porque una acción es **racionalmente permitida**, no significa que todo

el mundo concuerde con que uno deba actuar en esa manera, por el contrario, a menudo es permitido razonablemente, esto es, no irracional. El que una acción sea razonablemente permitida no conlleva que uno deba actuar de esa manera. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que nadie debe actuar irracionalmente nunca.

La racionalidad está muy íntimamente relacionada con daños y beneficios. Todos concuerdan con que, a menos que una persona tenga una razón adecuada para hacerlo, sería irracional evitar cualquier beneficio o no evitar cualquier daño para sí mismo(a) o para aquellos por los que se ocupa. La explicación de los autores sobre la racionalidad difiere radicalmente de las explicaciones de muchos filósofos en dos maneras importantes. Primero, hace de la irracionalidad más que la racionalidad el concepto principal; segundo, define la irracionalidad por medio de una lista en lugar de usar una fórmula. En el sentido objetivo de una acción irracional, una persona valora correctamente una acción como irracional cuando correctamente cree que: (1) ésta causará, o aumentará significativamente la probabilidad de que alguien sufra una muerte (evitable), dolor, incapacidad, pérdida de libertad o pérdida del placer y (2) no haya una razón objetivamente adecuada para la acción. Cualquier acción

intencional que no es irracional es racional.

Considerar cualquier acción que no es irracional como racional resulta en dos categorías de acciones racionales: aquellas que son *requeridas razonablemente (rationally required)* y aquellas que son meramente *permitidas razonablemente (rationally allowed)*.

Los autores afirman que, al igual que todo el mundo favorece que las personas actúen moralmente, ellos no intentan motivar que se actúe moralmente en este libro, ya que tal motivación usualmente viene de la forma en que uno ha sido criado. Pero, aún teniendo la motivación apropiada, no es adecuada sin una comprensión apropiada de la moralidad.

Para estos autores la moralidad es un sistema público y, con relación a obedecer las reglas o normas morales, requiere imparcialidad respecto a todos los agentes morales, es decir, aquellos quienes son considerados moralmente responsables por sus acciones. Es moralmente inaceptable violar una regla moral si uno no puede permitir tal violación públicamente. Fracasar en entender lo que es la moral imparcial también requiere responsabilidad por muchas formas de paternalismo injustificado.

## La imparcialidad

De acuerdo a los autores, la imparcialidad por sí misma no garantiza comportamiento moral si uno es imparcial en relación a un grupo inapropiado o en una consideración inapropiada. Decir que una persona es imparcial conlleva conocer dos cosas, el grupo con relación al cual se juzga su imparcialidad y respecto a las acciones las cuales son supuestamente imparciales en consideración al grupo. Se es imparcial en referencia al grupo al que se pertenece.

La moralidad no siempre requiere la imparcialidad. La moralidad requiere la moralidad sólo cuando uno está considerando violar una regla moral. Por ejemplo, no se requiere imparcialidad cuando se decide a quién ayudar o hacer la caridad. La imparcialidad moral permite diferencias en el orden de varios daños y beneficios en tanto uno pueda estar dispuesto a hacer tal orden público y uno no favorezca a ninguna persona o grupo, incluyéndose uno mismo o a sus amigos, sobre cualesquiera otros cuando uno decide violar una regla moral o juzgue si la violación es justificada.

## La moralidad común como un sistema moral justificado

Justificar la moralidad es proveer un argumento fuerte de la moralidad como sistema público que, dada una persona racional que sólo use creencias

que todos comparten, principalmente creencias racionalmente requeridas y que estén dirigidas a alcanzar acuerdos con otras personas racionales, que todas las personas racionales endosarían como guía para que todos las puedan seguir.

La moralidad común tiene por meta disminuir la cantidad de daño sufrido por aquellos protegidos por ella. Debe reconocer y adaptar la falibilidad de las personas y la necesidad de un sistema que sea comprensible para todos a quienes les aplica. Éste incluye: (1) *reglas o normas* que prohíban actuar en formas que causen o que aumenten significativamente la probabilidad de ocasionar, cualquiera de los cinco daños que todas las personas racionales quieren evitar; (2) *ideales* que alienten la prevención o el alivio de cualquiera de esos daños; y (3) un procedimiento para determinar cuándo se justifica violar una regla moral. La moralidad común sólo provee un marco de referencia para trabajar con problemas morales en una forma que es aceptable a todas las personas racionales e imparciales; no provee una respuesta única para todas las cuestiones morales.

## Las reglas o normas morales

Las primeras cinco reglas o normas morales prohíben causar daño directo:

1. *No matar* (incluye causar la pérdida permanente de la conciencia),
2. *No causar dolor* (incluye el dolor mental, e.g. tristeza y angustia).
3. *No incapacitar* (más precisamente, no causar la pérdida de habilidades físicas, mentales y volitivas).
4. *No privar de la libertad* (incluyendo la libertad de actuar, así como la oportunidad de actuar).
5. *No privar del placer* (incluye las fuentes de placer).

Las siguientes cinco reglas o normas morales incluyen aquellas que, cuando no se observan en casos particulares y que usualmente, aunque no siempre, causan daño y cuando no son observadas:

1. *No engañar* (incluye más que mentir).
2. *Cumplir las promesas* (equivale a “No romper tus promesas”).
3. *No hacer trampas* (primariamente involucra violar reglas o normas de actividad voluntaria, e.g. un deporte).
4. *Obedecer la ley* (equivale a “No violar la ley”).
5. *Cumple con tu deber* (equivale a “No descuides tu deber”).

El término “deber” está utilizado en su sentido cotidiano para referirse a lo que es requerido por circunstancias especiales o por el papel que uno desempeña en la sociedad, particularmente en el ámbito laboral.

## ¿Qué se considera violar una regla moral?

Cuando no hay una razón justificada. La violación de una regla moral requiere una justificación de parte del agente moral. En la práctica, todo el mundo acepta que las reglas o normas morales tienen excepciones justificadas. Existe gran concordancia sobre los atributos que distinguen las excepciones justificadas a las reglas o normas morales como la imparcialidad, la racionalidad y la exposición pública (discutidas previamente).

## Atributos moralmente relevantes (morally relevant features)

Dado que los atributos moralmente relevantes son parte del sistema moral, deben ser entendidos por todos los agentes morales, lo que significa que cualquier descripción de una violación debe ser tal que pueda reformularse de una manera en que todos los agentes morales la puedan entender. De hecho, en cualquier situación real, son los hechos particulares de la situación los que determinan la respuesta a las siguientes preguntas, pero todas sus contestaciones pueden darse en una forma que se pueda entender por todos los agentes morales.

