

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 2 / Número 2

INDICE

ARTÍCULOS

- Dr. Ángel Vélez - *José Martí: Epístolas Revolucionarias*
- Dra. Ileana Irvine – *El desarrollo del pensamiento creativo en la educación general*
- Dr. Edilberto Arteaga-Nerváez y Dr. Pablo Navarro Hernández – *Creatividad: Diálogo interdisciplinario*
- Dra. Vivian Rodríguez del Toro - *Reflexiones sobre el Género, la Maternidad y el Éxito Profesional de las Mujeres*
- Dr. Noel Allende-Goitía - *The Geographical Imagination: The Ontology of Race, Memory, and Place in the Identity Debate in Puerto Rico, 1849 - 1950*
- Dra. Maritza Sostre Rodríguez - *English Language Valorization in Puerto Rico: A Review of Literature*
- Dr. Fredrick Estrada - *Apuntes sobre la selección de métodos y paradigmas de Investigación en Psicología*
- Dra. Isabel Parera – *Periodismo y censura en Puerto Rico durante el Siglo XIX*

TRABAJOS CREATIVOS

- Dra. Dinah Kortright – *Poemas*
- Dra. Gladys Vila - *Voces de Agua*

ARTÍCULOS ESTUDIANTES GRADUADOS

- Genoveva Negrón, Aitza Rivera y Nereida J. Rodríguez – *El Mosaico subcultural de las familias puertorriqueñas*

ARTÍCULOS

REVISTA KÁLATHOS

Ponencia para la Universidad Interamericana
“Jueves de las Humanidades”
25 de septiembre de 2008

JOSE MARTÍ: EPISTOLAS REVOLUCIONARIAS

Por: Dr. Ángel Vélez
Director
Escuela de Teología
UIPR-Recinto Metropolitano

Estimados colegas:

Deseo agradecer la oportunidad que me brinda esta distinguida facultad de presentar este trabajo en el día de hoy. Este se inicio en la amistad que me une con los siempre bien recordados, amigos y maestros doctores José Ferrer Canales y Manuel Maldonado Denis, autoridades internacionales en este tema que me recuerdan una cita de Mario Logo: **“Hice un acuerdo con la coexistencia pacífica con el tiempo: ni él me persigue ni yo huyo de él... un día nos encontraremos”**.

De manera similar saludamos a la Decana de la Facultad de Estudios Humanísticos, Dra. Olga Villamil por creer en este tema que nos reúne en la tarde de hoy y al amigo, Dr. Pablo Hernández, mi compañero de navegación en los pensamientos libertarios de Martí. Por esto hemos decidido con el respeto intelectual que merece esta prestigiosa casa de altos estudios, compartirlo en este momento.

“Yo traigo la estrella y traigo la paloma en mi corazón”...¹ (Tampa, 1891)

José Martí ha sido utilizado como elemento de inspiración por los diferentes regímenes en Cuba independiente. Esto prueba la importancia de esta figura como símbolo de

¹ Jorge Mañach. Martí; el apóstol. Pág. 150.

REVISTA KÁLATHOS

cubanía, la cual es la esencia de la identidad de este país. Nace en la Habana el 28 de enero de 1853. Sus padres fueron Don Mariano Martí y Doña Leonor Pérez. Se educó en su ciudad natal y posteriormente realizó estudios en derecho en la Universidad de Zaragoza. Esta experiencia le permite conocer y comprender la sociedad y política en la España de la época. Los escritos han sido necesarios, y muy relevantes ya que contienen gloriosas ideas que han influido en las ejecutorias de los mejores hijos de Cuba durante las luchas por conquistar una república digna.

El estudio de los escritos de Martí, lo cual incluye sus diarios, sus epístolas, sus poesías y sus artículos periodísticos nos dan una idea de este hombre de América que al igual que, don Ramón Emeterio Betances, doña Mariana Bracetti, don Eugenio María de Hostos, doña Lola Rodríguez de Tió, doña Blanca Canales y don Pedro Albizu Campos y otros supieron enarbolar la bandera de la libertad de la patria manteniéndola en alto por encima de todas las adversidades.

El tema específico de esta ponencia son las epístolas martianas, que escribió el apóstol en el periodo de preparación para la guerra hasta la consumación de la misma (1895 a 1898). Estas cartas tienen gran importancia al igual que todos los escritos de Martí, ponen de manifiesto los planes revolucionarios que culminarían con la reestructuración de la vida social de su amada patria.

Los escritos de Martí han probado a través de los tiempos que sus ideas superan los cuadros comunes de las grandes figuras históricas. Creyó vislumbrar síntomas de una época de transformación y en más de uno de sus escritos apuntó que le estaba

REVISTA KÁLATHOS

naciendo en América “el Hombre Nuevo”². Este hombre nuevo para Martí era seguramente para los tiempos nuevos que tanto deseaba.

Las epístolas martianas de carácter revolucionario, son las que contienen la fuerza motivadora para llegar a la guerra que daría la completa libertad a Cuba. Así la primera carta que dirige a Máximo Gómez (1877) expresa su aflicción por no poder combatir en la Guerra Grande y tener que conformarse con ser un cronista. El 20 de julio de 1892 le repite:

“El aborrecimiento en que tengo las palabras que van acompañadas de actos y el miedo de parecer un agitador vulgar”.³

En esta manifiesta claramente su lucha por levantar el respeto que llevaba en sí para alcanzar sus propios ideales. **“Y así puedo levantar un pueblo”.**⁴ En vida Martí fue más conocido como periodista que como poeta. Sus artículos atrajeron mucho a los lectores y por ello mereció el homenaje de don Juan Domingo Sarmiento en Argentina y la alabanza del nicaragüense don Rubén Darío.

Podemos buscar el ciclo de Martí indagando el pasado histórico cubano. La guerra contra España pospuesta durante medio siglo, estalla al fin en 1868. La generación que hace de este proceso histórico su experiencia determinante es una procreación

² John M. Kierk. José Martí; Mentor of the Cuban Nation. Pág. 155.

³ Félix Lizaso. Martí: Místico del deber. Pág. 69.

⁴ Ibid., pág. 70.

REVISTA KÁLATHOS

crítica que pertrechada del positivismo como filosofía como el krausismo se lanza a indagar con seriedad los males del país.⁵

El caso literario de Martí es excepcional según los biógrafos. Durante la década del 1882 al 1892, su prosa tuvo su más alta resonancia continental que la de ningún otro escritor hispano. Para principios de la década del 1890 dejó de escribir para varios periódicos en que colaboraba y se consagró por entero a la tarea de libertar a su amada patria bajo su consigna:

“el revolucionario es el que hace en todo momento y en todo lugar, lo que en todo momento y en todo lugar es necesario hacer.”⁶

En medio del torbellino de la actividad política, Martí nunca abandonó la palabra escrita como arma de acción. Todo lo escrito por él en aquella época revela su anhelo patriótico. Martí pregonó por los países de América, siguiendo con dolor el proceso de las actividades conspiratorias en la isla de Cuba.

La carta a Emilio Núñez a raíz de finalizar la Guerra Chiquita del 1879 a 1880 dejó ver toda la pureza y bondad de Martí cuando le aconseja que no pierda tiempo manteniéndose en el campo de batalla cuando la guerra está perdida y cita: **“no piense que se rinde usted ante el enemigo, se rinde ante la mala fortuna”**.⁷ A través de estas cartas, Martí muestra su integridad y firmeza moral. Esa como todas

⁵ Esta filosofía fue establecida por Kart Chirstian Friederik Kraus en Alemania. Su sistema filosófico “panteísmo” se conoció en España como “Kausisimo”. Se introdujo en España a través de Julián Sanz del Río quien formó una escuela a la que se unieron Francisco Giner de los Ríos, José de Caso, Manuel B. Cossio. Esta filosofía trascendió a América.

⁶ Fragmento tomado de “Martí: el pensador” documento encontrado en el Archivo Sepi de la ciudad de Miami.

⁷ Carta a Emilio Núñez. Sin fecha. Documento proporcionado por el Dr. Marcos Antonio Ramos de su archivo personal.

REVISTA KÁLATHOS

las demás tenía como fin organizar la revolución de Cuba. Habla de una guerra que debe ser honrosa, útil y lícita para lograr la única finalidad que la justifica: la libertad de un pueblo.

Durante catorce años interrumpidos solamente por los breves viajes a Caracas y otros países de América hispana, puede decirse que Martí fue en Estados Unidos no sólo la representación de todos los cubanos, sino la encarnación en el exilio de un pueblo sojuzgado. Sus compatriotas en New York le reconocieron como el guía que le habría de conducir por el camino correcto. La firmeza de sus ideas estaba a la altura de su prudencia. Es por medio de los escritos de Martí que en este período se encamina a la organización de la guerra por la libertad de Cuba. En ellos se pone de manifiesto su firme creencia que la guerra no ha de ser impuesta sino deseada y aceptada con confianza por el país que la necesita.

La guerra que proponía era de largo alcance, guerra que iluminaba el porvenir, una guerra creadora de donde saldría la futura república, guerra no para desolar sino como bien dijo:

“Guerra para fundar, guerra para encender, redimir, para incluir, no para excluir, para juntar. Esta es la guerra de los que no tienen en su sangre generosa espacio para el odio.”⁸

El concepto martiano respecto a la guerra, obedece a sus fundamentales inspiraciones de: el respeto a la voluntad del pueblo y de que cada una de las personas en particular lo constituyen; y a la convicción que le asiste de que era la hora de la guerra. Se

⁸ Félix Lizaro. Martí: el místico..., pág. 114.

REVISTA KÁLATHOS

consagró por entero a crear el espíritu que correspondía a sus convicciones. Supo ser desprendido en aras de esos ideales y supo además, tener riqueza de corazón. Desde 1870, eleva su primera queja por el suplicio de los desventurados y al mismo tiempo lanzó su voz para castigar a los culpables de la humanidad, cito:

“Volved, volved por vuestra honra, arranca los grillos a los ancianos, a los idiotas, a los niños, arrancad vuestra vergüenza a quien se embriague, insensato en brazos de la venganza, se olvide de Dios y de vosotros... ni al golpe del látigo, ni a la voz del insulto, ni al rumor de sus cadenas; he aprendido aún a odiar”.⁹

Ya en 1882 en su primera carta al general Máximo Gómez, le hablaba de la necesidad de un partido revolucionario que pudiera recibir las ansias de libertad del país en el instante mismo en que sintiera la necesidad de buscar por esa guía el remedio de todos sus males. A pesar de que fue una década dura, diez años después, Martí ve coronado sus esfuerzos. En 1892 fundó el Partido Revolucionario Cubano en Tampa. Este ayudó a organizar la guerra, sirvió de medio de divulgación y se delinearon los planes de la guerra de una manera específica.

La obra realizada no fue inútil. Martí se reconoció como la persona destinada a poner en camino el logro de la libertad de Cuba. Para algunos de sus compañeros de empresa el poder fascinante que Martí ejercía sobre el público que lo escuchaba, radicaba más en sus dotes de orador. Por otra parte, dirigía la revolución desde el exilio por medio de sus cartas a los principales líderes. Así por ejemplo en carta a Antonio Maceo (el titán de bronce) en 1895, con un toque de amor patrio le dice:

⁹ Jorge Mañach. Martí..., Pág. 200.

REVISTA KÁLATHOS

“El patriotismo de usted que vence las balas, no se dejará vencer por nuestra pobreza. Cuba está en guerra, general. Se dice esto y ya la tierra es otra. Lo es para usted y lo sé yo.”¹⁰

En este concepto ético de la historia, la sociedad, la riqueza, el derecho y la política de gobierno es lo que funde en un solo bloque estos tres temperamentos e inteligencias tan diferentes como Martí, Maceo y Gómez. Para como quienes como él, también pelear por la libertad del pueblo cubano era, en primer término devolverle su dignidad humana.

Analizando los escasos medios de los que dispuso Martí para su empresa y en las enormes dificultades que tuvo que vencer, percibimos que su conducta en asuntos de moral pública era impecable. Asimismo, mantuvo una fraternidad limpia con los patriotas como Máximo Gómez, los hermanos Maceo, Serafín Sánchez, Carlos Roloff, Juan Gualberto Gómez, José Dolores Poyo y otros que habían tomado parte en la guerra del 68. Cuba necesitaba liberarse del despotismo y purificarse de ese sistema tradicional. Martí sabía que Cuba quería ser libre al mismo tiempo decente, por tanto, ambas cosas iban juntas y lo reflejaba a través de su lenguaje patriótico que todos entendían y a la vez que predicaba con su conducta.

La trata y el atropello colonial llegaron hasta el año 1868 y fue la Guerra de los Diez años, llamada también Guerra Grande la que movió la consciencia de las masas que al parecer estaba embotada. La desnuda realidad que anteriormente estaba encubierta, se pudo de manifiesto, fue la Guerra de Céspedes la que despertó la conciencia y dejó

¹⁰ La Gran Enciclopedia Martiana. Vol. XXV, pág. 227.

REVISTA KÁLATHOS

ver cuál era la situación real del país, tanto a los ricos como a los pobres. Martí prometió sanar las costumbres, la moralidad pública y la privada.

Debemos acercarnos a la obra de José Martí con gran respeto como lo hacemos con las grandes figuras del pensamiento humano. Martí no fue sólo un escritor, fue un libertador, un redentor y un apóstol para toda América.

A Mercado, su amigo fiel le participa con gran sinceridad y sin orgullo lo siguiente:

“A pesar de la excesiva mansedumbre que me da mi natural fiereza, aquello mismo lo que yo me reconozco más virtuoso, viene a ser a mi enemigo y sin más que ser como soy, por mucho y muy hábilmente que lo oculté, provoqué en los que pudieran aliviar mi fortuna, cierta cólera de la bondad ajena que está en el carácter de la mayor parte de los hombres.”¹¹

Tan poderosa es la pureza martiana como su bondad que Martí puede decirle a la madre (en carta el 15 de mayo de 1894).

“No le puedo escribir sin imprudencia o con mentira, mi pluma corre de mi verdad; o digo lo que está en mí o no lo digo. Luego ese hablar de mí mismo tan feo y tan enojoso, mi porvenir es como la luz del carbón blanco que se quema él para iluminar alrededor... mi labor más pura madre mía es como la de un niño recién nacido; limpia como una estrella, sin una mancha e ambición, de intriga o de odio”.¹²

¹¹ Mary Cruz. Pro Martí. Pág. 323.

¹² Obras Completas. José Martí. Pág. 496.

REVISTA KÁLATHOS

En la carta de despedida de Montecristi, escribe a su madre: **“ahora bendígame y crea que jamás saldrá de mi corazón obra sin piedad y sin limpieza.”**

En su vida hay una etapa muy importante y fue la que se extendió desde su primera visita a Tampa en 1891 hasta su caída en Dos Ríos en mayo de 1895. En este período se culminan los preparativos de la guerra libertadora y además se definen los objetivos de esa guerra, se pone de manifiesto la importancia del Partido Revolucionario Cubano tal como lo había predicado. Es durante estos años que se consagró el genio revolucionario martiano, años en que maduró su pensamiento socio-político.

Con gran claridad advirtió, que era necesario en esta nueva etapa de trabajo en pro de la libertad, eliminar las naturales consecuencias de viejos y complicados problemas que se arrastraban de la guerra anterior: la de los Diez Años. Estos problemas eran la falta de unidad, la indisciplina, el regionalismo y el caudillismo que en gran medida fueron un obstáculo para el triunfo en la Guerra Grande. No descuidó la atención a otros problemas que era necesario afrontar como lo era la ofensiva de los grupos partidarios de la corriente autonomista, el derrotismo sentido por algunos de los antiguos combatientes, la aparición de ciertas corrientes antidemocráticas que se encontraban en filas de la propia revolución y los planes de expansión estadounidenses. Con relación a esto último, escribe a su amigo Manuel Mercado en su carta inconclusa:

“Ya estoy todos los días en peligro de dar mi vida por mi país y por mi deber. Lo entiendo y tengo ánimo con que realizarlo, de impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extienda por las Antillas, los Estados Unidos y

REVISTA KÁLATHOS

caiga con esa fuerza más sobre nuestra tierra de América. Viví en el monstruo y le conozco las entrañas y mi honda es la de David.”¹³

Encaminó todos sus pasos para solucionar los problemas subsanar todos los resentimientos.

A José Martí se le ha considerado inspirador y orientador ya que dejó señalado los fines y propósitos de la nacionalidad cubana. Por tanto Cuba y Martí son sinónimos. Dedicó su vida a lograr su independencia y a impedir que con la derrota de España, la isla cayera en el poder de los Estados Unidos. Martí veía la liberación de las Antillas como necesarias para la seguridad de Hispanoamérica y el equilibrio del mundo.

Al hablar sobre la república libre, su gran sueño, destacó el papel que esa república desempeñaría en el concierto de las naciones y muy especialmente en nuestra América. No olvidó en sus alocuciones la necesidad de liberar a Cuba y Puerto Rico. Se observa claramente su sentimiento acerca de la independencia hispanoamericana. Su discurso titulado “Madre América” pronunciado el 19 de diciembre de 1889 en honor a los delegados de la Conferencia Internacional Americana de Washington apoya la idea expuesta anteriormente cuando dijo:

“Por eso vivimos aquí, orgullosos de nuestra América para servirla honrarla. No vivimos, no, como siervos, ni como aldeanos deslumbrados, sino con la determinación y la capacidad de construir a que se la estime por sus méritos y se le respete por sus sacrificios. Y así, cuando cada uno de ellos a las playas que

¹³ Colección de textos Martianos. José Martí: obras escogidas, pág. 576.

REVISTA KÁLATHOS

acaso nunca volvamos a ver, podrán decir contento de nuestro decoro: ¡Madre América, allí encontramos hermanos! ¡Madre América, allí tienes tus hijos!”¹⁴

Martí estuvo en todo momento a la altura de las dificultades que se propuso vencer, talismán suyo fue la disposición al sacrificio y dijo así:

“Quiero que conste que por la causa de Cuba me dejo clavar en la cruz y que iré al sacrificio sin exhalar una sola queja.”¹⁵

Y así fue, sufrió destierro, pobreza, burlas, calumnias y a veces indiferencias, pero no obstante, siguió adelante.

Fue grande en la vida y en la muerte, amo la muerte como la coronación de una vida útil. Su muerte el 19 de mayo de 1895 en Dos Ríos, consternó al continente, sus leales seguidores se negaban a creer la infausta noticia. Muchos le dedicaron bellas palabras, entre ellos el poeta uruguayo Pedro Erasmo Callolda, quien dijo esa bella estrofa como despedida al maestro, libertador y apóstol de Cuba:

“Y cayó, fue allá en oriente y esa noche se vio que plañidera bajo una estrella, lo besó en la frente y se clavó gloriosa en su bandera.”¹⁶

¹⁴ Gonzálo de Quesada y Miranda. Así fue Martí, pág. 85.

¹⁵ Roberto Fernández Retamar. Martí, pág. 97.

¹⁶ Rafael Stenger. Vida de Martí, pág. 180.

REVISTA KÁLATHOS

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA EDUCACIÓN GENERAL

Ileana Irvine, Ph.D.
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano
Escuela de Educación

“Innovar o Abdicar.” Ese es el importante reto al que tendrán que enfrentarse las naciones del mundo ante el impulso incontenible hacia la innovación que ha surgido como producto de los descubrimientos científicos y tecnológicos de la pasada década. Según el Council on Economic Competitiveness (2004) las naciones exitosas serán las que logren estructurarse para asumir el liderazgo en la innovación, serán aquellas cuyos ciudadanos tengan la mayor capacidad para generar las mejores ideas y transformarlas en productos revolucionarios. La Unión Europea, mediante la Estrategia de Lisboa, también ha establecido los parámetros generales para que los países miembros se comprometan a desarrollar políticas que involucren a los ciudadanos en esfuerzos de cambio e innovación (Kok, 2004). De esta forma la creatividad y la innovación se convierten en atributos centrales para la competitividad y el avance de las naciones.

Este impulso hacia la innovación y la creatividad se refleja en las prioridades que el sector económico le asigna a la educación universitaria en Estados Unidos, en Europa y también en Puerto Rico. Un estudio llevado a cabo por el Greater Expectations Panel (2002) de los Estados Unidos advierte que los egresados universitarios entrarán a participar en una economía basada en el conocimiento, por lo que necesitarán ser pensadores ágiles, capaces de pensar “fuera de la caja” y resolver problemas con creatividad. Smith-Bingham (2006) describe cómo en Inglaterra y Escocia se están llevando a cabo esfuerzos en el nivel de los ministerios de Educación para resaltar la creatividad en la política pública y así proveer nuevas alternativas para los grandes retos de la humanidad, no sólo en lo que se refiere a la economía y los negocios sino en la salud, la ciencia, las artes y la democracia. Jackson (2006), también en Inglaterra, propone un currículo universitario para que los estudiantes puedan “imaginar mundos nuevos” y usar la creatividad para llevar a cabo cambios complejos. En Puerto Rico tanto el grupo de la Alianza para el Desarrollo de Puerto Rico (2008) como Soto Class y Marxuach Colón (2007) del Centro para la Nueva Economía proponen precisamente la integración de diversos sectores, incluyendo el educativo en alianzas que fomenten la innovación y el desarrollo efectivo de los recursos humanos para el fortalecimiento de la economía del país.

La competitividad nacional y la pertinencia de la educación que ofrecen las universidades es un nuevo capítulo de una controversia que ha surgido en varios momentos en la historia de la educación superior norteamericana. Tradicionalmente esto ha suscitado exigencias de cambio en los currículos universitarios, muy particularmente

en las áreas de educación general. Boyer y Levine (1981) proveen una amplia descripción de los diversos propósitos que ha tenido la educación general en los Estados Unidos y de cómo los cambios económicos, políticos y sociales han influenciado en la definición de la persona educada. Irvine (1986) describe cómo la educación general evolucionó durante el siglo veinte precisamente para responder a las necesidades de una economía que se transformaba primeramente de la agricultura a la industrialización y desde mediados de siglo hacia una economía postindustrial. Estas exigencias a las universidades fueron tomando fuerza a partir de mediados del pasado siglo con la publicación del importante estudio *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee* (Harvard Committee, 1945) y posteriormente en las décadas de los ochenta y noventa con una enorme cantidad de estudios diversos que se sucedieron uno tras otro y que exigían transformaciones fundamentales en la formación general de los egresados de las universidades. Algunos de los estudios más importantes fueron. *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education* (Bennett, 1984), *Involvement in Learning: Realizing the Potential of Higher Education* (Study Group on the Condition of Excellence in American Education, 1984), *Integrity in the College Curriculum* (Task Force of the Association of American Colleges, 1985) y *Sustaining Vitality in General Education* (Association of American Colleges and Universities, 1994). Stark y Lattucca (1997) proveen una descripción detallada de los asuntos que se discutieron en los estudios de este periodo y sus recomendaciones y que pueden ser relevantes para el análisis de la situación actual.

¿Deben las universidades fortalecer la innovación y la creatividad?

Ha quedado establecido que en tiempos de cambio los sectores económicos miran hacia las universidades y les delegan la responsabilidad de formar a la persona educada que necesitan en el mundo del trabajo. La experiencia a través de la historia es que las universidades se resisten a cambiar sus prioridades y a responder con rapidez a lo que se les exige. Un estudio reciente del Conference Board (2006) sobre la capacidad para la innovación de los empleados de nuevo ingreso que eran egresados de universidades de cuatro años arrojó los siguientes resultados: un 73.6% de los patronos encuestados opinó que la capacidad para la innovación iba a ser cada vez más importante para las personas que entran a la fuerza trabajadora, pero consideraron que tanto como el 54.2% de los nuevos empleados eran “deficientes” en cuanto a sus capacidades para la creatividad y la innovación y solamente un 21.5% ameritaron ser clasificados como “excelentes”. El estudio advierte que la creatividad debería ser uno de los resultados a esperarse de la educación superior.

Varios estudios recientes hechos por los sectores académicos han llamado de nuevo a la revisión de los currículos universitarios y a la redefinición de la persona educada. En *Shared futures: Global learning and liberal education*, Hovland (2006) plantea la necesidad de que la educación universitaria sirva para promover nuevas formas de interacción en un mundo globalizado profundamente dividido, pero interconectado y con la necesidad de resolver problemas globales de política, social, de salud, y de seguridad. Concluye que aunque la necesidad de cambio es clara todavía no se han hecho suficientes esfuerzos para transformar los programas universitarios en esa dirección. Por

otra parte el estudio *College Learning for the New Global Century* llevado a cabo por la Association of America's Colleges and Universities (2007) especifica que la creatividad debería ser uno de los resultados esenciales de la educación superior, pero que son pocos los programas y departamentos universitarios que han desarrollado currículos y esfuerzos pedagógicos a esos efectos. Finalmente, el informe del National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (2007) plantea que es importante que los egresados universitarios reciban una formación universitaria que desarrolle sus competencias tanto para el pensamiento crítico como el creativo que capacite a los egresados universitarios para imaginar un futuro diferente, construir vidas coherentes y de significado personal en medio de un ambiente caótico, de cambios constantes y de profunda incertidumbre. Gardner (2006) en su libro *Five Minds for the Future* plantea que los tiempos exigen que las personas sean capaces tener la flexibilidad para cambiar sus formas de pensar por lo que la persona educada del Siglo 21 tiene que tener la capacidad de pensar con creatividad.

Jackson (2006) refleja una actitud favorable hacia la creatividad en las opiniones de profesores y estudiantes que han participado en proyecto de The Imaginative Curriculum el cual estudia precisamente como integrar la creatividad en la enseñanza universitaria. Ha sido su experiencia que la mayoría de los profesores que han participado en el proyecto creen que la creatividad es importante, pero que no se ha atendido directamente ni conceptualizado como un problema para la enseñanza universitaria. Sugiere que los profesores universitarios que quieran considera la creatividad dentro de su práctica educativa se hagan una pregunta inicial ¿cómo podemos mejorar las experiencias en la universidad y las vidas futuras de nuestros estudiantes dándole mayor atención a la creatividad en su aprendizaje?

¿Qué es la creatividad?

Los expertos que estudian la creatividad han llegado a ciertos puntos de consenso aunque hay ligeras diferencias en cuanto al énfasis que le asignan a los componentes de la creatividad. Algunos estudiosos ponen énfasis en el proceso, otros en las características de la persona creativa o del producto creativo, del contexto social o de la interacción entre esos factores. Amabile (1996) define la creatividad como “el proceso de crear ideas nuevas y útiles”. Para de Bono (1970) las personas están atadas a patrones de pensamiento de los que no pueden sustraerse por lo que el proceso de la creatividad conlleva necesariamente “la reestructuración de patrones de pensamiento para crear algo nuevo.” Hay que romper con la manera de pensar acostumbrada, para poder pensar de una nueva. Por su parte Sternberg y Lubart (1995) ponen énfasis en el producto más que en el proceso. No se puede saber si una persona es o no creativa hasta que haya producido algo: “Una persona es creativa cuando consistentemente crea productos creativos y un producto es creativo cuando es: a) novedoso y b) apropiado”. ¿Y quien determina si un producto es “novedoso” o “apropiado”? La respuesta puede ser diferente según el contexto cultural. Csikszentmihalyi (1999) le añade la dimensión social-cultural a su definición de la creatividad, “Crear algo genuinamente nuevo y que se valore lo suficiente como para formar parte de la cultura existente”. Su perspectiva dialéctica

propone la interacción entre tres factores: individuo, ámbito y campo. Han de ser los expertos dentro del ámbito o la disciplina, en un contexto social particular quienes determinan si una idea es novedosa o práctica. No es raro que un escritor o pintor desconocido en su época sea considerado como un gran artista por generaciones posteriores. Eso sucedió con Vincent Van Gogh que nunca vendió un cuadro en una galería y hoy en día sus obras cuestan millones y se forman parte de las colecciones de los museos más importantes del mundo. Otro caso es el de Albert Einstein cuya teoría de relatividad sólo pudo ser comprendida en su momento por un pequeño grupo de los físicos más importantes del mundo. Aunque el ciudadano promedio, aún no comprenda tal teoría, eso no impide que Einstein sea considerado como uno de los genios más importantes en la historia de la ciencia. En ambos casos es la opinión de los miembros destacados de sus respectivos “campos” quienes tomaron la decisión.

