

TEXTOS Y MANUALES ESCOLARES COMO MEDIACIÓN SIMBÓLICA: SALVADOR BRAU Y PAUL MILLER, Y EL DISCURSO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE PUERTO RICO EN LAS TRES PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX.

ALEX TAMARA¹

Recibido Abril de 2006

Aceptado Mayo de 2006

RESUMEN

El ensayo examina los textos y manuales escolares utilizados en la enseñanza de la historia de Puerto Rico, entre 1898 a 1930. Centra su atención en los discursos y símbolos que filtraban estas piezas pedagógicas, con las cuales se educaban los niños(as) y jóvenes del periodo analizado. La enseñanza de la historia es abordada aquí como un dispositivo que mediaba unos procesos de enseñanza cuyo interés consistía en construir prácticas y discursos disciplinarios desde la institución escolar.

PALABRAS CLAVE

Discurso, símbolos, prácticas, dispositivo, mediación, disciplina, institución, textos, pedagogía.

ABSTRACTS

This essay examines textbooks and manuals that had been used in Puerto Rican history, between 1898 1930. It fixates its attention in the symbology and the discursive manifestations that these pedagogical pieces filtrated, and with which children and adolescents were educated in this period. History education process which interest was to build disciplinary reasoning and practices from school institutions.

¹ Docente Universidad del Este y Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Magíster en Historia. Email: alejandr@ gmail.com

KEY WORDS.

Discourse, discipline, symbols, practices, mechanis, mediation, institution, school books, pedagogy.

I. Introducción

El reconocimiento de la historicidad de los textos y manuales escolares ha permitido a los historiadores ampliar los horizontes interpretativos de sus investigaciones históricas y culturales sobre diversas realidades sociales.

El ejercicio de pensar el pasado críticamente encuentra un excelente soporte de análisis en estas herramientas pedagógicas que han servido de punto de apoyo a lo largo del siglo XIX y XX, para desplegar en la mayoría de los casos, un volumen de información sobre el curso formativo de los estados modernos en América Latina, a través de sus instituciones y departamentos escolares. En este sentido, los textos y manuales para la enseñanza de la Historia, constituyen una realidad material y simbólica al ser depositarios de unos contenidos y objetivos educativos concretos en sus procesos de mediación.

Por mediación, entiéndase para el presente análisis, procesos culturales donde intervienen un conjunto de bienes materiales y simbólicos, direccionados fundamentalmente por el lenguaje, y complementados con otras formas de la comunicación que van regulando la

interacción entre el medio social y los sujetos. La mediación desde la perspectiva cultural contiene un efecto recursivo y multidireccional ya que toda acción mediada pertenece a una cultura que modifica al mismo sujeto y al medio. En este sentido, se generan cambios evolutivos a partir de lo acumulado por generaciones anteriores desde lo más antiguo, para así organizarse o condicionarse en sistemas muy complejos. Las mediaciones de orden cultural son herramientas que permiten la interacción de las acciones ya que justifican, en su forma y contenido, nuestras representaciones mentales al mediar nuestro modo de interpolar y construir los significados y dar cierto sentido a la realidad histórica y cultural.

Por otra parte, la realidad está mediada por múltiples experiencias que incluyen una diversidad de grupos sociales, subculturas, y otras experiencias de género, etnias entre otras posibilidades sociales y comunicativas que ameritan una apropiación cultural de tipo horizontal y no vertical². En este sentido, nos es útil esta categoría, pues plantea una necesaria y rica interacción entre los actores cotidianos de la vida social, política y cultural del puerto Rico a principios del siglo XX.

² Beatriz Fainholc. "La tecnología educativa apropiada: Una revisita a su campo a comienzos de siglo", en *Revista Rueda de la Universidad Nacional de Luján*, núm. 4, 2001. pp.4-5.

En esta perspectiva del análisis, Puerto Rico y el resto de los países antillanos no son la excepción, puesto que en ellos, de igual forma se dispuso de un conjunto de textos y manuales para la enseñanza de la Historia que fueron implementados por las políticas educativas en su momento (mitad del siglo XIX y todo el siglo XX), con unos fines pedagógicos concretos.

La presente investigación analiza el discurso de lo “nacional” subyacente en los textos y manuales escolares para la enseñanza de la Historia de Puerto Rico, entre el período comprendido de 1898 a 1930.

Los debates teóricos en torno a cómo y de qué forma se ha construido lo “nacional” en América Latina y el Caribe Insular, vienen motivando la reformulación de posturas historiográficas cerradas con relación al desarrollo histórico de las sociedades en sus distintas fases.

En estas sociedades se ha proyectado el discurso de lo “nacional” sobre la base de mitos y símbolos que han reforzado un imaginario sobre la cultura. Esto explica la multiplicación del discurso de la élite criolla a principios de los XIX y XX, en la construcción de una Historia oficial. Es precisamente en la enseñanza de esta Historia donde los mitos circulan y se mantienen.

La construcción de lo “nacional” procede de una dinámica histórica implementada y materializada a partir del surgimiento de los Estados-nacio-

nes, que fueron creando unas formas de poder hegemónico. En este sentido lo “nacional” será modelado por una dinámica pensada desde la configuración de esos Estados-naciones, que obliga sutilmente a los sujetos sociales, con ritmos de vidas y concepciones de la realidad diferente a la unificación de un solo discurso y lengua común para todo el cuerpo social.

Surge así, de esta forma, una vocación autoritaria que se difunde a través del ejercicio de la política y otras formas institucionales representadas por la iglesia, la familia y la escuela, garantizando así la propagación de una visión unitaria. La enseñanza de la Historia sirve como medio de transmisión de esta identidad, construida desde el surgimiento de unas elites privilegiadas social y políticamente. Esta identidad nacional producto de una posición conservadurista logra irradiar todos los puntos y espacios sociales, atravesando los comportamientos aparentemente más insignificantes de la vida cotidiana.

Para Puerto Rico concretamente la construcción de lo “nacional” a finales del siglo XIX, estaba regida por una orientación hispanófila, que encontraba en la enseñanza de la Historia una “punta de lanza”, para desde allí afianzar conceptos claves como el de fidelidad y amor a la patria española. Así los cursos sobre enseñanza de Historia de Puerto Rico, se van a impartir entrando el siglo XX. Muy a pesar de encontrarse pensamientos liberales contradictorios frente a las políticas

reduccionistas de España hacia sus colonias. Casos como el de José Julián Acosta, Alejandro Tapia y Rivera, Salvador Brau, entre otros, de alguna forma y con especial atención el de Brau, construyeron un discurso desde el ensayo histórico y literario que a pesar de oponerse a las medidas autoritarias frente a la autonomía negada, y siendo un liberal declarado, su postura sobre la cultura y lo “propio”, debía recaer sobre la tendencia civilizadora de lo europeo como conductor de los demás elementos en juego. Así que es una posición conservadurista direccionada por un liberal defensor de unos privilegios de élite sobre otros grupos sociales. Esta visión permeará los textos para orientar la enseñanza de la Historia.

El imaginario social asume una red simbólica dada en una representación que se denomina identidad nacional. Espacios sociales importantes son utilizados significativamente para el afianzamiento de las Historias patrias. Las universidades, escuelas, servicio militar, iglesia, entre otras, sirven de plataforma para proyectar este discurso, combinado con unos dispositivos pedagógicos, jurídicos, literarios, publicitarios, que configuran una noción moderna de lo “nacional” en la mentalidad de un colectivo social.³

Estos mitos vienen siendo problematizados por nuevas perspectivas históricas en América Latina. Alfonso Múnera,⁴ intenta replantear la visión tradicional sobre la nacionalidad colombiana planteada por la historiografía oficial. Para la Colombia de comienzos del siglo XIX no hubo, como se ha querido sostener, un consenso alrededor de un proyecto de república y construcción de lo “nacional”, sino diversas propuestas por regiones con intereses disímiles y construcciones diversas sobre lo que cada grupo consideraba prioritario y legítimo para el momento. Señala por otra parte, el papel protagónico jugado por los subalternos en la independencia, en contraposición a la visión mostrada por la historiografía oficial en Colombia.

Investigaciones recientes para el caso de Argentina⁵ y América Latina, han examinado los discursos unilaterales sobre el desarrollo y origen de lo “nacional”. Algunos autores consideran que uno de los obstáculos que desde la independencia encontraron los países Latinoamericanos para configurar sus Estados-nacionales, fue el haber construido los Estados antes que las identidades nacionales.

Las elites Latinoamericanas durante los siglos XIX y XX elaboraron unos discursos sobre lo “nacional” influenciados por los referentes teóricos que

³ Patricio Daza, “La producción de la identidad Nacional chilena, debates y perspectivas de investigación”, *Revista Historia Crítica de la Universidad de los Andes*, Bogotá: Colombia, núm. 8, 1998, P.5

⁴ Alfonso Múnera Cavadia, *El fracaso de la nación*. Bogotá, Colombia: El Ancora Editores, 1999.

⁵ Mónica Quijada, Carmen Bernand y Arnd Scheneider, *Homogeneidad y nación. Un estudio de caso. Argentina, siglo XIX y XX*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Historia, 2000, pp. 8-9.

prevalecían en ese momento (Estados Unidos y Europa). Los aires de renovación y cambios políticos e ideológicos en toda Latinoamérica y el Caribe antillano encontraron en las dinámicas educativas su mejor forma de reproducción y asimilación. Particularmente, un esencial punto de apoyo básico en la enseñanza de la Historia, para proponer y legitimar un nuevo orden político y social que garantizara una unidad para los nuevos Estados-Naciones que empezaban a proyectarse en el continente.