1. ¿Qué reglas o normas morales podrían violarse?
2. ¿Qué daños podrían: (a) evitarse (no provocarse), (b) prevenirse y (c) provocarse? (Esto significa anticipar daños e incluye las probabilidades, así como la clase de daño y su extensión).
3. ¿Cuáles son las creencias y deseos relevantes de las personas que se afectarán por la violación de la regla? (Esto explica por qué los médicos deben ofrecer información adecuada sobre el tratamiento y obtener consentimiento del paciente antes de llevarlo a cabo).
4. ¿Alguien tiene una relación con la persona(s) que se afectará directamente por la violación de la regla sin haber obtenido el consentimiento de la persona(s)? (Eso explica por qué a un parent o guardián debe permitírselle tomar decisiones sobre el tratamiento, lo que al equipo de cuidado médico no le está moralmente permitido hacer).
5. ¿Qué beneficios podrían obtenerse? (Esto conlleva la anticipación de beneficios y también incluye las probabilidades, así como la clase y extensión de los beneficios).
6. ¿Se puede prevenir una violación injustificada o débilmente justificada de la regla moral? (Usualmente no es relevante en contextos médicos y aplica más al trabajo policial y al de seguridad nacional).
7. ¿Se ha castigado la violación injustificada o débilmente justificada de la regla moral? (Esto no es relevante en contextos médicos y aplica más al sistema legal).
8. ¿Hay acciones alternativas que pudieran ser preferibles?
9. ¿Ha sido la violación intencional o sólo basada en el desconocimiento?
10. ¿Es una situación de emergencia en la cual lo más probable es que no planeara que fuera de esa manera?

Gert y colaboradores indican que para ilustrar la explicación general de los atributos relevantes de la moralidad debe recurrirse a casos típicos de situaciones médicas y proceden a hacerlo de esa manera.<sup>2</sup>

---

2 No entrará a plantear otros aspectos del sistema moral de Gert y cols.. Sin embargo, Ferrer y Álvarez (2003) en su libro *Para fundamentar la bioética*, págs. 367 – 401 abundan en otros aspectos de la teoría de Gert et al.

## Comentarios y observaciones finales

Luego de una disciplinada lectura de la totalidad de este libro, uno como lector experimenta o desarrolla varias impresiones reflexivas sobre este trabajo:

1. La argumentación filosófica es consistente y se sostiene de forma coherente y sistemática a través de todo el libro.
2. Los argumentos están planteados de forma clara y diáfana, son convincentes y persuasivos, ya que se desarrollan y recapitulan a través del libro, por lo que la lectura captura la atención reflexiva del lector.
3. La metodología sugerida es más o menos efectiva para los asuntos de pertinencia bioética. De hecho, es más mencionada que explicada y totalmente demostrada.
4. Hay una fundamentación razonablemente válida para el análisis de temas bioéticos que descansa en una honestidad reflexiva de que hay asuntos o problemas bioéticos que no tienen una solución única o extraordinaria y sobre los cuales no hay consenso (e.g., el aborto).
5. Los autores demuestran valentía y honestidad intelectual en el enfrentamiento de asuntos controvertidos en la disciplina

de la bioética, tales como su acertada crítica al paradigma dominante de la bioética (clínica), el principialismo. Por otro lado, además de criticar el concepto de enfermedad y sustituirlo por el de padecimiento (*malady*)—según mi mejor entendimiento—, incluyen un excelente análisis crítico en el capítulo dedicado a los padecimientos mentales (*mental maladies*) y un importante capítulo sobre lo que los médicos deben saber sobre la práctica médica en el que se demuestra la naturaleza probabilística de la diagnosis y los tratamientos médicos, que deben ser leídos por otros profesionales de la salud y por el público en general por sus serias connotaciones bioéticas y

6. Los autores presentan un análisis sistemático de la bioética fundamentado en su teoría de la moral común, aplicado a temas de gran importancia como: el paternalismo y su justificación, la eutanasia activa y pasiva, y la muerte. Estos temas provocan pensamientos y reflexiones que devienen en el desarrollo de una conciencia más perspicaz sobre temas y asuntos complejos en la bioética.

A pesar de la crítica de algunos autores<sup>3</sup>, este libro debe ser lectura obligada para novicios en el campo de la bioética, tanto por su contenido como por el estilo expositivo. En términos generales, Gert y colaboradores dejan establecido un marco de referencia, definiciones, criterios, aplicaciones y ejemplos bien documentados lógica y racionalmente para evaluar otras explicaciones sobre moralidad en bioética. Sus argumentaciones filosóficas son convincentes e invitan a continuar pensando sobre ellas.

Su explicación de la moralidad como un sistema público todavía puede elaborarse más desde el punto de vista social, ya que ellos mismos critican que la moral se ha visto muchas veces como un sistema individual en la filosofía tradicional. A mi juicio, no basta con reconocer la importancia de la formulación de política pública y respetar las leyes cuando en un país esa legalidad viola el derecho a la libertad colectiva mediante el engaño y justifica débilmente la situación política.

Me refiero al coloniaje como sistema político inmoral que se vincula a la producción y sufrimiento de daños reflejados en las distintas formas de violencia, la criminalidad y la limitación de

la libertad colectiva. ¿Será la subordinación política de un país dominado e intervenido (colonia) por otro (Metrópolis) con mayor poderío económico y militar un sistema inmoral pero presumiblemente racional, o será moral pero irracional? Quizás estos cuestionamientos caigan fuera del sistema moral de los autores o quizás sean más propios del modelo de la bioética interventora (cf. Garrafa).

Desde el punto de vista del género y de la perspectiva de la bioética feminista ¿cómo el sistema de la moral común aplica a las mujeres? ¿Partirán de la misma racionalidad las mujeres que los hombres o está sujeta a las particularidades de su género? ¿Habrá consideraciones fisiológicas que den cuenta de procesos cognoscitivos y racionales distintos a los de los hombres en las mujeres, como parece sugerir la investigación neuropsicológica? ¿Cómo el papel de madre podría afectar la observancia de las reglas o normas morales o la violación de éstas y sobre qué base de justificación? ¿Aplicarán por igual las reglas o normas morales a hombres y mujeres? Estas y otras preguntas invitan a una reflexión más exhaustiva sobre el sistema moral que plantean y explican Gert y colaboradores.

---

3 Ver la valoración crítica de Ferrer, J.J. y Alvarez, J.C. (2003). *Para fundamentar la bioética*. (2<sup>a</sup> Ed.). España: Editorial Desclée De Brouwer.