Por su parte, Cropley (2004) toma en consideración la dimensión ética en su definición. “La creatividad tiene tres elementos: Novedad- se aleja de lo familiar; Efectividad- logra algún propósito; Ética- ofrece fines positivos para la humanidad”. Posiblemente la definición más completa sea la de Gardner (1993) “La persona creativa es aquella que regularmente resuelve problemas, crea productos o define nuevas preguntas en un ámbito, de una forma que inicialmente se considera novel, pero que finalmente logra ser aceptada en un ambiente cultural en particular.” ¿Y donde queda la innovación? La innovación es “el uso de una idea nueva por parte de un individuo, una compañía u organización para un fin práctico” (de Bono, 1970). No puede haber innovación sin creatividad.

El pensamiento creativo y la educación general

El desarrollo del de pensamiento creativo constituye un verdadero reto para los profesores universitarios. Jackson (2006) argumenta que aunque la creatividad es omnipresente en la universidad, está un poco escondida bajo el manto del pensamiento analítico que domina el discurso académico. Durante siglos las universidades han privilegiado la lógica y el análisis por lo que cabría preguntarnos directamente ¿cuál es la diferencia entre el pensamiento analítico y el creativo? En su libro clásico *Lateral Thinking*, de Bono (1970) hace una excelente exposición en la que contrasta el pensamiento vertical y el lateral. El pensamiento vertical es analítico, selectivo, dirigido, secuencial y excluye lo irrelevante ya que tiene el propósito de obtener una solución correcta. Este es el tipo de pensamiento que impera en la educación tradicional en la cual el profesor predetermina lo que va a acontecer en la clase y establece anticipadamente los términos de la discusión. La tarea del estudiante frecuentemente consiste en analizar lo que se le presente y producir la respuesta correcta. Esta no sería otra que la que estaba en la mente del profesor al momento de formular la pregunta. De otro lado, el pensamiento lateral, que es el que se asocia con la creatividad, es generativo y no teme explorar lo que parezca irrelevante, busca provocar, producir muchas ideas y alternativas, abrir nuevos caminos que se alejen de la respuesta usual, de lo esperado. El pensamiento lateral toma tiempo, no se puede predefinir y es de naturaleza desafiante por lo que puede llevar a los estudiantes por caminos no previstos y afectar la sensación de

control del profesor. El cultivar el desarrollo del pensamiento creativo en el salón de clases conlleva una manera muy diferente de ver la función del profesor.

Una visión que puede ser muy útil para los educadores es el concepto de “inteligencia exitosa” de Sternberg (1996) ya que integra tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. La inteligencia analítica es la que se utiliza para analizar y evaluar las ideas, solucionar problemas y tomar decisiones. La inteligencia creativa genera ideas, buscar nuevas conexiones entre elementos aparentemente dispares y aspira a la creación de una nueva síntesis. Finalmente, es la inteligencia práctica la que traduce de la teoría a la práctica y logra aplicaciones concretas. Todo producto creativo y toda innovación tienen necesariamente que partir de la utilización de estas tres habilidades intelectuales. Lubart y Guignard (2004) lo resumen de la siguiente manera: la habilidad sintética permite que se definan o planteen los problemas de una forma innovadora, la habilidad analítica sirve para reconocer cuál de las alternativas es la mejor y la habilidad práctica es la que se usa para “vender” la idea a los demás.

La incorporación de la creatividad en el programa de educación general es un punto de especial interés para los universitarios. La educación general constituye la expresión curricular de la misión de la universidad, el componente que describe a la persona educada integralmente que la institución dice que va a formar. Por medio de la educación general el estudiante adquiere conocimientos y estilos de pensar que le enriquecen más allá de los que adquiere dentro de su campo de especialización. Pero esto no es necesariamente fácil para los profesores. Becher y Trowler (2001) han planteado que la cultura universitaria revuelve alrededor de las tribus y los territorios académicos deslindados por los departamentos y las disciplinas. Algunos estudios indican que los profesores universitarios enfocan el *problema* de enseñar o de aprender en términos de su disciplina y utilizan las metodologías de su disciplina para enseñar (Bass, 1999). Además parten de modelos de las disciplinas que no fueron desarrollados necesariamente con el propósito de enseñar (Shulman, 1998) y al diseñar sus cursos se dirigen de inmediato a seleccionar el contenido y ponen menos atención a otros aspectos del curso (Stark & Lattuca, 1997). Otro aspecto importante es el traído por Sternberg (1997) quien ha señalado que las disciplinas y campos profesionales favorecen unos estilos de pensamiento que consideran apropiados por sobre otros que privilegian menos. ¿Cuál es la importancia de esto? El desarrollo del pensamiento creativo en un curso de educación general requiere tomar en consideración que en el mismo hay estudiantes de todas las disciplinas y campos profesionales que se ofrecen en la institución. Si un profesor no está consciente de este aspecto en su forma de enseñar puede limitarse a los estilos de pensamiento de su disciplina y dificultar el diálogo y la participación de los estudiantes de campos diferentes al suyo. Esto requiere que el profesor esté muy pendiente de cómo enseña y para ampliar su repertorio de prácticas educativas en beneficio de todos sus estudiantes. Esto requerirá un buen esfuerzo ya que según Erdle y Murray (1986) los profesores adoptan sus estilos de enseñar temprano en sus carreras y éstos tienden a persistir.

¿Qué pueden hacer los profesores que interesen revisar su práctica educativa para desarrollar las competencias de pensamiento creativo? Shulman (1987) y Grossman, Wilson y Shulman (1989) afirman que la enseñanza no es una técnica genérica sino un proceso que surge de la visión personal del profesor sobre su campo de estudio. Jackson y Shaw (2006) proponen que los profesores universitarios analicen su relación con su propia disciplina, las prioridades que ésta asigna y el rol que pueda jugar la creatividad en su forma de enseñar. A esos efectos han propuesto se consideren las siguientes preguntas para la reflexión personal y profesional:

1. ¿Qué significa ser creativo en la materia que usted enseña?
2. ¿Qué aspectos de su materia estimulan a los profesores a la creatividad?
3. ¿Cómo pueden los profesores de su materia ayudar a sus estudiantes a desarrollar la creatividad?
4. ¿Cómo identifican y evalúan la creatividad los profesores de su materia?
5. ¿Cuáles son las barreras a la creatividad?
6. ¿Se valora la creatividad en su disciplina?

Una vez hecho esto, sería conveniente analizar también cómo afecta la propia visión de la disciplina al enseñar cursos de educación general en los que los estudiantes provienen de trasfondos bien diversos. A esos efectos les invito a reflexionar sobre dos preguntas adicionales: 1) ¿Cuáles son las barreras que le pone la materia que enseñe a los estudiantes de otros campos? y 2) Cómo puede la materia que enseñe estimular la creatividad de estudiantes de otras especialidades?

Otro aspecto interesante es examinar la forma en que se establecen los objetivos para los cursos de educación general. En muchas universidades en Puerto Rico se continúa utilizando la tradicional taxonomía de Bloom que presenta los niveles tradicionales de: conocimiento, comprensión, aplicación análisis, síntesis, evaluación. Una mejor alternativa que sí toma en consideración la creatividad es la taxonomía de Bloom revisada por Anderson et al (2000) y que propone los siguientes niveles: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. La dimensión de mayor complejidad es la de *Crear* y se define como “Generar nuevas ideas, productos, o nuevas formas de ver las cosas. Diseñar, construir, planificar, producir, inventar.” Esto tiene implicaciones y posibilidades para incluir la creatividad al diseñar nuestros cursos y para identificar los aspectos que podemos evaluar.

¿Cómo crear un ambiente favorable para la creatividad en el salón de clases?

Hay técnicas diversas para desarrollar competencias específicas del pensamiento creativo, pero en este trabajo hemos optado por presentar recomendaciones generales dirigidas a crear un ambiente favorable a la creatividad que pueda serles útil a profesores de campos diversos. Los profesores podrán seleccionar las que les parezcan que puedan enriquecer su manera de enseñar. La creatividad, tanto por parte del profesor como de los estudiantes, conlleva el riesgo de salirse de los confines de seguridad, de como señala de Bono (1970), “romper los patrones de pensamiento”. Para los que les interese utilizar algunas herramientas específicas de creatividad que sean divertidas y

apropiadas para el salón de clase del nivel universitario pueden ver un resumen en Irvine (1998-99).

Las recomendaciones a continuación son de la autora, pero al confeccionarlas se tomaron en consideración muchas de las ideas de los expertos citados en este trabajo, particularmente las de: Amabile (1996), Cropley (2004), de Bono (1970, 1992), Koestler (1964), Gelb (1998), Oliver, Bharat, McGoldrick, y Edwards (2006), Sawyer (2006). Sternberg, (1996, 1997) y Sternberg y Spear-Swerling (1996).

Para crear un ambiente favorable al desarrollo del pensamiento creativo en sus clases consideren lo siguiente:

1. Despierte la curiosidad de los estudiantes
 - Construya un puente entre el contenido del curso y el mundo de los estudiantes
 - Facilite que establezcan conexiones entre lo que se presenta en clase, el mundo externo y sus experiencias e intereses
 - Incorpore aspectos de la cultura popular.
 - Estimule la novedad, el apartarse de lo usual.
 - Bríndeles libertad para que escojan sus temas y formas de hacer las cosas.
2. Promueva el refinamiento de los sentidos
 - Tome en consideración la estimulación sensorial en la preparación de sus clases.
 - Incluya todos los sentidos
 - Utilice la visualización creativa y las simulaciones multisensoriales.
 - Utilice la sinestesia
3. Valore la originalidad
 - Promueva la reflexión en los estudiantes, qué se conozcan a sí mismos.
 - Provea oportunidad para la generación de ideas.
 - Fomente un ambiente seguro para que los estudiantes tomen riesgos en su propio aprendizaje.
 - Plantee criterios de evaluación con cierta apertura a la perspectiva individual.
 - Utilice palabras que promuevan el pensamiento original: Cree, invente, imagine, diseñe, suponga...
4. Enfoque el análisis desde múltiples perspectivas
 - Promueva el análisis de situaciones desde varios puntos de vista, particularmente los poco usuales.
 - Fomente la representación de problemas en diversas formas.
 - Incorpore las inteligencias múltiples
 - Utilice y desarrolle el pensamiento metafórico: pensar una cosa en términos de otra.

5. Abra espacio para la ambigüedad
 - Evite el dogmatismo y la rigidez. Reconozca sus propios errores.
 - Valore las preguntas
 - No esté seguro de todo lo que dice, plantee la posibilidad de la duda
 - Evite juzgar prematuramente las ideas de sus estudiantes.
 - Abra la discusión a la consideración de lo que parezca absurdo.

6. Tome en consideración las emociones suyas y de los estudiantes
 - Practique y promueva la empatía.
 - Establezca un ambiente seguro para la expresión abierta de los pensamientos
 - Escuche sin juzgar.
 - Fortalezca la autoestima de sus estudiantes.
 - Brinde oportunidades para la introspección
 - Trate a sus estudiantes con respeto.
 - Reconozca los logros de sus estudiantes.

7. Cultive el sentido del humor
 - El humor desarrolla niveles altos de pensamiento
 - Conlleva biasociación, ver dos planos simultáneamente.

8. Desarrolle el espíritu de colaboración
 - Provea oportunidades para el trabajo en equipo
 - Forme parte del equipo junto a sus estudiantes
 - Promueva el intercambio de ideas dentro y fuera del salón de clases.
 - Evite la competencia entre los estudiantes
 - Utilice la evaluación de pares.

En este trabajo se ha discutido como, una vez más, las universidades han sido llamadas a responder a las transformaciones tecnológicas, científicas y sociales y a las exigencias del sector económico en la formación de la persona educada. La historia demuestra que las transformaciones nunca han sido fáciles para las universidades. Sin embargo la creatividad puede ser el puente para que juntos, profesores y estudiantes desatemos una ola de innovación y reinventemos la universidad para el Siglo 21. Les invito a que reflexionen sobre su práctica educativa y a que pongan en práctica algunas de estas recomendaciones. A los colegas que interesen continuar el diálogo les invito a que se comuniquen conmigo en profirvine@yahoo.com.

REFERENCIAS

- Alianza para el Desarrollo de Puerto Rico (2008). Plan de Acción. Recuperado el 3 de abril de 2008. http://www.alianzapr.org/documentos/Alianza-Plan_de_Accion.pdf.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a life of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., et al. (2000) *Taxonomy for learning and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. MA: Allyn & Bacon
- Association of American Colleges and Universities (1994, January). *Strong Foundations*. Washington, DC: Publicado por el autor.
- Becher, T y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. (2nda Ed.) Londres: Open University Press.
- Bennett, W. (1984). *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
- Boyer, E.L. y Levine, A. (1981). *A quest for common learning: The aims of general education*. Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R.J. Sternberg. (Ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Conference Board , et.al. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. Recuperado 28 de enero de 2007. http://www.conference-board.org/pdf_free/BED-06-Workforce.pdf
- Council on Competitiveness (2004). *Innovate America: Thriving in a World of Challenge and Change*. www. Compete.org/ (Recuperado en agosto de 2005).
- Cropley, A.J. (2004). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge Falmer.
- de Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Nueva York: Harper & Row.

- de Bono, E. (1992) *Serious creativity*. Nueva York: Harper Collins.
- Erdle, S. y Murray, H.G. (1986). Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings. *Research in Higher Education*, 24, 115-127.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gelb, M.J. (1998). *How to think like Leonardo da Vinci*. Nueva York: Dell Publishing.
- Greater Expectations National Panel (2002). *Greater expectations*. Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.
- Grossman, P. L., Wilson, S.M., Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*, 23-36. New York: Pergamon.
- Gruber, H.E. y Davis, S.N. (1988). Inching our way up Mt. Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. En R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Harvard Committee (1945). *General Education in a free society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hovland, K. (2006). Shared futures: Global learning and liberal education. Association of American Colleges and Universities. Recuperado el 17 de febrero de 2008 http://www.aacu.org/SharedFutures/documents/Shared_Futures.pdf
- Irvine, I. (1986). *Forecasting the aims, content, and organization of college general education programs: A Delphi study*. Disertación doctoral, Fordham University, Nueva York.
- Irvine, I. (1998-99). Creativity tools for the college classroom. *Journal of Innovative Management*. 4 (2): 56-66.
- Jackson, N.Y. (2006). Imagining a different world. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. New York: Routledge.
- Jackson, N. Y y Shaw, M. (2006). Developing subject perspectives on creativity in higher education. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. New York: Routledge.

- Kok, W. (2004). *Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and development. Report from the High Level Group*. Recuperado el 15 de febrero de 2008 http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Londres: Arkana.
- National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise (2007). *College Learning for the New Global Century- Executive Summary*. Recuperado el 28 de enero de 2007 de American Association of Colleges and Universities. http://aacu-secure.nisgroup.com/advocacy/leap/documents/GlobalCentury_ExecSum_final.pdf
- Oliver, M., Bharat, S., McGoldrick, C. y Edwards, M. (2006). Students experiences of creativity. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom. *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*,_ 57, 1-22.
- Shulman, L.S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Smith-Bingham, R. (2006). Public policy, innovation and the need for creativity. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw y J. Wisdom (Editores). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Soto Class, M. y Marxuach Colón, S. (2007). *Ponencia del Centro para la Nueva Economía ante la Comisión de Hacienda y Asuntos Financieros de la Cámara de Representantes del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*. Recuperado el 12 de febrero de 2008. [http://www.grupocne.org/publications/Ponencia%20Ley%20de%20Incentivos%20--%20Camara%20\(2\).pdf](http://www.grupocne.org/publications/Ponencia%20Ley%20de%20Incentivos%20--%20Camara%20(2).pdf)
- Stark, J.S. y Lattucca L.R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J, Grigorenko, E.L. y Singer, J.L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. E. (1995). What is creativity and who needs it? *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: The Free Press.

Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.

Study Group on the Condition of Excellence in American Education (1984). *Involvement in Learning: Realizing the Potential of Higher Education*. Washington, DC: US Government Printing Office. (Reimpreso por la American Association for Higher Education).

Task Force of the Association of American Colleges (1985). *Sustaining Vitality in General Education*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities

REVISTA KÁLATHOS

Creatividad: Diálogo interdisciplinario

Edilberto Arteaga-Narváez, Ms. Ed.D.

Catedrático Auxiliar
Ciencias y Tecnología
Recinto Metropolitano
Universidad Interamericana de Puerto Rico

Pablo Navarro Hernández, Ed.D.

Catedrático
Educación y Profesionales de la Conducta
Recinto Metropolitano
Universidad Interamericana de puerto Rico

Índice

Resumen	2
Abstract.....	3
Introducción	4
Creatividad en la educación de Puerto Rico.....	6
¿Por qué hablar de la creatividad?.....	7
Necesidad de un modelo	8
Algunos mitos entorno a la creatividad	9
Propuesta de un modelo sistémico	11
Los productores de creatividad	13
Los campos en la creatividad	15
Los reguladores de la creatividad	15
Recursos de creatividad	17
La interacción entre los elementos	20
Aproximación a la definición de creatividad	20
Conclusiones	22
Referencias	23

REVISTA KÁLATHOS

Resumen

La sociedad contemporánea valoriza la creatividad, pero el discurso interdisciplinario del mismo se ve limitado por una serie de mitos: “el hombre grande”, el individualismo, la creatividad delimitada al arte y la no existencia de mediadores. Se propone un modelo que facilita la discusión interdisciplinaria del tema de la creatividad y cómo esta se puede desarrollar y aun enseñar en las universidades y escuelas. Este modelo que se expone en el presente artículo, crea un enlace entre las disciplinas y entre la universidad y las organizaciones que desarrollan equipos altamente efectivos. El mismo parte de tres componentes esenciales: el productor creativo, el campo de acción (arte, técnica y ciencia) y los reguladores (leyes y políticas, juicio de expertos y recursos). Se considera el contexto social, cultural y organizacional. Este modelo parte de la premisa que estos componentes que interactúan entre sí que son dinámicos, pues están en constante cambio.

Un segundo punto del artículo es que se estudian los recursos de la creatividad. En estos se sugiere que hay un progresivo que se fundamenta en un nivel básico del pensamiento general, la forma de percepción, influencias emocionales y la imaginación. Todo esto se manifiesta en lo individual como colectivo. El segundo estadio, denominado como intermedio hace referencia a la fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración. Finalmente, se ve el nivel avanzado que incluye consideraciones como la motivación, el conocimiento previo, la toma de riesgos, el cuestionamiento, y la actitud positiva al cambio.

REVISTA KÁLATHOS

Palabras Clave: Creatividad, reguladores de creatividad, productores creativos, diálogo interdisciplinario, equipos, la organización creativa, enseñanza de la creatividad.

Abstract

Contemporary society greatly values creativity, yet interdisciplinary discourse has been greatly hampered by a series of myths, namely: the “great man theory”, individualism, creativity as sin ominous of the arts and none existence of mediators of creativity. We propose a model that facilitates the interdisciplinary discussion of creativity. This model has at its core three components: the creative producer (person, group and collectivity), the field of creative action (art, technique and science) and regulators (laws and policies, expert judgment, and recourses). We take into consideration the context of creative endeavors namely the social, cultural and organizational components. This model is based on the premise that components are in constant interaction and are dynamic since they are forever undergoing change.

A second consideration examines creative resources. We suggest that that there is a basic level from which all creative considerations depart: general thought, forms of perception, emotional influences and imagination. All this is evident on and individual as well as a collective level. This level, denominated in our model as an intermediate stage, make reference to fluency, flexibility, originality and elaboration. Finally, we identify a third level in which we take into consideration motivation, previous knowledge, risk management, questioning and passivity in dealing with change.

REVISTA KÁLATHOS

Key words: creativity, creative regulators, teams, organizational creativity, teaching creativity.

Introducción

La sociedad del futuro tiene que incorporar la creatividad al generar nuevas formas de vida, nuevos productos y nuevos sistemas. Tiene además, que innovar sobre lo que ya existe para hacerlo más adaptable a las exigencias de un mundo cambiante. Sobre todo, se necesita ser creativos al confrontar todo tipo de problema, bien sobre lo que no se ha resuelto como por lo que está por venir.

En los últimos sesenta años, desde el 1950, podemos señalar una forma más sistemática de abordar la creatividad. La propuesta de Guilford (1967) relaciona la creatividad con una serie de habilidades. Estas habilidades particularmente están en estricta concordancia con la originalidad, flexibilidad, fluencia y elaboración. También acuña el término de pensamiento divergente, como una forma de razonamiento distinto a los procedimientos tradicionales de pensamiento convergente. Ya en la década de 1960 se mencionaba el cambio de perspectiva sobre la solución de problemas, la redefinición de conceptos y la tolerancia de las ambigüedades como aspectos relacionados con el pensamiento creativo (Dambar & Luchi, 2005).

En la década de los años 70 se asocia la creatividad con el término “expertise”, es decir, que se puede facilitar el entendimiento de los problemas y las acciones que desembocan en un trabajo creativo (Dambar & Luchi, 2005). De igual manera, cobra importancia en Europa el concepto de pensamiento lateral, desarrollado por DeBono (1970), como una forma de pensar que propicia la creatividad y que es análogo al

REVISTA KÁLATHOS

concepto del pensamiento divergente difundido en Norte América, por la literatura sobre el tema.

En los años ochentas la discusión sobre el tema tiende a la asociación de la creatividad con la motivación intrínseca, de modo que se sugiere que la creatividad requiere perseverancia y toma de riesgos. Se refuerza también la idea de pensar heurísticamente y no algorítmicamente. Asimismo, se habla del contexto social como factor que puede potenciar la generación de ideas, pues influye en la transferencia de conocimientos y en una mayor sinergia (Amabile, 1983). Se habla de la creatividad basándose en que el ambiente sea favorable a ésta, pues si la persona se siente juzgada, amenazada o penalizada por sus errores tiende a reaccionar defensivamente y por lo tanto se coarta la creatividad. En el ambiente favorable hay apertura, se tolera el fracaso, se otorga libertad y se confía en las personas (Dambar & Luchi, 2005).

En este nuevo milenio se enfoca la creatividad desde una perspectiva sistémica (Arteaga, 2008a; Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 1998) Nos encontramos con el desafío de crear mediante una comunicación, en la cual interactúan personas de variadas disciplinas. Se fomenta la acción del ente creativo evitando juicios sobre sus ideas. Esto trae consecuencias de romper esquemas que se pueden haber forjado en la persona, como es el temor a hacer el ridículo. Para fomentar la originalidad y la innovación se evita señalar lo que no funciona en las ideas antes de ver las fortalezas y oportunidades. Y se opta por la no imposición de ideas que provienen de figuras de autoridad (Dambar & Luchi, 2005).

REVISTA KÁLATHOS

Hoy día la humanidad está buscando interpretar la naturaleza de los procesos creativos y por consiguiente está reconociendo la importancia de los estudios sobre la creatividad (Arteaga, 2008a). Cabe señalar que en todos los continentes del mundo se están realizando una serie de estudios con relación a su incorporación en la enseñanza. En la edición del *International Handbook of Creativity*, editado por James Kaufman y Robert Sternberg (2006), se hace una recopilación de artículos de diferentes autores de regiones tales como: Latinoamérica, de países de habla inglesa, de España, de Francia, de Italia, de Rusia, Polonia, Israel, Turquía, China, India y África.

A nivel global existe una tendencia hacia el estudio de la creatividad y su enseñanza. En Europa, países como Alemania, Inglaterra, Italia, Rumania y España han unido esfuerzos al consolidar el *Creative Learning Method* (CLM) para atender este asunto de la creatividad dirigida a profesores de centros de enseñanza primaria en el campo de las matemáticas (Zaballos, 2006). Esta metodología, innovadora y formativa se ha desarrollado dentro del programa comunitario Leonardo da Vinci, creado para promover un espacio europeo en materia de educación y formación profesional que viabiliza los procesos creativos.

Creatividad en la educación de Puerto Rico.

Acabá (1993), Lebrón (1994) y Santana (2002), son algunos de los pocos autores que le han dado cabida al tema de la creatividad en sus disertaciones doctorales en Puerto Rico. Sin embargo, estos autores se limitan en abordar la creatividad en los niveles elementales y secundarios de enseñanza. De igual manera,

REVISTA KÁLATHOS

existen una serie de proyectos educativos llevados a cabo también en Puerto Rico, en los últimos años (Carter, 2003; Díaz, 2007; Díaz, 2005; Ferrer, 2004; Lebrón, 2006; Nieves, 2004), si bien éstos son del campo de la educación, su alcance es limitado, quedando por delante la enseñanza de la creatividad en las Ciencias Naturales y Sociales, en las tecnologías y en todo tipo de servicio, entre otros. De modo, que a nivel local existe un terreno amplio para hacer estudios relacionados con la enseñanza de la creatividad.

Una búsqueda bibliográfica sobre el tema de creatividad en la formación del estudiante puertorriqueño revela que su vida escolar está poco o nada permeada de destrezas creativas (Arteaga, 2008a). Un paso importante lo dio Vega (2002), al proponerse identificar las estrategias que utiliza el director de escuela como líder para fomentar la creatividad en los maestros. De hecho, en los estándares de excelencia revisados por el Departamento de Educación de Puerto Rico en el año 2000, no hay un claro establecimientos de directrices que conduzcan a potenciar la creatividad. Como tampoco en la segunda revisión de dichos estándares en el año 2007 y que entraron en vigencia en agosto de 2008. No obstante, en estos estándares se reconoce el hecho de que “la comunidad empresarial necesita de empleados con la habilidad de aprender, razonar, pensar creativamente, tomar decisiones y resolver problemas” (Departamento de Educación 2007, p. 4).

¿Por qué hablar de la creatividad?

La creatividad es pertinente estudiarla debido a que es una forma de funcionamiento óptimo que opera en todos los seres humanos (Simonton, 2000). De

REVISTA KÁLATHOS

manera que los resultados que se obtienen, como consecuencia del pensamiento creativo, enriquecen la cultura y, de este modo, mejoran indirectamente la calidad de nuestras vidas (Csikszentmihalyi, 1998).

En Puerto Rico, aún hace falta más estudios acerca de la creatividad en el ámbito educativo. Aunque la creatividad es reconocida como elemento esencial en el mundo actual, la misma no se puede delimitar a un mero ejercicio académico. Para tener una fuerza laboral, la creatividad debe convertirse en una empresa global en las experiencias del estudiante. Es por ello que se puede decir que la creatividad si va a echar raíces tiene que convertirse en una forma de vida.

Al estudiante se le provee una gama de experiencias desde el comienzo de sus años en la escuela que comienzan con el arte y la música. Pero es cuando experimenta con la solución de problemas, la creación de nuevos proyectos y el ejercicio de sus capacidades de hacer juicio y evaluaciones, que nos acercamos a la incorporación de la creatividad en todos los proyectos de vida del estudiante.

Necesidad de un modelo

El discurso académico sobre la creatividad parece ser caótico y poco práctico para las personas que tratan de incorporar la creatividad a los procesos de enseñanza. Es igualmente confuso para quien desea innovar en las organizaciones. Típicamente vemos la creatividad como la capacidad de pensar sin inhibición, en la cual todo es posible. Esto es visualizar la creatividad sin límite alguno. La realidad es que la gestión humana fuera de lo que ocurre sólo en la mente, se da por razones prácticas, éticas y

REVISTA KÁLATHOS

legales con cierto grado de libertad. Sin embargo, la incorporación de límites requiere de un modelo que permita ver la gama de posibilidades y que, a su vez, medie entre la idea mental y la realidad en cuestión. Estos modelos, en creatividad, deben atender, por lo menos, los dos siguientes aspectos:

1. Tienen que ser abarcadores, pero sencillos.
2. Deben facilitar la discusión y orientación sobre las conductas que pueden promover o inhibir la creatividad en la sociedad.

Algunos mitos entorno a la Creatividad

Generalmente, una discusión sobre la creatividad toma como puntos de partidas los siguientes: primero, las artes. Típicamente se recurre a la creatividad como gestión de grandes figuras, el uso del arte como sinónimo de creatividad, sin considerar las limitaciones impuestas por la sociedad, economías y aún por los materiales y medios que se usan en la creación artística. Ello presenta serios problemas para el que considera la creatividad en las ciencias y en el comportamiento organizacional. Tampoco se considera que la creatividad pueda diferir según la disciplina, pues no es lo mismo ser creativo en las artes que ser creativo al aplicar creatividad en las ciencias y técnicas.

