

“Glocalización” e intercambio comunitario como práctica pedagógica-investigativa en el Caribe¹

DRA. KARIN WEYLAND

Departamento de Sociología y Antropología
Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras

RESUMEN

Basado en la propuesta, “Entre la Universidad y la comunidad: Fomentando el desarrollo comunitario y la investigación social en el Caribe desde una perspectiva de raza y género” sometida al programa de intercambio Atlantea de la Universidad de Puerto Rico, este ensayo analiza la labor de los profesores y estudiantes que participaron en un Taller de Comunicación Comunitaria en la comunidad de Piñones, y un viaje de enlace entre estudiantes del Recinto de Río Piedras y Humacao con organizaciones comunitarias en la República Dominicana y Haití. A través de la descripción de estos proyectos, este ensayo aborda los debates más recientes sobre la construcción del conocimiento científico-social desde el aprendizaje en base al servicio comunitario y el intercambio regional. De cierta manera, proponemos teorizar sobre la relación universidad-comunidad ubicando esta práctica dentro del paradigma del desarrollo humano que ha dejado su marca en los últimos años, particularmente en República Dominicana, donde está la sede del Programa de Desarrollo Humano para el Caribe y Latinoamérica. Los resultados están dirigidos a profesores y estudiantes con el objetivo de orientarlos en futuros intercambios, trabajos de investigación y colaboración, y a todas aquellas personas interesadas en promover la ética social como fundamento esencial de nuestro trabajo académico, pedagógico y científico hacia un modelo caribeño-latinoamericano propio. [*Palabras clave:* investigación-acción participativa, servicio e intercambio comunitario, desarrollo humano, género, raza y pedagogía.]

ABSTRACT

Based on the research proposal, “Between the university and the community: Promoting community development and social research in the Caribbean from the perspective of race and gender” carried out with the support of the Atlantea Exchange Program in 2006, this essay analyzes the work of professors and students from Humacao and Río Piedras UPR campuses, who participated in a Community Communication Workshop in the community of Piñones as well as in an exchange trip with community organizations in the Dominican Republic and Haiti. Through the description of these projects, this essay analyzes the most recent debates on the construction of social-scientific knowledge from the perspective of inter-university and inter-Caribbean service learning and from a racial and gender perspective. In a way, we propose to theorize about the relationship between university and community, situating this practice in the human development paradigm. This emerging paradigm has had quite an impact on recent years, particularly in the Dominican Republic since the main office of the Human Development Program for the Caribbean and Latin America is located in this country. The results presented here are aimed at professors and students with the goal of guiding them in future exchange, research and collaboration projects, and all those interested in developing community policies in the Caribbean/Latin American academy that would guide academic, pedagogic and scientific work towards a pedagogical model of our own. [**Keywords:** participatory action research, community service and exchange, human development, gender, race and pedagogy.]

*En cuanto necesidad ontológica
la esperanza necesita de la práctica
para volverse historia concreta.*

Introducción

Tomando en cuenta los aportes epistemológicos del pensamiento feminista (Bleir, 1987; Harding, 1987; Keller, 1991; Longino, 1990) y la integración del servicio comunitario al currículo universitario y la investigación social (Boyer, 1994; Harkavy y Puckett, 1995; Hesser, 1995; Lieberman y Connolly, 1992; Parker-Gwin, 1995), podemos afirmar que estas nuevas aportaciones han contribuido a sacudir del sistema universitario la visión “burguesa”, “masculina” y “anglosajona” que hemos heredado de la ideología positivista dominante que hace llamar “ciencia” a una serie de enunciados y razonamientos lógicos. Sin embargo, todavía nos cuesta aceptar, mucho más, teorizar sobre la relación comunidad-universidad cuando se trata de incluir el servicio comunitario para la acción social y los intercambios regionales para el desarrollo de alianzas y redes transnacionales dentro de nuestras metodologías pedagógicas. La vieja pregunta de Robert Lynd, “¿Conocimiento para qué?” (1939) que guió la investigación cualitativa por generaciones y moldeó la sociología norteamericana a través de los estudios etnográficos que nacieron en la década de los años cincuenta en universidades como Harvard (Foot Whyte, 1956) y la Escuela de Chicago (Park, 1967) es válida a comienzos del siglo XXI. Principalmente hoy día esta pregunta es útil en el Caribe y Latinoamérica donde enfrentamos constantemente proyectos de desarrollo capitalistas ajenos, ausentes de lineamientos ético-sociales, y muchas veces contraproducentes para nuestras culturas y tradiciones de desarrollo. Tal vez podríamos agregarle un segundo cuestionamiento a la pregunta de Lynd, ¿Conocimiento para quién?, indagando en las corrientes ideológicas que guían el contexto histórico social y la formación de nuestras investigaciones y teorías.

Como resultado de ambos planteamientos, es importante que reflexionemos sobre el quehacer de la ciencia en nuestras instituciones educativas, y el impacto de ésta en el desarrollo comunitario y en la ética social que acompaña nuestras teorías e investigaciones, tanto a nivel local como a nivel regional. Ambas preguntas no sólo nos llevan a una revisión conceptual y metodológica de cómo hacemos ciencia, sino también a la inclusión de la auto-reflexión, confrontando directamente nuestro estilo pedagógico en el salón de clases, el cual a su vez está influenciado por las ideologías institucionales y el desarrollo de políticas y prácticas educativas en el entorno universitario. Como dice Fernando Mires en el libro *Crítica de la razón científica*:

Liberar a la ciencia de la religión fue tarea que
cumplieron nuestros antepasados de la Ilustración.

Liberar a la ciencia de la ideología es una tarea que corresponde a quienes hacen ciencia, o escriben sobre la ciencia. Tarea tanto o más difícil si se tiene en cuenta que las ideologías se incrustan en el interior de las propias instituciones científicas (Mires, 2002: 95-96).

En un intento de trascender las ideologías institucionales que muchas veces obstaculizan el aprendizaje desde una visión crítica, propongo en este ensayo que revisemos la teoría y la praxis sociológica que enmarcó nuestra experiencia universitaria-comunitaria durante el primer semestre del año académico 2006-2007 integrando por un lado, los últimos debates de la teoría feminista, y por el otro, la metodología de la investigación-acción participativa. Nuestro objetivo “práctico” era promover un diálogo inter-universitario e inter-caribeño y apoyar el proceso de construcción de las “nuevas identidades”² bajo un contexto de investigación cualitativa donde enmarcaremos la investigación-acción participativa. Esta metodología fue parte de la propuesta presentada al programa de intercambio Atlantea de la Universidad de Puerto Rico, “Entre la Universidad y la comunidad: Fomentando el desarrollo comunitario y la investigación social en el Caribe desde una perspectiva de raza y género”. Participamos en el proyecto cuatro profesores y catorce estudiantes y ofrecimos un Taller de Comunicación Comunitaria en la comunidad de Piñones durante los meses de septiembre a diciembre del 2006. Además, organizamos un viaje a República Dominicana y la frontera con Haití en el mes de noviembre de ese mismo año y visitamos proyectos comunitarios en estos países. Como veremos más adelante, entre los objetivos generales de la propuesta, podemos resaltar dos temas importantes que reclaman el servicio comunitario y el intercambio regional como una metodología pedagógica propia caribeña/latinoamericana. Estos temas son:

- 1) El desarrollo y fortalecimiento de un currículo de transformación social en el contexto de una relación universidad-comunidad.
- 2) La “glocalización”³ del servicio comunitario y el intercambio regional en comunidades afro-descendientes y organizaciones de mujeres en el Caribe.

Reflexionando sobre los resultados que surgieron a lo largo de nuestro proyecto, notamos que estos temas contribuyen y fortalecen el diálogo existente en Puerto Rico entre la Academia y la Comunidad, y quisiéramos por lo tanto, teorizar sobre este proceso reflejado en las ideas y conceptos analizados en los ensayos finales producidos por los estudiantes y en las experiencias compartidas. Esperamos que este ensayo oriente a profesores y estudiantes en futuros intercambios, trabajos de investigación y colaboración, y ayude a promover la

ética-social como base fundamental en nuestro trabajo académico, pedagógico y científico hacia un modelo caribeño/latinoamericano propio.

