



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

número 23 • invierno 2010

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

Publicada bianualmente por el Centro de Investigaciones Sociales
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dr. Miguel A. Muñoz
Presidente

Dra. Ana R. Guadalupe
Rectora

Dr. Jorge Duany
Decano Interino

Dr. Ángel G. Quintero Rivera
Director Interino, Centro de Investigaciones Sociales

Dr. Álex Betancourt Serrano
Director, Revista de Ciencias Sociales

Sra. Christie Capetta Suro
Editora

Sra. Ana Rosa Rivera Marrero
Diseñadora Gráfica

JUNTA EDITORA

Dra. María de F. Barceló Miller/Departamento de Historia, UPR, Recinto de Río Piedras
Dr. Juan Manuel Carrión/Departamento de Ciencias Sociales General, UPR, Recinto de Río Piedras
Dra. Alice Colón Warren/Centro de Investigaciones Sociales, UPR, Recinto de Río Piedras
Dr. Jorge Duany/Departamento de Sociología y Antropología, UPR, Recinto de Río Piedras
Dr. José Toro Alfonso/Departamento de Psicología, UPR, Recinto de Río Piedras
Prof. Hiram Meléndez Juarbe/Escuela de Derecho UPR
Dr. Carlos Pabón/Departamento de Historia, UPR, Recinto de Río Piedras
Dr. Gabriel de la Luz Rodríguez/Departamento de Ciencias Sociales, Facultad Estudios Generales, UPR, Recinto de Río Piedras
Dr. Manuel S. Almeida Rodríguez/Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de Universidad del Este

JUNTA ASESORA INTERNACIONAL

Dr. Atilio Borón/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Dra. Ma. Ángeles Barrère/Facultad de Derecho, Universidad del País Vasco
Dr. William Goldsmith/Departamento de Planificación Urbana, Cornell University
Dr. Juan Mestas/Departamento de Lenguas Extranjeras, University of Michigan-Flint
Dr. Fernando Mires/Departamento Sociología, Universität Oldenburg
Dra. Maritza Montero/Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela
Dra. Yolanda Prieto/Colegio de Ciencias Sociales y Servicios Humanos, Ramapo College of New Jersey
Dr. Esteban Krotz/Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán

TARIFAS

Suscripción institucional:	\$30	Número individual:	\$15
Suscripción corriente:	\$18	Número individual:	\$10
Suscripción estudiantil:	\$12	Número individual:	\$8

(Dos números anuales)

Application for second class mail privileges approved at San Juan, Puerto Rico on August 7, 1967.

ISSN 0034-7817

Dirección:
Revista de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Apartado 23345
San Juan PR 00931-3345

Correo-e:
revista.ciso@upr.edu

Página web:
<http://cis.uprrp.edu/>

Teléfono:
787-764-0000, exts. 4286 y 2250

© 2012 Centro de Investigaciones Sociales/Universidad de Puerto Rico

Prohibida la reproducción parcial o total. Las opiniones vertidas por los autores de los artículos publicados en este número no representan necesariamente el punto de vista de la *Revista de Ciencias Sociales*, el Centro de Investigaciones Sociales o la Universidad de Puerto Rico.

ARTÍCULOS

- 8 *El debate sobre Puerto Rico: Las dudas imperiales* / José Javier Colón Morera
- 46 *Slavery and the Service Economy in 1673 San Juan* / David Stark
- 68 *Tan cerca y tan lejos: “Mérito”, pobreza, y la educación superior pública en Puerto Rico* / Rima Brusi, Walter Díaz y David González
- 104 *Democratización y autonomía en la Universidad de Puerto Rico: Mito y realidad* / Pablo Navarro Rivera
- 130 *Predicción del aprovechamiento académico* / José C. Vega Vilca y Francis Agosto

RESEÑAS

- 144 *Cuerpo y cultura: Las músicas ‘mulatas’ y la subversión del baile.* De Quintero Rivera, Ángel G. / Roberto Márquez
- 147 *Antonio Gramsci.* De Santucci / Manuel S. Almeida Rodríguez

SECCIONES

- 152 Novedades
- 153 Publicaciones recibidas
- 156 Descripción de la *Revista de Ciencias Sociales*
- 157 Política de derechos de autor
- 158 Normas para la presentación de artículos
- 159 Sistema de arbitraje
- 161 Acerca del Centro de Investigaciones Sociales