Segundo, algunos modelos, vigentes y pasados, tienen la limitación que descansan en la persona, como único ente en la acción creativa. El modelo de Gardner (Gardner, 1998) sufre de esta limitación, ya que consideró que la creatividad era una cualidad, o un don, que solamente poseían unos pocos, digamos los genios. El

REVISTA KÁLATHOS

desbalance subyacente, cuando se toma la creatividad con relación a la genialidad, es que se presupone que es innata la actividad creadora en una persona, por lo que las posibilidades de enseñarla se reducen enormemente (Smith, 1972; Galton 1869 en Pastor & Pérez, 2001).

Autores como De Bono (1994) nos alertaba sobre esta visión limitante acerca de la creatividad, ya que consideraba la posibilidad de poder enseñarla. Igualmente, Guilford (1991) reevalúa esta visión respecto al carácter exclusivo. Señala que “la presencia del talento creador no se circunscribe a unos pocos seres privilegiados, sino que probablemente se halla diseminado extensivamente, en grados diversos, a través de toda la población”, (p. 15). Un tercer mito es ver la creatividad como algo individual, Csikszentmihalyi (1998) plantea que la creatividad es algo que se produce, no dentro de la cabeza de una persona, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto socio cultural. Es decir, dentro de un sistema. Por lo tanto se puede decir que la creatividad puede ser grupal (Paulus & Nijstad, 2003). De manera que, se visualiza la posibilidad de que un grupo genere acciones creativas.

Como medida aclaratoria para este asunto de los mitos, merece mención el informe final de la *National Science Foundation* (NSF), del taller de innovación y descubrimiento: Las bases científicas de la innovación y descubrimiento individual y de equipo. En este informe la NSF (2006) presenta una definición de lo que es creatividad y toma la innovación como un subconjunto de ésta. La importancia de esta cita para este diálogo no es simplemente concebir una definición más, sino que se presenta una demarcación que viene bien para lo mucho que se abarca con el término creatividad.

REVISTA KÁLATHOS

En primer lugar, expresa que la creatividad incluye la introducción de nuevas variables, saltos significativos y conexiones nuevas. Mientras que la innovación incluye la creación de una idea nueva y también su implementación, adopción y transferencia. Es decir, son los resultados tangibles, mientras que la creatividad se necesita para producir esos resultados. En segundo lugar, los procesos de innovación y descubrimiento serían procesos formales que utilizan la creatividad para esos fines. Y es este punto el más relevante aporte del informe de la NSF para el desarrollo de la creatividad científica en la educación y más específicamente en la enseñanza de la ciencia.

Propuesta de un modelo sistémico

Al desarrollar el modelo nos ocuparon varios aspectos. Primero, ¿quién o quiénes crearán productos o asumirán conductas creativas? Segundo, ¿se puede ver la creatividad tanto en las artes como en otros campos de acción del conocimiento? Tercero, ¿qué límites se le impone a la creatividad o a los procesos creativos? A continuación queremos contextualizar estas tres interrogantes al ver el entorno, ya sea social, cultural u organizacional, que si bien puede fomentar el pensamiento creativo, también lo puede coartar.

A tono con lo anteriormente discutido se expone el modelo conceptual de creatividad: Arteaga-Navarro, al cual se apoya en el modelo de creatividad sistémico (Arteaga, 2008a)

REVISTA KÁLATHOS

Este modelo tiene tres elementos esenciales 1. El productor, 2.El Campo y 3. Los reguladores de la creatividad. Además, el modelo toma en consideración que la acción creativa se da en un contexto. Este contexto tiene algunos elementos esenciales, primero es el cultural, pues la cultura facilita o entorpece por sus variantes tanto el pensamiento como la conducta creativa. De igual manera, la sociedad en su estructuración y en sus acciones condiciona a la creatividad en la vida colectiva de un pueblo y en cualquier contexto, en particular la escuela. Finalmente, un contexto organizacional. Se entiende que la creatividad es modulada, catalizada o inhibida por ciertas organizaciones económicas y sociales.

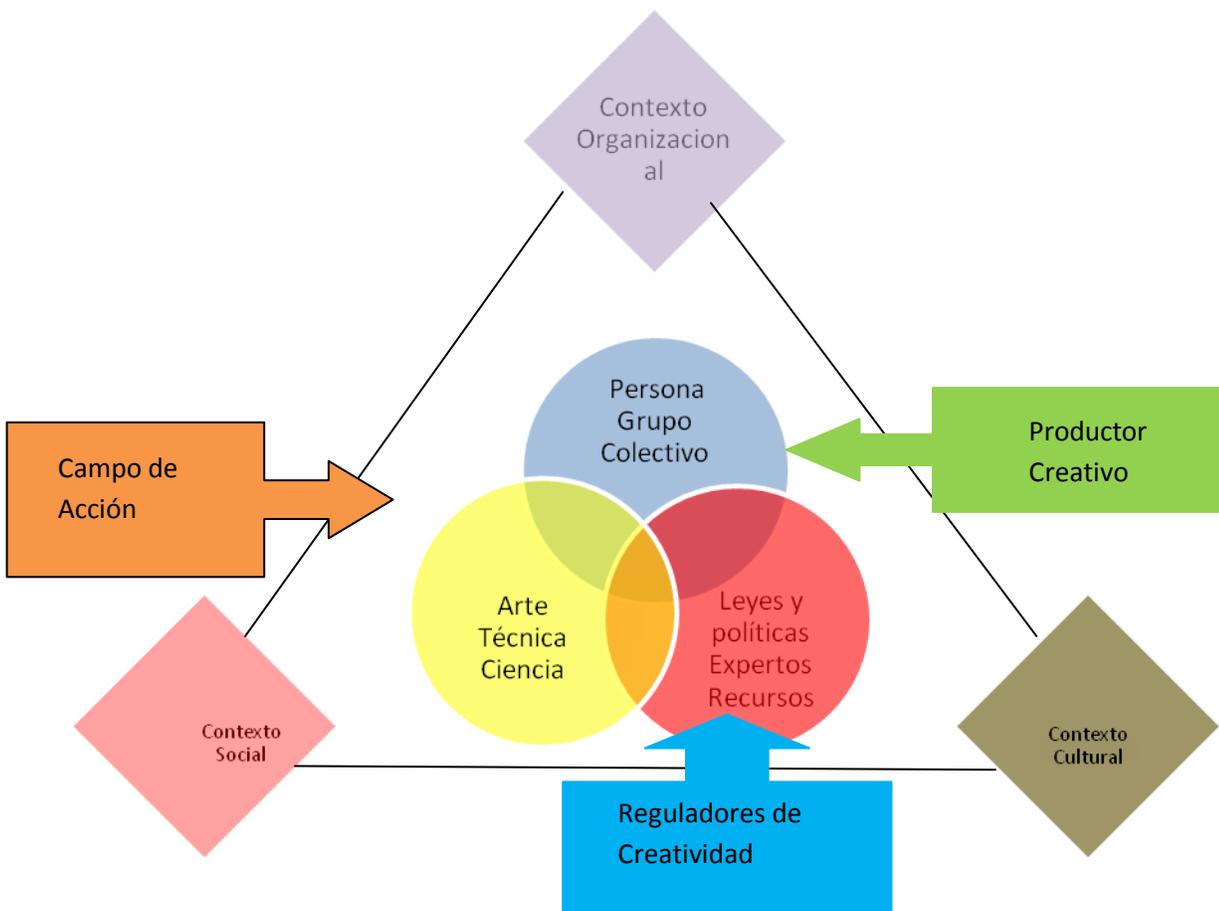


Figura 1: Modelo de procesos creativos Arteaga-Navarro

REVISTA KÁLATHOS

Los productores de creatividad.

Previamente, ya se consideró el mito de ver a la creatividad como atributo de algunos seres muy especiales. Lo que define a la creatividad como un aspecto de la personalidad fijo, invariante y permanente. De ser así, la creatividad no se puede enseñar o desarrollar en la persona. Además, este acercamiento veía a la creatividad como elemento individual dejando fuera de consideración procesos grupales o comunitarios, incluso conexiones “invisible” de ideas que forman parte de lo que llamaremos “colectivos”, en el sentido amplio de colectividad.

El modelo Arteaga-Navarro, ve la creatividad en el individuo como algo matizado por su participación en contextos organizacionales, sean escuelas u centros de trabajo que pueden facilitar o inhibir la creatividad en el pensamiento o en la acción. Éste se genera en la mente de una persona, pero típicamente el sujeto creativo interactúa con otros facilitando que el proceso desencadene a un nivel de mayor sinergia. La visión del ser creativo adelantada por los Románticos está lejos de la realidad actual. Al presente, la creación e innovación responden a esfuerzos altamente colaborativos.

Los productores de creatividad no son solamente las personas. Son también los grupos de personas y las colectividades o gremios establecidos en los diferentes campos que sin tener contactos aparentes viabilizan conexiones entre ideas. Para aclarar este punto pensemos en que las ideas son generadas en las mentes. Ment

REVISTA KÁLATHOS

que se ocupan fundamentalmente de conectar, más que de generar ideas. En este sentido una persona puede desarrollar o adquirir cierto recurso (de los que hablaremos más adelante) que le permitan generar, ampliar, estructurar, organizar, reestructurar deshacer y hasta imaginar una idea.

Igualmente, un grupo visto como un todo, puede representar esta mente colectiva, en la cual cada uno y hasta todos sus integrantes contribuyen en la formalización o engranaje de una idea. También las conexiones “invisibles” entre ideas que llamaremos colectividad, son una forma de producción de creatividad. El acceder al internet y la participación en eventos realizados para la difusión del conocimiento en un campo determinado, permite el flujo de ideas. Estas ideas son esenciales para la producción creativa. Puede que no todo el que se exponga a estas ideas genere resultados y productos creativos. Sin embargo, una persona creativa si lo hará, ya que tiene la materia prima (las ideas) para crear. De manera que, esta conexión “invisible” entre los integrantes de las colectividades son fuentes de ideas que facilitan los procesos creativos. De ahí la consideración de la colectividad como un productor creativo.

Entiéndase entonces productor creativo como la persona, el grupo de persona o la colectividad que permite la creación y el movimiento de ideas. Por consiguiente, las personas creativas no son, necesariamente, las que “generan” más ideas. Son creativas las que “manejan” mayor cantidad de ideas ya que tienen mayor probabilidad de lograr resultados y respuestas altamente creativas (Arteaga, 2008a). Por lo tanto, al ir de la persona a lo colectivo se incrementa la posibilidad de que sus ideas se conviertan en proyectos viables.

REVISTA KÁLATHOS

Los campos en la creatividad.

En el modelo Arteaga-Navarro, los campos son básicamente el conjunto de conocimiento sobre los cuales actúan los productores creativos. Estos campos pueden verse desde tres segmentos fundamentales que constituyen los saberes: el arte, la ciencia y la técnica. Es un arte, pues se da en la individualidad, y en la subjetividad del productor creativo. Es una ciencia, porque parte del acervo de conocimientos que son producto de la investigación que ha construido cada disciplina. Es una técnica pues requiere la incorporación de acciones concretas que hacen de este acervo algo útil para la humanidad. Estos tres elementos se conjugan dinámicamente entre sí de tal forma que se hace imposible separarlos, pues siempre están en interacción. Esto da la posibilidad al surgimiento de nuevas disciplinas o acciones creativas de utilidad humana. Son también esas disciplinas conformadas como las matemáticas, la microbiología (Csikszentmihalyi, 1998) o son las disciplinas no conformadas como tal, como las estrategias de enseñanzas de determinada materia. Cabe señalar que es en el dinamismo de la interacción de estos tres segmentos fundamentales en donde se hace posible la solución de problemas y la innovación como aspectos creativos.

Los reguladores de la creatividad.

En el modelo Arteaga-Narváez, los reguladores de creatividad son vistos en tres categorías: (1) el juicio de expertos, (2) las leyes y políticas y (3) los recursos necesarios para viabilizar el acto creativo.

REVISTA KÁLATHOS

Ahora bien, la acción creativa, fuera de la mera especulación, responde a realidades que imponen grados de libertad. Lo que ocurre en la mente del sujeto tiene que convertirse, en algún momento, en un proyecto viable. Inicialmente, todo ser creativo es impactado por juicios que ven su idea como útil y algo que se puede concretizar al tomar en consideración la tradición en que esta acción se enmarca. Igualmente, hay consideraciones de índole éticas, pues no todo lo que se puede hacer es tolerado por la sociedad, ya que esta acción compromete la seguridad y el bienestar de otras personas, incluso para el que la genera. La idea que se convierte en un proyecto cuesta dinero y es construida en algún material, lo que impone restricciones a su desarrollo.

Todo proceso creativo es reglamentado por las leyes de una sociedad que permiten o limitan su desarrollo. Por lo tanto, se consideran reguladores de creatividad las políticas públicas, la asignación de fondos por parte de agencias auspiciadoras del desarrollo de conocimiento. Políticas institucionales e internacionales, prioridades de la organización, la moda, los juicios de expertos que se generan en el campo correspondiente donde surgen los productos creativos, las creencias y la forma de pensar de las personas son ejemplo de reguladores de creatividad.

Existe una creencia alrededor de la creatividad acerca de la libertad total que se tiene para la producción creativa. El mito de que no hay límite a lo que se hace, ha formado parte del discurso o la teoría personal que cada ser humano manejamos respecto a temas relacionados con la creatividad y del cual creemos entender. Pero se distinguen, diferentes acciones entre un artista y un científico. El artista parece tener y

REVISTA KÁLATHOS

tiene mayor libertad para concebir, manejar y aplicar sus productos. No así, el científico cuyas acciones exigen mayor control en el manejo y aplicación de los resultados creativos, lo que redundaría en un menor grado de libertad para generar resultados o productos originales o innovadores. No obstante, la acción creativa del científico no se detiene por ello; más bien se condiciona a unos límites, como se condiciona el artista a su estilo, pero sigue siendo creativo y original dentro de su estilo (Weisberg, 1987). A esto le llamamos grados de libertad.

Recursos de creatividad.

Las personas son creativas en mayor o menor grado, y ello depende de los recursos de creatividad que hayan adquiridos, básicos: intermedios o avanzados, (Arteaga, 2008a). Estos recursos permiten que los productores creativos manifiesten esos saltos cognitivos, esas ideas poco comunes o poco convencionales en el proceso de generación o producción de ideas. Los productores creativos serán más o menos creativos en la medida en que se desarrollen en ellos estos recursos. De modo que, podemos presentar cierto grado de creatividad a nivel básico, haciendo uso exclusivo del pensamiento en forma general, es decir, esa capacidad de pensar de forma estructurada, de la imaginación, de la percepción de los fenómenos o el entorno y del sometimiento y las emociones.

Existe un segundo nivel de este proceso (Figura 2). Ser creativo a nivel intermedio, requiere de la posesión o adquisición de recursos adicionales como la fluencia de ideas, la flexibilidad para cambiar de rumbo en nuestro razonamiento, una vez hemos tomado una dirección de articulación de los pensamientos. Igualmente, se necesita una

REVISTA KÁLATHOS

originalidad en los resultados o producto y cierta elaboración en el producto o respuesta creativa.

Esta manera de ser creativa, a nivel intermedio, fue establecida por Guilford (1967) en los años cincuenta. Obviamente, para ser creativo a un alto nivel debe estar presente en los productores creativos recursos de alto nivel o avanzados como: la motivación, el conocimiento previo, la actitud proactiva a tomar riesgo, el hábito del cuestionamiento y una actitud positiva al cambio. Estos recursos se resumen en la siguiente figura 2.



Figura 2: Recursos de creatividad (Arteaga, 2008a)

Los recursos intermedios y avanzados se sostienen en los básicos y algunos de aquellos son formas evolucionadas de éstos. El productor creativo que se desempeña en forma óptima, se apodera de estos recursos y

REVISTA KÁLATHOS

se incrementan los mismos. Utilizan los más básicos como zapata para llegar a los intermedios y avanzados.

El productor creativo puede ser una o varias personas que laboran en comunidad o grupos y establecen conexiones de ideas al conocerse y tener contacto de interacción activa. De igual forma, es posible que la conexión de ideas entre personas se dé en interacción pasiva o en colectividad. Esto es posible al interactuar vía internet o divulgaciones de conocimiento por medios tradicionales, como la lectura de un libro, la asistencia a una conferencia o presenciar una película, entre otras. La respuesta individual varía enormemente en las personas que son parte de estas colectividades. En la mente del individuo, no necesariamente se dan la posesión de todos los recursos, pero sí en el grupo o la colectividad en forma global, ello redundando, en ocasiones, que algunas personas tiendan a ser más imaginativas o más motivadas y arriesgadas que otras, o simplemente porque su imaginación es alimentada por el conocimiento previo, lo que hace más rica su imaginación (Vigotsky, 2000).

De igual manera, en la mente de las personas como productor creativo individual se gestan estos recursos, siendo creativas de alto nivel las personas que reúnen la mayor cantidad de estos recursos. Esto distingue el porqué unas personas son más creativas que otras y explica el porqué trabajar la creatividad en grupo es más productiva y rica que individual. Lo anterior pone de evidencia la posibilidad de potenciar la creatividad en las

REVISTA KÁLATHOS

organizaciones escolares y no escolares, donde el trabajo mayoritarios se hace con grupos. Obviamente, esto no excluye técnicas de estimulación creativa en personas individuales.

La interacción entre los elementos.

Las teorías individuales de la creatividad tienden a aislar los componentes de este modelo, lo que sugerimos es ver este modelo con sus componentes integrados y en movimiento continuo. Por ejemplo, al nivel individual, las emociones de una persona actúan como un regulador de su creatividad, en la medida en que los pensamientos de la persona son moldeados por sus estados de ánimo. Esto explica, a cierto grado, que haya personas creativas en el imaginario popular, debido a que esta existencia de creatividad yace en la interacción de estos tres elementos. Es la interacción entre estos elementos lo que determina el acto creativo. De manera que, cuando interactúan los elementos que componen este modelo emerge la creatividad, se posibilitan las innovaciones, se ajustan los grados de libertad y se determinan las características del producto o resultado creativo.

Aproximación a la definición de creatividad

Los diversos autores que investigan en este campo parecen coincidir en afirmar que la creatividad se trata de una capacidad humana universal que todos poseen en mayor o menor medida y que, como toda las capacidades humanas, es susceptible a ser educada (Del Moral, 1999, p.39). Conviene establecer, a la altura de esta exposición una definición de creatividad que nos permita una coherencia entre lo que el

REVISTA KÁLATHOS

lector entiende por creatividad y el planteamiento nuestro acerca de lo qué creemos debe ser. Así, pues, se definirá la creatividad atendiendo dos elementos: primero, el grupo, la colectividad o la persona creativa y segundo los resultados, las respuestas o productos creativos. Este primer elemento lo llamamos *el productor creativo* y al segundo elemento *la producción creativa*.

Para *el productor creativo* tomemos, por ejemplo, la definición de creatividad científica de la manera en que la formulan Hu & Adey (2002): “La creatividad científica es un tipo de rasgo intelectual o habilidad de producción o producción potencial de cierto producto que es original, y tiene un valor social o personal, diseñado con un cierto propósito en mente, usando la información dada” (p.392).

En este caso el ente creador es la persona individual, dado que la definición, aparentemente, así lo dispone; pero no siempre es así. Habrá ocasiones en que *el productor creativo* sea un grupo o una colectividad y esta misma definición provee para ello. Esta definición se operacionaliza a través de tres características básicas que se atribuyen a todo creador en la mayoría de los estudios: la flexibilidad, la originalidad y la fluencia (Hu & Adey, 2002; Guilford, 1991; Guilford, 1967; Diakidoy & Constantinou, 2001).

En esta exposición la *producción creativa*, se define como: un resultado, proceso o producto es llamado creativo, si existe un juicio que lo clasifique como tal. Este juicio ha de tener en cuenta esencialmente las siguientes características: novedad, originalidad, utilidad y valor dentro de un contexto (Arteaga, 2008b).

REVISTA KÁLATHOS

Conclusiones.

En este tratado interdisciplinario que tomó como punto de partida la creatividad, encontramos que el estudio de la misma ha venido tomando auge a través del tiempo. Hoy son más las personas y los países que se aventuran en desarrollar características creativas, ya sea en forma individual o grupal. No obstante, en la mayoría de los casos, las teorías personales o el diálogo se ven limitados debido a los mitos que han dirigido, de alguna manera, la conceptualización de la creatividad: (1) la creatividad como producto de “hombres grandes”, (2) la creatividad como producto exclusivamente individual, (3) la creatividad como algo que no se puede enseñar, o (4) la creatividad como sinónimo de las artes. En contraposición a estos mitos, recalcamos en los siguientes aspectos: primero, la creatividad en la enseñanza es fundamental como mecanismo que alimente el progreso tanto académico como técnico, en todos los niveles. Segundo, reconocer la importancia que tiene el diálogo acerca de la creatividad por lo necesario que ello es para la sociedad contemporánea. Los diálogos interdisciplinarios son importantes porque proveen distintos puntos de vista y, por ende, un mayor ángulo para tratar los temas. Tercero, la creatividad sí se puede enseñar, pero contextualizando los procesos. Cuarto, para que la discusión trascienda las meras opiniones, se necesita un modelo que permita el cuestionamiento y el sometimiento a “prueba” de las argumentaciones planteadas.

En la discusión de la creatividad con frecuencia no se contextualiza la acción creativa, por lo tanto no toman en consideración cómo diferentes culturas dan paso a la

REVISTA KÁLATHOS

creatividad inhibiéndola o fomentándola. Por ejemplo, sociedades altamente colectivas y autoritarias, pueden limitar la generación de nuevos productos. Asimismo, culturas que valorizan el individualismo tienden a generar innovaciones y maneras novedosas de solucionar problemas.

Paralelamente el contexto social, como algo distinto al cultural, es de igual importancia. La sociedad juega un papel en asignar recursos educativos, como escuelas, museos, premios que hacen posible que el individuo intrínsecamente pueda desarrollar esta creatividad. Finalmente, las diferentes organizaciones, específicamente la escuela y el contexto del trabajo, en sus acciones facilitan u obstaculizan que la persona transfiera su pensamiento creativo en acciones útiles. Bajo el desconocimiento, en algunos casos, de estas premisas y la creencia de que hablar de creatividad no es cuestión de mucha "ciencia". De modo que, encontramos intelectuales, académicos y personas comunes y corrientes adueñarse de explicaciones espurias de lo que es y debe ser la creatividad, constituyéndose así sus propias interpretaciones a este asunto de la creatividad y dando paso a su teoría personal. El problema con estas teorías personales es la clara limitación que arrastran frente a lo amplio y complejo que puede tornarse el estudio de la creatividad.

REFERENCIAS

- Acabá, J. (1993). *Identificación de los procesos de pensamiento y niveles de ejecución de la capacidad creativa, figurativa y verbal, de estudiantes de escuela secundaria: traducción y validación de pruebas de Paul Torrance*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, P.R.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

REVISTA KÁLATHOS

- Arteaga, E. (2008a). *La creatividad en la enseñanza de la física introductoria de nivel universitario*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Arteaga, E. (2008b). Aproximación teórica al concepto de creatividad: un análisis creativo. *Revista Paideia Puertorriqueña*. 3(1). Recuperado de [http://paideia.uprrp.edu/Articulos/Volumen%203%20Num.%201%20\(enero%20-%20mayo%202008\)/Aproximacion%20teorica%20al%20concepto.html](http://paideia.uprrp.edu/Articulos/Volumen%203%20Num.%201%20(enero%20-%20mayo%202008)/Aproximacion%20teorica%20al%20concepto.html)
- Carter, Y. (2003). *Tejiendo creatividad: un tapiz para la lectoescritura*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. España: Paidós.
- Dambra, L. y Luchi, R. (2005). *Liderando la innovación & la creatividad: un maravilloso camino para competir diferente*. Buenos Aires: Editorial Temas.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. España: Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El Pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. España: Paidós.
- Del Moral, M.E. (1999). Tecnología de la información y la comunicación (CIT). Creatividad y educación. *Educación*, 25, 33-52.
- Diakidoy, I.N. y Constantino, C.P (2001). Creativity in physics: Response fluency and task specificity. *Creativity Research Journal*, 13(3, 4), 401-410.
- Díaz, B. L. (2005). *Por los caminos de la imaginación: cuentos para la enseñanza de educación para la familia y el consumidor*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Díaz, I. (2007). *En blanco y negro: proyecto de redacción creativa para la clase de español de escuela superior*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2007). *Estándares de Contenido y Expectativas de Grado: Programa de Ciencia*. San Juan, PR: Departamento de Educación de PR.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2000). *Estándares de Excelencia: Programa de Ciencia*. San Juan, PR: Departamento de Educación de PR.
- Ferrer, E. (2004). *Animando el aprendizaje/cinespacio para educar: proyecto para desarrollar inteligencia, creatividad y espíritu de paz*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Galton (1869) en Pastor, S. y Pérez, P (2001). Estudio de la variación del pensamiento divergente en física según la edad de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 57-66.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. México: Paidós.
- Guilford, J.P. (1991) La Creatividad: pasado, presente y futuro. In R.D Strom (Ed.), *Creatividad y educación* (pp. 9-23). (2da ed.). España: Paidós.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hu, W. & Adey, P (2002). A Scientific Creativity Test for secondary school

REVISTA KÁLATHOS

- students. *International Journal Science Education*, 24(4), 389-403.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J (2006). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Lebrón, N. I. (1994). *Estudio sobre la definición e integración de la creatividad en la enseñanza elemental en Puerto Rico: una interpretación por consenso*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Lebrón, Y. (2006). *Manos creativas: manual que integra la expresión artística y literaria para enriquecer los currículos de nivel elemental*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- National Science Foundation. (2006). Final report from NSF innovation and discovery workshop: The scientific basis of individual and team innovation and discovery. Schunn, Paulus, Cagan, & Wood.
- Nieves, S. I. (2004). *Eres maestro con alma de poeta: enciende la creatividad en los niños a través de la poesía*. Proyecto de investigación no publicado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Paulus, P. B & Nijstad, B. A. (2003). Group creativity: an introduction. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad, (Ed). *Group creativity: innovation through collaboration*. (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Santana, J. O. (2002). *Relación entre el nivel de creatividad auto percibido por los orientadores escolares del nivel secundario y su nivel de satisfacción profesional según sus años de experiencia en el sistema de educación público*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Simonton, D. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1). 151-158.
- Smith, P. (1972). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences-Francis Galton*. Reprinted by permission of The World Publishing Company.
- sity/html_sp/index_sp.shtml
- Vega, R. (2002). *El director de escuela como líder para fomentar la creatividad en su núcleo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Vigotsky, L. S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Weisberg, R. W. (1987). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona: Editorial Labor.
- Zaballos, M.J. (2006). Creative Learning Method. Una investigación sobre las nuevas fronteras formativas en España y en Europa. *Educación y Futuro*, 14. 165-176.

Revista Kálathos

Reflexiones sobre el Género, la Maternidad y el Éxito Profesional de las Mujeres

Dra. Vivian Rodríguez del Toro
Escuela de Psicología
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano
Septiembre de 2008

Para comenzar esta reflexión nos parece necesario reconocer que el éxito profesional no significa lo mismo, ni se manifiesta igual en las mujeres que en los hombres. Mientras para estos últimos, esta parece ser la meta natural y esperada de su carrera profesional, para las mujeres es un logro resultado de una lucha en contra de los valores socialmente atribuidos a ellas por razón de su género. Es decir, que para las mujeres alcanzar el éxito en el ámbito laboral y profesional, deben apartarse del rol femenino asignado tradicionalmente y exponerse al juicio negativo de su “femineidad” y de las presiones sociales de los hombres y de las mujeres que la rodean, incluyendo frecuentemente a su grupo familiar y social.