El desarrollo y fortalecimiento de un currículo de transformación social en el contexto de una relación universidad-comunidad⁴

El objetivo principal de este proyecto fue desarrollar un método de enseñanza colectiva intra-universitario e inter-caribeño, que estuviera unido mayormente al empoderamiento y la autogestión comunitaria, dos elementos necesarios para el desarrollo de la investigación-acción social. Además, entendemos que éstas son herramientas útiles para la educación de los estudiantes que participaron y que fueron reclutados voluntariamente a través de las clases impartidas por los profesores en el proyecto. Principalmente, nos dimos cuenta que a través del servicio comunitario ofrecido por estudiantes de dos recintos (Río Piedras y Humacao) y el intercambio con organizaciones comunitarias caribeñas, los estudiantes podían adquirir las habilidades necesarias para “teorizar” y además convertirse en agentes de cambio fortaleciendo la relación Universidad-Comunidad. Sin embargo, el proceso de empoderamiento no empezó con la inmersión comunitaria sino más bien con la decisión de los mismos estudiantes de involucrarse y hacerse responsables de su propia educación. Si analizamos los siete beneficios del servicio comunitario descritos por Sam Marullo, 1) entendimiento conceptual y teórico, 2) desarrollo de habilidades cognitivas, 3) educación en valores, 4) ciudadanía, 5) diversidad, 6) servicio, y 7) concienciación para el cambio social (Marullo, 1999), entendemos que pudimos lograr en mayor o menor grado, dependiendo del interés y el compromiso de cada estudiante, un nivel adecuado de aprendizaje cuya capacitación dependía tanto de los diálogos académicos como de las vivencias de la realidad social comunitaria. En un semestre pudimos entrelazar estos dos mundos, creando un espacio de empoderamiento académico-comunitario que cubría las necesidades de los estudiantes y de los residentes de las comunidades que participaron en el proyecto.⁵

Desde el punto de vista académico el tener acceso directo con la sociedad es una ventaja, tanto para concienciar al estudiantado como para afianzar un marco pedagógico de cambio social en la universidad. Al mismo tiempo que la universidad adquiere una función social, los estudiantes se educan, desarrollando una sensibilidad a favor del cambio de otros que tienen menos o diferentes recursos que ellos. Por ejemplo, los estudiantes tuvieron acceso a personas que socialmente y económicamente viven en desventaja en Puerto Rico y el Caribe, y a organizaciones que trabajan para abordar estas desventajas. El servicio comunitario que brindamos, al impartir y participar en el taller

de comunicación comunitaria, puso de relieve el estatus social y la posición de privilegio de la universidad como centro de poder en la construcción del conocimiento, desarrollándose en el estudiantado una sensibilidad hacia el estudio de la interacción social y las relaciones de poder. Como resultado, reflexionaron sobre teorías de desigualdad, pobreza, y exclusión, invirtiendo la relación jerárquica universidad-comunidad. Además, a través de la interacción simbólica, los estudiantes pudieron desarrollar un ojo crítico y analítico del entorno social ya que asumieron un rol en las organizaciones o comunidades donde hicimos servicio comunitario o con los grupos sociales que colaboramos, experimentando de forma directa cómo las relaciones de poder se manifiestan en las instituciones sociales.⁶ Siguiendo la tradición de C. W. Mills (1959), Barbara Vann (1999) plantea que en el desarrollo de la “imaginación sociológica”, el servicio comunitario provee a los estudiantes la oportunidad de descubrir las estructuras y problemas sociales detrás de los problemas individuales que ellos mismos tienen que enfrentar durante su trabajo, y que ven a otros enfrentar en su diario vivir. El servicio comunitario les enseña a “asumir el papel del otro” o “interpretar desde la posición de otros” con quienes interactúan. Ser parte de la interacción social y el intercambio de roles es la idea central del marco teórico de Erving Goffman (1959) en el estudio de la cotidianidad que guía la teoría de la interacción simbólica de Herbert Blumer (1969). De esta manera, a través de la interacción, los estudiantes se vieron obligados a asumir un rol tanto de “observador” como de “participante”, reflexionando y aprendiendo en la práctica los pasos que este proceso conlleva. El siguiente es el testimonio de uno de los estudiantes el primer día de su servicio comunitario en COPI, la organización comunitaria Corporación Piñones se Integra; la ambivalencia frente a qué rol asumir en el entorno comunitario llevó al estudiante a la reflexión: “Claro que nosotros, los estudiantes, teníamos cierta idea de lo que íbamos a llevar a cabo en COPI –después de todo fuimos reclutados libremente, no fuimos raptados. No obstante, no puedo decir que estaba completamente cómodo. Me sentía más nervioso que ansioso. Aunque nervioso aquí no tiene una implicación negativa, ciertamente por mi conciencia no aparecieron las palabras “*como me gustaría no estar aquí*”, pero, como era mi primera experiencia trabajando con una comunidad estaba a la vez intrigado como confundido acerca de qué exactamente *hacíamos* en ese lugar” (Carlo Landrón, 2006, su énfasis). La incomodidad que el estudiante describe no sólo ofrece un espacio de reflexión sobre el intercambio de roles en el contexto comunitario-académico, sino también pone de relieve la necesidad de este tipo de experiencias colaborativas y la importancia de la autorreflexión y la supervisión de los estudiantes. Es importante que los motivos de los estudiantes sean discutidos antes de comenzar el servicio comunitario, y que las

necesidades del estudiantado y de la comunidad queden establecidas desde un principio. De lo contrario, estaríamos fortaleciendo una posición privilegiada donde el aburrimiento y otros sentimientos altruistas, como la caridad, el prestigio o “el querer salvar el mundo”, pudieran reemplazar una verdadera ética de servicio social que, de analizarse cuidadosamente, pudiera tener un impacto a más largo plazo en el aprendizaje estudiantil y en la sociedad en general.

Como sugieren otros teóricos del servicio comunitario, en todo momento es importante supervisar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y asegurarse que la experiencia personal del estudiantado no sea la única fuente de información ya que ésta puede resultar no ser “la más viable o válida para comprender el mundo” (Strand, 1999: 33). Por este motivo en particular, es importante integrar el servicio comunitario al currículo de un programa o curso en cuestión, como fue el caso de nuestra propuesta, y determinar objetivos concretos, como por ejemplo, la realización de un video-documental que pusiera en perspectiva la lucha social comunitaria. De esta manera, el estudiantado pudo involucrarse en la comunidad, no sólo para adquirir capacidades sino también para traer un cambio positivo a la comunidad, elemento esencial para el desarrollo de una ética social en todo tipo de proyecto colaborativo. Además, el servicio comunitario debe ir acompañado de diferentes recursos pedagógicos como liderazgo, resolución de conflictos y manejo de emociones. El profesor comprometido se convierte en un facilitador del conocimiento a través del intercambio de recursos, transformando a la comunidad y a la universidad al mismo tiempo. Como diría Sam Marullo, la integración del servicio comunitario al currículo contribuye a que la universidad pase de un marco pedagógico y académico de “caridad intelectual” a uno de “justicia social” (Marullo, 1999: 11).

Un marco de ética y justicia social provee a la universidad las herramientas para desarrollar un modelo pedagógico propio acorde con las realidades sociales latinoamericanas. Para ello es importante prestarle atención a la forma en que se estructura el curso, dejando espacio para la reflexión y discusión en clase, con la intención de conectar los acontecimientos vividos en la comunidad con problemáticas sociales más generales y las relaciones de poder entre los actores sociales con la práctica y la teoría social. Por ejemplo, se puede introducir tópicos, lecturas, diarios y ejercicios escritos que ayuden a los estudiantes a pensar de forma crítica y analítica sobre su servicio comunitario, y cómo relacionar los conceptos y los acontecimientos con las perspectivas teóricas del curso. Tomando en cuenta la integración de lo conceptual a lo comunitario y viceversa, Kerry Strand nos dice que hay que estar alerta a los roles de género en el servicio comunitario, ya que mayormente estos roles recaen en las mujeres siguiendo con la idea tradicional de ver este tipo de servicio como una extensión del

rol de la mujer de “cuidadora” o “educadora”. En nuestro grupo, el número de mujeres, no sólo de estudiantes pero también de profesores, era mayor que el de varones. Durante nuestras reflexiones se hicieron observaciones al respecto, sin dejar pasar esta oportunidad para poner en perspectiva el rol de la mujer en una sociedad patriarcal, y la necesidad de incluir una perspectiva de género en proyectos colaborativos que contribuya a la igualdad entre los sexos, enfatizando el valor de la participación masculina en la organización comunitaria y los movimientos sociales, y los aportes de cada uno. Mayormente se trató de buscar un equilibrio entre las vivencias y las teorías, entre el concepto y la realidad, entre los compromisos académicos y comunitarios, utilizando la experiencia práctica o la realidad vivencial como punto de partida para la reflexión y la transformación social. Complementando esta idea, Sam Marullo también opina que el servicio comunitario puede ser a la vez “un vehículo para integrar el pensamiento crítico con la teoría social”, y una “base excelente para asumir un compromiso personal hacia temas y problemas sociales”. Al asumir un compromiso personal, los estudiantes desarrollaron disposiciones para usar “sus vidas, sus conocimientos, y sus valores” para descifrar problemáticas sociales, y al mismo tiempo “construir una mejor comunidad” (Marullo, 1999:7). Si bien un abordaje sociológico tradicional pudiera argumentar que un acercamiento y compromiso personal como el que tuvimos le resta objetividad al aspecto investigativo del proyecto, hemos aprendido de las feministas que es difícil aislar los valores y las creencias a la hora de hacer una investigación, y que la autorreflexión ha comprobado ser un método válido y objetivo, siempre y cuando los estudiantes entiendan que sus interpretaciones son valiosas pero no las únicas, y que sus motivos informan sus interacciones sociales y relaciones de poder. Siguiendo con los beneficios mencionados por Sam Marullo, el servicio comunitario que promueve el cambio social crea en los estudiantes una visión de desarrollo más inclusiva de las iniciativas locales comunitarias al margen del modelo global capitalista. La teoría de la dependencia surge precisamente en respuesta al concepto de “progreso” introducido en Latinoamérica en la década de los sesenta cuando se crea la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) como gran propulsor de la investigación social y la generación de datos estadísticos que midieran los índices de desarrollo y avalaran el modelo de crecimiento económico impuesto desde los países “desarrollados”, justificando entonces la implementación del modelo neoliberal.⁷ Durante la década de los noventa, en respuesta al neoliberalismo surge otro modelo para Latinoamérica y el Caribe en base a las ideas del premio Nobel economista, Amartya Sen (1979). Desde el punto de vista epistemológico, el modelo de “desarrollo humano” se convierte en uno de los nuevos paradigmas que cuestiona la rigidez jerárquica, la acumulación de la riqueza centrali-