También se desplegó y articuló un nuevo discurso transmitido ejemplarmente a través de la enseñanza de la Historia. De esta manera, la Historia y su enseñanza cumplen un papel funcional, al transformarse en herramienta institucional forjadora de unos símbolos constituyentes de “verdad” y soporte identitario de los nacionalismos en cada uno de los países Latinoamericanos, identificados como lo anota Mónica Quijada:

“Formas donde se comparten patrones comunes de similitudes cívicas, que ayudan a establecer las redes de la” comunidad imaginada” configurándose en todo el siglo XIX la figura del prócer. El proceso de culto al héroe representa un peso de mucho significado para la elaboración del discurso sobre lo nacional,

puesto que estos héroes son los que encarnan la fuerza simbólica de ese imaginario nacional. Las elites latinoamericanas vieron en la figura del héroe los símbolos patrios y desde allí levantaron una red constructora de valores cívicos donde afianzar una pedagogía que se encargara de alimentar el cultivo social de estas visiones afianzadoras del carácter de lo nacional.”⁶

El sentimiento cultural de lo “nacional” para la elite puertorriqueña de finales del XIX y primeras décadas del XX se encontraba dentro de un orden cultural y político basado en un imaginario criollo (hacendados, intelectuales, académicos, políticos, entre otros). Veían el destino de la puertorriqueñidad girando en torno a unas raíces españolas destinadas a conducir, por su grado de “civilidad”, los destinos de la nación. En esa concepción había una visión que reconocía la existencia de grupos subalternos (negros, mestizos, mulatos, entre otros), pero incapaces por su condición de clase para dirigir los destinos de un proyecto nacional.

La originalidad más fuerte de nuestra área, la “nación” que justifica la independencia, no está basada en una “nacionalidad”, entendida esta como una comunidad dotada de un particularismo lingüístico y cultural, religioso o “étnico”. América Latina es un mosaico

⁶ Mónica Quijada, “¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario Hispanoamericano del siglo XIX. Imaginar la nación”, en *Cuadernos de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos*. AHILA, Oporto Portugal, 1994, pp.12-14.

co de grupos de este tipo, pero ninguna “nación” Latinoamericana corresponde, ni pretendió nunca corresponder, a ninguno de esos grupos. Al contrario, los forjadores de los nuevos estados, esencialmente las élites criollas, se nutren de su experiencia europea, una educación muy parecida a la de las élites foráneas, con trazos muy similares en comportamientos religiosos, culturales, políticos y administrativos articulados por una lengua. Esto permitió cierta capacidad de movilización popular que terminó en la configuración de proyectos nacionales dirigidos por las élites⁷.

Los factores de hibridez⁸ caribeña no contaban; lo ibérico era preponderante como factor definidor de lo “nacional”. Esta dinámica era, durante la segunda mitad del siglo XIX, marginal desde las élites hacia los sectores subalternos. La visión de segregación de las élites puertorriqueñas y en particular de Salvador Brau, es presentada por María Teresa Cortés Zavala:

“Por un lado Salvador Brau, en

sus textos, reconoce la diversidad, necesita presentarla como parte del rico legado que sustenta Puerto Rico, pero rápidamente esa heterogeneidad social y cultural, se torna en la justificación esencial para promover políticas y prácticas de organización que regulen y armonicen las diferencias. Tarea que de acuerdo a su versión debe ser emprendida por el grupo social al que pertenece y por los sectores a los que representa. En la política, los hombres de letras y en lo económico, los hacendados y comerciantes criollos los considera portadores de la cultura hispana, es decir, un sector “civilizado” que debe tomar conciencia de su superioridad intelectual y así poder dirigir una renovación pacífica del Estado a través de la autonomía, y del “progreso cultural” teniendo como bases la innovación tecnológica y educativa, razones de la fundamentación “civilizatoria” de Puerto Rico”⁹.

⁷ Francoise Xavier Guerra. *Epifanías de la Nación, Imaginar la nación*. en Cuadernos de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos, AHILA, Portugal, 1994. p. 3.

⁸ Es oportuno traer la apreciación de Carlos Pabón, cuando al respecto sostiene: “La cultura contemporánea es una cultura híbrida, globalizada, en la cual lo tradicional y lo moderno no sólo coexisten, sino que se cruzan y entremezclan. Es por esto que aquí, lo mismo que en el resto de América Latina, como señala Néstor García Canclini, “no funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, así como tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habitamos encontrarlos”. Es necesario, por tanto, desmontar la visión que compartimenta la cultura en pisos separados, y plantearnos la posibilidad de leer estos circuitos híbridos desde categorías nómadas que “rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles”. Esta hibridez-heterogénea y plural, no es expresión de un proceso de “transculturación” o “desnaturalización” impuesto por “el imperialismo cultural”, sino de la forma en que se entretienen tradición y modernidad en Puerto Rico como consecuencia de un proceso socioeconómico de modernización que opero sin excluir o desplazar lo tradicional y lo autóctono. *Carlos Pabón, Nación Postmortem. Ensayos sobre los tiempos de insoportable ambigüedad. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2002, pp. 30-31.*

Probablemente sea Salvador Brau el historiador puertorriqueño del siglo XIX, más preocupado por forjar una mentalidad de lo “nacional” apoyada desde el ejercicio de la política, la Historia y el ensayo cultural. Trabajos como: *La danza puertorriqueña*, *La campesina*, *Lo que dice la Historia*, *La clase jornalera en Puerto Rico*, entre otros, dan muestras de la preocupación y capacidad para pensar la sociedad del momento con diversos elementos de interpretación: lo económico, político, social, cultural, y educativo. Sería significativo investigar sistemáticamente los conceptos de Raza, Cultura y Nación, en la obra de Salvador Brau.

Desde esta perspectiva la relación entre enseñanza de la Historia y construcción de nacionalidad a partir de textos y manuales escolares se convierte en uno de los ejes básicos del presente trabajo.¹⁰ La unidad de análisis es Puerto Rico en el contexto temporal comprendido entre 1898 y 1930. Coyuntura caracterizada por la intervención norteamericana en el territorio puertorriqueño, periodo analizado por Aída Negrón de Montilla:

“El proceso de americanización de Puerto Rico se inició con la invasión americana y la ocupación de la Isla definida la ame-

ricanización como: el proceso por el cual los pueblos de cultura extranjera adquieren los sistemas y costumbres de vida o mecanismos y la lealtad nacional, o la asimilación de la cultura americana por los pueblos de nacimiento o herencia extranjeros”¹¹.

Tendremos como referentes fundamentales la práctica pedagógica expuesta en textos y manuales, decretos, correspondencia, currículos, prensa, informes pedagógicos y otras evidencias históricas que nos sirvan de base para intentar develar el discurso y la práctica del momento con relación a la enseñanza de la Historia. Para ver como desde estos dispositivos pedagógicos, sus autores propusieron una mentalidad, unas prácticas y discursos sobre lo que consideraron legítimo como proyecto de búsqueda en cada uno de sus momentos.

II. Los textos escolares de historia y las nuevas Repúblicas.

La practica de incorporar textos, catecismos y manuales escolares en el contexto de las nuevas Repúblicas de América Latina, desplegadas por sus instituciones escolares a mitad del siglo XIX, será una caracterización que

⁹ Maria Teresa Cortes Zavala, “La memoria nacional puertorriqueña en Salvador Brau”, *Revista de Indias*, Madrid, España: 1997, Vol. LVII. núm. 211, p. 769.

¹⁰ El libro de Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 1973, es un referente metodológico e histórico que estaremos utilizando como guía interpretativa para nuestra investigación.

¹¹ Aída Negrón de Montilla, *La americanización y el sistema de Instrucción pública, 1900-1930*. Río de Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1976, p. núm.7.

marcará la proyección política y social de las elites en casi todas las sociedades Latinoamericanas, deseosas de levantar su ideario ilustrado y nacional. La reacción de las nuevas Repúblicas ante los rezagos del pasado colonial, incidieron en parte en la proposición de nuevos estilos de vida para sus ciudadanos, preparándolos para el tipo de Historia que necesitará la patria y su defensa.

La enseñanza de la Historia debía reaccionar ante el dogma religioso de la colonia, aunque para ello se estuviera estructurando otro modelo pero ahora desde el dogma de la razón, que devenía de la Ilustración.

Para casos como la Venezuela del siglo XIX, que intentaba desplazar esos mitos del pasado colonial reforzándolos desde la perspectiva ilustrada, esta cita deja ver en parte el tránsito de un mito otro:

“Las luces de la Ilustración habían buscado transformar las fuentes de la enseñanza; le cedía ahora el paso al dogma de la razón divinizada que procedía del mismo espíritu de sacralización. Catecismo y culto pasan entonces a ser los atuendos con los que se reviste la incipiente conciencia histórica del nuevo hombre americano”¹².

La enseñanza de la Historia patria de las jóvenes Repúblicas de Venezuela y Colombia, presenta procesos que registran una marcada adopción por una variedad de metodologías y didácticas catequísticas como sistema de modelos de presentación de textos. De igual forma, encontramos un conjunto de textos escolares para la enseñanza de la Historia en estas Repúblicas, utilizados consuetudinariamente desde las tres últimas décadas del siglo XIX:

Son seis los principales manuales de historia de Venezuela que se utilizaron durante el siglo XIX: *El compendio de la Historia Antigua y Moderna de Venezuela*, de Alejandro Peoli, (1853). *Lecciones primarias de historia de Venezuela*, de Juan Esté (1858). *Catecismo de la Historia de Venezuela desde el Descubrimiento de sus territorios en 1498 hasta la Emancipación política de la Monarquía Española en 1811*, de Manuel María Urbaneja (1865). *Manual de Historia de Venezuela para el uso de las escuelas y colegios*, de Felipe Tejera, (1883). *Historia de Venezuela para niños*, de Socorro González Guinan, (1883). *Catecismo de Historia de Venezuela*, de Antonia Esteller, (1885)¹³.