En mi opinión, una posible explicación de lo anterior es que la responsabilidad del ámbito doméstico y familiar que incluye el rol afectivo y de cuidadora, tradicionalmente asignado a las mujeres, se ha traspasado a los nuevos espacios laborales demarcando características y valores que se espera desempeñen fielmente las mujeres. Entre estas características está el ser serviciales, empáticas, nutridoras, condescendientes, solidarias, sumisas, complacientes y pacificadoras, entre otras. Según Wacjman (en Crawford & Unger, 2000) en el caso de mujeres en trabajos corporativos similares a los hombres se espera que éstas sean más solidarias y nutricias que los hombres. Sin embargo, estas características son simultáneamente devaluadas. Añade Wacjman que

Revista Kálathos

como se trata de características estereotipadas femeninas se asume que son funciones naturales de las mujeres y no relacionadas a la competencia laboral lo que contribuye a su devaluación. De otra parte, las características de competitividad, asertividad, razonamiento, intelectualidad y agresividad, típicamente asociadas con el éxito profesional, son atributos inherentes al rol instrumental asignado a los hombres. Por consiguiente, para ser una mujer profesionalmente exitosa esta debe apartarse del modelo social “femenino” y ejercer capacidades o atributos del modelo masculino. Esto obliga a que las mujeres profesionales, por razón de su género, estén en una continua presión para demostrar sus talentos y capacidades y lograr reconocimientos por su desempeño laboral. Esto implica energía y esfuerzo adicional que muchas veces no es reconocido. Se infiere que el desempeño efectivo de las mujeres ejecutivas en el ámbito profesional ha requerido la deconstrucción y reintegración de las visiones de género social y culturalmente adquiridas por éstas mediante los procesos socializadores.

En torno al sexismo en el ámbito laboral, estudios demuestran (Crawford & Unger, 2000) que los fracasos o errores de una mujer en su desempeño laboral se le adscriben a su falta de habilidad, mientras que los mismos errores a los hombres se le adjudican a la falta de suerte o a que se trataba de una tarea difícil. Cuando se trata de éxito, la situación es a la inversa. Es decir, a la mujer el éxito se le adscribe a la suerte mientras que al hombre a su talento y capacidad. No obstante, cuando se trata de una función o tarea que no puede atribuirse a la suerte, como por ejemplo la práctica de la medicina o de la ingeniería, en esa instancia se entiende que la mujer fue exitosa porque hizo un gran esfuerzo.

Revista Kálathos

Sobre la devaluación del trabajo de las mujeres, muchas investigaciones desde el 1960 en adelante (Crawford & Unger, 2000; Enchautegui, 2004) establecen convincentemente que se trata de un problema común. Por ejemplo, se ha encontrado que los comentarios y sugerencias que ofrecen las mujeres en sus trabajos o empresas son frecuentemente ignorados o ridiculizados en comparación con los que hacen sus contrapartes masculinas. Además, hay una tendencia común a excluir a las mujeres de reuniones, almuerzos y de otros espacios y actividades sociales en el ambiente laboral profesional que pueden facilitar el adelanto en su carrera y posición en las empresas. Estas actividades se consideran propias de los hombres y por consiguiente convierten muchos escenarios laborales, especialmente en el ámbito privado y empresarial, en “clubes privados masculinos”, con el consiguiente efecto detrimental para el desarrollo y las oportunidades profesionales de las mujeres. Además, esta dinámica laboral propicia el trato desigual que reciben diariamente las mujeres en sus trabajos, lo que afecta negativamente su autoestima, seguridad en sí mismas y las relaciones interpersonales entre los hombres y las mujeres y entre las propias mujeres en el ámbito laboral. Crawford y Unger concluyen que cuando se combina la devaluación con los prejuicios y el sexismo descrito previamente sin duda afecta la forma en que las mujeres son tratadas rutinariamente en sus empleos. Añaden estas autoras que desafortunadamente los patrones de discrimen laboral son muy difíciles de reconocer ya que los casos de discrimen se analizan individualmente y los patrones discriminatorios se tienden a reflejar cuando se promedian muchos casos. Esto hace que muchas mujeres no puedan reconocer o demostrar que su falta de promoción o de ascenso en el empleo está asociada al discrimen de género.

Revista Kálathos

Para complicar más aún la realidad antes descrita, las mujeres en posiciones de éxito tienen menos modelos femeninos que imitar por la escasez de representación femenina en los niveles altos de jerarquía y poder, precisamente como resultado de los procesos discutidos. Las estadísticas demuestran que a pesar de que las mujeres se están preparando académicamente más que los hombres, todavía muy pocas ocupan posiciones de alta jerarquía y poder lo que se conoce como el techo de cristal (Baker, Graham & Williams, 2003; Colón-Warren, 2003; Martínez-Pérez & Osca-Segovia, 2004; Rodríguez-Del Toro, 2007). Por lo tanto, muchas mujeres al ocupar posiciones de poder tienden a asumir un modelo masculino. Esto es, copian e imitan los atributos, los comportamientos y los estilos dominantes de ejercer poder de los hombres, como mecanismo para obtener ascensos y reconocimientos. Como resultado, se les critica por ser “agresivas” y “poco femeninas”, lo que empaña su ejecutoria y redundante en estereotipar y generalizar el desempeño de las mujeres en las posiciones de poder. Todos estos factores minimizan la capacidad de las mujeres de obtener éxito y reconocimiento mediante estilos diferentes de ejercer la autoridad que destaquen sus atributos y destrezas particulares, especialmente en el manejo de las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la comunicación. Además, propicia la discriminación laboral de las mujeres mediante el subempleo, la subutilización y el limitado ascenso de éstas a las posiciones salariales más elevadas, así como recibir menor paga por igual trabajo, en comparación con los hombres (Enchautegui, 2004; Montano, 2008; Vidal-Rodríguez, 2005). Un ejemplo de este discrimen, se observa también en las profesiones y carreras que típicamente realizan las mujeres y en las que se destaca la entrada y participación de un mayor número de mujeres que de hombres (ej. magisterio, enfermería y secretarial).

Revista Kálathos

Estas profesiones y carreras tienden a desvalorizarse y los salarios se estacan, en comparación con las profesiones en las que abundan más los hombres (ingeniería, medicina, abogacía, contabilidad). Un dato interesante, es que en los últimos años ha habido un marcado incremento de mujeres entrando en profesiones no tradicionales femeninas (psicología clínica, psiquiatría, abogacía, gerencia). A esta tendencia se le conoce como “femenización” de una profesión. Los efectos a largo plazo de esta tendencia en las profesiones particulares se desconocen aún, pero se pudiera especular un posible descenso en el prestigio y la remuneración promedio de las mismas. Según Crawford y Unger (2000) las discrepancias en el ingreso entre los hombres y las mujeres son parte de un patrón que devalúa todo lo femenino y sobre valoriza todo lo masculino. Por su parte Betz y Fitzgerald citados por Crawford y Unger plantean que es difícil no concluir que a los hombres se les paga más por cualquier cosa que hacen sólo por el hecho de ser hombres.

En torno a la búsqueda de la equidad entre los géneros, White, Greene y Murphy (en AWID, febrero 2004, extraído el 16 de mayo de 2008 de <http://www.AWID.org>) indican que hace falta no sólo continuar deconstruyendo las identidades sociales de las mujeres y sus subsecuentes discriminaciones, sino también las masculinidades, especialmente la postura falsa de una sola hegemonía masculina. Esto implica reconocer que el poder tampoco es igual para todos los hombres ni es estático y que está determinado también por factores sociales similares a los que componen las identidades de las mujeres.

El otro aspecto que me parece importante abordar en esta reflexión es el de los roles múltiples que ejercen las mujeres profesionales con sus consabidas demandas

Revista Kálathos

excesivas y estrés. Entre éstos, el rol de esposa y de madre. Cabe reconocer que el arquetipo de la madre es fundamental y central a la mujer a través de la historia de la humanidad y puede evidenciarse desde la mitología griega (Shinoda-Bolen, 2001).

La maternidad, al igual que el matrimonio son instituciones en nuestra sociedad y se convirtieron en los vehículos esenciales para la transmisión de los valores sociales. En torno a esto, Barceló-Miller (1997) plantea que desde finales del siglo 19 y principios del 20 a las mujeres se les asignaron primordialmente la transmisión de los valores sociales y culturales tradicionales desde una visión masculina y patriarcal. Es decir, que la visión femenina estaba definida por la domesticidad y concebida en el rol fundamental de parir, criar, educar y transmitir los valores, pero sin participación activa en la formulación, ni en la ejecución de los cambios sociales. En resumen, ser objeto y no sujeto de la cultura. La ideología de la maternidad (Albite-Vélez & Valle-Ferrer, 2003; Golden, 1998) se construyó bajo el reclamo del sacrificio y abnegación femenina en pro del bienestar familiar y ha sentado las bases para la opresión femenina en el ámbito doméstico y para las múltiples formas de violencia contra las mujeres dentro y fuera del hogar.

Cuando comienzan los cambios de la modernidad en pleno siglo 20, muchas mujeres comienzan a educarse y a asumir nuevos roles, ocupando posiciones laborales y profesionales fuera del hogar, pero como dice Barceló-Miller (1997) bajo la estructura de un nuevo patriarcado. Estas mujeres comienzan a enfrentar las demandas de la sociedad para que siga asumiendo la responsabilidad por el cuidado y la atención de las necesidades de los hombres y de su familia como función primaria, independientemente de sus aspiraciones personales y de sus nuevos roles. La opción de no casarse o de

Revista Kálathos

posponer la maternidad sigue siendo mal vista en algunos grupos e instituciones dentro de la sociedad, en los que impera todavía el machismo. Citando las palabras de Valle-Ferrer (2007) muchas mujeres “confrontan el dilema de tener que escoger entre ser “buena” madre o trabajar fuera del hogar o entre ser madre o mujer; los hombres raramente tienen que escoger entre ser hombres o padres, padres o trabajadores” (p. 208). Como resultado, muchas profesionales y madres trabajadoras asumieron y continúan asumiendo la doble jornada laboral. La carrera por cumplir cabalmente con los roles laborales y los domésticos y evitar ser culpabilizada y sentirse culpable por los problemas en sus relaciones de pareja y de sus hijos/as ha llevado a muchas mujeres a manifestar el llamado Síndrome de la Súper Mujer. Este comportamiento, identificado en la literatura feminista implica tratar de ser perfectas y de ser todo para todos, aún a costa de sus necesidades personales, salud y bienestar (Crawford & Unger, 2000; McBride, 1997; Rodríguez-Del Toro, 2007). En el ámbito de las relaciones afectivas este comportamiento tiene también amplias repercusiones (Coria, 2001) ya que conlleva que las mujeres se instalan en el vínculo amoroso con los hombres como objetos y por ende incapaces de ser protagonistas de sus deseos y de reclamarle al ser amado. Por consiguiente, según Coria, a las mujeres no se les facilita “reconocer la diferencia que existe entre el gusto por complacer y la obligación de servir” (p.95). Esta situación es inexistente para los hombres que se posicionan en calidad de sujetos en la relación afectiva con las mujeres. Para esta misma autora, la responsabilidad de la maternidad se convierte en vitalicia y conlleva que las mujeres asuman la carga del hogar y de los hijos e hijas aún en su ausencia “como el caracol que carga su casa a cuestas”.

Revista Kálathos

Muchas investigaciones (Crawford & Unger, 2000; Enchautegui, 2004; McBride, 1997) demuestran que las mujeres trabajadoras experimentan conflictos de roles y sobrecarga de tareas y responsabilidades asociadas a sus múltiples roles. Esta multiplicidad de roles y tareas excesivas provoca que muchas sufran de estrés, fatiga, sentimientos de culpa, menor resistencia a enfermedades e irritabilidad, entre otros síntomas. No obstante, también es importante mencionar que el trabajo asalariado y la profesión tienen muchos beneficios para las mujeres. Diversas investigaciones citadas por Crawford y Unger y McBride revelan que las mujeres casadas con carreras profesionales tienen menos problemas psicológicos que las que son amas de casa. Además, cuando se compara la satisfacción en el empleo entre mujeres solteras y casadas, las últimas obtienen niveles más altos de satisfacción. Estos datos, así como la realidad de una mayor representación femenina en los escenarios educativos y en la obtención de grados universitarios y promedios de honor, en muchos países desarrollados incluyendo a Estados Unidos y Puerto Rico, nos permiten inferir que en general las mujeres disfrutan de participar en la vida pública y aspiran al éxito y a las posiciones de poder en el ámbito profesional.

Con esta reflexión pretendo destacar el camino que tenemos por delante como sociedad en la búsqueda de la equidad y de la justicia social entre los géneros. Casi al final de concluirse la primera década del siglo 21, muchos países desarrollados con sociedades postmodernistas y tecnológicas todavía arrastran vestigios ancestrales y oscurantistas en las visiones de los géneros y en los procesos socializadores que promueven desigualdades entre los hombres y las mujeres. La paz y la justicia social en

Revista Kálathos

el mundo no puede ser una realidad mientras haya desigualdad en los derechos humanos, en la distribución del poder y en el acceso y control de los recursos, por razón del género.

Referencias

- Albite-Vélez, L. & Valle-Ferrer, D. (2003). La ideología de la maternidad en la subjetividad femenina: Mecanismo de opresión y violencia doméstica. En L. Martínez-Ramos & M. Tamargo López (Eds.) *Género, sociedad y cultura* (págs. 110-134). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Association for Women Rights in Development (AWID) (febrero, 2004). Trabajando con los hombres a favor de los derechos de las mujeres. *Mujeres Jóvenes y Liderazgo*, 2, pp. 1-8.
- Baker, B., Graham, S. & Williams, S. (2003). Teaching under the glass ceiling: A study of gender equity in federal education career fields. *Advancing Women in Leadership Journal*, Advancing Women Website, http://www.advancingwomen.com/awl/spring_2003/Baker
- Barceló-Miller, M.F.(1997). La Lucha por el sufragio femenino en Puerto Rico. San Juan, P.R.: Ediciones Huracán.
- Castro, I. (2004). *La pareja actual. Transición y cambios*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Colón-Warren, A. (2003). Empleo y reserva laboral entre las mujeres en Puerto Rico. En L. M. Martínez-Ramos & M. Tamargo López (Eds.), *Género, sociedad y cultura* (págs. 224-246). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Coria, C. (2001). El amor no es como nos contaron ...ni como lo inventamos. Buenos Aires: Paidós.
- Crawford, M. & Unger, R. (2000). *A feminist psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Enchautegui, M. E. (2004). *Amarres en el trabajo de las mujeres: Hogar y empleo*. San Juan, Puerto Rico: Oficina de la Procuradora de las Mujeres.
- Golden, S. (1998). *Slaying the mermaid: Women's culture of sacrifice*. NY: Harmony Books
- McBride, M. (1997). Counseling the superwomen: Helping university students cope with multiple roles. *Guidance and Counseling*, 12, 19-23.
- Martínez Pérez, M. D. & Osca Segovia, A. (2004). El Éxito profesional desde una perspectiva de género: Propuesta de un modelo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (2),193-208.
- Montano, A. J. (2008, 10 de julio). ¿Qué Tiene de malo? *El Nuevo Día*, p. 60.
- Rodríguez-del Toro, V. (2007). Las Mujeres en el ámbito laboral: diversidad, realidades y retos. En R. Rosa Soberal (Ed.). *La Diversidad cultural: reflexión crítica desde un acercamiento interdisciplinario* (229-245). San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Shinoda-Bolen, J. (2002). *Goddesses in older women. Archetypes in women over fifty*. N.Y: Quill, Harper Collins
- Valle-Ferrer, D. (2007). La opresión contra las mujeres en la familia: violencia doméstica y resistencia. En R. Rosa Soberal (Ed.). *La Diversidad cultural: reflexión crítica desde un acercamiento interdisciplinario* (205-228). San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Vidal-Rodríguez, Z. (2001). *La mujer en Puerto Rico: Reto, demandas y perspectivas ante un nuevo milenio*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Edil.

REVISTA KÁLATHOS

The Geographical Imagination: The Ontology of Race, Memory, and Place in the Identity Debate in Puerto Rico, 1849–1950 (An interpretative Essay)

Noel Allende-Goitía, Ph.D.
Popular Music Department
Inter American University
Metropolitan Campus

During a multi-century long process of delving into the very notion of what makes Puerto Ricans what they are the ontological quest has directed intellectual inquiries down a diverse array of paths. However, I would argue that in general the quests have dealt with three categories: a) selfhood, b) memory, and c) place. I would argue further that those categories are central when analyzing identity formation processes. This procedural view of identity formation is based on the notions laid out by Martin Heidegger and Jean-Paul Sartre who saw the self not only as being-in-itself in a metaphysical sense, but by being-in-itself as being-in-the-world, in the phenomenological-existential sense. For the purpose of this paper, Identity formation will be seen as an existential procedural experience as a contingent, dialectical, heteroglotic, and inter-subjective process. However, I see such process having a built-in *geographical imagination*. Identity formation, I would argue, is a process that happens in a place, or places. Place – that being-in-the-world – in itself, is part of the existential experience as it pertains to the self-in-itself. Consequently, identity formation, as an existential experience, is not only procedural but also simultaneously [heteroglotically] a referential one.

During the century between 1849 and 1950, the identity formation process is seen by Puerto Rican intellectuals as a reflexive one: the coming to age of Spaniards born in the Island and their arrival to a new level of identity and consciousness as being Puerto Ricans. The aboriginal nations and the kidnapped Africans brought to the island are construed and constructed as absorbed by the European civilization. These Criollos [white creoles] constructed and reified their views in a discursive gaze that placed their identity as an evolutionary offshoot of European culture. Everything outside that cultural framework was seen as meaningless unless it came into contact with western history.

The notions of race, memory and place are treated as ontological categories because they are faces of the prism that makes intelligible the identity being defined. Reference to the Identity, to the self, is fixed on inclusion-exclusion seesaw like arguments, is framed by a specific history [memory], and is embedded in a precise geographical site [place]. For instance, Manuel Alonso writing about traditional dances in Puerto Rico in 1849, wrote,

In Puerto Rico two dance styles exist: those of high society, which are nothing more than echoes from Europe; and the others, called *de garabato*, which are from the Island proper, although, in my opinion they are a mix of those of the Spaniards and the Island's primitive inhabitants. We know dances from Africa, as well, introduced by the Negroes from those regions; however, those dances are not found widespread across the Island. They are called *bailes de bomba* [bomba

REVISTA KÁLATHOS

dances], because of the instrument used by the Negroes to play the music.¹

In this paragraph mid nineteenth century traditional dances in Puerto Rico are racialized [Spaniard – African]; they are considered to have a built in memory [being “nothing more than echoes from Europe”], and a precise geography [Europe – Africa].

Almost a hundred years later, a young music professor from the University of Puerto Rico, Augusto Rodríguez expanded upon that same idea, writing that:

The life of our folklore springs, without a doubt, from Spain; our Aguinaldos, cradlesongs, seises, décimas, coplas, and other artistic expressions are musical modes transplanted from Andalucía, Castilla, Galicia, Asturias. The unhappy Carib Indians, mercilessly killed during the 16th century, did not leave even a drop of musical blood. The imported Negro abandoned the rhythm inherited from African tribes: voodoo, ñañiguismo, witchcraft, dance, bembé, and so forth; with startling ease he embraced the Catholic religion. Escaping from his own reality, the Negro looked for refuge in a false sense of security; ... betrayed by himself, he stopped being a Negro; longed to become lighter, and became, then, a romantic Negro. In that way the essence of our racial plenitude was wasted. Whatever is left of the Negro in our folklore is generously borrowed from our Cuban brothers and our Haitian brothers.²

In both instances, in Alonso and then in Rodríguez, Puerto Rican identity is clearly mapped. Its historicity had a precise starting point: 1492, the European arrival and conquest. Its essence is Spanish. Its geography bounded to the coordinate of the European culture. Everything else is the “island’s primitive inhabitants,” and the “Negroes from the regions” of Africa, for Alonso, and the “generously borrowed from our Cuban brothers and our Haitian brothers,” for Rodríguez. The discourse of being Puerto Rican, the self and sense of Puerto Rican-hood, not only outlined identity by genealogy but also by geography. At the center of being Puerto Rican is to be of Spanish stock –by genetic or cultural genealogy– and any presence of African derived practices are marginal and its substance is only, as Rodríguez argued, “being generously borrowed from our Cuban brothers and our Haitian brothers.” For these two authors, in the process of identity formation and identification, the Empire defines the center, and the Caribbean frames the external boundary of that identity, which makes it more salient.

In this paper the term *geographical imagination* has a twofold meaning. First, it is a network of ideas, idealizations, and views that in dynamic and adaptive ways allow us to create a mental map, or geography, which organizes, fixes, and sets categories. Second, it is a discursive device that names, labels, and identifies essentialized views of human behavior as related with a geographical point or region; it is explored as those discursive devices and strategies through which imagination shapes notions and understandings of race, memory, and place. Alonso and Rodríguez’s views, although a century apart, established a genealogical line not only as to how

¹ . Alonso, Manuel, *El gibaro: cuadro de costumbres de la isla de Puerto Rico*. Facsimile publication of the first edition: 1849. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1970. p. 58. [As translated by Noel Allende-Goitía]

² *Problemas de la cultura en Puerto Rico: Foro del Ateneo Puertorriqueño, 1940*. Augusto Rodríguez, "La música," pp. 78-79. [As translated by Noel Allende-Goitía]

REVISTA KÁLATHOS

the Puerto Rican Criollo created an ideological and ideographical link between the Island and Spain, but also as to how that same view positioned Puerto Rico in a particular way within the Greater Caribbean region.

Manuel Alonso's book, *El Gibaro* [The Peasant], published in 1849, was part of a trilogy of books published by Puerto Rican Criollos in Spain and Puerto Rico. The others were *Album puertorriqueño* (1844) and *Cancionero de Borinquen* (1846). This generation was marked by the events that lead to the eventual independence of the Latin American countries and Haiti. For this generation insurgency and slave revolt were two sides of the same coin. Between 1800 and 1833, the peninsular authorities in the Island were always complaining about the events in Caracas and Haiti and looking for ways to limit their effect on Puerto Rico's inhabitants, mainly the slave population.³ By the end of the 18th century the specter of the slave revolt in Saint Dominique and the Borbonic reform were processes that went against the grain of a population that at the end of that century, in André Pierre Ledrú's own words, "was an original group."⁴ The economic reform that advocated the import of more slaves showed concerns about the slave owners migrating from the French colony. By 1796, Brigadier Don Ramón de Castro, Governor General of Puerto Rico, was suspicious of every group of slaves known to be from Saint Dominique because, he said, "the presence of educated Negroes among the French immigrants and in the middle of that island an insurrection would be dangerous..."⁵

This mental *geography* of revolution against the Spanish Crown and slave revolts was shared, to certain extent, by the Criollos. After explaining in his book how the dancing practices in the Island were composed of Spanish dances and those of "the Island proper," he goes on to explain other dances practiced in Puerto Rico, however, in so doing he shows the Criollo's gaze of the region in which his country is placed:

. . . those [dances] from the Negroes of Africa, and Creoles from Curaçao are not worthy of mentioning under this chapter, although they are seen in Puerto Rico, their practice have not spread throughout the Island. However, I mention them because their quantity adds to the wide variety of dances that a foreigner can see in **just** one Island, even without moving from one town to other.⁶

Africa and Curaçao, are the sources of the dances that Alonso sees as "not worthy of mentioning under this chapter." The *garabato* dances, he pointed out, are the product of "a mix of those of the Spaniards and the Island's primitive inhabitants." Black people are identified with the continent of origin and the Caribbean islands known for the high percentage of people of African descent in their population. Alonso underlined his opinion that these dances were not widely practiced on the Island. In spite of this, it seems to me that he contradicted himself when declaring that "their quantity add to the wide variety of dances." The presence of the dances of the Negroes was *there*. For the Puerto Rican Criollos, free or slave Negroes and Mulattoes were

³ See Pedro Tomás de Cordova, *Memorias geográficas, históricas, económicas de la isla de Puerto Rico*. Three volumes published between 1831 and 1833. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1968. For instance: Vol. III pp. 148, 172, 475-479; Vol. IV p. 23; Vol. V p. 328.

⁴ Ledrú, André Pierre, *Viaje a la isla de Puerto Rico en el año 1797*. Translation by Frances de Julio L. Vizcarrondo (1810). San Juan, editorial Coquí, 1981. p. 43.

⁵ Morales Carrión, Arturo, "La revolución Haitiana y el movimiento antiesclavista en Puerto Rico," *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Historia*. Vol. VIII, 1 de Julio de 1983, Num. 30. p. 143-145.

⁶ Alonso, Ob. Cit. p. 67. As translated by Noel Allende-Goitía]

REVISTA KÁLATHOS

a constant reminder of their lack of exclusivity in the creation of the Island's cultural markers.

Dances, as public displays and performances of identity, were central to the memory of these young Criollos. Festivities were events that not only marked the religious year, but also important for the civic and political institutions. The festivities for Saint John and Saint Peter, the Three Kings Day eve *trullas* [caroling], and private parties all framed the memory of the Island and its people.⁷ However, even when describing the dances, there is no account of the composition make up of the group of dancers. The Island population's homogeneity is assumed or its heterogeneity is implicit in the fabric of written and spoken discourse because the only thing qualified as dance were dances that, recognizably, had "their origins from Spain," according to Alonso. It is interesting that Alonso pointed out that the *garabato dances* are the mix of the Spanish national dances and those of the Aboriginal Natives; however, he never made a direct reference to them in his work. Nonetheless, when reminiscing childhood memories of religious and official festivities on the Island, their discourse opened to us a window to a gaze that was more aware of the diverse array of humanity from which their society was built:

[On February 19 of 1830, in celebration of King Fernando VII and María Cristina de Borbón, in San Juan, Puerto Rico] there were people gatherings with bombas and other instruments used by Negroes in their dances, and they held their dances in several points in the city, hailing and praising our King.⁸

However, outside the official and civic festivities the assembly of black people to dance *bomba* was a source of concern to the Spanish officials and the Criollos. As part of the official report on a failed attempt of a slave revolt in the southern part of the island in 1826, we learn that;

Sunday, 9th of July [of 1826, the slaves] gathered in the say Salitral, behind Mr. Overman's house, with the excuse of having a bomba gathering or a dance of Negroes . . .⁹

These are the Negroes and mulattoes that Alonso was so anxious to identify as being from Africa or Curaçao. If he could render their persons and their dancing practices as alien to any idea or sense of Puerto Rican-ness, then the Criollo ideology could build the history or memory of the formation of Puerto Rican identity with no or little African presence and/or influences.

The second half of the 19th century saw the Puerto Rican Criollos divided between those with a strong sense of belonging, as Puerto Rican, to the whole of the Caribbean region, and those that saw themselves as living as a tropical version of the Spanish. Eugenio María de Hostos (1839-1903) represents the more visible of the former. In addition to Ramón Emerterio Betances, a mulatto, and Segundo Ruiz Belvis, he was amongst the outmost advocates of political independence and the creation of what they called The Confederate States of the Antilles.

From my Island [Puerto Rico] I see Santo Domingo, I see Cuba, I see Jamaica, and I think Confederation: I look to the north and I sense Confederation, I tour the

⁷ Alonso, Ob. Cit. Chapters 2, 5, 12, and 16.

⁸ Cordova, *Memorias geográficas . . .* Vol. VI, p. 29.

⁹ Cordova, ob. Cit. Vol. V, p. 108.

REVISTA KÁLATHOS

semicircle of islands that geographically bound and “confederate” Puerto Rico with the whole of Latin America.¹⁰

He viewed the West Indies as another country among the new nations in the Americas. Hostos saw the Antilles as part of the “natural [economic] plan of the geography of civilization as [regional] intermediaries of the commerce and industry.”¹¹ The most powerful element in his thoughts was his inclusive view of society, a challenge for the Puerto Rican Criollo. His Comtean view of society had the particular and distinctive quality of counting among the citizenry of the new and would be nations those that the Criollo worldview constructed as marginal to their conception of nationhood. Talking about his work in the Americas he wrote:

I have consecrated, with my voice, my writings, and with selfless interest, to the confraternity of all the disfranchised, whether they were Chinese or quechuas from Peru, or *rotos* and *huasos* or araucanos in Chile, or gauchos or Indians in Argentina . . .¹²

Make no mistake; Hostos’ views belonged to a century-long tradition of positivistic, progressive and liberal ideology on both sides of the Atlantic. However, his views were too liberal, I would argue, and in some cases radical, for the Puerto Rican social, economic, political, and intellectual elite. His views and advocacy works had, using a phrase from José de Diego, an “Astral Geography” [Geografía astral] mapping, in which all the humanity was susceptible to the influences of the positive science. Everyone, through education, could be made into a productive citizen. Eugenio María de Hostos’ ideas and work found a more receptive venue in the new independent Latin American countries where the Criollos’ visions of nationhood found his ideas in tune with theirs.