# Hacia una visión holística de la mujer en

## Soles mojados de una niña azul de Emma Jeannette Rodríguez

Alberto Martínez Márquez

“Hay un mundo dentro de mi alma / no visto, no oído, no conocido: / la mujer y la vida nadie se atreve a poseerlas/ no de pensamiento, ni de obra/ ni de palabras.” Estos versos iniciales del poema “Persona,” que a modo de introito inicia *Soles mojados de una niña azul*, exhiben una factura inaprensible del ser femenino que escapa a toda lógica o discurso dominante patriarcal y falocéntrico. Desde la poesía, Emma Jeannette Rodríguez entreteje una imagen más profunda y compleja de la mujer, que inscribe su propia lógica y asume con postura su imperiosa otredad. De esta forma, *Soles mojados de una niña azul* queda consignado dentro de un feminismo alternativo que construye una concepción holística de la mujer. Sin duda, este poemario se acerca a la denominada “poesía confesional”—sin entrar en el burdo biografismo—, en tanto esboza un intimismo lírico que resalta aquellas experiencias privativas y diferenciales que comportan el ser femenino.

Esta visión holística deriva en una estructura poemática que desafía la representación

dicotómica de la mujer como *ave-eva*—esto es, la santa y la pecadora—, tan arraigada en nuestra cultura occidental desde la Biblia hasta Freud. Cada una de las cinco partes que configura el texto pone al relieve un determinado aspecto del sujeto femenino, sin dejar de problematizar ciertos convencionalismos y posturas tradicionales. Estas secciones del poemario son: (1) “Miel con sal,” que resalta el eros o el amor pasional; (2) “Del vientre y su alma,” que gira en torno a la maternidad; (3) “Delirium,” que explora el aspecto existencial; (4) “Sangre,” que se yergue como una crítica a las instituciones sociales y a ciertos individuos que actúan en contra de la mujer; y la que cierra el texto, (5) “Mi ala transparente,” que presenta el tema de la trascendencia y la dimensión espiritual. Debo añadir que *Soles mojados de una niña azul* opera como un poemario de doble intencionalidad, que se expresa, por un lado, como propuesta estético-literaria; y, por el otro, como un libro catártico-experiencial, dirigido mayormente a una audiencia

# Hacia una ... (Continuación)

femenina. Como propuesta estético-literaria, los poemas están cargados de un lirismo emotivo e imaginista que plasma un lenguaje sensual y otorga a la palabra un acento reflexivo, donde concurre el idealismo y la desmitificación. También está presente el mundo onírico y surreal que se afina en la alteridad femenina. En términos de lo catártico-experiencial, diría que las secciones menos “líricas” del poemario responden a un deseo de concienciar a la mujer sobre las condiciones de sometimiento y violencia que ésta continúa sufriendo en el presente. Esta factura heurística de *Soles mojados de una niña azul* se logra mediante una serie de instancias performativas que acentúan el mensaje que se quiere transmitir.

Como indiqué anteriormente, la primera parte del poemario, titulada “Miel con sal”, resalta el tema del eros. Aquí la poeta implícita apostrofa y evoca al ser amado, en la medida que éste forma parte de una unicidad vital que nace del ser femenino, como bien se indica en el poema “La llegada”:

penetras el pedazo de tierra  
de un cuerpo mojado  
te desplazas  
vas y vienes

Asimismo, en esta sección el eros funge como una búsqueda ineludible que se efectúa desde el espacio del cuerpo. Así queda expresado en el poema “Anhelo azul”:

por eso el día me arde me lleva me rueda  
y mi cara se deja mirar de tus pupilas  
tus huesos se salen por mis poros  
sabes que estás  
y que te deseo con lágrimas que  
salen de mi boca

Otras veces esa búsqueda toma la forma de una proyección utópica; dada la idealidad inmaterial del ser amado. Se trata de aferrarse al deseo como una afirmación de la existencia:

aunque nunca te he vivido  
te noto en mi mente  
aunque permanezcas en mi inconsciencia  
te escribo  
aunque mi lápiz y papel  
se encuentran perdidos  
en mis ojos

¡tú eres lo único que tengo aunque no existas!  
(“Mis ojos te buscan”)

Amor, yo hubiera sido tu alma  
para ser eterna  
tenerte en la esencia de tu existencia  
mirarte desde adentro  
formarte en tu sexto sentido  
viviéndote, admirándote  
amarrándote  
a mi lento espacio

(“Varón”)

Del vientre y su alma” contiene poemas y prosas poéticas que miran hacia la maternidad frustrada (excepto el poemahomenaje intitulado “Pitita,” que es una elegía a la abuela fallecida), como queda ejemplificado en “Mantra,” “Imah del Sol,” “La niña azul” y “Antes de la cirugía, y ¿después qué? un vientre marcado.” En esta sección

# Hacia una ... (Continuación)

se hace evidente el talante confesional del poemario. En la prosa poética intitulada “Mantra” dramatiza esa aspiración:

Mujer transparente. La esperma se convirtió en su obsesión, en su puñal. Gritó y huyó de la realidad, pero no pudo hacerlo por mucho tiempo. Se conformó con la idea de un plan para su destino. Buscó ese plan, pero no lo encontró. Su único deseo fue ser un trozo de tierra fértil.

En la tradición védica de la India, un mantra es un sonido, una palabra o grupo de palabras que pueden crear transformación: “Antes de su partida, la mujer estéril se sonrió. Nadie la vio llorar. Solamente repitió sus palabras de mantra: *los milagros existen y hay que dejarles su espacio. Por fin llegó la hora de conocer a mi ángel que tanto soñé.*” En este caso, las palabras usadas como mantra parten de la experiencia del dolor como un estadio necesario en la consecución de un estadio superior de liberación interna: “Corrió a su encuentro. Mirando hacia la altura reconoció sus pasos.”

Los textos “Del vientre y su alma,” puede verse también como una forma de catarsis en la que se advierte una afirmación ontológica del ser femenino. Esto se advierte en “La Niña Azul”:

Cuento uno, dos, tres, me siento anhelada por la tierra y la madera, querida y amada por muchos autores que desean publicarme, pero sólo yo escribo mi propia historia. No me detengo en el camino, me levanto, me crezco. Mi mente está tranquila, todo se detiene y me entrego al silencio del tiempo.

En la tercera parte de *Soles mojados de una niña azul*, el ser y el no ser, la voluntad, el miedo, la inconsciencia y el pensamiento forjan un tono reflexivo que evidencia el devenir existencial del sujeto femenino, el cual manifiesta su diferencia radical:

Estoy cansada,  
agobiada,  
llena de contrastes  
que me conmueven  
y me hacen sentir distinta.