Un dato que resulta curioso para el

¹² Nikita Harwich Valenilla, “Imaginario colectivo e identidad nacional: Tres etapas en la enseñanza de la Historia de Venezuela, en, *Revista de Historia de América*, núm. 109, México, 199, p. 115.

caso de Venezuela con relación a la enseñanza de la Historia patria en el siglo XIX, es que esta asignatura se enseñaba con mayor esmero y sobre todo en las escuelas para niñas. Su enseñanza en los colegios de niñas, fue un binomio privilegiado y aparentemente aceptado como algo normal¹⁴.

La conformación de este estrecho vínculo, afirma Nikita Harwich V, era de tal forma que dos de los manuales más utilizados para la enseñanza de la Historia de Venezuela, fueron elaborados por dos mujeres: Antonia Estelles y Socorro González¹⁵. Situación diferente para el caso de Puerto Rico en el siglo XIX, donde las niñas y mujeres fueron prácticamente invisibilizadas al punto de negarlas en muchos espacios de la esfera pública¹⁶.

Colombia empezaría a afianzar el trabajo con la Historia patria desde 1903 con la creación de la Academia Colombiana de Historia y cuyo objetivo era adelantar el estudio cuidadoso de la Historia Colombiana, en todos sus as-

pectos, y de las diversas ramas de las ciencias históricas. Además buscaba promover el estudio de la historia patria convocando Congresos Nacionales de Historia, entre otras funciones¹⁷. La idea que sostenían los intelectuales colombianos a finales del siglo XIX y comienzos del XX, frente al papel de la historia, era en defensa de un concepto de nación trazado desde los privilegios de unas élites:

“La historia, es el troquel prodigioso en que se funda el alma de las nacionalidades. Es la indiferencia por nuestra historia el síntoma más significativo del debilitamiento del alma nacional. La historia constituye el factor más esencial de esa ‘unidad de conciencia’ que es considerada como el factor mismo de la nacionalidad”¹⁸.

Para el México del siglo XIX, los liberales fueron quienes, de alguna forma, promovieron el impulso y la importancia a la educación femenina,

¹³ *Ibíd.*, pp. 114-115.

¹⁴ *Ibíd.*, p.114.

¹⁵ *Ibíd.*, p.115.

¹⁶ Melaine Pérez Ortiz, establece los grados de negación y marginalidad de la mujer en los espacios abiertos de la sociedad puertorriqueña y expresa unos detalles que merecen considerarse por lo oportuno para este caso, dicha autora se apoya en la voz poética de Alejandrina Benítez poetiza del siglo XIX, observemos: “De acuerdo con esto, cuando la mujer hace uso público de su palabra debe remedar las formas autorizadas de producir discurso que han sido formadas por los únicos seres autorizados a emitir la palabra en este espacio, los hombres. Así se puede explicar el uso que hace Alejandrina Benítez de los cánones literarios del romanticismo para poder hablar, tratando de evitar que la circulación de su discurso se evaluara como las divagaciones de una loca o mitos populares”. Melaine Pérez Ortiz, “Historias privadas, litigios públicos: El aguinaldo puertorriqueño de 1843”, en, Revista de Estudios Hispánicos, Facultad de Humanidades, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras: año XXIX, núm. 1 y 2, 2002, p.12.

¹⁷ Antonio Cacia Prada, “El bicentenario de la Independencia Nacional y la Enseñanza de la Historia patria”, en, Boletín de Historia y Antigüedades, Bogotá, Colombia: Vol. XCII, núm. 830, 2005, p.659.

¹⁸ *Ibíd.*, p.662.

aunque en consideración de algunos de sus intelectuales el peso de la formación debía recaer sobre lo masculino, limitando el acceso a ciertas asignaturas para su educación. Excluían por ejemplo la instrucción cívica, neutralizándolas de la formación política y ciudadana¹⁹. El 15 de mayo de 1869 aparecía la reforma a la ley orgánica de Instrucción pública para México, que demostraba en qué medida la educación pública seguía siendo la preocupación esencial de la República restaurada y el papel que se le asignaba a la mujer en este proceso. Díaz Covarrubias e Ignacio Ramírez, liberales del momento, citan textualmente la atención que debía prestársele a la mujer. Según estos liberales la mujer tenía una personalidad religiosa y civil y solo le faltaba la política:

“La Instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales... cuanta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables

consejas... la Instrucción pública científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia, la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres, sino para que sean preceptoras...”²⁰.

Si bien las jóvenes Repúblicas de Venezuela, México y Colombia entre otras, contaron con una variedad de textos y manuales escolares desde la mitad del siglo XIX, los cuales se constituyeron en punto de afianzamiento de los discursos de las élites por lo nacional en cada uno de ellos, en Puerto Rico a lo largo del siglo XIX, el discurso recaía sobre la profundización de la información en los textos, manuales y catecismos patrios que sustentaron la relación de subordinación²¹ de las Antillas con respecto a España. Los textos para la enseñanza de la Historia eran fundamentalmente sobre Historia de España e Historia Universal y manuales de urbanidad, resguardadores de la civilidad dentro de los principios que trazaba la Instrucción pública de los Capitanes Generales en Puerto Rico.

¹⁹ Josefina Zoraida Vázquez de Knauth, “La República restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva”, en, *La Educación en la Historia de México, Lecturas de Historia mexicana*. Alicia Fernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coord.), México, D.F. El colegio de México, 1ra Edición, 1992, p.100.

²⁰ *Ibíd.*, p. 103.

²¹ Hay una vigilancia constante de las autoridades españolas sobre la producción de los textos escolares hechos por los letrados en Puerto Rico, que mantiene a estos intelectuales subordinados a las directrices escolares señaladas por los Capitanes Generales, lo que de alguna forma constriñe el pensamiento de los liberales, adoptando posiciones poco libres sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia. Marta Vázquez S, lo recoge así: “En momentos en que el texto constituía una fuente de información de alta credibilidad nos interesa enfocar las implicaciones que los paradigmas del sector letrado transmiten en sus textos, considero además que las posturas expuestas en los libros deben ser modificadas para que fueran aprobadas por la fiscalización de la metrópoli. Esta disyuntiva nos revela en parte, por qué el discurso social de estos letrados resulta ser conservador”. Marta Vázquez Santos, *La enseñanza de la Geografía política de Puerto Rico, durante el siglo XIX. 1852-1898*. Tesis de Maestría de Historia, Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, 2001, pp. 3-4.

Se suman los textos para la enseñanza de la Geografía política, que eran sumamente claves para los intereses coloniales de España sobre Puerto Rico. Los textos de geografía de Puerto Rico ofrecen nos dice Marta Vásquez Santos:

“una información general sobre cosmografía, geografía física y geografía política. En cuanto a estas dos últimas podemos encontrar información tanto de España como de Puerto Rico”²².

La geografía tenía como objetivo determinar cómo las organizaciones políticas se ajustaban a las condiciones físicas de sus territorios. Se observaba la distribución de la sociedad en Estados y también sus atributos culturales como la lengua, la religión, composición étnica, tradiciones populares y su trayectoria histórica²³. Esta asignatura fue clave dentro del modelo curricular a finales del siglo XIX y su estudio abarcaba temas complementarios como la política, religión, e historia, de allí su importancia para edificar el imaginario letrado de las elites puertorriqueñas²⁴. El grado de importancia de la geografía en el siglo XIX, mereció un sitio privilegiado en los procesos de instrucción, hasta el punto que se utilizaron 26 textos de geografía entre 1852 a 1898, lo cual confirma ese sitio²⁵.

²² *Ibíd.*, p. 3-4.

²³ *Ibíd.*, p. 6.

²⁴ *Ibíd.*, p. 26.

²⁵ *Ibíd.*, p. 26

²⁶ Everlidis Vargas, “La enseñanza de Historia de Puerto Rico en la Universidad del Estado, Recinto Río Piedras, 1930- 1996”, en, *Historia y Educación. A acercamiento a la historia social de la educación en Puerto*

Puerto Rico no contaba con una variedad de textos y manuales sobre la enseñanza de la Historia patria, como los casos arriba señalados; sin embargo, poseía algunos que aludían a aspectos variados de la vida de la isla. Con el cambio de soberanía en 1898, los dispositivos escolares continuaron su curso, solo que ahora los énfasis desplazan desde la enseñanza de la Historia de España a la de Estados Unidos e Inglaterra. Everlidis Vargas sostiene que:

“La escuela aparece como instrumento eficaz para una rápida incorporación del pueblo al estilo de vida estadounidense. Los centros educativos que nacen a principios del siglo, incluyendo la Universidad del Estado, serán los agentes catalíticos que aceleraran el proceso de asimilación a las nuevas tradiciones, a la nueva cultura, a la nueva lengua inglesa, a los nuevos símbolos nacionales, y por lo tanto, no ser la Historia de Puerto Rico un punto central de esta política sino la enseñanza de la Historia de Estados Unidos y de Inglaterra”²⁶.

La historia de Puerto Rico desde 1898 hasta 1922 estuvo insertada en la Historia de Estados Unidos. El aprendizaje de la Historia estadounidense se

consideró de vital importancia en la formación de un nuevo magisterio, a tono con las ideas que impulsó el mundo oficial. Se utilizó el libro de McMaster inclinado por la fe en el progreso democrático estadounidense, dándole relevancia al Destino Manifiesto, la Doctrina Monroe, cuyo objetivo consistía en exaltar los símbolos de una nación que se arroga la superioridad²⁷.

