

LA EDUCACIÓN COLONIAL EN PUERTO RICO COMO EJEMPLO DE CONTROL POLÍTICO Y SOCIAL¹

Manuel Ferraz Lorenzo

No había en 1867 un solo puertorriqueño que no fuese abolicionista, i si hubo muchos habitantes de la isla que condenaran a Ruiz, a Acosta i a Quiñónez por haber pedido la abolición inmediata de la esclavitud, no fueron nativos de la isla: eran españoles.

Eugenio María de Hostos

INTRODUCCIÓN

Aunque la Constitución restauracionista española de 1876 relegaba el concepto de soberanía nacional y en su lugar proponía un estatuto particular para las colonias de ultramar por el que estas serían gobernadas a través de leyes especiales,² lo cierto es que dicha singularidad solo sirvió para mantener el estrecho corsé del colonialismo hispano impuesto desde el momento mismo de la Conquista y su posterior expansión territorial y comercial. No fueron tenidos en consideración ni los profundos cambios sociales y económicos experimentados con el paso de los siglos, ni los equilibrios tan demandados por parte de la población nativa en el ámbito de la producción y del comercio -que tanto poderío otorgaron a la metrópoli-, ni las demandas de libertad de expresión y colaboración en los asuntos políticos que tan directamente les afectaba (el Real Decreto de 22 de noviembre de 1897 que implantaba el sufragio universal masculino equivalente al de la Península, además de no ser creíble llegó tarde), ni el respeto a la condición indigenista que los habitantes deseaban obtener para conquistar sus propias señas de identidad. Por contra, la apología del latifundismo, del intervencionismo, de las prácticas inquisitoriales en lo social y cultural y de las esclavistas en lo económico, del acatamiento a las normas de casta con nítidos sesgos racistas y, en fin, del mantenimiento de un modo de producción anacrónico y más que cuestionado a finales del siglo XIX en buena parte de Europa y América, se mantendrían como políticas de control y apaciguamiento de unas tierras consideradas propias, y de unos habitantes considerados *per se* facinerosos y beligerantes, sin destrezas para la participación en la vida social y cultural, sin capacidad de intervención en asuntos económicos y sin poder de influencia, menos aún de decisión, en asuntos políticos. La eufemísticamente denominada “cuestión social” que solo hacía referencia a la condición de explotación desmedida articulada en torno a la esclavitud y a la servidumbre indígena, no podía seguir favoreciendo por más tiempo el modelo económico extractivo, acumulativo y de aprovechamiento inconmensurable de riquezas solo eficaz para la política fiscal y las necesidades de la Real Hacienda española, que subrayaba las diferencias existentes entre el *homo europeus* y el *homo americanus* con la correspondiente gama de matices económicos, sociales y raciales intermedios. Y es que, como magistralmente ha llegado a expresar Eduardo Galeano, “la resurrección de la esclavitud grecorromana en el Nuevo Mundo tuvo propiedades milagrosas”.³

LA MODERNIDAD AMERICANA COMO UTOPIA

Circunscrita a este contexto colonial, la isla de Puerto Rico, con apenas 8.897 kilómetros cuadrados y con una población que rondaba las 900.000 personas en 1897,⁴ contaba cuatro décadas antes con casi 47.000 esclavos sometidos a los designios de los hacendados y de los altos funcionarios españoles; en 1873, año de la proclamación de la abolición de la esclavitud, quedaban 31.000 personas en esta categoría ‘social y laboral’. No en vano, todavía en 1910 y bajo el dominio norteamericano, el 21% de la población se ocupaba del servicio doméstico y personal.⁵ Con estos precedentes, y al socaire de la corriente de pensamiento emancipadora que ya había recorrido toda la América hispana con éxitos clamorosos, ni los 4.620 soldados, ni los 179 oficiales, ni los 25 jefes, ni los 3 generales enviados a la isla desde España a partir de marzo de 1895 para contener la sublevación,⁶ impedirían la “pérdida” de la colonia y su “traspaso” definitivo a Estados Unidos, como con toda vehemencia expresaba el Tratado de París firmado el 10 de diciembre de 1898.

Quedaba demostrado, pues, que la fuerza no había podido someter, ni siquiera controlar o mitigar, el desarrollo del conflicto en contra del imperialismo español, cuando la agudización de las contradicciones -derivada tanto de la presión en las relaciones de producción internas, como de la amenaza ejercida por el resto de los Estados hegemónicos- y los nuevos aires que soplaban a favor del cambio del curso de los acontecimientos en lo referente a la economía, el comercio, la política, la sociedad y la cultura, fueron irreversibles. Acierta en su diagnóstico, una vez más, el gran estudioso de la cultura americana Leopoldo Zea, cuando, al hablar de los motivos que desencadenaron la insubordinación de los nativos y criollos hasta llegar al posterior resquebrajamiento político, llega a afirmar -quizás con excesivo tono paternalista- que “la separación, la ruptura, no viene a ser sino el resultado de la incapacidad de las metrópolis para reconocer a sus colonias capacidad para participar en una tarea que debería ser común al imperio”.⁷