En “Ser y no ser” se afirman las dualidades como parte de la lógica femenina:

furor sofisticado  
intranquilo  
organizado  
pero desorganizado  
unificado  
pero entre piezas

mi yo  
clave de mi identidad  
donde fluye mi energía  
en forma inconclusa  
extrovertido  
pero introvertido  
hacia afuera  
pero también hacia adentro

mi persona,  
contiene lo deseable

# Hacia una ... (Continuación)

pero ama a su sombra  
canción oscura  
que violenta  
que encierra  
que se ahoga

arquetipo  
que me hace ser  
lo que no soy  
lo que quiero ser  
sin estar

sexo femenino  
hermoso  
fuerza innata  
que me provoca  
me divide  
me supera  
me trasciende

La tercera sección del poemario, “Sangre,” está constituida por una serie de poemas y prosas poéticas, en su mayoría de corte performático, que conforman una crítica del orden social que deshumaniza a la mujer. Algunos de estos textos, como “Payasos y tribunales,” adquieren un carácter de poesía conversacional con visos de surrealismo. Se trata de una visión satírica de instituciones y funcionarios sociales que han traicionado su compromiso con la justicia y la verdad. Véase la siguiente estrofa:

un abogado  
saluda haciendo payasadas  
en el papel de Superman  
sin vestido azul  
sin capa  
incapaz de volar  
el gran bromista  
detrás de una máscara que entretiene  
a un público de zombis

Igualmente, en “El fatuo” se arremete contra la superficialidad de un amor fallido:  
siento expresarme tan sutilmente,  
a lo mejor peco  
de imprudente,  
pero caigo en la tentación  
de decir la verdad:  
tonto eres y tonto serás.

La quinta y última parte final del poemario, “Mi Ala transparente,” retorna a lo lírico, pero esta vez se enfila su palabra hacia el orden divino en búsqueda de la trascendencia. El poema intitulado “Miserere” es un buen ejemplo de ello. El texto adopta un tono reminiscente de los Salmos bíblicos:

apiádate de mis lágrimas  
confrontaciones  
de mis No quiero

te reclamo en un cuarto morado  
lleno de miedos

*Soles mojados de una niña azul*, de Emma Jeannette Rodríguez, poeta con justicia la condición femenina, presentando un sujeto femenino multidimensional, que se recrea a la vez que se autoafirma. Con este poemario la autora se inicia debidamente dentro del panorama actual de la poesía puertorriqueña, por lo que le auguro una trayectoria llena de éxitos futuros.

---

Rodríguez Feliciano, Emma Jeannette. *Soles Mojados de una niña azul*. Río Piedras: Ediciones Gaviota, 2009.

# Camino a la Biblioteca

Carlos H. Cajigas Matías



Mediante estas fotografías se registran momentos del proceso de construcción de la Biblioteca Enrique A. Laguerre. Desde la ceremonia de la colocación de la primera piedra hasta el día del corte de cinta, transcurrieron más de doce años. Durante ese caminar, como en un *Cauce sin río*, aparecieron múltiples incógnitas y explicaciones incomprensibles sobre la edificación, que probaron nuestra paciencia y perseverancia.

Hoy, al adentrarnos en la diversidad de espacios de esta arquitectura, que por fin abre sus

puertas, nos sentimos inspirados y más comprometidos que nunca con la misión académica encomendada a la biblioteca. Les invitamos a descubrir las facilidades, los servicios y recursos y, sobre todo, a tomar juntos caminos de renovado aprendizaje para así canalizar las más nobles aspiraciones académicas de nuestra comunidad. Que el ejemplo de don Enrique A. Laguerre, como ilustre humanista y educador, encienda *La Llamarada* que nos guíe hacia el conocimiento.

# Camino hacia la biblioteca



# Enrique A. Laguerre



*“Dentro de esta casa de aprendizaje hay un rincón de encuentro de palabras, imágenes y pensamientos esperando por ti.”*

*Carlos H. Cajigas*





# Literatura

**S**anta María, Santa María. El sacerdote se paseaba por el púlpito con gestos enérgicos, enfatizando la importancia de las confesiones y recalando la condenación del alma, mientras, la mujer con su mirada fija en la figura del presbítero y movimientos lentos de cabeza afirmaba, sin escuchar sus palabras. Santa María, Santa María. Sus pensamientos estaban muy distantes, sólo recordaba con amargura aquel pasado escamoso que la marcó para siempre. Aquella nefasta y fría mañana de diciembre laceró su corazón y lo transformó en uno duro, despiadado.

Santa María, Santa María. Estaba en su octavo mes de gestación de su primogénita, sí de aquella niña insignificante, fea, flaca, de cabellos ralos y ressecos, de sonrisa apagada y dientes virados. Recordó con suma claridad que tocaron a la puerta del pequeño, miserable y asfixiante departamento. Lo recordó como si estuviera viviendo en ese momento el agrio encuentro. Santa María, Santa María. Ella se alejó de la estufa donde preparaba con esmero el almuerzo para su amado esposo. Al abrir la puerta vio a la mujer más hermosa y lozana que jamás ojo alguno viera. Recordó aquellos ojos color miel, aquella piel suave y tersa, aquel cabello negro como el ónix y aquel cuerpo esbelto, perfecto a pesar del avanzado embarazo. Sí, tenía ocho meses, como ella. Sus palabras se atropellaron en su perfecta boca, lo que dijo jamás lo

olvidaría. Su esposo, aquel hombre que amaba con todo su ser, tenía otra y, lo que era peor, ambas en el octavo mes de preñez. Ambas concibieron una niña.

Santa María, Santa María. Entonces, volteó su cabeza y su esposo con su mirada perdida en el Cristo crucificado del altar oraba o, tal vez, recordaba a la hermosa mujer y a aquella preciosa hija que ambos procrearon. Santa María, Santa María. Entonces, volteó su cabeza hacia el lado opuesto y la pequeña e insignificante niña, sí, su hija, con su mirada clavada en las losas de la iglesia parecía congelada. ¡Cuánto la despreciaba! ¿Por qué no nació niño para poder retener el amor de su marido? Se repetía llena de coraje, de impotencia.

Santa María, Santa María. Pero, ella se había encargado de todo. Desapareció a la preciosa mujer y a la niña, el dinero todo lo puede. También, había controlado al hombre que la humilló. No le fue fácil, pero todo se puede.

Santa María, Santa María. La gente se puso de pie para entonar un himno que a ella no le importaba, pero alzó sus brazos como fiel devota a la vez que lanzaba una sonrisita cargada de hipocresía al sumiso hombrecito que de reojo la miraba.

Santa María, Santa María. Mientras, de pie, la insignificante niña con su cabeza baja, bien baja, no lograba entender el desprecio de su madre y el por qué su padre nunca la defendía.