Se va perfilando de esta forma una conciencia histórica que trate de encuadrar a los puertorriqueños en los sentimientos de patriotismo y orgullo por el sistema democrático estadounidense. La poca enseñanza sobre Puerto Rico giraba en torno a acontecimientos militares y sus consecuencias políticas²⁸.

III. Método y Discurso en Salvador Brau y Paul Miller.

El texto de Historia de Puerto Rico de Paul Miller, ejemplar que sustituye al de Salvador Brau en 1922, y con el cual se enseñaba historia de Puerto Rico a los niños(a) y jóvenes en las escuelas de primaria, se destaca por sus novedosas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la Historia. Miller

presenta un cuadro de recomendaciones para los lectores, maestros, y estudiantes como el público al cual va dirigida la obra. El texto busca superar los vacíos y las debilidades de anteriores textos:

“Existe un libro que trata el siglo XVII desde 1712 hasta la invasión británica 1797 en menos de una página”.²⁹

Miller propone llenar no solo este vacío sino abordar otros aspectos estudiados en los anteriores textos escolares, para esto anteponen siempre una visión y un perfil de la Historia que desde su perspectiva es la más coherente y justa³⁰. Un hecho importante que destaca su autor es la superación de la Historia cronológica y pasa a plantearse la Historia como proceso:

“Para conservar la unidad del pensamiento, he rechazado el orden cronológico, empezando con el siglo XVIII, y he agrupado los varios acontecimientos, alrededor de los hechos principales de modo que constituyan procesos históricos y no hechos separados”³¹.

Rico. Rubén Maldonado Jiménez (compilador), San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1ra Ed. 2001, p. 32.

²⁷ *Ibid.*, p.35.

²⁸ *Ibid.*, p.35.

²⁹ Paul Miller, *Historia de Puerto Rico*, p. XI

³⁰ “España mandó un ejército grande para subyugar a los cubanos, apelándose a medios crueles para lograr este fin. Miles de cubanos sospechosos fueron reconcentrados en los pueblos; y vigilados muy rigurosamente, murieron a granel de hambre y enfermedades. A causa de la proximidad de Cuba a los Estados Unidos, los sufrimientos de los cubanos y las practicas inhumanas impuestas para conseguir la proliferación de dicha isla excitaron la compasión e indignación del pueblo americano” *Ibid.*, p. 378

Si bien la intención del texto es superar la cronología sobreponiendo la explicación de hechos y acontecimientos, muchas veces la reflexión de los fenómenos históricos de Miller, no se despegan de su carga ideológica tomando partido hacia lo norteamericano como paradigma de civilización para las otras culturas restantes. No cabe duda que el texto de Miller es significativo como manual para la enseñanza de la Historia y supera metodológicamente al de Brau. Las recomendaciones que sugiere son relevantes como los apartes dedicados a Nombres de personajes, el uso de las citas en el texto, indicaciones para el estudio bajo la dirección del maestro, y lo pertinente a grabados y láminas lo cual es sumamente atractivo convirtiéndose en otra posibilidad que sugiere leer desde lo visual algunos entornos históricos.

La propuesta metodológica del texto de Miller adopta una didáctica renovadora para la enseñanza de la Historia, útil para el estudiante como para el maestro. Esta iniciativa no se observa en otros textos anteriores (texto de Salvador Brau) por ejemplo. Sin em-

bargo, la estructuración del texto en cuanto al énfasis que dicho autor otorga al estudio del siglo XIX, resulta ser exagerado en la desproporción del balance con relación al resto de los periodos históricos presentados. La conquista, y la colonia son despachadas rápidamente para darle prioridad casi obsesiva al siglo XIX y al fenómeno del cambio de soberanía. Siempre comparando los defectos de España en cuanto a la dirección de su colonia en todos sus aspectos, contraponiendo para esto la “buena”, prospera y equilibrada civilización norteamericana³². Esto se explica por la tendencia en Miller a querer justificar a su modo una cultura (“débil”) sobre “Otra” (“fuerte”). Una historia de “malos” y “buenos” es lo que subyace en el discurso de Miller a través de sus 605 páginas, sin subvalorar el merito del texto como recurso pedagógico de excelentes características expositivas y de un favorable conjunto de herramientas complementarias para el estudio de la historia. El texto cuenta, además, con un soporte de fuentes primarias y unos anexos que orientan la búsqueda de la información hacia nuevas investigacio-

³¹ *Ibid.* Proemio, p. XI.

³² Es oportuno traer al respecto el análisis presentado por Pedro San Miguel, en relación a la construcción de los relatos desde la óptica del poder en el Caribe insular, que viene siendo una constante desde la conquista española hasta nuestros días: “Alimentada desde los ministerios y los gabinetes de los Estados, tal concepción inició la historiográfica caribeña durante los primeros siglos de la época colonial. Sus iniciadores fueron, los españoles que escribieron sobre la conquista del Caribe – Pedro Mártir de Anglería, Oviedo, Las Casas, entre otros-. En tales relatos, los héroes son los Estados o sus delegados. Sus “hazañas” son: la conquista, la fundación de los centros del poder metropolitano, la creación de las instituciones del gobierno colonial, la extensión del cristianismo a tierras americanas, la creación de las estructuras económicas coloniales y finalmente, la defensa de los territorios conquistados ante las amenazas de todo tipo- ataques de los caribes, sublevaciones indígenas, rebeliones de esclavos africanos, agresiones de las potencias enemigas-. Su gran proeza, en fin, fue la conquista del trópico; en consecuencia, sus gestores son presentados como agentes civilizadores”. Pedro San Miguel, “La invención del Caribe”, en, *Los desvaríos de TI Noel: Ensayos sobre la producción del saber en el Caribe*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Vértigo, 2004. p. 34.

nes en diversos campos historiográficos.

A pesar de mostrarse Miller dentro de una concepción historiográfica pretendidamente integradora y dinámica con capacidad de poder entender los procesos históricos, sociales, culturales en perspectiva de una historia proceso, como lo deja ver en el siguiente párrafo:

“A fin de poder comprender debidamente la historia de un país no basta el estudio de guerras, fechas, bandos, nombres de sus gobernantes y movimientos políticos. Como no puede haber país ni patria sin pueblo, es de suma importancia saber como se desarrolla la vida del pueblo, de los comerciantes, agricultores e industriales, sin omitir las masas trabajadoras”³³.

Miller trazaba un discurso que negaba a España y a Puerto Rico en diferentes direcciones. Desconocía el papel histórico surgido a partir del choque de culturas (España y las etnias aborígenes del Caribe antillano, más el elemento afro) y sus respectivas proyecciones sociales. Su análisis lo centra en el abandono de la Metrópoli sobre la isla, que era importante, pero subvalora todo el proceso de hibridación y complejidad que entrañaba el cruce

de culturas y su significación simbólica, social y política para Puerto Rico. Consideraba Puerto Rico como un apéndice lineal de España y de igual forma infería esa actitud y comportamiento para sus habitantes con la nueva presencia estadounidense.

Es decir, los fundamentos antropológicos e históricos fundado en lo caribe no eran reconocidos por el consultor norteamericano. Puerto Rico era una construcción mental que debía insertarse en los nuevos rumbos del imperio, por lo tanto el discurso de lo nacional en su texto de Historia de Puerto Rico, circulaba más en el orden de una construcción que desplazaba lo Caribe y propio de la isla por una mirada que obligaba a interiorizar psicológicamente y desde la enseñanza de la historia los símbolos de la nación destinada para este propósito: Estados Unidos de América.

Para Millar, el pasado indígena y la problemática que representaba la presencia del negro dentro de los procesos de configuración de una comunidad absolutamente mezclada y en nada homogénea, eran asuntos poco relevantes o significativos desde su concepción histórica³⁴. No eran una prioridad para adentrarse en problematizaciones, su prioridad, por el contrario, era el énfasis que marcaba la presencia de los Estados Unidos en Puerto

³³ Miller, *op. cit.*, P.322.

³⁴ “El indio boricueño era de facultades mentales inferiores pero poseía una buena memoria. La ejercitaba por medio de los areytos, o sea la recitación de las hazañas de sus antepasados. Sabía la numeración hasta veinte, valiéndose de los dedos para hacer los cálculos”. Miller, *op.cit.*, p .37.

Rico a partir de 1898. En tal sentido recurre al siglo XIX como punto de referencia para comparar constantemente y desde allí descalificar radicalmente al Imperio español y sus prácticas en la isla. La historia más urgente para Miller es la que toma como punto de partida a 1898, por lo tanto es la que debe multiplicarse en las escuelas con su texto de historia de Puerto Rico. El resto de ese pasado que subyace en la memoria de los sujetos debe desarraigarse, extirparse y comenzar una nueva era con los niños y jóvenes, marcada por los ritmos de la “civilización” y la democracia. El principio de nacionalidad para Puerto Rico, subyace ahora en los símbolos y dispositivos agenciados por Instrucción pública, práctica indentitaria que en el texto de historia reproducía los mitos que una élite necesita para sostenerse dentro de las estrategias de un poder.

La tendencia de Miller en su historia es siempre comparativa, buscando sacar provecho de su discurso y sembrar una idea de lo “bueno” para los norteamericanos e ingleses y lo “feo y malo” para los españoles y caribeños. Observemos:

“Los colonos no vinieron directamente de Inglaterra, sino de Holanda a donde se habían trasladado para gozar de mayor libertad religiosa, pues no profesaban la misma religión que el

rey. Se les llamo peregrinos. Viendo que sus hijos no conservaban la lengua y las costumbres inglesas, resolvieron trasladarse a América. No vinieron en busca de oro, sino para disfrutar de completa libertad de culto y de tierras donde pudieran establecer sus hogares”³⁵.