zada, y el sentido de totalidad atribuido al capitalismo global. Estos elementos conformaron el paradigma dominante positivista de donde surge la ciencia y el método científico en el siglo XVI, y posteriormente pasan a ocupar un lugar influyente en el origen de las ciencias sociales en el siglo XIX. En el reporte sobre desarrollo humano del 2005 del Programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas en República Dominicana (PNUD), los teóricos de este modelo definieron el desarrollo humano como “el proceso que expande las opciones de la gente y fortalece su capacidad para ser y actuar en su máxima potencialidad. El objetivo es tratar y determinar cómo y con qué recursos la calidad de vida puede mejorar y cómo se puede reducir la escasez sufrida por individuos” (PNUD 2005:12). Visto el desarrollo como “la expansión de la verdadera libertad que el individuo dispone”, según las ideas de Amartya Sen, este nuevo paradigma nos abre las puertas para posicionar la investigación feminista y la investigación-acción participativa dentro de un modelo pedagógico y teórico propio caribeño/latinoamericano que proteja y garantice los derechos culturales, políticos y económicos de nuestros pueblos. Además, el paradigma del desarrollo humano facilita el espacio teórico-conceptual para incluir el trabajo de resistencia cultural, económica y ecológica con el que los movimientos sociales en Latinoamérica tanto han contribuido a la preservación de comunidades locales, alianzas transnacionales y redes regionales.⁸ Por lo tanto, cuando hablamos de una universidad que promueva un modelo pedagógico propio, nos referimos a la adopción de un modelo de enseñanza que promueva la identidad y cultura latinoamericana, junto con el desarrollo sostenible del país, a través del cual surja en el estudiantado la necesidad de preservar los recursos humanos, naturales y materiales y que estos a su vez sirvan como punto de partida hacia la igualdad y la justicia social. Como veremos en la próxima sección, las dos experiencias que tuvimos en este proyecto —una de servicio comunitario para la acción social en Puerto Rico, y otra de intercambio regional para el desarrollo de alianzas transnacionales— contribuyeron al desarrollo de este modelo, ya que ambas experiencias incluían colaboraciones con comunidades vulnerables de Latinoamérica, las mujeres víctimas de violencia y los afrodescendientes. Siguiendo con la horizontalidad y la igualdad promovidas por este modelo, nuestras interacciones contribuyeron a invertir la relación jerárquica Universidad-Comunidad, fortaleciendo al mismo tiempo la relación entre la teoría y la práctica social.

La “glocalización” del servicio comunitario y el intercambio regional en comunidades afro-descendientes y organizaciones de mujeres en el Caribe

Como hemos visto en la sección anterior, en un mundo cada vez más integrado globalmente, donde sin embargo continúa existiendo

la pobreza y la desigualdad, es necesario “re-pensar” la manera en que desde la universidad abordamos la investigación social y la producción de conocimiento. Una conceptualización diferente es tal vez prestarle mayor atención a la formación de proyectos locales con el potencial de convertirse en modelos regionales para el intercambio de conocimientos y recursos, así como para el fortalecimiento de redes y alianzas. El paradigma de desarrollo humano, junto con la teoría feminista y la metodología de la investigación-acción social, nos provee el contexto conceptual para movernos en esta dirección ya que todas éstas corrientes teóricas le dan un mayor énfasis a las relaciones sociales que a los aportes económicos. Contrario a los discursos de la globalización, el modelo de desarrollo humano no está fundamentado en el crecimiento económico sino en el respeto por la vida, la paz, la cultura y los derechos básicos de todo ser humano, como el derecho a una vivienda, a una educación y a la salud, en vista de que el capital por sí solo no es suficiente para el desarrollo, como han demostrado las últimas investigaciones sobre este modelo (Coleman, 2000; Woolcock y Narayan 2000). En República Dominicana, por ejemplo, el Programa del PNUD intenta crear un espacio de reflexión entre los medios de comunicación, el Estado y la sociedad civil, a través del cual pueda ejercer y diseminar valores asociados con la igualdad y la justicia social. Como resultado, su labor tiene un impacto en las comunidades, la sociedad civil, y sectores influyentes de la sociedad como el político y el empresarial. En diferentes foros y diálogos que el Programa organiza, les presenta a estos grupos un punto de partida y a la vez un marco teórico a considerar para la toma de decisiones, guiándolos hacia la cooperación, el desarrollo y el crecimiento individual de cada organización, institución o comunidad, incluyendo la comunidad académica. En este modelo se deja ver la fluidez de información y colaboración entre el sector académico, gubernamental y comunitario.

En Puerto Rico, por otro lado, varios académicos ya han recalcado la importancia de mantener una relación Universidad-Comunidad abierta y fluida y enfatizan tanto la vivencia comunitaria como la horizontalidad académica: “Universidad y Comunidad siempre estuvieron juntas pero incomunicadas. Desde la Universidad se definían conceptos que describían a la comunidad. A ella llegaban profesionales universitarios con proyectos y programas sin el beneficio de una vivencia y una práctica comunitaria. Tampoco había espacios horizontalizados donde la Universidad pudiera ir reconstruyendo su saber y su quehacer partiendo de una realidad vivencial” (López Román y Calendario, 2006:20). Así como el Programa del PNUD ofrece un espacio de reflexión, acción y colaboración en República Dominicana, en la Universidad de Puerto Rico surge en Humacao un programa a nivel del bachillerato de investigación-acción social, basado en estos mismos valores, cuyos estudiantes y profesores fueron parte

esencial de nuestro proyecto inter-universitario. El colaborar con el Bachillerato en Investigación-Acción Social (INAS) de la Universidad de Puerto Rico en Humacao fue una experiencia enriquecedora para los estudiantes y profesores del Recinto de Río Piedras ya que este programa ofrece a la Universidad una nueva función social a través de una práctica pedagógica basada en la acción y transformación social (Calendario y López Román 2006:23). Alineados estos objetivos con los del proyecto, pudimos ampliar nuestros conceptos y metodologías, incorporando los principios básicos del programa, entre ellos, el afán democratizador y la crítica a la ciencia social tradicional. Visualizamos a la Universidad dentro de un sistema de redes de colaboración que incluían los conocimientos y recursos de las comunidades locales y las organizaciones no gubernamentales. Promoviendo una filosofía más democratizadora entre los estudiantes, incorporamos a nuestra práctica académica un rol más activo en la solución de los problemas sociales del país y en la formación de profesionales encaminados en esta dirección.

Por otro lado, desafiamos el concepto tradicional de ciencia al asumir una perspectiva de género tanto en nuestra práctica de servicio comunitario como en el intercambio regional. Esta posición nos ayudó a combatir la subordinación al sistema patriarcal dominante en los discursos científicos, intentando acercarnos a la realidad de las mujeres, su cotidianidad y su subjetividad, tomando como punto de partida el contexto histórico social actual y la producción de conocimiento local. Por ejemplo, leímos el trabajo de la socióloga dominicana Lusitania Martínez, quién define a la teoría feminista como “el estudio de la situación de la mujer en la sociedad”, el cual cuenta con un método de análisis y categorías o conceptos básicos vinculados a dicha teoría que ya tienen “el status de ciencia” (1991: 3). Y discutimos cómo la metodología feminista “es también una estrategia para la transformación de las relaciones sociales de producción y reproducción que forman parte del ser social de la mujer y que son opresivas para ella” (1991: 3). Durante todo el proyecto nos empapamos de una bibliografía sustantiva sobre el tema, y no sólo teorizamos sino también intentamos vislumbrar la teoría en la práctica, y la práctica en la teoría, un ejercicio muchas veces realizado de manera unilateral. Estudiamos también el trabajo pionero de Donna Haraway (1991), que demuestra un intento de reformular nociones tradicionales como la objetividad para “adecuarlas a la renovación epistemológica en el estudio feminista de la ciencia”. Para Haraway (1989; 1991) “objetividad feminista” significa “conocimiento situado”, es decir la autora le da importancia al contexto en el que se construye el conocimiento, tomando como principal componente la relación entre “objeto” y “sujeto”; y para ello es clave la realidad vivencial, como analizamos anteriormente. Otras feministas como Ruth Bleir, Sandra Harding, Helen Longino, y

Evelyn Fox Keller niegan la objetividad y la neutralidad de la ciencia, asumiendo que la subjetividad del investigador o investigadora y el contexto histórico-social de la investigación influyen en los resultados, no importa que tanto queramos dejar de lado las creencias y los valores. Asimismo, leímos sobre la investigación-acción participativa, la cual también se enfoca en mejorar las condiciones sociales a través de la construcción en conjunto del conocimiento, estableciéndose una simbiosis académica-comunitaria como mecanismo para lidiar con el binomio del saber y poder.

Inspirado en las ideas de Paulo Freire, Peter Park define la investigación-acción como el método asociado con la psicología social comunitaria y el ideal de un aprendizaje orientado a fines determinados, basado en la “experiencia” y la “transformación” (Freire, 1973; 1976; 1993; Park, 1990). Así se expresa Peter Park:

La investigación acción participativa comparte con la ciencia social tradicional el uso de algunos métodos y aún el objetivo de producir conocimientos que beneficien a la humanidad. La ciencia social, al fin y al cabo, nació en el siglo 19 como una ciencia positiva de la sociedad que contribuiría a las mejoras sociales. La investigación acción participativa, sin embargo, se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social. Debido a ello, la investigación acción participativa se aparta radicalmente de la investigación social tradicional en términos tanto metodológicos como epistemológicos (1990:138).