# A One Night Stand

*Ricardo Mejías*

**S**he was sitting at the bar, whiskey in hand, when she had noticed him walking in flanked by two of his friends. All three men were gorgeous, she perceived with a smile playing on her lips. Tall, cocky, and impeccably dressed with just the right amount of ruggedness to them, so their intentions won't be mistaken. These were wolves. Wolves raiding the pasture with a certainty that one or all would take down a sheep tonight. She swiveled her chair around to get a better look at them. The man in the middle was obviously their leader; the alpha of the pack. His step was more pronounced, his every gesture dominant. He walked with the type of swagger that let a woman know she's in for trouble and the looks and build that made would-be contenders think twice. All three looked her way, but she locked eyes with the alpha for the briefest of moments, before finishing her drink and turning back around, making it clear who she was interested in.

She orders another whiskey and, before the bartender had come back with her order,

Mr. Alpha had occupied the vacant seat to her right.

"I'll have what the lady is having, please" he said in a warm baritone.

Without turning to look at him she said, "That's not very cautious of you. For all you know this could be cyanide."

Wanting to play her game, he smiled without looking at her and said, "If someone put cyanide in that bottle of Jameson, then you and I will have plenty of time to get to know each other in the afterlife."

"True indeed," she said.

The bartender placed their drinks in front of them. He reached for his and took a generous sip. He put the glass down feigning disappointment and said, "A shame, just plain old whiskey. It seems as though we are going to have to settle for tonight then." He turned to her now and smiled again and she wondered how many women have fallen under his spell in the past. He extended his hand, "James Hanlon," he said, officially introducing himself.

She placed her hand in his and said, "Lenore. Lenore Allen."

He kept their hands pressed

# A One... (Continuación)

together for a moment, keeping his eyes locked onto hers while taking in her features; her amber hair that cascaded down to her shoulders like a billowing flame, her eyes that were the color of faded dollar bills, the rise and fall of her breasts beneath her dress, all in the matter of seconds. He gave her hand a slight squeeze before letting go and said, "A pleasure."

They let the alcohol work its course as they continued with small talk for the next twenty minutes or so, the sexual tension mounting, becoming almost palpable. Their bodies had moved closer throughout the conversation and they both knew how the evening was going to end. Finally he leaned closer, lips slightly grazing her ear sending a ripple of pleasure down her spine, suggesting a more intimate atmosphere. He paid the tab and escorted her out, arm around her waist. She tucked her head into his shoulder, hiding most of her face. They made their way outside and hailed a taxi they spotted across the street about to pull off, apparently having just dropped off a fair. They piled in the backseat and James instructed the driver to take them to the Ritz-Carlton. "No", said Lenore, "one of my associates from work might recognize me. It would give them the wrong impression." She placed her hand on his chest slipping her fingers in-between two buttons of his shirt lightly

scratching his skin. "Maybe the driver knows someplace less... conspicuous," she said. The driver knew of a place, explaining that the neighborhood wasn't the prettiest but the rooms were clean and no one bothered you. They agreed and the driver drove through a seedy part of town less frequented by business types and stopped in front of a building that resembled a tenement than a hotel. James looked around, hesitant for the first time all evening and asked, "Are you sure you like this place?"

Lenore leaned into him and kissed his lips. "I'm sure this is the last place I would run into someone from work," she said. "Besides, all we need is the room."

They walked into the lobby, which was surprisingly clean and rather spacious, and approached the counter. There was a small man sitting on a stool watching a program on an old model television. He looked up just long enough to trade James' cash for a room key before going back to his show. They took the elevator up to the third floor where the room was located and by the time the doors opened they were both in various states of undress. Once in the room, James grabbed her firmly by the waist and pressed her close. Both were burning with desire, hands and mouths exploring every part of each other in a near frantic pace. They reached their climax together and laid in a tangle of

# A One... (Continuación)

limbs, their bodies spent.

After what felt like an eternity, Lenore grabbed her purse and fished out a cigarette. She lit it and took a pull before handing it over to James. She watched as he closed his eyes and took a long pull, inhaling the smoke deep into his lungs. She felt a slight pang of regret before she slipped the blade of her stiletto through his chest, piercing his heart. As he bled out, she walked unhurriedly to the bathroom and removed her contacts, turning her green eyes back to their natural grey. She also removed her wig revealing a head of short raven colored hair. She placed these things along with the clothes she had been wearing and James' wallet in a black trash bag to be disposed of later. She showered and changed into the extra set of clothes she had left in the closet earlier in the day. Once that was done, Lenore took the time to make sure that all of her prints were wiped from the room, then grabbed the trash bag and left, closing the door on James's body.

She made her way back to the lobby and removed an envelope from her purse, handing it to Reggie, who was still watching television behind the counter. He looked at his watch and then at Lenore and shook his head, laughing to himself as he turned back to watch

television. She felt her face flush but did not comment. She walked outside and got into the back seat of the same taxi that had brought her there. She pulled out another envelope and handed it to the driver. He took it and looked at her through the rearview mirror, his face all smiles.

"So," he said, "mixed in a little pleasure with business, did we?"

She felt her face go hot again and said, "Shut up Julian. Just make sure to get the cab back before anyone knows it's missing."

"What, you think I would go for a joy ride or something? I happen to be a professional."

"Yeah, a professional ass," she said. They both laughed and she felt her cheeks cool down as they drove off.

James' body will have been moved by morning, dumped in an alley somewhere and made to look like a mugging; no one will ever trace it back to the hotel. There would be no need to contact the client to confirm the kill; the police will let her know when they need her to identify her husbands' body.

# La Carta

*Cande Gómez Pérez*

**E**l hombre se abrió espacio en el abarrotado vagón del tren A en la parada de la calle 181 del alto Manhattan. Era la hora de más circulación, cuando los trabajadores, pobres o menos pobres, regresaban ansiosos a sus hogares en busca del calor de los suyos. Descubrió un pequeño espacio en un asiento y escurrió su delgado cuerpo entre los ocupantes. Todos tenían un destino al cual llegar, Esteban no. Hacía tiempo que lo había perdido todo, hasta la esperanza. Su vida transcurría en los subterráneos de Nueva York; tomaba un tren tras otro, en verano para escapar del calor sofocante de la calle y en el invierno para no morir congelado en cualquier rincón de una esquina solitaria.

A pesar de que todo parecía igual, hoy una lucecita se encendió en un lugar lejano de su subconsciente. Aquella carta, la única que recibía desde hacía meses, puso cosquilleos en su estómago y aceleró los latidos de su corazón. Metió su sucia mano en el andrajoso bulto y la buscó entre los papeles que llevaba consigo; era todo cuanto tenía, un certificado de nacimiento, un

pasaporte sin sentido, una licencia de conducir expirada, una docena de cartas añejas, un número y una llave de un apartado de correo que, a pesar de su miseria, mantenía como único punto de enlace con la esperanza, y un par de mudas de ropa tan raídas como su existencia. En medio de la incomodidad no pudo encontrar la misiva que despertó su inquietud y una tristeza rancia le recorrió de pies a cabeza. De forma febril, casi olvidando el lugar donde se encontraba, vació el contenido del bulto en sus rodillas, hasta que dio con el sobre. Lo pinchó entre sus piernas mientras devolvía sus pertenencias a la seguridad de su morral. Luego, con miedo, tomó la carta y le dio vueltas entre sus manos. Tanteó el sobre buscando una rendija para abrirlo. Estaba herméticamente cerrado; lo acarició lentamente, como quien acaricia a una novia por primera vez y su mirada se perdió en la distancia, mientras oprimía la misiva contra su sucia camisa.

