



Kálathos

Revista Interdisciplinaria Inter Metro

ISSN 1940-9575

Contenido

Ciencia

Apología de un científico católico: ¿Religión vs. Ciencia?

Por: Máximo Cerame Vivas – Recinto de Río Piedras / UPR

Educación

Escribir en un área de contenido: La escritura como estrategia de aprendizaje en un curso de estudios sociales

Por: Yarilda Román Piñero - Recinto de Río Piedras / UPR

Satisfacción estudiantil: Desafío en la educación superior de Puerto Rico

Por: Osvaldo Vázquez Fernández – Metro / UIPR

Historia

¡Yo protesto! vs ¡No más Cubas!- Fragmentado por los extremos: Un acercamiento breve a la Guerra Fría en el Caribe y la polarización de la política puertorriqueña (1959-1970)

Por: José Carlos Arroyo Muñoz - Metro / UIPR

Sociedad y Esclavitud en Naguabo, 1829-1851

Por: Héctor R. Castrillón Costa

Reseña

The Barbarians, An Essay on the Mutation of Culture, New York

Por: Rafael Aragunde - Metro / UIPR

Reseña del libro de Martín Cruz Santos, Afirmando la nación... Políticas culturales en Puerto Rico

Por: Rafael Aragunde - Metro / UIPR

ÍNDICE

Presentación del número

Ciencia

Apología de un científico católico: ¿Religión vs. Ciencia?

Por: Máximo Cerame Vivas – Recinto de Río Piedras / UPR

Educación

Escribir en un área de contenido: La escritura como estrategia de aprendizaje en un curso de estudios sociales

Por: Yarilda Román Piñero – Recinto de Río Piedras / UPR

Satisfacción estudiantil: Desafío en la educación superior de Puerto Rico

Por: Osvaldo Vázquez – Metro / UIPR

Historia

¡Yo protesto! vs ¡No más Cubas!- Fragmentado por los extremos: Un acercamiento breve a la Guerra Fría en el Caribe y la polarización de la política puertorriqueña (1959-1970)

Por: José Carlos Arroyo Muñoz - Metro / UIPR

Sociedad y Esclavitud en Naguabo, 1829-1851

Por: Héctor R. Castrillón Costa - Metro / UIPR

Reseña

Los Bárbaros de nuestros días

Por: Rafael Aragunde - Metro / UIPR

Reseña del libro de Martín Cruz Santos, *Afirmando la nación... Políticas culturales en Puerto Rico*

Por: Rafael Aragunde - Metro / UIPR

CIENCIA

Apología de un científico católico: ¿Religión vs. Ciencia?

Máximo Cerame Vivas¹

Resumen

La historia está salpicada de pugnas históricas entre religión y ciencia, pero aunque aun perduran tales pugnas, hoy son de religiosos vs. ciencia y no de la Iglesia como institución. Tales conflictos reflejan una ignorancia general del Catecismo de la Iglesia Católica, que hoy avala y endosa sin duda la ciencia y la investigación científica, al extremo que el Catecismo entiende que la ciencia es en cierta medida necesaria para poder comprender a Dios. Aunque antes se menospreciaba la mente humana como incapaz de comprender a Dios y sus misterios, el Catecismo hoy reconoce que el amor de Dios le concede al hombre no solo mente para comprender su obra, sino, además, le concede al hombre ser parte de la creación y participe en la misma, dado que la creación no sale plenamente acabada de las manos del Creador, sino que sale “en estado de vía” hacia una perfección última todavía por alcanzar.

Palabras claves: creación, extremófilos, Big Bang, evolución, mente humana.

La historia está salpicada de pugnas entre la ciencia y la religión, predominantemente la religión Católica, que es la que dominaba tenazmente el intelecto de sus fieles a través de casi toda su historia. Sin embargo, veremos que hoy no hay tal religión vs. ciencia. Más bien solo persisten algunos religiosos vs. ciencia. Si la Iglesia se sintió amenazada por la ciencia era porque no había logrado entender que la Biblia no es un libro científico. Hoy la Iglesia favorece y positivamente avala la ciencia y la investigación científica. Además, entiende que la mente humana sí está dotada para comprender la obra de Dios y, más aun, que el hombre es causa inteligente y libre para completar la obra de la creación para su bien y el de su prójimo. Somos a la vez producto y partícipes de la creación.

Galileo Galilei

Cuando Galileo Galilei postuló con prueba científica que el sol, y no la tierra, era el centro de la creación de nuestro sistema solar (el heliocentrismo o copernicanismo) fue acusado de hereje, enjuiciado por la Inquisición Romana y condenado en 1633 a arresto

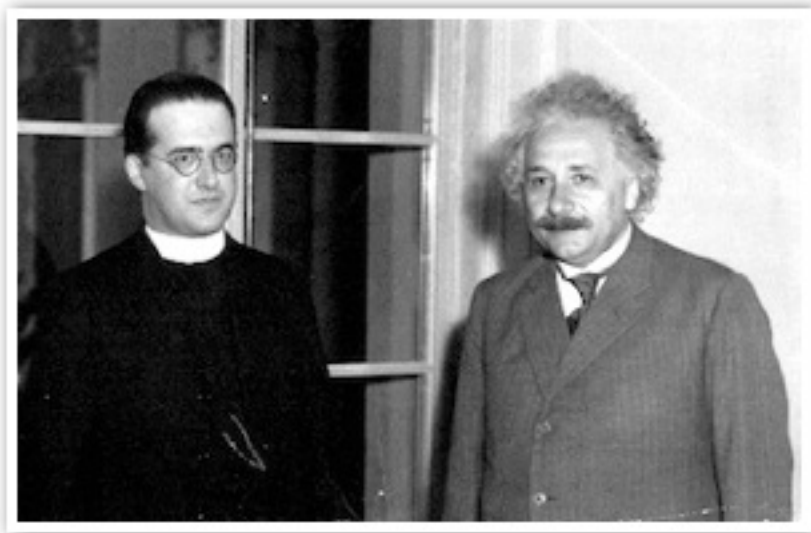
¹ Catedrático Retirado. Fundador del Departamento de Ciencias Marinas, del Recinto Universitario de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. ceramevivas@gmail.com

domiciliario por el resto de su vida. Galileo hizo tambalear el concepto de que la tierra era el centro del universo, concepto no bíblico, pero, en su época, comúnmente promulgado por la Iglesia Católica. Sin embargo, algunos del clero que simpatizaban con Galileo —los Escolapios— le visitaban para ayudarlo como secretarios y para aprender de él.

Charles Darwin

En 1859 el naturalista británico Charles Darwin al fin publicó su monumental obra *El Origen de las Especies*, título corto para *El origen de las especies mediante la selección natural o la conservación de las razas favorecidas en la lucha por la existencia*. Su obra estaba basada en sus irrefutables observaciones de la continuidad natural a través de la evolución, o del pasar de una especie a otra, y se popularizó como *El Origen de las Especies y el Surgir del Hombre* (*The Origin of Species and the Descent of Man*). Se le acusó a Darwin de postular que “el hombre viene del mono”, eliminando así al Adán bíblico como padre y origen de la especie humana. Adán dejó de ser creación directa y exclusiva de la mano de Dios, y el hombre, por ser parte de una cadena evolutiva, ya no era escogido directo y exclusivo *motu proprio* de la creación divina. Se puso en duda la existencia de Adán, y con ello la creación en compartimientos repartidos en seis días bíblicos. A Charles Darwin no se le declaró hereje ni se le excomulgó porque no era católico. Era anglicano.

Monseñor Georges Lemaître



Monseñor Georges Lemaitre con Albert Einstein.

En 1927 el Monseñor Jesuita Georges Lemaître (1894-1966) publicó en Bélgica un trabajo no muy notado que ofrecía soluciones contundentes a las ecuaciones de la relatividad general ante un universo en expansión. Lemaître se dio cuenta de que sus soluciones predecían un universo en expansión que, en su origen, tuvo que estar contraído inicialmente en una sola partícula en un solo punto. Ese *átomo primitivo* o el *huevo cósmico*, al desintegrarse en una explosión, daría origen al tiempo, al espacio, y a la materia toda. Su idea marcó el origen de la cosmología del *Big Bang*. El *Big Bang* atesta otro golpe al concepto religioso de la creación en compartimientos, y en seis días.

El *Big Bang* no fue tan antipático a la Iglesia como el heliocentrismo o la evolución por ser su fundamento matemático un tanto complejo e incomprensible para muchos. En 1951 el Papa Pío XII aseveró que la teoría de Lemaître proveía una validación científica para la existencia de Dios y la creación. Sin embargo, fue Lemaître mismo quien entonces le solicitó al Papa Pío XII que no fuera muy tenaz en su endoso al *Big Bang* de suerte que los católicos opositores a su teoría pudieran seguir oponiéndose sin sentir que faltaban a la Iglesia.

Aunque podríamos ofrecer varios otros, bástenos con estos tres ejemplos para establecer que ha habido fuertes confrontaciones ciencia vs. religión. Al científico frecuentemente se le acusa de que, si es científico, no puede ser católico. Se ha dicho también que la ciencia es contraria a la Biblia y contraria a la religión.

Si expresamos la evolución del universo en un diagrama notamos las proporciones entre una fase evolutiva y otra, que la vida multicelular en la tierra es muy reciente, y que la existencia del hombre no es sino una hoja de menos de un cuarto de millón de años.



Evolución de la Tierra y nuestro Universo

mjc-v 2014

- 14,000,000,000 años atrás Revienta el Big Bang creador.
- 4,500,000,000 años atrás Surge la Tierra sin vida.
- 3,500,000,000 años atrás Surge vida unicelular en la Tierra.
- 450,000,000 años atrás Surge la vida pluricelular en la Tierra.
- 250,000 años atrás Surge *Homo sapiens*.
- 7,000 años atrás Surge *Homo sapiens* en Boriquén.
- 2,015 años atrás Comienza la era Cristiana.

Hoy se acepta que el *Big Bang* ocurrió hace unos 14,000,000,000 (catorce mil millones de años) años y que el universo así creado discurrió durante 9,500,000,000 años sin planeta Tierra. La Tierra no surgió sino hace 4,500,000,000 años atrás. La vida tardó mil millones de años en aparecer en la Tierra, y solo en forma de vida unicelular, unos 3,500,000,000 años atrás. La vida multicelular surgió hace 450,000,000 años

(cuatrocientos cincuenta millones de años). El hombre, sin embargo, el novato de la creación/evolución, no lleva en la Tierra más de un cuarto de millón de años. Este patrón evolutivo del universo, la Tierra y la vida en la Tierra no se ajusta a la creación bíblica de seis días.

Endoso católico al *Big Bang*

Además de que en 1951 el Papa Pío XII aseverara que la teoría de Lemaître proveía una validación científica para la existencia de Dios y el catolicismo, el Papa Francisco, S.J., ante la Academia Pontificia de las Ciencias en el Vaticano, aseveró respecto a la teoría de Lemaître: “El *Big Bang* —la teoría científica que explica el origen del universo— no se contradice con la intervención creadora divina, al contrario, la exige.” Papa Francisco, también advirtió del peligro de imaginar a Dios “como un mago, con una varita mágica”.

Creación sin materia prima, de la nada.

Si usted le entrega a un escultor un trozo de madera, ese escultor la tallará como se le antoje. Pero usted no puede pedirle a ese escultor una escultura en madera sin tener la madera. Sin embargo, Dios crea el universo de la nada. Dice el Catecismo de la Iglesia Católica, Artículo 296:

Creemos que Dios no necesita nada preexistente ni ninguna ayuda para crear (cf Cc. Vaticano I: DS 3022). La creación tampoco es una emanación necesaria de la sustancia divina (cf Cc. Vaticano I: DS 3023-3024). Dios crea libremente “de la nada” (DS 800; 3025):

¿Qué tendría de extraordinario si Dios hubiera sacado el mundo de una materia preexistente? Un artífice humano, cuando se le da un material, hace de él todo lo que quiere. Mientras que el poder de Dios se muestra precisamente cuando parte de la nada para hacer todo lo que quiere (S. Teófilo de Antioquía, Autol. 2, 4).

¿Acaso se le da al hombre inteligencia y sabiduría para entender estas cosas de Dios? ¡Claro que sí! Dice el Catecismo de la Iglesia Católica, Artículo 299:

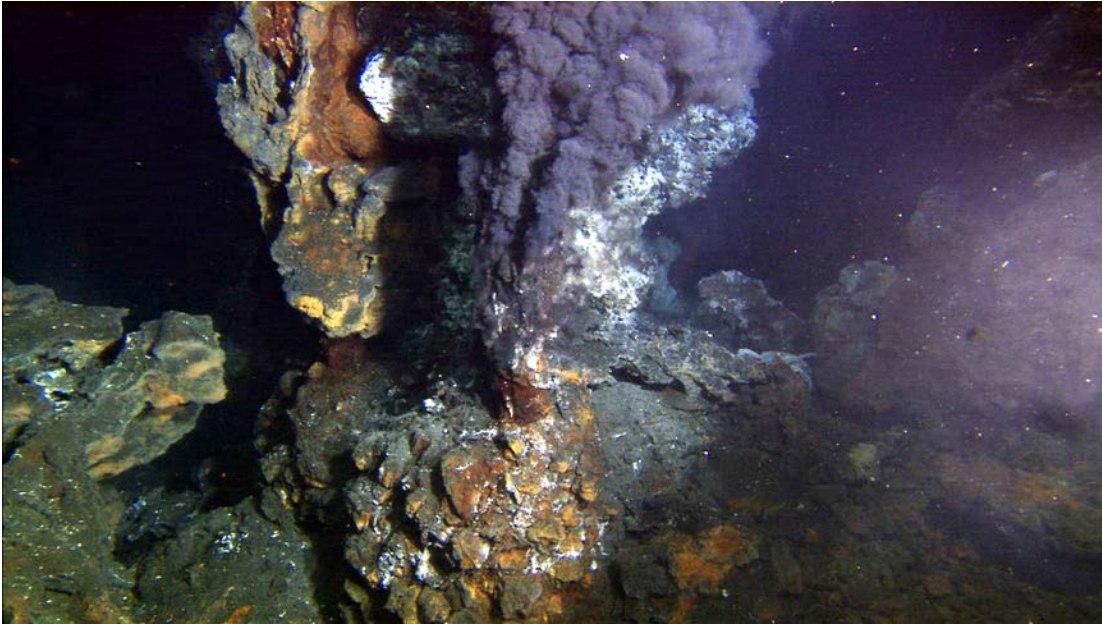
Porque Dios crea con sabiduría, la creación está ordenada: “Tú todo lo dispusiste con medida, número y peso” (Sb 11, 20). Creada en y por el Verbo eterno, “imagen del Dios invisible” (Col 1, 15), la creación está destinada, dirigida al hombre, imagen de Dios (cf Gn 1, 26), llamado a una relación personal con Dios. Nuestra inteligencia, participando en la luz del Entendimiento divino, puede entender lo que Dios nos dice por su creación (cf Sal 19, 2-5), ciertamente no sin gran esfuerzo y en un espíritu de humildad y respeto ante el Creador y su obra (cf Jb 42, 3).

El estudio del mar nos hace repensar la ciencia toda, desde la creación.

Frecuentemente nos maravillamos de las formidables verdades universales en la naturaleza. Nos dicen que la vida en la tierra proviene de la energía solar —*luz*— captada por la molécula de *clorofila*. Con esa molécula las plantas pueden producir alimento mediante *fotosíntesis* y brindar ese alimento al ecosistema terrestre. Ese sistema de vida *luz-clorofila-fotosíntesis* mantiene y sostiene la vida en la tierra. Pero hoy la ciencia nos enseña otras posibilidades de vida sin luz, sin clorofila y sin fotosíntesis. Otra alternativa de vida. No nos referimos a otras formas de vida, como aves, peces y ballenas, sino a otras *maneras, estrategias o protocolos* de vida —otro tipo de seres, otros paradigmas o modelos de vidas— distintos a la vida *luz-clorofila-fotosíntesis*.

Siempre hemos estado impresionados por los cielos, pero le hemos prestado muy poca atención al mar, que es menos transparente que nuestra atmósfera. El 1977 el *ALVIN*, un submarino operado por *Woods Hole Oceanographic Institution*, descubrió, en el lecho marino cerca de las Islas Galápagos, unas fumarolas de las cuales emanaba agua más caliente que su temperatura normal de ebullición. Desde entonces se han descubierto fumarolas —“*hydrothermal vents*”— en 25 lugares en el Pacífico, en el Atlántico, y las más profundas emanando del lecho del Caribe cerca de las Islas Caimán a 4,960 metros, o 16,272 pies de profundidad. Estas están en el campo de fumarolas *Beebe*. El campo de fumarolas vecino es el de las fumarolas *Von Damm*, a 2,300 metros o 7,545 pies de

profundidad. Estos sistemas de fumarolas fueron descubiertos en 2009 y 2010, prácticamente ayer, en este siglo XXI.



Small “smoker” vent, venting a dark plume, at a depth of 2,500 m at 9°50' N along the East Pacific Rise. (Image provided by Dr. Richard A. Lutz, Rutgers University.)

Aunque el agua hierve a 100°C bajo condiciones normales, el agua de las fumarolas no hierve por estar sujeta a presiones *supercríticas*. Una atmósfera de presión representa 14.7 libras de presión por pulgada cuadrada. La presión en el mar aumenta una atmósfera adicional cada 33 pies de profundidad, o cada 10 metros. A 2,300 metros de profundidad, la presión equivale a 230 atmósferas. Una presión de 230 atmósferas representa 3,381 libras por pulgada cuadrada. A 4,960 metros la presión es de 496 atmósferas; 7,291 libras por pulgada cuadrada. No nos debe sorprender entonces que, a esas profundidades, agua pueda emanar de fumarolas a 485°C sin hervir; está bajo condiciones *supercríticas*.

La temperatura en el centro de nuestro planeta Tierra ronda los 6,000°C. Eso es bajo nuestros pies 6,378 kilómetros o 3,963 millas más abajo. Una temperatura de 6,000°C es también la de las capas externas del Sol, su fotosfera de la cual se emite la luz para la fotosíntesis. Magma caliente y lava volcánica anteceden por mucho el surgimiento del ser humano y que éste empezara a quemar combustibles fósiles. El agua

de mar percola a través de la corteza terrestre en las profundidades, donde la corteza es mucho más fina, y viene en contacto con magma o con lava caliente. El agua, *supercrítica* por las altas presiones, emana a través de fumarolas o grietas en el fondo mismo, rondando los 485°C, entrando a un ambiente oceánico donde las temperaturas son de 2° C o 4° C. Pensaríamos que agua a 485°C mataría a todos los organismos que estén alrededor o cerca. Pero no es así.



Rimicaris hybisae shrimp and zoarcid eelpout fish aggregation over a Cayman vent at the Von Damm site. (NOAA Ocean Exploration) (Dr. Cindy Van Dover, Duke University Marine Laboratory)

Los organismos en torno a estas emisiones habitan allí a densidades poblacionales que son de 10,000 a 100,000 veces mayores que las densidades de las poblaciones de fauna en el lecho marino cercano. La fuente de energía, además del calor, son los sulfuros que emanan de las fumarolas y que son aprovechados por bacterias quimio sintéticas, que sintetizan o fabrican con sustancias químicas los compuestos necesarios para vivir, o también por bacterias quimio autotróficas, bacterias que se nutren químicamente. Se nutren con H₂S (hidrógeno sulfurado), un compuesto químico que es tóxico a otras formas de la vida en la Tierra.

Las bacterias quimio autotróficas pueden existir en los tejidos de los gusanos tubulares predominantes en el lugar, “*tube worms*” o anélidos vestimentíferos, a

densidades de 285,000,000,000 bacterias por onza de tejido del gusano. Los “*tube worms*” no tienen ni boca, ni ano, ni tubo digestivo. Hemoglobina en el tejido del gusano se combina con H_2S y le transfiere H_2S a las bacterias. Algunos de los “*tube worms*” pueden ser de hasta diez pies de largo.



Zoarcid eelpout fish and crabs over tube worms at a depth of 2,500 m at 9°50' N along the East Pacific Rise sea vent. (Image provided by Dr. Richard A. Lutz, Rutgers University.)

Las fumarolas están abarrotadas de vida marina, muchas nunca antes conocida por la ciencia. Algunos han postulado que en estas fumarolas fue donde surgió la vida en la Tierra primitiva. Resumiendo con algo de asombro: esto en un ambiente carente de luz solar, carente de fotosíntesis, bajo presiones de más de 230 atmósferas, con aguas de temperaturas de hasta $485^{\circ}C$ mezclándose con aguas de entre $2^{\circ}C$ y $4^{\circ}C$. Allí bacterias que se nutren de hidrógeno sulfurado, H_2S —compuesto considerado tóxico— dan base alimenticia a los organismos presentes.

A organismos que viven bajo tales condiciones extremas se les llama extremófilos, o afines a condiciones extremas de alta salinidad, alta acidez, altos niveles de radiación y otros extremos. Ya hay muchos científicos interesados en esas bacterias quimio autotróficas que viven de emanaciones calientes, en lodos y sedimentos bajo muy altas presiones, y en absoluta oscuridad.

Estamos ante una naturaleza nueva y distinta, conocida solo desde el descubrimiento de fumarolas el siglo pasado en las Galápagos. Decimos que un *paradigma* es un modelo o un ejemplo. El modelo o ejemplo de vida en la Tierra es totalmente distinto al modelo o ejemplo de vida en las fumarolas a profundidad. La vida en las fumarolas responde a otro *paradigma*. A esta vida, distinta, independiente y aparte de toda vida en la superficie terrestre, se le ha llamado vida de *the Deep Hot Marine*

Biosphere: vida de **La Biosfera Profunda Caliente** (Gold, 1992).



Rimicaris hybisae shrimp aggregation over a Cayman vent, Von Damm site. (NOAA Ocean Exploration) (Dr. Cindy Van Dover, Duke University Marine Laboratory)

Dado que las condiciones donde existe la vida microbiana que sostiene y alimenta esta vida marina profunda, caliente y oscura aquí en la Tierra son condiciones extremas que se pueden dar en muchos otros sitios del universo, tenemos que concluir entonces que la vida no es solamente un fenómeno terrestre.

Vida(s) fuera de nuestro planeta.

La maravilla de la vida es la vida misma. En la inmensidad del universo, ¿por qué otorgarle o conferirle solo a la Tierra esta maravilla? Esta Tierra que se pierde en un sistema solar que se pierde en una galaxia que se pierde entre otras galaxias. ¿Y por qué solo un paradigma de vida en el planeta? ¿Por qué solo a nosotros de entre todo el universo, y solo aquí? Tiene que haber vida en otros lugares que la puedan propiciar, y donde se puedan propiciar otros paradigmas de vida.



Ubicación del Sol y nuestro sistema solar en la galaxia Vía Láctea, *Milky Way*, a la que pertenecemos. La Vía Láctea o *Milky Way* es una de más de cien mil millones de galaxias en el universo visible, que continúa en expansión. (Google.)

En enero del 1610 Galileo descubrió las cuatro lunas mayores de Júpiter, entre ellas a *Europa*, cubierta por una coraza de hielo resquebrajado por los jalones gravitacionales de Júpiter. Bajo el hielo de esta coraza existe un océano líquido cuyo volumen se estima es el doble del de los océanos de la Tierra.

En el 2004, el módulo de la misión espacial colaborativa entre NASA y ESA, *Cassini-Huygens*, llegó a Saturno. Volando próximo a una luna del planeta — *Enceladus*— descubrió que del polo sur de esta luna se emitían partículas de hielo, vapor de agua y otros compuestos – un *criovolcán*. *Enceladus* tiene actividad volcánica y un gran mar bajo su superficie al igual que otras lunas del sistema solar. La

exploración de Titán, la mayor luna del sistema, por *Huygens*, modulo que se posó sobre su superficie, desveló un frio mundo exótico con una atmósfera y lagos de hidrocarburos, hielo y variedad de compuestos orgánicos en su superficie. Los extremófilos nos advierten de no descartar algún tipo de proceso biótico en Titán. Astrónomos persisten en buscar formas de vida en zonas que las puedan propiciar. A estas zonas se le han llamado Zonas Rizos de Oro, como la niñita del cuento infantil de Los Tres Osos. Se estima que a mil años-luz o menos de la Tierra, existen miles de zonas Rizos de Oro, o zonas habitables.

En abril de 2014, el telescopio espacial de NASA *Kepler* descubrió un planeta de tamaño aproximado al de la Tierra con condiciones posiblemente propiciadoras de algún tipo de vida. Este planeta, llamado *Kepler186f*, se encuentra a unos 500 años-luz de la Tierra, en la constelación *Cygnus*.

En noviembre de 2014 el conjunto de radiotelescopios ALMA (*Atacama Large Millimeter/submillimeter Array*) observó una joven estrella de solo un millón de años de edad, la HL Tau, y descubrió en torno a ella detalles de un disco de aros concéntricos de planetas en gestación. Este sistema, a 450 años/luz de la tierra, es un sistema planetario en formación.

Radiotelescopios como el de Atacama, con antenas que se pueden separar a 15 kilómetros una de otra, pueden “ver” a través de nubes de polvo oscuras en impresionante detalle. Nuevos instrumentos sobre la tierra y en el espacio se aprestan a descubrir más exoplanetas y a estudiarlos en más detalle para determinar si muestran evidencia de procesos biológicos. Será cuestión de tiempo, pero no pasará mucho antes de que podamos contestar de forma científica la milenaria pregunta de si estamos solos en este vasto universo, o quizás multiversos.

Evolución del universo, del planeta Tierra y de la naturaleza.

Hemos visto justificada la obra de Galileo/Copérnico y la obra de Lemaître. Pasemos ahora a ver justificada la obra de Darwin y su teoría de la evolución. Recordemos que la creación entera evoluciona, y que esa evolución es un fenómeno continuo y aún en proceso. Además, el hombre puede ser legítimamente parte interventora en la evolución. Dice el Catecismo de la Iglesia Católica, Artículo 302:

La creación tiene su bondad y su perfección propias, pero no salió plenamente acabada de las manos del Creador. Fue creada “en estado de vía” (“in statu viae”) hacia una perfección última todavía por alcanzar, a la que Dios le destinó. Llamamos divina providencia a las disposiciones por las que Dios conduce la obra de su creación hacia esa perfección:

Dios guarda y gobierna por su providencia todo lo que creó, “alcanzando con fuerza de un extremo al otro del mundo y disponiéndolo todo con dulzura” (Sb 8, 1). Porque “todo está desnudo y patente a sus ojos” (Hb 4, 13), incluso lo que la acción libre de las criaturas producirá (Cc. Vaticano I: DS 3003).

Dice además el Catecismo de la Iglesia Católica, Artículo 306:

...Porque Dios no da solamente a sus criaturas la existencia. Les da también la dignidad de actuar por sí mismas, de ser causas y principios unas de otras y de cooperar así a la realización de su designio.

Por tanto, la evolución del intelecto humano, del hombre como ser entre las especies, de la naturaleza, del planeta Tierra y del universo entero coopera con la realización del designio de Dios. Esto está contundentemente aseverado en el Catecismo de la Iglesia Católica, Artículo 307:

Dios da así a los hombres el ser causas inteligentes y libres para completar la obra de la Creación, para perfeccionar su armonía para su bien y el de sus prójimos.

¿Por qué existe la ciencia y sus averiguaciones (*research*)? Lo explica el Catecismo de la Iglesia Católica en su Artículo 356:

De todas las criaturas visibles sólo el hombre es “capaz de conocer y amar a su Creador” (GS 12, 3); es la “única criatura en la tierra a la que Dios ha amado por sí misma” (GS 24, 3); sólo él está llamado a participar, por el conocimiento y

el amor, en la vida de Dios. Para ese fin ha sido creado y ésta es la razón fundamental de su dignidad.