In Puerto Rico intellectuals like Alejandro Tapia y Rivera, José de Diego, Salvador Brau, and others had another mental map of the region, and Puerto Rico’s place in it. Tapia y Rivera’s views are of interest because in his memoirs he displayed a series of discursive strategies and tactics that make me think about what I see as the modernity of the ancients, and the post-modernity of the moderns. In his memoirs we find a Criollo well aware of the arbitrariness of the place and geographical point of birth and thus the insight of collective identity as a social construct.¹³ Tapia’s memoirs give the reader enough reflexive material to use as a critic and deconstruction of the very book that is being read. He gives credit to Jacinto de Salas y Quiroga’s booklet *Un entre acto de mi vida en Puerto Rico* [An Interlude of my life in Puerto Rico] as a big influence. For him Salas y Quiroga’s judgment that “Puerto Rico is the corps of an unborn society”¹⁴ was an accurate description of Puerto Rican society. His main concern was

¹⁰ Hostos, Eugenio María de, “Speech and rectification, in a session that took place in the Ateneo of Madrid Saturday evening December 20th of 1868,” *Eugenio María de Hostos: Works*. Compilation and prologue by Camila Herández Ureña. Habana, Casa de las Américas, 1988. p. 46.

¹¹ Hostos, “Letter to the president of Peru,” published in *El Argentino*, Buenos Aires, October 13th of 1873. Ob. Cit. p. 97.

¹² Hostos, “Letter to the Editor of *El Argentino*,” December 9th of 1873. Ob. Cit. p. 103.

¹³ Tapia y Rivera, Alejandro. *Mis memorias, o Puerto Rico como lo encontré y como lo dejo*. San Juan: Imprenta Venezuela, 1946. p. 15

¹⁴ Tapia y Rivera. *Mis memorias* . . . p. 28.

REVISTA KÁLATHOS

the moral sickness of his countrymen: their attitudes towards the colonial situation.¹⁵ However, his discourse moved within the narrow geographical area of San Juan and Málaga, Andalucía, and the remains of the Spanish Caribbean possessions, Cuba and Puerto Rico. Throughout his work he draws the reader attention to how the island of Saint Thomas functioned as a stage for goods coming from Europe: "St. Thomas was at that time our Liverpool and our Paris in that matter."¹⁶

Salvador Brau, around 1885 argued that the characteristics of Puerto Rican society were related to race, place and nationhood, psychological make up, values, vices, and intuitions, all of which were typified in the native musical ensemble.

...we will find all condensed in the güiro un-harmonic scrape, in the trepidation of the savage timbal, in that screech sound of the clarinet, up in the high octave, in the smooth, soft, harmonic whispering of the strings, which bring together that wide array of sounds, and over which, in intervals, the resounding brass, which in vain, try to add vigor to the ensemble.¹⁷

For the generation of the turn of the century, music and musical practices were not seen only as the evidence of the "people's intellectual originality," but also had the ability, through history, to show the "particular character of the races."¹⁸ The danza, Brau argued, is an instance of the latter. Discussing the changes that the danza underwent during the last decades of the nineteenth century, he wrote:

The time went by and the timbal or snare drum, a kind of military drum in its construction, was added, which, no matter how it is performed, on the skin or the rim, make you recall the peculiar quivering of the African bomba, accenting, in an obscene way, the cadence of the dance, adopting the contorted, grotesque, and lascivious dancing style of those people that dance in the streets during our carnival.¹⁹

The danza as a Creole-European musical form and dance style became the symbol of identity for the Puerto Rican elite. The addition of a particular cultural trade from a non-white sector of the society, "*those people*," was seen as going astray from "the general norms of western culture." This is one of the fundamental premises of this well rationalized racism: the presence of the African descents is not denied, but their active participation in the (re)construction of Puerto Rican identity [*puertorriqueñidad*/Puerto Ricanness] is questioned. Fernando Callejo's writings

¹⁵ Tapia y Rivera. *Op.cit.* p. 112.

¹⁶ *Ibid.* p. 21.

¹⁷ Brau, Salvador, "La danza puertorriqueña," *Ensayos: disquisiciones sociológicas*. First edition in 1885. Río Piedras, Puerto Rico; Editorial Edil, inc., 1972. p. 88. Published originally in the *Almanaque de Damas para 1885*; and republished in José González Font, et. al., *Escritos sobre Puerto Rico, noticias históricas, poesías, artículos y otros datos*. Barcelona, 1903. p. 34-54.

¹⁸ Callejo, *Op. cit.*, p. 239.

¹⁹ Brau, Salvador, "La danza puertorriqueña," *Op. cit.*, p. 84.

REVISTA KÁLATHOS

give us a *classical* instance in which this premise works. Asking himself, if there are "popular songs [and] genuine Puerto Rican dances," he answer that it is "logical to suppose, or deduce, that our regional music, though it has things from our own, is a derivation of the characteristics of the Spanish race, [and] that the genuine Puerto Rican dances are few. They are reduced to those called seis and waltz of the *jibaros* [peasants], and, a social dance, the danza." The presence of the native Puerto Rican and the African descendant is reduced to the presence of percussion instruments: the *bomba* drums and the *maracas* [rattle]. The insistence on (re)presenting, as fundamental racial trademarks, the European-Melody in opposition to the African-Rhythm, as an ontological syllogism, belongs to the Creole [*criollo*] world view in which the native of the Americas and the African descendants are parts of the national *landscape*, but they do not belong to the national defining *characters*. They have nothing to contribute to the dominant culture.

The construction of a collective memory is a non-lineal process and, in society as a *heteroglotic-adaptive-system*, the fact that an event will be a shared memory does not mean that its processes of sedimentation will be the same. Fernando Callejo, in the same work in which he declared that "genuine Puerto Rican dances" are just "a derivation of the characteristics of the Spanish race," mentioned how he recalled watching groups of black Puerto Ricans singing in the streets of San Juan during the Puerto Rican Christmas celebration of the Three Kings. Callejo's recollection points to everyday syncretized musical practices seen as *landscape*, not as an actual *feature*, of the collective memory. It is interesting to note that at the same time and at the same place, an Afro-Puerto Rican, Arturo Alonso Schomburg, recalled something different. Schomburg remembered that:

When I was a boy, there was no music more popular than the bomba dance. The drum was the dominant instrument. The people went there in numbers to enjoy the harmless and pleasant delight offered by such splendid exercise.²⁰

What for Callejo was a memory, for Schomburg, was an affirmation of his identity as African-Puerto Rican through his active participation in an Afro-Puerto Rican dance.

This view of society was not just an intellectual exercise. These people worked toward the institutionalization of what they termed "the general norms of western culture." First under Spanish rule, early 1898, later that same year, in November, Fernando Callejo and a group of known musicians and civic activists worked to create a government sponsored School of Music. The project included a curriculum, the numbers of professors needed, the enrollment requirement for the students, the creation of some faculty positions with pensions, and an estimated budget for each unit. The break out of the Spanish-American war, in April of 1898, and the economic conditions of the change of sovereignty killed the project at that moment. However, a close look at the project and all the newspaper, journal, and magazine articles that reported the efforts made to bring to realization that century-old dream show that this generation had a cultural project. An institution of musical education in coordination with concert orchestras, music theater orchestras, and school orchestras, were expected to lead an island wide reform

²⁰ Schomburg, Arturo Alfonso, "West Indian Composers and Musicians," in Piñero de Rivera, Flor, *Arturo Schomburg: un puertorriqueño descubre el legado histórico del negro-sus escritos y apéndices*. San Juan, Puerto Rico; Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, 1989. p. 140. Originally published in *Opportunity*. IV, November 1926. p. 353-355, 363.

REVISTA KÁLATHOS

movement. The objectives were clear; first, to create the infrastructure needed to develop a wider and better professional musical labor force. Secondly, the creation of orchestras and highly trained musicians would counteract the "preference for a kind of music that only moves our nervous system, our materialistic individuality."²¹

The defeat of the project added to a growing disappointment with the new colonial metropolis. More and more the perception of stagnation in the musical realm became a conviction. The notion that with the United States colonial administration what was won in civilization was lost in culture was coined as part of the island historical discourse.²² The structure of the government was needed to implement a cultural policy to put forward "the objective of the arts," and help to "fructified the seed of good taste," and also because "our musical art need [...] to be guided towards less narrow and selfish path."²³ The military band ensemble dominated the Puerto Rican social life of the turn of the century. The musicians of those bands were the music teachers and conductors, in most cases the only one, for most of the municipal and school bands. For most of the towns in Puerto Rico the only musical ensemble in the area was a combination of both. Furthermore, those bands were the first, and, in general, the only opportunity for a musical education, meaning the opportunity of learning a profession with a good prospect of social mobility.²⁴ This state of musical life was unacceptable for Callejo, Chavier, and their colleagues. A musical life and musical genres dominated by the soundscape of the band were not viewed "as prototype of the artistic form, and as the objective of the grand art."²⁵

Within that context, the danza was the object of ambivalent criticism. No one questioned its position as the symbol of the cultural and political aspirations of the Creole upper class, professionals and highly skilled, well educated, artisans.²⁶ However, all those things that were equated with the economic and political failure to establish their hegemonic aspirations in the island were seen cropping out the, claimed to be Creole [criolla], cultural productions and practices. The dominant role of the bands were associated with what they saw as the ill proportioned use of "the most grotesque instruments and percussion" in the performance of dance.²⁷ Again the Creole [criolla] ideology aspired to a *stay-in-your-place* cultural policy towards the Puerto Rican African descendants. No matter how well educated they were they had

²¹ Chavier, Arístides, "Reflexiones sobre el arte musical," *Puerto Rico musical*. February 13, 1906. p. 10.

²² Callejo, Fernando, "Casimiro Duchesne," *Puerto Rico musical*. February 15, 1906. p. 8-9. Callejo, *Músicos y música...*, p. 67, 69. Chavier, *Ibid.* Dueño Colón, Braulio, "Estudio sobre la danza puertorriqueña," *Brújula*. (Originally published in 1913, and winner of the Ateneo Puertorriqueño First Prize in 1914.) Vol. III. January-July, 1937, num. 9 and 10. p. 120.

²³ La Hija del Caribe [The Daughter of the Caribbean] (Trina Padilla de Sanz), "Notas musicales," *Puerto Rico musical*. February 15, 1906. p. 5. Chavier, *Op. cit.*, p. 10.

²⁴ Allende-Goitía, Noel, *Por la encendida calle Antillana: cultura musical y discurso histórico en la sociedad puertorriqueña en la década del treinta, 1929-1939*. Unedited Master Thesis, Universidad de Puerto Rico, 1992. p. 109-111.

²⁵ Chavier, *Op. cit.*, p. 10.

²⁶ Quintero Rivera, Ángel G., *Patricios y plebeyos: burgueses, hacendados, artesanos y obreros (las relaciones de clase en el Puerto Rico de cambio de siglo)*. Río Piedras, Puerto Rico; Ediciones Huracán, 1988. p. 71.

²⁷ Chavier, *ibid.*

REVISTA KÁLATHOS

to keep out every trade related with their Africanness.

We won't deny that there was a time that our danza degenerated due to the questionable artistic taste of some composers and band conductors when the African bomba was utilized, adding to the danza a grotesque, and anti esthetic, rhythm.

Fortunately, the exquisite taste of artist like Tavárez, Ramos (Heraclio) and Campos was imposed, and the *danza criolla* [Creole danza] recovered the characteristic smooth and graceful rhythm that always had.²⁸

Consequently, any level of perceived *africanization* of the danza, or any other cultural practice related to *official* Puerto Rican identity, would jeopardize its canonic status. Therefore, any step toward a (re)establishment of "the characteristic smooth and graceful rhythm" of the *danza criolla*, not only was seen as a way to save it, but, also, the way to complete its evolution. For these people, to save "the typical fabric" of a musical form like the danza, meant that nothing would stand between them and the successful creation of a nation-state.²⁹

The notion that Puerto Ricans are the final outcome of a long process of miscegenation became a category of identity. Thirty years of American colonial administration geared in the island toward a process of (re)focusing the racial elements placed in contact, the geographical region where that particular social process takes place, and what kind of identity that results from that process. The racial elements are presented as equally fundamental to the formation of what came to be the Puerto Ricans. However, in the process of match up the racial make up of Puerto Rican society with its collective identity some of the racial elements are seen more equal than others.

We are Indians (native Puerto Ricans), whites, Negroes, and mixed blood. We are a variety, but we are one. We have psychological harmony. We are people. Because we are Indians, we are docile, believers, impressionable, and adventurous. Because we are whites, we are arrogant, stoics, gentlemen, and dramatic. Because we are Negroes, we are distrustful, suspicious of any one, and hard workers. Because we are mixed blood, we are these altogether.³⁰

The *all togetherness* of Puerto Rican identity was built upon the assumption that they are " the legitimate product of the European culture and civilization," plus the local spin. Before the failure of the indigenous population to supply the "vital plasma to fight the foreigner," and the little help from the "African element... to surely inhabit the land," the Hispanic element, "our

²⁸ Dueño Colón, Op. cit., p. 118.

²⁹ Callejo, Op. cit., p. 245. "...if our young composers are careful in the production [of the danza], they not only could save its typical fabric, but also complete its evolution, equating our danza with the Hungarian dances and other countries..."

³⁰ Coll Vidal, Antonio, A collaboration to the section "¿Qué somos? ¿Cómo somos?" Índice. November 13, 1929. p. 35. See also, Colorado, Antonio J., A collaboration to the section "¿Qué somos? ¿Cómo somos?" Índice. November 13, 1929. p. 59.

REVISTA KÁLATHOS

European ancestry," represents, historically, the social clotting agent.³¹

The racial *Holy Trinity*, the indigenous, the Spanish, and the African, not only became part of the conceptual scheme, but also a tool of historical periodisation. That history, in which the Spanish race "weakened and absorbed the other two races (the native Puerto Ricans and the Africans), reducing their influence to a minimum," is one that does not deny their presence as part of the nation, or their influence in the culture, or contribution in shaping the Puerto Rican identity, however, it is one in which Puerto Ricans, through Spanish heritage, found the "adequate medium to express their interest for things, and their ideals in life, and faith."³² Consequently, for them, this historical view of Puerto Rican society explained "the superiority of the Puerto Rican danza, over the danzón, the Cuban danzonete (a derivation of the danzón), and other Afro-Antillian genres of popular music."³³ The presence of a significant numbers of Negroes and mulattoes among the musicians, composers and band conductors that created the Puerto Rican danza was an unavoidable one. Nevertheless, the historic paradigms gear everything toward a whitening of the cultural process, and the racial conflict that the mulatto typifies as an intermediate stage in the process.

That ethnic interposition, the black through the white, is the base of the first Puerto Rican danza-where the white and the black give from each other without prejudice of becoming a hybrid. The danza evolved towards a melancholic, soft, cadence, with a melody of morbid ecstasies over a negligent rhythm. The vital exuberance decayed. It stopped being black and stop being white. The mulatto, a type of romantic, and sentimental Creole (criollo), takes over the danza and in his intention of outdone it, stains it with his hyper trepidation.³⁴

What the mix feelings about the danza really show is the ambivalence of this people, towards the persuasiveness of the miscegenation in Puerto Rican society. To explain the incomplete transition from colony to an independent nation-state the mulattoness of the population, of the culture and the psychology of society were seen as factors that, as Pedreira put it, "have retarded the definitive formation of our country." However, the social reality is something that imposed itself to the historical discourse in progress. The men and women of this generation discovered that everyday life challenges and trumps ideological and discursive abstractions, and imagination, everyday, and twice on Sundays.

³¹ Belaval, Emilio S., Los problemas de la cultura puertorriquena. Presented as a conference in 1934. Río Piedras, Puerto Rico; Editorial Cultural, inc., 1977. p. 29.

³² Cadilla de Martínez, María, *La poesía en Puerto Rico*. Doctoral Dissertation, Universidad de Madrid, 1933. p. 4.

³³ Siaca, Arjona, Op. cit., p. 7.

³⁴ Rodríguez, Augusto, *Vida y pasión de la danza puertorriqueña*. June 1938 (Typewritten copy). Archivo General de Puerto Rico. CP-31, Section V, p. 3.

REVISTA KÁLATHOS

ENGLISH LANGUAGE VALORIZATION IN PUERTO RICO: A REVIEW OF LITERATURE

Dr. Maritza Sostre Rodríguez

1- Abstract

This article reviews the scholarly literature concerning English language valorization in Puerto Rico. Among the issues discussed are the discourse of language valorization, the historical forces shaping the educational system and the political importance given to the English language; the divergent interpretations of individuals concerning the educational policies and the functions granted to both languages, and the patterns of communicative interactions used by individuals. This article reveals that English language valorization in Puerto Rico is grounded in two pivotal historical eras which have determined its function and shaped a bilingual reality and permitted students to be creative while communicating, thus deriving maximum benefit from their bilingual experience. Keywords: [*americanization era, bilinguality, code switching, political autonomous era, subtractive bilingualism, valorization*]

2- Resumen

El artículo repasa la literatura relacionada a la valorización del idioma inglés en Puerto Rico desde la perspectiva de las fuerzas históricas que le han dado forma al sistema educativo, la importancia política y las interpretaciones de los individuos; las funciones de ambos idiomas y los patrones de comunicación interactiva. Se argumenta que la valorización del inglés se fundamenta en dos periodos históricos los cuales han determinado su función, dado forma a una realidad bilingüe y permitido a los estudiantes ser creativos en el uso del idioma y beneficiarse de la experiencia bilingüe.

[Período de americanización, uso de mas de un idioma, uso alterno de dos idioma, Periodo de autonomía política, bilingüismo sustractivo, importancia al idioma]

3- Introduction

Critical scholars have documented the history of English on the island from diverse perspectives. The literature reveals a wide range of speculations as to the forces that have created resistance to learning and using English as well as to the status conferred upon this language. [1]

Historians (Canino, 1981; Meyn, 1983; Negrón de Montilla, 1980; Rua, 1987; Torres, 2002) find evidence that the United States' concentration on compelling the use of English in the public school system overshadowed the Spanish language. The educational policies implemented generated degrees of resistance toward second language (L2) development among many students. However, other students recognized English as a cognitive and economic tool. Indeed, investigations concerning the presence of English in Puerto Rico contend that while aversion to English language learning is deeply rooted in the body politic, some students hold a positive attitude toward English and perceive it as important for success at school. This attitude has resulted in the appropriation of language behaviors and in an increased use and valorization of the English language in their language repertoires. [2]

The present article analyzes both the resentment towards and the importance associated with English in Puerto Rico, as recorded in a number of studies of the history of English language use on the island. The analysis utilizes the conceptual/theoretical framework of Hamers and Blanc (2003) which focuses on the importance of language valorization, described by the authors as "the attribution of certain positive values to language as a functional tool, that is, as an instrument which will facilitate the fulfillment of communicative and cognitive functioning signifies a language valorization process". [3]

For Hamers and Blanc, the valorized aspects of language are those which help construct a certain notion of prestige that is bestowed upon a language by society. They also explain that in order for children to develop language, they “must be exposed to, valorize and be motivated to learn and use language in its cognitive functions” (p. 121). The communicative and cognitive functions of the language develop through a number of mediating mechanisms, provided there is an adequate environment within which individuals can pick up the necessary cues from the social network. In sum, Hamers and Blanc state that the valorization process of a language emerges from social interaction. To understand the value attributed to English in Puerto Rico, it is crucial to examine the discourse of valorization in the writings of scholars who investigate languages in contact on the island. [4]

4- The discourse of language valorization in Puerto Rico

Language valorization in a highly Spanish-dominant context such as Puerto Rico must be understood within the historical context of English language instruction on this island. Critical scholars have captured the concept of valorization in a series of articles that explore the perennial conflict between Spanish and English. [5]

Rúa (1987) identifies the "degradation" of Puerto Rican Spanish due to its relation to English in the bilingual context. He postulates that because the languages are adversaries, they mutually block acquisition. He further points out that the vernacular is devalued at the social communicative level because islanders have been conditioned to believe that English is a linguistic necessity for their educational and professional advancement, a notion which Rúa rejects. On the other hand, Rúa also notes that imposition has had a reverse effect because island residents are not mastering the language but instead are developing a sense of resistance, as evidenced by the fact that 90% of high school graduates do not write English well enough to fill

out a job application (p.32). Rúa argues that the value given to English has been the mediating factor in the devaluation of Spanish as well as in the resistance generated toward learning English. [6]

Vélez and Schweers' (1993) analysis of the Spanish Only Law in Puerto Rico discloses that defenders of the law pressured the issue by indicating that giving English the legitimizing status of an official language would foster the super-valorization of English as well as the devaluation of Spanish. Vélez and Schweers interpretation of Rúa's theory indicates that Spanish is devalued due to the instrumental value assigned to English and that such devaluation inhibits Puerto Ricans from attempting to refine their Spanish skills. Thus English is seen as the culprit responsible for the devaluation of Spanish. [7]

Strauch (1992) also analyzed the language status policy decision. She clarified the "supervalorization of English" as the value that the vast majority of Puerto Ricans place upon bilingualism since they view English as the instrument which will offer them and their children economic mobility within the class system that exists (p.19).[8]

Torres (2002) specifically uses the term "language valorization" in his book *La presencia del inglés en Puerto Rico*. His perspective on valorization draws from the unequal value attributed to the English and Spanish languages in the Department of Education of Puerto Rico's Proyecto para Formar un Ciudadano Bilingüe (Fajardo, Albino & Báez, 1997) (Project to Create a Bilingual Citizen). He argues that both languages hold instrumental value for employment purposes as well as social and communicative value for integration in society and culture, manifested in the capacity to express, symbolize, and reinforce cultural and national identities. Although Torres does not explicitly use the term "resistance," his argument is framed in negativity toward the importance awarded to English as a dominant language. [9]

Evidently, the choice of words and expressions serves to distinguish the devaluation of Spanish from the resistance toward learning and using English. Furthermore, the discourse of valorization remains focused on the political perspective. Missing in this discourse is a vocabulary for attaching importance to this language. Moreover, scholars have set up a definition of *valorization* based on the experiences that have prompted resistance toward L2, without considering those students who have valued English for communicative purposes. [10]

5- English: A high priority

History reveals that while the Island was under the sovereignty of Spain, poverty and hunger left islanders dependant on unofficial economic relations with the United States, thus initiating a gradual usage of English even before the invasion of United States' troops (Canino, 1981; López-Yustos, 1997; Torres, 2002). Further historical documents disclose that after assuming control of Puerto Rico in 1898, the United States implemented English as the vehicle of general education in the curriculum of the Puerto Rico public school system. Canino (1981) analyzed Puerto Rico's English language policy in the education system and disclosed that "at the end of the first term of the 1899-1900 scholastic year, about 3000 children were receiving all their instruction from American leaders" (p.62). Despite the fact that later commissioners of education introduced varying combinations of Spanish and English in their language policies, the U. S. commitment to "Americanization" (Osuna, 1949; Negrón de Montilla, 1970) gave English a privileged position in the curriculum. Because greater status was attached to the English language, while Spanish was overshadowed, with the goal of culturally transforming the Puerto Rican people, the early contact between the two languages has been considered *the era of Americanization*. (Canino, 1981; Meyn, 1983; Negrón de Montilla, 1970; Rúa, 1987; Strauch, 1992; Torres, 2002; Vélez & Schweers, 1993). [11]

The political reasoning behind the educational changes that occurred during this Americanization era has been documented by historians and educators. Negrón de Montilla (1970) documented how the contact between the two languages abruptly intensified after 1898 and the designation of Dr. Martin G. Brumbaugh as the first Commissioner of Education. Negrón also makes note of how through the school system the Americanization process was made evident by having students sing the national anthem in English (p. 63). She further discloses that the constant changing of language policy and the unquestioned application of U.S. approaches to a Puerto Rican reality caused great instability in the school system and overt resistance on the part of teachers and administrators. (p. 72) [12]

Fisher's (1971) studies on bilingualism in Puerto Rico clarify the views of the commissioners of education, particularly with regard to the teaching of English, as he states,

There seems to be little doubt that until 1947 each commissioner of Education was appointed to the island primarily because of his stand on the role of English in the schools. At the time of his appointment, each Commissioner seems to have felt that English should be the medium of instruction for at least a majority of the school years (p.19). [13]

However, the presumption by policymakers at the time that instruction in English was the best way to raise English proficiency is disputed in the recent work by Angrist, Chin, and Godoy (2006) who disclosed that “English-intensive instruction is not sufficient for improved English language skills” (¶ 21). [14]

Vélez (1999) also makes clear that the politicization of English was to benefit the United States

The history of the imposition of English between 1898 and 1948 leads us to the inevitable conclusion that the ones who first made English a political issue were, in fact, the American colonial administrators, and not the Puerto

Ricans who were reacting to these initiatives and against the favoritism enjoyed by English at the expense of Spanish. (p.2) [15]

Evidently, during the years from 1898 to 1947, the political aim was for Puerto Ricans to assimilate North American culture through imposed English language instruction, thus awarding greater importance to English. Enforcing English as the language of instruction in the public school and recognizing this language as the common means to communicate and operate socially meant attributing integrative value to the English language. From this perspective, English was also granted political value, became the language of education, and was linked to the dominant class, a notion discussed by Apple (1996). The intent undoubtedly was to integrate islanders by developing in students an interest in taking part in and becoming members of North American culture. [16]

In 1948, Puerto Ricans elected Governor Muñoz Marín, who appointed Mariano Villaronga as Secretary of Education. This marked an important historical change and a new era in the educational system of Puerto Rico. The Secretary of Education instituted Spanish as the medium of instruction at all levels, with English as a special subject. [17]

This policy remains in effect today. Scholars documenting the contact between the two languages once Spanish was reinstated as a medium of instruction in the school system refer to this second era as *the political autonomous era*. (Carroll, 2005; Schweers & Hudders, 2000; Torres, 2002; Vélez, 1999) [18]

Current educators when referring to this second era, also establish a link between education and politics and suggest that schools are sites in which ideological conflicts are often disputed. For example, Nurse (1980) asserts that the Secretaries of Education implemented

policies attuned to the political changes of the Island which have transformed public instruction. Nurse also explains that their educational philosophies reflected political premises. [19]

Torres (2002) suggests that the ideology of Americanization was transferred during the era of political autonomy, presumably with different shadings, as he indicates that today formal education does not openly focus upon the Americanization of Puerto Ricans. Instead, massive school enrollments along with questions of retention, the exploration of diverse teaching methodologies, and a greater exposure to both languages have been the key concerns of the Secretaries of Education, who also have given special and considerable attention to the teaching of English in Puerto Rico. [20]

Researchers (Carroll, 2005; Pizarro, 2006; Rodríguez, 2002; Torres, 2002) coincide that English language learning is a priority for the DE due to the low percent of students who pass the English exam and the low scores on the English language proficiency tests administered by the DE, namely Pruebas Puertorriqueñas, as well as the serious deficiencies revealed on the College Entrance Examination Board. [21]

Torres' (2002) investigation of the presence of English in Puerto Rico after 1948 also finds that the educational school system continues to be intertwined with political status positions. Recently, Pousada (2006) observed that, "many of the same voices that clamor for more English instruction are of the opinion that the presence of English is somehow a threat and responsible for the problems that Puerto Rican children have in Spanish" (p.2). However, in a review of research on the situation of English in Puerto Rico, she confirms that significant numbers of Puerto Ricans consider English to be important and necessary. Indeed, what is most notable to Pousada is the ambivalence of many Puerto Ricans who are simultaneously drawn to and repelled by the need to learn English. [22]

The reinstatement of Spanish as the language of instruction in the public school system generated a number of educational reforms. Although Spanish has been the medium of instruction and English has lost its elite status in the Department of Education, researchers (Canino, 1981; Carroll, 2005; Torres, 2002; Vélez, 1999) sustain that English language instruction continues to be a political issue which is also tied to our status issue. Researchers (Carroll, 2005, Schweers & Hudders, 2000; Strauch, 1992; Torres, 2002; Vélez, 1999) have analyzed the language debate on the island and its major effect on the teaching of English. They concur that the educational system of Puerto Rico readapts their language curriculum plan according to the political party in power. Therefore, the educational policies are attuned to the island's political realities. Vélez (1999) indicates that English will be associated with statehood and Americanism and Spanish will be associated with the commonwealth, independence and Puerto Rican nationalism. At this point of discussion, it seems important to bring to the fore the stance of the parties in relation to the public school curriculum and English language teaching.