Durante veinte años trabajó para la misma compañía, una cadena de bancos que como un pulpo fue fusionando, uno tras otro, todos los pequeños, agrandando sus tentáculos y su capital. Comenzó como guardia

# La carta ... (Continuación)

de seguridad, con el orgullo de que era parte de aquella gran empresa. No faltaba ni aunque estuviera enfermo; ni cuando su mujer dio a luz a sus dos hijos se tomó el día libre; ella no lo entendió, no comprendía que todo lo hacía por ellos, para darle lo que él nunca tuvo. Poco a poco su dedicación fue dando frutos; los gerentes lo apreciaban y confiaban en él. Despues de muchos años se le presentó la gran oportunidad; el jefe de seguridad se retiraba y necesitaban a alguien que cubriera la vacante. Aplicó para el puesto, al igual que otros guardias, y esperó, con el anhelo en ascuas, la decisión de la gerencia. Aún resuenan en sus oídos las palabras del señor Huppert: "El puesto es tuyo, Esteban, te lo ganaste durante todos estos años".

No dejó que la nueva posición se le subiera a la cabeza, siguió con más ahínco, si eso fuera posible, ejerciendo las funciones de su puesto y ganándose el respeto de sus subordinados. Ahora sentía el orgullo de recibir la visita de sus hijos, en una confortable oficina, la cual personalizó con los retratos de su familia. La vida le sonreía, y su mujer también, cuando pudo disponer de más dinero para darse los lujos que siempre anheló. Todo parecía estar en el perfecto orden de Dios; sus hijos eran buenos chicos, sus padres lo adoraban y su mujer vivía más contenta que nunca.

Una mañana se encontró con la noticia de que el señor Huppert cesaba de trabajar; había cumplido 30 años en la compañía y se acogía a los beneficios de un bien ganado retiro. Se entristeció más de la cuenta, no pudo explicar por qué. Debería alegrarse por él pero, por más que lo intentó, no pudo desterrar la sensación de pérdida que se le alojó en el cerebro. El señor Huppert fue muy justo con él, a pesar de ser de origen alemán y él un hispano que masticaba el idioma de Shakespeare, nunca se sintió discriminado. Su buen trabajo y su responsabilidad pesaron más que cualquier otra consideración en las decisiones del gerente general. Se despidió de él como quien pierde a un ser querido, sin siquiera pensar en quién lo sustituiría.

Después de varios días, un nuevo gerente general le fue presentado. Era uno de los asistentes de otra sucursal y ahí comenzó su vía crucis. El nuevo gerente, un blanco de ojos azules, demostró su descontento desde la primera vez que habló con él. Tenía que repetirle varias veces lo que le preguntaba pues el hombre parecía no entender su inglés. Sus esfuerzos para ganarse su buena voluntad chocaban contra su intransigencia y poco a poco el placer de trabajar se le convirtió en un esfuerzo sobrehumano que extenuaba su salud física y mental. Las mañanas eran un

# La carta ... (Continuación)

infierno, donde la lucha entre su responsabilidad y su martirio destrozaban sus nervios. Su mal humor hizo presa de su hogar y un buen día su mujer se fue con sus hijos a casa de su madre. Para escapar de su inconformidad comenzó a darse unos traguitos en la barra de la esquina y poco a poco la dependencia del licor se hizo notable en el temblor de sus manos. Aun así continuo asistiendo puntualmente a su trabajo, pero un día se encontró con que había sido descendido de su puesto de jefe de seguridad al de asistente; un hombre de la confianza del nuevo jefe ocuparía su lugar. Como su puesto era de confianza, no estaba cubierto por los beneficios del sindicato que agrupaba los trabajadores de la empresa y sus protestas hicieron eco sordo en los oídos de los que por tantos años demostraron apreciarlo.

Su descontento lo sumió en un mundo gris y su único consuelo era el calor del licor que abrazaba su garganta y su hígado. Él, que durante veinte años apenas había faltado a su trabajo una que otra vez, comenzó a ausentarse, pretexto que necesitaba el nuevo jefe para despedirlo sin contemplaciones. Ante esa acción, y gracias a los comentarios de algunos compañeros, su inteligencia se alertó y se dio cuenta que había sido discriminado por su raza. Trató de mantenerse sobrio y contrató los servicios de un abogado. En dos ocasiones su

demandada fue desestimada y un sentido de injusticia mermaba su cordura. Ya no era joven, tenía cincuenta y dos años, y por más que intentó conseguir un nuevo trabajo, su experiencia se estrellaba contra la juventud, y, en muchas ocasiones, la etnia de los cientos de aspirantes que pululaban el mercado de empleo. Su voluntad de no tomar se fortaleció con la falta de dinero, aunque de vez en cuando su tímida mendicidad le proveía los medios para libar el sumo de los dioses. En una de esas excursiones a la cantina conoció a un abogado hispano que escuchó atentamente sus reclamos. El jurista, acostumbrado a pleitear casos de discriminación, le dio una nueva esperanza y, como el dinero no era un problema pues sólo pagaba honorarios si ganaba la demanda, se encomendó a sus buenos oficios.

A principio la esperanza lo mantenía en pie y las noticias que recibía del picapleitos evitaban su caída pendiente abajo. Pero después de unos cuantos meses perdió el contacto con el abogado y no fue hasta hoy que recibió la carta que sujetaba contra su pecho. El temor y la esperanza luchaban en su cerebro. Necesitaba saber qué pasó con su demanda, pero un miedo visceral le impedía abrir la carta. La tomó nuevamente entre sus manos y buscó entre la pegatina que la sellaba un hueco por donde meter un dedo. Consiguió, en una

# La carta ... (Continuación)

esquina del sobre, un pequeño orificio e introdujo su dedo índice poco a poco. Al sentir que el pegamento cedía ante la presión, una sensación de asfixia lo invadió y, por temor a perder el conocimiento, retiró su dedo y guardó la carta en su mochila, mientras aspiraba profunda y angustiosamente para llenar de aire sus pulmones. Siempre había tiempo para las malas noticias, pensó de forma pesimista. Mejor la abría cuando estuviera al aire libre, así nadie sería testigo de sus emociones.