Partiendo entonces de metodologías científicas afines al servicio comunitario y al intercambio regional como el feminismo y la investigación-acción social en un marco de desarrollo humano, reflexionamos sobre la construcción de estos nuevos espacios de aprendizaje en la Academia, basados tanto en la praxis como en la teoría, y su impacto en las ciencias sociales. Vistos desde la perspectiva de la praxis, el feminismo y la investigación-acción social son “una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida”. Vistos desde la teoría, el “conocimiento se convierte en un elemento crucial que permite a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir como le gustaría que fuera su mundo y como dirigirlo” (Park, 1990: 137). Las diferentes áreas de estudio de los estudiantes, tales como periodismo, estudios interdisciplinarios, historia, ciencias políticas, estudios generales, sociología, antropología y psicología entre los estudiantes de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras e investigación-acción

social entre los estudiantes del Recinto de Humacao –un programa en sí inter-disciplinario–, enriquecieron el diálogo entre la praxis y la teoría. Desde una perspectiva inter-disciplinaria, pudimos comprobar que ambas corrientes de pensamiento, tanto la feminista como la investigación-acción participativa, se contraponen al paradigma dominante que alimenta el concepto tradicional de ciencia y a la ideología dominante que promueve la “globalización” del progreso y el desarrollo capitalista, ambas posiciones justificadas por las investigaciones científicas.

Si bien las ciencias sociales manifiestan una tendencia a “globalizar” el conocimiento justificando la imposición de políticas económicas neoliberales en el Caribe y Latinoamérica, hay otra corriente alterna a la globalización que aboga no sólo por la “localización” de la ciencia o “conocimiento situado”, sino también por el reconocimiento global de las prácticas culturales e identitarias que se han manifestado por siglos como prácticas cotidianas de resistencia cultural y política. También llamada “mundialización”,⁹ bajo esta corriente lo local se globaliza fortaleciendo en el proceso las alianzas y redes regionales. La posibilidad de “glocalizar” el conocimiento como un aspecto fundamental del modelo pedagógico propio caribeño/latinoamericano que aquí intentamos delinear, permite la integración regional del conocimiento situado desde lo comunitario o local. Al incorporar el desarrollo de un currículo orientado a la colaboración entre la comunidad y la universidad y darle vida en el salón de clases y fuera de éste, pudimos identificar estas tendencias de “glocalización” del conocimiento, agruparlas en una misma región, República Dominicana, Puerto Rico y la frontera con Haití, y darles visibilidad, invirtiendo de esta manera las relaciones de poder, desde “lo local” hacia “lo global”, desde el sector comunitario hacia el sector académico. A través del proceso pedagógico elaborado, se invirtieron las fuentes del conocimiento y tomamos como punto de partida la memoria cultural colectiva y la experiencia vivencial de la realidad social. Nuestro proyecto encerró un doble reto, el de exponer a los estudiantes a una experiencia de servicio comunitario en Puerto Rico, y además, conocer y vivenciar el trabajo comunitario en República Dominicana y Haití. Entendíamos que sólo de esta manera podíamos verdaderamente “glocalizar” la reflexión y el diálogo inter-caribeño e inter-disciplinario, cuestionando la relación entre globalización y ciencia, entre poder y saber, y por otro lado, fortaleciendo un currículo orientado a un modelo de desarrollo propio, a un modelo de desarrollo más humano.

Una de las comunidades que visitamos en Puerto Rico fue la comunidad de Loíza-Piñones, a través de la organización comunitaria COPI (Corporación Piñones se Integra), establecida desde el 1999 para promover la autogestión y el desarrollo comunitario. Luego de un

primer encuentro, llegamos a un acuerdo entre profesores, estudiantes y representantes de la comunidad allí reunidos, para impartir un Taller de Comunicación Comunitaria por un semestre una vez a la semana. El taller utilizaría las habilidades etnográficas de los estudiantes para llevar a cabo entrevistas y a su vez serviría a la comunidad para avanzar sus propias necesidades, dándole uso al material visual que se estaría filmando para la documentación cualitativa. Esta no era la primera vez que COPI establecía lazos con la Universidad de Puerto Rico, incluso sus comienzos están entrelazados con la investigación-acción participativa. Como descubrimos posteriormente, estudiantes de la Facultad de Arquitectura habían facilitado a COPI la formulación de una propuesta de desarrollo sustentable y ecológico bajo la dirección del Profesor Edwin Quiles. Además, su directora Maricruz Rivera, es egresada de la Universidad de Puerto Rico en trabajo social y su trabajo de tesis esta basado en la investigación-acción participativa (Rivera Clemente, 2004).⁹ Como escribió en su trabajo final un estudiante que participó en el proyecto: “COPI le provee a la comunidad de Piñones un espacio para que, de forma creativa, puedan sentirse unidos y realzar la identidad y autoestima comunitaria frente a los problemas que la acechan, considerando además que el marco teórico de COPI es uno que se basa en la autogestión comunitaria, una autogestión que implica que es la misma comunidad la que toma el control de decisiones que la afectan. De tal forma, es lógico que COPI en su misma existencia contenga las teorías y metodologías que promuevan la investigación-acción participativa. De aquí, que haya sido posible la interacción entre la Universidad y COPI en un proyecto que se basó desde sus comienzos en las metodologías de la participación comunitaria” (Carlo Landrón, 2006:3).

Durante el tiempo que duró el Taller de Comunicación Comunitaria, la comunidad de Piñones estaba luchando por implantar un modelo de desarrollo eco turístico y cultural en base a los recursos locales, que competía con una oferta de privatización por parte de los desarrollistas del proyecto Costa Serena apoyado en ese entonces por el Gobierno.

Los desarrollistas reclamaban ser dueños de un pedazo de tierra estratégicamente ubicado, donde se intentaba construir un megaproyecto que incluía un hotel turístico, una nueva carretera y diversos negocios, para que los turistas disfrutaran del ecosistema natural de Piñones y sus costas, sin considerar que este proyecto cambiaría por siempre la cultura y la comunidad de Piñones y Loíza. A medida que comenzamos los talleres y se les enseñó el uso de cámaras de vídeo a los participantes, pudimos notar que la comunidad era bien heterogénea en cuanto a expresar sus opiniones sobre el desarrollo. Algunos querían el desarrollo pero con condiciones de inversión de recursos en escuelas vocacionales, otros no lo querían y otros sí lo

querían a través de la creación de empresas comunitarias. El primer día del taller construimos una historia visual o *storyboard* de una muchacha que llegaba a Piñones luego de muchos años a visitar a su abuela y se enteraba de la situación actual. La creatividad fluía entre los participantes a medida que contribuían a la historia de la muchacha y su regreso. Además, a través de dinámicas derivadas del teatro popular, estudiantes y residentes de la comunidad se familiarizaban con las cámaras de video y aprendían a hacer entrevistas etnográficas. La historia de la muchacha que bailaba bomba mientras visitaba a su abuela, quien administraba uno de los quioscos y decide unirse a la lucha junto a su familia, nos dio pie para crear conocimiento desde una horizontalidad, es decir desde una relación académica-comunitaria no jerárquica, la cual a su vez transferimos a la etapa de la documentación de las tradiciones de Piñones, su resistencia y su cultura. Como escribe uno de los estudiantes: "Rápidamente la historia fue contextualizada en los momentos recientes que atraviesa Piñones, y de primera instancia vemos varias cosas reveladas en esta historia. Primero la situación de visibilidad y fraternidad que tanto COPI hace de manifiesto, la comunicación, la comprensión de la situación de desplazamiento de la comunidad, y sus efectos, el compromiso y la re-incorporación de cultura a la lucha" (Carlo Landrón, 2006: 8). Otra estudiante también escribió, "Aun cuando esta actividad pareciera trivial, demostró la habilidad que desarrollamos como grupo por primera vez en crear una historia pertinente a la vida de los residentes de allí ya que el lugar y la protagonista resultaban familiares a los miembros de la comunidad que participaron. Y esta fue la primera vez que como grupo participamos en la creación de lo que descubrimos era un *storyboard*, una técnica del video que exigía la participación de todos y que nos ayudó a alcanzar nuestro objetivo de hacer un video-documental" Sola Capifali, 2006:8, mi traducción).

Posteriormente, debatimos sobre los posibles temas que abarcaría el video-documental, y nos dividimos en tres grupos de investigación, identificando personas de la comunidad para entrevistar de acuerdo a los siguientes temas de interés:

1) Historia de Piñones: Desplazamientos desde San Mateo de Cangrejos, características poblacionales, fauna y flora, residentes actuales, contribuciones y aportes de la cultura negra. Estereotipos, exclusión y discriminación. Construcción de la "pobreza" desde afuera, *i.e.* discursos del gobierno y de los medios que hablan del mal olor de la laguna y el humo de la cocina a leña, contrario a las opiniones de los residentes sobre su forma de vida y el ataque a sus tradiciones. Oportunidades de trabajo y titulación de las casas (derechos a la tierra, vivienda, y ganarse la vida), la historia de los quioscos y que ofrecen a los turistas y visitantes.