Una derrota más a sumar a las ya sufridas desde principios de siglo y que, lejos de convertirse en un desastre nacional como tanto vocearon los regeneracionistas finiseculares defensores a ultranza del nacionalismo español y de sus gestas imperialistas, sería la plasmación más evidente de las sucesivas crisis que acompañaron los ‘triumfos’ políticos y los fracasos económicos, militares y sociales de la Restauración borbónica. Para los países independientes de América -que veían el problema desde un ángulo muy distinto y que intentaban organizarse cuanto antes como Estados nacionales a través de la búsqueda de un nuevo orden político (no económico, ni social)- se había acabado la fase colonial y, por tanto, de dependencia administrativa. Sin embargo, ello no resolvió sus dificultades más apremiantes en tanto que se abría un período fundacional aceptado por sus élites dirigentes y basado en el incipiente desarrollo capitalista, que marcaría una nueva fase de dependencia, explotación y estructuración económica: el neocolonialismo.⁸ Peor incluso lo tuvieron aquellas otras colonias que, apartadas de las consignas soberanistas de España en el período finisecular (Cuba, Filipinas, Puerto Rico), solo consiguieron ser presas de nuevos intereses imperiales de la mano de los Estados Unidos.

En este despliegue organizativo, la integración cultural a los modelos europeísta o norteamericano, según los casos, y los prejuicios mantenidos contra la tradición indigenista y africana, se convirtieron en práctica habitual por parte de los habitantes de las ciudades y de los sectores económicos y políticos más poderosos e influyentes.⁹ No podemos olvidar que las relaciones inter-étnicas fueron una base importante de las políticas de explotación y dominio hasta tal punto que, afirmar que la integración nacional en América latina fue producto del

mestizaje, entraña una falacia como con toda rotundidad ha expresado Rodolfo Stavenhagen: “Por lo demás, la tesis del mestizaje esconde generalmente un prejuicio racista (aunque sea inconsciente): y es que, en lo biológico, sobre todo en los países en que la población mayoritaria acusa rasgos indígenas, el mestizaje significa un ‘blanqueamiento’ por lo que las virtudes del mestizaje esconden prejuicios en contra de lo indígena”.¹⁰

Pues bien, para evitar la independencia de la colonia -que con el tiempo solo quedó en mero mercadeo de soberanía, como acabamos de ver-, auspiciando un estado de opinión entre los miembros de su población que fuera favorable a los intereses de los sectores dominantes españoles, desde las primeras décadas del siglo XIX se introdujeron unas prácticas educativas que potenciaron el orden, la censura y el control ideológico necesarios para evitar “todos los peligros” y hacer de los habitantes “vasallos fieles del Rey”.¹¹ Tanto la masonería, que comienza a asentarse en la isla a partir de 1880 y que mantuvo algo más que meras tentativas emancipatorias, como el movimiento autonomista que alcanzó uno de sus puntos álgidos en 1887 -y más concretamente el 10 de marzo en que quedó aprobada su constitución- defendieron parcelas de poder que contravenían el sentir legitimista de España. Veamos sólo un ejemplo, por cierto no de los más reivindicativos, como simple botón de muestra: “aceptando la identidad política y jurídica a la metrópoli y reconociendo a ésta su soberanía territorial, proclamo como principal fundamento de sus gestiones la descentralización administrativa en todas las cuestiones locales, así como el derecho a votar el país sus presupuestos”.¹²

En efecto, desde el momento de la Conquista y hasta aproximadamente 1820, la iniciativa en materia escolar fue exclusivamente religiosa. El programa clásico de la escuela parroquial se reducía a la enseñanza de la doctrina católica y leves nociones de lectura, escritura y aritmética. En los núcleos de población más importantes había maestros particulares al servicio de las familias acaudaladas, aunque el común de los niños -que constituía la inmensa mayoría- no recibía ningún tipo de enseñanza. La educación superior, a falta de universidad (creada por la administración estadounidense en 1903) era impartida en los dos conventos establecidos en la capital.

A partir de 1820 y hasta 1865 comienza a desarrollarse de manera incipiente el concepto de instrucción pública como responsabilidad del Estado, aunque las tasas de analfabetismo afectaban de modo extraordinariamente acusado a la población negra y esclava, a la libre de bajos ingresos y a las mujeres; la realidad escolar perpetuaba este atraso: en 1830 había repartidas por la isla, sin contar la ciudad de San Juan, 29 escuelas y a mediados de siglo únicamente recibían enseñanza 3.876 niños y 1.601 niñas de un total de medio millón de habitantes.¹³ La Real Sociedad Económica de Amigos del País, el Seminario Conciliar (creado en 1832) y las órdenes religiosas de los Jesuitas y Escolapios centrarían la atención de los habitantes con preocupación, recursos y tiempo disponible para aprender algo más que rudimentos de lectura y escritura. A ello habría que añadir, no obstante, la fundación de la Real Academia de Buenas Letras en 1851, el establecimiento de las escuelas rurales en 1856 y el paulatino incremento en el número de colegios por toda la isla después de 1860. Incluso, con la ayuda de algún exiliado español tras la reacción absolutista de 1823 -como fue el caso de Rufó Manuel Fernández-, se impulsó de manera general el nivel cultural, se alentó el estudio de las ciencias naturales y se elaboró un plan para enviar jóvenes puertorriqueños a Europa con el objetivo de avanzar en sus estudios y prepararlos para ejercer de docentes en la isla.