Apología

Dice San Agustín: “*Creo para comprender y comprendo para creer mejor.*”

Creo haber defendido y justificado el quehacer científico, la investigación científica, y mi propia existencia en el digno menester de ser científico y católico, todo al amparo de razones y argumentos que la Iglesia misma nos ofrece en su Catecismo. La Iglesia no se opone ni a la ciencia ni a la investigación científica; las avala. La Iglesia además entiende que el hombre sí ha sido dotado por Dios para comprender la obra de Dios y para colaborar con el proceso evolutivo en el sentido más amplio. Los clérigos y los laicos que no estén de acuerdo, convendría que revisaran su propio Catecismo.

Referencias

- Estepa Llourens, José Manuel. et al., (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Santo Domingo, R.D. Editora Corripio.
- Gold, T. (1992). *The deep hot biosphere*. New York, NY: Copernicus.
- Tyson, Neil de Grasse, Liu, Charles & Irion, Robert (2000). *The Universe: At home in the cosmos*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

EDUCACIÓN

Satisfacción estudiantil: Desafío en la educación superior de Puerto Rico

Oswaldo Vázquez Fernández²

La mayor satisfacción, es el deber cumplido. – Ghandi

Resumen

Este artículo presenta una reflexión del proceso adoptado por el Proyecto de Título V PARES en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para aumentar la *satisfacción estudiantil* en la población de primer año durante el periodo 2012-2015. El proyecto ha implementado múltiples estrategias para este fin, tales como las tutorías grupales e individuales, mentoría estudiantil, y actividades co y extracurriculares. Éstas, además de aumentar la satisfacción de la población de primer año con la institución, han propiciado un sentido de pertenencia que amerita reconocimiento.

Abstract

This article presents a reflection on the process adopted by the Title V PARES Project at the Inter American University of Puerto Rico, Metropolitan campus to increase *student satisfaction* in the first year student population during the 2012-2015 academic periods. The Project has implemented multiple strategies for this purpose, such as individual and group tutorials, student mentoring, and co and extra-curricular activities. These, in addition to increasing student satisfaction with the institution, have led to a sense of belonging that deserves recognition.

Introducción

La meta de la propuesta de Título V P.A.R.E.S (por sus siglas en inglés “Prevail”- “Achieve”- “Reflect”- “Engage”- “Share”) del Recinto Metro de la Universidad Interamericana es aumentar la retención de la población estudiantil de primer año de un 68% a un 75% en un periodo de cinco años. Con este propósito se desarrolló un plan compresivo de retención para los estudiantes³, que incluye actividades en una plataforma tecnológica, así como actividades curriculares, co-curriculares y extracurriculares. El proyecto PARES define el éxito estudiantil como una educación formativa y competitiva que comprende matrícula – retención – graduación. El proyecto PARES atiende tres objetivos principales:

² El autor es coordinador del programa P.A.R.E.S. y profesor de la Facultad de Educación y Profesiones de la Conducta del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

ovazquez@intermetro.edu

³ En el presente artículo, se hará uso del género masculino como inclusivo.

1. *Aumentar en cinco años la retención de un 68% a un 75% a través de un plan comprensivo de “assessment” para medir el progreso académico y su involucramiento en diversas actividades curriculares, co-curriculares y extracurriculares, utilizando una plataforma tecnológica.*
2. *Aumentar el éxito académico de los estudiantes de un 50% a un 70% en un periodo de 5 años en los siguientes cursos de primer año: Matemáticas, Biología, Contabilidad básica, Inglés, Español, y Bienestar y Calidad de vida. Esto se hace incorporando la mentoría, consejería y el trabajo académico remedial en las destrezas básicas del estudiante y actualizando los cursos y la infraestructura de salones de clases y laboratorios.*
3. *Aumentar la satisfacción estudiantil en actividades co-curriculares y extracurriculares en un periodo de cinco años.*

Los conceptos *retención*, *éxito académico* y *satisfacción estudiantil*, vinculados con los tres objetivos principales del Proyecto PARES, han dirigido los esfuerzos realizados. Estos conceptos fueron trabajados a lo largo de los pasados cuatro años en las diferentes actividades, tales como mentoría estudiantil (con estudiantes y profesores mentores⁴ seleccionados para estos propósitos) tutorías grupales e individuales, y finalmente las actividades co y extracurriculares.

El Proyecto PARES desarrolló tres componentes para abordar cada uno de estos conceptos:

Actividad 1: *Assessment & Retention – Retención*

Actividad 2: *Curricular Engagement – Éxito académico*

Actividad 3: *Co & Extra-curricular Engagement – Satisfacción*

Estos conceptos corresponden a la institución. Es decir, la institución tiene la responsabilidad de brindar el espacio y los recursos para que la excelencia educativa y calidad de enseñanza, además de los servicios estudiantiles, contribuyan a la satisfacción estudiantil, al éxito académico y a la retención del estudiante.

Según Carmen England Bayron (2012), la retención se refiere “a la capacidad de una institución para mantener a un estudiante matriculado a partir de un punto a otro”. Esto comienza desde el momento en que éste ingresa a la institución y comienza a tomar sus cursos, hasta que termina el periodo académico, cumpliendo con los requisitos

⁴ Los profesores mentores son profesores que ofrecen cursos de primer año en las materias atendidas por el Proyecto PARES. Anualmente, participan de distintas actividades de capacitación profesional para fortalecer los esfuerzos de retención de la población estudiantil de nuevo ingreso.

mínimos de progreso académico establecidos para su programa. En cuanto al éxito académico, la institución establece las medidas facilitadoras para que el estudiante exprese sus necesidades de apoyo educativo, de modo que la institución adopte las medidas de intervención necesarias para asegurarlo. Por su parte, la satisfacción, es el resultado de un proceso que se da en el sujeto, por lo que se trata de un fenómeno esencialmente subjetivo. Es un concepto que tiene que ver con lo que el sujeto desea y con el resultado que espera. (Zas, 2002).

En el escenario universitario, existe una relación estrecha entre los tres conceptos. Cada uno contribuye a acercar al estudiante a su meta académica. El estudiante ingresa a una institución con metas, sueños y esperanzas. Éstas se traducen en expectativas con la institución; ¿podré alcanzar mis metas en esta institución? Esta pregunta se mantiene presente en la mente del estudiante durante toda su vida universitaria. Éste, constantemente, hace un ejercicio de evaluación de su situación y de las posibilidades que le pueda brindar la institución para acercarlo a sus metas. Entonces, ¿en qué contribuye la satisfacción? En mucho, ya que representa el cumplimiento de las expectativas de un estudiante para con la institución que adoptó como segundo hogar. En la medida en que las expectativas sean cumplidas (o excedidas), serán mayores sus probabilidades de éxito. Por lo tanto, la satisfacción es uno de los pilares necesarios para facilitar el éxito académico y propiciar la retención estudiantil.

El foco del presente artículo son los esfuerzos realizados por la Actividad 3 para aumentar la satisfacción estudiantil, y los resultados obtenidos. Estableceremos la relación entre satisfacción y éxito entre los estudiantes de nuevo ingreso al Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Los esfuerzos que se detallarán abarcan el periodo 2012 al 2015. Las actividades co- & extracurriculares se enfocaron en experiencias diversas para ayudar al estudiante a su adaptación a la vida universitaria en lo académico, social-cultural y profesional.

¿Cómo entendemos satisfacción?

Según Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J. A., Martínez, P. Camblor, (2008) la palabra *satisfacción* se refiere “al **gusto, placer o alegría** que un individuo experimenta, siente, por algo o alguien.” También, satisfacción es lo que acompaña a la seguridad racional de haber hecho algo que estaba al alcance y por encima de un grado de éxito. Ésta, a su vez contribuye a sostener el estado armonioso del funcionamiento de lo esperado. Por lo tanto, implica el **cumplimiento, o la percepción de cumplimiento de una necesidad, deseo o pasión: se podrá satisfacer la “sed de conocimiento” cuando se alcanzan las metas académicas y profesionales.**

La satisfacción es un concepto que está directamente relacionado con la expectativa. La expectativa que se tiene respecto a algo (cosa, experiencia, evento, etc.) establece el punto de partida con el cual se compara la experiencia o el resultado obtenido. Por lo tanto, mientras más elevada sea la expectativa, mayor será el reto para propiciar el nivel de satisfacción deseado. En el caso de las actividades realizadas, el nivel de satisfacción muestra el grado en que la institución ha cumplido con o excedida la expectativa. En las instituciones educativas, la satisfacción cobra un papel protagónico al “validar” la decisión del estudiantado de seleccionar a una institución sobre el resto. En la medida en que los estudiantes perciben que la institución satisface sus expectativas académicas, sociales y profesionales, desarrollan un sentido de pertenencia que les impulsa a completar sus metas. *La teoría de jerarquía de Maslow* (2001) sobre la motivación que dice que a medida en que las necesidades del individuo son satisfechas se mueve hacia la autorrealización. López (2001) añade que la satisfacción busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad. Dentro de esto encontramos la necesidad de estabilidad, del orden y protección, entre otras. Estas necesidades se relacionan con el temor de los individuos a perder el control de su vida y están íntimamente ligadas al miedo, miedo a lo desconocido.

Con esto en mente, la Actividad 3 del Proyecto de Título V PARES, se propuso aumentar la satisfacción estudiantil de 70% a 80% en un periodo de cinco años, mediante actividades co y extracurriculares. Por lo tanto, las estrategias desarrolladas para

fortalecer las áreas de adaptación a la vida universitaria tienen como resultado afianzar la retención, la persistencia y finalmente, aumentarán la tasa de graduación de los estudiantes del Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

La población de primer año en la Universidad Interamericana – Recinto Metropolitano

Una de las características que define a esta población es su visión de que la universidad es “sólo asistir a clases”. Esto es un reflejo de la actitud que muchos estudiantes adoptan de la escuela secundaria. El cambio de “la escuela a la universidad” presenta retos para los estudiantes y les dificulta su adaptación, retención y persistencia. Durante su primer año universitario, diferentes factores dificultan esta transición: la perspectiva acerca de la vida universitaria, el desconocimiento de los servicios estudiantiles, y su acceso a los servicios, entre otros. En las orientaciones, los estudiantes de nuevo ingreso consistentemente manifiestan preocupación y ansiedad ante el nuevo ambiente de estudio, el reto de hacer nuevas amistades, el cambio del término académico (del formato semestral del que proceden en la escuela secundaria, al trimestral acelerado de la institución), a la carga académica, y a sus necesidades económicas. La carga académica y el ritmo acelerado de los cursos son factores que inciden en que muchos estudiantes abandonen sus cursos (UW), se den de baja (W) o fracasen en los mismos. Es entonces que los servicios directos (mentoría y tutorías), las actividades co & extracurriculares son herramientas que ayudan a atender los retos que enfrentan muchos estudiantes de primer año.

Para conocer mejor la población estudiantil de nuevo ingreso, la Actividad 3 desarrolló un cuestionario para auscultar su área de interés. En el instrumento, se incluyó un listado de temas para talleres y actividades co y extracurriculares, con el propósito de que los estudiantes seleccionaran todas las actividades que fueran de su interés. Fue administrado a estudiantes de primer año de la cohorte 2011-12, y sus resultados se utilizaron para planificar las actividades que se llevarían a cabo durante ese año, y el próximo (cohorte 2012-13).

El resultado del cuestionario nos permitió conocer a los estudiantes de nuevo ingreso en los aspectos que más le interesaban y preocupaban y que estas fueran canalizadas a través de estas actividades para atemperar sus esfuerzos a las necesidades identificadas. Mediante entrevistas y referidos de estudiantes, se desarrollaron talleres, seminarios y conferencias, así como viajes de campo. Además de este instrumento, se desarrolló un cuestionario para estudiantes de nuevo ingreso a la institución que se comenzó a administrar a partir de la cohorte de 2013-14. Su propósito es conocer sus motivaciones para ingresar en la Universidad Interamericana – Recinto Metro, sus expectativas acerca de las experiencias que debe proveer la institución, las competencias para la vida universitaria que los estudiantes deben tener, el nivel de dominio que poseen de dichas competencias, y sus expectativas con la facultad universitaria. En las Tablas 1 y 2 se muestran algunos de los resultados más sobresalientes.

Tabla 1

Comparación de los porcentajes de estudiantes de las cohortes 2013-14 y 2014-15 que indicaron que varios aspectos tuvieron mucha influencia en su decisión de ingresar a la Inter – Metro

| <i>Aspectos influyentes</i> | <i>Cohorte 2013 – 14</i> <i>(n = 188)</i> | <i>Cohorte 2014 – 15</i> <i>(n = 240)</i> |
|--|--|--|
| | <i>%</i> | <i>%</i> |
| La reputación del programa académico que me interesa. | 77.42 | 64.29 |
| La duración de los programas (i.e., semestral, trimestral, etc.) | 74.73 | 72.69 |
| La reputación académica de la institución | 67.20 | 63.33 |
| La ubicación de la institución | 65.78 | 55.51 |
| La variedad de programas académicos | 61.50 | 56.78 |

Tabla 2

Comparación de los porcentajes de estudiantes de las cohortes 2013-14 y 2014-15 que indicaron tener poco o ningún dominio de distintas destrezas de comunicación

| <i>Destrezas de comunicación</i> | <i>Cohorte 2013 – 14</i> <i>(n = 188)</i> | <i>Cohorte 2014 – 15</i> <i>(n = 240)</i> |
|---|--|--|
| | <i>%</i> | <i>%</i> |
| Comunicación oral en Inglés | 65.17 | 59.28 |
| Comunicación escrita en Inglés | 61.49 | 89.64 |
| Hacer presentaciones orales | 58.05 | 61.67 |
| Comunicación escrita en Español | 30.11 | 39.74 |
| Comunicación oral en Español | 20.11 | 21.93 |

Los resultados expresan datos importantes que aportan a nuestro conocimiento del perfil del estudiante que ingresa al Recinto Metro. Con estos datos, también pudimos determinar efectivamente las necesidades e intereses de los estudiantes, de modo que la institución pudiera satisfacerlos, mediante actividades co & extracurriculares que contribuyeran en su procesos de integración a la vida universitaria.

Actividades co y extracurriculares

Los resultados del primer cuestionario nos permitieron establecer un plan de acción para los primeros dos años del proyecto. Los resultados más relevantes se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de temas seleccionados por estudiantes de primer año para actividades co y extracurriculares

| <i>Temas y actividades</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentajes</i> |
|---|-------------------|--------------------|
| Entendiendo mi programa de clases | 86 | 68.25 |
| Manejo y organización del tiempo | 70 | 55.50 |
| Conociendo tu universidad | 69 | 54.76 |
| Técnicas para tomar exámenes | 67 | 53.17 |
| Hábitos de estudios | 64 | 50.79 |
| Estilos de aprendizaje | 60 | 47.61 |
| Métodos de estudio | 57 | 45.23 |
| Técnicas de investigación | 53 | 42.06 |
| Código de vestimenta | 51 | 40.47 |
| Museo de Arte de P.R | 51 | 40.47 |
| Técnicas de escritura | 46 | 36.50 |
| Recorrido en kayaks | 45 | 35.71 |
| Estilo APA | 45 | 35.71 |
| Visita al parque de las cavernas de Camuy | 42 | 33.33 |
| Recorrido en bicicleta | 40 | 31.74 |
| Distribución por género | Femenino: 83 | Masculino: 43 |

n =126

La planificación de las actividades pertinentes se realizó en coordinación con facultad mentora, para alinearlas con los cursos de primer año y al calendario académico de la institución (calendario trimestral y semestral del Recinto Metro). Luego de la planificación, estas actividades se realizaron con la colaboración de los estudiantes mentores, quienes asistían a las mismas, ayudaban a organizar los grupos estudiantiles y asumían distintas responsabilidades, según las necesidades de cada actividad. Algunas de las actividades realizadas durante estos años se incluyen en la Tabla 4.

Tabla 4

Ejemplos de actividades co y extracurriculares realizadas durante varios años académicos

| Año Académico | Actividades Co-curriculares | Actividades Extra-curriculares |
|----------------------|--|--|
| 2011-12 | Maximizar tu tiempo para mejorar tus hábitos de estudio Tengo algo importante que decirte... Efectos del tabaco en los pulmones | Body Worlds Museo de Arte de Ponce Eco - Reto |
| 2012-13 | Entendiendo mi secuencial académico Apoyo estudiantil GPS Académico: Ajustándome a la vida universitaria ¡Matemática! ¿En serio? Hablar bien y escribir mejor Speaking the difícil Tengo algo importante que decirte Tú también puedes: Atrévete a soñar y ser exitoso ¡Bienestar: Una lucha olímpica para toda la vida! | Dragon Boat La casa de Bernalda Alba Tríalo Museo de Arte de Puerto Rico Outside Group – Salinas Hacienda Buena Vista Exposición "Basura" Reserva natural de Humacao |
| 2013-14 | La norma de progreso académico satisfactorio Blackboard, ¡Ven y Aprende! El arte de practicar El mundo laboral y tecnológico El porqué y para qué de mi vocación universitaria El voluntariado, ¿por qué? En buen español Enfocando para el éxito Matemática básica para contabilidad Música 101 | Activa tu Vida - Parque Central Bahía de Salinas – Kayak Bosque La Marquesa Dragon Boat Hacienda Carabalí Los beneficios del kayaking para el mejoramiento y la calidad de vida Toro Verde |

Las diferentes actividades co y extracurriculares exponen al estudiante a incorporar temas interdisciplinarios a las áreas de estudio alineadas al mundo profesional. Más aún, buscan llevarlos hacia una conciencia global y ecológica para que el estudiante haga una relación entre elementos del alfabetismo económico y financiero, el empresarismo y emprendimiento, la conciencia ciudadana, los conocimientos básicos de

salud, las competencias de aprendizaje e innovación, el manejo de la información y tecnologías, y sobre todo, la importancia de los valores tales como la tolerancia, la equidad, la justicia, la empatía, el respeto, la honradez, y solidaridad, todos compartidos con la visión de la Institución.

La participación en las actividades co y extracurriculares, para los años académicos 2011-12, 2012-13 y 2013-14 se resume en la Tabla 5.

Tabla 5

Resumen de la participación estudiantil en las actividades co y extracurriculares, por año académico

| <i>Actividades</i> | <i>Cantidad de actividades</i> | | | <i>Total de estudiantes*</i> | | |
|---------------------------|--------------------------------|----------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|
| | <i>2011-12</i> | <i>2012-13</i> | <i>2013-14</i> | <i>2011-12</i> | <i>2012-13</i> | <i>2013-14</i> |
| Actividad extracurricular | 3 | 10 | 7 | 117 | 222 | 199 |
| Conferencia | 1 | 7 | 5 | 75 | 475 | 431 |
| Orientación | 0 | 10 | 12 | - | 338 | 538 |
| Taller | 2 | 13 | 9 | 26 | 843 | 451 |
| Total | 6 | 40 | 33 | 218 | 1878 | 1619 |

*Nota. El total de estudiantes participantes de las actividades durante cada año académico refleja un conteo repetido.

Las actividades co-curriculares (i.e., talleres, conferencias, orientaciones) fueron realizadas en el Recinto Metro y se enfocaron en las áreas de desarrollo profesional, social, curricular y personal. Por su parte, las actividades extracurriculares (i.e, visitas a museos y exhibiciones, actividades al aire libre) se realizaron fuera del recinto, con el fin de exponer a los estudiantes a otros ambientes y experiencias. El aspecto de la coordinación con la facultad mentora fue muy importante, ya que se buscó que éstas se alinearan con los contenidos y las destrezas de los cursos de primer año. Las actividades estimularon a los estudiantes a conocer, entender y aprender que la vida universitaria no es únicamente asistir a los cursos; la vida universitaria abarca todas aquellas experiencias, dentro y fuera del salón de clases, que contribuyen su crecimiento personal, social, académico y profesional. Esto, a su vez, se tradujo en un sentido de valor añadido a su decisión de estudiar en el Recinto Metro, lo cual contribuye a la retención y la persistencia estudiantil.

Cada actividad, seminario y taller realizado fue evaluado por los participantes. Para este fin, se les administró la “*Hoja para la evaluación de actividades estudiantiles*”.

Este instrumento fue desarrollado, administrado y analizado por la Actividad 1. En el instrumento se pregunta si la actividad contribuyó a aumentar su satisfacción con la institución. También, permite indicar cuán satisfechos, en general, se sienten con la actividad, e incluye siete premisas acerca de la satisfacción con distintos aspectos de la actividad, con una escala de cinco categorías: *Muy satisfecho(a)*, *Satisfecho(a)*, *Ni satisfecho(a) ni insatisfecho(a)*, *Insatisfecho(a)*. Sus resultados fueron analizados y devueltos a la Actividad 3, con el propósito de proveer retroalimentación de cada actividad.

Mentoría y tutorías

El propósito de la mentoría es apoyar a los estudiantes en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Esto incluye clarificar sus expectativas universitarias, proveer apoyo académico, social y personal, y encaminarlos hacia el logro de sus metas académicas. La figura del estudiante mentor fue un complemento vital en el proceso de atender las necesidades básicas de apoyo al estudiante durante su primer año. Su colaboración fue fundamental para fortalecer la retención y la persistencia, así como para motivarlos a completar satisfactoriamente sus cursos en la institución. Estos estudiantes son ejemplos a seguir por su liderazgo, excelencia académica y trayectoria participativa en organizaciones estudiantiles en el Recinto Metro. El papel que desempeñan los estudiantes mentores como modelos de la vida universitaria cobra mayor importancia, ya que el estudiante de nuevo ingreso se siente identificado con ellos. En una entrevista a una estudiante de primer año, se le preguntó qué fue lo que más le gustó del Proyecto PARES. Ella indicó que el servicio de los estudiantes mentores: *“porque se me hace más fácil relacionarme y sentirseme cómoda y confiada”*.

Otro aspecto significativo de los servicios estudiantiles fue la incorporación de tutorías. Éstas ofrecen a los estudiantes con dificultades en los cursos básicos antes mencionados la ayuda necesaria para clarificar dudas, y fortalecer áreas de debilidad. Es importante señalar que estas tutorías son ofrecidas también por estudiantes mentores que, no solamente se enfocan en lo académico, sino en la parte socio-humana afectiva como elemento estratégico para poder asimilar mejor el conocimiento. Es decir, el estudiante

mentor explica por qué es necesario tener estos conocimientos para poder ser un mejor estudiante y profesional en el mañana. Es aquí donde los estudiantes ven la pertinencia de la tutoría y mentoría a través del estudiante mentor como un colaborador o un par, según las siglas de nombre del proyecto P.A.R.E.S. en inglés (Preveil Achive, Reflect, Engage, Share) simbólicamente recoge la idea de que son sus pares los que los ayuda a progresar en su vida universitaria. No solamente se han beneficiado los estudiantes de primer año con estos servicios. Estudiantes de otros años se enteraron de estos servicios a través de las visitas realizadas a los salones, mediante los anuncios colocados en lugares estratégicos alrededor del recinto, y en actividades co y extracurriculares, y fueron atendidos por el Proyecto.

Una de las estudiantes que recibió los servicios de tutoría observó una gran mejoría en sus notas de la clase de español. Ella expresó: *“PARES me ayudó mucho... hoy día me siento mucho más cómoda con mis clases y más confiada en mi trabajo universitario.”* Por su parte, otra estudiante resaltó el beneficio recibido en el aspecto social: *“PARES me abrió el camino a conocer más estudiantes y a entender mejor como el ambiente universitario del Recinto Metro se maneja. Además, me dio la oportunidad de pertenecer a la organización estudiantil de mi facultad de estudios.”* Muchos estudiantes han acudido a las oficinas de PARES gracias a la recomendación de compañeros que fueron atendidos por el Proyecto.

Los esfuerzos realizados también van dirigidos a crear un ambiente universitario integrador. Es por esto, que una de las estrategias utilizadas ha sido promover la participación de estudiantes en asociaciones estudiantiles relacionadas con: (a) sus metas profesionales, (b) sus intereses personales y sociales, y (c) que fortalezcan sus destrezas de liderazgo.

Satisfacción y retención

Ayudar al estudiante a satisfacer sus necesidades durante su primer año de estudios y facilitar su integración a su nueva casa de estudios previene que éstos pierdan interés en sus carreras. Algunas variables que contribuyen a una pertenencia institucional,

aparte de las variables de carácter académico, son aquellas que favorecen la vida universitaria (i.e., experiencias sociales y académicas positivas, ayudas económicas, organizaciones estudiantiles que infunde liderazgo y compañerismo, tutoría y mentoría). Si los estudiantes no desarrollan un sentido de pertenencia con su casa de estudio, su ejecución académica pudiese afectarse.

Estudios como el de Gardner y Barefoot (2005) establecen que los estudiantes exhiben un grado de satisfacción y persistencia en sus estudios porque entienden que el esfuerzo vale la pena. La institución le ofrece la seguridad que necesitan y sobre todo las vías para poder enfrentar todas las situaciones y obstáculos que se les presentarán en el camino hacia la graduación. *En el caso del Recinto Metro, se observa que una vida universitaria activa aumenta su satisfacción con la institución.*

Las evaluaciones realizadas a las actividades co y extracurriculares en las que participó la población de primer año fueron productivas y significativas. Las evaluaciones evidenciaron un aumento progresivo en los niveles de satisfacción de los estudiantes con dichas actividades. Los niveles de satisfacción indicados por los estudiantes para cada año académico se muestran en la Figura 1.

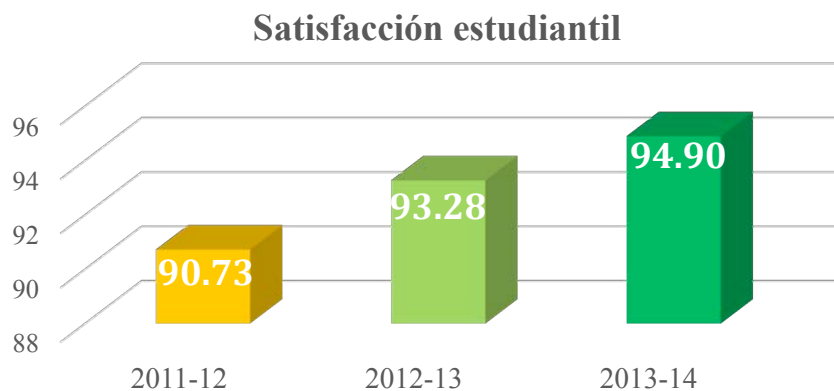


Figura 1. Niveles de satisfacción estudiantil en las actividades co y extracurriculares para los años académicos 2011-12, 2012-13 y 2013-14

Las actividades co y extracurriculares realizadas durante el tercer trimestre del año académico 2011 – 12 fueron utilizadas como pruebas para la planificación,

coordinación y ejecución de distintas actividades. Los resultados observados se utilizaron como referencia para mejorar los procesos y las actividades que se realizaron en los años siguientes. Durante los años académicos 2012 – 13 y 2013 – 14 participó un total de 1,761 estudiantes (en conteo sencillo) y 2,710 estudiantes (en conteos repetidos). Entre las cohortes 2012 – 13 y 2013 – 14, la cantidad total de estudiantes de primer año fue de 1,460⁵. De ellos(as), 562 participaron en las actividades del Proyecto PARES, lo que constituye una tasa de participación de estudiantes de primer año de 31.91%.

La participación en actividades que contribuyen a una mejor vida universitaria, la promoción de los servicios estudiantiles y los referidos de los profesores, son piezas claves para que los estudiantes se muestren satisfechos con la institución. El valor de estos elementos contribuye a la retención desde múltiples ángulos. Con esto en mente, se realizó un análisis de asociación entre las variables de *participación en actividades co y extracurriculares del Proyecto PARES* y *retención en la institución*⁶.