[23]

Carroll (2005); Ostolaza (2001); Schweers & Hudders (2000); Strauch (1992), and Torres (2002) have observed that when the statehood party is in power, English gains a significant position. Ostolaza's report to the Puerto Rico Senate documents the repercussions on the Department of Education of officializing both Spanish and English as the languages of Puerto Rico. Ostolaza observed that while the party made English the joint official language with Spanish, the DE implemented the Bilingual Citizen Program. She claims that the intent, among others was to establish bilingual schools with an emphasis on the immersion programs and the teaching of Spanish and math in English. She also voiced that the overpowering emphasis given

to English disadvantaged the Spanish Program. (p.14) Carroll (2005) explains this is a political tactic to move Puerto Rico closer to statehood. [24]

Then, when the commonwealth party is in power, the Spanish language regains importance. For example, while the party platform makes Spanish the sole official language of the island, the DE took emphasis off creating the Bilingual Citizen. Researchers (Carroll, 2005; Clampitt-Dunlapp, 2000; Schweers & Hudders 2000; Strauch, 1992; Torres, 2002) perceive this was a political move to distance their party's stance from the pro statehood party and to reduce the influence of English upon the Spanish lexicon. At present, the commonwealth party is governing the island and the DE designed the Curricular Framework for the English Program. This model for the teaching of English on the island specifies that it moves away from competing with another language as it states,

The teaching and learning of English in Puerto Rico must move away from the concept of a subtractive approach. The pedagogy must vigorously move forward towards an additive approach where the learning of English as a second language is genuinely perceived as desirable additional knowledge, which will open up new opportunities for learners, and will not be seen as a sociopsychological or political threat (p.9). [25]

Therefore, it is safe to say that educational policies, attuned to the Island's political realities, consider the usefulness of English in meeting educational requirements. The DE is viewed as conferring instrumental value upon English. In this perspective, English is credited with having practical value because knowledge of English can presumably provide further opportunities and "enable learners to do other useful things" but has "no special significance in itself" (Nakanishi, 2002, p.3). [26]

Thus, both before and after 1947, English was imbued with political importance, and it continues to be a protected subject in the Department of Education (DE) curriculum. It is also

clear that prior to 1947, because the goal was to linguistically and culturally Americanize the island, the educational and political leaders of the time failed to see that students were processing and internalizing different messages regarding language issues. While some students perceived English as “a language of control and oppression” (Freire, 1982), a significant group recognized English as a tool of communication. In fact, research has documented that despite the political reasoning behind the teaching of English in Puerto Rico, many Puerto Rican students give special importance to the English language (Garcés, 2005; Lockwood, 2004; Pousada, 2000; Rodríguez, 2002; Rodríguez, 1999; Torres, 2002). [27]

Frequently cited publications (Canino, 1981; Cebollero, 1945; Osuna, 1949) on the history of the English language in Puerto Rico document that those students who had been exposed to English as the medium of education could speak English. Fiet (1996) explains how people who are now in their seventies or eighties are still “skilled speakers”, many of them without having left the island to residing in an English-speaking country. Scholars analyzing the history of English in Puerto Rico (López-Yustos, 1997; Schweers & Hudders, 2000; Torres, 2002) also agree that those adults came to see the instrumental utility of English in their professional lives. [28]

Many Puerto Rican parents today also value English for certain functions. They advocate transmitting the importance of English to their children at home through emphasizing the importance of this language, schooling in private schools that emphasize English as a first language, conversations at home and adopting the media to help their children gain a better understanding of English. (Caratini-Soto, 1997; Garcés, 2004; Resnick, 1993; Sostre, 2006; Torres, 2002; Vélez, 1999) [29]

Many students today also value English and hold positive attitudes toward learning this language. ESL learners, particularly at the college level, highly value English as a cognitive tool which empowers them in their own construction of knowledge, provides further opportunities in meeting educational requirements and as a means to communicate and socially operate in an L2 context (Camara, 2006; Garcés 2004; Lockwood, 2004; Rodríguez, 2002). [30]

Rodríguez (2002) explored Puerto Rican English language learners' beliefs about this language, their beliefs about their learning experiences, and the pragmatic purposes assigned by them to this language. Through an in-depth analysis of information contained in her own reflections as well as her students' reflection, Rodríguez found that bilingualism is highly valued as an educational goal by the participants and that there is a great need to learn English in Puerto Rico. [31]

The attitudes toward English of today's Puerto Rican ESL learners have been researched. The most recent investigation is the one by Pizarro (2006) who studied the relation between attitudes toward English and ethnolinguistic identity. The questionnaire disclosed that freshman college students held both a positive attitude toward English, acknowledge their native language as an important part of their lives, and held a healthy ethnolinguistic identity. The analysis of data also revealed that the students who had studied in a Spanish as-a-first-language high school and now form part of what she called the "elite" UPR campus maintained a high ESL average in both high school and the university, sought to study a professional career, and were interested in learning English, thus a positive attitude toward L2 (p.89). [32]

However, that ESL learners today resist learning English is also demonstrated in the work of Resnick,1993; Rodríguez, 1999; Rodríguez, 2002; Torres, 2002 and Torruella,1991. One of the most recent investigations on the attitudes and perceptions toward L2 learning in Puerto Rico

among ESL students is the one conducted by Rodríguez (1999). The survey revealed that high school learners felt silenced throughout the process of learning English. These feelings were attributed to course organization, texts and materials, peer pressure, anxiety and fear of speaking English. As a result students voluntarily chose not to actively participate in class. Rodríguez concluded that students were falling into a pattern of resistance to learn L2 while becoming self-conscious of their errors of performance which in turn affected their L2 cognitive growth (p.3). [33]

6- The development of bilingualism

The political events which imposed the English language on the Puerto Rican populace, thereby bringing about dramatic educational - changes, also thrust together peoples from two different cultural backgrounds. Grosjean (1982) finds that population movement, no matter what the reason, is an important cause of bilingualism. In Puerto Rico, the pattern of migration has taken several forms: the migration of North Americans as a consequence of colonization, the exodus of Puerto Ricans to the United States for social and economic reasons, the first and second generation return migration, and international emigration, as the Island has participated in the global economy. These movements have forced islanders to learn English to facilitate their entry into English-speaking economies and to culturally adapt to completely different systems. In accord with Grosjean's (1982) analysis of bilingualism and biculturalism, the presence of English has helped transform Puerto Rican society, including its political system and its language dynamics. [34]

Recent examination of languages in contact distinguishes the social from the individual role of languages, as observed in the use of the terms *bilingualism* and *bilinguality* in Hamers and Blanc (2003)

The concept of bilingualism refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual; but, it also includes the concept of bilinguality. Bilinguality is the psychological state of an individual, who has access to more than one linguistic code as a means of social communication. (p. 6) [35]

Hamers and Blanc focus precisely on a major issue in the interaction of English and Spanish that has affected a large part of the Puerto Rican population, particularly its students. During the Americanization era, while English gained socio-political prestige and the public school system curriculum was transformed to stimulate English language learning, pressure was put on students to learn the dominant language, giving up a valuable part of the vernacular culture for the sake of blending into the North American scene. Thus, English was highly valued by most pro-American politicians and educational leaders, while Spanish was devalued. This implies that the teaching of English was favored over the learner's cognitive growth in Spanish. Applying Lambert's (1977) idea of *subtractive bilingualism* (where two languages compete and one is lost in the process), it becomes clear that, during the Americanization era, many Puerto Ricans experienced a subtractive form of bilingualism. [36]

Historians (Canino, 1981; Clampitt-Dunlapp, 1995; Cebollero, 1945; Negrón de Montilla, 1970; Schweers & Hudders, 2000; Meyn, 1983; Strauch, 1992; Navarro, 1997; Torres, 2002) agree that during the Americanization era the devaluation of the Spanish vernacular adversely affected the educational process of students attending the public school system. Cebollero described that by the end of the school year 1911-1912 the change from Spanish to English as the medium of instruction was practically complete (p.12). First graders were taught to read in English, but not in Spanish. According to Torres, there was the assumption that the

teaching of Spanish did not require attention because students learned and practiced their first language at home (p. 141). Since the school dropout rate before completing the 4th grade was an approximate 80%, the development of a decontextualized vocabulary was also affected. In 1947, Spanish was again instituted as the language of instruction. However, as Torres stated, the educational reform recognizing Spanish in the public schools was not extended to the high schools, thereby not recognizing Spanish as the vernacular of Puerto Ricans (p.147). Thus, the use of a foreign medium deliberately blocked the educational process by substituting an unwieldy tool for the one children were familiar. On the other hand, the few students who made it to high schools tended to be from the elite families on the island, who sent their children to universities in the United States. Upon return they were able to compete for the English speaking jobs, while the average Puerto Rican remained monolingual and not able to go beyond elementary school. As suggested in Meyn (1983) obviously, during the first 50 years of US colonial regime, the unequal opportunities to develop the second language undervalued the development and maintenance of their first language, Spanish (p.113). [37]

Puerto Rico's attainment of local self-government in 1947 permitted Spanish to recover its function as the language of education (Schweers & Hudders 2000; Vélez 2000). While the ostensible commitment of the Secretaries of Education, since that time, has been to depoliticize English, so that everyone has a chance to learn the language of the United States, emphasis has also been placed on the improvement of Spanish, for fear of losing this heritage language (Bliss, 2004). Thus, today both Spanish and English are highly valued and present in the goals of the Secretary of Education and seem to coexist without conflicting and discouraging circumstances for the individual. This suggests that the development of English does not currently occur at the expense of the vernacular. Applying Lambert's (1977) idea of *additive bilingualism* (where the

two languages complement one another, and neither replaces the other), one can hypothesize that during the political autonomous era, the purely instrumental importance conferred upon English generated an additive form of bilingualism. (Torres, 2002; Vélez, 1999) [38]

Recent research is divided in its assessment of the relative valorization of Spanish and English in Puerto Rico. Vélez (1999) considers that Spanish and English are not adversaries and can and should be seen as allies. On the other hand, Torres (2002) asserts that extensive investigation concerning the presence of English in Puerto Rico points toward subtractive bilingualism and feels that the experience of imposing English as a dominant language was in fact counterproductive. [39]

7- Resistance vs. acceptance

As already noted, early research indicates that reactions toward the emphasis given to English as the mode of instruction generated a degree of resistance (Algrén de Gutiérrez, 1987; Canino, 1981; Meyn, 1983; Negrón de Montilla, 1970). Indeed, an antipathy toward English and a resentment toward the use of English developed among many students (Osuna, 1949). For example, Osuna found that the overpowering concentration of English had a reverse effect, which frustrated even President Franklin Roosevelt, who complained that after 38 years of being under the American flag and 20 years of citizenship, hundreds of thousands of islanders had little if any knowledge of English. Navarro (1997) also documented that as far back as 1912, the Puerto Rico Teachers' Association resented that the language used in the classroom responded to the changing political relationship between Puerto Rico and the United States rather than to pedagogical principles (p.3). [40]

Despite the fact that English and Spanish hold officially equal status on the Island and that Spanish is the mode of instruction, Torruella (1990) reports a counterculture of resistance in

English classes at three private schools. Furthermore, Rodríguez (1999) asserts that resistance toward dual language learning occurs as a result of having internalized the constant political pressures and in reaction to educational policies developed on the basis of political agendas. However, the author also acknowledges that “not all students are alike. Naturally, some students respond positively toward second language learning” (p.5). Though Rodríguez acknowledges this, she leaves untouched the envelope of possibilities that might explain English language development within a politically charged cultural context. [41]

Pousada (1996) states that the paradox of language in Puerto Rico lies in the fact that “though islanders acknowledge the importance of the language, many covertly resist learning it out of nationalistic loyalty to Spanish” (p. 1). In the same vein, Torres (2002) comments that despite the negative attitudes of many students toward English, it is striking that some hold a positive attitude toward English (p. 294). However, Torres (2002) explains that resistance arises in proportion to the degree of importance and exposure given to English. Torres also clarifies that language development occurs in an asymmetrical relation of power which, despite favoring English, is also characterized by resistance toward learning and by successful attempts at strengthening and reinforcing both the Spanish language and Puerto Rican culture (p. 292). Thus, acceptance of a need to overcome a linguistic disturbance, as well as the power relations between the two languages, often manifested in the political and cultural arenas, have both resulted in resistance toward learning English. [42]

The studies analyzing resentment toward the imposition of English have focused primarily on overt, publicly rebellious acts (e.g., teacher and student strikes, demonstrations, petitions, political campaign speeches, language laws, newspaper editorials and letters to the editor, etc.) that may have influenced students’ perceptions toward learning English in Puerto

Rico or established a certain attitudinal climate on the island. By limiting their analysis to the acts of resistance, researchers may have ignored those students who perceive their second language as an important and necessary prerequisite for success at school and work. They may also have ignored the possibility of changing student attitudes. [43]

Critical scholars exploring alternatives to enhance English language communication in Puerto Rico are focusing on the particularities of their groups of students. At the University of Puerto Rico, several efforts have been made “to create authentic English-speaking environments” (Camara, 2006; Krasinski, 1998; Lockwood, 2004; Pousada, 2000; 2004; Vicens & Vega, 1997) and convert English classrooms into a “communities of learners.” In this context, students as a group engage in interpersonal and interactive activities that ultimately provide for a more thorough understanding of their L2 linguistic skills. [44]

Current research reveals that social interactions where learners construct L2 knowledge serve as mediational mechanisms to valorize the English language. Pousada (2000) declares that “significant numbers of Puerto Ricans are adept in English and can be characterized as competent bilinguals” (p.2). In her analysis of personal interviews with 30 such competent bilinguals, Pousada indicates that all attributed positive values to the English language, which presumably resulted in the appropriation of language behavior and an increased motivation to use the acquired language effectively. [45]

Camara (2006) explored L2 learning and the construction of metalinguistic awareness through an analysis of classroom happenings. The qualitative analysis of written reflections revealed that meaningful instructional strategy and resources, group work, task management, and use of only the English language fostered L2 learning, and improved her student’s fluency in speaking and writing. She also observed her students’ socio-cultural, meta-linguistic awareness

and cognitive growth of the English language as a result of dynamic classroom interactions (p.97). [46]

In a similar context, Lockwood (2004) explored L2 cognitive development, particularly metalinguistic awareness, emotions and their meaning for freshman ESL college students under the Writing Process Approach (WPA) culture. The qualitative action research approach, disclosed that emotional awareness interacted reciprocally with metalinguistic awareness. As students recognized the value of writing as a cognitive function, their emotions changed from fear and anxiety to confidence and security. Methodologically, the reflective group discussions served as a context for additional reflections and transformations on the students' metalinguistic and emotional processes. This awareness was fundamental to the group of basic ESL students as it helped them take control of their L2 writing and empowered their learning process. [47]

Pousada (2004) has engaged in a joint venture between the University of Puerto Rico and North Carolina State University where students engage in a bilingual chat community. The purpose of this project is to foster reciprocal interaction among language apprentices and encourage cultural, linguistic and social development. Through questionnaire responses students have revealed their performance mastery experiences such as, loss of fear to communicate in their second language, vocabulary enrichment, fluency in oral and written expression, a higher level usage of grammar, the development of cultural awareness and the creation of friendship and a sense of community. [48]

As seen, the consensus among these investigations is that as students actively participated in classroom activities and engaged in language learning activities which addressed their particular ESL learning needs, they learned the value of L2 reading and writing and their English language performance improved. [49]

8- The dynamics of linguistic interaction

The societal relationships between Spanish and English, within which each language is used for different domains and functions, illustrate what Hakuta (1986) would describe as a “macro-level sociolinguistic reality called diglossia”. Hamers and Blanc (2003) posit that in cases of diglossia, the relative functions of each language are determined at the societal level. However, a change in the use of either language (such as introducing a compulsory language into school curricula) will bring about a change in the activation and distribution of that language in the social network, in interpersonal interactions, and in the individual as well. [50]

In the Puerto Rican diglossic situation, although English and Spanish are both official languages, each seems to perform distinct social functions. English is the primary or preferred language of a minority sector of the population comprised of English-dominant, return migrant Puerto Ricans, immigrants from other Caribbean islands, and North Americans resident in Puerto Rico (Vélez, 1999). English is also the language of the federal court system, of grand jury proceedings, and of the military establishment. English is taught as a special subject one period a day from first to twelfth grades in the public school system and as a required subject for two years in most colleges. English language skills are evident in high-income professions (e.g., banking, law, medicine, etc.) requiring bilinguality, the media, tourism, and in names displayed on signs. The language can also be seen in the first names of many Puerto Ricans and in the writings of the Island’s bilingual writers (Fayer, 2000). [51]

Conversely, Spanish, the vernacular of an 80% Spanish monolingual population (US Census, 2000), is the primary language of instruction in the public schools and in most unofficial contexts, as well as in important areas of power and prestige in the political, economic and cultural spheres (Torres, 2002), such as the Puerto Rican legislature, the Commonwealth court

system, the municipal governments, and the criminal justice system. For most Puerto Ricans, Spanish is the language of choice in most situations and is the principal means of communication between the government and its people (Clampitt-Dunlap, 1995). [52]

Certainly, the Island's two official languages offers interlocutors alternative means to communicate. The Puerto Rican situation demonstrates that Spanish, a language of power and prestige, dominates formal as well as informal domains and functions. The diglossic reality also demonstrates that English, an internationally influential language, though spoken by a smaller percentage for limited functions, connects islanders with other English-speaking areas of the world. [53]

One might assume that the world-wide spread of English cultural dominance would propitiate a *language shift*, or replacement of Spanish by English (Resnick, 1993). However, Vélez (2000) asserts that political resistance and demographics have contributed to making the Island a language maintenance success story. This disputes the idea that granting importance to English overshadows the cognitive growth of Spanish. [54]

The efforts of the intelligentsia to defend Spanish and the worldwide prestige of the Spanish language as an educational tool have prevented the generation of a language shift. The conflicting educational policies met with great resistance from the intellectuals who perceived Americanization combatable with the strengthening of the vernacular. In 1912 the Teachers' Association of Puerto Rico argued against the imposition of English because they felt it was detrimental to the educational process. (Algrén de Gutiérrez, 1987; Pousada, 1999; Vélez, 1999). [55]

Political leaders responded and enforced a series of changes for Spanish to be used as the medium of instruction in the public schools, the University of Puerto Rico and the judicial

proceedings. As a result of their efforts, the position of General Supervisor of Spanish was also created. [56]

Literary writers also voiced their defense of Spanish establishing a link between language and culture. As Canino (1981) documented, a revitalized affirmation of cultural identity linked education and Spanish in a movement for reform unlike previous calls in defense of the island patrimony (p.165). In fact, scholars (Navarro, 1997 Negrón de Montilla,1970; Resnick, 1993; Torres, 2002; Vélez, 2000) have cited a number of writers such as, Emilio S. Belaval, Abelardo Diaz Alfaro, Fernandez Vanga and Tomas Blanco who believed that the culture of Puerto Rico was in danger of being destroyed by the United States. Through the defense of the Puerto Rican culture, writers attacked the efforts of Americanization, proclaimed Puerto Rican pride and Hispanic heritage and yearned for the innocence of island pride prior to the 1898 invasion (Vélez, p.12). [57]

The worldwide prestige of the Spanish language has also prevented a language shift. Scholars (Torres, 2002; Vélez, 2000; Resnick, 1993) agree that regardless of Puerto Ricans direct contact with English while in the United States as well as the functions ascribed to this language, the island is still today by and large a monolingual Spanish speaking society. Among the various reasons, Spanish is the language that gives access to the literary work of the Hispanic culture and other written materials. Universities in the United States such as Indiana University and Purdue University create awareness of the prestige of Spanish and offer a high-ranking Spanish program. Queens College (2007) also disseminates on its internet page the significance of studying Spanish. It establishes the link between Puerto Rico and Latin America indicating that,

Spanish is the official language, not only of Spain, but also of Mexico,
Central America, the Caribbean islands of Cuba, Puerto Rico, and the

Dominican Republic, and most of South America. Spanish, with approximately 320 MILLION speakers, is the fourth most spoken language on the planet and the United States is now officially the fifth largest Spanish-speaking country in the world! Spanish is spoken by approximately 10% of the total population of the United States (nearly 25,000,000 people) (p.1). [58]

Nonetheless, the regular use of two languages on the part of many Puerto Ricans has led individuals to develop personal techniques for second language acquisition. We note particularly that groups of students employ *code switching* (alternation of elements of two or more languages in the same stretch of discourse). [59]

Code-switching is a common practice among bilinguals in Puerto Rico, as it is throughout the world. Indeed, recent investigations demonstrate that code-switching preserves the structural integrity of the two languages, occurring in utterances that do not disturb the syntactic flow. In addition, as Sostre (2006) revealed “learners use both languages to explain their point of view because certain things are best said in one or the other language (p. 110). Further investigations disclose that some students develop code-switching skills from their parents who advocate transmitting code-switching skills to their own children to provide them with further opportunities to employ both languages, thus assigning an important value to both Spanish and English (Donovan 2004; Garcés 2004). [60]

Poplack (as cited in Wei, 2000) analyzed the code-switching behavior of Puerto Ricans in New York City, who had varying degrees of reported and observed bilingual ability. Poplack noted that there are virtually no ungrammatical combinations of the two languages in the switches studies, regardless of the bilingual ability of the speaker. She also disclosed that those

switches occurring within a single sentence, are the ones requiring most skill. She also concludes that codeswitching is a sensitive indicator of bilingual ability (p.254). [61]

A distinctly Puerto Rican English (Blau & Dayton, 1994) has been developed by learners to communicate their intended meanings. While some have retained a “patriotic” Spanish accent in their English as a way of underscoring their Puerto Rican identity (Pousada, 1996), others use wholly Spanish words to replace English items, employ English words in new ways, or invent or adapt English forms based on Spanish and English morphological and phonological principles (Schweers, 1999). As Schweers & Hudders (2000) indicated, there is abundant lexical, phonological and discourse level evidence that there are persistent non-English regularities in the English of Puerto Ricans. Schweers (1993) propose that if we accept the possibility of a Puerto Rican variety of English it would be important to identify the users, the context and the experience of those behind a Puerto Rican English (p.8). [62]

Technology also has a powerful influence on English language learning for Puerto Ricans. Researchers reveal that the widespread use of cable television, the World Wide Web, electronic mail, movies, and music contributes significantly to the development of positive attitudes, generates interest, and helps students learn English more effectively (Caratini-Soto, 1997; Garcés, 2003; Kaufman, 1999; Torres, 2002; Vélez & Schweers, 1993). [63]

The employment of these linguistic tools suggests that bilinguals go beyond the cognitive structure they have for each individual language in their repertoire and transform the information to construct meaningful communication. On the other hand, the transmission of skills to the second generation and the productive and linguistically challenging experiences acquired through technology reveal that English learners in Puerto Rico are being exposed and motivated to carry out linguistic functions in their second language. Furthermore, “motivated individuals

can count on many opportunities to acquire English while living in Puerto Rico” (Pousada, 2006, p. 7). [64]

9- Conclusion

As we have seen, English language valorization in Puerto Rico is grounded in two pivotal historical eras which have determined its function and shaped a bilingual reality. Moreover, the existing dual language system has permitted students to be creative while communicating, thus deriving maximum benefit from their bilingual experience. [65]

Historical documentation reveals the United States’ integrative rationale for imposing English language instruction that characterized the Americanization era. During this period while the English language was imposed, the Spanish language was devalued in the school curriculum. As a result students experienced a subtractive bilingualism which also affected the educational process. The first election of a Puerto Rican governor was a watershed in the history of language education and engendered the Political Autonomous era. During this second era the development of English does not occur at the expense of the Spanish language. As a result students experienced an additive bilingual experience where the Spanish language is recognized as language of Puerto Ricans and the development of English does not occur at the expense of the vernacular. Instead, English is seen as a language that can provide further opportunities. [66]

During both eras, the English language held political value in the educational scenario, although it also immersed teachers and students in conflicting instructional issues. Nonetheless, some students in Puerto Rico who acquire English language skills in the public school system neither place their focus on the political conflicts generated by the population’s interest nor perceive their situation along the same lines as those who feel that English devaluates Spanish.

Instead, far from being a threat, the development and use of English is seen by them as an opportunity to add linguistic skills to their repertoires. [67]

As one analyzes the divergent reactions toward the value conferred on English at specific times in history, one can observe connections between students' English development and the socio-political circumstances surrounding the education system. Perhaps if political and educational leaders had diminished external influences and insisted on Spanish as the linguistic code that distinguished islanders' culture from that of the Americans, the number of speakers developing English fluency might have been greater. [68]

However, one must keep in mind that in the early years the U.S. controlled the Puerto Rican government and the educational system. The U.S. President appointed the governors and the commissioners of education until 1947. Afterwards, Puerto Rico's dependence on federal funding for educational projects perpetuated the excessive imitation of U.S. teaching ideologies and orientations which continues to this day. [69]

Based on the information obtained during this review of the literature, we can uphold the notion that exposing students to the English language without demoting their Spanish native language can lead them to valorize both of their languages. Despite the resistance of some toward English in Puerto Rico, others attribute positive values to their second language; they do not focus on the political issues nor do they feel that learning English is a threat to their Spanish. Instead, as evidenced through classroom investigations having a voice in the teaching/learning process, interactions with others in learning communities, usage of English in unique ways, and awareness of the importance of English serve as valorization mechanisms. It is significant, therefore, to acknowledge the contributions of teachers who search for ways to improve students' second language communication. We would also do well to take note of integrating language

awareness approaches into the Puerto Rican school curriculum. Pousada (2006) proposes incorporating language awareness as a way to sensitize learners to the joys of language, to the explicit and systematic knowledge of their first two languages, and thus facilitate the eventual acquisition of a third language. She asserts that language awareness helps learners develop a love of language and assurance of their own cultural and linguistic identity, more tolerance of other cultures, and more willingness to interact with individuals from other groups. [70]

It is also sensible to reflect on the historical, psychological, and sociological perspectives of second language learning in order to obtain further insights concerning English language planning and the nature of English acquisition in Puerto Rico. These moments of reflection can provide both understanding and deeper interpretations about the process of second language learning in Puerto Rico. They can also suggest ways to improve teaching practice and bring about changes in the classroom learning environment and in student learning outcomes. [71]

REFERENCES

- Algren de Gutiérrez, Edith (1987). *The movement against teaching English in the schools of Puerto Rico*. Lanham: University Press of America.
- Angrist, Joshua (2006). Is Spanish-Only Schooling Responsible for the Puerto Rican Language Gap?. *National Bureau of Economic Research*. Available at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=881239
- Apple, Michael (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Bliss, Peggy (2004). English in Schools Has Come a Long Way. *San Juan Star*, September 12: 5-7.
- Blau, Eileen and Dayton, Elizabeth (1999). Puerto Rican English: An Acceptable Non-Native Variety. *Milenio: Revista de Artes y Ciencias 3: [volumen especial] 176-193*.
- Camara, Brenda (2006). Voices Interacting within language education processes and the importance of their connection with the socio-cultural English classroom context. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico, Puerto Rico.
- Canino, María (1981). *An historical review of the English language policy in Puerto Rico's educational system: 1898-1949*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, Boston.
- Caratini-Soto, Milagros (1997). *Learning English as a Second Language in Puerto Rico: The Experiences of a Small Number of College Level Adults*. Unpublished doctoral

- dissertation, New York University. Available at: ponce.inter.edu/cai/tesis/mcaratini-index.html
- Carroll, Kevin (2005). *Teachers speak out on the use of the English curriculum in Southwestern Puerto Rico*. Unpublished masters thesis, University of Puerto Rico.
- Clampitt-Dunlap, Sharon (1995). Nationalism, Native Language Maintenance and the Spread of English: A Comparative Study of the Cases of Guam, the Philippines and Puerto Rico. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Puerto Rico.
- Cebollero, Pedro (1945). *A school policy for Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Imprenta Baldrich.
- Donovan, Theresa (2004). *English and Spanish code-switching in the Puerto Rico Army National Guard*. Unpublished master's thesis, University of Puerto Rico.
- Fajardo, Victor, Albino, Isidra and Báez, Nilda (1997). *Proyecto para formar un ciudadano bilingüe*. San Juan: Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico.
- Fayer, Joan (2000). Functions of English in Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language*. 142: 89-02.
- Fiet, Lowell (1996). Rethinking English in Puerto Rico: Exploring Language Myths and Realities "Introduction". *Rethinking English in Puerto Rico*. (pp. 9-14). University of Puerto Rico: Caribbean 2000.
- Fisher, John (1971). Bilingualism in Puerto Rico: A History of Frustration. *The English Record*. 21(4): 19-24.
- Freire, Pablo (1982). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Garcés, Mateo (2004). *The beliefs of a group of college students concerning the teaching-learning process of the English language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico.
- Grosjean, Francois (1982). *Life with two languages: An Introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Hamers, Josean and Blanc, Michel (2003). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kaufman, Lionel (1999). E-mail penpals: Are they really learning. *Milenio: Revista de Artes y Ciencias*, 3, [volumen especial], 194-203
- Krasinski, Emily (1998). Towards an integrated English competency program at the University of Puerto Rico, Rio Piedras campus. *TESOL-Gram*, 25(3-4), 12-14.
- Lambert, Wallace (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, 9 (pp.15-27). New York: Academic Press.
- Lockwood, Mildred (2004). *Reflections on metalinguistic and emotional awareness in the composing processes of basic first year ESL students at the University of Puerto Rico: A longitudinal action research study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico.
- López-Yustos, Angel (1997). *Historia documental de la educación en Puerto Rico*. Columbia. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Meyn, Marianne (1983). *Lenguaje e identidad cultural: Un acercamiento teórico al caso de Puerto Rico*. [Language and cultural identity: A theoretical approach to the case of Puerto Rico]. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.
- Nakanishi, Takayuki (2002). Critical Literature: Review on motivation. *Journal of Language and Linguistics* 1(3), 278-290.