Sin embargo, es a partir de 1865 y hasta el cambio de soberanía cuando se percibe cierto progreso en la instrucción pública. No solo se contabilizan más subvenciones para este particular, sobre todo tras la expulsión de los Jesuitas en 1884, sino que hay una participación más activa del Estado a través de planes de organización incorporados en los decretos orgánicos publicados entre 1865-1880 (por ejemplo, uno de 1865 proponía la reorganización de las enseñanzas, suprimía la Real Academia de Buenas Letras y creaba una Junta Superior de Instrucción Pública); por estas mismas fechas, la maquinaria administrativa parecía tener una mayor preocupación por los asuntos educativos, si tenemos en consideración que se organizó definitivamente el servicio de inspección, se fundaron Escuelas Normales, se estableció el Instituto Civil Provincial de Segunda Enseñanza, se potenció el Ateneo -que, aunque erigido en 1876, se encargaría poco después de impartir la enseñanza superior en colaboración con la Universidad de La Habana- etcétera. Tal fue el nivel alcanzado que, “al finalizar el siglo XIX, cuando pasó la isla del dominio de España al de los Estados Unidos, Puerto Rico tenía un sistema escolar que, con todas sus deficiencias y desventajas, era comparable a los sistemas que prevalecían en las provincias españolas en aquella época”.¹⁴ Concretamente, si es cierto el testimonio de José G. Del Valle redactado en Barcelona en 1907 y en cuyo recuento coincide, en términos generales, con las cifras del censo realizado por los norteamericanos en 1899 -en el que se criticaba el alto porcentaje de analfabetismo y, amparados en ello, se rechazaba el derecho a su autonomía-, en julio de 1898 existían en la isla 554 escuelas con 25.644 alumnos matriculados.¹⁵ Siete de cada ocho escuelas eran públicas y habían favorecido a la población ubicada en las zonas urbanas, pues se pudo constatar que la totalidad de la población rural era iletrada. A ello habría que añadir que las niñas siguieron sufriendo una clara discriminación educativa y cultural respecto de los niños, evidenciada en sus elevadas tasas de analfabetismo (más del 85%). Ese mismo año, según fuentes españolas, el 79,6 por ciento de la población insular en su conjunto era considerada analfabeta.¹⁶

Pero, por encima de estos guarismos -o, en realidad, condicionando y determinando a los mismos-, lo que nos interesa resaltar es la política escolar diseñada y aplicada por las autoridades españolas en la isla, como también sucedería en Cuba, para evitar cualquier brote disidente, resistente o explícitamente independentista. No era algo nuevo en el panorama adoctrinador desplegado por la metrópoli, pero sí debemos convenir en que tomó renovados perfiles por ser una de las pocas fichas que quedaban por jugar en el tablero de la conflictividad social generada en la última o penúltima colonia ubicada allende los mares, y que seguía siendo plaza estratégica para la política militar hispana.

La idea relativa a la perversidad y nocividad que la educación podría suponer a unos habitantes ‘desagradecidos’ y faltos de respeto hacia su ‘Madre Patria’, ya había sido abanderada desde 1828 -a miles de kilómetros de América- por el obispo de Tenerife (Canarias) para prevenir la onda expansiva de la emancipación tras la definitiva Batalla de Ayacucho. En esta ocasión se trataba de impedir el establecimiento de nuevos centros literarios y educativos en el Archipiélago, por considerarlo contrario al espíritu centralizador y unificador propuesto por los gobernantes.¹⁷ Con este y otros precedentes, nada es de extrañar que preocupara el modelo educativo y el ideario de los maestros que debían ponerlo en práctica en una isla como la de Puerto Rico, que imitaba en sus aspiraciones liberadoras los comportamientos y estrategias de los cubanos insertos en pleno proceso bélico por cortar las amarras coloniales. Del siguiente modo lo ha testificado Gabriela Ossenbach, con un ejemplo que volveremos a tener presente algunos párrafos más abajo acercándonos a las fuentes documentales originales:

... como reacción a los acontecimientos cubanos de 1868-78 se creó en las autoridades delegadas de la Península en Puerto Rico una gran desconfianza respecto de los maestros criollos y de las juntas locales de instrucción pública, entorpeciendo el desarrollo iniciado. La destitución de muchos maestros criollos y su sustitución por otros peninsulares, así como las restricciones para algunas instituciones de enseñanza privada, son algunas de las medidas que se tomaron para frenar el avance de las tendencias independentistas...¹⁸

En la isla antillana se reprimió cualquier comportamiento que evidenciara ruptura con la política desplegada por las autoridades y uno de los factores básicos de freno, junto a la actividad política y militar, fue la educativa. Nada que ver con lo acontecido en España porque, aunque hubo provincias cuyo nivel de analfabetismo superó el porcentaje existente en Puerto Rico, como ha quedado expuesto, la naturaleza y la orientación de los contenidos transmitidos, el marco ideológico general en el que se realizaban las teorías y las prácticas docentes de rutinarismo y docilidad, y la finalidad perseguida por docentes y responsables políticos, distó de tener carácter de excepcionalidad como ocurrió en la isla por los persistentes brotes emancipatorios. Intentemos acercarnos a esta realidad ayudados de los fondos documentales del Archivo de Indias, para desvelar lo que algunos norteamericanos de la época dieron en llamar “cachivaches de antaño”, haciendo clara alusión al conocimiento adquirido por los criollos y puertorriqueños durante el dominio político y militar de los españoles.¹⁹

*TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO MECANISMOS GENERATIVOS DE ORDEN
Y CONSENSO SOCIALES*

Si seguimos los informes, las notificaciones y la correspondencia oficial referida al Ministerio de Ultramar a través de su sección de Gobierno y Fomento -y más específicamente, del negociado de Fomento e Instrucción Pública-, podemos darnos cuenta de la importancia adquirida por la educación para sofocar determinadas ideas y conductas consideradas “disolventes y contrarias a los intereses de la Nación Española”. Uno de los primeros ejemplos lo tenemos en el decreto publicado por el Gobernador de la isla en la *Gaceta de Puerto Rico*, en enero de 1875, por el cual se pretendía equiparar la enseñanza privada a la pública -previamente reformada a través del plan de estudios y reglamento de 1863-, con la intención de evitar “que en las escuelas y colegios particulares se propagasen doctrinas contrarias a los intereses de la sociedad y de la patria”.²⁰ Entre las medidas adoptadas estaban, por ejemplo, la imposibilidad de abrir establecimientos de enseñanza sin la preceptiva autorización, la exigencia a todos los maestros de estar en posesión del título profesional para garantizar su aptitud, la utilización de libros declarados oficialmente de texto y la supervisión de todos los colegios particulares por parte de la inspección del gobierno y de las respectivas Juntas Locales de Instrucción. El problema denunciado consistía en que los maestros de primera enseñanza, que habían sido expulsados de los colegios públicos por sus ideas emancipatorias una década antes, instalaron sus propios centros de enseñanza contraviniendo el espíritu patriótico exigido para estos casos en una época de clara oposición a la metrópoli.

El escrito redactado por el Gobierno General de la isla y enviado al Ministro de Ultramar para hacer alusión a este particular, era contumaz en la exposición de motivos:

Cuando a consecuencia de las mismas reformas de que dejo hecho mérito fueron lanzados de sus puestos los profesores que abusando de la posición oficial fueron más que maestros de niños propagandistas de ideas disolventes y contrarias a los

intereses de la Nación Española, pude observar que estos mismos profesores amparándose en el derecho Constitucional abrieron escuelas particulares desde las cuales, perdido todo el recato, redoblaron el esfuerzo de las criminales propagandas [...] Para cortar pues este escandaloso abuso, para poner coto a un daño que tanto podía perjudicar los intereses de la patria creando aquí más divisiones y rencores de los ya por desgracia introducidos con otras punibles tolerancias o perturbadoras leyes, he expedido el Decreto...²¹

Desde España, el impacto causado por la noticia tampoco dejó indiferentes a las autoridades ministeriales ni al Rey, que tuvieron a bien aprobar la citada fuente de derecho: “al ver que los Maestros que habían sido lanzados de los puestos oficiales que ocupaban por propagar doctrinas antiespañolas y disolventes, abrían, al amparo de nuestra Constitución, escuelas particulares en las que con todo descaro seguían propagando sus criminales doctrinas, y no bastando a corregir tan incalificable conducta ni los esfuerzos de aquélla autoridad superior, ni la inspección de los Alcaldes, dicho G. G. [Gobierno General] se ha visto precisado a dar el decreto que hemos mencionado”.²² Así pues, tanto para velar por el “porvenir de la patria en esta antilla”, como para propagar “la más sana y patriótica enseñanza” (sic), se tomaban unas medidas aprobadas unánimemente por todas las autoridades con responsabilidad en la isla, cuyo fin último no era otro que el de mantener la cohesión moral y la estabilidad social -como profilaxis en contra de los posibles brotes de desorden- a través de los procesos reglamentados de adquisición del conocimiento.

Con estos antecedentes, de acendrada defensa nacional, no nos debe extrañar el revuelo que se formó en 1870 cuando Johanes Waldemar Zacchens, natural de la isla danesa de Santa Cruz, solicitó abrir una escuela privada protestante en la Isla de Vieques (Puerto Rico) amparándose en la enorme cantidad de niños extranjeros, especialmente ingleses, que vivían allí y profesaban esta religión. Con ello se facilitaba la escolarización de un grupo de menores que no podía asistir a las escuelas públicas españolas por desconocer el idioma; además de enseñar “los primeros rudimentos”, se impartirían clases de gramática, aritmética, lectura, escritura, geografía, adorno, música e historia sagrada, pudiendo ser aprovechada la ocasión para que el maestro enseñara igualmente inglés a los hijos de familias españolas que deseaban cursar estos estudios, para facilitar el intercambio comercial como práctica económica destinada a evitar el declive en la tasa de ganancias. El voto de algunos de los miembros de la Junta Superior de Instrucción Pública aunque afirmativo, pues se sometían todas las actividades educativas que se desarrollaran al control de la Inspección, dejaba traslucir ciertas dudas y sospechas sobre la pertinencia de aceptar dicha actividad docente: “si bien se ha decretado que todo Español puede obtener cargos públicos con independencia de sus creencias Religiosas, los extranjeros tienen que naturalizarse para gozar de aquellos derechos y no siendo así les queda el de dar a sus hijos la enseñanza privadamente, pero nunca debe la Nación proteger la enseñanza española por extranjeros advenedizos desprestigiando así al magisterio español, causándole perjuicios morales y materiales *con detrimento del fomento del espíritu nacional*”.²³