Se calculó, utilizando el programado SPSS 20.0, la estadística de Cramer (V), la cual es una medida de asociación entre variables categóricas. Se observó un valor de $V = 0.157$, y una significación $p = 0.000$. Esto significa que existe una asociación entre la participación y la retención, aunque baja, significativa. Esto pudiera deberse a las diferencias en la cantidad de actividades en que cada estudiante participó (e.g., a mayor participación, mayor probabilidades de retención). Por lo que en futuros estudios, pudiera considerarse los efectos de la frecuencia de participación y del tipo de actividad. La tabla de contingencia con los datos analizados se muestra en la Tabla 6.

⁵ Para efectos del Proyecto PARES, se definió como un(a) estudiante de primer año, a estudiantes con las siguientes características; (1) Admitido(a) en los términos 20XX-50, 20XX-52, 20XX-67, 20XX-04, 20XX-10 y 20XX-13, (2) con admisión “regular”, (3) clasificado(a) como estudiante “regular”, y (4) entre las edades de 16 a 20 años.

⁶ Para efectos de los análisis realizados, se consideró a un(a) estudiante como “retenido(a)” si en el término de Agosto del año siguiente a su admisión a la institución, el (la) estudiante continuó sus estudios en el Recinto Metro.

Tabla 6

Tabla de contingencia para las variables participación en actividades co y extracurriculares del Proyecto PARES y retención de estudiantes de primer año de las cohortes 2012 – 13 y 2013 – 14

| Retención | Participación | | TOTAL <i>f</i> (%) |
|--------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| | Sí <i>f</i> (%) | No <i>f</i> (%) | |
| Sí | 435 (29.79) | 560 (38.36) | 995 (68.15) |
| No | 127 (8.70) | 338 (23.15) | 465 (31.85) |
| TOTAL | 562 (38.49) | 898 (61.51) | 1,460 (100.00) |

Razón de verosimilitud (L^2) = 37.056, $df = 1$, $p = 0.000$

Se realizó una prueba de hipótesis para dos muestras independientes para evaluar si existen o no diferencias en la cantidad de estudiantes que participaron en las actividades de PARES, con su estatus como retenidos(as) en el próximo año académico como la variable independiente. La prueba estadística aplicada fue de bondad de ajuste (razón de verosimilitud).

Se evaluó la significación con un valor de 0.05 y la prueba fue no direccional. La razón de verosimilitud obtenida ($L^2 = 37.056$) fue significativa ($p = 0.000$). Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Se concluye que existe una diferencia significativa entre las frecuencias observadas para, al menos, uno de los pares de categorías.

Fernández de Morgado (2012) señala que la retención – persistencia, además de ser positiva, reconoce la responsabilidad de la institución (retención) y la del estudiante (persistencia) en el éxito de este proceso. Es decir, aunque se reconoce que está en el individuo tomar la decisión de permanecer en la universidad, la institución tiene la responsabilidad de proveer las herramientas que faciliten al estudiante su continuidad en la institución.

Según Alves y Raposo (2005), la satisfacción del estudiante de primer año en sus estudios universitarios, ha cobrado vital importancia para las instituciones universitarias, quienes compiten por reclutar, retener y graduar a la mayor cantidad posible de

estudiantes. Esto también es cierto para el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, pues esta satisfacción propicia la retención de sus estudiantes, y a su vez, la supervivencia de la institución.

Otro esfuerzo muy importante para fortalecer el sentido de pertenencia de la población de primer año, y con ello aumentar su retención fue la creación de una organización estudiantil enfocada en ellos, FLAME (*“Future Leader And Mentor Experience”*). Esta Asociación fue inspirada en el proyecto PARES para darle continuidad a los servicios de mentoría de pares provistos a la comunidad estudiantil del Recinto. El objetivo de la misma es involucrar a los estudiantes en asuntos sociales, académicos y comunitarios para que desarrollen sus cualidades de liderazgo, al organizar y realizar actividades dentro y fuera de la universidad. Además de crear líderes dedicados a servir a sus pares, también busca mejorar su entorno académico, social y ambiental promoviendo el enlace entre estudiantes y las demás organizaciones estudiantiles en el Recinto Metro. La colaboración con las organizaciones estudiantiles tales como FLAME y el Consejo de Estudiantes, así como muchas otras, representa el puente que facilita a los estudiantes de primer año su incorporación a la vida social, académica y universitaria.

Limitaciones

En el transcurso del Proyecto PARES, enfrentamos una serie de retos que dificultaron la planificación y ejecución de las actividades. Éstos incidieron en los resultados obtenidos durante los periodos del 2012 hasta el 2014 y por ello ameritan mención.

Retraso en la identificación de las cohortes de primer año

Para una planificación efectiva de las actividades, es necesario conocer la población a atender. Sin embargo, los listados oficiales de los(as) estudiantes matriculados(as) en los términos que inician en agosto están disponibles a finales de septiembre o principios de octubre.

Bajas tasas de participación y temporalidad de los estudios para identificar el perfil del estudiantado de primer año

Los estudios realizados para conocer el perfil de la población atendida fueron fundamentales para identificar las necesidades de esta población. No obstante, para el año académico 2013 – 14 participaron sólo 188 estudiantes, a quienes se les administró el cuestionario durante la sesión de verano y durante el primer trimestre académico. Por lo tanto, la planificación de las actividades del primer trimestre no contemplan los resultados de estos estudios. Sus resultados se utilizaron para los términos subsiguientes.

Poco tiempo disponible para orientar al estudiantado acerca del Proyecto PARES

Durante los términos de verano, se realizaron actividades para orientar a los(as) estudiantes de primer año acerca de la universidad y de los servicios del Proyecto PARES. Sin embargo, el tiempo disponible para estos propósitos fue limitado, y la participación estudiantil se limitó a aquellos(as) estudiantes matriculados en dichos términos. Las poblaciones que no se matriculó durante los veranos, no recibieron esta orientación.

Bajas tasas de participación de estudiantes de primer año

Pese a que una cantidad significativa de estudiantes participó en las actividades realizadas durante los años académicos 2012 – 13 y 2013 – 14, sólo un 31.91% de los(as) participantes fueron estudiantes de primer año. Entre las posibles explicaciones a esta situación, se destacan:

- La dispersión de los estudiantes entre las distintas secciones de los cursos.
- El cargado calendario académico que dificulta la participación estudiantil en las distintas actividades programadas.

Conclusión

El estudiante reconoce que la universidad implica un cambio de escenario de aprendizaje, que exige mayor compromiso de su parte para con su educación, y que presentará retos en su integración a este nuevo escenario. La incursión en un programa

académico universitario supone y exige cuestionar viejos esquemas de actuación, modificar antiguas prácticas y patrones de conducta y aprender nuevos conceptos y procedimientos. En fin, implica cambiar la forma de hacer las cosas. Todo esto amerita reflexionar, moverse, y hacer algo distinto a lo que el estudiante estaba acostumbrado(a).

Al contemplar los elementos retención, éxito académico y satisfacción, desde una perspectiva interdisciplinaria, la meta de la institución no debe ser sólo facilitar a los estudiantes el que completen sus estudios universitarios, sino proveerles experiencias diversas que les enriquezcan personal, social y profesionalmente. Su compromiso institucional debe ser tanto con la calidad de la educación impartida como de los servicios complementarios ofrecidos.

El éxito académico es, en parte, resultado de la satisfacción estudiantil. Se manifiesta con la formación de una valoración positiva que emane de sí mismos, y con su permanencia en la institución. En este sentido, es sumamente importante encontrar formas de evaluar la satisfacción del estudiante de hoy día, no sólo en cuanto a la calidad de la enseñanza universitaria, sino en la calidad de la experiencia universitaria. De esta forma, las instituciones de educación superior pueden conocer su realidad, y atemperar su oferta y sus servicios a las necesidades y demandas de nuevas generaciones de estudiantes que presentan retos para la retención y la persistencia.

La fórmula para una buena retención estudiantil está en un clima de satisfacción en el recinto, Según Tinto (1999), intervención temprana y continua en el desempeño académico del estudiantado, una adecuada mentoría, consejería académica, y la composición de elementos de integración académica y social entre la comunidad universitaria. La creación de una cultura de retención en el Recinto Metro, ha sido, a nuestro entender, unas de las contribuciones más importantes del Proyecto PARES.

Proyectos como este son el modelaje innovador porque identifican unos de los retos más significativos es que nuestros estudiantes adquieran mayor conocimiento, establezcan nuevas metas y persistan en sus estudios universitarios, y de esa manera cumplimos la satisfacción estudiantil. Esta experiencia marca la iniciativa para que otras

instituciones de educación superior en Puerto Rico consideren estos proyectos como centros de éxitos académicos.

Referencias

Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto *Paradigma Vol. No.2* Maracay.

Franco, S. Cáseres Galeras, S. Jiménez Ortiz E. Morales Borja, V y Romero Duran. (2013). Satisfacción de los alumnos con la institución universitaria y el rendimiento académico. *Rei Do Crea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. Volumen 2. Páginas 48-53 Universidad de Granada

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107

Levitz N. (2002). *Retention management system: Coordinator's guide form A*. Iowa City, IA:

López Carlos. (2001, julio 11). *La jerarquía de necesidades de Maslow*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/jerarquia-necesidades-maslow/>

Puerto Rico: (2000) *Perfil Demográfico Censo 2000*. Recuperado de [https://www.census.gov/prod/2002pubs/c2kprof00-pr\(s\).pdf](https://www.census.gov/prod/2002pubs/c2kprof00-pr(s).pdf)recuperado

Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J. A., Martínez, P. Cambolor. (2008). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicativo en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la universidad autónoma de Tamaulipas, México*. Universidad Autónoma de Tamaulipas (México), Universidad de Sevilla, Fundación Caubet-Cimera Illes Balears, *Revista de Enseñanza Universitaria*, N.º 31; 39- 55.

Swail, W.S. (2004). *The art of student retention: A handbook for practioners and administrators*. Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board, Austin, TX. *20th Annual*.

Tinto, Vicent. (1999) Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal* 19(2):5-9.

ESCRIBIR EN UN ÁREA DE CONTENIDO: LA ESCRITURA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN UN CURSO DE ESTUDIOS SOCIALES

Yarilda Román Piñero⁷

Resumen: El objetivo es presentar los hallazgos de una investigación doctoral realizada para la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, que se llevó a cabo con seis estudiantes de escuela intermedia en una institución privada de Puerto Rico. Este estudio utilizó la escritura procesual como una estrategia para aprender historia en un curso de Estudios Sociales, a la vez que se fomentó el conocimiento metacognitivo en los participantes con el fin de que pudieran controlar y supervisar su propio proceso de aprendizaje. La investigación se enmarcó dentro de la teoría cognoscitiva del aprendizaje y el enfoque constructivista.

Se diseñaron dos secuencias didácticas que fueron implementadas por una maestra, quien fungió como coinvestigadora en el estudio. Cada secuencia didáctica consistió en: leer y analizar (de forma individual y compartida) uno o dos textos relacionados a un tema histórico, seguido de un taller de redacción procesual de un ensayo expositivo sobre el tema estudiado. La escritura se presentó como un problema a ser solucionado por el estudiante, quien debió desarrollar el conocimiento estratégico necesario para planificar, controlar y revisar su escrito.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, utilizó como diseño el estudio de casos múltiples. Se documentó la información mediante las técnicas de la observación participante, el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas. El estudio corroboró que la escritura puede servir como estrategia para aprender en un área de contenido si se fomenta en los estudiantes el desarrollo de destrezas metacognitivas, que les permita autogestionar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Palabras Claves: escritura procesual, metacognición, enfoque constructivismo, teoría cognoscitiva

Introducción

A pesar de que las teorías pedagógicas contemporáneas hacen énfasis en los procesos de enseñanza aprendizaje a tono con el enfoque constructivista, para muchos estudiantes los cursos de Estudios Sociales pueden resultar aun monótonos y memorísticos. Esto se debe a la manera en que tradicionalmente se enseña esta disciplina, la cual favorece el uso de estrategias transmisivas centradas en la actividad del docente. El enfoque tradicional utiliza la instrucción verbal como método principal para transferir los conocimientos. La enseñanza mecanicista de los Estudios Sociales

⁷ La autora es maestra de la Escuela Elemental, Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras)
Correo Electrónico: yarildar@gmail.com

desarrolla en los estudiantes estrategias receptivas fundamentadas en la repetición y memorización de fechas, personajes, hechos y datos históricos que deben aprenderse.

Las destrezas de lenguaje están íntimamente relacionadas con la didáctica de los Estudios Sociales; no obstante, leer en un curso de historia mayormente es sinónimo de localizar respuestas a unas preguntas dadas por el maestro, en lugar de hacerse con el propósito de desarrollar inferencias, hipótesis, comparaciones o interpretaciones por parte de las personas, grupos, hechos o fenómenos sociales que se estudian. De igual forma, escribir en un curso de historia implica comúnmente reproducir fragmentos de un texto leído o copiar información de la pizarra, en lugar de hacerse para aprender o reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Cuando se escribe con algún propósito que no sea responder preguntas, la redacción suele verse de forma lineal como un producto que no considera los subprocesos de planificación, escritura recursiva ni revisión. Esta visión de la escritura no considera el rol activo del estudiante, quien para redactar tiene que tomar decisiones durante el proceso. Considerar la naturaleza procesual de la redacción abre una puerta a la posibilidad de escribir para aprender en un área de contenido como lo son los Estudios Sociales.

Un curso de Estudios Sociales cuyo objetivo sea lograr que el estudiante se apropie de unos saberes y los utilice en situaciones reales requerirá que este vaya paulatinamente asumiendo un mayor control de su propio proceso de aprendizaje. Para que esto se logre, la sala de clases debe ser un espacio abierto a la reflexión constante de forma individual y colectiva. La enseñanza de destrezas metacognitivas puede promover la autorregulación del aprendizaje con miras a desarrollar aprendices cada vez más autónomos, que asuman la responsabilidad que conlleva el aprender a aprender.

La investigación corroboró que la escritura sirve como herramienta de aprendizaje efectiva para aprender historia en un curso de Estudios Sociales si se le enseña a los estudiantes a monitorear su propio proceso cognitivo, mediante el uso de estrategias

metacognitivas. Para ello la escritura se empleó de forma procesual, en lugar de lineal. Desde esta perspectiva, el estudiante tiene la oportunidad de planificar, redactar y revisar sus textos, así como de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, el conocimiento se construye a través del acto de pensar.

Este estudio se enmarcó dentro de la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje y la concepción constructivista de la educación, que enfatiza el carácter activo del aprendizaje a través de la construcción personal. Más que una teoría, el enfoque o la perspectiva constructivista agrupa varias teorías sobre el aprendizaje, fundamentadas en las aportaciones de especialistas, tales como: Bruner, Piaget, Vigotsky, Dewey, entre otros (Figarella, 2011). El constructivismo considera que el estudiante aprende cuando es capaz de generar una representación personal del contenido u objeto de estudio. Las experiencias, intereses y conocimientos previos facilitan la adquisición de la nueva información. Cuando una persona es capaz de interpretar la nueva información para integrarla o modificar el conocimiento que ya poseía, se afirma que aprende significativamente (Coll & Solé, 1999).

La teoría cognoscitiva sostiene que la construcción de conocimiento se da gracias a los esquemas o representaciones de una situación concreta o de un concepto que las personas ya construyeron en su relación con el medio que les rodea. Los esquemas son estructuras de conocimiento abstracto que organizan grandes cantidades de información en nuestro cerebro. Nos permiten conocer aquello que nos rodea e interactuar con nuestro ambiente. A medida que se interactúa con la realidad, los esquemas de conocimiento se van modificando. Esto es lo que hace posible el aprendizaje. Mientras más experiencias las personas van teniendo con determinadas tareas, las estrategias que utilicen para resolver los problemas serán cada vez más complejas (Carretero, 1993).

Con relación al proceso de redacción, Cassany (2011a) explicó que la escritura es una actividad dirigida a la consecución de unos objetivos. El acto de escribir es un proceso dinámico mediante el cual se construyen nuevos significados. La información escrita se elabora a través de la interacción entre los conocimientos previos de los individuos y los signos escritos. La interpretación que se le dé al texto escrito será variada entre las personas porque todos tenemos diferentes conocimientos, según el contexto social, las convenciones discursivas y el lenguaje.

Uno de los modelos cognitivos de escritura más relevantes es el de Flower y Hayes (1981). El mismo concibe la escritura como un proceso complejo de pensamiento, en el que se construyen varios subprocesos: planificación, traslación y revisión. Los estudios de Flower y Hayes confirmaron que la metacognición influye en el proceso de redacción, al describir el proceso de revisión como un proceso del pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento en que un escritor elija evaluar o revisar su texto o sus planes. Esto constantemente conduce a una nueva planificación o revisión de lo que uno deseaba expresar, lo que plantea una nueva concepción de enseñar la redacción como proceso y como práctica reflexiva (García del Toro & Quintana, 2007).

La metacognición conlleva estar consciente de nuestro pensamiento mientras ejecutamos una tarea, a la vez que controlamos lo que estamos haciendo (Marzano et al., 1988). Uno de los primeros en investigar el aspecto de la metacognición fue Flavell (1976, 1977, 1979). En su modelo, Flavell relacionó la metacognición con el conocimiento acerca de la persona misma, la tarea y las estrategias. Por otro lado, la metacognición se relaciona también con el conocimiento y control de los procesos. Existen tres tipos de conocimiento que son importantes: declarativo, procesual y condicional. El conocimiento declarativo responde al qué se sabe; el conocimiento procesual, al cómo se realiza una tarea; y el conocimiento condicional, al por qué una estrategia determinada funciona o no y cuándo usar una destreza o estrategia específica (Marzano et al., 1988; Tarricone, 2011; Harris et al., 2009).

De acuerdo con Swartz et al. (2008) las estrategias metacognitivas deben aplicarse antes, durante y después de una actividad. Al comenzar, los estudiantes deben reflexionar sobre qué planes y estrategias usarán para cumplir la meta establecida. Al realizar la tarea, los estudiantes evaluarán su progreso, procesos de pensamientos y percepciones a medida que van implementando el plan. Si determinan que las estrategias usadas no han sido tan efectivas como debieran serlo, pueden hacer modificaciones. Al concluir, los estudiantes reflexionarán y evaluarán hasta dónde se cumplió con el plan desarrollado, cuán bien las estrategias funcionaron y cuáles pueden ser más efectivas para usarlas en un futuro. Es decir, ¿qué aprendieron?

Desarrollo del tema: Instrumentos, Procesos y Hallazgos

El diseño aplicado en la investigación de naturaleza cualitativa fue el estudio de casos múltiples. Se analizó la efectividad del uso de la escritura procesual y las estrategias metacognitivas en un curso de Estudios Sociales como herramientas para facilitar el aprendizaje de los contenidos históricos, a la vez que los estudiantes aprendían a controlar y supervisar su propio proceso de aprendizaje. Mediante observaciones, entrevistas y análisis de documentos, la investigadora realizó un análisis profundo del conocimiento cognitivo y metacognitivo que los participantes manifestaron como resultado de sus experiencias al utilizar la escritura procesual y las reflexiones metacognitivas en un curso de Estudios Sociales. La triangulación permitió revisar y ampliar el análisis de la información obtenida a través de las tres fuentes. Además, se utilizó el modelo de Wolcott (1994, 2009) para evaluar los resultados del estudio. Este consistió de tres componentes fundamentales: la descripción, el análisis y la interpretación.

El estudio requirió la participación voluntaria de seis estudiantes que cursaban el octavo grado en una escuela privada del área de San Juan, Puerto Rico. Se utilizó como criterio de selección la variabilidad en el nivel de desarrollo cognitivo con relación a la redacción (experto-novato). Del mismo modo, se requirió la participación voluntaria de una maestra que enseñara historia al octavo grado de la escuela seleccionada para que implantara en uno de sus grupos las dos secuencias didácticas que se trabajaron para recopilar los datos de los estudiantes participantes. Aunque el proceso de enseñanza aprendizaje era el mismo para todos los integrantes del grupo, solo se analizaron los datos de aquellos estudiantes que formaron parte de la investigación. La maestra coinvestigadora seleccionó a los seis participantes del estudio, utilizando como referencia la sección de redacción incluida en la prueba diagnóstica de Estudios Sociales administrada a sus estudiantes del octavo grado. Los criterios que usó para evaluar la redacción fueron: la fluidez en el desarrollo de las ideas y del vocabulario, la coherencia en las oraciones, la profundidad en el desarrollo del tema, la estructuración del párrafo y el dominio de los aspectos lingüísticos al redactar un texto anecdótico.

Para guiar y registrar las observaciones, se utilizó la Guía de preguntas diseñada por Cassany (2009) para observar al alumno que escribe, así como un registro anecdótico

(Ver Anejo 1). Parte de la información registrada al observar a los participantes mientras redactaban se relacionó con: la frecuencia con la que escribían, el tiempo dedicado a los subprocesos de redacción, los momentos en los que tenían bloqueos, las actitudes hacia la tarea de escritura, las estrategias usadas durante el proceso, las interacciones entre estudiantes y con la maestra, así como el contexto en que ocurrieron los hechos observados.

El análisis de documentos se realizó a partir de dos recursos principales: las redacciones escritas por los estudiantes participantes durante las dos secuencias didácticas que se llevaron a cabo en el curso de Estudios Sociales y las reflexiones escritas que estos generaron antes y después de sus procesos de escritura. Cada secuencia didáctica consistió en: leer y analizar (de forma individual y compartida) uno o dos textos relacionados a un tema histórico, seguido de un taller de redacción procesual de un ensayo expositivo sobre el tema estudiado. La escritura se presentó como un problema a solucionarse por el estudiante, quien debió desarrollar el conocimiento estratégico; así como las herramientas necesarias para planificar, controlar el texto y revisar lo que había escrito (Ver Anejo 2). Cabe destacar que se utilizó la Guía para la revisión del ensayo expositivo diseñada por García del Toro y Quintana (2007) en dos ocasiones, cada vez que los participantes redactaban un ensayo, con el propósito de reflexionar y regular el proceso de redacción: al ser evaluado su escrito por otros compañeros y al autoevaluar a sí mismos sus escritos (Ver Anejo 3). Además, se utilizó una traducción de la rúbrica diseñada por la Dra. Matilde García para evaluar los ensayos expositivos que los participantes generaron (Ver Anejo 4).

Por otra parte, los participantes redactaron dos reflexiones escritas: la primera, antes de comenzar a implementarse las dos secuencias didácticas, y la segunda, al finalizar las mismas; con el interés de conocer la imagen que tenían de sí mismos como escritores, así como la parte afectiva, y evaluar los cambios, si alguno, en sus percepciones de los Estudios Sociales y de sus aprendizajes luego de realizar las dos producciones escritas. Para esta ocasión, la investigadora utilizó la Guía de preguntas desarrollada por Cassany (2011b), para que los estudiantes reflexionaran por escrito sobre la imagen que de sí mismos tenían como escritores (Ver Anejo 5).

Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes con la intención de llevarlos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Los estudiantes participantes se entrevistaron antes, durante y después de sus procesos de escritura con la intención de guiarlos en el control y supervisión de sus procesos de redacción. Se utilizó la escalera metacognitiva propuesta por Swartz et al. (2008) que representa progresivamente los niveles de metacognición, con el propósito de facilitar el pensamiento autodirigido y práctico. Los cuatro pasos en esta escalera metacognitiva son: (1) identificar el tipo de pensamiento (qué hacemos), (2) describir cómo lo hemos hecho, (3) evaluar cuán efectivo ha sido la forma en que lo hemos hecho, (4) y planificar cómo lo haremos en el futuro. Con este propósito, la investigadora usó una traducción hecha a las preguntas diseñadas por Swartz et al. (2008) para guiar el pensamiento en los procesos de reflexión metacognitiva antes, durante y después de una tarea de pensamiento, así como la traducción realizada de la rúbrica diseñada por estos autores para evaluar el grado de reflexión metacognitiva alcanzado (Ver Anejos 6 y 7).

Del análisis de los hallazgos obtenidos se desprende que aquellos participantes considerados expertos demuestran tener una imagen positiva de sí mismos como escritores y tienen un mayor dominio en el desarrollo de las ideas y la corrección lingüística que aquellos considerados novatos. Además, la mayoría de los participantes se sienten satisfechos con lo que escriben. También se percibe que todos los participantes aumentan su conocimiento metacognitivo entre una secuencia didáctica y la otra, a la par con una mejora en la redacción de sus ensayos. Sin embargo, el conocimiento metacognitivo con menor desarrollo en todos los participantes es el condicional, que responde a cuándo y por qué usar determinada estrategia.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los participantes varían sus técnicas para generar ideas entre una secuencia didáctica y la otra (Ver Anejo 8). La forma más común entre todos los participantes de corregir sus textos es mediante el uso de tachaduras. También se observa una variabilidad en cuanto al ritmo con que los participantes realizan sus procesos de escritura. Finalmente, se percibe que la escritura sirve como instrumento para aprender, sin embargo, la reflexión de los temas históricos que se presenta es variada, según las interpretaciones que hacen los participantes de estos.

Durante la primera secuencia didáctica, la escritura promovió que los participantes definieran y reflexionaran sobre los conceptos libertad y héroe nacional; así como explicaran las acciones llevadas a cabo por figuras, tales como Simón Bolívar, José de San Martín y Miguel Hidalgo; considerados héroes nacionales, a la luz de las ideas que José Martí expresa en su ensayo *Tres Héroes*. Durante la segunda secuencia didáctica, la escritura favoreció que los participantes compararan y contrastaran los hechos reales relacionados con la invasión estadounidense a Puerto Rico de aquellos ficticios presentados en el cuento *Seva*, escrito por Luis López Nieves.

Los hallazgos de esta investigación reflejan que cada estudiante participante se apropia del conocimiento histórico relacionado a los temas discutidos, utilizando la escritura como estrategia de aprendizaje, aunque con percepciones diversas. Sin embargo, los procesos de redacción les dan un rol activo a los participantes, quienes se ven retados al tener que autodirigir y monitorear su propio aprendizaje de los contenidos históricos trabajados. De modo, que la escritura como estrategia para aprender promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Conclusiones:

Como parte de los resultados de la investigación, se destaca la importancia de integrar en todas las áreas de contenido la redacción procesual como una estrategia para aprender los contenidos académicos. La redacción como estrategia de aprendizaje debe realizarse de forma periódica para que el estudiante pueda ir dominando cada vez más sus estrategias, técnicas y procesos al escribir.

Durante la tarea de escritura, el maestro debe asumir el rol de guía para facilitar el proceso de aprendizaje. La misma debe llevarse a cabo en la sala de clases para que el maestro pueda identificar en qué momentos el alumno se bloquea, conocer las estrategias que emplea, entre otros aspectos; que le permitirán buscar alternativas para ayudarlo a avanzar en la consecución de las metas de la tarea propuesta. Además, se le debe dedicar el tiempo suficiente a la tarea y enfatizar el uso del método inductivo para así estimular el control, la evaluación y la reflexión de su propio aprendizaje.

Por otra parte, se recomienda enseñarle a los estudiantes destrezas metacognitivas con el propósito de que puedan autogestionar y monitorear su proceso de aprendizaje. La

entrevista individual o grupal, la técnica de pensar en voz alta (*think aloud*), las reflexiones escritas, entre otras; son algunas alternativas que ayudan a autodirigir el pensamiento metacognitivo en los alumnos. Si se fomenta el conocimiento metacognitivo en los estudiantes, estos podrán regular sus procesos de redacción y su aprendizaje de forma más efectiva.

Con el fin de favorecer la evaluación formativa, se recomienda también variar las técnicas de corrección. De esta manera se motivará al estudiante ya que su escrito será leído no solo por su maestro, sino también por sus pares. Además, el estudiante puede aprender con la ayuda de un par competente que le ofrezca recomendaciones a su texto, así como de la lectura de los textos de sus compañeros más experimentados. Algunas alternativas para variar la evaluación son: la autoevaluación, la evaluación compartida (en parejas o en grupos), la evaluación del maestro, entre otras.