Se bajó del tren y salió a la calle en la estación de la avenida 145. Sabía que tendría que mendigar nuevamente para volver a tomar el tren, pero necesitaba sentir el frío en su rostro ardiente. Una ráfaga de aire helado penetró en su mal abrigado cuerpo, pero lejos de molestarlo, lo reconfortó. Hacía varios días que no salía a la calle por no mermar sus escasos recursos en pasaje, pero el aire pesado del subterráneo comenzaba a envenenar su cerebro y una sensación de encierro lo perturbaba. Ya la noche se enseñoreaba de las calles y la soledad poco a poco conquistaba la gran urbe. Aspiró el aire frío como quien olfatea un perfume conocido y caminó hasta el portal de un edificio abandonado. Se sentó en los peldaños de la sellada entrada y trató de abrigarse entre las dos paredes que la delimitaban. Sólo quería descansar un poco y llenar sus pulmones de aire fresco; luego abriría la carta que recibió

del abogado. Un sopor liberante se apoderó de su cabeza y la acomodó sobre la mochila. El sueño lo rescató de sus pensamientos mientras la temperatura gélida penetraba hasta sus huesos. Una sensación de bienestar desplazó el tiritar de su cuerpo y un dulce calor lo abrigó toda la noche.

En la mañana del día siguiente la policía alertó a la familia de Esteban. Su cuerpo congelado fue hallado en la entrada de un viejo edificio. Todas sus pertenencias le fueron entregadas; un pasaporte, una licencia expirada, un número de un apartado de correo y la llave, unas mudas de ropa raídas, un paquete de cartas de ellos y una, de un bufete de abogados, sellada. Su hijo mayor la abrió, y para su sorpresa, un abogado le informaba a su padre que una demanda a su favor, por siete millones de dólares, había sido ganada y le solicitaba que pasara por su oficina para ultimar los detalles del caso.

# Viento

*Miriam M. González-Hernández*

**S**e paseaba arrogante y soberbio por los siete mares rompiendo mástiles, virando embarcaciones y provocando las olas hasta llevarlas a la locura. Destruía a su paso lo que se le antojaba y en ciertos meses creaba tormentas altaneras, huracanes fatuos y trombas endiosadas como él mismo. Tenía control de todo lo que se movía en la tierra. Sólo le faltaba una cosa, ser humano.

Esa mañana de agosto decidió visitar las islas del Caribe para burlarse de éstas, como era su costumbre, mas no se imaginaba lo que el destino le depararía. Entró salvaje, malvado, azotó las costas creando marejadas gigantescas, rompió paseos tablados y arrancó y espeluzó las palmeras recién peinadas. Cuando se adentró al interior de la ínsula con ruidos innecesarios y mofas sardónicas vio a la mujer por primera vez. Parecía no importarle los estragos que él hacía. Se mantenía desnuda en la ribera de las frías aguas del río. — ¿Acaso era de fuego aquella mujer inmutable? — se preguntó mientras recorría con suaves ráfagas su cuerpo y le movía sus cabellos negros, como la noche en que él fue creado. Exteriorizaba, reiteradamente, que los humanos le provocaban asco, náuseas, pero en lo más íntimo deseaba exasperadamente ser como ellos.

Ahora más que nunca tenía que transformarse, pues aquella mujer tenía algo especial que lo hurgaba.

Mientras cavilaba en sus deseos, ella salió del río mostrando sus palpitan tes carnes, lo que despertó su apetencia. Acto seguido, se alargó hasta crear dos fuertes brazos que comenzaron a acariciar el torso de la hermosa mujer. Pese a la resistencia ofrecida por ésta, acarició su melena esponjada y olorosa a piedras del río, recorrió sus jugosos muslos hasta llegar a la entrepierna. La mujer, entonces, no ofreció resistencia, se dejó caer en la hierba fresca y húmeda como su cuerpo, realizando un baile no conocido por él. Por primera vez en su larga vida no supo qué hacer. Se sintió como la nada.

Enfurecido la levantó con rabia y la tiró contra las frías aguas. No conforme con sus acciones arrancó cuanto se cruzó a su paso y se marchó al oriente demoliendo todo lo que tocaba. El mundo entero sufrió los estragos de su cólera.

Pasados varios meses, sólo pensaba en aquella criatura jugosa y mullida que no pudo amar y, retando las sabias admoniciones de sus padres, Urano y Gea, y la potestad de

# Viento ... (Continuación)

Eolo, regresó por ella. Tenía que encontrarla, se decía, mientras planeaba la consumación del acto amoroso. Sólo ella podía ayudarlo a ser humano; sólo aquella mujer le enseñaría el arte de amar.

Cuando la tuvo de frente susurró a sus oídos, lamió y entrelazó sus cabellos, hasta que lentamente comenzó el momento anhelado y, también, su transfiguración. Pero no era lo que él esperaba. Su figura se convirtió

en una repugnante y asquerosa. Su cuerpo era deforme y andrógino, su boca llena de placer estaba torcida, sus manos encorvadas, como sus pensamientos, sus piernas desproporcionadas y sus ojos vacíos. Entonces se observó por un instante y sintió una mezcla de asco y pena que lo llevó a ser más irascible e inhumano que nunca.

## Wind

*Miriam M. González-Hernández*

**H**e was strolling fierily and arrogantly through the seven seas, breaking topmasts, capsizing vessels, and provoking waves to the point of madness. Whatever stood in his way, he would destroy on a whim, and in certain months he would create arrogant storms, fatuous hurricanes and godly waterspouts, just like himself. He dominated everything that moved on Earth. He only lacked one thing: being human.

That morning, in August, he decided to visit the Caribbean islands just to ridicule them as was his custom, but he did not imagine what fate had in store for him. He entered the waters savagely and wickedly, whipping the coasts, creating gigantic surges; he broke wooden walkways, uprooting and disheveling the recently trimmed palm trees. When he moved toward the interior of the island, with unnecessary noises, as well

# Wind ... (Continuación)

as sardonic mockery, for the first time he saw the woman. She did not seem to mind the damage he was causing. She remained naked by the banks of the river's cold waters — Could it be, that that immutable woman was made of fire? — he wondered, while he explored her body with mild gusts and stroked her hair that was black as the night in which he was created. He repeatedly expressed that people were disgusting and even made him nauseous, but deep down inside, he exasperatedly wished to be like them. Now more than ever, he had to transform himself, because there was something special about that woman that titillated his imagination.

While contemplating his desires, she emerged from the river, displaying her vibrating flesh, which whetted his appetite. After that, he extended himself creating two strong arms, which began to caress the beautiful woman's torso. Despite her resistance, he caressed her spongy, loose hair that smelled like river stones embedded, and he traversed her luscious legs up to her inner thighs. This time, the woman did not offer any resistance and she allowed herself to lay on the grass that was fresh and moist, just like her body, performing a dance unfamiliar to him. For the first time in his long life he did not know what to do. He felt inadequate and insignificant.