El Gobernador Superior Civil de Puerto Rico hacía una lectura en clave más práctica, al interpretar que esta escuela era una oportunidad para permitir el acceso a la educación a un grupo de niños que, desconociendo el castellano, no podía asistir a las escuelas públicas españolas; se sostenía la idea, además, de que su carácter era excepcional -al no responder a la norma general vigente que obligaba a impartir la enseñanza del catecismo católico, apostólico y romano-, y de que su financiación sería privada por carecer la administración pública de fondos suficientes para costearla. Pese a todo, no faltaron las advertencias ni los prejuicios:

Considerada la cuestión bajo el punto de vista religioso, es inútil discutirla hallándose decretada la libertad de cultos. Ahora bien, sentadas estas proposiciones, cree el Negociado que no debe negarse a Mr. Zacchens el permiso que solicita para establecer su escuela; pero cree también que debe establecerse para ella un método especial de inspección para evitar que se convierta en un arma traidora y encubierta de propaganda protestante, que por ser ejercida sobre seres inexpertos pudiera un día dar resultados distintos á los que lógicamente debe dar y producir quizás algún conflicto.²⁴

Aunque continuaron los recelos, las ideaciones y las desconfianzas, habida cuenta de que el mencionado maestro ya había tenido abierta la escuela de manera ilegal durante algunos meses de 1869 -en el que asistieron a la misma niños y adultos para aprender nociones de moral protestante, según había denunciado un tanto airado el propio cura párroco de la localidad-, lo cierto es que con fecha de 12 de octubre de 1870 las autoridades españolas, al más alto nivel, entendieron necesaria la instalación de dichas enseñanzas al considerar que era un caso particular, que facilitaría la escolarización de los extranjeros y que no conculcaba la normativa vigente sobre la libertad de cultos.

No corrió la misma suerte el proyecto presentado en junio de 1867 por Jerónimo de Usera, Deán de la Catedral de La Habana y vocal de la Junta Consultiva para la reforma de las Antillas, por el cual instaba la creación de escuelas para educar a los pobres, negros y chinos residentes tanto en la isla de Cuba como en la de Puerto Rico. Según expresaba en la notificación, se cifraba en más de medio millón el número de personas que estaban en esta situación, “que ni conocen sus deberes ni goces de familia”. Su propuesta, aceptada por todos los miembros de la Junta Consultiva que consideraron beneficioso el establecimiento de “una asociación piadosa para dar la educación social y religiosa a las clases pobres de estas islas”, tropezó con la negativa de los principales responsables del poder local. El Gobernador Superior Civil de Puerto Rico consideró imposible la realización de dicho proyecto por “la volubilidad de los que habían de ser enseñados” y porque “los criados y esclavos de las haciendas, después del duro trabajo que prestan, no acceden a dedicarse al estudio optando por un descanso que les es necesario”.²⁵ Un poco más adelante aludía a la auténtica razón del rechazo: “mal podía esta Isla subvenir los gastos que necesariamente ocasionaría su planteamiento, cuando aún no ha podido corresponder dignamente a los de la instrucción primaria de más preferente atención”.²⁶ Por si fuera poca la desidia, tampoco el Arzobispo de Cuba parecía mostrarse entusiasmado por el particular, al tardar varios años en despachar el informe pedido por el Deán de su Cabildo. Aquella educación moral y religiosa destinada a las clases menesterosas se consideraba una pérdida de tiempo y sobre todo de dinero, argumento este que fue aprovechado por las autoridades para desestimarlos en 1871. Estaba claro que estos sectores no podían aspirar a nada más, después de haber desarrollado unos adecuados hábitos religiosos y de haber integrado el tejido social a través de una calculada y graciable identidad política ahormada a la específica forma de dominación reinante. La inculcación ideológica bastaba para consolidar y expandir las relaciones de producción en este capitalismo naciente de raíz colonial y periférico, destinado a incrementar la coacción y la explotación servil, el reforzamiento del rendimiento y, como consecuencia, el desarrollo de la cultura y del mercado hispano ahondando en la idea de su pertenencia territorial. La enseñanza, más o menos regular y sistemática, solo podía ser considerada una actividad auxiliar o subsidiaria y, en este caso, además, innecesaria.

CONCLUSIONES, A MODO DE RECAPITULACIÓN

Una y otra vez, tanto las autoridades como algunos súbditos y ‘ciudadanos’ puertorriqueños, abogaron por la escolarización y alfabetización para intentar superar el secular abandono a que había sido condenada la isla por parte de los responsables políticos e institucionales españoles. De hecho, hasta 1865, año en que se organizó el Sistema de Educación Pública con vistas a ejercer un mayor control administrativo, esta actividad dependió de las órdenes religiosas y de las escasas escuelas privadas que podían costearse las familias más adineradas y casi siempre de más rancio abolengo. Fue solo a partir de este momento cuando se impuso a los municipios la obligación de financiar escuelas en sus demarcaciones territoriales y, cuando, en realidad, se aplicó la Ley Moyano española de 1857, por la que se hacía obligatoria la escolarización de niños y niñas entre 6 y 9 años y se estructuraba la enseñanza en los tres niveles -primaria, secundaria y universitaria- actualmente en vigor.