El oro y la plata no eran los motores que impulsaban a los ingleses y holandeses en territorio americano; sus causas eran diferentes a la de los españoles: eran más “nobles y espirituales”. En otro aparte del libro observamos el sesgo despectivo de Miller con relación a los grupos humanos que debían ingresar a la isla según su perspectiva:

“Uno de los factores que necesitaba Puerto Rico para su desenvolvimiento era la inmigración de familias debidamente constituidas más bien que elementos aventureros”³⁶.

Los desarraigados y marginados no contaban como ciudadanos aptos para ingresar a la isla. Los desclasados sociales estaban por fuera de la visión de Millar; solo las élites de las nuevas Repúblicas y de otras partes de América y Europa debían llenar los espacios sociales en Puerto Rico que permitieran el desarrollo para el siglo XVIII.

³⁵ Miller, *op. cit.*, p.110.

³⁶ *Ibid.*, p.200

Sobre el militarismo ejercido por los Capitanes Generales en la isla Miller recurre a las impresiones del Fraile Iñigo Abbad y la Sierra para sustentar su defensa:

“Acostumbrados a mandar con ardor y a ser obedecidos sin replica, se detienen poco en las formalidades establecidas para la administración de justicia, tan necesaria para conservar el derecho de las partes. Este sistema hace odiosos á algunos que no conocen que el interés del gobierno debe ser el bien público y que jamás hará este progreso en la industria ni en las artes mientras no tenga amor y confianza en el que gobierna, y ha entibiado los ánimos de estos isleños que por su carácter piden un gobierno dulce y moderado”³⁷.

Su motivo consistía en mostrar la incomodidad del pueblo frente al autoritarismo ejercido por los militares españoles y desde allí, preparar unas condiciones reales que pudieran explicar y dar razones de una intervención justificada posteriormente. Podríamos señalar muchos casos donde encontramos este tipo de contraste entre una situación defendida por el autor, atacando y justificando desde su visión,

una concepción sobre los hechos y espacios que deseaba proponer y desde allí legitimar.

En Salvador Brau se observa una tendencia a permanecer dentro de la órbita del colonialismo español, pero defendiendo ciertas libertades que debía otorgar España, producto de las conquistas ganadas por el autonomismo y su proyecto político a finales del siglo XIX. Estas libertades no impedirían romper con la metrópoli. Existía una tradición histórica fundada por España que había proyectado un legado cultural en Puerto Rico que en Salvador Brau³⁸, constituían las bases de una identidad y los elementos claros de lo nacional para la isla. Desde esta perspectiva, el planteamiento de Arcadio Díaz Quiñónez sobre el trazado político y la configuración de un proyecto de nación en Brau encuentran su explicación:

“La definición más breve y -necesariamente reductora- de esa tradición política y cultural sería la afirmación de la nación sin Estado: la defensa de un proyecto nacional no conlleva la creación de un Estado independiente, sino la colaboración estrecha y la ciudadanía común -es decir, la identidad- con la metrópoli imperial”³⁹.

³⁷ *Ibid.*, p. 258.

³⁸ Pedro San Miguel sitúa una reflexión a propósito de los letrados del siglo XIX caribeño y sus poderosos lazos con la metrópoli: “Para las elites caribeñas, los referentes de la identidad provenían de los vínculos con las metrópolis. “ Ante el ‘Otro’ - generalmente africano, esclavo y negro- el hacendado, el comerciante y el burócrata afirmaron su blancura (pretendida muchas veces) y su raigambre europea. Pero para las grandes masas del Caribe, la identidad usualmente se definía en otros sentidos”. San Miguel. *op. cit.*, p. 47.

Salvador Brau es la representación del intelectual que asumía los procesos de modernización para la isla desde múltiples variantes. No negó a España radicalmente trató de asimilar su legado como potencial de una civilización que debía emularse como proyecto cultural e histórico, aun reconociendo en ésta sus debilidades y vacíos políticos. De igual forma, ve en el cambio de soberanía un espacio vital para impulsar los procesos democráticos y modernos en Puerto Rico; es decir, esas ausencias de España serán cubiertas y sanadas por lo que él concebía como el nuevo proyecto civilizatorio para el Puerto Rico del siglo XX. Este juego de combinar una situación política conveniente arrastrada desde el antiguo régimen, con otra igual pero desde una nueva coyuntura política, hace que su pensamiento sea híbrido y plegado a las circunstancias. Así lo expresa puntualmente con respecto al gobierno militar impuesto por los norteamericanos en sus dos primeros años de presencia, en relación con los trabajos direccionados desde Instrucción pública:

“Los efectos de esta trascendental reforma necesitan tiempo para manifestarse en toda su plenitud, y como el tiempo solamente puede modificar las costumbres, acaso hubiera sido conveniente la prolongación del ré-

gimen militar, para moderar la brusca transición del viejo sistema colonial á los amplios métodos democráticos, acostumbrándose así á la masa popular á no confundir las practicas de la libertad con el desenfreno de la licencia; por la impaciencia poco reflexiva de algunos elementos insulares y la propensión refractaria al militarismo en el pueblo americano, lo dispusieron de otro modo”⁴⁰.

Los procesos disciplinarios eran dispositivos claves para poder establecer una política social arraigada en el orden y la obediencia democrática. Brau continuaba como en el viejo régimen: buscando razones para disciplinar las formas relajadas del pueblo (fiestas de gallos, juegos de carta, caballos, carnavales, música popular y otras formas de agrupación social desjerarquizadas), y la formula viable desde su perspectiva histórica consistía hacer uso de las normativas primarias del militarismo estadounidense, acompañadas del binomio deporte-educación (baloncesto, voleibol, béisbol, entre otros) capaces de reglamentar y llenar las ausencias del progreso de los habitantes de la isla. Se infiere en su discurso, una tendencia a permanecer en el militarismo por muchos años, hasta que el pueblo y no las elites se eduquen en la nueva mentalidad disciplinada, hasta

³⁹ Arcadio Díaz Quiñónez, “Salvador Brau: La paradoja de la tradición autonomista”, en La Torre, Revista de la Universidad de Puerto Rico, Tomo I, Año VII, núms. 27-28, 1993, p.396.

⁴⁰ Salvador Brau, *Historia de Puerto Rico*. Editorial Coquí: San Juan de Puerto Rico, Edición Facsimilar, 1966, pp. 309-310.

que sean capaces de educar esos residuos de “barbarie” que se arrastran del pasado como una carga vergonzosa y pesada. Es muy oportuno traer el comentario de Beatriz González Stephan:

“Pero también en otros ordenes de la vida social al menos hasta muy entrado el siglo XIX, imperaba la fuerza y expresividad de las pasiones, la violencia de las conductas en el juego, en las relaciones familiares, en las fiestas, carnavales, teatros, trato con los sirvientes, la expresión desinhibida de la sexualidad, de la gestualidad corporal, la sensibilidad, el desenfreno, la gritería, la risa. En fin, una sensibilidad poco dada a la contención de toda clase de pulsiones, y que la cultura de los tiempos modernos calificaría de “bárbara” e identificaría no solo con un pasado arcaico y vergonzoso sino también con la incivilidad, la infracción y la culpa. La exposición de la violencia tanto en el ámbito penal y de los castigos como los excesos de los ‘instintos’ fueron comprendidos por el nuevo letrado de la repú-

blica como una “barbarie” que debía ser domesticada...”⁴¹.

Brau, desde el punto de vista historiográfico, buscaba superar desde su concepción, la conducta que se inscribía en creer que la enseñanza de la historia tenía como objeto consignar fechas y reseñar un sinnúmero de batallas y datos del pasado⁴². Contrariamente, su pretensión era superar esta visión limitada, tratando de combatir con su *manual de historia*, enfoques reduccionistas sobre los orígenes de la sociedad puertorriqueña en relación a lo que él consideraba la matriz del desarrollo histórico de Puerto Rico: el siglo XVI, criticando en este aspecto planteamientos sustentados por: Abbad, Oviedo, Las Casas y Tapia y Rivera⁴³.

Téngase en cuenta que su historia de Puerto Rico apareció publicada como manual para la enseñanza de niños en escuelas de primaria en el año 1904⁴⁴. Este manual, el primero de su tipo, sentó las bases, en alguna forma para la periodización y temáticas de esfuerzos posteriores. Brau se inclina por detallar en su historia los alcances y desarrollos del régimen español en sus últimas fases, y alude en su capítulo fi-

⁴¹ Beatriz González Stephan, “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano del espacio público y privado”, en *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Beatriz González Stephan, Javier Lasarte, Graciela Montaldo y María Julia Doroqui (Comp), Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores, 1995, pp. 431-455.

⁴² Salvador Brau y Asencio, *Puerto Rico y su historia*, San Juan, Puerto Rico: Editorial IV Centenario, 1972, p. 23.

⁴³ Blanca Sivestrini, “los libros de textos de historia de Puerto Rico y el contexto caribeño”, en *cuadernos de la facultad de Humanidades*, Recinto Río Piedras, núm. 12, año, 1984, p. 53.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 53.

nal la presencia y la significación de los Estados Unidos en Puerto Rico⁴⁵.

Si Paul Miller se adhería a una historia que priorizaba compulsivamente los fundamentos estadounidenses en la enseñanza de la historia de Puerto Rico, tratando siempre de contrastar una metrópoli en decadencia (España) con otra autorizada y legítima (Estados Unidos), Salvador Brau recuperaba a España y su legado, dentro de una concepción hispanófila de fuerte rai-gambre para Puerto Rico, pero nunca negando al nuevo régimen. Contrariamente, Brau adoptaba en su texto escolar una postura de defensa de las políticas norteamericanas por considerarlas fuente de salvaguardia de derechos democráticos y modernos para la isla; situación que venía siendo negada y pospuesta constantemente por la antigua metrópoli para su colonia, a pesar de los reclamos de los liberales puertorriqueños que veían en la Instrucción y la modernización las bases fundamentales para un genuino desarrollo cultural y humano.