Además, se recomienda crear un ambiente flexible, mientras los estudiantes realicen la tarea de pensamiento, ya que de esta manera se facilita el desarrollo del diálogo entre pares y con el maestro, y se permite que cada estudiante realice la tarea a su propio ritmo. Del mismo modo, la recursividad debe estar presente si se quiere estimular el pensamiento eficaz y que los estudiantes construyan conocimiento de las diferentes estrategias que existen para escribir.

También es importante enfatizar las etapas de planificación y revisión ya que es en estas que los estudiantes aprenden a generar y desarrollar ideas. Durante la textualización, al revisar los borradores, primero debe enfatizarse la corrección de las ideas y la estructura del texto para, luego, abordar la corrección lingüística: ortográfica y gramatical.

Por otra parte, se recomienda incorporar en las áreas de contenido la escritura de tipo expresiva que, según Britton et al. (citado en Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005), tiene el propósito de guiar al estudiante en la exploración y reflexión acerca de sus ideas sobre un tema. Este tipo de redacción se enfoca en escritos breves, pero frecuentes; que se integran en una unidad temática con el fin de que los estudiantes desarrollen el conocimiento cognitivo a través de la reflexión de su propio pensamiento. Los textos que se usan para aprender tienen como audiencia al mismo estudiante que los escribe, sus pares o al maestro ya que, al presentar de forma visible el

pensamiento del alumno, se convierten en una auténtico *assessment* del aprendizaje y una forma efectiva para ofrecer recomunicación y crear oportunidades para la negociación del conocimiento. De manera, que permiten determinar la efectividad de una instrucción y hacer ajustes a las lecciones o actividades educativas acorde con las fortalezas y necesidades de los alumnos (Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education, 2012).

La redacción que tiene como meta escribir para aprender (*writing to learn*) puede usarse antes, durante o después de completarse una experiencia de aprendizaje:

- (1) antes, con la intención de conocer lo que los alumnos saben o sienten sobre determinado tema;
- (2) durante, para explorar lo que los alumnos entienden, las conexiones que hacen o las interrogantes que tienen sobre el tema que estudian;
- (3) y después, con el propósito de que sinteticen, evalúen o expliquen lo que han aprendido y las dificultades que tengan sobre el tema estudiado.

Por otra parte, las actividades que integren la escritura para aprender no tienen que responder a las reglas de la redacción formal ni a la evaluación por parte del maestro (Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education, 2012). Algunos ejemplos de este tipo de escritura que pueden integrarse a las áreas de contenido para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y el aprendizaje en los alumnos son: bitácoras, escritura libre, diarios, escritura rápida, correos electrónicos, respuesta escrita, entre otros.

Finalmente, este estudio plantea la posibilidad de seguir investigando el campo de la redacción y la metacognición como herramientas para fomentar el aprendizaje. El mismo se pudiera realizar en otras áreas académicas con el fin de fomentar el pensamiento reflexivo y el aprendizaje de los contenidos de materias como, por ejemplo, las matemáticas o las ciencias. Los hallazgos pudieran servir de base para crear nuevos modelos de enseñanza en otros campos del saber. Es decir, no solamente en el campo de los Estudios Sociales, sino también de otras áreas académicas. Además, la investigación pudiera realizarse con estudiantes de otras edades para comprobar cuán útil es la redacción y la metacognición en el aprendizaje de contenidos académicos con niños de otras edades. Los resultados de dichas investigaciones pudieran servir de guía para

transformar el currículo de algunos sistemas educativos enmarcados aún en la corriente tradicionalista de la enseñanza. A su vez pudieran servir para generar un modelo del aprendizaje fundamentado en la escritura y las destrezas metacognitivas. Finalmente, dichas futuras investigaciones pudieran sugerir nuevas concepciones en la manera de enseñar, utilizando la redacción como proceso y la reflexión como factor central del aprendizaje de los contenidos académicos.

Referencias:

- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum* [Guía de referencia para la escritura a través del currículo]. Santa Barbara, CA: Parlor Press and WAC Clearinghouse. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2011a). *Construir la escritura*. (7a. ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2011b). *La cocina de la escritura* (20a. ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Coll, C., & Solé, I. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona, España: Graó.
- Figurella, F. (2011). *El enfoque constructivista y las interacciones en la sala de clase*. San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Aspectos metacognitivos de la solución de problemas]. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development* [Desarrollo cognitivo]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Monitoreo metacognitivo y cognitivo: Una nueva área en la investigación del desarrollo cognitivo]. *American Psychologist*. 34(10), 906 - 911.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing [Una teoría del

- proceso cognitivo de la escritura]. *College Composition and Communication*. 32, 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- García del Toro, A., & Quintana, H. (1997). *Hablemos de escribir: didáctica de la expresión oral y escrita*. San Juan, Puerto Rico: Plaza Mayor.
- Harris, K., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing [Metacognición y escritura de niños]. En D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York, NY: Routledge.
- Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Fly, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction* [Dimensiones del pensamiento: Un marco para la instrucción y el currículo]. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education. (2012). Writing to learn [Escribir para aprender]. *Capacity Building Series*. (25), 1-4. Recuperado de http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_WritingtoLearn.pdf
- Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning activating students' potential* [Aprendizaje basado en el pensamiento para activar el potencial de los estudiantes]. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition* [La taxonomía de la metacognición]. New York, NY: Psychology Press.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation* [Transformando los datos cualitativos: descripción, análisis e interpretación]. California, CA: Sage.
- Wolcott, H. (2009). *Writing up qualitative research* [Redacción de investigaciones cualitativas]. California, CA: Sage.

Anejo 1

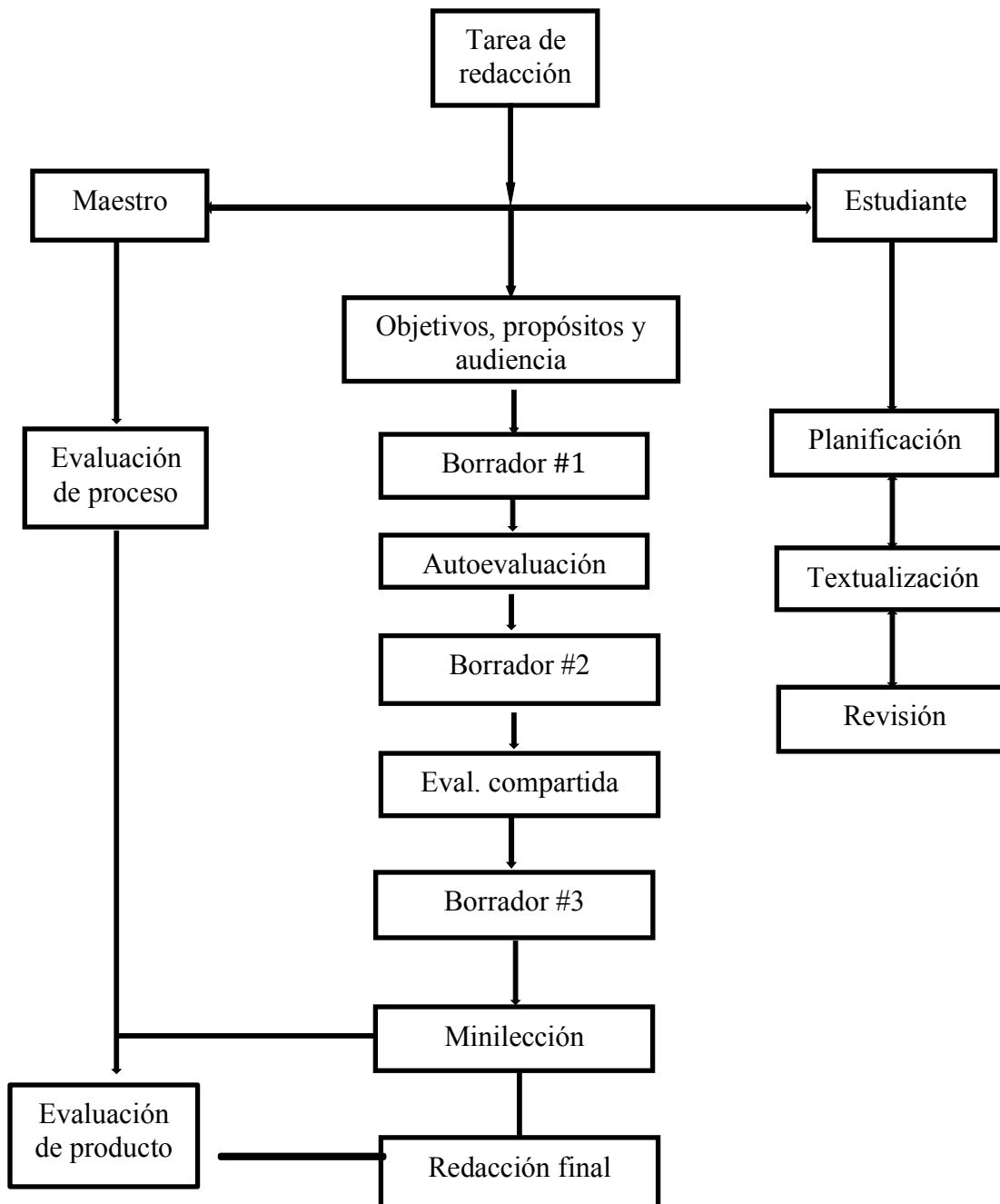
Adaptación del *Cuestionario para observar al alumno que escribe*, de Daniel Cassany (2009)

1. ¿Qué hace el alumno durante los primeros momentos del proceso de composición?
¿Piensa, escribe, hace esquemas, etc.?
2. ¿Qué tipo de producción escrita realiza antes de terminar la redacción: listas, esquemas, borradores, notas, nada, etc.? ¿Qué cantidad produce? ¿Qué hace con ellos después?
3. ¿Cómo son sus escritos? ¿Tienen tachaduras, dibujos, símbolos, flechas? ¿Escribe siempre de izquierda a derecha y de arriba abajo?
4. ¿Utiliza alguna técnica concreta (quizás practicada en clase): mapas mentales, torbellinos de ideas, escritura libre, etc.?
5. ¿Corrige de un borrador a otro? ¿Hay muchos o pocos cambios? ¿A qué nivel del texto afectan sus correcciones: letras, palabras, frases, fragmentos, todo el texto?
6. ¿Consulta habitualmente algún diccionario, enciclopedia o texto de Estudios Sociales?
¿Recorre al maestro o a compañeros para resolver dudas?
7. ¿Qué apariencia tiene el autor: tranquilo, nervioso, tenso, pasivo, etc.?
8. ¿Termina la redacción antes del tiempo previsto o del que requieren sus compañeros?
¿Necesita más tiempo del establecido? ¿Se apresura o precipita a escribir? ¿Se bloquea en algún momento?

Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*.

Anejo2

Modelo de escritura procesual para aprender en un área de contenido



Guía para la revisión de un ensayo expositivo
Tomado de García & Quintana (1997)

Guía para la revisión y evaluación de
Ensayos Expositivos

Nombre:
Borrador ()

Título:

| | Autoevaluación | Evaluación | Explica por qué |
|--|-----------------------|-------------------|------------------------|
| | Sí / No | Sí / No | |
| ¿Se logra captar la atención de los lectores en la primera oración? | | | |
| ¿Se utiliza una cita, una definición o una anécdota en la introducción? | | | |
| ¿Se formula la tesis o la idea principal en la introducción? | | | |
| ¿Presenta cada párrafo una idea central? | | | |
| ¿Tiene coherencia el ensayo? | | | |
| ¿Se expone en la conclusión un resumen de las ideas más importantes presentadas? | | | |
| ¿Hay claridad en la expresión? | | | |
| ¿Se ha usado el vocabulario apropiado y necesario? | | | |
| ¿Se usan correctamente los tiempos verbales? | | | |
| ¿Hay repetición de palabras o frases? | | | |
| ¿Las oraciones están completas? | | | |
| ¿Hay concordancia | | | |

entre el sujeto y el predicado?
 ¿Se usan correctamente los signos de puntuación, las mayúsculas y las minúsculas?
 ¿Hay **corrección** en el escrito?

| Observaciones generales: | |
|---------------------------------|---------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Nombre/s evaluador/es: | Fecha: |
| Firma/s: | |

expresión oral y escrita. San Juan, Puerto Rico: Plaza Mayor.

Anejo 4

Rúbrica para evaluar ensayos

Traducción realizada por la Prof. Alexandra Rodríguez de la rúbrica para evaluar ensayos, diseñada por la Dra. Matilde García-Arroyo

| | 0-2 | 3/4 | 5/6 | 7/8 | 9/10 | Pts |
|---------------------------------|--|---|---|---|--|-----|
| 1. Propósito y audiencia | Difícil o imposible determinar el propósito del ensayo. No tiene | Establece en algo el propósito del ensayo, pero con poca consideración / conciencia a | Leve intento de comunicar a la audiencia el propósito del ensayo. | El propósito del ensayo se hace bastante evidente. Toma en consideración a la | El punto del ensayo se comunica claramente. Tiene sentido claro de | . |

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|---|--|
| | sentido para la audiencia. | la audiencia. | | audiencia. | quién es la audiencia. |
| 2. Desarrollo y apoyo (sustentar) | No desarrolló ni apoyó las ideas. | Poco apoyo a las ideas. Falta de coherencia. | Varias ideas desarrolladas suficientemente. Poca coherencia con relación al punto principal del ensayo. | Algunas ideas no fueron desarrolladas. Falta algo de coherencia y claridad. Por momentos se desvía del tema. | Las ideas fueron desarrolladas con claridad. Directo al punto con suficiente análisis. Ideas coherentes. |
| 3. Organización | No tiene orden lógico. | Muy difícil para el lector seguir las ideas. No hay sentido de organización de ideas utilizadas para desarrollar el punto del ensayo. El lector tiene que inferir cómo se conectan las ideas. | Brinca de una idea a otra. Dificultad para seguir flujo de ideas. Presenta ideas que se alejan del propósito del ensayo. | Buen orden lógico de información. Por momentos se aleja del punto principal del ensayo, lo cual no ayuda a mantener la organización de ideas. | La información fue presentada en orden lógico e interesante. Se mantiene enfocado. Hay flujo de ideas de un párrafo a otro. Usa conectores para unir las ideas en el ensayo. |
| 4.Redactar Borrador | Entregó un borrador. | Posiblemente hizo trabajo en actividad de pre-escritura, pero necesitaba más elaboración. Pudo haber revisado algo. | Solo hizo un borrador y el trabajo final. Revisó el ensayo, pero no hizo cambios sustanciales. | Hizo dos borradores y el trabajo final. Varias revisiones importantes fueron realizadas. | Hizo tres o más borradores y el trabajo final. Revisó demostrando conocimiento del proceso de escritura. |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| 5. Editar (gramática, ortografía y puntuación) | El trabajo no evidencia esfuerzo por editar. | El trabajo tiene muchos errores que dificulta la lectura del texto. Imposible determinar el mensaje del ensayo. | El trabajo tiene algunos errores que impiden que el lector entienda el mensaje del ensayo. | El trabajo tiene pocos errores que son evidentes para el lector, pero el mensaje se entiende claramente. | Muy pocos errores. El mensaje se comunica claramente sin problemas. |
| TOTAL | | | | | |

Anejo 5

Adaptación del documento: *¿Qué imagen tengo de mí como escritor o escritora?*, de Daniel Cassany (2011b)

1. ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que más me gusta de escribir? ¿Y lo que me gusta menos?
2. ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
3. ¿Por qué escribo? Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender,...
4. ¿Qué escribo en mi curso de Estudios Sociales? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
5. ¿Cuándo escribo en mi curso de Estudios Sociales? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
6. ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago mucho borradores?
7. ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil?

8. ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, enciclopedias o libros de Estudios Sociales?
9. ¿Me siento satisfecho/a de los que escribo?
10. ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles?
11. ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
12. ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
13. ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión,...
14. ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma al producto final?
15. ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
16. ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
17. ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que pueda haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?

Cassany, D. (2011b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Anejo 6

Guía para la reflexión metacognitiva antes, durante y después de la tarea de pensamiento
Traducción de la investigadora del documento de Swartz et al. (2008)

| Escalón | Nivel metacognitivo | Preguntas que pueden hacer los maestros |
|----------------|---|--|
| 4to | PLANIFICANDO con anticipación para una futura tarea de pensamiento | <ul style="list-style-type: none">-¿Cómo lo harías la próxima vez?-Según anticipes problemas similares en el futuro, ¿qué conocimiento puedes utilizar para analizarlos?-¿Cuándo en este curso, la escuela, la vida o el trabajo esta estrategia puede serte útil?-¿Por qué es esta importante para...? |
| 3ero | EVALUANDO la efectividad de la estrategia- antes, durante y después | <ul style="list-style-type: none">-¿Cuán bien tu estrategia funcionó para ti?-¿Cómo sabes que la estrategia está funcionando?-¿Qué correcciones o modificaciones en tu estrategia estás haciendo mientras tú...?-¿A qué le prestarías atención mientras resuelves el problema para saber si la estrategia está funcionando?-¿Qué estrategias alternas utilizas si descubres que la que estás usando no está funcionando?-¿Qué ha funcionado para ti en el pasado?-¿Qué te hace pensar que la estrategia funcionará en esta situación?-¿Qué elementos de juicio considerarías para determinar la mejor forma para acercarse al problema? |

| | | |
|------|---|---|
| 2do | Conociendo la ESTRATEGIA que usas en una tarea de pensamiento | <p>Antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué acercamientos tú emplearías...? -Según te acerques al problema, ¿cómo lo resolverías? <p>Durante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Según consideras los pasos en el proceso de resolver un problema práctico, ¿dónde estás...? -¿Qué patrones estás notando en tu acercamiento para resolver el problema? -¿Qué preguntas te estás haciendo a ti mismo/a? <p>Después:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Según reflexionas sobre la estrategia para resolver el problema, ¿qué conlleva esta? -¿Qué te lleva a esta decisión? -¿Qué preguntas te estás haciendo a ti mismo/a? |
| 1ero | CONOCIMIENTO sobre la clase de pensamiento que estás haciendo | <ul style="list-style-type: none"> -Nombra el tipo de pensamiento que estarás haciendo o harás posteriormente. -¿Qué tipo de pensamiento tienes en mente cuando...? -Mientras estuviste pensando acerca _____, ¿qué procesos de pensamiento usabas? |

Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning activating students' potential*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Anejo 7

Rúbrica para evaluar la reflexión metacognitiva
Traducción del documento de Swartz et al. (2008)

| Nivel de metacognición | Excelente (4) | Aceptable (3) | Limitado (2) | Inaceptable (1) |
|------------------------|---|--|--|---|
| Retrospección | <i>Identifica el tipo de pensamiento realizado</i> Identifica explícitamente el pensamiento realizado usando un lenguaje apropiado y preciso. | Identifica explícitamente el pensamiento realizado usando un lenguaje vago. | Identifica explícitamente el pensamiento realizado, pero no usa lenguaje apropiado. | No identifica explícitamente el pensamiento realizado. |
| Retrospección | <i>Describe cómo el tipo de pensamiento se hizo</i> Describe detalladamente cómo el pensamiento fue realizado usando un lenguaje apropiado y preciso, a la vez que puntualiza los pasos en el proceso. | Describe cómo el pensamiento fue realizado, pero no puntualiza los pasos en el proceso. | Describe cómo el pensamiento fue realizado, pero no usa un lenguaje apropiado y no puntualiza los pasos en el proceso. | Describe vagamente o no describe cómo el pensamiento fue realizado. |
| Retrospección | <i>Evalúa cuán bien el tipo de pensamiento se hizo</i> Provee detalles e información significativa acerca de la efectividad del pensamiento juzgado con criterios explícitos y apropiados. | Provee cierta información acerca de la efectividad del pensamiento y muestra cierto conocimiento del criterio para juzgar efectivamente. | Juzga efectivamente, pero no provee información acerca del <i>por qué</i> ni articula un criterio apropiado. | Afirma efectividad o ninguna efectividad sin explicar por qué ni articular un criterio, o falla en hacer cualquier juicio de efectividad. |
| Proyección | <i>Planifica</i> Articula un | Articula un | Articula un | Apenas |

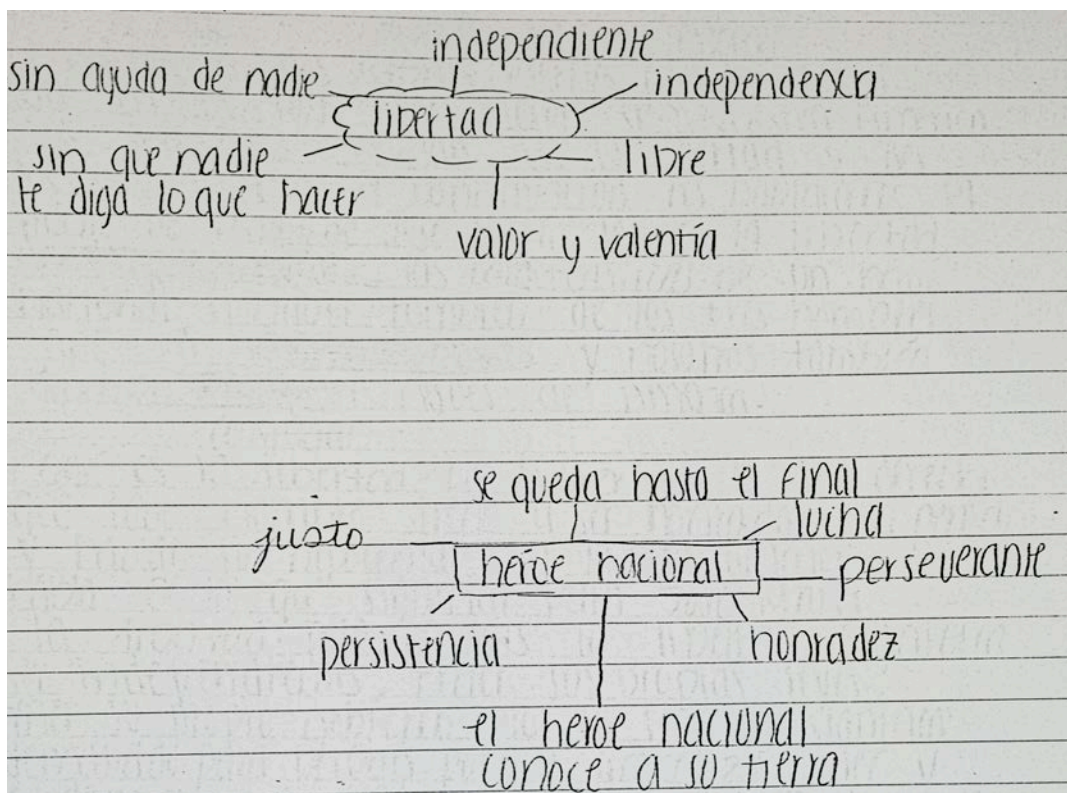
| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <i>para cuando se haga nuevamente el tipo de pensamiento</i> | plan específico y explícito para usar el mismo tipo de pensamiento en el futuro, identifica contextos en los que pueda usarse, y explica por qué el plan es bueno. | plan específico para usar el mismo tipo de pensamiento en el futuro, pero menciona solo algunas razones del por qué, y/o identifica solo unos pocos contextos en los que pueda usarse. | plan vago o generalizado para usar el mismo tipo de pensamiento en el futuro, pero no identifica contextos en los que pueda usarse ni explica por qué el plan es bueno. | articula un plan vago o generalizado para usar el mismo tipo de pensamiento en el futuro y nada más. |
|--|--|--|---|--|

Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning activating students' potential*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Anejo 8

Modelos de preescritura empleados por algunos de los participantes durante sus procesos de planificación de los textos

Torbellino de ideas/Primer ensayo: Caso 2



Flujogramas/Primer ensayo: Caso 6

Héroes Nacional
↓
Lider - D Def
Honrado + Valiente

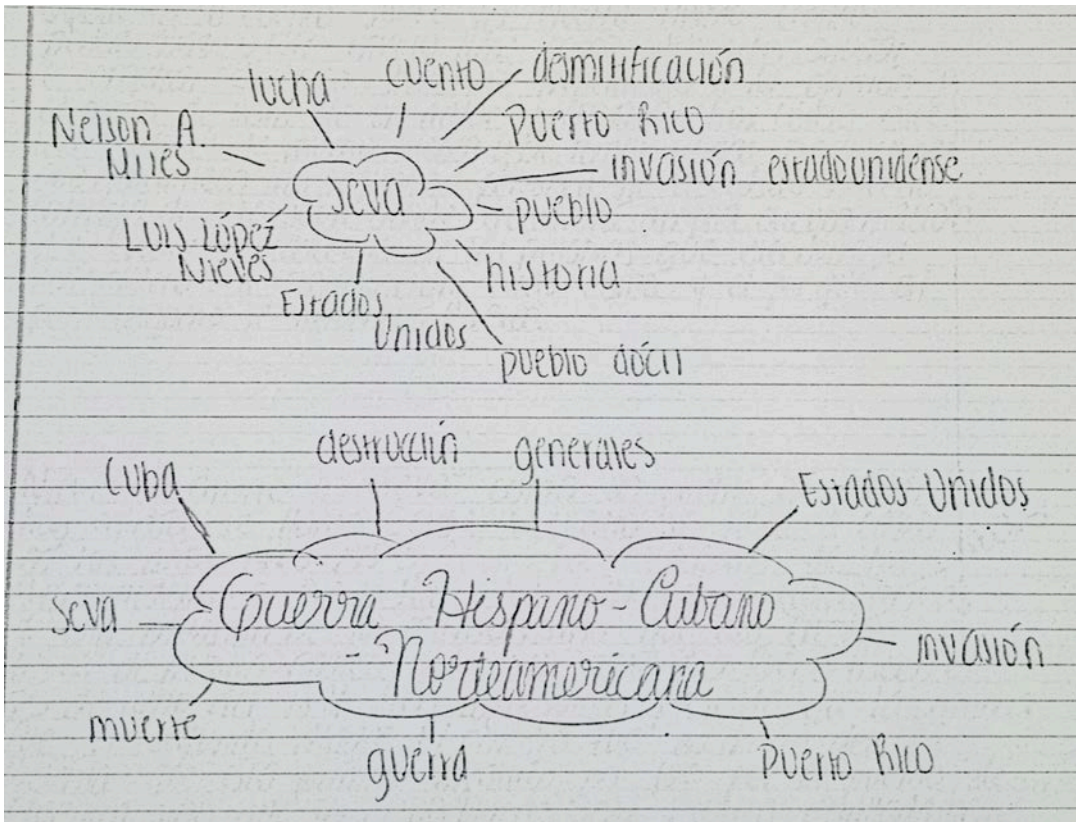
Libertad
↓
Estados Unidos
↓
Personas Importantes
↓
Luchar
↓