Sin embargo, el compromiso económico de las autoridades hispanas estaba reservado preferentemente a los gastos militares y eclesiástico, llegando a destinar a estas actividades hasta el 60% del presupuesto.²⁷ El abandono educativo, por tanto, si tenemos en consideración este y otros datos igualmente ilustrativos que reseñaremos a continuación, parecía mantenerse inalterable: según las estadísticas oficiales de 1881, la isla contaba con 544 escuelas en las que estaban matriculados (lo que de ninguna manera debe interpretarse como asistencia regular, que las mismas autoridades estimaban en un 50%) un total de 25.716 alumnos.²⁸

Durante el cambio de soberanía, en 1898, se computaban los 544 establecimientos escolares existentes casi 20 años antes: 380 escuelas de niños, 138 de niñas y 26 colegios de segunda enseñanza a los que debían concurrir 47.861 alumnos, población escolar que -como podemos apreciar- casi se había duplicado. Según el Departamento de Educación (norteamericano), el 86% de los niños estaba sin escolarizar y casi el 90% de sus habitantes eran analfabetos.²⁹ El absentismo, la falta de financiación, la precariedad de los locales-escuela que no contaban con las condiciones higiénicas y pedagógicas que la ley exigía, la carencia de escuelas, el abandono económico de los maestros (calificado de “injusto” e “inmoral”), la inexistencia de material pedagógico y escolar, la irresponsabilidad de las Juntas Locales de Instrucción por no denunciar las arbitrariedades y dejación de funciones de los Ayuntamientos y un largo etcétera de quejas y reproches, eran las notas dominantes expresadas por el Gobierno General de la isla en una esclarecedora circular dedicada a la instrucción pública en 1882.³⁰

Pero, por encima de estas vicisitudes y privaciones, el objetivo de los responsables insulares estribaba en la regulación de la sociedad civil a través de la acción (educativa) uniformadora tendente a evitar cualquier tipo de tensiones y pugnas y convirtiendo a la burocratizada administración española en garante de la misma; era la manera más acertada -por lo menos así se entendía- de contener la presión social a favor de la fragmentación y la independencia políticas que, de la mano de determinados sectores de la población, parecía una realidad imparables como ya había demostrado la historia en prácticamente todo el continente. La Iglesia y el Estado, como instituciones depositarias en mantener inalterables los procesos sociales y las relaciones clasistas, sexistas y racistas sobre las que se asentaban, por antagónicos y anacrónicos que parecieran, supieron utilizar la educación en su propio beneficio siguiendo una línea de actuación más atenta al dogma, a la imposición y a la punición que a las formas de espiritualidad y racionalidad más acordes con los nuevos modos de pensar. Los ejemplos que hemos visto solo fueron un exponente, un tanto anecdótico y

residual pero altamente enunciativo y demostrativo, de lo que en toda América Latina había constituido su habitual proceder y su empeño secular.

NOTAS

- ¹ Esta publicación está circunscrita al Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia con la referencia HUM2004-04562.
- ² *Constituciones de España 1808-1978* (1988), Madrid, Editorial Segura, p. 198; SOLÉ TURA, Jordi y AJA, Eliseo, *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*, Madrid, Siglo XXI, 1990, pp. 70 y ss. (primera edición de 1977).
- ³ GALEANO, Eduardo (1988). *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid, Siglo XXI, p. 125 (primera edición de 1971). Vid. también, BERNAL, Antonio Miguel: “De colonias a repúblicas: España-América (siglos XVIII-XIX). Reformismo, libre comercio y crecimiento económico”, pp. 103-148. En FONTANA, Josep (2004), *Historia y proyecto social. Jornadas de debate del Institut Universitari d’Història Jaume Vicens Vives*, Barcelona, Editorial Crítica y Universitat Pompeu Fabra.
- ⁴ *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana*. Madrid, Espasa-Calpe S.A., 1991, Tomo 48, p. 370 (primera edición de 1922).
- ⁵ MALDONADO DENIS, Manuel. *Puerto Rico. Una interpretación histórico-social*, México, Siglo XXI, 1977. Ver sobre todo la primera parte, pp. 15-79 (primera edición de 1969).
- ⁶ TUÑÓN DE LARA, Manuel. *La España del siglo XIX*, Barcelona, Editorial Laia, 1974, pp. 232 y 296 (primera edición de 1961).
- ⁷ Y continúa: “Los emancipadores americanos, sólo ante la incomprensión europea, se ven obligados a romper con las madres patrias. La rebeldía no es contra la cultura de que se saben hijos, sino contra el tutelaje que en nombre de la misma se quiere imponerles”. ZEA, Leopoldo. *América en la historia*, México, Fondo de la Cultura Económica, 1957, p. 12. Por otra parte, Claudio Lozano ha llegado a expresar, tratando este mismo problema, que “... El verdadero descubrimiento de América es el proceso mediante el cual los europeos van girando la cabeza y apercibiéndose de la progresiva disminución de la península europea en la Ecumene moderna, el comienzo del fin de esa concepción. La educación occidental es impensable sin la inclusión de América”. LOZANO, Claudio. *La educación en los siglos XIX y XX* Madrid, Editorial Síntesis, 1994, pp. 123-124.
- ⁸ CUEVA, Agustín. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, México, Siglo XXI, 2002, *passim* (primera edición de 1977); DE LA PEÑA, Sergio. *El antidesarrollo de América Latina*, México, Siglo XXI, 1999, *passim* (primera edición de 1971); MAZA ZAVALA, Domingo Felipe. *Hispanoamérica-Angloamérica. Causas y factores de su diferente evolución*, Venezuela, Grijalbo, 1994, pp. 225 y ss.
- ⁹ “El rechazo oficial de los elementos indigenistas o africanos no impidió la evolución de estas culturas, que fueron perdiendo la pureza de sus caracteres originarios. Mientras que las élites mantenían una actitud imitativa e identificaban la cultura como su poder de consumo, a niveles populares se iniciaban procesos lentos cuyo valor habría de ser reconocido más tarde. En relación con ellos, podría hablarse de un crisol popular urbano y de la subsistencia de reservas rurales, donde se conservaban intactas las culturas tradicionales”. BEYHAUT, Gustavo y BEYHAUT, Hélène. *América Latina. De la independencia a la segunda guerra mundial. Historia Universal, Vol. 23*, Madrid, Siglo XXI, 1986, p. 121.
- ¹⁰ STAVENHAGEN, Rodolfo. “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”. En VV.AA.: *Tres ensayos sobre América Latina*, Barcelona, Anagrama, 1980, p. 35 (primera edición de 1973). Así lo ha entendido también Cipolla, al afirmar que el contraste más dramático de la sociedad americana durante la segunda mitad del siglo XIX fue entre “blancos” y “no blancos”, resultando revelador el porcentaje de analfabetismo entre uno y otro sector. Vid. CIPOLLA, Carlo. *Educación y desarrollo en occidente*, Barcelona, Ariel, 1970, p. 123 (título original: *Literacy and development in the West*, 1969).