Desde esta perspectiva, los intereses historiográficos y metodológicos diferían radicalmente en los enfoques propuestos en ambos textos. En Miller hay una didáctica y una propuesta metodológica esta conectada con los trazos de una concepción pedagógica moderna para la enseñanza de la historia que, además de establecer el trabajo del aprendizaje dentro del salón de clases,

propone otras instancias pedagógicas que desbordan los marcos estrechos del aula:

“Los maestros de San Juan y poblaciones cercanas fácilmente pueden visitar con sus clases la estatua de Ponce de León y la Catedral donde yacen sus restos. Debe dedicarse una excursión escolar a este objeto y hacer que los alumnos copien las inscripciones que se hallan en la estatua y en el sarcófago de la Catedral. Si no es posible llevar toda la clase, en los pueblos limítrofes, sería conveniente enviar una comisión de alumnos para rendir un informe de su excursión a sus compañeros”⁴⁶.

La enseñanza podría complementarse con ejercicios que involucraban otros referentes y espacios sociales (calles, monumentos, parques, edificios, entre otros). Había una provocación con el estudio de la historia que buscaba introducir a los estudiantes dentro de una enseñanza-aprendizaje mucho más activa y progresista. La enseñanza de la historia interactuaba con el medio social.

Opuestamente, la historia de Brau, no contaba con las herramientas metodológicas y didácticas de Miller y hacia más dificultoso el trabajo de la enseñanza en las escuelas a comienzos del siglo XX. Quizás esta limitante peda-

⁴⁵ *Ibid.*, p. 53.

⁴⁶ Miller, *op.cit.*, p.78.

gógica y didáctica en la presentación del manual de Brau, incidió para que un poco más tarde (década del 20), la Asociación de Maestros de Puerto Rico, convocara un concurso para escoger una nueva historia de Puerto Rico. Se debe decir que la estructuración metodológica de la historia de Paul Miller está ligada a las corrientes modernas, de las cuales él estuvo mucho más cerca que Brau, por su familiaridad con el Departamento de Instrucción Pública, donde fuera por algunos años Comisionado de este ramo.

Al igual que Miller Brau, proyecta una visión sesgada del papel de lo Caribe en la configuración de nuevas prácticas culturales, sociales y políticas. Su posición es un tanto despectiva subvalorando la capacidad intelectual de los subalternos. Para este liberal, toda manifestación de progreso y desarrollo provenían de élites privilegiadas, capaces de adelantar por sus niveles de dirección intelectual el arquetipo social defendido por los criollos y letrados. Esta era la tendencia historiográfica que consideraba a un grupo selecto de individuos (héroes) con la suficiencia y el privilegio de escribir la historia y dirigir los destinos de la nación. Los subalternos en las histo-

rias oficiales no son considerados motores de procesos transformacionales⁴⁷; por lo tanto, deben ceñirse a los dictámenes de los padres de la patria. La historia de Salvador Brau no era la excepción en este sentido.

IV. La imagen como narrativa en los textos de Miller y Brau.

La imagen didáctica ocupa una importancia destacada en los textos de Brau y Miller. A lo largo de sus páginas se encuentran un número considerable de láminas, grabados y fotografías, que además de cumplir una función ilustrativa, proponen una lectura iconográfica que actúa como complemento en muchos casos, de la información escrita. Por esto, intentaremos acercarnos a este tipo de propuesta visual en cada uno de los textos, tratando de extraer o descifrar sus códigos visuales y conceptuales. La historia de Puerto Rico de Brau, por ejemplo, en su introducción y dos primeros capítulos, presenta algunas imágenes alusivas a la realidad indígena, tratando de complementarla imagen con información escrita. Es curioso que la imagen del indígena que abre el libro, tenga sujeta a su mano una especie de distintivo con el nombre de: *Historia de Puer-*

⁴⁷ El reconocimiento del papel jugado y los niveles de representación de los subalternos en el Caribe antillano, ha sido estudiado y planteado originalmente por el haitiano C.L.R. James. Pedro San Miguel lo trae oportunamente en el presente ensayo. “La obra que inicio la inserción de las clases populares en las interpretaciones históricas se refiere no por casualidad, a Haití, primer país del Caribe en convertirse en una nación independiente, y cuya libertad fue consecuencia de una revolución social que conmocionó a toda América. The Black Jacobins, publicada en 1938, representa un verdadero hito en la historiografía caribeña debido que rompió con los modelos narrativos prevalecientes. En primer lugar, porque en ellas las masas ocupan el papel más destacado, pese a la relevancia que James le brindó al liderato revolucionario, en especial a Tous-saint L’ Ouverture”. San Miguel, *op. cit.*, p. 58.

to Rico. A primera vista parece indicar que los aborígenes jugaran un papel decisivo en la construcción de la historia de la isla, pero la otra información presentada en el texto, nos deja ver otra situación distinta:

“Sus instintos sanguinarios se llevan hasta la antropofagia”⁴⁸.

El resto de las imágenes sobre el tema indígena tiene que ver con utensilios, ídolos, máscaras, canoas, entre otras y no ocupan mucho material gráfico en el texto. La representación visual del negro ocupa solo tres gráficos pequeños, identificando los tipos raciales (Berberisca, Loango, Cafre) y se trata de reforzar el argumento de constante rebelión y perturbación de los indígenas y negros en el Caribe:

“Rebelados los indios y alzados por los montes, unieronse los negros, que por su mayor cultura, auxiliaron eficazmente la revuelta”⁴⁹.

Nótese que las alusiones para los negros e indígenas son despectivas:

“revoltosos, sanguinarios... Cafres y berberiscos mostraron su condición rebelde á la servidumbre, siendo necesario en 1532 apelar á las armas, para dominarlos de modo sangriento”⁵⁰.

Las ilustraciones referidas al descubrimiento, Conquista y Colonia como las carabelas españolas, la figura del Cardenal Cisneros, Fray Bartolomé de Las Casas, el emperador Carlos V de Alemania y Carlos I de España, el General Castro, lo mismo que la arquitectura de algunas construcciones (iglesias y fortificaciones), gozan de un tamaño especial en relación a las otras de menor dimensión, lo que sugiere un lugar privilegiado para estas dentro de los símbolos que Brau deseaba privilegiar como fuentes y paradigmas ideales.

Por otra parte, existe una marcada tendencia por señalar gráficamente las representaciones relacionadas con el vestuario militar y todo un despliegue de artefactos y armas destinadas para la guerra y defensa de la isla:

Armadura de Colón (p.122), Mosquetero de Guarnición en Puerto Rico (siglo XVII) (p.126), La puerta de Santiago (p.135), entre otros.

Las últimas ilustraciones del texto corresponden a algunos periódicos editados en el Puerto Rico del siglo XIX, los cuales ocuparon un papel importante en la difusión de algunas ideas avanzadas y progresistas para el momento, y la respuesta y posición autoritaria que esgrimía la corona española y las autoridades respectivas en la

⁴⁸ Brau, *op.cit.*, p.12.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 57.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 71.

isla frente a este tipo de publicaciones. Entre los registrados visualmente están:

El investigador (p.231), *la Gaceta de Puerto Rico* (p.232), *el ponceño* (p.257). Estos periódicos estaban ligados a un despertar intelectual y polémico, que trataba de abrir espacios de opinión pública, impulsados por intelectuales y académicos del momento. Los personajes más significativos para los procesos de cambios son presentados en retratos pequeños: Ruiz Belvis (p.259), Betances (p.260), José Julián Acosta (p.261), el Doctor Goico (p.262), Román Baldorioty de Castro (p.268), entre otros.

Las dos últimas imágenes corresponden a la llegada de los norteamericanos a Puerto Rico. Una de ellas recoge una panorámica del puerto de San Juan un poco antes del suceso de 1898; y la otra sobre Guanica que registra la bandera estadounidense en territorio puertorriqueño, como simbolizando un nuevo hito histórico para los destinos de la isla en el Caribe.

Nótese que en el texto de Brau solo aparece una imagen de mujer (berberisca, raza negra) (p.57). Se lee esta ausencia como una posición centrada en lo masculino para dirigir los procesos y destinos de la historia y la sociedad. Su discurso es descalificatorio y

no da espacio ni reconoce la figura femenina en los procesos culturales, sociales y políticos. En tal sentido, en su texto, la mujer está por fuera de su férrea visión masculinizada; una hegemonía que prioriza los grandes relatos y una perspectiva androcéntrica⁵¹.

La simbología gráfica del texto de Brau, buscaba en cierto sentido reforzar conceptualmente en la memoria de los niños y jóvenes, los significados que a la luz del autor eran los sucesos y acontecimientos más coherentes y válidos para la enseñanza de la historia. Si bien su texto no contaba con un volumen gráfico como el texto de Miller, estas funcionaban como soporte discursivo y simbólico para alimentar una conciencia.

El texto de Paul Miller hace uso igualmente de la imagen como elemento comunicativo y su recurrencia es más extendida y sistemática que en Brau, sobre todo en lo correspondiente al impacto de la llegada de los Estados Unidos a Puerto Rico. Miller era consciente de la importancia de la imagen visual dentro de las estrategias de apropiación de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“El objeto de los grabados y laminas no es sólo hacer atractivo el libro, sino que contribuye al estudio y a la comprensión de la asignatura. El texto que aparece debajo de cada grabado debe darse el mismo estudio cui-

⁵¹ Beatriz González, *op. cit.*, 12.

dadoso que el resto de la materia”⁵².