El debate sobre Puerto Rico: Las dudas imperiales

JOSÉ JAVIER COLÓN MORERA

Departamento de Ciencia Política
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Resumen

La relación política entre Puerto Rico y Estados Unidos es un tema permanente en la agenda de discusión de los asuntos públicos locales. Ese futuro político consume buena parte del discurso de los partidos y los analistas políticos. Ante el deterioro de la calidad de vida el tema del status es una fuente interna constante de recriminaciones mutuas. Esa discusión está cargada de visiones insularistas que evitan considerar un elemento central: ¿Cuál es el nivel de atención y prioridad que se le asigna a este tema en los centros de poder gubernamental y en las instituciones de formación de política pública estadounidense? Este es un asunto poco considerado por qué no se sopesa la gran asimetría existente. Existe una diferencia de criterio significativa entre la intelectualidad de EEUU sobre cómo tratar el asunto. Esas dudas imperiales tienen un peso considerable en mantener el inmovilismo. Aunque siempre se alega que la condición territorial no se supera por la falta de consenso en PR, la realidad es otra más compleja y multidimensional. Una discusión tradicional de status que no tome en cuenta cómo se enfoca el tema en EEUU, tanto a nivel político como académico, puede terminar encapsulada en sí misma. [**Palabras clave:** Estados Unidos, Puerto Rico, estatus político, insularismo, imperio].

Abstract

The political relation between Puerto Rico and the United States is a permanent topic of discussion on the agenda of local public affairs. This political future consumes a large portion of the discourse of local political parties and analysts. Given the worsening in the quality of life, the status issue is a constant source of mutual recriminations. The political status discussion is loaded with insular perspectives avoiding a central question: What is the level of attention and priority given to this issue by the centers of power and public policy institutions in the United States? This is a rarely pondered question because the current asymmetry is never considered. There is a major difference of criteria by the US intelligentsia on how to approach this problem. These imperial doubts have a considerable weight regarding the resistance to change. Although it is usually argued that the territorial condition cannot be overcome because the lack of consensus in Puerto Rico, the reality is more complex and multidimensional. A traditional discussion regarding the political status that does not take into consideration how this problem is approached in the United States, both politically and scholarly, can end up encapsulated within itself. [**Keywords:** United States, Puerto Rico, political status, insularism, empire].

There is nothing inevitable about any of the developments that are reshaping the international order. They are not laws of nature or economics, but the results of decisions, which can be changed, made within human institutions that can be replaced by others that are more free and more just, as has often happened in the past.

Noam Chomsky (1998).

... the political system of the United States today, history tells us, is one of the most unstable combinations there is—that is, domestic democracy and foreign empire.... A nation can be one or the other, a democracy or an imperialist, but it can't be both. If it sticks to imperialism, it will, like the old Roman Republic, on which so much of our system was modeled, ... lose its democracy to a domestic dictatorship.

Chalmers Johnson (2007).

Introducción

En el gobierno de Estados Unidos (EEUU), la acción política dirigida a alterar el estatus político territorial de Puerto Rico está en un punto muerto, ante la indiferencia del Congreso, la fuerte oposición en Estados Unidos a la admisión de un estado latino y el sectarismo y la falta de imaginación de buena parte de la clase política puertorriqueña.¹ Ha transcurrido la primera década del siglo XXI y el cerco inmovilista del control territorial no cede. Una diferencia de criterio significativa entre la intelectualidad de EEUU sobre cómo tratar el asunto del futuro de Puerto Rico ha surgido y las preocupaciones de esa intelectualidad difieren de forma sustancial de los temas y preocupaciones que emanan desde Puerto Rico. Esas dudas imperiales tienen un peso considerable en mantener el inmovilismo político de la Isla. Esta ponencia pretende explicar el alcance y dimensión de algunas de esas dudas imperiales sobre PR.²

La oferta del presidente Barack Obama de resolver el llamado asunto del estatus se ha ido desvaneciendo, aunque el Informe de Casa Blanca de marzo de 2011 indique un interés de adelantar una agenda de cambio. Este Informe Obama, no hace sino confirmar que este no es un tema prioritario para el Gobierno Federal. Pretender, como lo hace éste, que la solución del estatus dependa de **una señal clara e inmediata** del electorado de Puerto Rico a favor de una opción sustantiva particular es completamente irreal. Ya desde el proceso de 1989-1991 se había optado por una ruta más prometedora: lograr que el Congreso emitiera guías claras sobre las opciones políticas reales, y sus respectivas rutas de transición, antes de que se produjera la selección de opciones en la Isla. Sólo entonces se ponía a Puerto Rico en posición real de expresar

sus preferencias.