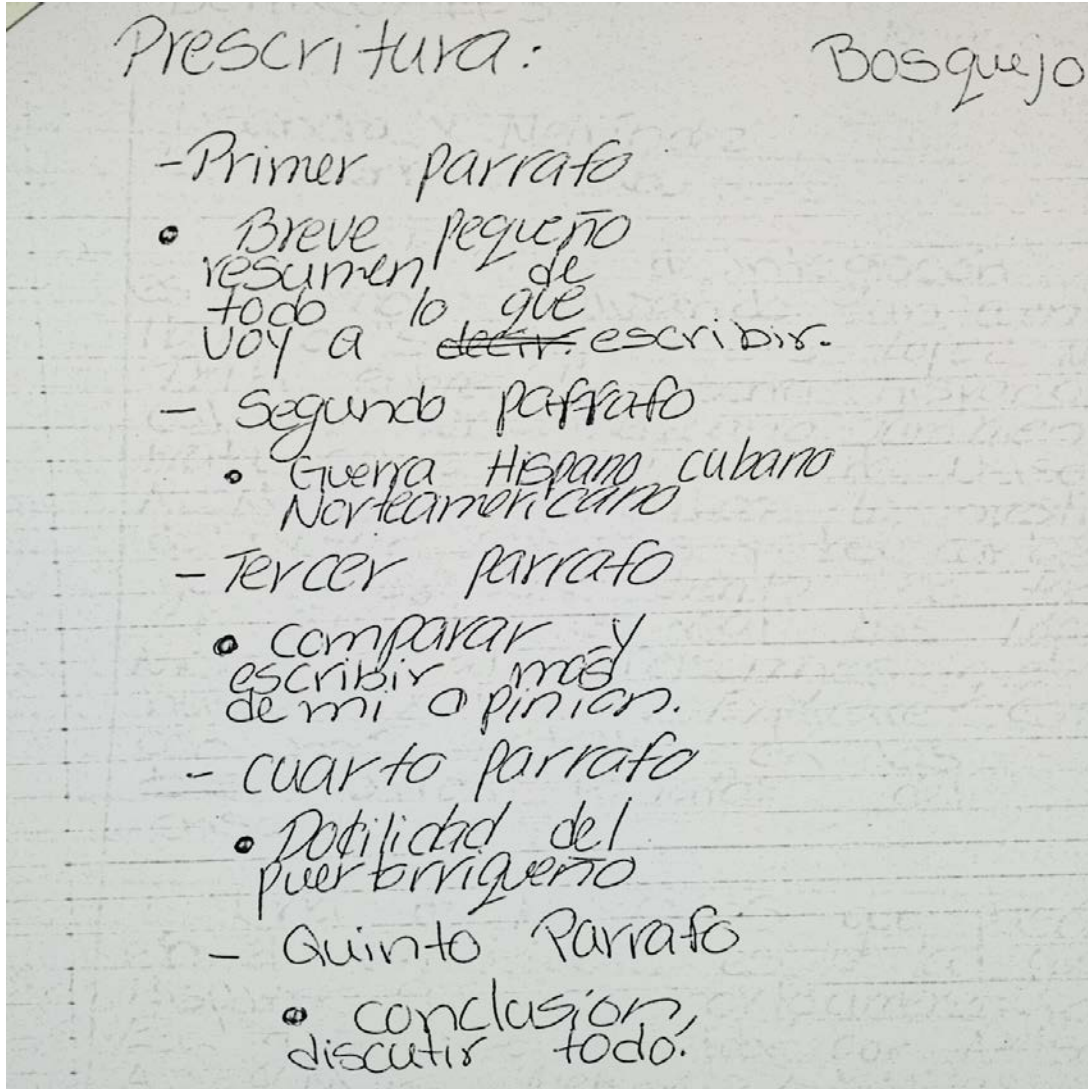
Guerra Hispano-Cubano-norteamericana

- 25-julio-1898 en el siglo XIX
- Guanica
- El pueblo le dio la bienvenida a Estados Unidos con las manos abiertas
- Pensaban que Estados Unidos era su salvación
- aquí vemos a un país dócil

"SEVA"

- la primera invasión fue supuestamente el 15 de de 1898 por el pueblo de Seva
- El pueblo se resistió a la invasión y no fueron dóciles
- La resistencia del pueblo duro días hasta que Estados Unidos exterminó todo el pueblo.
- Logró escapar un niño de 9 años sin una oreja izquierda





HISTORIA

¡Yo protesto! vs ¡No más Cubas!- Fragmentado por los extremos: Un acercamiento breve a la Guerra Fría en el Caribe y la polarización de la política puertorriqueña (1959-1970)

José Carlos Arroyo Muñoz⁸

Resumen:

La llegada de la Guerra Fría a las aguas del Caribe trajo consigo grandes cambios en América Latina. Su apoyo en la región a los grupos marxistas insurgentes repercutió en Puerto Rico. Estados Unidos responde con una política de total intolerancia a que se repitiese una revolución como sucedió en Cuba. En Puerto Rico la influencia de la Revolución Cubana radicalizó a un segmento del independentismo, mientras, a su vez, los Estados Unidos llevaba a cabo operaciones contra-insurgentes que violaban los derechos de muchos independentistas y no independentistas que no se suscribían a la violencia. La década del 1960 se vio marcada por los inicios de un periodo de violencia y polarización en la política puertorriqueña.

Palabras claves: Guerra Fría, Revolución Cubana, geopolítica, política puertorriqueña, política internacional.

En la fecha del 1 de enero del 1959 tomó el poder en Cuba el Ejército Rebelde. La Revolución Cubana estableció un régimen marxista que se enfrentó al dominio de los intereses estadounidenses en la isla mayor de las Antillas, y peor aún para Washington, resultó ser un reto a su primacía hemisférica, en la medida en que el régimen revolucionario cubano sirvió de modelo a otros movimientos marxistas en América Latina. Esta relación antagónica se dio cómo un segmento dentro del escenario mayor que lo fue la Guerra Fría entre Estado Unidos y la Unión Soviética. Desde el 1946 el mundo se convirtió en un gran tablero de ajedrez, en un juego de geopolítica, donde los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas buscaban ganar aliados para avanzar los intereses de estas dos superpotencias. En el 1959, Moscú tomó la oportunidad que se le presentó con la Revolución Cubana para insertar una cabeza de playa justo a 90 millas al sur de los Estados Unidos. Los países caribeños, latinoamericanos, lo que incluye a Puerto Rico, vivieron hasta la década del 1980,

⁸ Catedrático Auxiliar adscrito al Departamento de Historia del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. jcarroyo@intermetro.edu

sufriendo las consecuencias de la intervención de estos dos bloques en sus asuntos internos. Durante este periodo la política internacional, casi mesiánica que tomó Cuba de exportar su revolución fue enfrentada por los Estados Unidos con igual ímpetu.

En este escenario de la Guerra Fría a pesar de que la Unión Soviética respaldó la Revolución Cubana estos no comulgaban con la filosofía del gobierno cubano para promover la revolución en otros países (Hudson, 1988). Los cubanos pensaban que las condiciones para una revolución comunista había que crearlas mediante el uso de guerrillas en vez de esperar que se dieran por cuenta propia, concepto al que se le llamó foquismo, mientras que la Unión Soviética prefería dejar que en América Latina se dieran las condiciones que hicieran viables una revolución. Es así como, durante la década del 1960, Cuba respaldó y adiestró a grupos insurgentes, a las guerrillas y a partidos *bona fide* que defendían la confrontación como una medida de llegar al poder o desestabilizar al gobierno y, a su vez, los soviéticos continuaron sus relaciones internacionales con los países latinoamericanos de manera normal por la vía diplomática. Los soviéticos prefirieron trabajar con los partidos comunistas latinoamericanos de corte menos radical y la creación de frentes populares, como lo fue el caso de Chile con Salvador Allende, o proveyendo armas y otras ayudas a revoluciones que ya habían obtenido el poder, como lo fue caso de Nicaragua en el 1979 (Leoniv, 1999; Paszyn, 2000, p. 89). Esto dividió a la izquierda latino americana entre los castristas o los pro-soviéticos. En palabras de Jorge Castañeda:

“In virtually every Latin American Nation the local left was permeated by Cuban influence. The left as a whole –Communist parties, intellectuals, union organizers, and erstwhile populist caudillos- was either converted to the Cuban line or split between pro-Cubans and everyone else- orthodox, pro-soviet communists, supporters of local governments, subscribers to the notion on alliance with the national bourgeoisie” (Castañeda, 1993, 69).

A pesar de que las diferencias tácticas la KGB soviética cooperó con los cubanos en sus operaciones para adiestrar guerrillas en la primera mitad de la década del 1960, en las postrimerías de la misma los soviéticos establecieron sus pautas, dividiendo la política internacional cubana entre la que respondía a sus intereses y a los que satisfacían a Cuba (Hudson, 1988).

La posición de Estados Unidos en su política internacional para América Latina fue evitar que se propagara el fenómeno de la Revolución Cubana por la región, lo que desató en todo el continente la persecución contra los movimientos de izquierda que pudiesen ser aliados de la revolución socialista de la Habana. Sin embargo, cuando giramos nuestra mirada y vemos el otro lado de esta ecuación, vemos que existió un discurso agresivo por parte de Fidel Castro, quien hizo público que uno de sus objetivos era exportar su revolución por todo el hemisferio; primero mediante el Directorio General de Inteligencia y luego a través del Directorio de Liberación Nacional, quienes a finales de los 1960 tomaron dicha responsabilidad como resultado de la presión ejercida por la Unión Soviética, la cual tomó control del Directorio General de Inteligencia. El objetivo rápidamente se cumplió y el hecho fue que en Cuba por décadas se adiestraron los miembros de las futuras guerrillas de toda América Latina, incluso los grupos políticos clandestinos de Puerto Rico (Arroyo Muñoz, 2003, p.144; Hudson, 1988).

El modelo cubano significó para muchos sectores en América Latina la posibilidad de romper con la opresión y la pobreza mediante el reordenamiento de sus sociedades capitalistas y oligárquicas y remplazarlas en su lugar con sociedades socialistas, o en el argot marxista, con democracias populares. En efecto, emular a Cuba fue percibida, por gran parte de la izquierda latinoamericana, como una alternativa anti-imperialista real, que los liberaría de las garras del neocolonialismo estadounidense y sus secuelas de explotación y tiranía. Cuba se perfiló para la izquierda de América Latina como un David que venció a su Goliat con medidas de reforma agraria para retomar las tierras, propiedad de las compañías azucareras estadounidenses, y la nacionalización y expropiación de las propiedades de los capitalistas nativos o norteamericanos. De acuerdo a Jorge Castañeda:

“The importance of the Cuban Revolution for the Latin American left can be gauged by two facts, which are often ignored today. First, [...] since the launching of the Granma expedition...the revolutionary armed struggle has never ceased. Second at some moment or another throughout the 1960s and 1970s, and practically everywhere in the hemisphere, a group adhering to the Cuban Revolution, its tactics, strategy and theory, emerged and became an important actor on the domestic political scene.” (Castañeda, 1993, p. 69).

A pesar de la retórica que denunciaba la intervención indebida del gobierno de Estados Unidos y sus intereses en América Latina, Cuba, irónicamente, también cayó en una relación de dependencia, cuando recurrió a recibir el subsidio económico de la Unión Soviética.

Mientras los grupos de izquierda latinoamericanos consideraban la Revolución Cubana como el estándar a seguir, para Estados Unidos, Cuba y Fidel Castro se convirtieron en la encarnación de sus más aterradoras pesadillas de seguridad nacional. Nos dice John Plank:

“Since 1959, official preoccupation with Cuba has been intense, at times nearly obsessive. Concern for national security has been a major cause of that preoccupation. There is more involved here than that however. With Castro’s turn toward Marxism-Leninism, the United States suffered a major setback in the Cold War, a gapping breach appeared in the ideological defenses of the Western hemisphere. Castro’s Cuba has challenged the United States at a more profound level than it has ever been challenged before in this hemisphere...” (Plank, 1979, p. 118)

Ante los desafíos a la hegemonía continental de Estados Unidos, las relaciones cubano-estadounidenses se tornaron antagónicas. En octubre de 1960 se da el primer embargo de Estados Unidos hacia Cuba. En enero de 1961 Estados Unidos rompe relaciones diplomáticas con Cuba. En abril de 1961 exiliados cubanos adiestrados por los Estados Unidos invadieron a Cuba por Bahía de Cochinos —Playa Girón—. La operación fracasó. En febrero del 1962 Estados Unidos prohibió la venta de sus productos a Cuba, la compra de productos cubanos y suspendió la ayuda económica a aquellos países que le brindaran ayuda al régimen de Castro. Durante los días del 14 y el 28 de octubre de 1962 se dio la crisis de los proyectiles nucleares, colocando a la humanidad al borde de una hecatombe nuclear.

Ya desde la década del 1950, antes de la Revolución Cubana, Estados Unidos tomó como política de Estado internacional, no tolerar en América Latina regímenes marxistas y nacionalistas. En 1955 el Consejo de Seguridad Nacional de los Estados Unidos emitió un memorando titulado “US Policy Towards Latin America” (Chomsky, 1987, p. 19-23) en el que expuso su compromiso con mantener un ambiente seguro para la inversión privada en América Latina, fuese doméstica o extranjera, y que consideraría a los regímenes nacionalistas, que respondían a las demandas de mejor distribución de las

riquezas dentro de sus fronteras, como la mayor amenaza a sus objetivos. Para lograr poner freno a los reformistas latinoamericanos, Estados Unidos se propuso controlar los ejércitos de los países latinoamericanos, los cuales se encargarían de lidiar con los regímenes nacionalistas y los grupos subversivos en sus respectivas naciones. Bajo el principio conocido como “Doctrina de Seguridad Nacional” (Chomsky, 1994, p. 44-45), Estados Unidos proveyó adiestramiento y ayuda económica a la milicia y a la policía para perseguir y erradicar a aquellos elementos, dentro de sus fronteras, que ellos consideraran sediciosos y revolucionarios.

En el 1960, como reacción a la percepción de los Estados Unidos de que existía una amenaza comunista dentro de sus fronteras, el FBI añade a sus ya sofisticadas operaciones de contrainteligencia en Puerto Rico, una operación que llevó el nombre de COINTELPRO, la cual puso a todo el independentismo en su mirilla, pero especialmente a aquellos que abiertamente respaldaban al régimen cubano como lo fue el Movimiento Pro-independencia (Fernandez, 1992, p. 212-213).

En Puerto Rico ya el independentismo vivía una situación difícil por la persecución antes del capítulo de la Guerra Fría caribeña. No obstante, ésta se empeoró por la reacción estadounidense al respaldo de la Revolución Cubana a la independencia de Puerto Rico y la violencia política como vehículo para alcanzarla. En lo político, Estados Unidos optó por asegurar el status quo. Estados Unidos, sin haber satisfecho todas las necesidades de la elite puertorriqueña, le había dado suficiente espacio en la isla para mantenerla relativamente calmada y había logrado calar lo suficiente en las necesidades de las masas para asegurar su lealtad. Estados Unidos acompañó esa política de dependencia y autonomía limitada con una sofisticada campaña de persecución que atacaría y desalentaría aún las más legítimas de las acciones de los independentistas. Durante este capítulo de la Guerra Fría, Estados Unidos utilizó la policía local como aliada e instrumento de las agencias de inteligencia federales para vigilar y controlar a los independentistas o cualesquiera que abogara por una causa que pudiese, en su opinión, dar paso al apoyo de la población al comunismo. Además de utilizar medidas que involucraban las fuerzas de orden del Estado, también se recurrió a crear una percepción de rechazo a la independencia en la sociedad mediante el uso de los medios de comunicación de masas (Márquez, 1997, p. 99-103).

La intervención de las agencias de inteligencia de Estados Unidos y de la policía local no se limitó a investigar e intervenir con los actos clandestinos e ilegales. También lo hizo con algunos protegidos por la Constitución de Estados Unidos y la Constitución de Puerto Rico como lo es la libertad de asociación. Esta intervención del Estado en la privacidad de los individuos por participar en actos políticos protegidos por ley, como lo evidencian los miles de *dossiers*, conocidos como *carpetas*, llegó a equiparar la afiliación a agrupaciones pro-independencia con actos ilegales, en efecto criminalizando el independentismo. En efecto, las actividades del Estado contra los independentistas trascendieron el cerco de la intimidad e incluyó la intervención con sus espacios físicos y su seguridad (Comisión de Derechos Civiles, 1997). Durante este periodo vemos como, también, las agencias federales promovieron y toleraron actos que llevaron a la violencia de derecha en su manifestación local. A finales de la década del 1960 algunas de estas medidas tomadas por las agencias federales incluyeron:

(1) La utilización de grupos cívicos, la Asociación de Universitarios Pro Estadidad, La Legión Americana y otros como instrumentos en su campaña de desprestigio contra los independentistas.

(2) La radicalización de la campaña contrainsurgente de la sección de inteligencia de la policía local, incorporando tácticas como “el control físico” e incluía el “chequeo de automóviles, de oficinas y residencias de sospechosos.” (Senado de Puerto Rico, 1992)

(3) La utilización de civiles y policías “o una combinación de ambos” en la creación e infiltración de grupos para destruir las organizaciones marxistas. Estos objetivos serían implantados mediante cursos brindados por la notoria Escuela de las Américas del Ejército de los Estados Unidos. Estas prácticas incluyeron la creación de una unidad de inteligencia del policía conocido como el “escuadrón de la muerte”, a la cual se le adjudicó la persecución de puertorriqueños independentistas. La situación en Puerto Rico tomó giros comparables con la situación (Senado de Puerto Rico, 1992).

(4) El uso de la falsa propaganda y los medios de comunicación de masas como instrumento propagandístico por las agencias de inteligencias federales, insertando artículos difamatorios en la prensa como *El Mundo* y *El San Juan Star*. Estas agencias también intervinieron en las operaciones de la *Federal Communications Commission*, la

agencia que regula las licencias de operación de las emisoras de radio y televisión, en un intento de intimidar las emisoras radiales que les brindaran espacio a los opositores a la política pro estadounidense.

En los años del 1969 y 1970, tanto las oficinas del Movimiento Pro Independencia como las facilidades de su periódico *Claridad*,⁹ sufrieron actos de violencia, que incluyeron la quema del edificio de la publicación y el ataque de una turba contra el liderato de la organización. En el ataque a las oficinas de las oficinas del Movimiento Pro Independencia resultaron heridos de bala tres militantes de dicha organización y el mismo se lo atribuyó al Frente de Liberación Anticomunista (Palau Suárez, 1992, p.134-135).

(5) La intervención directa en la política local, mediante la operación de campañas difamatorias en contra de la unidad independentista y el sector autonomista, en el plebiscito del 1967 y las elecciones del 1968. Tenemos conocimiento de dos programas ejecutados en ese período, COINTELPRO, el cual fue parte del FBI y la operación de la Oficina de Inteligencia Naval llamado Task Force 157 (Arroyo Muñoz, 2003, p.65-66).

A pesar de los excesos en que incurrieron los gobiernos de Estados Unidos y Puerto Rico en cuanto a sus tácticas para atajar la influencia castrista en Puerto Rico, sus acciones estaban fundamentadas en la preocupación por una amenaza de insurgencia real. Tomemos, por ejemplo, lo sucedido en enero de 1964, cuando un grupo clandestino llamado MAPA, el Movimiento Armado para la Liberación de Puerto Rico, es capturado por la policía luego de entrarse a tiros con éstos en el pueblo de Moca (Arroyo Muñoz, 2003, p.156). Lo descrito no fue un evento aislado.

En los años finales de la década del 1960 surgieron dos grupos clandestinos que cometieron actos de sabotaje que causaron la muerte de individuos y millones de dólares en pérdidas. Uno de los grupos llevó el nombre de Movimiento Independentista Revolucionario Armado (MIRA) y el otro los Comandos Armados de Liberación (CAL). MIRA tuvo como uno de sus fundadores a Filiberto Ojeda Ríos (U.S. Congress, 1975, p. 467-469). Ojeda Ríos fue producto de las operaciones de adiestramiento cubano y traza

⁹ **Claridad** es un semanario puertorriqueño, abiertamente independentista y socialista pro-castrista. El mismo fue fundado el 1 de junio de 1959 como el vocero del Movimiento Pro-Independencia y luego del Partido Socialista Puertorriqueño, al cual sobrevive luego de su disolución al comienzo de los 1990. Al momento en que se publica este artículo el periódico *Claridad* aún permanece en circulación, se proyecta como una publicación que le sirve a toda la comunidad independentista en Puerto Rico y que no está afiliada con alguna organización política.

sus lazos con la inteligencia cubana al 1961. Éste fue uno de los miembros fundadores de las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional, creó el Comando Nacional Revolucionario en el 1979, donde reunió cinco grupos clandestinos bajo una agrupación y fundó el Ejército Popular Boricua (Los Macheteros) (U.S. Congress, 1975, p. 467-469). A MIRA se le acreditaron más de 100 colocaciones de bombas y propagación de incendios, muchos de ellos en edificios públicos en la ciudad de Nueva York entre 1970 y 1971, además de los atentados que perpetró en Puerto Rico (Sobel y File, 1975, p. 200).

Los CAL fueron responsabilizados, entre sus actos de violencia política, por decenas de bombas a hoteles estadounidenses en Puerto Rico (U.S. Congress, 1975, p. 467-469).

En 1964, con el estallido de una bomba en la tienda Bargain Town en Bayamón, se inició una serie de atentados, entre los años 1964 al 1971, contra tiendas estadounidenses en Puerto Rico por MIRA y CAL (U.S. Congress, 1975, p. 325). La explosión tuvo el saldo de un muerto y un millón de dólares en pérdidas.

A CAL se le atribuye la instalación de 51 bombas en una estación de relevos de comunicación de la Marina de Estados Unidos. La mayoría de las bombas fueron desmanteladas, pero dos de éstas estallaron (U.S. Congress, 1975, p. 325). En 1968 se le acredita una bomba en una petroquímica donde un policía fue herido en el intento de desarmar la misma (U.S. Congress, 1975, p. 325). El 5 de marzo del 1970 a CAL se le acreditó el asesinato de un marino de los Estados Unidos. Esto vino como represalia por la muerte a manos de la policía de una estudiante, Antonia Martínez, que participaba en una huelga en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

En el 1972, CAL colocó una bomba en un hotel en Dorado mientras se celebraba el concurso Miss Universo. Aunque oficialmente no tenía un brazo armado, la estructura de organización marxista del Movimiento Pro Independencia nunca descartó la lucha armada y su auto-denominación como frente de liberación sugiere que una parte de sus responsabilidades fue la de crear las condiciones para las guerrillas. El Movimiento Pro Independencia públicamente apoyó la mayoría de los ataques, resaltando su utilidad y calificó al CAL como un elemento crucial en el desarrollo de la lucha de masas y como un suplemento a la lucha legal (Arroyo Muñoz, 2003, p. 144).

A finales de la década del 1960, podemos ver en Puerto Rico dos polos en el escenario político donde por un lado existía un independentismo marxista radicalizado, gestor de actos violentos contra la propiedad y la vida humana, así mismo vemos cómo se recrudecieron los ya existentes mecanismos estatales contrainsurgentes al punto de la violación de los derechos civiles y la violencia.

Con la toma de la gobernación Ferré en el 1968, el poderoso Partido Popular Democrático pierde por primera vez una elección. Hay que añadir que estos son los años de las protestas en la Universidad de Puerto Rico contra la Guerra de Vietnam, bajo las circunstancias de que miles de jóvenes puertorriqueños eran reclutados para el servicio militar obligatorio y salida del Cuerpo de Adiestramiento de Oficiales de la Reserva del Ejército de los Estados Unidos (ROTC por sus siglas en inglés) de la Universidad.

Es bajo este escenario, matizado por las luchas entre las fuerzas influenciadas y respaldadas por la Revolución Cubana y los extremos de las medidas contrainsurgentes y persecución al independentismo del gobierno federal y puertorriqueño, que se sentaron las bases para lo que sería la violenta y polarizada década del 1970.

Referencias

- Arroyo Muñoz, J. (2002). *Rebeldes al poder: Los grupos y la lucha ideológica (1959-2000)*. San Juan; Santo Domingo: Isla Negra: Universidad del Turabo, Museo y Centro de Estudios Humanísticos.
- Castañeda, J. (1993). *Utopia unarmed: The Latin American left after the Cold War*. New York: Knopf.
- Chomsky, N. (1987). *On power and ideology: The Managua lectures*. Boston: South End Press.
- _____ (1994). *Repensando Camelot: John Fitzgerald Kennedy, La guerra de Vietnam y la cultura política de EE. UU.* Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Comisión de Derechos Civiles (1997). “La mecánica de la práctica de confeccionar y mantener expedientes de ciudadanos por razones ideológicas”, en Bosques Pérez, R., y Colón Moreira, J. *Las carpetas: Persecución política y derechos civiles en Puerto Rico: Ensayos y documentos*. Rio Piedras, PR: Centro para la Investigación y Promoción de los Derechos Civiles.
- Fernández, R. (1992). *The disenchanted island: Puerto Rico and the United States in the twentieth century*. New York: Praeger.

- Hudson, R. (1988). Castro's America Department. Recatado noviembre 7, 2015, de <http://www.latinamericanstudies.org/rex-hudson.htm>
- Leonov, N. (1999). "La inteligencia soviética en la Guerra Fria." *Estudios Públicos*(73), 5-30. Rescatado noviembre 9 , 2015, de <http://www.hacer.org/pdf/Leonov00.pdf>
- Márquez, A. L. (1997) "¿Subertivos o subvertidos? Independentismo, inteligencia y represión?" en Bosques Pérez, R., y Colón Moreira, J. *Las carpetas: Persecución política y derechos civiles en Puerto Rico: Ensayos y documentos*. Río Piedras, PR: Centro para la Investigación y Promoción de los Derechos Civiles.
- Palau Suárez, A. (1992). *Veinticinco años del periódico independentista Claridad y su visión de 68 problemas sociales puertorriqueños*. Río Piedras, P.R.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Paszyn, D. (2000). *The Soviet attitude to political and social change in Central America, 1979-90: Case-studies on Nicaragua, El Salvador, and Guatemala*. New York: St. Martin's Press, in association with the School of Slavonic and East European Studies, University of London.
- Plank, J. (1979). The United States and Cuba: Cooperation, Coexistence or Conflict. En R. Millet, & W. W. Marvin, *The Restless Caribbean: changing patterns of international relations*. New York: Praeger.
- Ramos, P. (1976). *Ferré: Autobiografía dialogada*. Puerto Nuevo, P.R.: Panavox Multimedia.
- Senado de Puerto Rico (1992). Informe Final de La Investigación del Senado de Puerto Rico sobre Los Sucesos del Cerro Maravilla, 31 de diciembre de 1992.
- Sobel, L., & File, I. (1975). *Political terrorism*. New York: Facts on File.
- U.S. Congress, Senate, Committee on the Judiciary (1975) *Testimony by Alfonso L. Tarabochia. Terroristic Activity: Hearings Before the Subcommittee to Investigate the Administration of the Internal Security Act and Other Internal Security Laws, of the Committee on the Judiciary, United States Senate. Ninety-third Congress. Second Session, Ninety-fourth Congress, 2nd session*. Washington, DC: Govt. Print. Office. 467-469.

SOCIEDAD Y ESCLAVITUD EN NAGUABO, 1829-1851
Las relaciones cotidianas entre las mujeres libres,
las mujeres esclavas y los hombres libres

Héctor R. Castrillón Costa¹⁰

Resumen

En la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico, los estudios sobre la vida de los esclavos han estado dominados por las teorías y las conceptualizaciones economicistas y demográficas. Estos acercamientos metodológicos han descuidado los análisis sobre esas relaciones cotidianas que surgían fuera de los determinismos económicos entre las mujeres esclavas, las mujeres libres y los hombres libres. Este artículo presenta la aplicación de nuevas teorías y conceptos que nos permitieron reinterpretar los documentos que en otras investigaciones habían utilizados para producir estudios sobre las economías de la esclavitud en Naguabo. De esta manera pudimos construir nuevas problemáticas históricas acerca de la sociedad esclavista, las solidaridades, las rivalidades y los enfrentamientos que surgieron entre sus integrantes y algunas de las estrategias que utilizaron las mujeres esclavas para ampliar sus espacios de libertad en su esclavitud.

Palabras claves: Naguabo, sociedad y esclavitud, vida cotidiana, relaciones de poder, mujeres esclavas, mujeres libres, hombres libres.