Parece que la preocupación de Miller al momento de emplear imágenes, era la de facilitar el aprendizaje de los contenidos, pero va mucho más allá al reconocer en la imagen una evolución propia de los enunciados lingüísticos del texto escrito⁵³, es decir, la imagen adopta una independencia que podría desbordar al texto escrito; en información. La imagen es otra lectura que subyace con sus símbolos y códigos propios. La imaginación del profesor y el estudiante podrían decodificarla y sacarle mayor provecho posible⁵⁴.

La figura del indígena en el texto de Miller ocupa casi el mismo sitio que el de Brau, aunque Miller le da un poco más detalle gráfico, pero sigue primando una tendencia a disminuir la representación de los indígenas dentro de la construcción de la historia. Son pocos los primeros planos para presentar a los indígenas observándose una tendencia para connotar la implacabilidad de los españoles hacia los aborígenes, sin embargo, los indígenas no tienen voz y son desplazados por el discurso

colonizador que privilegia la visión del “vencedor” sobre los “vencidos”.

El negro, en las ilustraciones es poco resaltado: no hay una prioridad iconográfica, y aparece relegado; se observa indirectamente en la gráfica: *Primitivo trapiche de azúcar*, (p.93.) y se hace más referencia al modelo de trapiche que a ellos. Hay una segunda: *Barco negrero disponiéndose a la fuga al descubrir un buque de guerra*, (p.290). Son, en definitiva imágenes para reforzar un concepto o una idea del autor pero no para situar en una perspectiva histórica y humana la situación del negro en la isla:

“La codicia de inmensas ganancias, más bien que el afán del padre Las Casas de mitigar los sufrimientos de los indios, pronto hizo levantar dicha prohibición. Si la raza indígena se hubiera conservado como en Méjico y Perú, la importación de esclavos habría sido muy reducida”⁵⁵.

Realmente, el interés del discurso de Miller no era una posición apologética frente a los indígenas. Su inclinación

⁵² Miller, *op.cit.*, p. XIV.

⁵³ Ver propósito de las imágenes en textos escolares, la investigación de: María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez, y Fernando Romero Loaiza. “La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”, en *Revista Ciencias Humanas*, núm. 22, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2000.

⁵⁴ “Es importante recordar que, en la perspectiva del historiador del libro y del manual escolar francés Alain Choppin, el paratexto está constituido de elementos como el título corriente, los títulos y los subtítulos, la foliación y un conjunto de documentos comúnmente llamados ilustraciones, estos elementos tienen como punto común el de ser representaciones de dos dimensiones del texto que denomina como “escondida” y como “emergente”. María Victoria Alzate Piedrahita, “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”, en *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 20, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2000, p. 5.

⁵⁵ Miller, *op.cit.*, p. 287.

es crear en el lector una situación de sospecha frente a las políticas de su puesta benevolencia de España hacia estos. Hay otra imagen, es un cartel que alude a los negros directamente:

“AVISO: ESCLAVO PROFUGO

Se huyó de Aguadilla una negra achocolatada, de nación francesa, que sabe hablar español, lleva consigo un zambito de nueve meses; de edad como de 30 años, cuerpo pequeño, una marca en uno de los hombros al que la entregue á su ama, que vive en los bajos de Don Gabriel Espumarajo, en dicho puerto se ofrece una buena gratificación”⁵⁶.

La esclava bilingüe era buscada afanosamente por su dueña. La recompensa por una “mercancía” más, era el trofeo para quien diera con su paradero. Mas adelante, aparece el negro letrado *Dr. José Celso Barbosa*, pero la perspectiva es distinta puesto que las libertades bajo el régimen estadounidense adoptan un discurso democrático que debía sustentarse y proyectarse en las masas; por lo tanto, los subalternos jugaban un papel mucho más significativo en el nuevo orden.

Las imágenes destinadas al conquistador y a su imaginario son recurrentes en el texto: *Colón cuando niño*, (p.14), *La casa donde nació Colón*, Génova,

(p.14), *Cristóbal Colón*, (p.16), *Colón solicita la protección de la reina Isabel*, (p.18), *Colón pide pan y Agua*, (p.19), *el convento de la Rábida cerca de Palos*, (p.20), *Colón presenta su plan para llegar a las indias al Prior y Pinzón*, (p.20), *las carabelas de Colón*, (p. 21), *y la estatua de Colón, plaza colón en San Juan*, (p.33), entre otras son íconos de relevancia en el texto. La galería de retratos e imágenes sobre conquistadores y edificaciones donde vivieron o pasaron algún tiempo los españoles y otro grupo de europeos es amplia en el texto, al igual que los registros visuales de los lugares de defensa ante las amenazas de saqueos por los corsarios y piratas. Los piratas son presentados con mucha recurrencia.

La iconografía más destacada por Miller durante el siglo XIX, recoge muchas edificaciones en espacios abiertos. Nunca la fotografía estuvo presentando espacios íntimos, la representación recaía en el mundo externo y esto es válido tanto para Brau como Miller: *Plaza Baldorioty de Castro de la capital*, (p.260), *La intendencia*, (p.263), *El antiguo presidio de Puerto Rico*, (p.265), y una gama de ilustres figuras como: *José Julián Acosta*, *Román Baldorioty de Castro*, *Francisco Mariano Quiñónez*, y algunos capitanes generales: *Félix Maria de Messina*, *Julián Juan Pavía*, entre otros. Sería oportuno realizar con mayor profundidad una investigación detallada sobre la imagen en los textos

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 292.

escolares a principios de siglo XX en Puerto Rico y el Caribe.

Miller acude al contraste de una situación con otra; es su método privilegiado. Lo visual le permitió este desplazamiento sobre todo comparando situaciones del antiguo régimen con el nuevo, básicamente en aspectos del siglo XIX con el XX. Esto se refleja con mayor fuerza en imágenes como: *La carretera de Bayamon a Comerio*, (p.326), *El puente de los frailes*, (p.328), *El tranvía de Mayagüez*, (p.329), *El ferrocarril de circunvalación*, (p.329) y las vistas de algunos pueblos fundados en los siglos pasados: *Comerio* fundado en 1826, *El portín de Vieques* fundado en 1843, *Culebra* fundado en 1879, con las transformaciones materiales y de infraestructura que experimentaba Puerto Rico en el XX, bajo la orientación norteamericana, fundamentalmente en lo relativo a Instrucción pública y su despliegue de alfabetización escolar. Las carreteras y toda la estructura material es ahora expuesta a los ojos de las nuevas generaciones como las actuales propagandas de televisión: (antes y después); resaltan imágenes como la escuela *Matías González García* en Gurabo ondeando la bandera de Puerto Rico, (p.372); un aula de *la escuela Lincoln* en Caguas (p.373) con presencia femenina en el aula de clases, *Los niños de las escuelas de Río Piedras dedican un homenaje a Baldorioty de Castro* en los terrenos de la Universidad, (p.375).

Destaca Miller un número amplio de fotografías de personajes importantes en los procesos de la guerra Hispano Americana Y la intervención ocurrida en 1898, es un despliegue visual de militares: *El Almirante Sampson, el Almirante Cervera, el comandante en jefe del ejercito americano, Nelson Miles, John R. Brooke Comandante general y primer gobernador bajo el régimen militar en Puerto Rico, la comisión de entrega de Puerto Rico, octubre 18 de 1898, el general Ricardo Ortega, último de los gobernadores españoles de Puerto Rico, EL presidente Rooselvelt desembarca en Ponce al hacer su visita a Puerto Rico*, entre otras. Desfila, igualmente las imágenes de un grueso número de participantes puertorriqueños quienes:

“Estaban animados del espíritu de americanizar el país sin pérdida de tiempo”⁵⁷.

Luis Sánchez Morales, Bolívar Pagan, Juan B. Huyke, Martín Travieso, Arthur Yager, Celestino Iriarte, Antonio R. Barceló, Josefina Barceló de Romero, Francisco M. Susoni, Luis Muñoz Marín, Jesús T Pinero, entre otros.

El texto, en su parte final, es una muestra grafica del desarrollo alcanzado por Puerto Rico, en términos generales, pero con Miller siempre puntualizando el camino y los beneficios de la Instrucción para alcanzar las metas modernizadoras para así proseguir el

⁵⁷ Miller, *op.cit.*, p.414.

camino de la nueva dinámica del progreso. Él sabía del poder simbólico y propagandístico de la imagen: había participado en la Guerra Hispanoamericana y conocía de cerca los aportes de la fotografía para describir y presentar al Puerto Rico y el Caribe de ese momento. Era heredero de esa nueva irrupción de la modernidad que se desprendía de la cámara fotográfica, instrumento que llevaba siempre consigo el fotógrafo californiano José de Olivares, corresponsal de guerra quien cubrió los sucesos de la Guerra Hispanoamericana en Cuba y Puerto Rico y quien escribiera en colaboración con otros norteamericanos una obra pionera, *Our island and their people*. AS Seen with, camera and pencil; Publicada en 1899.

“La fotografía fue el instrumento más utilizado por los militares, curiosos, periodistas, y científicos norteamericanos para reseñar el 1898 y para difundir las noticias y las imágenes de los nuevos territorios adquiridos en virtud de las negociaciones después de las guerras y la nueva era de relaciones con Estados Unidos, atrajo a no pocos fotógrafos al país, quienes a tono con los avances publicitarios, contribuyeron no solo a divulgar por el mundo las primeras imágenes del Caribe, sino tam-

bién a popularizar la actividad fotográfica en la isla”⁵⁸.