2) Desarrollo en Piñones: El impacto de proyectos desarrollistas en el área que han tenido consecuencias negativas en el medio ambiente y en la preservación de la cultura (*i.e.* Tocones en Loíza). Razones para no realizar proyectos desarrollistas desde fuera de la comunidad o que no van acorde con las necesidades de los pobladores. Proyecto de Costa Serena y la lucha social alrededor de este proyecto.

3) Proyectos alternativos para Piñones: Proyectos de autogestión que se inician y se “desarrollan” desde la comunidad tomando en consideración los derechos culturales, económicos y ecológicos de los pobladores. Ejemplos de autogestión y preservación de la cultura: clases de bomba, proyecto eco turístico de kayaks y bicicletas, y el proyecto de hospedería para turistas.

Una vez que recolectamos la información en aproximadamente dos meses, divididos en tres grupos pequeños, tuvimos dos reuniones de edición y cada grupo seleccionó las partes que más le interesaban, y se hicieron sugerencias para el guión del documental. Durante la investigación, la participación comunitaria fue variando y en algunos grupos hubo más colaboración que en otros, como cuenta una de las estudiantes al describir el proceso de documentación, y la contribución de éste al cambio social: “El tercer grupo tuvo suerte de tener participación de muchos miembros de la comunidad enriqueciendo nuestra experiencia en el conocimiento que ofrecieron a los estudiantes. Nos enfocamos en el baile tradicional de la bomba, las oportunidades de hacer kayak, y de alquilar casas como alternativa a los hoteles grandes, y finalmente, la influencia de talento y artistas locales dentro de la comunidad. Hicimos entrevistas, filmamos bailes comunitarios y paisajes, que fue para los residentes algo nuevo pero enriquecedor. Trabajamos juntos en la filmación, en la construcción de una guía de preguntas para entrevistar, y contactamos personas para las entrevistas, y así avanzamos nuestra parte del vídeo que traería conciencia y empoderamiento a las personas que no están representadas en el área de Loíza y Piñones” (Sola Capifali, 2006, 9; mi traducción al español). A manera de reflexión, se hicieron observaciones sobre las diferencias entre el ritmo académico y el ritmo comunitario, y que no siempre coincidían cuando se trata de alcanzar metas dentro de plazos determinados, como por ejemplo un semestre académico, ya que muchas veces los estudiantes suelen sentirse insatisfechos con las expectativas trazadas para la comunidad si éstas no se cumplen en el tiempo que dura el curso.

En esta primera parte del proyecto se logró exponer a los y las estudiantes a una experiencia comunitaria en Puerto Rico con el objetivo de fortalecer los lazos entre la comunidad y la universidad con

un énfasis en temas como el desarrollo comunitario, la horizontalidad del conocimiento y la resistencia cultural, temas que ayudan a formalizar una posición local sobre la construcción del conocimiento a partir de la realidad vivencial latinoamericana/caribeña. A medida que avanzaban las entrevistas y la filmación, y los estudiantes investigaban sobre la historia negra de Piñones y los procesos de marginación vividos como resultado de sus raíces culturales, pudimos observar cómo ésta comunidad afro-puertorriqueña era parte de las nuevas identidades de "resistencia" y de "proyectos" que han ido resurgiendo y reafirmando en sus tradiciones culturales a raíz de la privatización y el desplazamiento cultural, económico y político de la llamada "globalización". En cada encuentro comunitario, pudimos vivenciar como los actores sociales se autodefinen en base a una nueva cultura y economía globalizada que los arropa, agudizando la pobreza y las relaciones de desigualdad; sin embargo, el esfuerzo por sobrevivir a estos cambios los une y los transforma, dándole mayor valorización a la lucha social entremezclada con la cultura local comunitaria.

Además de trabajar con COPI, visitamos el proyecto MATRIA en Caguas y pudimos conocer la labor de un grupo de mujeres comprometidas con la igualdad de la mujer y la defensa de sus derechos. El Proyecto Matria es una organización sin fines de lucro que desde el 2004 da apoyo institucional a víctimas de violencia doméstica, ayudándolas a reiniciar sus vidas, creando empresas solidarias y obteniendo un hogar propio. A pesar de que no compartimos tanto tiempo con las participantes de Matria, pudimos vivenciar la manera en que esta organización se ha convertido en una comunidad de aprendizaje ya que todas sus miembros [*sic*], de una manera u otra, practican y abogan por el desarrollo comunitario local y una economía comunitaria más solidaria, independiente del Estado benefactor. En las organizaciones de mujeres que visitamos en la frontera con Haití, así como también nos explicaron en el Centro de Estudios de Género de la Universidad INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), la economía solidaria a la que aspira Matria ya es una realidad social para muchas mujeres en Latinoamérica, obligadas en parte por la falta de apoyo del Estado. A través del INTEC visitamos la Fiscalía y allí nos hablaron del proceso legal cuando ocurren casos de violencia doméstica en el Distrito Capital y las opciones ofrecidas a mujeres. Fuimos testigos de varios de los afiches que la Fiscalía y la empresa privada han diseñado para la prevención del maltrato de niños, niñas y mujeres apoyados por la Secretaría de Estado de la Mujer, creada recientemente en el 1997. En parte, esta campaña publicitaria pudiera compararse con la labor que realiza la Oficina de la Procuradora de la Mujer en Puerto Rico. Mientras aprendimos que República Dominicana y Puerto Rico gozan de mecanismos estatales para el procesamiento de casos de violencia intra-familiar,

producto de los triunfos obtenidos durante la lucha de los derechos de las mujeres y los esfuerzos del movimiento feminista dominicano y puertorriqueño respectivamente, notamos que en Haití, debido tal vez a que nos encontrábamos en un pequeño pueblo fronterizo, lejos de la capital haitiana, había una fuerte presencia comunitaria en la lucha de prevención contra la violencia doméstica. En este mismo pueblo marchamos junto con otras organizaciones comunitarias el día de la celebración de la no violencia contra la mujer, el 26 de noviembre, y observamos como las mujeres utilizaban el teatro popular para enseñar un comportamiento pacífico en el hogar y en la comunidad simultáneamente, delegando en el colectivo social la responsabilidad que en otros lugares tomamos las mujeres a diario al exigirle a nuestra pareja una vida familiar sana y comprometida. La líder dominicana que nos llevó al otro lado de la frontera nos comentó que en Haití era mucho mayor el número de hombres en los talleres y programas que allí se organizaban, mientras que en República Dominicana la presencia masculina en las organizaciones de mujeres era muy pobre, corroborando así nuestras observaciones del compromiso que la comunidad, mujeres y hombres, asume en Haití independientemente de las acciones del Estado. En Puerto Rico también pudimos constatar que la presencia femenina en las organizaciones comunitarias es mayor que la masculina, tanto en COPI como en el Proyecto Matria, poniendo en perspectiva nuestra discusión anterior sobre el rol de la mujer en una sociedad patriarcal y la acción social comunitaria.

Como resultado directo de estas experiencias pudimos desarrollar un método de enseñanza colectiva con un enfoque comunitario y autogestionario, creando a la vez un espacio inter-universitario compartido por estudiantes de Humacao y Río Piedras quienes, junto a miembros de la comunidad, vivenciaron una realidad social específica en un momento histórico particular, integrando el servicio comunitario al salón de clases y la teoría al mundo social. La solidaridad y la horizontalidad auto-generadas los llevaría por un lado a investigar desde una perspectiva ético-social, es decir, respetando “la voz” de la comunidad, y por otro lado, a ampliar sus fronteras conceptuales obteniendo una mayor flexibilidad, apertura e innovación en la producción de conocimiento.

Desde un principio, identificamos la necesidad de incluir otras experiencias regionales para enriquecer nuestra idea de “lo local”, y así, en la segunda fase del proyecto visitamos organizaciones comunitarias y representantes de movimientos sociales en República Dominicana y Haití, logrando alcanzar nuestro objetivo de desarrollar y fortalecer alianzas y redes. Gracias a la infraestructura que el Centro de Documentación Visual Melassa tenía creada a través de proyectos colaborativos bajo la metodología de la investigación-acción en las comunidades de Mata de Los Indios, Palavé, Santo Domingo y la frontera,¹⁰ pudimos hacer estos contactos con mayor

facilidad. A diferencia del servicio comunitario realizado en Puerto Rico, compartimos poco tiempo con cada grupo en estos países. Sin embargo, la calidad de la experiencia fue igualmente enriquecedora. Además, el recibimiento por parte de ellos compensaba por cualquier limitación que pudiera haber surgido, ya sea falta de tiempo y/o recursos que pudiéramos ofrecerles. Durante el viaje de intercambio nuestra colaboración no era tan estructurada ni regular como lo había sido en Puerto Rico, sin embargo nuestra presencia y sobre todo, nuestro interés en aprender e intercambiar conocimientos, validaba nuestro esfuerzo y ponía en perspectiva la ardua tarea que las organizaciones comunitarias realizan a diario. A través de nuestros encuentros nos fuimos dando cuenta que la falta de apoyo por parte del Estado fortalecía a los sectores comunitarios tanto en República Dominicana como Haití, y estos a su vez, habían sabido desarrollar alianzas y redes con otros sectores locales e internacionales, incluyendo las mismas universidades, para satisfacer sus necesidades. Nuestro interés y curiosidad por su trabajo fortalecía los sentimientos de solidaridad que gradualmente nos unían a su causa. Nuestra experiencia comunitaria en Puerto Rico nos había preparado para enfrentar realidades sociales al haber compartido en Piñones experiencias directas de desplazamiento de residentes y negocios, y violación de derechos ecológicos y culturales. Sin embargo, estas experiencias no nos prepararon lo suficiente para enfrentar la pobreza extrema que vivenciamos en algunos lugares de República Dominicana y Haití, principalmente en hogares liderados por mujeres y en comunidades dominico-haitianas, causando en el grupo debates interesantes sobre género, afro-descendencia, desigualdad, pobreza, migración y desarrollo en el Caribe.