- Navarro, Pablo (1997). The University of Puerto Rico: Colonialism and the Language of Teaching and Learning: 1903 – 1952. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1). Available at: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/navarro.html>
- Negrón de Montilla, Aida (1970). *Americanization in Puerto Rico and the public school system, 1900-1930*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.
- Nurse, Lester (1980). La instrucción pública en Puerto Rico, 1900-1903, 1960-1980, *Homines*, Vol.4, no.1, 1980 Enero-junio, p.103-150.
- Ostolaza, Margarita (2001). Informe Final sobre el Idioma en Puerto Rico. En Cumplimiento de la Resolución del Senado 1 del 2 de enero de 2001. Presented August 9, 2001 to the Senate of Puerto Rico by the Comisión of Education, Science and Culture. Available at: [http://www.englishfirst.org/puerto/Spanishfirst\(spanish\).htm](http://www.englishfirst.org/puerto/Spanishfirst(spanish).htm)
- Osuna, Juan (1949). *A history of education in Puerto Rico*. Río Piedras: University of Puerto Rico Press.
- Pizarro, Vilma (2006). The Ethnolinguistic Identity of the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus First Year College Students and their Attitudes Towards the Learning of English as a Second Language. Unpublished Ed.D. dissertation, University of Puerto Rico.
- Poplack, Shana (2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: Toward a typology of code-switching. In Wei, Li. *The bilingualism reader*. 221-254. London: Routledge
- Pousada, Alicia (1996). Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma. *TESOL Quarterly*, 30, 499-510.
- Pousada, Alicia (2000). The competent bilingual in Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language*, 142, 103-118.
- Pousada, Alicia (2004). Como proveer modelos naturales del inglés en Puerto Rico: el “chat” bilingüe y los “conversational partners”. Unpublished Conference: *Lenguas en Contacto*, May 24. University of Puerto Rico, Río Piedras.
- Pousada, Alicia (2006). Fostering English language Instruction in Puerto Rico from a Global Perspective. Presented September 16, 2006 at the PRTESOL Metro Chapter conference, Metropolitan University at Bayamón.
- Queens Collage Spanish Program. Available at: <http://qcpages.qc.cuny.edu/hll/important.html>
- Resnick, Melvin (1993). ESL and language planning in Puerto Rican education. *TESOL Quarterly*, 27, 259-275
- Rodríguez, Delia (2002). *In search of new insights: A study of first year college students' beliefs about the English language, their learning experience and the pragmatic purposes assigned by them to the language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico.
- Rodríguez, María (1999). The struggles and attitudes of high school ESL learners in Puerto Rico: Resistance and challenge. *TESOL-Gram*, 26(2), 3-6.
- Rúa, Pedro (1987). Idioma en Puerto Rico: Hechos y retos. *Diálogo* (Nov/Dec), 32-34.
- Schweers, William (1993). Language planning for Puerto Rico. *TESOL-GRAM*, 20 (4), 7-8. [newsletter of PRTESOL].
- Schweers, William (1999). He uses a square shirt: First language transfer in the writing of Hispanic ESL learners. *Milenio: Revista de Artes y Ciencias*, 3, [volumen especial], 140-175.

- Schweers, William and Hudders, Madeline (2002). The Reformation and Democratization of English Education in Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language* 142: 63-87.
- Sostre, Maritza (2006). Learning to appreciate English: An action-research. Reflections on language valorization, self-efficacy, and metalinguistic awareness of basic ESL students at the university of Puerto Rico. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico, Puerto Rico.
- Strauch, Helen (1992). The compelling influence of nonlinguistic aims in language status policy planning in Puerto Rico. *Working Papers in Educational Linguistics*, 8 (2), 107-131. [Univ. of Pennsylvania]. Available at: <http://www.wpel.net/v8/v8n2.html>.
- Torres, Roamé (2002). *Idioma, bilinguismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan, PR: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Torruella, Rosa (1990). *Learning English in three private schools in Puerto Rico; issues of class, identity, and ideology*. Unpublished Doctoral Dissertation, New York University.
- U.S. Census Bureau (2004). <http://www.census.gov/>.
- Vélez, Jorge (1999). Toward a language policy that addresses Puerto Rican reality. *Milenio: Revista de Artes y Ciencias*, 3, [volumen especial], 74-83.
- Vélez, Jorge (2000). Understanding Spanish-language maintenance in Puerto Rico: Political will meets demographic imperative. *International Journal of the Sociology of Language*, 142, 5-24.
- Vélez, Jorge and Schweers, William (1993). A US colony at a linguistic crossroads: The decision to make Spanish the official language of Puerto Rico. *Language Problems and Language Planning*. 17(2), 117-139
- Vicens, Idalia and Vega, Luz (1997). Learning communities: Theory and practice. *TESOL-Gram*, 24(3), 14.

BIOGRAPHICAL DATA OF AUTHOR

Dr. Maritza Sostre Rodríguez is an Associate Professor at the University of Puerto Rico at Bayamón. She is currently the Student Support Services and the Multimedia Language Laboratory English Program Coordinator. Her research interests are the processes of English language valorization, metalinguistic awareness, and self-efficacy beliefs.

Universidad de Puerto Rico, Bayamón
Departamento de Inglés
Industrial Minillas 170 Carr 174
Bayamón, PR, 00959-1919
msostre@uprb.edu

REVISTA KÁLATHOS

Apuntes sobre la Selección de Métodos y Paradigmas de Investigación en Psicología

**Frederick Estrada , Ed.D.
Escuela de Psicología
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano**

El debate sobre los métodos cuantitativos versus los métodos cualitativos y sus paradigmas pertinentes llevan ya varios años entre los académicos. No obstante todavía se tiende a confundir el concepto de método con el de paradigma. Cook y Reichard (1986) intentaron clarificar este punto y como parte de su análisis llegaron a recomendar la integración de métodos para darle más profundidad a los estudios e investigaciones. Claro, hay que recordar que si bien es cierto que los métodos cualitativos pueden dar mayor profundidad y validez a las investigaciones, no es menos cierto que tienden a ser menos precisos limitando la confiabilidad de los datos obtenidos, en especial si se intenta un propósito predictivo.

Hay que comprender que integrar métodos no es lo mismo que integrar paradigmas (**Cook & Reichard, 1986**). Lo que distingue al paradigma del método es que el primero es más amplio ya que contiene una visión particular sobre lo que se interpreta como realidad o verdad y la forma y manera de capturarla.

La ontología y la epistemología de ambos paradigmas son distintas. Para el paradigma cuantitativo neopositivista Poppersiano se mantiene una realidad objetiva comprensible, pero relativa, enmarcada en principios generales que pueden llegar a formularse como leyes. Para el paradigma cualitativo de los constructivistas críticos, la realidad se enmarca en un realismo histórico como fuerza transformadora de la realidad, donde los factores sociales, políticos, culturales, el género sexual y valores personales llevan a interpretar la realidad subjetivamente (**Willig, 2008; Willig & Stainton-Rogers, 2007; Denzin & Lincoln, 2005**).

Las metas y propósitos asociados a estos dos paradigmas también se diferencian. En el paradigma cuantitativo se intenta lograr información que permita alcanzar las metas de: 1) describir, 2) explicar, 3) predecir y 4) controlar. Este paradigma está orientado a captar lo normativo desde la óptica de lo más probable, lo hipotético-deductivo e inductivo pertinente al método científico.

El paradigma cualitativo tiene como meta o propósito principal comprender esa realidad y evaluar la posibilidad de cambiar (praxis). Su foco no es en lo probable si no en lo posible.

Los métodos asociados a cada paradigma lo que establecen es el proceso de cómo alcanzar estos propósitos, por lo cual podemos usar métodos distintos bajo un común paradigma, tomando prestado un proceso para un fin diferente al que comúnmente se le adscribe. Por otro lado nuestro estudio pudiera tener múltiples propósitos y entonces combinamos paradigmas sin alterar los propósitos de cada cual. Esto último sería más complejo, trabajoso y costoso.

Hay que recordar que integrar paradigmas no es muy viable pues parten de propósitos diferentes y una ontología y epistemología distinta, pero podemos combinarlos. Integrar métodos bajo un paradigma sí es viable.

Vemos por ejemplo como el paradigma neo positivista cuantitativo integra métodos cualitativos. Los avances de la física cuántica y las teorías científicas sobre sistemas complejos o caóticos han dado margen al uso de métodos cualitativos para comprender la realidad estudiada, esto ha tenido su influencia en la psicología (**Duke, 1994**).

Por otro lado Henwood y Pidgeon (**1992**) desde su óptica cualitativa han señalado que este paradigma le es más pertinente a la psicología ya que en esta disciplina se trabaja con la subjetividad de las personas y no hay objetividad real pues los juicios de los investigadores están siendo mediatizados por sus valores.

La psicología no obstante parece ser una disciplina que no se clasifica tan fácilmente en las llamadas ciencias sociales o en las llamadas ciencias naturales, pues hace uso de distintos tipos de conocimientos, derivados de ambos paradigmas. Por ejemplo podemos ver como se identifican conocimientos más resistentes a ser afectados por los valores subjetivos en los estudios hechos por la psicología de la percepción.

En esta área de la psicología de la percepción el papel que juega la fisiología y la neurología de los sentidos es la misma independientemente de la cultura donde estemos. El sentido visual con el que distinguimos los colores es el mismo no importa el origen étnico o cultural. Aunque para un puertorriqueño la percepción del color rojo, azul y verde pudiera estar mediatizada por la subjetividad política con la que se asocian estos colores. Esto podría traer aparentes contradicciones asociativas o disonancias cognoscitivas, pero esto no ocurre normalmente. Si le preguntas a un puertorriqueño del Partido Popular Democrático (“ los rojos”) con qué partido político de Estados Unidos se identifica más, en su gran mayoría señalan al Partido

Demócrata, cuyo color de identidad es el azul. Esto no parece crear disonancia al puertorriqueño puesto que la realidad del color percibido es separada de la realidad construida.

El problema epistemológico a veces parece estar más en la mente de los filósofos de la ciencia que en el simple observador. Es por esto que en el proceso de integrar métodos siempre va a prevalecer un paradigma sobre otro, según sea el propósito o la intención de investigación.

Por otro lado podemos combinar paradigmas sin integrarlos. Por ejemplo: supongamos que nos interesa entender como el origen étnico o nacional afecta nuestra asociación perceptiva. Para esto podríamos darle a observar a un grupo de puertorriqueños y cubanos una bandera con la forma común que tienen la bandera puertorriqueña, pero con un cambio de colores. Lo que es rojo cambia a verde, lo que es azul cambia a amarillo y lo que es blanco cambia a negro. A estas personas se les pregunta por separado a que bandera se le parece más esta novel bandera. Desde la óptica cualitativa es de esperarse y comúnmente ocurre que el puertorriqueño indica que se parece a la de Puerto Rico y el cubano diría que a la de Cuba. Esto tiende a demostrar como los valores subjetivos de cada grupo mediatizan no ya tanto su percepción, sino la asociación que hacen de ella (propósito del paradigma cualitativo).

Por otro lado también podemos preparar un experimento con el propósito de demostrar que la percepción visual no se altera por los valores subjetivos, si no por una realidad común y normativa a la de toda especie humana (propósito del paradigma cuantitativo).

Para este experimento podríamos tener tres grupos de personas: uno de puertorriqueños, uno de cubanos y otro de afganos o alguna nacionalidad que no esté familiarizado con las banderas nacionales de Cuba y Puerto Rico. Este grupo serviría de control para calibrar la norma comparativa.

Lo que haríamos sería hacer uso del fenómeno perceptual del llamado “after image effect” o post-imágen. A todas las personas de cada grupo nacional se le presenta la bandera monoestrellada de colores amarillos, verde y negro ante una pantalla blanca bien iluminada y se les pide que la observen fijamente por varios segundos sin cambiar su foco de atención.

Se les advierte también que en algún momento se va a retirar la bandera rápidamente de la pantalla y que estos deben mantener su vista fija sobre el lugar donde estaba la bandera. Al quitar la bandera habrá el efecto del “after image”, todas las personas

independientemente de su grupo nacional habrán visto la bandera puertorriqueña, pues los colores opuestos corresponden a los nervios receptores de pares de colores en el ojo llamados los conos. Según la teoría de los procesos oponentes al fatigar la visión de un color se activa el otro y da la impresión de haber visto el color opuesto al presentado.

En este tipo de demostración hemos combinado dos propósitos diferentes y tenemos dos conocimientos distintos que no se contradicen porque parten de paradigmas distintos, propósitos diferentes que se complementan.

Si no clarificamos la diferencia de integrar versus combinar paradigmas podemos perder perspectiva de nuestros propósitos de investigación y obtendríamos información aparentemente contradictoria.

Este error a veces lo presentan los estudiantes graduados al diseñar sus estudios. A veces un estudiante cuya visión ontológica y epistemológica es cuantitativa termina escogiendo un paradigma de investigación cualitativa porque no siente que domina las estadísticas. En vez de buscar a alguien que le ayude en esta área, decide usar un enfoque cualitativo sin entender la ontología y epistemología cualitativa y con poco dominio de su metodología. El tiempo que le tomará su estudio será triplicado, mientras no esté bien entrenado en el paradigma cualitativo a pesar de que conoce algunos métodos cualitativos.

Las destrezas de análisis dialéctico y hermenéutico requieren un adiestramiento riguroso pues no es de fácil dominio e intentar su uso sin experiencia a veces es decepcionante.

En síntesis, entiendo que la selección de paradigmas es prioritaria a la selección de métodos puesto que los métodos se pueden integrar a un paradigma determinado, pero al intentar integrar paradigmas estamos forzados a cambiar los propósitos de nuestra investigación o crear un nuevo paradigma con propósitos distintos pues se daría una síntesis dialéctica.

Para abordar la decisión al seleccionar paradigmas de investigación sugiero que se evalúen los distintos **problemas** relativos a nuestro interés (enfoque cuantitativo) y los distintos **significados** que se tienen de los mismos (enfoque cualitativo) y luego decida si quiere combinar paradigmas o integrar métodos, recordando que si combina paradigmas tendrá múltiples propósitos que abordar en su investigación doblando el esfuerzo de trabajo y el costo también. Los paradigmas cuantitativos se orientan a la

solución de problemas y los paradigmas cualitativos se orientan a la identificación de significados.

BIBLIOGRAFIA

- Cook , T.D. y Reichard, Ch. S. (Eds). (1986). cap. 1 “ Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos” . En: Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Págs. 25-58, España, ediciones Morata.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Sage publications.
- Duke, M.P. (1994). Chaos Theory and Psychology: Seven Propositions. Genetics, Social and General Psychology Monographs. Vol.120 no. 3, 267-286.
- Henwood, K.L. & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative Research and Psychological Theorizing. British Journal of Psychology vol. 83, pages 97-111.
- Willig, C. (2008). Introducing Qualitative Research in Psychology . Open University Press.
- Willig, C. & Stainton-Rogers (Editors) (2007) The sage Handbook Of Qualitative Research in Psychology. Sage publications.

REVISTA KÁLATHOS

PERIODISMO Y CENSURA EN PUERTO RICO

DURANTE EL SIGLO XIX

Por la Dra. Isabel Parera

Impacto cultural de la introducción de la imprenta en Puerto Rico

El siglo XIX comienza en Puerto Rico con un acontecimiento muy significativo para las letras puertorriqueñas: la introducción de la imprenta, alrededor de 1806. Este avance tecnológico, aunque rudimentario en sus principios, tuvo un impacto relevante en la cultura puertorriqueña, ya que inició la prensa periódica en el país, medio a través del cual irían formándose algunos escritores.

Por otro lado, con la introducción de la imprenta, nació la industria del libro en Puerto Rico, facilitando con la publicación local el surgimiento de una incipiente literatura nacional. Tengamos en cuenta que, hasta 1806, si un autor quería publicar tenía que hacerlo en España, lo que significaba más altos costos y dificultades de difusión.

No obstante, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que a lo largo del siglo XIX la prensa escrita predominó sobre las publicaciones en forma de libro. El medio ofrecía una excelente oportunidad para llegar a un mayor número de lectores en forma rápida y asequible, convirtiéndose en el medio de difusión más utilizado para el debate de las diferentes tendencias políticas de la época.

Repercusión de la política española sobre la libertad de imprenta y la censura en Puerto Rico

La tardía introducción de la imprenta en Puerto Rico no fue el único factor que dilató el desarrollo del incipiente periodismo nacional. Debemos tener en cuenta, además, que las imprentas tenían que regirse por una Real Cédula promulgada por el Rey desde Aranjuez, el 3 de mayo de 1805, que centraba la autoridad relativa a las Imprentas y

REVISTA KÁLATHOS

Librerías del reino en un solo Juez de Imprenta con inhibición del concejo y demás Tribunales, cargo que ocupó, por vez primera, don Juan Antonio Melón, ministro de Comercio y Monedas. Su autoridad era independiente de todo tribunal y solo obedecía a las órdenes reales que le comunicaba la Secretaría del Despacho de Gracia y Justicia. Este juez nombraba a los censores y a los subdelegados, pero no podía extender licencia para la publicación de nuevos periódicos porque el rey Carlos IV se había reservado para sí esa facultad.¹

Censura versus libertad de imprenta

El 11 de noviembre de 1810, las Cortes de Cádiz aprobaron una nueva instrucción sobre libertad de imprenta, aboliendo las licencias previas para publicar periódicos, los juzgados de imprenta y la previa censura en materias políticas. “Para asegurar la libertad de Imprenta y contener al mismo tiempo su abuso”, la nueva ley creaba una Junta Suprema de Censura. En Puerto Rico, la primera Junta Provincial de Censura para la ejecución de esta ley se instituye en 1814. En realidad, en Puerto Rico, nunca existió libertad de prensa, ya que había una sujeción a los decretos de la metrópoli y la censura estuvo siempre presente desde la fundación de los primeros periódicos en la Isla: *La Gaceta de Puerto Rico*, fundada entre 1806 y 1807; el *Diario Económico de Puerto Rico*, fundado en 1814; y *El Cigarrón*, en 1814, siendo este último el primer rotativo en ser suspendido por la censura a los pocos números.²

El 6 de septiembre de 1814, se emitió, por Real orden, la supresión de la libertad absoluta de imprenta. Esta medida iba dirigida específicamente a las colonias de “ambas

REVISTA KÁLATHOS

Américas e Islas Filipinas”³ para poner fin a la divulgación de cualquier ideología adversa a los intereses de la Corona. A manera de ley provisional, dicha medida, con la rúbrica de El Rey, dictaba las siguientes pautas:

“...mientras se arregla el importante punto de la libertad de Imprenta dentro de unos justos límites, según se anunció en mi Real decreto de cuatro de Mayo próximo, comunicado á todos mis dominios de España e Indias, no se permita fijar cartel ninguno, distribuir ningún anuncio, ni imprimir diario, escrito ni obra alguna, de cualquier clase que sea, sin que preceda su presentación a la persona a cuyo cargo se halle el gobierno político y militar, quien dará o negará el permiso para la impresión o publicación, oído el dictamen de persona, o personas doctas, imparciales, y que no hayan manifestado opiniones sediciosas o poco convenientes, encargándoles que para juzgar o no, dignos del permiso los escritos que se les pasen se desnuden de todo espíritu de partido y de escuela, y atiendan solamente a que se evite el abuso que se ha hecho de la prensa en perjuicio de la religión y de las buenas costumbres; como igualmente que se ponga freno a las doctrinas revolucionarias, a las calumnias e insultos contra el Gobierno, y a los libelos y groserías contra los particulares y se fomente en vez de ello cuanto pueda contribuir al progreso de las ciencias y artes, a la ilustración del Gobierno y del público, y a mantener el mutuo respeto que debe haber entre todos los miembros de la sociedad. Quiero igualmente que se observe lo mismo respecto de las composiciones dramáticas, y que no se permita representar ninguna, ni aun las impresas y representadas desde el establecimiento de la libertad absoluta, sin que preceda el más cuidadoso examen y el correspondiente permiso; previniéndose además de esto a los actores y actrices se abstengan de añadir sentencias o versos, para cortar así con el abuso que puede haberse introducido con la funesta idea de propagar máximas de trastorno de irreligión y libertinaje. Encargo así mismo muy particularmente a los Magistrados la mayor circunspección y cuidado en la elección de las personas que han de censurar los escritos y papeles cuya impresión se solicite; y a éstas el más breve despacho de sus informes, para que no se retarde la publicación de los que fueren útiles. Y finalmente es mi voluntad se proceda al castigo de los contraventores con arreglo a las Leyes, órdenes y cédulas que regían en la materia.”⁴

Este decreto frenaba la divulgación propagandística de las ideas en pro de la independencia en todos los territorios españoles de América.

REVISTA KÁLATHOS

El periodismo del siglo XIX en Puerto Rico

Como se deduce de lo anterior, para estudiar el desarrollo del periodismo en la Isla, es indispensable examinar los cambios que se dieron en la política española en el siglo XIX, que repercuten en las políticas respecto a la libertad de imprenta y prensa que nos dictaba la metrópoli. Antonio S. Pedreira, en su libro *El Periodismo en Puerto Rico*, certeramente explica:

“La historia de Puerto Rico está perfectamente entrelazada con la de la metrópoli. La vida de las colonias se desarrolla siempre con esa ausencia de iniciativas y espontaneidad, que no es dable tener a quien depende de otro. Nuestro pueblo – ya lo he dicho con amplitud en mi *Insularismo* – se mueve fatalmente dentro de un orden trazado desde fuera, con vida ciudadana predestinada en su esencia, sin poder disponer políticamente de su libre albedrío. Cómo no hemos tenido soberanía propia nuestra obligación ha sido siempre obedecer y cumplir órdenes. Las circunstancias de la historia española obligaron a la nuestra a desarrollarse de acuerdo con los vaivenes de aquella”.⁵

Y concretamente en cuanto a los primeros periódicos en la Isla, señala:

“Se explica por lo tanto que los primeros periódicos de iniciación particular que pudieron publicarse en 1814 nacieron cuando nuestro pueblo gozó de algunas libertades durante el período constitucional de España. Una vez desaparecido éste y entronizada la monarquía, no pudo nuestra prensa continuar su desarrollo. La Constitución liberal de 1812 había liberalizado nuestro régimen y funcionó la Junta Provincial de censura”.⁶

La Constitución Política de la Monarquía Española, promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812, declaraba en sus artículos 131 y 371, respectivamente a las Cortes protectoras de “la libertad política de la imprenta y que todos los españoles tienen libertad

REVISTA KÁLATHOS

de escribir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación, bajo las restricciones y responsabilidades que establecen las leyes”.⁷

Estas medidas, por supuesto, fueron aplicables en Puerto Rico. Pero apenas españoles e isleños disfrutaron de las bondades del nuevo régimen, regresó a España Fernando VII y el absolutismo se enseñoreó nuevamente, desapareciendo la libertad de expresión.

No fue hasta 1870 que se publicó en la *Gaceta Oficial* una reiteración del decreto, rehabilitado en 1869, sobre el uso de la imprenta, según el cual “dejaba completamente libre el derecho de tratar todos los asuntos relativos a la Administración económica y política, salvando únicamente la cuestión de la Esclavitud y la Integridad nacional”.⁸ El texto pretende aparentar un acto de liberalismo en realidad inexistente para con las colonias. La tan sonada libertad de imprenta era condicionada, y las dos condiciones que planteaba (la prohibición del tema social de la esclavitud y/o temas que ataquen la Integridad nacional) significaban el camino ancho para los escritores conservadores, pero una vía cerrada para los opositores del Gobierno español.

El decreto consta de ocho artículos y tiene grandes contradicciones respecto a lo que debería ser libertad de imprenta:

“Artículo 1º– Desde la publicación de este decreto en la *Gaceta Oficial*, todos los periódicos políticos y literarios que en la actualidad y en lo sucesivo se publiquen en esta Provincia, quedarán exentos de la previa censura.

Art. 2º– Los editores responsables están a entregar en este Gobierno, un ejemplar del periódico, dos horas antes de repartirse al público. Los de los que se publiquen en los pueblos de la Isla lo entregarán con la misma anticipación en los Corregimientos ó Alcaldías. Lo mismo tendrá lugar con los Promotores fiscales de los Juzgados en todas las cabeceras de partido.

REVISTA KÁLATHOS

Art. 3^a– Los periódicos literarios quedan exentos de depósito. Los políticos continuarán por ahora con el de 1,000 escudos.

Art. 4^o– Los delitos que se cometan por medio de la Imprenta serán juzgados por los Tribunales ordinarios, con sujeción á las leyes penales vigentes en esta Provincia.

Art. 5^o– Son responsables para los efectos del artículo anterior en los periódicos, el autor del escrito; á falta de este el director y á falta de ambos el editor del periódico y el impresor por su orden. En los libros, folletos y hojas sueltas el autor, y si no es conocido, el editor y el impresor.

Art. 6^o– Los editores que contravinieren á lo dispuesto en el artículo 2^o, incurrirán en la multa de 100 á 250 escudos.

Art. 7^o– los periódicos que se publiquen en contravención á los artículos anteriores y los que ataquen a la Integridad nacional, ó traten la cuestión social de la Esclavitud, serán considerados furtivos y clandestinos; y sus autores entregados a los tribunales.

Art. 8^o– Quedan vigentes todas las prescripciones del anterior decreto que no se oponga a éste. – Puerto Rico 31 de Agosto de 1870.– *Baldrich.*”⁹

El período absolutista de Fernando VII, que duró desde 1814 hasta 1820, no permitió la salida de nuevos periódicos hasta iniciado el segundo período constitucional en España, en 1820.

Durante un período de tres años, desde 1820 hasta 1823, la prensa puertorriqueña disfrutó de las garantías que ofrecía la Ley de Imprenta del 22 de octubre de 1820, enmendada en 1822. Pero con la caída del gobierno liberal en 1823 y la entronización del monárquico, desaparecieron las garantías legales para la prensa y, con ellas, los periódicos que circulaban hasta entonces. Alejandro Tapia y Rivera habla de esta situación en su libro *Mis Memorias* en el cual explica que “Habían desaparecido en el sistema constitucional de 1823 los pocos papelejos que se publicaban, tales como *El Investigador Puertorriqueño*, *El Cigarrón*, *El Diario Liberal* y de *Variedades de Puerto Rico*”.¹⁰

REVISTA KÁLATHOS

Entre esta fecha y 1839, prácticamente no existió prensa en la Isla. Estos son los años en que el gobernador La Torre prohibió las lecturas y todo contacto humano con fines literarios. Dos días después de ordenado en Puerto Rico el cese del sistema constitucional, se publicó la siguiente proclama:

“Las tertulias, las reuniones de particulares, y aun las mismas conversaciones domésticas se limitarán a los términos que dicta el decoro y no se harán extensivas a materias controvertidas con acaloramiento que puedan producir el descontento público o de alguien”.¹¹

En estos quince años, solo circuló en Puerto Rico *La Gaceta Oficial*, y en 1839 surgió *El Boletín Instructivo y Mercantil de Puerto Rico*, bajo el auspicio de la Junta de Comercio de Puerto Rico. Ambos rotativos eran de corte oficial.