Consciente de la crítica de que en Puerto Rico no se sabe cuáles son las opciones reales que el Congreso estaría dispuesto a considerar seriamente, Casa Blanca ofrece entonces iniciar un proceso de status desde la Presidencia en el Congreso a fines de 2012 por iniciativa del propio Presidente si los procesos de votación en Puerto Rico no envían un mensaje claro. Sabemos, sin embargo, que es ilusorio pensar que el Congreso se va a dedicar al espinoso tema del estatus en pleno año electoral. Todo esto nos lleva a pensar que las consecuencias reales de las acciones de Casa Blanca sobre el tema de Puerto Rico seguirán siendo mínimas. Otra vez se habrá proclamado el apoyo a la autodeterminación para traicionar su verdadera meta.

Aunque existe parálisis política, ello no implica, por lo tanto, que el tema de Puerto Rico no sea objeto de consideración académica limitada. Esa literatura política, de la que aquí sólo describiremos una muestra, es reveladora de la falta de consenso interno en EEUU sobre el futuro político de Puerto Rico. Aunque siempre se alega que la condición territorial no se supera por la falta de consenso en Puerto Rico, la realidad es otra más compleja y multidimensional.

Mientras en la Isla el estatus es un tema dominante, en EEUU no. Mientras en EEUU el tema de Puerto Rico está fuera del radar de los asuntos bajo consideración, en Puerto Rico el tema del estatus es objeto de debate obsesivo. Lo que se debate en la academia de EEUU sobre Puerto Rico tiene, en general, poco que ver con la llamada conversación de estatus. Este desencuentro es muy peligroso en momentos en que, en Puerto Rico, la calidad de vida se deteriora de forma significativa. Una discusión tradicional de estatus en Puerto Rico que no tome en cuenta cómo se enfoca el tema en EEUU, tanto a nivel político como académico, puede terminar encapsulada en sí misma e incapaz de provocar consecuencias reales de peso.

Un inmovilismo peligroso

La oferta de Barack Obama, como candidato a Presidente del Partido Demócrata, de que el tema del estatus político de Puerto Rico estaría encaminado en los primeros cuatro años de su mandato siempre fue irreal. En realidad se trató de una oferta irresponsable que nunca debió haber hecho. Al igual que Obama, en el pasado, los presidentes de EEUU se han pronunciado sobre el tema del futuro político de Puerto Rico pero luego ha habido poca acción por parte de Casa Blanca.³ Sin liderato del poder ejecutivo y sin una presión doméstica o internacional fuerte, el tema de Puerto Rico languidece, relativamente invisible, en las distintas instancias políticas de EEUU (McCormick, 2009).

A primera vista, la clase política de Puerto Rico parecería estar sosteniendo un diálogo con el gobierno y la sociedad de EEUU sobre el futuro de la Isla, pero este parece más un monólogo que se desarrolla con criterios electorales o político partidistas para consumo interno. Puerto Rico parece abocado a lo que el estudioso puertorriqueño José Luis Méndez (2003) ha descrito acertadamente como un limbo autodestructivo en que las facciones se disputan un limitado poder político de la estructura territorial e impiden el adelanto de la agenda de las otras. El debate del estatus, como se está articulando al presente desde los partidos políticos de Puerto Rico, no toma en cuenta, o ignora convenientemente, las dificultades para adelantar una agenda de estatus en EEUU y mantiene, por tanto, estancado el debate público en la Isla en medio de recriminaciones internas que sólo son útiles para los posicionamientos político-partidistas de corto plazo.

Aunque las razones de EEUU para controlar a Puerto Rico, en la modalidad del control territorial directo, no son ya tan evidentes como a comienzos de siglo pasado, a EEUU también le resulta muy difícil librarse de su herencia colonialista en el Caribe.⁴ El que el gobierno de EEUU no se visualice a sí mismo como un poder imperial, ni que tenga una estructura de gobierno adecuada para tratar asuntos territoriales, complica el asunto. En este contexto la verdadera discusión sobre las opciones de estatus que pueden ser convenientes o aceptables para EEUU son relegadas muchas veces a ámbitos académicos especializados. Un tema relevante de la discusión académica en EEUU es cómo mantener la apariencia de un discurso democrático mientras se continúa aplazando la descolonización.⁵

No es la primera vez que la intelectualidad de EEUU se inmiscuye en hacer recomendaciones sobre el futuro de Puerto Rico. En los años setenta, en medio de una grave crisis económica y social parecida, de cierta forma, a la que experimenta la Isla actualmente, se produjo literatura política que intentó interesar al gobierno metropolitano en una agenda antiterritorial. En esos momentos, Carr (1984), Bloomfield (1985) y Heine (1983) fueron algunos de los autores interesados en el tema.