Por ejemplo, durante la visita al Batey de Palavé, una comunidad afro-descendiente originaria del Ingenio de azúcar Angelita, antigua propiedad de Trujillo, visitamos familias dominicanas y dominico-haitianas y compartimos en el Comedor Infantil de ADASEC, Asociación de Ayuda, Social, Ecológica y Cultural.¹¹ En nuestro recorrido por el Batey, pudimos ser testigos de las condiciones infra-humanas en que los migrantes haitianos viven, sin acceso a agua potable, luz eléctrica, ni la disponibilidad de un sistema de alcantarillado. Asimismo, compartimos con la comunidad la falta de voluntad política que existe para otorgarle la ciudadanía a la comunidad dominico-haitiana. En las conversaciones con representantes de MUDHA, Movimiento de Mujeres Dominico-Haitiano, se nos explicó sobre la dificultad que tienen muchos niños, niñas y jóvenes dominicanos de ascendencia haitiana de obtener una educación, un trabajo y una cédula de identidad, debido a la discriminación y el alto nivel de antihaitianismo que existe contra el grupo étnico más grande de la República Dominicana.¹² Pudimos vivenciar y solidarizarnos con los esfuerzos de las organizaciones comunitarias en su lucha contra la

discriminación y la defensa por los derechos de los y las migrantes, un tema que a muchos nos resultó familiar debido a la situación de la comunidad dominicana en Puerto Rico.¹³



Marcha y celebración comunitaria del día de la no violencia contra la mujer, pueblo haitiano fronterizo Ouanaminthe o Juana Méndez, 26 de noviembre 2006.



Recorrido por el Batey de Palavé al Sur de Santo Domingo, y estudiante compartiendo con niños y niñas del Comedor Infantil administrado por ADASEC República Dominicana, ubicado en el Batey.

Cuando visitamos los pueblos fronterizos del noroeste entre República Dominicana y Haití, la frontera también fue un tema bastante debatido en el grupo, y descubrimos un alto nivel de solidaridad entre los dominicanos y los migrantes haitianos y haitianas, propiciado por la organización comunitaria Solidaridad Fronteriza. Esta organización tiene sede en ambos pueblos, Dajabón y Ouanaminthe, y su objetivo principal es defender los derechos humanos en la frontera; es una institución jesuita que funciona desde el 1997 como una sombrilla de varias organizaciones y líderes comunitarios con quienes tuvimos una serie de encuentros. En tres días visitamos varios grupos comunitarios como la Unión de Centros de Madres Fronterizas, CAUCA, la Asociación de trabajadores campesinos, y ASOMUNEDA, la Asociación de Mujeres la Nueva Esperanza, y comerciantes de ropa usada quienes tuvieron que luchar para conseguir que su mercadería circulara libre de impuestos en ambas direcciones. Representantes de estos diferentes grupos compartieron con nosotros su labor y nosotros compartimos nuestras impresiones con ellos en Radio Marién, un proyecto de radio comunitario. No pudimos evitar comparar la ausencia de esta solidaridad entre migrantes dominicanos y puertorriqueños, aún cuando Puerto Rico cuenta con mayores fuentes de recursos.

Por otro lado, notamos que la corrupción es mayor en la frontera con Haití, afectando aún más la condición de vulnerabilidad que sufren los migrantes. En nuestro recorrido por el mercado binacional junto a los monitores de derechos humanos de la Red Binacional Jano

Sikse, nos enteramos del tráfico de seres humanos y de las crueldades que ocurren durante las deportaciones llevadas a cabo por militares del área. También en el mercado, notamos cómo la vida comercial de ambos países depende de la frontera que beneficia al comerciante haitiano que transporta en sus hombros veinte gallinas amarradas de un palo y cruza el río diez o quince veces por día, o las mujeres haitianas que cruzan con cientos de cajas de huevos sobre su cabeza, como a los comerciantes mayores que despachan y reciben camiones de plátanos, víveres, granos y otros alimentos básicos. La apertura de la frontera dos veces a la semana debido al mercado binacional nos situó en una zona de “contacto” de la cual depende una economía vibrante, así como el bienestar de miles de familias a ambos lados de la frontera demarcada geográficamente por un río que se puede cruzar a pie, pero que territorialmente está custodiada por una línea de soldados dominicanos armados ubicados por el gobierno y el ejército militar cada ocho metros.



Comerciantes en el mercado binacional en la frontera entre República Dominicana y Haití, 2006.

En nuestro recorrido los monitores de derechos humanos nos señalaban los puntos del mercado ilegal donde los militares dejan pasar mercadería a manera de soborno. Nuestros cuerpos desfilaban entre los camiones, las carretas de alimentos y los transeúntes quienes utilizaban la parte superior de la cabeza para transportar mercadería, mientras éramos expuestos a la corrupción y al choque humano. Los monitores intentaban protegernos de robos y otros actos de violencia en un ambiente obviamente cargado de oportunidades y fuerza física, creando en el proceso un temor ficticio, el temor a “contagiarnos”, como escribe una de las estudiantes luego de citar a Hardt y Negri en su

trabajo final (2005), “el lado oscuro de la conciencia de la globalización es el temor al contagio”. Ella continúa: “El temor a la enfermedad y la corrupción se relacionan al valor del cuerpo como puesto de defensa. Bauman explica que el límite entre el cuerpo y el mundo exterior es una de las fronteras contemporáneas más vigiladas (2002:194). El cuerpo y la comunidad representan seguridad, protección y certidumbre. Es por esta razón que los focos de contagio han sido celosamente custodiados de los “otros”, porque el contacto de “nosotros” con “ellos” se traduce en “nuestra” posible enfermedad” (Ortiz Morales, 2006:9). Aquel día en el puente que une dos culturas, frente a un escenario tan diferente al de nuestra cotidianidad, pudimos vivenciar al “otro africano”, al “otro haitiano” y al “otro dominicano”, todos en un mismo espacio de pobreza, desigualdad y opresión. El cruce de mercaderías, la comida del día, la fuerza física, el contacto con el polvo, el sudor de los cuerpos, y el sonido bullicioso de los camiones en las fronteras territoriales, se contraponen a los imaginarios nacionales de la poscolonialidad. No todos los días se vive una experiencia de esa naturaleza, a la cual debemos adaptar nuestras realidades y subjetividades así como nuestras teorías y metodologías pedagógicas, como escribe la estudiante anteriormente citada: “Es imprescindible renovar la reflexión sobre los cambios de nuestra era. La globalización, que quebranta las fronteras culturales, raciales, étnicas o políticas, obliga a revisar e incluso redefinir la matriz cultural africana y sus dinámicas, y a examinar las carencias del Estado poscolonial o neocolonial. Se trata de cuestionar las reivindicaciones de identidad, así como las estructuras de enseñanza e investigación, para analizar su adecuación al mundo actual” (Ortiz, Morales, 2006:10).



Recorrido de estudiantes del mercado binacional, 2006.

En base a estas experiencias los estudiantes lograron contextualizar la noción de globalización y desarrollo comunitario que habían investigado en Piñones, en un marco teórico caribeño/latinoamericano más amplio orientado al desarrollo humano *versus* el desarrollo capitalista en la región. Muchos de nuestros estudiantes, sin embargo, cuando intentaron transpolar esta experiencia a Puerto Rico se sintieron frustrados ya que en los reportes presentados al grupo por el Programa del PNUD, Puerto Rico no era parte del cúmulo de estadísticas al momento que la presentadora se refería a Latinoamérica, abriendo una oportunidad para discutir “las fronteras” del estatus colonial de Puerto Rico en nuestras reflexiones. Además, también surgió el tema del contraste material entre Puerto Rico y los países que visitábamos, haciendo posible una reflexión sobre las fronteras geográficas, culturales y coloniales. Mientras no había tantas diferencias culturales en el idioma, la comida y la música, nuestra presencia era portavoz del derrumbe de las fronteras y nuestra experiencia resaltaba cada vez más las fronteras “imaginarias” impuestas por el Estado poscolonial. Como expresara la estudiante mencionada anteriormente: “Conseguí esbozar algunos argumentos respecto a nuestro estatuto como una comunidad “sin fronteras” pero, fue en esta escaramuza en la que debí entregarme. La imposibilidad de articular argumentos que respondieran a aproximaciones legítimas sobre las diferencias entre las comunidades “con fronteras” y las que no las padecen no me permitió proseguir en mis divagaciones. Paradójicamente quedé coartada por la “no frontera” (Ortiz Morales, 2006: 2-3). Asimismo, la participación de la líder comunitaria puertorriqueña, Maricruz Rivera Clemente, directora de COPI, enriqueció en nuestro viaje nuestras discusiones y debates de las experiencias que intercambiamos sobre la Diáspora africana en el Caribe y la necesidad de la resistencia cultural para contrarrestar la discriminación y el desplazamiento. Así escribió también otra estudiante, “siendo ella miembro activo de una comunidad racialmente segregada ayudó a que poco a poco se extiendan los lazos de solidaridad entre comunidades caribeñas y sobre todo Piñones porque también recibe personas procedentes de República Dominicana y Haití quienes encuentran en Piñones un buen lugar para trabajar y vivir” (Negrón Castro, 2006: 10).