Abstract

In the historiography of black slavery in Puerto Rico, the majority of the studies related to the everyday life of the slaves have been dominated by the application of the economics and demographics theories and conceptualizations. This approaches have left behind the analysis of those everyday relationships that occur between free persons and slaves outside of the economic determinism. This article presents the application of new theories and conceptualizations that allow us to reinterpret the same documents that were used in other investigations to reconstruct the slavery economic system in Naguabo. This way we were able to develop new historic problems about the slave society, the solidarities, the rivalries and the confrontations that rise between the population and the same time analyzed some of the strategies that the slave women used in order to enhance their freedom inside the slavery system.

Key words: Naguabo, society and slavery, everyday life, relations of power, slave women, free women, free men.

¹⁰ El autor es graduado de Bachillerato en Ciencias Políticas y de Maestría en Historia de América del Programa Graduado de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Actualmente es Maestro de Ciencias Sociales de 7 y 8 grado en el Programa de Lenguaje Dual en la Escuela Intermedia Fulmore en Austin, Texas. hectorcastrillon@yahoo.com

Introducción al Estudio de la Esclavitud Negra en Puerto Rico

Si fuéramos a realizar un breve análisis historiográfico de las investigaciones sobre la esclavitud negra en Puerto Rico encontraríamos que, en muchas ocasiones, estas han sido determinadas por variados accesos a fuentes primarias y por corrientes metodológicas que en su momento han sido predominantes (Castro Arroyo 1988). Por ejemplo, Luis Díaz Soler utilizó principalmente la documentación oficial del gobierno español y las crónicas de los viajeros para analizar la mayoría de los aspectos de la esclavitud negra en Puerto Rico. Para ello parte de la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI hasta años posteriores a su abolición en 1873 (Díaz Soler 2005). Por otro lado, Arturo Morales Carrión indagó en la documentación oficial de los diplomáticos europeos y de los gobernadores españoles de Puerto Rico para establecer una relación entre los acuerdos sobre las relaciones internacionales y los vaivenes del comercio esclavo en la isla entre los años 1820 y 1860 (Morales Carrión 2004). Luego, en la medida en que los investigadores comenzaron a tener mayores accesos a los archivos municipales se comenzaron a producir nuevos trabajos utilizando otras fuentes primarias. De esta forma el análisis de los registros parroquiales, los censos poblacionales y los Protocolos Notariales permitió a los historiadores la reconstrucción de las economías de la institución esclavista en los municipios de la isla. [1]

Este acercamiento economicista y demográfico provocó que la vida de los esclavos fuese interpretada en relación a sus trabajos en las haciendas, a los devenires económicos en la isla y a su clasificación de acuerdo al sexo, edad y a sus posibles lugares de procedencia. Esta metodología ha sido predominante en los estudios sobre la esclavitud negra en Puerto Rico (see, e.g., Szászdi 1967; Genovese 1968; Carbonell Fernández 1976; Scarano 1978, 1986; Ramos Matteti 1982, 1986; Knight 1983; Mayo Santana y Negrón Portillo 1992, 1997, 2007; Oquendo Rodríguez 1986; García 1989; Cintrón Ferrer 1990; Ordoñez Mercado 1994; Picó 1996; Mayo López 2002; Stark 2005; Sued Badillo y López Cantos 2007). [2]

Sin embargo, en la historiografía puertorriqueña se han producido investigaciones que buscan analizar otros aspectos de la vida social de los esclavos que no necesariamente están intrínsecamente ligados a los determinismos económicos o demográficos. Por ejemplo, Guillermo Baralt (2006) ha estudiado las revueltas violentas que realizaron los esclavos en distintos pueblos de la isla, Benjamín Nistal (1984) realizó investigaciones acerca de los esclavos cimarrones, sus estrategias para escaparse y los procedimientos que las autoridades realizaban para capturarlos y Fernando Picó (2012) ha llamado la atención sobre la necesidad de ampliar los estudios sobre las relaciones de solidaridad que surgían entre los esclavos negros. [3]

Nuestra investigación persigue continuar los estudios sobre la vida social de los esclavos, particularmente, esas relaciones cotidianas que se construían entre las mujeres esclavas, las mujeres libres y los hombres libres. Para ello debemos hacer mención de algunos datos sobre las mujeres en la esclavitud que otros historiadores han detallado en sus investigaciones. [4]

En cuanto a las mujeres esclavas, Luis Díaz Soler (2005) ha señalado que algunas fueron empleadas como labradoras de campo y como vendedoras de dulces y de productos manufacturados en desobediencia a las estipulaciones del Reglamento de Esclavos de 1826 (Díaz Soler 2005, p.159). En otras ocasiones sus propietarios las alquilaban como jornaleras a otros hacendados y al no contar con el dinero a tiempo, muchas se vieron obligadas a recurrir a la prostitución. En otras ocasiones sus labores en las tareas domésticas las colocaban muy cerca de la cotidianidad de sus propietarios convirtiéndose algunas de ellas en las madres de leche y en los cuidadores de los hijos de sus amos (ibid, p.151). Esta cercanía cotidiana entre hombres libres y mujeres esclavas provocó algunas de las experiencias que más adelante detallaremos en nuestro estudio. [5]

En cuanto a las mujeres libres, María Dolores Luque de Sánchez (1987) ha planteado que “merecen especial atención las mujeres inmigrantes puesto que un grupo de ellas rompe con el estereotipo decimonónico de la mujer pasiva” (Luque de Sánchez 1987, p.95). Así mismo afirma que “el 61% de las mujeres se desempeñaron como

propietarias en el ramo de la agricultura y el comercio” (ibid, p.95). En esa misma dirección se han movido las recientes investigaciones de Fernando Picó en el municipio de Ponce entre los años 1800-1830 donde ha encontrado evidencias que indican que algunas esposas de emigrados, ya sea por arribar a Puerto Rico antes que sus maridos o por enviudar, quedaban a cargo de sus posesiones, incluidas en estas los esclavos (Picó 2012, p.100). Estudiando los Protocolos Notariales de algunas mujeres libres ha encontrado que ellas administraban sus bienes materiales, compraban y vendían esclavos y formaban redes de apoyo, solidaridad y amistad (ibid, pp.103-106). [6]

Como mencionamos, nuestro trabajo responde a la necesidad de continuar produciendo investigaciones históricas enfocadas en las experiencias cotidianas vividas por las mujeres esclavas, las mujeres libres y los hombres libres. Es nuestro propósito aplicar algunas teorías y conceptos que nos permitirán reinterpretar los Protocolos Notariales del municipio de Naguabo, los mismos que han sido utilizados por otros investigadores para realizar estudios demográficos (Vázquez de Martín 1980). Nosotros entendemos que los estudios sobre la esclavitud negra en Puerto Rico ameritan nuevos acercamientos teóricos y conceptuales que permitan el análisis de la vida social y de las cotidianidades producidas fuera de los determinismos económicos de la institución esclavista. [7]

Un Acercamiento Teórico y una Problematicación

La conceptualización de vida cotidiana que utilizaremos en nuestro trabajo proviene de dos fuentes distintas. La primera surge de un señalamiento a las limitaciones de la definición generalizada de vida cotidiana: y la segunda de una conceptualización que nos resultara muy útil para nuestro estudio. Comenzamos con Emma León quien entiende que la cotidianidad ha tendido a ser definida “privilegiadamente en el marco de los procesos que aseguran las condiciones de existencia de los miembros de una sociedad” (León 1999, p.26). De la misma forma se ha identificado como “racionalidad cultural la lógica contradictoria de dominación y pérdida de las capacidades humanas

para definir y resolver necesidades fundamentales en el desarrollo de las sociedades y en la supervivencia de las especies” (ibid, p.21). [8]

Sin embargo, la escritora plantea dos limitaciones importantes en esta definición generalizada de vida cotidiana y a su aplicación en las investigaciones históricas. Primero, el estudiar la vida cotidiana desde el único marco de la reproducción de las condiciones para la satisfacción de las necesidades de los individuos ha causado que la totalidad de las actividades humanas sean comprendidas a base de sus propósitos o finalidades. [9]

Esta visión utilitarista y funcionalista de la vida cotidiana no permite apreciar las actividades que los individuos realizan fuera de las reproducciones de satisfacción de necesidades. Así mismo, esta forma de entender la vida cotidiana ha provocado que solo sean percibidas las transformaciones o rupturas con función de cambio social realizadas por los protagonistas de la historia social, entiéndase políticos, filósofos o militares. Esta situación ha llevado a que los autores clasifiquen a los restantes miembros de la sociedad como meros espectadores conformes de las realidades sociales que los dominan, pues carecen de la capacidad para crear situaciones nuevas y provocar cambios sociales, en parte porque padecen de una ausencia de fuerza conflictiva organizada (ibid, pp.123-126). [10]

Segundo, esta definición generalizada de vida cotidiana solo comprende las experiencias sociales en relación a los determinismos que las estructuras de dominación ejercen sobre los individuos, particularmente las de configuración económica. Para la autora, detrás de conceptos como “socialización, habitus, pensamiento, máscaras o acciones comunicativas” (ibid, p.128), se encierra la creencia de que las estructuras económicas y el desarrollo materialista determinan y dirigen toda acción cotidiana. Estos conceptos, aun cuando reconocen la capacidad de los individuos de practicar diversas y relativas acciones fuera de los condicionamientos o determinaciones de las estructuras económicas, terminan colocando a todos los miembros de la sociedad en dirección hacia la meta de satisfacer las necesidades del grupo social. [11]

Nuevamente, las acciones de rupturas, de resistencias al orden establecido y de posibles transformaciones que puedan realizar los individuos quedan minimizados. Esta forma de apreciar la vida cotidiana tiende a ver los eventos cotidianos como prácticas mecanizadas, instrumentadas y pragmatizadas dentro de un entorno sistemático que no permite la apreciación de otras actividades del diario vivir que no guarden relación con la satisfacción de las necesidades biológicas o con los determinismos de las estructuras económicas. De esta forma, todos los planteamientos y las explicaciones de las acciones cotidianas se vislumbran en un juego de tener y no tener donde las acciones fuera de los contextos de satisfacción de las necesidades se tornan frívolas, insignificantes o irracionales. Además, estas apreciaciones han contribuido a la disminución de la capacidad de los sujetos de pensar, crear o desear fuera del marco biológico o materialista (ibid, pp.30-39). [12]

Finalmente, concluye la autora que no se puede afirmar que todos los condicionantes sociales que podrían determinar la cotidianidad de un sujeto o de un colectivo toman formas de estructuras de dominación. De igual forma no todas las estructuras de dominación que influyen como condicionantes sociales sobre los sujetos o colectivos responden a intereses económicos o institucionales. Así mismo no necesariamente un sujeto o un colectivo que coexiste en un sistema social, vive su vida cotidiana de acuerdo a las influencias o los condicionamientos determinantes (ibid, p.128). [13]

Como mencionamos, en la mayoría de los trabajos investigativos sobre esclavitud negra en Puerto Rico la vida cotidiana de los integrantes de la sociedad y en particular de los esclavos ha sido entendida desde la perspectiva de sus funciones o utilidades en el sostenimiento de las haciendas y del sistema económico de la propia institución de la esclavitud. Es debido a este acercamiento que los esclavos negros en Puerto Rico han sido contados y clasificados por sus edades, sus procedencias y sus tareas en las

haciendas, descuidando a su vez otras dinámicas o experiencias sociales que acontecen dentro de su entorno social.¹¹ [14]

Nosotros no pretendemos inferir que los vaivenes económicos no afectaban la vida cotidiana de los esclavos. Por el contrario, nosotros entendemos que cuando las economías locales se debilitaban debido a una baja producción provocada por la destrucción de las cosechas o la reducción internacional del precio del producto, los esclavos eran más propensos a ser vendidos y por ende separados de sus familiares. De la misma forma, un periodo de estrechez económica podía provocar una escasez o deficiencia en las provisiones que los propietarios estaban obligados a suplir a sus esclavos tales como los alimentos, las vestimentas y los cuidados médicos. Así mismo los propietarios podían aumentar las horas de trabajo de los esclavos con el fin de elevar los niveles de producción a la vez que limitaban de esta forma sus espacios de libertad en la esclavitud. [15]

La conceptualización de vida cotidiana que utilizaremos en nuestro estudio la hemos tomado de los razonamientos de Mary Luz Urbe Fernández (2014), quien argumenta que el transcurso de la vida cotidiana de las personas se genera en presencia de cuatro elementos esenciales. Estos son el espacio, el tiempo, la pluralidad y los símbolos (ibid, pp.102-104). El espacio, definido por la autora como un lugar dotado y proveedor de sentido para los individuos, pues es allí donde las relaciones sociales se construyen, se reproducen y se transforman, será en nuestro estudio el municipio de Naguabo, un pequeño pueblo en la zona este de Puerto Rico cuyo puerto marítimo sirvió de entrada para esclavos provenientes en su mayoría de las islas de San Thomas, Guadalupe y Martinica (Vázquez de Martín 1980; Castrillón Costa 2014). [16]

¹¹ Fernando Picó (2012, p.12) ha dicho algo parecido. Según este autor en la historiografía puertorriqueña “se ha discutido más sobre la esclavitud como institución económica que sobre la sociedad esclavista y los esclavos mismos. El resultado es que el público general ve a los esclavos como una masa indistinta, aplicada a unas faenas agrícolas, y sujeta a continuas vejaciones. No hay más nada que buscar”.

En cuanto al tiempo, la investigadora lo subdivide en varias escalas que operan simultáneamente entre sí. Por ejemplo, está el tiempo comprendido en el ciclo de las veinticuatro horas y el tiempo que incluye el devenir histórico. Nuestro estudio estará enfocado entre los años 1829 y 1851. Fue durante estas décadas que el comercio y las entradas de esclavos en Puerto Rico experimentaron un aumento considerable, produciéndose gran cantidad de documentación que nos permite el análisis de las relaciones cotidianas entre esclavos y personas libres.¹² [17]

La pluralidad se debe aplicar en el sentido de la diversidad de los tejidos sociales personificados por las normas y valores culturales de cada periodo y contexto histórico. A primera vista los esclavos en Puerto Rico, siendo pertenencias de sus propietarios, se presentan como individuos totalmente subordinados y con muy pocas posibilidades de acción en su entorno social. En este trabajo buscamos evidenciar que a pesar de sus limitaciones, los esclavos reconocían y aprovechaban sus pocas oportunidades para expandir sus espacios de libertad en su esclavitud construyendo todo tipo de relaciones sociales que les favorecieran.¹³ [18]

Finalmente, la vida cotidiana también se concibe a través de los sistemas de símbolos. Estos incluyen los imaginarios colectivos, la cosmovisión, la concepción del género, los procesos religiosos y los sistemas morales. En relación a los imaginarios colectivos, la documentación oficial de la época menciona percepciones negativas de parte de las personas libres hacia los negros fuesen estos libertos o esclavos. Por ejemplo, Fray Iñigo Abbad y Lasierra escribió en sus crónicas del siglo XVIII:

¹² Varios estudios han señalado diferentes razones que provocaron este aumento en el comercio y las entradas de esclavos a Puerto Rico durante esta época, (Sonneson 1973; Scarano 1978; Rosario Rivera 1995; Morales Carrión 2014).

¹³ Francisco Scarano (1986, p.4) ha visto el surgir de estos nuevos acercamientos a la vida de los esclavos cuando señala que “los historiadores empiezan a conceptualizarlos (a los esclavos) si no como ejecutores de todas sus facultades críticas y autónomas, a lo menos como hábiles usuarios de los espacios vitales que las relaciones de poder imperantes les concedían”.

Los negros que hay en la Isla, unos son traídos de las costas de África, otros son criollos hijos o descendientes de aquellos sin mezcla de otra casta: los primeros son todos vendidos por esclavos, de los segundos hay muchos libres; con todo no hay cosa más afrentosa en esta Isla que el ser negro, o descendiente de ellos: un blanco insulta a cualquiera de estos impunemente con las expresiones más vilipendiosas; algunos amos los tratan con un rigor indigno, recreándose en tener siempre levantada la vara de tiranos, de que resultan la infidelidad, deserción y el suicidio; otros los miran con sobrada estimación y cariño, haciéndolos instrumentos de lujo y vanidad, empleándolos únicamente en el servicio doméstico; pero estos mismos llegan a sufrir el rigor de la esclavitud, cuando el amo muere y pasan a otro.¹⁴ [19]

También escribe sobre los esclavos don Pedro Irizarri, Alcalde de San Juan en 1812:

...que unos hombres (los esclavos) nacidos en la barbarie, criados brutalmente entre las tierras a su libertad, inhumanos por naturaleza, sin religión y sin moral, sin educación y sin política, el rigor podrá domesticarlos; pero nunca dejaran de ser interiormente malos ciudadanos, infelices y traidores, enemigos invisibles domésticos de sus amos, de la patria, y del estado, astutos, vigilantes y resueltos a cometer las infamias más negras, los crímenes más horrendos y las alevosías más escandalosas; por características de sus baja cuna; sin detenerse jamás en los medios, como logren el fin de su rescate, único objeto a que conspiran todas sus ideas. Pero así como será imposible mudarles el color de negro a blanco,

¹⁴ Fray Iñigo Abad y Lasiera, *Historia geográfica, civil y natural de la isla de San Juan Bautista de Puerto Rico*. Anotada por José Julián Acosta y Calbo con estudio introductorio por Gervasio Luis García, Madrid, Editorial Doce Calles, 2002, p.495.

no le será menos, que su corazón corrompido y viciado sea inocente durante su cautiverio.¹⁵ [20]

Otras declaraciones parecidas aparecen en el Bando del General Prim contra la raza africana, promulgado el 31 de mayo de 1848. Este reglamento se decretó a raíz de las violentas revueltas de esclavos ocurridas en Guadalupe y Martinica y del temor del gobernador don Juan Prim de que las mismas se propagaran a través de las Antillas y llegasen a Puerto Rico.

Los infelices emigrados (de las colonias francesas) son el testimonio más evidente del estado lamentable en que se ven aquellas Colonias, y de la ferocidad estúpida de la raza africana, que no sabiendo ni pudiendo apreciar la gracia que su gobierno les ha concedido, muestra su reconocimiento entregándose a los sentimientos que les son naturales; el incendio, el asesinato y la destrucción.¹⁶ [21]

Estas mentalidades negativas hacia los negros esclavos las podremos observar en algunos de los casos que presentaremos más adelante. Sin embargo, es importante señalar que estas percepciones negativas no eran compartidas por la totalidad de la población libre de Puerto Rico. La historiografía puertorriqueña ha encontrado evidencia de propietarios que otorgaron la Carta de libertad a sus esclavos en reconocimiento a sus buenos servicios y años de lealtad.¹⁷ [22]

¹⁵ “Informe de don Pedro Irizarri” en Eugenio Fernández Méndez, *Crónicas de Puerto Rico*, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1973, p.354.

¹⁶ Bando del General Prim contra la raza africana (Coll y Toste 2004, vol. I, tomo II, p.122).

¹⁷ Héctor R. Castrillón Costa (2014, pp.167-168) encontró que en el municipio de Naguabo entre los años 1852 y 1871 fueron entregadas siete Cartas de libertad a esclavos en agradecimiento por sus buenos servicios y sus lealtades demostradas.

Ya descrito el marco teórico que utilizaremos en nuestro estudio nos planteamos las siguientes problemáticas. ¿Cuáles fueron las mujeres más activas en el comercio esclavo en Naguabo? ¿Hubo mujeres ex esclavas que participaron en el comercio esclavo? ¿Qué relaciones cotidianas se desarrollaban entre las mujeres libres y las mujeres esclavas que quedaban a cargo del sostenimiento de una casa sin la presencia de un hombre? ¿Qué tácticas utilizaban las mujeres esclavas para enfrentar su subordinación y su aparente carencia de poderes frente a las instituciones de dominación y sus administradores? ¿Qué tan eficaces eran esas tácticas? ¿Realmente eran las mujeres esclavas seres ausentes de todo poder de acción o algunas de sus tácticas las posicionaban como sujetos dominantes en las relaciones cotidianas con hombres libres? [23]

Relaciones Cotidianas entre las Mujeres Libres, las Mujeres Esclavas y los Hombres Libres en Naguabo, 1829-1851.

En el Padrón de Esclavos de Naguabo de 1838, censo que menciona los nombres de los propietarios de esclavos, los nombres de los esclavos, sus edades, algunas de sus características físicas y en ocasiones sus tareas en las haciendas y sus posibles procedencias, encontramos que de un total de ciento trece dueños de esclavos, veintiocho eran mujeres. Así mismo, de las veintiocho mujeres dueñas de esclavos, solo diez poseían cuatro o más (Protocolos Notariales c. 65). [24]

Nuestra investigación encontró que doña Eufemia Herrera, viuda de don Gregorio desde por lo menos 1836, era la mujer con mayor número de esclavos en su posesión con un total de trece. De estos, seis hombres y dos mujeres eran labradores y trabajadores de campo. Estos eran: Jorge, un moreno africano de veinticinco años; Buenaventura Sepras, un moreno francés de treinta y dos años; Fernando, un moreno francés de cuarenta años; Pedro, un moreno criollo de veintiocho años; Tomás, un moreno africano de veintiocho años; Ester, una negra africana de treinta años; Melaní, una negra africana de cuarenta y cuatro años y Victoriana, una negra colorada de veinticuatro años. Solo una esclava, Aner (sic), una negra criolla de treinta y cinco años trabajaba en los oficios caseros. Los

restantes esclavos eran todos niños menores de diez años. Estos eran: Enrique, un moreno criollo de diez años; Rita, una negrita criolla de diez años; Cándida, una mulatica criolla de cinco años y Teresa, también mulatica criolla de cuatro años (loc. cit). [25]

También encontramos que doña Eufemia Herrera entre los años 1836 y 1847 realizó siete ventas de esclavos. La primera de éstas nos permite apreciar algunas situaciones cotidianas que surgían en la sociedad esclavista de Naguabo. El 6 de abril de 1836, poco después de la muerte de su marido don Gregorio, doña Herrera vendió la morena María Torres de diecisiete años a don Mármol. María Torres era hija del difunto don Gregorio y de su esclava Juana (Protocolos Notariales, c. 1127). Por el momento el paradero de Juana lo desconocemos pues no aparece mencionada en el Padrón de Esclavos de 1838 y no hemos localizado ningún documento que evidencie su venta. Un futuro examen de los Registros Parroquiales de Naguabo podría esclarecer si Juana habría muerto antes de 1838. Sin embargo, nos preguntamos si la inmediatez de la venta de María Torres, hija de una relación adúltera entre su difunto esposo don Gregorio y su esclava Juana, respondería a un sentimiento de rencor contra la esclava, más que a una necesidad económica. [26]

Las restantes transacciones realizadas por doña Eufemia Herrera fueron: el 17 de agosto de 1840 le vendió el esclavo José María al Señor Coronel Primero, Comandante Militar de Naguabo don Ramos de Abboy. José María tenía dieciocho años, era natural de Naguabo y labrador (loc. cit). El 1 de marzo de 1841 empeño la esclava Rosalía a don Ygnacio Andren. Rosalía era criolla y de veintitrés años (loc. cit). El 6 de febrero de 1844 vendió el esclavo Medlivenio (sic) al Señor Coronel don José. Medlivenio (sic) era criollo y tenía dieciocho años (Protocolos Notariales c. 1129). El 10 de junio de 1844 vendió la esclava María Monserrate a doña Rosalía Duelles y a su esposo don Lorenzo Barrante. María Monserrate tenía siete años y ocho meses de edad y era hija de la esclava María Placida (loc. cit). El 26 de febrero de 1845 vendió el esclavo Carlos a don Pedro Cabrera. Carlos era criollo y tenía veinticinco años (loc. cit). El 12 de agosto de 1846 le vendió el esclavo Juan Silverio a don Pedro Morales. Juan Silverio tenía diecisiete años (Protocolos Notariales c. 1130). Finalmente, el 2 de julio de 1847 vendió

al esclavo José Ramón a don Andrés García. José Ramón tenía veintiún años y había nacido en su casa sin que el documento mencione quienes eran sus padres (loc. cit). [27]

El hecho de que ninguno de los esclavos vendidos por doña Eufemia Herrera aparezca mencionado en el Padrón de Esclavos de 1838 y que nuestra investigación no haya localizado ninguna evidencia acerca de cuándo y a quienes se los compró nos lleva a preguntarnos, ¿cuántas compraventas de esclavos escondía doña Eufemia Herrera de la documentación oficial y por ende de las autoridades? ¿Cómo era posible que no le interesara el título de propiedad de los esclavos que compraba? ¿Por qué no temía que el dueño inicial los fuese a reclamar como suyos unos días más tarde? Una posible explicación a la falta de documentación que mencione sus compras de esclavos es que doña Eufemia Herrera los adquiría clandestinamente al momento de ser introducidos por el puerto de Naguabo para luego venderlos a otros hacendados bajo el alegato de que eran criollos. Por otro lado los traficantes podrían no tener documentación que legitimase que los esclavos que vendían les pertenecían debido a que no estaban interesados en que las autoridades supieran de sus negocios o porque los esclavos eran robados o traídos bajo el engaño de promesas de libertad de las islas vecinas. En definitiva, estas interrogantes invitan a continuar investigando las actuaciones de doña Eufemia Herrera en relación a su participación en las compraventas de esclavos en Naguabo. Por el momento podemos concluir que ella no era una mujer pasiva, sino por el contrario, muy activa en su entorno social y en el comercio de esclavos en Naguabo. [28]

Otras mujeres libres que participaron activamente en el comercio de esclavos en Naguabo entre los años 1829 y 1851 fueron: doña Enriqueta Lalanda, doña María del Carmen Rodríguez, doña María Herrera y sus hijas doña María Rufina y doña Gertrudis Meléndez, doña Manuela Aponte, doña Manuela de Jonnes, doña Fermina Lugo, doña María del Carmen Cintrón, doña Petrona de Castro, doña Josefa Antonia, doña Agueda Le Doux, doña Dolores Caballero, doña Magdalena Pressus, doña María Antonia de Castro y doña Antonia Morales (Castrillón Costa 2014, pp.111-117). [29]

En cuanto a mujeres ex esclavas que participaron en el comercio de esclavos en Naguabo nuestra investigación encontró tres. Estas fueron: Arce Jaque, de nación francesa, que vendió el 23 de marzo de 1838 al mulatito Valentín a don Pedro Cabrera. Valentín tenía quince años, hasta el 15 de octubre de 1832 le había pertenecido a don Juan de Mata López y anteriormente a don Domingo Salinas residente de Patillas (Protocolos Notariales c. 1126). Ysabel Rouyol, una mulata mayor de treinta años, que el 7 de enero de 1834 le vendió la esclava Sofía al Señor Márquez de Pirry. Sofía tenía cuarenta y cinco años y le había pertenecido a don Francisco Rouyol hasta el 29 de mayo de 1832 (loc. cit). Finalmente, María Castro, una morena que el 8 de enero de 1834 le compró la esclava Lorenza a don Simón Santiago. Lorenza tenía cincuenta años y ese mismo día fue vendida a don Andrés Morales residente de la Capital (loc. cit). [30]