- ¹¹ “Atentas a este fin, las corporaciones religiosas procuran todos los días instruir a los niños, no sólo en las materias de su instituto, sino también en el catecismo; no les dejan leer sino libros de piedad, apartando de su vista el funesto veneno de los libros impíos”. *Gaceta de Puerto Rico*, Periódico Oficial del Gobierno de Puerto Rico, 15 de mayo de 1829, p. 2.
- ¹² BRAU, Salvador. *Historia de Puerto Rico*. San Juan de Puerto Rico, Ediciones Boriquen, Ed. Coquí, 1975 (2ª edición facsímil), p. 284. Citado por PAZ SÁNCHEZ, M. de. “Españolismo versus ‘separatismo’ en la masonería puertorriqueña: la logia Boriquen, núm. 81 de Mayagüez (1889-1897)”. *Boletín Millares Carló*, Las Palmas de Gran Canaria, 1985, Vol. IV, núms. 7 y 8, p. 201.
- ¹³ DIEGO GARCÍA, Emilio de. *Puerto Rico bajo la administración española durante la primera mitad del s. XIX* Colección de Tesis Doctorales, Madrid, Editorial Universidad Complutense de Madrid, 1985, p. 261, citado por NAVARRO GARCÍA, Jesús Raúl. *Control social y actitudes políticas en Puerto Rico (1823-1837)*, Sevilla, Excma. Diputación Provincial de Sevilla, V Centenario del descubrimiento de América, 1991, pp. 140-141.
- ¹⁴ SÁNCHEZ SARTO, Luis (dir.). *Diccionario de Pedagogía*. Tomo II, Barcelona, Editorial Labor, S.A., 1936, p. 2.712. Vid. también, COLL y TOSTE, Cayetano. *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898*. San Juan de Puerto Rico, 1910.
- ¹⁵ DEL VALLE, José G. “Los progresos de Puerto Rico”. Recogido por FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Eugenio (1973): *Crónicas de Puerto Rico. Desde la conquista hasta nuestros días (1493-1955)*. Barcelona, Editorial UPR, Universidad de Puerto Rico, 1907, p. 574 (la primera edición publicada en Puerto Rico data de 1957). Decimos que las cifras coinciden solo en términos generales, porque en alguna ocasión los guarismos contenidos en esta obra no se ajustan a los expresados en diferentes documentos y estadísticas oficiales. Para conocer el contenido del censo norteamericano y las interpretaciones inferidas del mismo, véase: FERNÁNDEZ APONTE, Irene. *El cambio de soberanía en Puerto Rico*. Madrid, Editorial Mapfre, 1992, p. 311.
- ¹⁶ En el año 1900, el 63,79% de la población española era analfabeta. Le igualaba Italia con el 64%, le superaban Portugal con el 79%, Bulgaria con el 80% y se situaban bastante por debajo Bélgica con el 35,5% y Francia con el 24%. Con respecto a las provincias españolas, mientras Álava y Madrid ocupaban los lugares de menor incidencia del analfabetismo con un 34,29 y 36,75% respectivamente, las más afectadas eran Jaén con un 80,29%, Granada con 80,12%, Almería con 78,77%, Málaga con 78,06%, Canarias con 75,26%, etc. *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana*, Madrid, Espasa-Calpe S.A., 1991, Tomo 5, p. 326 (primera edición de 1909); SÁNCHEZ SARTO, Luis (dir.), *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Tomo I, Editorial Labor, S.A., 1936, pp. 146-153.