La visita a la comunidad de Mata Los Indios, donde reside la Cofradía de los Congos de Villa Mella, también fue significativa, ya que los estudiantes pudieron hacer algunas comparaciones con la cultura afro-puertorriqueña de Piñones. Allí compartimos con los Congos, un grupo de música mágico-religiosa declarado patrimonio oral e intangible a la humanidad por la UNESCO en el año 2001 por preservar en la región la tradición del Espíritu Santo. Según el antropólogo, Carlos Hernández-Soto (2004), la Cofradía se remonta a la época colonial cuando la Diosa del mar y de la muerte, Kalunga,

fue sincretizada con la imagen del Espíritu Santo impuesta por el sistema español y la Iglesia, protegiendo así los esclavos africanos sus creencias traídas de la región del Congo-Angola. En los últimos ocho años, el Centro de Documentación Melassa ha estado trabajando en esta comunidad en diferentes proyectos de colaboración académica-comunitaria dirigidos por la autora de este artículo (Weyland, 2005).¹⁴ Debido a sus patrones culturales, de marginación y aislamiento, surgieron en nuestras reflexiones las similitudes entre Mata Los Indios y Piñones, ya que ambas comunidades fueron desplazadas por proyectos de urbanización y modernización los cuales excluyeron de sus planificaciones a comunidades afro-descendientes, reduciendo sus medios de supervivencia y los lazos originales que mantenían con las economías de los cascos coloniales ubicados en San Juan, por un lado, y la Zona Colonial de Santo Domingo, por el otro. Además ambas comunidades tienen una gran influencia de la cultura de la libertad durante la colonia, es decir el cimarronaje que compartieron los esclavos cimarrones y los negros libertos, quienes primero fundaron estos pueblos y luego pasaron a laborar en las economías periféricas, vendiendo productos como chicharrones, azúcar y carbón o su fuerza de trabajo en los mercados.¹⁵ La vida en Mata Los Indios de Villa Mella y Piñones de Loíza también dependía de un fuerte arraigo a la cultura popular, principalmente a las tradiciones de música y baile como la bomba para Piñones y el palo y el Congo para Mata Los Indios, y sus historias locales en ambas comunidades, así como su memoria colectiva, se remontan a la época de la esclavitud. Los estudiantes aprendieron a bailar y tocar los instrumentos congo y compartimos una tarde con los jóvenes del grupo de baile y teatro de Melassa y con los profesores y estudiantes de la Escuela Básica Mata de Los Indios, quienes representaron para nosotros la obra de teatro popular "El Extraño Fenómeno de los 500 años", la cual trata sobre la preservación del medio ambiente y la cultura dominicana en todas sus manifestaciones.

Entrelazando estas visitas con la teoría, escribe una estudiante, "cada una de las comunidades visitadas, como parte de lo que podríamos llamar estrategia de autogestión, incluye el reconocimiento y la valoración de su cultura" (Ortiz Morales, 2006:8). Agrega otra estudiante, "El viaje a Santo Domingo y Haití me dio una apertura extraordinaria con respecto a ver el aporte del africano como integración a mi cultura caribeña. Me permitió encontrar y conocer ideas de intelectuales que no conocía. Además, comprendí mejor la diversidad de la experiencia negra con respecto a la esclavitud y colonización, y me di cuenta que los recorridos históricos de África y de su Diáspora no siempre coincidían con mi percepción" (Solivan, 2006: 5). Mientras reconocíamos en los bailes y la música la presencia africana en el Caribe, posteriormente surgió en nuestros diálogos la

relación entre la preservación de “lo local” y la resistencia cultural frente a los modos de vida impuestos por la globalización. Nuestra afinidad con “el otro”, de cierta manera, afirmaba su lucha comunitaria y ofrecía esperanza hacia la construcción de una identidad de “proyectos”. Después del viaje, tres estudiantes del bachillerato de investigación-acción social en Humacao continuaron haciendo servicio comunitario en COPI, mientras que en Río Piedras se terminó de editar el material filmado con la asistencia de algunos estudiantes, completando el vídeo-documental, “Tengo un Coco con Piñones: Proyecto académico comunitario a favor de la cultura afro-puertorriqueña y el desarrollo local” producido por el Centro de Documentación Melassa.

Además, como grupo de investigadores, tanto estudiantes como profesores, pudimos identificar posibles temas para futuras investigaciones. En el informe que presentaron los estudiantes de Humacao, ellos resaltaron la pérdida de valores tanto culturales como morales en la juventud de Puerto Rico, al contrastar el compromiso e interés de los jóvenes dominicanos y dominico-haitianos en las manifestaciones de baile y música tradicional, y la continuidad de estos valores culturales de generación en generación. Notaron una cierta cohesión social en estas comunidades en contraste con las problemáticas sociales que vive Puerto Rico actualmente con respecto a las drogas, la violencia y la delincuencia, y sus efectos contraproducentes en las comunidades. En este tipo de reflexiones, así como en los diferentes escenarios sociales que compartimos, pudimos comprobar la utilidad del servicio comunitario y el intercambio regional como metodologías imprescindibles para entender nuestra realidad, social, no sólo en Puerto Rico sino también en el Caribe. Además, la colaboración académica-comunitaria puso de relieve la importancia de alianzas y redes regionales para fomentar la solidaridad y la autogestión en nuestras organizaciones comunitarias, exponiendo a los estudiantes a una realidad social basada no sólo en la teoría sino también en la praxis.

Conclusiones

En los últimos cincuenta años la idea de que el desarrollo es capaz de asegurar el bienestar de las personas ha sido cuestionada y debatida en muchos círculos académicos, comunitarios y gubernamentales. Las ideas de justicia y equidad representan conceptos que a lo largo de la historia han estado sujetos a distintas interpretaciones. En un mundo controversial como el nuestro, los académicos ya no somos entes separados de su “objeto de estudio”, sino una parte importante de facilitación del conocimiento y la información. Esta visión más humana, además de promover el compromiso personal e institucional, contribuye a una visión práctica de lo que ya ha sido

establecido por la perspectiva de desarrollo humano y sostenible bajo una ética de responsabilidad social. El capital humano y el capital social, incluyendo el conocimiento como recurso, y las relaciones sociales que alimentan la producción colectiva y colaborativa de la ciencia, crean interacciones sociales que son menos excluyentes y más sostenibles a largo plazo que el crecimiento económico que se ha impuesto y al cual nos hemos acostumbrado desde la comodidad práctica y teórica de nuestras posiciones sociales e ideológicas. La combinación del capital social con el desarrollo humano permite mayor horizontalidad de los recursos y los conocimientos, y al mismo tiempo, crea redes locales y regionales de solidaridad que promueven el apoyo mutuo entre la universidad y la comunidad y la autogestión educativa y comunitaria.

A partir del desarrollo de este proyecto colaborativo inter-universitario e inter-caribeño, vemos cómo el servicio comunitario y el intercambio regional, apoyados por teorías feministas y de investigación-acción participativa bajo un modelo de desarrollo humano, pueden convertirse en la base del desarrollo de una ética social académica-comunitaria. Este modelo debe acompañar hoy día la misión de la Universidad de Puerto Rico de “educar” y “servir” al pueblo puertorriqueño y caribeño/latinoamericano, poniendo en perspectiva la relación entre saber y poder a la hora de aportar a la construcción del conocimiento, la concienciación y la educación. No es una tarea fácil ya que conlleva mucha dedicación por parte de los profesores e investigadores, además de una buena organización y coordinación curricular; sin embargo, como hemos visto, el impacto es beneficioso. Por un lado, los estudiantes toman control de su educación y amplían sus horizontes y su visión de reflexión, transformación, y acción social, asumiendo un compromiso ético mayor con la sociedad en preparación para el futuro ejercicio de sus carreras. Por otro lado, la comunidad, a pesar de las limitaciones que existen debido al sistema neoliberal, capitalista, en que vivimos, ve en la colaboración académica-comunitaria, una esperanza que puede transformarse en cambios positivos para la comunidad, aún cuando estos cambios sean en pequeña escala, muy a lo subjetivo de la interacción social y la cotidianidad de los sujetos participantes. Es precisamente esa *esperanza*, nos recuerda Paulo Freire, el soporte de un compromiso ético con el desarrollo humano y la justicia social, convirtiendo nuestra historia en *práctica*, convirtiendo nuestra teoría en praxis.



Imagen de la campaña anual de nacionalización por parte de la organización comunitaria MUDHA, Movimiento de Mujeres Dominico-Haitiano, en República Dominicana.

NOTAS

1. Agradezco la colaboración de la Profesora Gwyn-dolyn Weathers del Departamento de Sociología y Antropología del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, y los profesores Félix López y Sara Benítez del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Humacao por su colaboración en el proyecto, “Entre la Universidad y la comunidad: Fomentando el desarrollo comunitario y la investigación social en el Caribe desde una perspectiva de raza y género”, auspiciado por el Programa de Intercambio Atlantea de la Universidad de Puerto Rico durante el año académico 2006-2007.