En su evaluación de estos libros la profesora de Ciencias Políticas en City University of New York (CUNY), Sherrie Baver (1987, pp. 227-234) concluyó que, en efecto, estos escritos exponían un consenso fuerte afirmando que el interés nacional de EEUU estaba más protegido si se atendía la falta de legitimidad del arreglo político del Estado libre Asociado (ELA). El contexto de aquella discusión era, sin embargo, otro: la Isla era entonces una pieza estratégica de la guerra fría ocupada intensamente por bases militares y el *Strategic Air Command*,

incluyendo la presencia permanente de submarinos con carga nuclear.⁶ Puerto Rico solo empezaba entonces a dejar de ser “vitrina” y la Revolución cubana era todavía la alternativa soviética para el Tercer Mundo. En aquel entonces estos dos países fungían, en buena medida, de vidrieras caribeñas de la guerra fría.

Los reclamos de acción a la clase política de EEUU, debido en parte por ese contexto internacional volátil,⁷ fueron desatendidos. La “respuesta” de los cuerpos políticos a los retos que le planteaba la situación se inclinó entonces —como ahora— a acrecentar las transferencias federales como estrategia para paliar el apuro económico y la pobreza,⁸ sin considerar la cuestión política en su conjunto (Pantojas García, 2007, pp. 206-223). De este modo, la política de control territorial permaneció, y permanece aún, inalterada en lo fundamental, aunque con importantes cambios de forma.

Los textos más recientes sobre Puerto Rico publicados en EEUU sugieren que ahora existe cierta correspondencia entre la apatía de los órganos políticos de EEUU sobre el asunto de la descolonización y el análisis que se infiere de ellos. Distinto a la década de los años sesenta, ahora el péndulo parece moverse hacia una posición más conservadora a considerar, en el mejor de los casos, sólo cambios graduales. La excepción, en este caso, es expuesta por Richard Thornburgh, secretario de Justicia bajo la incumbencia de George Bush padre, quien defiende fuertemente la inclusión de Puerto Rico como estado de la Unión en el menor plazo posible. La puertorriqueña Christina Burnett, quien testificó ante el panel de estatus de Casa Blanca también impulsa con intensidad la noción de que Puerto Rico debe ser admitido como estado de la Unión como una cuestión de derechos civiles.⁹ Distinto a Burnett, Thornburgh, sin embargo, no es una figura reconocida en círculos académicos y parecería representar una posición más cercana al cabildeo sectorial. Su argumento, sin embargo, ha sido incluido en una serie de publicaciones del Center for Strategic and International Studies de Washington DC, *think tank* de peso en la formación de política pública internacional de EEUU. Desde que se llevó a cabo el proceso de estatus en el congreso de EEUU de 1989-1991 este funcionario se ha opuesto a cualquier desarrollo político distinto a la incorporación de Puerto Rico como estado.

Del lado de la academia estadounidense se percibe, en general, sin embargo, inquietud pero no urgencia. Varios de los autores aquí reseñados reflejan preocupaciones nuevas tales como el apoyo electoral creciente en Puerto Rico a su admisión como estado de la Unión y las formas efectivas de contrarrestar la estrategia anexionista de negarle legitimidad al ELA (al status quo).¹⁰

Los pronósticos de Samuel Huntington (2002) de que la fuerte migración mexicana iba a ser un *issue* muy divisivo y de muy difícil manejo en EEUU han probado ser correctos (Huntington, 2002). El efecto del polémico ensayo de Huntington, intentando frenar la migración hispana a EEUU, sobre la propuesta de estadidad para Puerto Rico todavía espera por un análisis ponderado, pero se refleja su impacto en el tono de algunos de los artículos que revisamos aquí.

Los textos académicos de referencia reconocen que no parece existir en EEUU suficiente voluntad política para lidiar con un asunto complejo que puede ser en gran manera divisivo en el ya recargado ambiente político de EEUU.