Enraged, he rabidly lifted and threw her against the cold

waters. Displeased by his actions, he uprooted everything that crossed his path and he left towards the east, demolishing everything that he touched. The whole world suffered from his wrath.

After several months, he only thought of that savory and delightful creature whom he could not love, and going against the sound advise of his parents, Uranus y Gaea, and against the power of Eolus, he went back for her. He had to find her, he would say to himself while he plotted the consummation of their physical relationship. She was the only one who could help him to be human; only she could teach him the art of love.

When he finally faced her, he whispered in her ears, and he licked and braided her hair, until the moment he had yearned for began to materialize slowly, just like his transfiguration. But it was not as he had expected it to be. He turned into a repugnant and disgusting figure. His body was deformed and androgynous, his mouth, though full of pleasure, was twisted, his hands were warped just like his thoughts, his legs were disproportionate and his eyes empty. Then, after observing himself for a moment, he felt a mixture of disgust and self-pity that caused him to become even more irascible and inhuman than ever before.

# Colaboradores

**Cajigas Matías, Carlos H.** Técnico de Producción Audiovisual de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. Posee un Bachillerato en Ciencias en Tecnologías de la Comunicación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Bayamón.

**Carrero Figueira, Rebeca.** Posee una Maestría en Artes con concentración en Estudios Hispánicos del Recinto Universitario de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. Actualmente, completa un doctorado en Humanidades, con concentración en Estudios Hispánicos, en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

**Cazurro, Carmen.** Escritora. Catedrática en el Departamento de Español de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. Ph.D. en Filosofía y Letras, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.

**Díaz Caraballo, José N.** Profesor de matemáticas y estadísticas del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. Posee un Bachillerato en Matemáticas Puras de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y una maestría en ciencias en matemáticas con especialidad en Estadística de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.

**Domínguez Flores, Noraida.** Posee una maestría en Ciencias de la Información de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras y un Certificado en Administración de Bibliotecas de la misma institución. Es Bibliotecaria a cargo del Programa de Destrezas de Información y Tecnología del Centro de Recursos para el Aprendizaje de la Universidad de Puerto Rico en Carolina y Líder de la Comunidad de Práctica de Destrezas de Información de la Universidad de Puerto Rico.

**Gómez Pérez, Cande.** Poeta, cuentista y ensayista. Bibliotecaria en la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. MLS de la Universidad de Puerto Rico. OTL Universidad del Estado de California.

**González Hernández, Miriam M.** Catedrática en el Departamento de Estudios Hispánicos del Recinto Universitario de Mayagüez. Ph.D. en Literatura Hispanoamericana, Florida State University.

**Martínez-Márquez, Alberto.** Poeta. Catedrático Asociado en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla.

M.A. en Literatura Compuesta de Stony Brook University, Nueva York.

**Mejías, Ricardo.** En la actualidad reside en Petersburg, Virginia, junto a su esposa y dos hijos. Se graduó del Monroe College en NY de Business Administration. Comenzó a escribir poesía y música desde que tenía 15 años de edad. Su pasión es la lectura y aspira trascender en el mundo de la escritura.

**Mendoza Acevedo, Carlos.** Catedrático Auxiliar en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. M.A. en Historia de Puerto Rico y el Caribe de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, M.A. en Servicios Bibliotecarios y Tecnología de la Información, UT- Gurabo, Ph.D. en Historia de América, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro.

**Montalvo del Valle, Julio V.** Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. Ph.D. en Psicología Ambiental en The Graduate School and University Center of the City University of New York.

**Ortiz, Eliseo Alejandro.** Received his MA Specializing in TESOL - Teaching English to Speakers of Other Languages from Inter American University of Puerto Rico, San Germán Campus. He also received his Ed. D. Specializing in Curriculum and Instruction from the same University. Prof. Alejandro is an associate professor of English at the University of Puerto Rico – Aguadilla Campus, where he has taught since 1994.

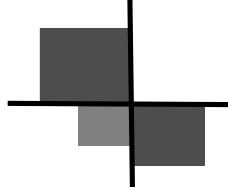
**Rivera, Vivian N.** Posee una maestría en Ciencias en Educación Especial y un grado menor en Administración y Supervisión. En el 2006 inició estudios doctorales en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia.

**Rodríguez Maldonado, Lydia.** Posee una maestría en Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma de la Universidad Católica de Puerto Rico y un Certificado como "Developmental Education Specialist" de la Appalachian State University, Carolina del Norte. Es Catedrática en el Departamento de Inglés de la Universidad de Puerto Rico en Carolina.

**Talavera, María de los Ángeles.** M. A. en Estudios Hispánicos del Recinto Universitario de Mayagüez. Es instructora de Español en la Universidad del Turabo, centro de Isabela.

# NORMAS EDITORIALES DE LA REVISTA ICONO

- La Junta Editora se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos y de corregir y recomendar revisiones en los escritos.
- Se aceptan trabajos en español o inglés.
- El autor debe observar las reglas gramaticales del idioma utilizado.
- Los artículos presentados deben ser pertinentes a distintos campos de interés académico. Deben ser originales e inéditos.
- Los artículos de investigación deben incluir bibliografía y/o notas al final, las cuales deber ser organizadas conforme a las reglas establecidas en los manuales de estilo *MLA Style Manual* o el *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. La redacción también debe estar acorde con uno de estos manuales de estilo.
- Además de artículos de investigación, se aceptan reseñas críticas de libros, ensayos y cuentos.
- El trabajo debe estar escrito a espacio y medio, en tipografía Times New Roman, letra 12. Cada artículo de investigación y ensayo debe incluir palabras claves y un breve resumen que no exceda las 150 palabras. Se entregarán en cualquier medio de almacenamiento tales como: “pendrive”, CD o electrónicamente.
- Las direcciones electrónicas a las cuales nos pueden hacer llegar los artículos son: [cande.gomez@upr.edu](mailto:cande.gomez@upr.edu); [zamarit.cruz@upr.edu](mailto:zamarit.cruz@upr.edu)
- Cada colaborador incluirá, en hoja separada, una breve biografía en la que incluya lugar donde labora, grado académico más alto obtenido y cualquier otra información relevante que facilite su identificación.
- Los autores se comprometen a presentar trabajos originales e inéditos y son responsables del contenido de sus artículos.





Universidad de Puerto Rico en Aguadilla  
P.O. Box 6150  
Aguadilla, PR 00604-6150  
Tel: (787)890-2681  
Fax: (787)890-1970  
<http://uprag.edu/>  
<http://biblioteca.uprag.edu>