De la misma forma nuestros análisis del Padrón de Esclavos de 1838 y de otros Protocolos Notariales del municipio de Naguabo nos permitieron comenzar a reconstruir las composiciones de algunas familias esclavas que pertenecían a mujeres libres. Una de las primeras situaciones que percatamos fue una marcada ausencia de la figura paternal. Por ejemplo, nuestra investigación encontró que solo dos mujeres propietarias poseían una familia esclava compuesta por ambos padres con sus hijos. Estas eran: doña María Aponte dueña de Juana María, una negra clara, criolla y cocinera de edad desconocida; de Gavino, un mulato claro, criollo, labrador y de veinticuatro años; y de sus hijos Benito, un negro retinto, criollo y de ocho años, Pedro, también negro retinto y criollo de cinco años y Lirma (sic) una mulatica clara de dos años (Protocolos Notariales c. 65). La segunda era doña Antonia Morales dueña de Juan María, un negro francés y labrador de treinta años; María Ysabel, una negra criolla de veinticinco años; y sus hijos Juana, una negrita criolla de siete años; Timoteo de seis; Antonia Monserrate de tres; Juan Bautista de dos y José Ricardo de tres meses de edad. Esta familia esclava, excepto José Ricardo quien había nacido en posesión de doña Antonia Morales, habían pertenecido antes a don Cristóbal Ramírez. El 22 de abril de 1839 doña Antonia Morales vendió esta familia a don Isidro Andrés, siendo hasta donde nosotros conocemos, la segunda vez que era vendida sin sufrir ningún desprendimiento de sus integrantes (Protocolos Notariales c. 1127). [31]

Sin embargo, nuestra investigación encontró siete mujeres propietarias que poseían familias esclavas donde estaban ausentes las figuras paternas. Nosotros pensamos que la demanda de varones labradores provocaba que estos fuesen más propensos a ser vendidos a otros hacendados de Naguabo y a otros municipios. De igual forma la rigurosidad del trabajo en el campo pudo haber causado una mayor y más temprana tasa de mortalidad entre varones en relación a las mujeres esclavas. Las mujeres propietarias de familias esclavas donde no estaban presentes los padres de los niños eran: doña Dolores Caballero dueña de Silvestra, una negra criolla, cocinera y casada de cuarenta años y de sus hijos Lorenzo un negro criollo y labrador de veintidós años; Tibercio, un moreno retinto, criollo y labrador de quince años; Juana, una morenita colorada de once años y Eusebio, un negrito colorado y criollo de tres años (Protocolos Notariales c. 65). Debemos mencionar que el 20 de marzo de 1847 doña Dolores Caballero vendió a Eusebio a don Estevan Balaguer (Protocolos Notariales c. 1130). Continuamos con doña Juana Herrera dueña de Felipa, una mulata criolla y lavandera de veintitrés años y de sus hijos Pedro José, un morenito de ocho años; Juana Hipólita, una mulatica criolla de seis años; Juan Pedro, un negrito criollo de cinco años; María, una mulatica criolla de cuatro años y María Marta, una mulatica de dos meses de nacida (Protocolos Notariales c. 65). Doña Martina Ortn (sic) dueña de Anartaera, una mulata africana, de color achocolatado y cocinera y de sus hijos José, un mulatico criollo de nueve años y Escolástica, una mulatica clara y criolla de cinco años (loc. cit). Doña Cayetana Gotay dueña de Paulina, una negra colorada, criolla y lavandera de treinta y un años y de su hijo José Gabriel, un retinto de dos años (loc. cit). Doña Josefina Perano dueña de Sofia, una negra africana, soltera y cocinera de veinte años y de sus hijos Juana Ortencia, una negrita criolla de dos años y Guillermo, un negrito criollo de un año (loc. cit). Doña Candelaria dueña de dos familias de esclavos. La primera compuesta por Manuela, una mulata criolla de veintidós años con su hijo Dimas Encarnación, un mulatico blanco de un año. La segunda compuesta por Ana María, una negra africana y cocinera de treinta años y por sus hijos Dionisio, un negrito criollo de bonita figura y de nueve años; Remigia, una negrita criolla de cinco años e Ydefonzo, un negrito criollo de un año (loc. cit). Finalmente, doña Petrona Rodríguez dueña de Juana de la Cruz Bautista, una retinta, criolla y lavandera de veintiséis años y de sus hijos Gertrudis, una

negrita criolla de ocho años; Ramón Dolores, un negrito claro de seis años y José (sic), un mulato claro de tres años (loc. cit). [32]

Nos resulta interesante el hecho de que estas mujeres propietarias de familias de esclavos donde se ausentaba la figura paternal pudiesen mantener una casa con tantos niños en edades donde se haría difícil pensar que pudiesen trabajar en el campo. No podemos descartar la posibilidad de que estas mujeres tuviesen jornaleros trabajando en sus casas, pero tampoco debemos menospreciar las relaciones cotidianas que necesariamente se deben haber producido en este entorno familiar. Estas mujeres libres y estas mujeres esclavas tienen que haber construido relaciones de afecto y solidaridad que permitiesen los cuidados y la crianza de estos niños esclavos en sus edades tempranas. Por ejemplo, a los niños había que vigilarlos para evitar que se extraviasen o no que se los robaran para luego venderlos a otros hacendados, cuidarlos cuando se enferman y enseñarles el trabajo y las tareas diarias que permitieran el sostenimiento de cualquier casa. Nosotros creemos que las relaciones cotidianas entre mujeres libres y mujeres esclavas son un campo de abierto para la investigación de la esclavitud negra en Puerto Rico. [33]

Para los análisis de los próximos documentos utilizaremos algunas conceptualizaciones adicionales que nos proveerán las herramientas necesarias para su entendimiento. Primero, las relaciones cotidianas surgidas entre hombres libres y mujeres esclavas en Naguabo las analizaremos partiendo de la definición de género planteada por Joan Scott (1999, pp.28-50). Para la autora, el género es “el elemento constitutivo de las relaciones de poder basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y la forma primaria de la significación de las relaciones de poder” (ibid, 42). Estas dos premisas son esenciales para nuestras argumentaciones posteriores pues nos permitirán analizar esas relaciones de poder que surgían entre hombres libres y mujeres esclavas fuera de los determinismos de las instituciones de dominación. También utilizaremos los conceptos de “acercamiento y alejamiento” planteados por el investigador Rafael Díaz Díaz (2001, p.202). Este autor entiende como estrategias en oposición binaria las prácticas de las mujeres de acercarse a los círculos cotidianos de los

hombres libres con la intención de ampliar sus espacios de libertad en su esclavitud y así alejarse de las fuerzas de dominación que las mantenían subordinadas. Estos dos conceptos nos permitirán entender que las mujeres esclavas eran constructoras de relaciones cotidianas que les permitían alcanzar su libertad y la de los hijos que procreaban con hombres libres. Veamos los documentos. [34]

El 22 de mayo de 1847 la esclava María, acompañada de su nueva propietaria doña María Ramos, presentó un reclamo contra su anterior dueño don Francisco Pou. Alegaba la esclava María que “no tan solo la suerte la ha perseguido aun antes de nacer condenándola a la perpetua esclavitud, sino que también le aguardaba el engaño de un hombre que, manifestando las armas de la seducción, no podía menos que conseguir las pretensiones para fecundarla con la estrecha promesa de dar libertad a la prole que resultó” (Protocolos Notariales c. 66). Don Francisco Pou contestó que el hijo no era de él y que como propiedad suya se lo había vendido a don Joaquín Primo residente del pueblo de San Lorenzo. La disputa fue atendida por el alcalde de Humacao, el Auditor de Guerra y el Comandante Militar quienes determinaron que por tratarse de un asunto de paternidad, era la esclava María quien debía demostrar con evidencia la veracidad de su reclamo. No pudiendo demostrarlo, las autoridades procedieron a desestimar la demanda. Ante esta situación doña María Ramos gestionaba la compra del hijo de su esclava María para “aliviar las penas de mi criada” (loc. cit). [35]

En este primer caso apreciamos diferentes manifestaciones del poder en las relaciones cotidianas entre propietarios de esclavos y mujeres esclavas. Por un lado, don Francisco Pou gestiona junto a los administradores del poder político y militar una puerta de escape al incumplimiento de la promesa hecha a la esclava María. Escudado por un requerimiento básicamente imposible de cumplir, don Francisco Pou no solo queda libre de falta, sino que continúa disfrutando sin penalidades del beneficio económico adquirido por la venta de ambos. Por otro lado doña María Ramos no solo se ha quedado con una esclava emocionalmente afectada y limitada en su productividad, sino que debido a la decisión judicial podría tener que incurrir en un gasto económico adicional al tener que comprarle el hijo de María a don Joaquín Primo. Ahora nosotros nos preguntamos, ¿qué

fuerza causó que la reclamación llegara hasta la presencia de los más altos representantes de las instituciones de poder? ¿Qué interés puede tener doña María Ramos en reunir a su esclava María con su hijo? ¿Por qué está dispuesta a representar a su esclava y a incurrir en gastos económicos adicionales? [36]

Nosotros pensamos que la fuerza que produce la demanda y el interés de doña María Ramos de comprar el hijo de María reside en su capacidad de construir relaciones de poder a su favor frente a su nueva propietaria. Alejada de las instituciones de poder la esclava se niega a trabajar, convirtiéndose en una mala inversión económica para su nueva propietaria. El no trabajar hasta que el asunto de la paternidad y de la libertad de su hijo no se resuelva no puede ser interpretado desde las relaciones de poder configuradas por las instituciones de dominación, sino como resultado de las negociaciones cotidianas entre ambas mujeres. Es dentro de estas relaciones cotidianas donde la esclava posee no solo un mayor campo de acción sino la posibilidad de tornarse en el sujeto dominante. Veamos otras situaciones donde las mujeres esclavas construyeron relaciones cotidianas en busca de mayores espacios de libertad en su esclavitud. [37]

Según Luis Díaz Soler los esclavos en Puerto Rico poseían al menos once métodos legales para adquirir su libertad (Díaz Soler 2005, p.242). Nuestra investigación en Naguabo encontró que en cuatro ocasiones un hijo del hacendado u otro hombre libre que residía o visitaba la hacienda habrían comprado la Carta de libertad de una esclava y del hijo de ambos. Estos fueron: el 3 de febrero de 1830, don Miguel, hijo de don Cristóbal Ramírez y de doña Micaela Cabrera, compró a sus padres la libertad de Eugenia y de Ramona, la hija de ambos. Eugenia tenía otros hijos que no fueron liberados (Protocolos Notariales c. 1124). El 6 de octubre de 1832, don Francisco Miguel compró a doña Manuela Landrón de Guevara la libertad de Paula y de Juan Saturnino, el hijo de ambos (loc. cit). El 13 de abril de 1841, don Pedro Donato compró la libertad de Petrona y de José Gregorio el hijo de ambos (Protocolos Notariales c. 1127). Finalmente, en otro hecho, el 25 de noviembre de 1844, don José Meléndez compró la libertad de María y de Ciprián el hijo de ambos de solo dos meses de nacido (Protocolos Notariales

c. 129). Solamente encontramos un caso donde el hombre libre compró la Carta de libertad de su hijo y no de la madre esclava. Este fue el 30 de marzo de 1841, cuando don Pedro Pilar Rivera compró la libertad de María Bibiana, hija que tuvo de su esclava Eusebia a quien no liberó (Protocolos Notariales c. 1127). [38]

De primera intención podríamos concluir que estos hombres libres, tomando ventaja de la subordinación de las mujeres esclavas, las obligaron a tener relaciones sexuales y luego encariñándose de los hijos procreados les compraron las Cartas de libertad a ambos. Sin embargo, este razonamiento plantearía la sumisión total de las mujeres esclavas y su carencia de toda acción, de toda ocurrencia y de toda malicia. Nosotros proponemos un razonamiento distinto a estas relaciones cotidianas entre mujeres esclavas y hombres libres. Entendiendo el género como el campo primario de las relaciones de poder y aceptando la capacidad de las mujeres esclavas de producir acercamientos cotidianos hacia los hombres libres con la intención de alejarse de las estructuras de poder que las esclavizan debemos preguntarnos, ¿eran realmente estas mujeres esclavas completamente dominadas por los hombres libres? ¿Pudieron estas mujeres esclavas haber utilizado las armas de la seducción para atraer a los hombres libres y provocar relaciones cotidianas que les ampliasen sus espacios de libertad en su esclavitud? ¿Hasta qué punto estas mujeres esclavas habrán planificado la posibilidad de quedar embarazadas para luego utilizar las mentalidades dominantes de los hombres libres a su favor y conseguir que les comprasen las Cartas de libertad a ellas y sus hijos? ¿Qué fuerza provocó que estos hombres libres no recurriesen a las instituciones de poder que les brindaban posibilidades de esquivar las responsabilidades de comenzar una familia con una mujer libre y el hijo de ambos? [39]

Nosotros creemos que la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico debe comenzar a dirigir nuevos esfuerzos hacia la comprensión de esas relaciones cotidianas que surgían fuera de los determinismos económicos y a comprender a las mujeres libres y esclavas como capaces de productoras de historia. También pensamos que la clave para superar estas limitaciones reside en la aplicación de nuevas teorías y

conceptualizaciones que nos permitan problematizar y analizar esas cotidianidades que en ocasiones se les escapan a las metodologías economicistas y demográficas. [40]

Conclusiones

Nosotros creemos que este trabajo investigativo por un lado alcanza varias conclusiones y por otro construye y deja en el tintero nuevas interrogantes que no necesariamente se habían planteado antes en la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico. Nuestro interés principal es presentar un estudio sobre algunas de las relaciones cotidianas que surgían entre las mujeres esclavas, las mujeres libres y los hombres libres en el municipio de Naguabo entre los años 1829 y 1851. Para ello nos alejamos de las conceptualizaciones economicistas que han predominado en los estudios sobre esclavitud negra en Puerto Rico. Conceptos como vida cotidiana, género y acercamiento y alejamiento nos permitieron reinterpretar los Protocolos Notariales de Naguabo y descubrir algunas de esas relaciones sociales que se producen fuera de los determinismos económicos y del contacto directo con las instituciones de poder. De esta forma analizamos solidaridades y rivalidades surgidas entre mujeres libres y mujeres esclavas, observamos los esfuerzos de una mujer esclava por mantenerse unida a su hijo y presentamos a las mujeres esclavas como constructoras de relaciones cotidianas que les permitían acercarse a los hombres libres en busca de alejarse de las fuerzas que limitaban su campo de acción. [41]

Así mismo dejamos pavimentado el camino con algunas interrogantes que ameritan próximas investigaciones. Para empezar resulta necesario continuar analizando las composiciones familiares de los esclavos en Puerto Rico y como estos se enfrentaban a las instituciones de poder en sus intentos por mantenerse unidos. Además, partiendo de la documentación referente a los comercios de doña Eufemia Herrera debemos preguntarnos, ¿qué tan activo era el puerto de Naguabo en cuanto a entradas clandestinas de negros esclavos? ¿Quiénes eran los traficantes y de donde provenían la mayoría de los esclavos entrados? ¿Se quedaban trabajando estos esclavos en las haciendas de Naguabo o existía un comercio interno que distribuía mano de obra esclava a otros municipios

vecinos? Nosotros esperamos que estas interrogantes despierten en la historiografía un nuevo y renovado interés por los estudios sobre esclavitud negra en Puerto Rico. [42]

Referencias

Fuentes Primarias

Archivo General de Puerto Rico, Fondo de Gobernadores Españoles, Esclavos, cajas 59-72.

_____, Fondo Gobernadores Españoles, Protocolos Notariales, Naguabo, Otros funcionarios, cajas 1123-1134.

_____, Naguabo, Porrata Antonio, cajas 1108-1114.

_____, Schwder J.C., cajas 1117-1118.

Fuentes Secundarias

Abbad y Lasierra, Fray Iñigo (2002). *Historia geográfica, civil y natural de la isla de San Juan*

Bautista de Puerto Rico. Anotada por José Julián Acosta y Calbo con estudio introductorio por Gervasio Luis García, Madrid, Editorial Doce Calles.

Baralt, Guillermo (2006). *Esclavos rebeldes: conspiraciones y sublevaciones de esclavos en*

Puerto Rico, 1795-1873. 6ta ed., Río Piedras, Ediciones Huracán.

Carbonell Fernández, Rubén (1976). “La compraventa de esclavos en San Juan, 1817-1873”. Tesis

de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Castrillón Costa, Héctor R. (2014). “Esclavitud y vida cotidiana en Naguabo, 1815-1872”. Tesis

de Maestría, Río Piedras, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Castro Arroyo, María de los Ángeles (1988). “De Salvador Brau hasta la novísima historia: un

replanteamiento y una crítica”. En *Op. Cit.* (4): 9-55.

Cintrón Ferrer, Maribel (1990). “Los grandes comerciantes de Naguabo de 1865-1875: domino

- económico extranjero”. Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.
- Coll y Toste, Cayetano (2004). *Boletín histórico de Puerto Rico*. Tomos I-XIV. San Juan, Ateneo Puertorriqueño, Ediciones LEA.
- Cruz Ortíz, Cuadra (1985). “Crédito y Azúcar: los hacendados de Humacao ante la crisis del dulce, 1865- 1900”, Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.
- Díaz Díaz, Rafael Antonio (2001). *Esclavitud, región y ciudad: El sistema esclavista urbano-regional en Santafé de Bogotá, 1700-1750*. Bogotá, Centro Editorial Javeriano.
- Díaz Soler, Luis (2005). *Historia de la esclavitud negra en Puerto Rico*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- García, Gervasio Luis (1989). “Economía y trabajo en el Puerto Rico del siglo XIX”. *Historia Mexicana* 38, (4): 855-878 (primavera).
- Genovese, Eugene (1968). “Materialism and idealism in the history of negro slavery in the Americas”. *Journal of Social History* 1 (4): 371-394 (verano).
- Irizarri, Pedro (1973). “Informe de don Pedro Irizarri, Alcalde Ordinario de San Juan sobre las instrucciones que debían darse a don Ramón Power, diputado por Puerto Rico ante las Cortes Españolas para promover el adelanto económico de la isla”. En *Crónicas de Puerto Rico. Desde la conquista hasta nuestros días*, editado por Eugenio Fernández Méndez, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Knight, Franklin (1983). “The caribbean sugar industry and slavery”. *Latin American Research Review* 18 (2) 219-229.
- León, Emma (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Universidad Nacional Autónoma, Editorial Anthropos.
- Luque de Sánchez, María Dolores (1987). “Con pasaporte francés en el Puerto Rico del siglo XIX (1778-1850)”. *Op. Cit.* (3) 95-112.

Mayo López, Manuel (2002). “Esclavos y agregados en Santa Bárbara, San Juan, 1823 y 1840”.

Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Mayo Santana, Raúl y Negrón Portillo, Mariano (1992). *La esclavitud urbana en San Juan*. Río

Piedras, Ediciones Huracán. (1997). *Cadenas de esclavitud... y solidaridad (esclavos y libertos en San Juan, siglo XIX)*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico. (2007). *La esclavitud menor: la esclavitud en los municipios del interior de Puerto Rico en el siglo XIX. Estudio del Registro de Esclavos de 1872 (segunda parte)*. Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Morales Carrión, Arturo (2004). *Auge y decadencia de la trata negra en Puerto Rico, 1820-1860*.

Segunda reimpresión. San Juan, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.

Nistal Moret, Benjamín (1984). *Esclavos prófugos y cimarrones: Puerto Rico 1770-1870*. Río

Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Oquendo Rodríguez, Ellí (1986). “Inmigración Extranjera y Cambio Social en Guayama, 1815-

1840”, Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Ordoñez Mercado, María E. (1994). “La manumisión de esclavos en la pila bautismal en San Juan

de Puerto Rico: 1800-1869. Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Picó, Fernando (1996). “Esclavos, cimarrones, libertos y negros libres en Río Piedras, 1774-1873”.

En *Al filo del poder*, 105-114. San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2da reimpresión. (2012). *Ponce y los rostros rayados. Sociedad y esclavitud, 1800-1830*. Río Piedras, Ediciones Huracán.

Ramos Mattei, Andrés (1982). *Azúcar y esclavitud*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de

Puerto Rico.

Rosario Rivera, Raquel (1955). *La Real Cédula de Gracias de 1815 y sus primeros efectos*. San

Juan, First Book Publishing of P.R.

Scarano, Francisco (1978). "Sugar and slavery in Puerto Rico: The municipality of Ponce, 1815-

1849". Ph. D. dissertation, Columbia University, Department of History. (1986). "Población esclava y fuerza de trabajo: problemas del análisis demográfico de la esclavitud en Puerto Rico, 1820-1873". *Anuario de Estudios Americanos* (43): 1-22.

Sonneson, Birgit (1973). "Puerto Rico y San Thomas Conflicto Comercial: 1839-1843." Tesis de

Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Stark, David M. (2005). "Aprovechándose de las oportunidades: buscando el momento oportuno

para contraer matrimonio entre la población esclava de Puerto Rico a través del siglo XVIII". *Caribbean Studies* 33: (1) 177-203 (enero-junio).

Sued Badillo, Jalil y López Cantos, Ángel (2007). *Puerto Rico Negro*. San Juan, Editorial Cultural.

Szászdi, Adam (1967). "Apuntes sobre la esclavitud en San Juan de Puerto Rico, 1800-1811".

Anuario de Estudios Americanos 24: 1-45.

Uribe Fernández, Mary Luz (2014). "La vida cotidiana como espacio de construcción social".

Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales (25): 99-113 (enero-julio).

Vázquez de Martín, María Consuelo (1980). "Las Compraventas de esclavos y las cartas de

libertad en Naguabo durante el siglo XIX (1820-1872)". Tesis de Maestría, Río Piedras,

Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

RESEÑA

Reseña del libro de Alessandro Baricco, *The Barbarians, An Essay on the Mutation of Culture*, New York: Rizzoli, 2013

Alessandro Baricco es un escritor italiano que nació en el 1958 y que vive actualmente en la ciudad de Roma. Es conocido por sus novelas, por sus críticas de música, por programas radiales y su colaboración en proyectos cinematográficos. Estudió filosofía en Turín con el pensador identificado con el postmodernismo, a la vez comunista, católico y gay, Gianni Vattimo, pero también estudió piano. Sus enfoques creativos por lo mismo no se limitan a un medio sino que se valen de una multiplicidad de enfoques que trascienden la palabra. Este escrito suyo, *Los bárbaros, un ensayo sobre la mutación de la cultura*, es de sus más conocidos. También es muy conocida la traducción al italiano y a prosa que llevara a cabo de *La Iliada* homérica.

El subtítulo de libro hace referencia a la mutación que Baricco cree ver a su alrededor y que trae a colación muy pronto en su escrito (2)¹⁹. Nos plantea que hay un aire apocalíptico en el ambiente y además nos dice que se rumora que los bárbaros vuelven a acercarse, naturalmente refiriéndose a las experiencias históricas vividas en el continente europeo en más de una ocasión, aunque también en otros países y culturas. En el silencio de los estudiantes universitarios que no se expresan en las aulas, según sabemos los profesores, se manifiesta la supuesta ruina dejada por las hordas. Y sin embargo, a Baricco algo no le compagina. Normalmente la lucha con los bárbaros se da en torno a algunos puntos de algún mapa. En esta ocasión, empero, no es así. Los agresores están haciendo algo más radical y profundo: están cambiando el mapa (3). ¿Significará esto que los más jóvenes no están subvirtiendo sino creando una cultura nueva?

Los síntomas del cambio son evidentes y Baricco los repasa con mucha ironía, aunque a veces parezca tomarlo en serio, expresión de una tensión que atraviesa todo el texto. No sólo se pierde la calidad; también aumentan las cantidades. Hay comercialización progresiva. La espectacularidad es imprescindible. Igualmente, se ausenta el alma. Y esto se da en más de un ámbito. Ocurre con el vino. Se da una masificación que termina con la calidad de aquellos buenos vinos de antaño. Ocurre en la música. Ocurre en la transportación (24). Los que defienden las viejas visiones de la cultura se lamentan. El mismo balompié cambia. Los deportes ya no son lo mismo. Antes se jugaba mejor, se insistirá. Se jugaba desatendiendo el espectáculo, nos dice. Ahora, insistirá recordándonos al estudioso francés muerte en el 2007, Jean Baudrillard, tienen lugar

¹⁸ Catedrático de la Facultad de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Ex-Secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico. aragunde@intermetro.edu

¹⁹ Citaré por las páginas de la versión al inglés.

infinidad de eventos en el campo de juego. Pero todos juegan, no solo la estrella. Y allí no se verá nada que no se desplace con creatividad (36 y 37). Se trata del juego total. La atención que se le prestaba a la estrella, a la que todo el mundo observaba, ya no está allí. Lo espectacular es que todos están jugando simultáneamente y para que esto se los jugadores tienen que pensar ágilmente, de modo que donde estén pueda darse una jugada extraordinaria.

Atendiendo un tema más cercano a la academia, Baricco se detiene en la dinámica actual de los libros, sus ventas, sus lecturas, su importancia. Se han hecho comunes dos argumentos (38): primero, que ya nadie lee y, segundo, que los editores solo están pendientes a las ganancias. Pero Baricco nos recuerda que en las últimas décadas se publican más libros que nunca. Se publican 60% más libros que hace diez años. En Italia se han cuadruplicado las ganancias. Aunque toda la dinámica de la venta de libros está en función de los intereses comerciales, se han creado múltiples tipos de empleos que giran en torno al negocio del libro.

Pero así fue que ocurrió con la novela que produjo la burguesía de los siglos anteriores. Desde un principio dejó ganancias (41), pese a la recomendación de los médicos de que no era buena para la salud. Baricco insistirá en que todo aquel mundo del arte, arte para privilegiados, que nosotros nos acostumbramos a pensar que nada tenía que ver con los intereses económicos respondía a una lógica comercial que no se sometía a consideraciones artísticas (42). A lo que hoy le atribuimos calidad, contraponiéndolo a lo masificado, surgió de las necesidades de una comunidad limitada. Ayer como hoy, según sugiere, no se optó, olímpicamente, por la calidad de los objetos de arte o de tantos otros objetos y se rechazó lo que el mercado ofrecía. No. Lo que ocurrió fue que se logró identificar la calidad en un mercado que, desde luego, debía de haber ofrecido mucha mediocridad (45). Por lo tanto, nos sugerirá Baricco, no se le puede echar, demasiado fácilmente, la culpa al comercio o a los comerciantes por aquello que no creemos que está a la altura de nuestras concepciones de lo que es la excelencia. Y bajo ninguna circunstancia, tampoco a los jóvenes de nuestra época.

No se puede decir entonces que los bárbaros han terminado con la cultura del libro. Han rechazado algunas cosas y han optado por otras. No les interesan los libros que tratan de gramática, ¿a quién realmente les gustan?, pero les encantan los libros que se vinculan con otros medios y los compran, por millones. Tienen que ser libros que les permitan trascender el medio de comunicación que es el libro como lo conocemos y tienen que conducirlos a otras experiencias, que pueden ser musicales, teatrales, televisivas, etc. (54). Para Baricco es evidente que estos nuevos bárbaros, los jóvenes que tanto se critican, aspiran a ser creativos y que son honestos, como precisamente generaciones

anteriores no lo fueron al aceptar sin cuestionar lo que no les permitía expresar lo que realmente sentían.

Por otro lado, las grandes cadenas de tiendas no crean las necesidades; de acuerdo a Baricco las satisfacen. Pero sugiere que nos hemos ido “acostumbrando pacíficamente a la ideología del imperio americano”, y un “instinto de secularización que pulveriza lo sagrado” (61), perdiendo de vista que se trata de un proceso que no se inició con la hegemonía económica de los Estados Unidos a partir de la Segunda Guerra Mundial. ¿Pero por qué no pensar que se trata de un fenómeno que más bien se puede identificar con una modernidad que lo ha ido haciendo todo pedazos? Es lo que Marx y Nietzsche, de un modo muy distinto, diagnostican en el siglo diecinueve y que Marshall Berman estudia en su obra *All that is Solid Melts into Air*. Es, por traer ejemplos cercanos a nosotros, lo que ha sugerido en Puerto Rico Edgardo Rodríguez Juliá en *El entierro de Cortijo* y ha representado Antonio Martorell mediante un espejo roto en el que se distingue el rostro de Pedro Albizu Campos.