V. Conclusiones

Al examinar los textos y manuales escolares en relación con el discurso como representaciones de un ideario específico, unas políticas y una diversidad de intereses educativos y sociales, podemos plantear algunas conclusiones pertinentes después de haber culminado la presente investigación.

Puerto Rico, bajo la tutela de España, mostró muy poca independencia intelectual y académica que les permitiera a sus miembros sociales producir alternativamente prácticas discursivas, documentos, libros, periódicos, textos escolares, entre otros, por fuera de las estructuras verticalistas y autoritarias que el régimen imponía con extrema vigilancia a sus miembros. No obstante, algunos espíritus creativos pudieron burlar las medidas inquisitivas y subvertir discretamente el orden. La producción de los discursos debían ser apéndice de las políticas de la madre patria y sus prácticas debían apuntar a la conservación de la nación española en Puerto Rico. La educación era catequística y la enseñanza de la historia de España, y lo escaso de, Puerto Rico, eran controlados por tribunales que debían verificar que se leía y que

⁵⁸ Libia M. González, “La ilusión del paraíso: fotografías y relatos de viajeros sobre Puerto Rico. 1898-1900”, en, *Los arcos de la memoria. El 98 de los pueblos puertorriqueños*. Silvia Álvarez Curvelo, Gallarty Frances y Carmen Raffuci. Edición Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, Mayagüez, Puerto Rico, 1998.

no. En tal sentido, el siglo XIX puertorriqueño adoleció de una independencia y las prácticas de la enseñanza de la historia y el cuerpo curricular en su totalidad defendieron una educación doctrinaria en defensa de los intereses del imperio español. A los liberales puertorriqueños del momento (sobre todo últimas décadas del XIX), a pesar de controvertir estas prácticas antidemocráticas, les fue difícil filtrar sus propuestas educativas y su representación en las escuelas y otros escenarios fue débil desde discursos alternativos. Los dispositivos de control, a partir del sistema educativo se preocupaban por disciplinar para la fe en la nación, que se debía perpetuar en la escuela con el ejercicio del profesor como ejemplo moral y ético, mezcla entre religión y nación. Los textos, catecismos y manuales operaban como refuerzos mentales al servicio de una educación que extirparía la “barbarie” e impondría la “civilización” llevando la Instrucción para este fin imperial.

El cambio de soberanía (1898), inauguró unos nuevos planteamientos y desplazamientos en materia de enseñanza. La instrucción ocupó un sitio privilegiado como reacción al viejo y desgastado modelo español. El discurso moderno apareció como experiencia que debía incorporarse en todos los espacios de la vida social, económica y política. Ahora, desde lo norteamericano, también se lucharía contra el germen del atraso y la “barbarie” de una sociedad indisciplinada, dado al vicio y a las constantes prácticas relajadas. Para levantar otro arquetipo de

sociedad disciplinada se acudió a la instrucción para desplegar los discursos de progreso, orden y civilización. La enseñanza de la historia, como también los manuales de urbanidad entre otros, fueron los dispositivos predilectos para esta campaña de alfabetización y profilaxis. La prioridad era la enseñanza de la historia de Estados Unidos. La de Puerto Rico solo se enseñaba en primaria, y obligada solo hasta 1944 en secundaria.

Los subalternos no juegan un papel importante en los textos escolares y son vistos despectivamente. Prima un discurso oficial y heroico, en el cual la historia debe ser conducida por una elite privilegiada que ha alcanzado un estadio superior del conocimiento y progreso. Si en el antiguo régimen los letrados liberales asumían los rasgos y las características de una nacionalidad dada por la influencia de lo hispánico como elemento conductor de identidad para la cultura puertorriqueña, los intelectuales del Puerto Rico de las primeras décadas del siglo XX, bajo la influencia estadounidense, se identificaron con un nacionalismo híbrido que retoma de España y de Estados Unidos de América al mismo tiempo, lo cual se observa en posiciones y programas escolares de las primeras décadas del XX, y en algunos intelectuales puertorriqueños.

Por otra parte, si la enseñanza del inglés en Puerto Rico puso en marcha estrategias sistemáticas a favor de un cambio de mentalidad en la población, ligada a una visión de dominio impe-

rial, la enseñanza del español igualmente estuvo acompañada de estrategias disciplinarias que no se diferenciaban sustancialmente de la práctica expuesta con el inglés. En este sentido, la lengua como dispositivo de dominio recogiendo las palabras de Antonio de Nebrija: “acompaña a los imperios”. Se necesitarían estudios mucho más específicos para determinar los grados de poder utilizado por profesores(as) entre una y otra lengua. Las tendencias de imposición de lenguas “puras” sobre lenguas “bárbaras” es el argumento y la práctica de algunos nacionalismos esquizofrénicos para descalificar y someter a los “Otros”. Este es, de alguna manera, el reclamo que le hiciera en 1920 en el famoso debate sobre el idioma Martínez Nadal a José de Diego, advirtiéndole sobre los peligros de quedar aferrada a una lengua que no accede a las dinámicas y las influencias de lo “Otro”.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aída Negrón de Montilla, *La americanización y el sistema de Instrucción pública, 1900-1930*. Río de Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1976.
- Alfonso Múnera Cavadía, *El fracaso de la nación*. Bogotá, Colombia: El Ancora Editores, 1999.
- Antonio Cacua Prada, “El bicentenario de la Independencia Nacional y la Enseñanza de la Historia patria”, en, *Boletín de Historia y Antigüedades*, Bogotá, Colombia: Vol. XCII, núm. 830, 2005, p.659.
- Arcadio Díaz Quiñónez, “*Salvador Brau: La paradoja de la tradición autonomista*”, en, La Torre, Revista de la Universidad de Puerto Rico, Tomo I, Año VII, núms. 27-28, 1993.
- Beatriz Fainholc. “La tecnología educativa apropiada: Una revisita a su campo a comienzos de siglo”, en *Revista Rueda de la Universidad Nacional de Luján*, núm. 4, 2001.
- Beatriz González Stephan, “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano del espacio público y privado”, en, *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Beatriz González Stephan, Javier Lasarte, Graciela Montaldo y María Julia Doroqui (Comp), Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores, 1995.
- Blanca Sivestrini, “los libros de textos de historia de Puerto Rico y el contexto caribeño”, en, *cuadernos de la facultad de Humanidades*, Recinto Río Piedras, núm. 12, 1984.
- Carlos Pabón, *Nación Postmortem. Ensayos sobre los tiempos de insosportable ambigüedad*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2002.
- Everlidis Vargas, “La enseñanza de Historia de Puerto Rico en la Universidad del Estado, Recinto Río Piedras, 1930- 1996”, en *Historia y Educación. A cercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico*. Rubén Maldonado Jiménez (compilador), San Juan,

- Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1ra Ed. 2001.
- Francoise Xavier Guerra. “*Epifanías de la Nación, Imaginar la nación*”. en Cuadernos de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos, AHILA, Portugal, 1994.
- Josefina Zoraida Vásquez de Knauth, “La República restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva”, en *La Educación en la Historia de México, Lecturas de Historia mexicana*. Alicia Fernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coord.), México, D.F, El colegio de México, 1ra Edición, 1992.
-
- *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 1973.
- Libia M. González, “La ilusión del paraíso: fotografías y relatos de viajeros sobre Puerto Rico. 1898-1900”, en Silvia Álvarez Curvelo, Gallarty Frances y Carmen Raffuci *Los arcos de la memoria. El 98 de los pueblos puertorriqueños*. Edición Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, Mayagüez, Puerto Rico, 1998.
- Maria Teresa Cortes Zavala, “La memoria nacional puertorriqueña en Salvador Brau”, *Revista de Indias*, Madrid, España: 1997, Vol. LVII. núm. 211.
- Maria Victoria Alzate Piedrahita, “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”, en *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 20, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2000, p. 5.
- Maria Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez, y Fernando Romero Loaiza. “La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”, en *Revista Ciencias Humanas*, núm. 22, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2000.
- Marta Vásquez Santos, *La enseñanza de la Geografía política de Puerto Rico, durante el siglo XIX. 1852-1898*. Tesis de Maestría de Historia, Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, 2001.
- Melaine Pérez Ortiz, “Historias privadas, litigios públicos: El aguinaldo puertorriqueño de 1843”, en, Revista de Estudios Hispánicos, Facultad de Humanidades, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras: año XXIX, núm. 1 y 2, 2002, p.12.
- Mónica Quijada, “¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario Hispanoamericano del siglo XIX. Imaginar la nación”, en *Cuadernos de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos*. AHILA, Oporto Portugal, 1994.
- Mónica Quijada, Carmen Bernand y Arnd Scheneider, *Homogeneidad y nación. Un estudio de caso. Argentina, siglo XIX y XX*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Historia, 2000.
- Nikita Harwich Valenilla, “Imaginario colectivo e identidad nacional: Tres etapas en la enseñanza de la Historia de Venezuela, en, *Revista de Historia de América*, núm. 109, México, 1999 p. 115.
- Patricio Daza, “La producción de la identidad Nacional chilena, debates y perspectivas de investiga-

ción”, *Historia Crítica*, Revista de historia de la Universidad de los Andes, Bogotá: Colombia, núm. 8, 1998.

Paul Miller, *Historia de Puerto Rico*. Newyork, Estados Unidos: Ediciones Rand Mc Nalli y Company, 1947.

Pedro San Miguel, “La invención del Caribe”, en, *Los desvaríos de TI Noel: Ensayos sobre la producción*

del saber en el Caribe. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Vértigo, 2004.

Salvador Brau y Asencio, *Puerto Rico y su historia*, San Juan, Puerto Rico: Editorial IV Centenario, 1972.

—————*Historia de Puerto Rico*. Editorial Coquí: San Juan de Puerto Rico, Edición Facsimilar, 1966.