No más halagüeño fue el análisis de la educación en España realizado por Ricardo Macías Picavea -destacado regeneracionista santanderino- en su libro *El problema nacional*. “Resultados: un setenta por ciento de españoles que no saben leer ni escribir, y otro setenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada...”. *El problema nacional*. Biblioteca Nueva, 1996, p. 99, introducción de Andrés de Blas (primera edición Librería de Victoriano Suárez, Madrid, 1899).

De los contenidos, quizás sea más prudente no hablar. Según la opinión -poco objetiva, cargada de prejuicios y bastante generalizadora, pero sin embargo oportuna en este caso- de Levasseur, en las escuelas españolas a mediados del siglo XIX solo se enseñaba la lectura del catecismo en su sentido más ortodoxo y catequístico. Citado por CIPOLLA, Carlo. *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel, 1970, p. 34 (título original: *Literacy and development in the West*, 1969).

- ¹⁷ “Y la principal razón que para afirmarlo me asiste es haber oído a hombres muy inteligentes en las cosas de América, que una de las causas que más contribuyeron al ensoberbecimiento, altanería y pasión de independencia de aquellas Colonias fueron los suntuosos y magníficos establecimientos [educativos] que debieron a la munificencia de la Metrópoli y sus augustos Soberanos.

Si aquella opulenta juventud hubiera sido obligada a venirse a educar en el seno de la Madre Patria, ésta los hubiera alimentado con las saludables máximas de gratitud, amor y veneración que deben los hijos a sus padres, y los inferiores a sus superiores”. Observaciones del obispo de Tenerife en 1828 al Señor Regente de la Real Audiencia de estas islas. “Real Audiencia de Canarias. Expediente de informe sobre los medios que sean más adaptables para la dotación de colegios”. Archivo General de Simancas, Valladolid. Citado en el anexo documental por PAZ SÁNCHEZ, Manuel de. *Amados compatriotas. Acerca del impacto de la emancipación americana en Canarias*. Colección Taller de Historia, Tenerife, Ayuntamiento de La Laguna y Centro de la Cultura Popular Canaria, 1994, pp. 128-129.

- ¹⁸ OSSENBACH, Gabriela. “La educación en América y Filipinas. 1 Cuba y Puerto Rico”. En DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*. Madrid, Ediciones Morata, 1994, Vol. 3, p. 507. Véase también de esta misma autora, entre otras muchas de sus publicaciones. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1993, núm. 1.
- ¹⁹ AMY, F. J. “Herejías antidemocráticas”, en *Prédicas en el desierto*, San Juan, Puerto Rico, Tip. El Alba, 1907, p. 34. Citado por FERNÁNDEZ APONTE, Irene. *El cambio de soberanía en Puerto Rico*. Madrid, Editorial Mapfre, 1992, p. 312.
- ²⁰ *Gaceta de Puerto Rico*, periódico oficial del Gobierno, 9 de enero de 1875, p. 1.
- ²¹ *Enseñanza privada en Puerto Rico*. AHN/ultramar, 339/Exp. 20/2/3 Recto y 3 Verso.
- ²² *Ibidem*. AHN/ultramar, 339/Exp. 20/1/2 Verso y 3 Recto.
- ²³ *Mr. Johanes Waldemar Zacchens. Escuela protestante en Vieques*. AHN/ultramar, 339/Exp. 12/1/6 Verso y 6 Recto. La cursiva es nuestra.
- ²⁴ *Ibidem*. AHN/ultramar, 339/Exp. 13/1/9 Verso.
- ²⁵ *D. Jerónimo de Usera, proyecto de educación de pobres en Cuba y Puerto Rico*. AHN/ultramar, 339/Exp. 5/1/4 Recto.
- ²⁶ *Ibidem*. AHN/ultramar, 339/Exp. 5/4/ Verso.
- ²⁷ *Apuntes históricos sobre el Departamento de Educación de Puerto Rico (hasta 1952)*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Véase <http://www.de.gobierno.pr/EDUPortal/Sobre+DE/Historia/default.htm>
- ²⁸ *Estadística Escolar de la Isla de Puerto Rico en 1º de julio de 1881*. AHN/ultramar, 419/Exp. 39/2/1 y 2 Recto.
- ²⁹ *Apuntes históricos sobre el Departamento de Educación de Puerto Rico (hasta 1952)*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Véase <http://www.de.gobierno.pr/EDUPortal/Sobre+DE/Historia/default.htm>
- ³⁰ *Gaceta de Puerto Rico*, Periódico Oficial del Gobierno, 8 de agosto de 1882, pp. 1 y 2. Parecidas críticas volverían a ser vertidas por el Gobernador General en la circular firmada el 6 de abril de 1888, en la que

instaba a los Ayuntamientos a crear escuelas “en las condiciones que exige la Ley y que la experiencia aconseja; por razón de clima, situación y otras circunstancias que puedan contribuir a la mayor solidez de los edificios y comodidad de los alumnos y Maestros...”. *Gaceta de Puerto Rico*, Periódico Oficial del Gobierno, 7 de abril de 1888, p. 1.