Desde luego el imperio mediático que es *Google* no podía faltar en un análisis de esta naturaleza. *Google*, porque sus fundadores, Larry Page y Sergey Brin, desde su garaje, se propusieron hacer accesible todo el conocimiento del mundo. *Google*, según indica Baricco, no tiene muchos años y ha trastocado el universo que habitamos. Pero si se mira adecuadamente *Google* no ha barrido con la civilización; lo que ha hecho es acampar en el mismo medio de ella (66). Valiéndose de *Google* puede uno averiguar todo lo que se puede saber sobre lasaña, cómo hacerla y dónde pedirla. A la vez puede uno familiarizarse con una obra de arte como la de Marcel Proust. *Google* ha llevado a cabo, valiéndonos de palabras del filósofo I. Kant, una especie de revolución copernicana de la concepción del conocimiento de nuestra época. El valor ya no lo tienen los objetos en sí, sino que lo adquieren por su historia (73). El significado, antes atado *esencialmente* a lo permanente, sólido y completo, ahora es movimiento, estructura extendida y viaje. El conocimiento deja de ser algo estático y se convierte en algo que circula, que se relaciona y no se esconde. Es trayectoria; es el surf que se lleva a cabo en el internet (74).

Ese surf está vinculado al “multitasking” de los bárbaros. Se trata de una nueva noción de la experiencia. Cambian lo que nos habíamos acostumbrado a concebir como significado, percepción, sobrevivencia y a final de cuentas, civilización (81). El alma, más bien su concepto, del siglo diecinueve no va a ser de gran valor en el nuevo contexto. Aquí el término clave será el movimiento (motion). El bárbaro vive sin alma y no se contentará con creaciones artísticas que parten de esta. En el mundo burgués que se queda atrás con esta invasión bárbara se manejaban valores que correspondían a su época, como por ejemplo, la disciplina, el trabajo duro, la seriedad, cierta verticalidad. Pero el bárbaro prefiere la horizontalidad del surf que se lleva a cabo en los aparatos

electrónicos pertinentes. Y el placer, no el sacrificio (106). De todos modos, los valores que reclaman las tradiciones burguesas, fueron los que condujeron a Auschwitz y por lo tanto no tienen fuerza moral para plantear reclamos (110). ¿DE qué le ha servido a la humanidad su herencia cultural?

Baricco pretende convencer al lector que los bárbaros tienen su propia lógica (115). Son los herederos del “avant-gardismo” de los artistas que rompieron con aquel mundo moderno. Les caracterizan la espectacularidad (la velocidad, el no detenerse por nada), el cinema (tv, video, etc.), la nostalgia, las secuencias sintéticas, IKEA, *Pulp Fiction*, *Disneyland*, no el pasado que limita (123). El pasado realmente no existe para ellos. El pasado pasó (126). Les caracteriza una nueva concepción de la vida (129). Comen rápido en restaurantes de comida ligera, y aunque escuchan a Vivaldi, lo hacen en clave de rock. Para ellos todo es técnica sin contenido (130). Privilegian el momento. De la y en la democracia fue que nació esta civilización bárbara. La democracia, siempre según Baricco, se parece a la barbarie por su interés en perpetuarse, pues los bárbaros favorecen las formas y desprecian el contenido (134). Los bárbaros no creen en lo auténtico ni en el valor de los orígenes (135). Y con ellos cambian por lo tanto nuestras nociones tradicionales sobre lo que es la verdad. Marilyn Monroe no es sino Marilyn Monroe. Nunca se llamó Norma Jean Mortenson (136). El significado no está vinculado al objeto en sí; más bien a lo que se generó a raíz del contacto con otros objetos. No postulan el progreso sino la diferencia (140). La escuela, según la conocemos, no es apreciada por los bárbaros, pero sí la televisión. Son nómadas y no sedentarios (147). Con ellos terminan los monumentos y las jerarquías (150).

La última reflexión de Baricco es sobre la muralla china construida durante par de siglos por la dinastía Ming. El propósito era mantener a raya a los bárbaros que se acercaban a la China y con los que no se quería ningún tipo de contacto. Se tenían tres alternativas: atacarlos, negociar con ellos o construir aquella impresionante muralla. Todo el mundo sabe lo que hicieron. Pero quienes querían entrar en territorio chino, a medida que crecía la muralla, se dejaban llevar por el sentido común. ¿Qué hacían? Cabalgaban hasta el lugar en el que la muralla terminaba, le daban la vuelta y entraban.

Los bárbaros están invadiéndonos y no podremos hacer nada por evitarlos. ¿Pero no nos convendrá su invasión?

Reseña del libro de Martín Cruz Santos, *Afirmando la nación... Políticas culturales en Puerto Rico*²⁰

Rafael Aragunde²¹

Estamos ante una interesantísima reflexión que atiende asuntos de muchísima importancia, tales como el de las ideologías, las identidades, políticas culturales, la nación, hegemonía y el intelectual orgánico. Todos tienen la capacidad de invitarnos a pensar tanto en lo que está ocurriendo como a lo que se debe esperar en el país del cual parte el autor. Por su propia naturaleza no se limitan a aclarar un momento en el pasado, según se pretende casi siempre.

El libro de Martín Cruz Santos, *Afirmando la nación... Políticas culturales en Puerto Rico*, es un buen ejemplo de cómo se forja una subjetividad, una forma de concebir la existencia o la historia. Hace algunas décadas no nos expresábamos de esta forma. Parece que creíamos que los seres humanos nos dejábamos llevar por un sentido de la realidad que todos compartíamos. Había hechos y los seres humanos teníamos que serle fiel a ellos. Hoy tendemos a pensar de otro modo. Optamos por hablar preferiblemente de imaginarios, o de comunidades “imaginadas”, según nos lo ha enseñado Benedict Anderson, a quien Martín Cruz Santos cita.

El autor atiende el caso de la formación de una subjetividad muy específica, que es la que guió la construcción del Puerto Rico que se iba modernizando a mediados del siglo veinte. A decir verdad, todas las sociedades pasan por procesos de formación de subjetividades y nosotros no somos una excepción. Y es que todos los pueblos tienen historia, a veces más alegres, en ocasiones menos. La de Puerto Rico, debe decirse, no estuvo jalonada por batallas militares de carácter épico, pero hemos tenido luchas de otro tipo que han exigido carácter y valentía. Desde luego, es mucho más fácil denunciar las efemérides que no se vivieron que indagar pacientemente en lo que no mereció la celebración apoteósica. El libro de Martín Cruz es un estudio sobre un momento de nuestra historia que apenas se celebra. Por eso se le debemos agradecer.

Desde luego, los procesos históricos no terminan y lo que Martín Cruz estudia ha sido objeto y continuará siendo objeto de erudición. No es casualidad que su libro sea tan actual, como lo son también libros que han tocado dimensiones análogas. Buenos ejemplos de ellos son los de Arleen Dávila del 1997 y el de Catherine Marsh Kennerley del 2008, *Sponsored Identities* y *Negociaciones culturales*, respectivamente, a los cuales también se refiere el autor²².

²⁰ Cruz Santos, Martín, *Afirmando la nación... Políticas culturales en Puerto Rico (1949-1968)*, San Juan: Ediciones Callejón, 2014.

²¹ Catedrático de la Facultad de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Ex-Secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico. aragunde@intermetro.edu

²² Marsh Kennerley, *Negociaciones Culturales / Los intelectuales y el proyecto pedagógico del estado muñocista*, San Juan: Ediciones Callejón, 2009. Y Dávila, Arlene M., *Sponsored Identities / Cultural Politics in Puerto Rico*, Philadelphia: Temple University Press, 1997.

Las luchas que se dieron en la forja de la subjetividad que es tema del texto constituyen un relato muy interesante que atiende capítulos claves de lo que es el pensamiento puertorriqueño. Llegamos a postular oficialmente que supuestamente somos más o menos una mezcla armoniosa de tres razas, noción que todavía circula, después de capítulos de especulación problemática entre estudiosos y políticos que, naturalmente, tenían su agenda. No es Manuel Alonso quien primero nos define, según algunos nos han querido dar a entender. Tampoco lo es Alejandro Tapia, según otros que no han visto con buenos ojos a los primeros. Los cronistas, agentes de la corona española, ya especulaban con lo que se suponía que fuéramos. Intentaban pensarnos desde su eurocentrismo y en sus crónicas encontramos un proyecto de subjetividad que naturalmente contendrá una buena dosis de rechazo de lo que supuestamente éramos.

Así es como se nos ha estudiado y en ocasiones se tiene la impresión de que no hemos podido avanzar mucho porque parece que siempre regresamos a los mismos paradigmas interpretativos. Las hermenéuticas que se desarrollarán en el siglo veinte se teñirán del intento de americanizarnos del gobierno de aquel país y, más específicamente, del entonces Departamento de Instrucción de Puerto Rico. Los comisionados que se importan a la isla para dirigir la agencia en las primeras décadas son académicos de mucho prestigio que debieron haber visto la tarea que se les había asignado para con Puerto Rico como un experimento extraordinario. En lo que harían, en lo que mandarían a hacer, no había ningún interés por reconocer especificidades culturales, pretensiones nacionales o la posibilidad de un proyecto social auto gestado por nuestras élites y mucho menos por nuestras masas.

En aquellas primeras décadas del siglo veinte los documentos oficiales del país se valían del inglés como mecanismo de comunicación. Los reglamentos eran en inglés. Los libros eran en inglés. Así se pretendía convertirnos en buenos súbditos “americanos”. Pero los procónsules, que no sabían español, jamás llegaban a conocernos.

Las primeras reacciones firmes a las dinámicas que se vivían las protagonizarán intelectuales injustamente olvidados por la historia oficial que se patentizaría bajo el Estado Libre Asociado. Se trataba de personas como Luisa Capetillo y Ramón Romero Rosa, dirigentes obreros identificados con la Federación Laborista que presidía el líder sindical y defensor de la estadidad Santiago Iglesias Pantín, posteriormente Comisionado Residente de la Coalición republicana-socialista que controló la legislatura insular entre el 1933 y el 1940.

Es en ese mismo ambiente que también surge el nacionalismo albizuista, decidido a hacerle frente a los procesos de asimilación que se vivían, además, en unas condiciones materiales que muy poco aportaban a justificarlos. Destruían como ha ocurrido más de una vez en la Modernidad la personalidad de una nación a la vez que socavaban las condiciones materiales sobre la que esta se desarrollaba. Don Pedro Albizu Campos proclamaría, de modo problemático, que habíamos sido transformados por los Estados Unidos de una “nación de propietarios” a una “masa de peones”. Digo problemático porque esta descripción constituía una falsificación de la realidad que los puertorriqueños sufrimos bajo los españoles. En ello coincidían estudiosos con querencias políticas tan

disímiles como Salvador Brau, Ramón Romero Rosa y Eugenio María de Hostos. De un millón de habitantes que tenía Puerto Rico en la época de la invasión, 970,00 vivían en la más ignominiosa pobreza, según estos tres.

Antonio S. Pedreira, autor del influyente ensayo *Insularismo* desarrollará su interpretación, mucho menos heroica si se quiere, reclamando la importancia de la herencia española y admitiendo que el país se encontraba en una coyuntura de indecisión. Pedreira también reclamará un líder que pudiese atender la encrucijada. Debemos sospechar que conocía a Luis Muñoz Marín y que podía haber estado pensando en la capacidad de este para confrontar los retos que el país tenía ante sí.

La importancia de Pedreira en este asunto no se puede dejar de reiterar pues probablemente serán sus visiones las que más contribuyan al desarrollo de la subjetividad que harán posible las políticas culturales que Martín Cruz atiende en el libro. Pedreira no “habla” de la nación puertorriqueña. Reconoce una personalidad a medio hacer que había quedado trunca en el 1898, pero no se percibe en su reflexión el deseo de que una cultura nacional puertorriqueña le sirviera de telón de fondo a un Estado nacional, ni voluntad de fundar un Estado nacional que impulsara una cultura nacional. La concepción de la cultura de Pedreira estaba muy influida por la del alemán Oswald Spengler, autor de *La decadencia de Occidente*, y la de don José Ortgega y Gasset, quien en aquella *Rebelión de las masas* que Pedreira debió haber leído, rechazaba la democratización que la Modernidad venía aportando, al igual que Spengler.

Tampoco se observará en el escenario que Martín Cruz Santos nos presenta, y pasarán décadas hasta que haga acto de presencia, una reivindicación de lo que se ha llamado la herencia africana. No será hasta que Isabelo Zenón publique su importantísimo *Narciso descubre su trasero* por el 1974 y José Luis González dé a conocer su ensayo *El país de cuatro pisos*, que esto se haga con firmeza, aun cuando el Instituto de Cultura ya llevaba décadas incluyendo al africano en su sello oficial.

En el 1940 el Partido Popular Democrático (PPD) triunfaría en las elecciones y controlaría las dos cámaras legislativas, pero no sería hasta el 1948 que el país podría elegir a su primer gobernador y que éste entonces tendría el poder de nombrar a los secretarios que administrarían las distintas agencias gubernamentales. Hasta aquel año se dependía del gobernador nombrado por el presidente de los Estados Unidos para, por ejemplo, controlar la Universidad de Puerto Rico, algo que el PPD haría ya desde el 1942.

Pero es a finales de los cuarenta y comienzos de los cincuenta, justo antes de aprobarse la constitución del llamado Estado Libre Asociado y después, en un país que el PPD dominaba ampliamente y que era controlado férreamente por su fundador Luis Muñoz Marín, que se desarrollan las “políticas culturales” en torno a las cuales escribe Martín Cruz Santos.

Primero sería DIVEDCO, División de Educación de la Comunidad, y posteriormente sería el Instituto de Cultura Puertorriqueña (ICPR). La primera se crea en el entonces llamado Departamento de Instrucción Pública a finales de los cuarenta, pero pasará al segundo, cuando este se funde en el 1955. El rol que don Aguedo Mojica Marrero desempeñará posteriormente en aquel contexto, entre el 1957 y el 1968, atendiendo temas educativos y culturales en la legislatura, será clave, según Martín Cruz. Y a don Aguedo, quien a finales de su carrera universitaria se desempeñaría como director del Departamento de Filosofía del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, el autor le dedica el capítulo con el cual concluye el libro.

Mojica no perteneció al grupo de intelectuales que se desplazó del Ateneo a la legislatura y que ha estudiado en Puerto Rico sobre todo María Elena Rodríguez Castro. Habían sido poetas, pero pasarían a ser arquitectos del Puerto Rico que se forjaba bajo el liderato de Muñoz Marín. Se trataba de los miembros de la importantísima generación del treinta, cuya voz más conocida era Antonio S. Pedreira. Sobresalían Samuel R. Quiñones, quien eventualmente presidiría el Senado y Vicente Geigel Polanco, responsable de la legislación social de avanzada del PPD de comienzo de los cuarenta.

Don Águedo no pertenecía a este círculo pues, según nos informa el autor, permaneció en Humacao, donde sí se distinguió en organizaciones culturales de pueblo. Fue allí donde le habría conocido doña Inés María Mendoza, quien se convertiría en compañera de Luis Muñoz Marín, y, según añade Martín Cruz, responsable de que don Águedo fuera escogido personalmente por el líder del PPD para aspirar a una banca por acumulación en la Cámara de Representantes, donde llegaría a ser vicepresidente.

Martín Cruz insiste en identificar estos intelectuales, al igual que a don Águedo, como intelectuales orgánicos. De intelectuales tradicionales, habrían pasado a constituirse en intelectuales orgánicos. Aquí tendríamos que preguntarnos si Antonio Gramsci, el filósofo italiano que desarrolló el concepto en sus *Cuadernos de la Cárcel* y uno de los fundadores del Partido Comunista Italiano en los años veinte, al reflexionar sobre la dinámica estaba pensando exclusivamente en el contexto de una confrontación estrictamente entre clases sociales, aunque allí donde se expresa en torno a la “formación de los intelectuales” trajera a colación lo que denominará “grupo social”²³. ¿Pero se puede hablar de intelectuales orgánicos en el contexto de un movimiento a medias populista, o únicamente en el de lucha de clases, según indica el autor que hizo Muñoz Marín, correcta o incorrectamente²⁴? Con esto quiero cuestionar si entre aquellos jóvenes que primero fueron ateneístas u organizadores culturales, como lo fue don Águedo, ¿habría una concepción de una nueva realidad social? El Estado ciertamente se reconceptualizó, aunque más bien como consecuencia del keynesianismo en boga, pero no hubo confrontación de dos proyectos hegemónicos, según habría de suceder en sociedades donde hubo partidos socialistas o comunistas fuertes, según creo que pensaba Gramsci²⁵.

²³ Gramsci, Antonio, *Antología* (edición Manuel Sacristán), Madrid: Siglo XXI, 1974, pp. 388 ss.

²⁴ Ver página 115, en la que el autor asevera que Muñoz Marín describió lo que se vivía en el país como lucha de clases.

²⁵ Ver discusión en p. 114.

Sea como fuera, don Águedo, en sus doce años como legislador, se dedica con ahinco a impulsar medidas que pretendían impactar la escuela pública puertorriqueña²⁶. El autor ha incluido en el libro varias fotos interesantísimas en las que don Águedo se ve junto a don Luis Muñoz Marín en actividades en las que se discutían asuntos relacionados al entonces conocido como Departamento de Instrucción Pública. Son evidencia, como la multiplicidad de documentos que el autor cita, del interés del entonces gobernador en la formación de los jóvenes del país. Del legislador, presidente de la comisión que atendía educación, no nos llama la atención, pero sí que el funcionario de mayor importancia en la isla participara tan activamente en ello.

Don Águedo le pone fin a su activismo partidista en el 1968 cuando se da la ruptura en el PPD entre ciertos elementos más liberales, identificados con el gobernador Roberto Sánchez Vilella, quien pierde las elecciones de aquel año como candidato por el Partido del Pueblo, y las fuerzas aliadas al fundador del PPD, más conservadoras, quienes respaldaron a quien también perdería las elecciones como candidato a gobernador, don Luis Negrón López. Después de aquel fatídico 68 don Águedo se libera de sus responsabilidades partidistas y se le escucha expresarse a favor de la independencia del país, según ocurrirá con el fenecido compueblano del autor y cercano amigo de Mojica, el licenciado Luis Camacho.

Pero no es don Águedo Mojica la figura principal del libro. Quien podría ser descrito en cierta medida como su protagonista es Luis Muñoz Marín y es a través de su gestión intelectual y partidista, aunque insistiendo en la primera, que el autor nos lleva a familiarizarnos con su muy acertada interpretación de las dinámicas culturales que caracterizaron al Puerto Rico de entonces. Muñoz Marín es necesariamente parte de los antecedentes del nacionalismo cultural que se vivirá en el país. Y será Muñoz quien controlará aquella legislación cultural con la que don Águedo colabora y que establecerá cierta normatividad, pero no porque era el caudillo para todos los efectos, sino porque, aparentemente, estaba genuinamente interesado en lo que habría de llegar a ser el puertorriqueño en aquel proceso de industrialización acelerada al que él estaba sometiendo a Puerto Rico.

No obstante, según nos sugiere Martín Cruz Santos, el muñocismo no sería homogéneo, como tampoco pueden ser descritas de esa forma las culturas, los Estados y las naciones. Si estos no son homogéneos y tiran de un lado y otro, es evidentemente imposible que a partir de ellos se construya algo que no sea como ellos. La referencia a Zygmunt Bauman, el teórico de la modernidad líquida, es imprescindible. Este plantea las dificultades de construir una nación sin tener a mano un Estado (29...), lo que ha sido nuestro caso. Esto lleva al autor a plantearse muy atinadamente que, igualmente, a un Estado nacional se le hace muy difícil mantener su apertura a la evolución de las culturas y las diferencias. Puerto Rico es un claro ejemplo de una cultura que llega al poder sin contar con un Estado (33), según se ha comentado, sobre todo por el sociólogo Ángel Quintero Rivera. No por ello ha querido crear menos ciudadanía (31) que otras naciones con Estado. Entre nosotros también la reverencia o el sentimiento por la nación se utilizó con la intención de trascender intereses particulares, como señala Edwin Harvey en otra

²⁶ Radicó 33 proyectos y 10 resoluciones. Ver p. 235.

obra citada (34), o para que olvidáramos ciertos eventos, o ciertos personajes, según lo ha planteado el citado e imprescindible Arcadio Díaz Quiñones (84). Las visiones que se manejan en tales dinámicas, como muy bien señala el autor, poseen “principios ordenadores del quehacer gubernamental que estuvieron presentes en la legislación cultural del Estado muñocista” (37).

Ciertamente aquellos “principios ordenadores” permitirían crear DIVEDCO, luego bautizarla y posibilitarle su inmenso impacto en nuestra gente, pero lo que realmente caracteriza la experiencia puertorriqueña es que se utilizó una cultura específica, elaborada durante siglos según ya adelantamos, para rellenar el vacío conceptual del Estado nacional. Se inculcarían valores patrios a través de la antes mencionada División de Educación de la Comunidad, como mediante el Instituto de Cultura Puertorriqueña, creado posteriormente en el 1955 (85), y la celebración de efemérides como si fuéramos una nación soberana. De este modo “festejar la Constitución del ELA conllevaba para el imaginario muñocista idealizar la fórmula política establecida como “*guardián de los valores de la cultura nacional puertorriqueña*” (81 y 82).

Pero tengamos cuidado. Se tendría que ver cuál era la cultura, o qué tipo de cultura era la que Muñoz Marín favorecía. A mi mejor entender este había tomado distancia de la celebración de la cultura nacional en la que algunos, como Antonio Fernós Isern, su cercano colega, o su primo Miguel Meléndez Muñoz, habían convertido el Foro del Ateneo Puertorriqueño celebrado en el 1940. Su ponencia “Cultura y democracia” es una reflexión fría que sorprende por la insistencia con la que el autor intenta profundizar en el concepto de democracia, la cual define como “una actitud hacia la vida”, como “una actitud de profunda igualdad entre los seres humanos”, como “la igualdad del alma humana ante la vida humana”, entre otras, hasta hacerla finalmente equivalente a la cultura: “... democracia y cultura son, en este sentido, la misma cosa noble y grande de una dignidad humana acechada y que se defiende”²⁷. Allí Muñoz apenas hace referencia a Puerto Rico, si no es para indicar que en aquel contexto histórico - se vivía la Segunda Guerra Mundial – nuestra isla podría ser “monasterio que preserve las verdades profundas de la democracia y la cultura”²⁸.

Este es el Muñoz Marín que Martín Cruz muy acertadamente describe como girando “hacia el discurso normalizador del poder” (57). Muñoz toma distancia del nacionalismo. Es más, Muñoz se revela como antinacionalista (65), pero es porque está interesado en asumir el nacionalismo cultural que otros le habían estado trabajando quizás sin saberlo, como recurso político y hasta partidista. Pudo haber sido una posición de principios, pero no deja de parecer una movida estratégica de un político que parecía no conocer más interés que el de continuar en el poder. Creo que por aquí nos encontramos con la gran aportación del libro. La cultura nacional, o la nación concebida como cultura, no necesitaría un Estado nacional, soberano, que era la independencia. Con las relaciones con los Estados Unidos que se habían formalizado a través de la Ley Jones, la cual negaba la posibilidad del Estado nacional, bastaba y Muñoz Marín se imaginó que los

²⁷ *Problemas de la cultura en Puerto Rico, Foro del Ateneo Puertorriqueño, 1940*, Hato Rey: Editorial UPR, 1976, pp. 269-272.

²⁸ *Ibid.*, p. 272.

puertorriqueños quedaríamos satisfechos con la defensa y celebración de la cultura como esta se entendía en el Instituto de Cultura Puertorriqueña, en la División de Educación de la Comunidad y en el Departamento de Instrucción Pública.

Creo que sería necesario establecer una diferencia entre el modo en que Muñoz habría de expresarse y lo que expresarían los administradores de su gobierno. Muñoz continuaría hablando de cultura, pero como él la entendía, más bien como modo de vida democrático que a su parecer se podría experimentar en la sociedad que él y su partido intentaban construir. Pero los demás insistirían en que la nación era la cultura, según señala Díaz Quiñones en una cita del texto *La memoria rota* (78). Ellos reivindicaban la cultura de las efemérides y la de la herencia histórica. Mientras que para él la cultura sería un estilo de vida, para los subalternos la cultura era lo que hacían sus seguidores en DIVEDCO (82), en el DIP y en el ICPR (82).

En este contexto las palabras mediante las cuales don Ricardo Alegría define la cultura puertorriqueña, ¿acaso no impresionan como doblemente frívolas? “Desde el principio definimos la cultura nacional como el producto de la integración que en el curso de cuatro siglos y medio había tenido lugar en Puerto Rico entre las respectivas culturas de los indios taínos que poblaban la Isla para la época del Descubrimiento, de los españoles que la conquistaron y colonizaron y de los negros africanos que ya desde las primeras décadas del siglo XVI comenzaron a incorporarse a nuestra población” (152).

Detrás de todo, según ya he sugerido, estaba el político que deseaba consolidar la hegemonía de su Partido Popular Democrático (127). Las raíces culturales nacionales que se fertilizaban debían de ponerle fin al nacionalismo político y fortalecer la fe en el gobierno, pese a que este carecía de soberanía. Se podría decir que Muñoz creía que el problema se había resuelto: “un procerato”, escribe él mismo, “había convertido ya a Puerto Rico en nación cultural” (113) y esto mantendría al país en calma.

¿No es cuando se percate de que estas instituciones no contribuían, según él esperaba, a su concepción de la cultura (abstracta y moderna), que le veremos insertarse en las discusiones, las cuales el autor recoge tan adecuadamente, y promoviendo protagónicamente el concepto de serenidad? ¿No es por eso que convoca a Juana Rodríguez Mundo y a don Águedo a su residencia de campo en Trujillo Alto en el 1958 “con el propósito de plantear la “necesidad de bregar globalmente con todos los problemas básicos de la educación en Puerto Rico” (79 y 218)? Muñoz quiere asegurarse de que todo el aparato que dirige, incluyendo las escuelas, atienda el asunto cultural, pero como él lo había concebido desde el Foro de 1940.

El Muñoz que se ha valido del nacionalismo cultural para esconder la ausencia de soberanía que el nacionalismo político denunciaba no perdió de vista su concepción moderna de la cultura. Debió haber concluido, como sugiere el autor (168), que el desarrollo económico que estaba impulsando necesitaba una estrategia cultural que trascendiera las políticas que encarnarían el Instituto y DIVEDCO. Muñoz entonces aborda el tema de la “serenidad del alma”, tema que no abandonará durante aquella década de los cincuenta y que es lo que le lleva a involucrarse cada vez más en

discusiones sobre el sistema educativo y a proclamar la década del sesenta la década de la educación. Educadores como don Águedo Mojica debieron haberse sentido reivindicados pues el gobernante proclamaba cuantas veces podía la necesidad de que el país asegurara que su primera prioridad fuera la educativa. Según nos dice el autor, en uno de sus discursos se refería al puertorriqueño como “una especie de hombre nuevo emergido de la educación pública promovida por el aparato gubernamental” (127).

¿Pero no se alejaba Muñoz Marín – o no había estado alejado siempre - de las políticas culturales que afirmaban la nación al insistir en una serenidad abstracta que no tenía vínculos culturales históricos con el país? ¿No se daría cuenta de que se necesitaba mucho más que la celebración de lo que se había sido?

No creo que la nota final del profesor Martín Cruz Santos sea optimista. Celebra por un lado, el valor que tuvo la presencia de personas como don Águedo Mojica en momentos en que se debatieron tan importantes asuntos. Mientras que por el otro reconoce que se troncharon las intenciones, o los “motivos”, según él lo describe, de lo que entonces se soñó. El autor se muestra interesado en estudiar otros momentos históricos, lo que a nosotros nos debe alegrar, pues lo que ha logrado en este estudio anticipa valiosos logros futuros. Debemos felicitarlo, darle las gracias y estimularlo a que continúe sus investigaciones.