2. En su libro, *The Power of Identity*, Manuel Castells (1997) nos brinda un análisis de tres tipos de identidades, la “identidad legitimizada” establecida por las instituciones dominantes en sociedad, la “identidad de resistencia” generada por actores sociales que están en una posición desigual frente a la lógica de la dominación, y la “identidad de proyecto”, a través de la cual los actores sociales se reconstruyen para cambiar su posición en sociedad y dar paso a la transformación de la estructura social establecida. Las nuevas identidades surgen a partir de las dos últimas definiciones, de un proceso de resistencia cultural y del diseño de

proyectos, primordialmente colaborativos, hacia el cambio social.

3. Por "glocalización" nos referimos a globalizar los esfuerzos locales de inclusión y participación en la toma de decisiones en espacios ya globalizados, ya sea por la apertura de fronteras, la intervención de organismos internacionales o el intercambio de ideas y culturas. Estos espacios globalizados deben reconocer e incorporar, en vez de arropar los esfuerzos locales de organización y conservación de prácticas culturales e identitarias, muchas veces, ancestrales.

4. Para un análisis similar entre la investigación social y la práctica comunitaria en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) República Dominicana, ver Weyland (2007).

5. Las comunidades fueron escogidas de acuerdo a los contactos previos de los profesores participantes.

6. Para más detalles sobre la relación entre el servicio comunitario y la interacción simbólica, ver Vann (1999).

7. Para un excelente análisis de la ideología dominante que guió el trabajo de la CEPAL, ver Devés Valdés (2003).

8. Por ejemplo, ver Becker (2008).

9. En su libro *Teorías de la globalización* (1999), Octavio Ianni hace referencia al concepto de "mundialización" como el proceso latinoamericano que acompaña a la globalización impuesta, o sea todos aquellos procesos de resistencia en respuesta a lo global.

10. Para mayor información, ver www.melassa.org. Además de ofrecer programas de talleres de capacitación y documentación visual, el Centro de Documentación Visual Melassa, conocido también como la Fundación Melassa tiene un programa de intercambio, a través del cual organiza pasantías y delegaciones para estudiantes universitarios en Estados Unidos, Alemania y Australia. Melassa recibe anualmente delegaciones de estudiantes y profesores de siete universidades, la Universidad de Massachussets, Amherst, Smith College, Mt Holyoke College, Amherst College, Boston College, la Universidad de Puerto Rico y la Universidad de Rutgers, New Brunswick, y ha supervisado un gran número de pasantías de estudiantes de Columbia University, Hunter College, Marlboro College, además de la Universidad de Humbolt en Alemania y la Universidad de Sydney, Australia.

11. ADASEC República Dominicana es una organización sin fines de lucro con más de treinta años funcionando en el país, afiliada a FIADASEC, Federación de Asociaciones de Ayuda Social Ecológica y Cultural, la cual pertenece al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Para mayor información, ver www.fiadasec.org

12. Para la situación contemporánea de racismo en República Dominicana, ver Wooding y Moseley-Williams (2004).

13. Para un estudio comparativo de la racialización de los migrantes dominicanos en Puerto Rico y los migrantes haitianos en República Dominicana, ver Duany (2006).

14. Para un resumen de algunos de estos proyectos, ver Weyland (2005).

15. Ver vídeo-documental, “Congo Pá Tí identidad afro-latina en la cultura dominicana”. Los datos de Piñones fueron obtenidos durante las entrevistas que realizaron los y las estudiantes de este proyecto.

REFERENCIAS

- Becker, M. (2008). Third Continental Summit of Indigenous Peoples and Nationalities of Abya Yala: From Resistance to Power. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 3(1): 85-107.
- Bleir, R. (1987). *Science and Gender: A Critique of Biology and its Theory on Women*. Oxford: Pergamon Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Boyer, E. (1994). Creating the New American College. *Chronicle of Higher Education* (March 9th): A48.
- Candelario, A. y F.A. López Román. (2006). *Alianza comunitaria: Una estrategia con base científica para la prevención de drogas y el fortalecimiento de las familias en cada comunidad*. Humacao, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico en Humacao, Administración de Servicios

de Salud Mental y Contra la Adicción y Puerto Rico State Incentive Grant.

- Carlo Landrón, A. (2006). Sobre la labor etnográfica, los métodos cualitativos y la presentación del espacio de COPI para llevar a cabo la misma: sus pretensiones, sus fallas y sus logros,³. <http://www.melassa.org/trabajosfinalesestudiantes2006.html>.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Massachussets: Blackwell Publishers.
- Coleman, J. (2000). Social Capital in the Creation of Human Capital. En *Social Capital: A Multifaceted Perspective*, ed. P. Washington DC: The World Bank.
- Devés Valdes, C. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Duany, J. (2006). Racializing Ethnicity in the Spanish-speaking Caribbean: A Comparison of Haitians in the Dominican Republic and Dominicans in Puerto Rico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 1(2, September): 231-48.
- Foot Whyte, W. (1956). *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. [Cambridge]: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- _____. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Verso.
- _____. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. España: Siglo Veintiuno.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Haraway, Donna J. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York y London: Routledge.
- Haraway, Donna J. (1991). *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.

- Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press.
- Harkavy, I. y J. Puckett. (1995). *The Action Research Tradition in American Social Science: Toward a Strategy for Revitalizing the Social Sciences, the University and the American City*. Sweden: Scandinavian Action Research Development Program (ACRES).
- Hernández-Soto, C. (2004). *Kalunga eh! Los Congos de Villa Mella*. Santo Domingo: República Dominicana: Editorial Letra Gráfica.
- Hesser, G. (1995). Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes About Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service-Learning* (Fall 2): 33-42.
- Ianni, O. (1999). *Teorías de la Globalización*. Mexico: Siglo Veintiuno.
- Keller, E. F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfonso de Maganin.
- Lieberman, T. M. y K. Connolly. (1992). *Education and Action: A Guide to Integrating Classrooms and Communities*. St. Paul, MN: Campus Outreach Opportunity League.
- Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Lynd, R. (1939). *Knowledge for What?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Martínez, L. (1991). *La teoría feminista y la investigación social*. Santo Domingo, República Dominicana, [s. d.].
- Marullo, S. (1999). Sociology's Essential Role: Promoting Critical Analysis in Service Learning. En *Cultivating the Sociological Imagination*, ed. J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos, 11-27. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.

- Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2005). *Informe nacional Desarrollo Humano 2005*. República Dominicana: Oficina para el Desarrollo Humano.
- Negrón Castro, N. (2006). *Condición del migrante desde una perspectiva comparativa*,¹⁰. <http://www.melassa.org/trabajosfinalesestudiantes2006.html>.
- Ortiz Morales, D. (2006). "Nosotros" (los nuestros) y "ellos" (los otros)...⁹. <http://melassa.org/trabajosfinalesestudiantes2006.html>.
- Ostrow, J., G. Hesser y S. Enos, eds. (1999). *Cultivating the Sociological Imagination*. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Park, P. (1990). Qué es la investigación-acción participativa: perspectivas teóricas y Metodológicas. En *Acción- Investigación Participativa*, ed. K. Levin, [s. p.]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Park, R., E. Bugués y M. Janowitz. (1970). *The City*. Illinois: University of Chicago. (Reimpresión de ed. 1967).
- Parker-Gwin, R. (1995). *Connecting Service and Learning: How Students and Communities Matter*. [S. L.:] (Manuscrito inédito.) Virginia Tech.
- Rivera Clemente, M. (2004). *Contexto cultural en la planificación, el diseño y el ofrecimiento de servicios comunitarios*. San Juan: Departamento de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Sen, A. (1979). *Sobre la desigualdad económica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Solá Capifali, C. (2006). *An Intimate Look into Two Forms of Inquiry: Participatory Action and Participatory Observation Research*, 8. <http://www.melassa.org/trabajosfinalesestudiantes2006.html>.
- Solivan, M. (2006). *Encontrar y conocer sobre la aportación e identidad negra en el Caribe*. <http://www.melassa.org/trabajosfinalesestudiantes2006.html>.
- Strand, K. (1999). Sociology and Service-Learning: A Critical Look. En *Cultivating the Sociological Imagination*, ed. J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos, 29-37. Washington

DC: American Association for Higher Education.

- Vann, B. (1999). Service-learning as Symbolic Interaction. *Cultivating the Sociological Imagination*, ed. J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos, 83-92. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Weyland, K. (2005). Género y transnacionalismo en la encrucijada de agendas globales y locales: De Nueva York a Villa Mella. En *Miradas Desencadenantes: Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del 3er. milenio*, comp. G. Candelario, [s. p.]. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Gama.
- _____. (2007). La investigación y la acción comunitaria en la era global: Experiencias y relatos. *Ciencia y Sociedad* XXXII (4): [s. p.].
- Williams, R. (1983). *Towards 2000*. London: Chatto and Windus.
- Wooding, B. y Moseley-Williams, R. (2004). *Needed but Unwanted: Haitian Immigrants and Their Decendants in the Dominican Republic*. London: Catholic Institute for International Relations.
- Woolcock, M. y D. Narayan. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. *The World Bank Research Observer* 15(2 august): 225-49.
- Wucker, M. (1999). *Why the Cocks Fight: Dominicans, Haitians and the Struggle for Hispaniola*. New York: Hill and Wang.