En la década de 1840, salieron varios periódicos de corta vida, como *El Imparcial*, publicado en Mayagüez; *El Ramillete*, publicado en San Juan a partir de 1845 y de carácter literario; y *El Propagador*, publicado en 1848 en Mayagüez. No obstante, después de la década de 1850, proliferaron los periódicos. La lista de publicaciones periódicas es larga, lo que ilustra la fuerza de la prensa de 1850 a 1870.

La prensa liberal tuvo gran importancia en 1872 y 1873, gracias a la vuelta a las Cortes Españolas de los diputados por Puerto Rico, luego de la caída del régimen borbónico. “Estos triunfos del país exasperaron los ánimos del Partido Español Incondicional y se hizo más candente la lucha entre la prensa conservadora y la liberal”.¹² Pero, con el derrocamiento de la primera República Española en 1874, al volver a instaurarse la monarquía, desapareció la mayoría de los periódicos de la Isla.

REVISTA KÁLATHOS

El 1^o de noviembre de 1886, se aprobó “La Ley de Imprenta para Cuba y Puerto Rico”, la última durante el régimen de España en Puerto Rico, que estuvo vigente hasta fines del siglo XIX. Esta ley abolía los delitos específicos y propios de prensa e imprenta. Un año después, en 1887, tras la aprobación de la Constitución Orgánica del Partido Autónomo Puertorriqueño, recobró nueva fuerza la prensa liberal. A su vez, la prensa conservadora reaccionó apoyada por el Gobierno español.

La persecución de los escritores de ideas liberales en el Año Terrible del 87 desembocó en la total suspensión de los periódicos liberales. Pero esos últimos años, tan negativos para la prensa, dieron paso a un periodismo de mayor militancia inclinado hacia nuevos ideales.

En fin, que los conflictos y luchas entre los liberales en España y la inestabilidad de los regímenes en la metrópoli alteraban necesariamente la vida en la colonia. Y aunque hubo una serie de breves instancias constitucionales, en su mayoría fueron períodos de censura y persecución. El periodismo del siglo XIX manifestó una tendencia doctrinaria, pero, a su vez, era un periodismo combativo porque, con frecuencia, el periodista o el dueño del periódico se arriesgaba a perder sus bienes, su vida o su libertad. Funcionó con las limitaciones fuertes que ya hemos mencionado.

De la censura al exilio

La reactivación de la censura en 1869 y 1870 surgió como una de las tantas medidas de represión política ante los acontecimientos ocurridos en Lares y en Yara.

Por otro lado, la lucha contra el opresor daba un contenido y una energía vital a la obra literaria que trascendía al texto para convertirse en fuerza generadora del cambio en el ánimo de los lectores. Los escritores de las dos últimas colonias españolas (Cuba y

REVISTA KÁLATHOS

Puerto Rico) sabían que tenían una misión al escribir. Algunas veces, lograban cumplirla desde el clandestinaje, como en el caso del tipógrafo y escritor Francisco Gonzalo Marín, fundador de *El Postillón*, que lo intentó en ocasiones y tuvo que salir posteriormente de Puerto Rico debido al acoso de las autoridades españolas. Entonces la misión de escribir debía cumplirse desde el exilio, siguiendo los pasos de Sotero Figueroa (director del periódico *Patria* de Nueva York), Eugenio María de Hostos (que escribió y publicó la mayor parte de su obra en Santo Domingo) y Ramón Emeterio Betances (cuyos escritos, originalmente en francés, se publicaban en rotativos parisienses).

En primer lugar, el exilio ofrecía mayores garantías para difundir la propaganda, lo que se imposibilitaba desde las colonias. En segundo lugar, las publicaciones servían para organizar la revolución desde el exilio. En tercer lugar, también servían para ganar la opinión pública internacional desde el extranjero, para que apoyaran la causa de la independencia a nivel mundial. En cuarto lugar, estos escritores sabían que debían recoger para la posteridad estos hechos y les preocupaba el olvido de aquellos hombres y mujeres que se habían sacrificado por la revolución. Así que debe quedar claro que también escribían para las generaciones futuras.

Los periódicos del siglo XIX en Puerto Rico

Los primeros periódicos existentes en la Isla eran de corte oficialista y publicaban la serie de decretos y disposiciones del Gobierno español, con la finalidad de mantener informada a la población de la colonia. Ejemplo de estos primeros periódicos son *La Gaceta Oficial*, fundada en 1806, y *El Diario Económico de Puerto Rico*, fundado en 1814. Estos periódicos carecían de un sentido estético, constaban de pocas páginas y no eran diarios en sus inicios; se publicaban dos y tres veces en semana.

REVISTA KÁLATHOS

Con el tiempo y la demanda, los periódicos de la Isla fueron extendiéndose en el número de páginas y en la frecuencia de sus impresiones, llegando a convertirse en diarios con impresiones, incluso, los fines de semana. Sin embargo, como hemos estudiado en los apartados anteriores, aunque a mediados del siglo proliferaron los periódicos, observamos que la mayoría de ellos no duraron mucho a causa de los cambios en la política metropolitana respecto a la libertad de prensa y la censura.

Nos interesa mencionar algunas revistas y periódicos que circularon en la época. Entre otros, destacamos el *Diario de Avisos* (1863), de José Montero Fuentes, que publicaba artículos sobre agricultura, industria, comercio y literatura; *El Fomento de Puerto Rico* (1863), revista quincenal que más tarde se convirtió en diario y desde el cual el periodista José Pablo Morales Cabrera dirigió una campaña en beneficio de los jornaleros; *El Avisador* (1874), dirigido por Ramón Marín, tío de Francisco Gonzalo Marín; *El Progreso* (1870), fundado por José Julián Acosta, de corte liberal y reformista; *La Azucena* (1870), revista de interés literario; *El Eco del Pueblo* (1871), dirigido por Juan Terreforte Arroyo, que duró muy poco por sus críticas a la censura; *El Buscapié* (1877-1899), de Manuel Fernández Juncos, primera revista de sátira política, suspendida en 1883 por la censura; *La Democracia* (1890), periódico dirigido en sus inicios por Luis Muñoz Rivera; y por último, pero no menos importante, queremos reconocer la presencia de la revista *La Mujer* (1894), dirigida por la sufragista obrera Ana Roqué de Duprey. Estos rotativos, como hemos indicado, aparecían y desaparecían dependiendo de las políticas de la metrópoli en cuanto a la libertad de prensa, pero su importancia estriba en las aportaciones que hicieron, adelantando diferentes asuntos de interés colectivo, aun a pesar de la censura.

REVISTA KÁLATHOS

Debemos señalar que en el periodismo puertorriqueño del XIX predominaba lo literario: se publicaban crónicas y relatos de viajes, semblanzas y retratos, artículos de costumbres, ensayos, columnas de opinión, y secciones o suplementos de obras literarias. No era, por lo general un periodismo de noticias, sino un periodismo de opinión con afán libertario, pero muy ligado a lo literario.

No fue hasta la última década del XIX que se registró un interés general en la noticia, especialmente en los periódicos diarios. Surgió un nuevo tipo de periodista, el reportero, que más tarde habría de convertirse en personaje central de la prensa. Paulatinamente, los diarios se hicieron menos literarios y doctrinales para hacerse más informativos. El periódico entonces dejó de ser portavoz de la metrópoli, de particulares o partidos, para convertirse en una industria empresarial, por lo que sus dueños se interesaron más en aumentar la circulación y sus ingresos por concepto de anuncios. Esto resultó en un periodismo autosustentable, más al estilo americano que europeo.

ANOTACIONES

1 Antonio S. Pedreira, *El Periodismo en Puerto Rico*, 1969, Pág. 51.

2 Ibid.

3 Cayetano Coll y Toste, *Boletín Histórico de Puerto Rico*, “Real orden suprimiendo la libertad absoluta de Imprenta”, Año XII, Núm. 1, págs. 378-379.

4 Ibid.

5 Antonio S. Pedreira, *El Periodismo en Puerto Rico*, págs. 52 – 53.

6 Ibid., pág. 53.

7 José S. Alegría, *El periodismo puertorriqueño desde su aparición hasta los comienzos del siglo XX*, pág. 12.

8 Cayetano Coll y Toste, *Boletín Histórico de Puerto Rico*, “Real orden suprimiendo la libertad absoluta de Imprenta”, Año XII, Núm. 1, págs. 378-379.

9 Cayetano Coll y Toste, *Boletín Histórico de Puerto Rico*, “Libertad de Imprenta”, Tomo II, págs. 219-220.

10 Alejandro Tapia y Rivera, *Mis Memorias*, pág. 10.

11 Antonio S. Pedreira, *El Periodismo en Puerto Rico*, 1969, pág. 74.

12 José S. Alegría, *El periodismo puertorriqueño desde su aparición hasta los comienzos del siglo XX*, pág. 13.

TRABAJOS CREATIVOS

REVISTA KÁLATHOS

[Poemas por Dinah Kortright de un trabajo en preparación titulado *Son del viento*]

Exiliado de mi amor
por mis razones,
anduviste a explorar
los senderos del viento.
Menos mal que no te extraño.
Menos mal que no me buscas.

Sólo que, a veces,
percibo un cierto aroma
a buñuelos calientes de piel joven...
Entonces abro
las fosas de mi alma
y aspiro con fuerza
el recuerdo indefinible de tus manos
para atrapar en mi pecho
el sonido de tu voz
amándome,
alentando el deseo
que, una vez, estrenó tu nombre.

No hay rótulos aquí...
puedes perderte.
Tampoco hay luces amigas
ni códigos de auxilio
que salven tu canoa vulnerable
de las mareas inéditas
de tu asombro.
No hay madero para asirse
cuando arrecie el viento,
cuando el agua alcance tu mirada
y luches por un poco de aire.

Está oscura la noche
y tienes miedo de mirar su negrura
tan completa y tan vacía.
No hay rótulos aquí...
puedes hundirte.
Pataleas la nada húmeda
que te traga
y trepas las sombras blandas
de tu desconcierto.
No hay rótulos aquí...
ni quien te cuide.

REVISTA KÁLATHOS

Cuando te vayas,
déjame la estela
de un suspiro en la mirada.
Déjame el pico
de tu vacío anclado
en el arco de mi huella
y dos aretes de jengibre
en el lóbulo transparente de un deseo.

Cuando te vayas,
déjame, al filo de tu grito,
un buen recuerdo.
Déjame el sol de tu ventana
en mi horizonte
y la clave de tus sueños
sobre mi almohada.
Cuando te vayas...

Dra. Dinah Kortright
Catedrática
Departamento de Español
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

REVISTA KÁLATHOS

Voces de agua

Dra. Gladys Vila
Catedrática
Departamento de Español
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

Leyenda caribeña becqueriana

*A mi querido hermano José Enrique,
eterno enamorado de El Yunque*

Nunca había estado tan cerca de este paraje de El Yunque. Sabía desde hacía mucho tiempo que el sendero de la Fuente de los Suspiros estaba clausurado. Ya la maleza del bosque tropical se había encargado de vedar todas las posibilidades de merodear siquiera por el área. Los pocos vecinos del lugar me lo habían advertido- “Es peligroso andar solo por la fuente fría. Nosotros no les permitimos a los niños ir más allá del portón de alambres. Por favor, desista de su empeño”.

Con el verdor del paisaje y el susurro del río cercano, era difícil contener el deseo de aventura. Quise detectar de dónde emanaban aquellos rumores que por momentos se confundían con arcanos cánticos ritualísticos, trinos de aves o, quizás, promesas de amantes secretos. Tenía que saberlo y había tomado la decisión de seguir hacia delante con la certeza de que la vida ofrece caminos que están trazados desde siempre y éste era uno de ellos. Me ideé una estrategia para no perder el rumbo: dejaría que el propio riachuelo guiara mis pasos, convirtiéndose su murmullo en mi lazarillo. El sonido del agua saltando entre las piedras teñidas de musgo o torciendo el paso por la presencia de los jacintos silvestres producía un deleite extraño, similar al instante que se vive antes de una experiencia peligrosa, pero gratificante, como cuando se salta al vacío desde un trampolín elevado. Muchos de los árboles eran centenarios e impedían el paso de la luz solar. Aquí reina el silencio- pensé- sólo el agua se siente. Lo demás, como si estuviera muerto. No se oía un insecto ni el crujir de las hojas ni las voces humanas. Un escalofrío se apoderó de mi piel provocándome un leve temblor en las manos.

.....

Durante los años más arduos de la conquista, la Fontana de las Piedras Blancas (conocida hoy como la Fuente de los Suspiros) fue el lugar de encuentro de don Luis Mendoza, un soldado español y su joven amante, Coriba. Ella vivía cerca del río y le fue develando los misterios del lugar en la medida que le entregaba su amor a este caballero. Al ser descubierta la pasión de los jóvenes, se tomaron las medidas pertinentes para impedir esta violación al orden establecido. A él se le asignó servir en el virreinato de la Nueva Granada, a ella se le prohibió volver a acercarse a la fuente. Inútiles fueron las peticiones de uno y los ruegos de la otra. La sentencia fue implacable. Los desdichados amantes decidieron reunirse por última vez en el lugar que les había servido de refugio y de oasis y donde se habían jurado amor eterno. Al sentir de nuevo la frescura del agua cristalina acariciar su piel mientras se amaban, sellaron el pacto sin necesidad de proferir palabra. La fuente que les sirvió de tálamo nupcial, sería su tálamo mortuorio. Sus

REVISTA KÁLATHOS

cuerpos nunca aparecieron.

.....

¿Qué es una leyenda? ¿Cómo se originan? Contienen tanto misterio y tanta belleza - pensaba casi en voz alta- recordando el romance de los infortunados don Luis y Coriba mientras me internaba en la espesura. De pronto, algo atrajo mi atención. Parecían voces humanas ahogadas por el llanto, o más bien, sollozos de sauces azotados por el viento. Emanaban aquellos sonidos del seno mismo de la tierra, pero no, no... me equivocaba, provenían del lecho de las aguas del arroyo. Apresuré el paso hasta acercarme al cauce que poco a poco iba ensanchándose. Efectivamente, era éste su origen. Cada gota de la corriente al aproximarse y desembocar en la Fuente de los Suspiros iba entonando su propia melodía. Con cada hilo de agua se agudizaban los sonidos entrelazándose unos con otros hasta formar una extraña cantilena.

Mi caminar se fue acelerando hasta ser una carrera desenfrenada. Iba bordeando el riachuelo y mis pasos competían con la velocidad de la corriente. Jadeante hasta el delirio, percibía como en un sueño aquellos sonidos tiernos, misteriosos, hipnotizantes... La fuente se adivinaba tras el ramaje y la vegetación hostil. Al fin pude divisarla. Las mismas aguas que hace un instante me impresionaron por su movimiento fugaz habían perdido su celeridad transformándose en un cuerpo homogéneo, denso e intensamente quieto. Se percibía la espesura y la profundidad del pozo. Alcancé la orilla, me incliné e intenté ver el reflejo de mi cara en la superficie del agua. Sólo mi boca se copiaba en este opaco espejo; el resto de las facciones se había borrado totalmente. La imagen proyectada era la de un rostro vacío con una boca desencajada por la sorpresa. Dejé de respirar, paralizado por tan insólita visión, cerré los ojos, parpadeé con fuerza y fue entonces cuando descubrí unos labios muy cercanos al reflejo de los míos que se entreabrían e intentaban emitir un sonido semejante al chasquido cariñoso de una madre en actitud de consolar a su pequeño. Con sobresalto, extendí la mirada hacia la orilla y vi corros infinitos de labios en actitud de musitar quedamente una queja. Como si fuera parte de un remolino, giré la vista para seguir descubriendo bocas, labios, sonrisas, rictus de dolor, comisuras que se elevaban y descendían al compás de una melodía imposible de olvidar. Cómo describir lo inefable... Cómo expresar lo indefinible... Aquella Fontana de las Piedras Blancas, aquella Fuente de los Suspiros se había transformado en un gigantesco órgano cuya música celestial provenía de las voces del agua.

REVISTA KÁLATHOS

Investigación:

El mosaico subcultural de las familias puertorriqueñas

Genoveva Negrón, Aitza Rivera, Nereida J. Rodríguez

Estudiantes Escuela Graduada de Educación

UIPR-Metro

REVISTA KÁLATHOS

Antecedentes

La ecología cultural en Puerto Rico durante la década del 1950 estaba asociada a la producción, estilo individual y el papel interior de la comunidad. Se realizaron estudios (Steward, 1956) para analizar los rasgos que caracterizaron a la gente inmersa en la producción agrícola desde los cultivadores de tabaco, café, dueños de haciendas, campesinos, dueños privados y el gobierno como dueño.

Hoy día en Puerto Rico se ve reflejado un cambio en las estructuras políticas, económicas, sociales, religiosas y educativas que forman parte del mosaico que crea cada individuo, familia y comunidad para formar el mosaico subcultural en Puerto Rico.

Problema

La investigación **El mosaico subcultural en las familias puertorriqueñas** nos llevan a indagar la relación y los efectos de la noción de que entre los puertorriqueños, ciertas relaciones sociales estratégicas intervienen entre el medio ambiente y sus ocupantes.

Población

Esta investigación condujo la selección de dos familias con tres generaciones. Esto con la finalidad de indagar, analizar y comparar las perspectivas de los individuos de cada familia con relación a la evolución de su cultura, sus sistemas sociales y como éstos se reflejan o transmiten de generación en generación.

La población seleccionada fueron dos familias. Para propósitos de identificarlas las hemos denominado la familia A y la familia B. De cada familia entrevistamos los miembros de tres generaciones. En el caso de la familia B; además se entrevistó a un miembro perteneciente a la cuarta generación. (anejo 1 y 2).

La familia A está constituida de la siguiente manera:

La primera generación está compuesta por un hombre de 75 años de edad con una preparación académica de un Bachillerato en Administración de Empresas y una Licencia de abogado. Casado con una mujer de 73 años de edad, ama de casa con una preparación de un Bachillerato en Educación de Escuela Elemental. Esta pareja es oriunda de Lares y al contraer nupcias emigran al pueblo de Bayamón y posteriormente se mudan a una urbanización en San Juan, donde actualmente viven.

Esta pareja procreó cuatro hijos; tres hombres y una mujer. La edad de los cuatro hijos fluctúa entre los 47 a los 39 años de edad. De estos cuatro hijos; tres tienen un bachillerato y uno completó un cuatro año. Además, uno de ellos tiene la licencia de Contador Público Autorizado y actualmente está estudiando para obtener la licencia de abogado. En el plano personal, tres están

casados y uno divorciado. Este último no tiene hijos. Dos de los hijos varones, tienen dos hijas cada uno. La mujer tiene tres hijos (dos niñas y un joven). Todos los miembros de esta generación han vivido en la zona metropolitana.

La tercera generación se encuentra entre las edades de 21 a 2 años de edad. Los seis mayores han estudiado en colegio privado. Dos de los seis completaron el cuarto año y cursan estudios en el Sistema de la Universidad de Puerto Rico. La niña más pequeña de esta generación es atendida por sus abuelas materna y paterna y una cuidadora que va a su casa dos veces a la semana.

Por otro lado, la familia B está constituida de la siguiente manera:

La primera generación está compuesta por un hombre de 91 años de edad que estudió en la escuela hasta el cuarto grado, luego a los 60 años de edad completó el cuarto año y trabajaba como carpintero. Casado con una mujer de 85 años de edad que estudió en la escuela hasta octavo grado, ama de casa y en su tiempo libre se dedicaba a cocer. Esta pareja es oriunda de Guaynabo y al contraer nupcias emigran al pueblo de San Juan y posteriormente vuelven al mismo barrio de Guaynabo donde se conocieron, y actualmente viven.

Esta pareja procreó cinco hijos; un hombre y cuatro mujeres. De éstos; tres tienen un bachillerato y dos cursos técnicos los cuales completaron al culminar el cuarto año. En el plano personal, dos están casados y tres divorciadas. El hijo tiene un hijo y cuatro hijas, una de las hijas tiene dos hijas y un hijo, otra un hijo y una hija, otra un hijo y la última no tiene hijos. Tres de estos hijos viven en la zona metropolitana, uno en Caguas y una en los Estados Unidos.

La tercera generación se encuentra entre las edades de 37 a 19 años de edad. Nueve individuos de esta generación estudiaron mayormente en escuela pública y uno en escuela privada desde kindergarten hasta cuarto año. Cuatro de ellos tienen bachillerato, dos tienen maestría, una tiene doctorado, una un curso técnico, uno un cuarto año y el más joven cursa el segundo año de universidad. En el plano personal, tres están casados, cinco divorciados y dos son solteros. En esta tercera generación hay cinco que ya tienen un hijo y cinco que no tienen hijos. Seis viven en la zona metropolitana, dos en Caguas y dos en los Estados Unidos.

La cuarta generación consta de cuatro niños y una niña entre las edades de 2 meses de nacido a 8 años de edad. De esta generación se entrevistó al niño de 8 años que proviene de un hogar de padres divorciado y que estudia en colegio privado desde pre kínder.

TEORIA

Este trabajo tiene como propósito documentar lo que para Steward y otros antropólogos fue el retrato de una nación, y lo llamaron el mosaico de las subculturas (Méndez, 2004; Mint, 1960). Esta noción está basada en la teoría de la ecología cultural; la cual es una ramificación del materialismo cultural.

El materialismo cultural es un enfoque de investigación en antropología y sociológica que postula que las causas probables de variación en los aspectos de la vida humana son las variaciones en las limitaciones materiales que afectan la forma en que las personas se enfrentan a los problemas de satisfacer las necesidades básicas en un hábitat particular. Esto se divide en la

La evolución cultural está basada en la idea de que los cambios culturales se producen por la acumulación cuantitativa progresiva de pequeños cambios y una vez alcanza cierto punto se llega a una transformación cualitativa. La ecología cultural estudia la relación entre la cultura y el medio ambiente. El medio es visto como una causa y la cultura como su efecto adaptativo. La cultura se considera entre dos vertientes: el núcleo cultural o sea; rasgos relacionados a la subsistencia y con la economía, y los rasgos secundarios, influencia de los factores históricos, culturales, de difusión, innovaciones, entre otros.

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación son los siguientes:

- 1- Los dos grupos familiares inician su vida en parejas y comienzan a formar la familia con un sustento económico proveniente del trabajo en la empresa privada y el gobierno. El cultivo en la tierra no era parte de dicho sustento. El único proveedor era el jefe de familia; el padre. Por tanto, la educación durante los primeros años se hacía cargo la madre en el hogar. Este proceso adaptativo vislumbraba la familia con una composición mayor. Las familias compartían responsabilidades y tareas para satisfacer sus necesidades. A su vez, estaban arraigadas las costumbres y las tradiciones en el núcleo familiar derivadas de la tradición religiosa y las costumbres transmitidas de generación en generación. La familia tenía como finalidad el que los hijos y sus sucesores alcanzaran el logro de las destrezas básicas y en la medida que fuera posible alcanzar un grado académico.
- 2- En la actualidad; ambas familias atribuyeron y destacaron que la incorporación de la mujer en la fuerza laboral condujo a que ambos cónyuges compartan la responsabilidad de traer el sustento de la familia proveniente del trabajo en la empresa pública y privada. Los trabajos están dirigidos a la informativa y el área de servicios. Esto ha conllevado hacer ajustes en la composición familiar y el compartir la crianza y el cuidado de los niños con la familia extendida; específicamente las abuelas así como recurrir a la búsqueda de otras alternativas como son los cuidadores en el hogar o en un centro de cuidado para niños desde temprana edad. Este proceso ha implicado compartir la educación de los hijos con otras personas. Esta idea se afianza al ver que la finalidad de la escuela está dirigida a preparar al individuo más que para la subsistencia para poder triunfar y alcanzar las metas trazadas. Sin olvidar el desarrollar mejores seres humanos, prepararlos para que sean productivos en la sociedad. Ante esto, la educación continúa siendo vislumbrada como el medio para alcanzar tener mejores seres humanos quienes aporten al futuro de las próximas generaciones. La transmisión de la cultura de generación en generación se ejemplifico al destacar la importancia de compartir en familias las celebraciones familiares y festividades. Sin embargo, el tipo de festividad va dirigida a las raíces de costumbres norteamericanas más que festividades de índole puertorriqueño.

REVISTA KÁLATHOS

- 3- Al analizar y contrastar estos hallazgos con los de Steward (1956) y Rodríguez (2008) reafirmamos que el comportamiento cultural está asociado a la producción, estilo individual y el papel interior de cada familia. Cada familia se adapta al medio ambiente y perpetúa la cultura a través de las acciones sociales, políticas, económicas, y educativas. Estas relaciones implican que en el desarrollo del individuo interviene el medio ambiente, los individuos y otras relaciones sociales estratégicas; en el caso de Puerto Rico la influencia del capitalismo. Estas son las que Marx llamó **relaciones sociales de producción**. Estas son las relaciones que controlan la movilización y despliegue del trabajo en la transformación de la naturaleza por la sociedad (Wolf, s.f).

IMPLICACIONES

El análisis comparativo de esta investigación nos lleva a señalar las implicaciones que se derivan del mismo:

- Propiciar una visión amplia, holística de la estructura familiar que responda a los diversos tipos de familia que interactúan en el medio ambiente.
- Dirigir la educación hacia el desarrollo de personas críticas, analíticas y seres humanos sensibles, activos y productivos que puedan contribuir a la sociedad mientras culmina una preparación académica o alcanzan las destrezas para realizar oficios acorde con la demanda de la empresa pública y privada.
- Promover la preparación de las personas que estén a cargo de la niñez. Establecer lazos colaborativos en diversas áreas que contribuyan a fomentar la importancia de la educación durante los primeros años más allá del proceso de cuidado.
- La escuela debe ser un escenario dialógico en el que los participantes desarrollen dominio de destrezas académicas a la par con las destrezas sociales para que puedan convivir en una sociedad armónica.
- La escuela debe ser un laboratorio en el que el estudiante, los maestros y el personal experimenten la construcción de su conocimiento y demuestre el apoderamiento de la escuela como lugar de vivencias y experiencias enriquecedoras.
- Propiciar el análisis de las diversas vertientes religiosas para que el individuo tome decisiones acorde a su desarrollo espiritual.
- Fomentar que las personas establezcan prioridades entre el trabajo, la familia y la vida comunitaria.
- Perpetuar entre los miembros de las familias la celebración de diversas festividades puertorriqueñas. Además de promoverlo en la comunidad.

REVISTA KÁLATHOS

REFERENCIAS

- Departamento de Educación (19 de marzo de 2008). *Carta Circular #12 2007-2008. Política pública sobre la organización de las escuelas elementales y secundarias del Departamento de Educación.*
- Departamento de Educación (1 de agosto de 2008). *Carta Circular #6 2008-2009. Política pública sobre la libre selección de escuelas en los distritos escolares del Departamento de Educación.*
- Méndez, D. (2004). *Nuevo campechito, campeche: Ambiente, economía y cultura en una sociedad de pescadores.* México: Tesis doctoral.
- Mintz, S. (1960). *Trabajador de la caña.* San Juan: Ediciones Huracán. Recuperado el 25 de agosto de 2008 en: <http://www.flacso.org.ec/docs/i29mcallister.pdf>
- Rodríguez, N. (2008). *El mosaico subcultural en Puerto Rico.* Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico. Trabajo como requisito del curso EDUC 7020 – sin publicar.
- Steward, J., Manners, R., Wolf, E., Padilla, E. Mintz, S., Scheele, R. (1956). *The people of Puerto Rico.* Illinois: Boards of Trustees of the University of Illinois.
- Steward, J. (ed.) (1948). *Handbook of South American Indians.* Washington D.C.: Smithsonian Institution. Bureau of American Ethnology. Bulletin 143.
- Wolf, E. (s.f). *Perspectivas globales de la antropología: problemas prospectivas.* Recuperado el 28 de agosto de 2008 en: <http://www.crim.unam.mx/bibliovirtual/Libros/Arizpe/Dimen/WOLF.htm>