La razón para prestar atención a esta mirada norteamericana del asunto territorial es obvia: en una relación política tan altamente asimétrica es imprescindible justipreciar los debates al interior del “hegemón”.¹¹ Parecería forzoso realizar una labor constante y sistemática de monitorización de estos debates, pero el carácter extremadamente insular de la conversación sobre el llamado estatus al interior en Puerto Rico muchas veces deja de lado esta dimensión tan importante.¹²

Lo que hoy se considera como un asunto complejo y divisivo que tiene un camino muy empinado que recorrer, podría comenzar a destrancarse rápidamente si sectores de poder, dentro y fuera del gobierno de EEUU, pusieran en marcha la definición de una política nacional que abandonara la desprestigiada política de gradualismo colonial. Ese destranque debe ocurrir, y la grave crisis socio-económica que experimenta la Isla debería ser un agente catalizador para que ocurra. Cuándo y en qué dirección se mueva la maquinaria gubernamental de EEUU es un asunto más difícil de predecir.

Esa determinación de política pública, no obstante, puede estar aún distante y no es claro, incluso, que el Gobierno de EEUU tenga la capacidad de formularla y ejecutarla de forma eficiente (Ornstein & Mann, 2008). Los intereses culturales, raciales y de identidad nacional, materiales y simbólicos que plantea la territorialidad de Puerto Rico son tan diversos y complejos, y todavía su consideración en EEUU es de tan poca consecuencia electoral interna, que la tendencia es a relegarlos hasta que una crisis mayor obligue a un curso de acción estratégico.¹³

En el pasado reciente los órganos políticos de EEUU han demostrado poca capacidad de deliberación sobre asuntos más importantes para ese país como las decisiones de ir o no a la guerra, sobre el balance entre seguridad nacional y derechos civiles o cómo reformar el sistema migratorio. Existe, especialmente, una aguda

preocupación sobre la disminuida capacidad del Congreso de EEUU de debatir con seriedad e implantar nuevas políticas públicas de calidad (Ornstein & Mann, 2008).

No es secreto para nadie, por otro lado, que los debates académicos tienen una incidencia, en ocasiones determinante, sobre la acción posterior de los actores políticos. La condición jurídico-política presente de Puerto Rico, de territorio no incorporado, emergió, precisamente, de un debate nacido en las principales revistas jurídicas de EEUU (Rivera Ramos, 2001; Trías Monge, 1997). Entonces, sin embargo, el tema de la política imperialista era uno dominante e implicaba profundas consecuencias electorales. Hoy la discusión académica sobre el imperialismo norteamericano, paradójicamente, evade la consideración de Puerto Rico.

Las divisiones internas del gobierno de EEUU y los hacedores de política pública de ese país en cuanto a Puerto Rico, y cómo estas explican, en parte, las inconsistencias del gobierno federal en la Isla, son reales. Algunos estudiosos experimentados del tema, como Robert Pastor, visualizan a Puerto Rico en un largo y espinoso camino hacia la estadidad mientras otros, como T. Alexander Aleinikoff, Alto Comisionado de la ONU sobre Asuntos de Refugiados y pasado decano de la Escuela de Derecho de Georgetown, le asignan más posibilidades a una asociación política con una soberanía propia parecida a la que tiene un estado de la Unión. Otros proponen mecanismos para normalizar la relación constitucional realizando alteraciones a las leyes que rigen aspectos cruciales como el tema de la representación política en el Congreso, mientras algunas voces claman por la anexión formal como estado (Burnett, 2001, 2010; Thornburg, 2007).

En la revista jurídica de la prestigiosa Universidad Boston College se publicó en el año 2009 un ensayo (Lawson & Sloane, 2009) que explora la relación entre el constitucionalismo estadounidense y el derecho internacional en relación al caso de Puerto Rico.¹⁴ La investigación es de la autoría de dos estudiosos especialistas en el constitucionalismo estadounidense. El primero, Gary Lawson, proviene de una tradición de interpretación legal ultra conservadora, habiéndose desempeñado como asistente jurídico del juez Antonin Scalia, Juez del Tribunal Supremo ubicado en la extrema derecha de la composición ideológica de ese Tribunal junto a Clarence Thomas.¹⁵ Lawson es, además, uno de los fundadores del *Federalist Society*, organización que defiende una interpretación “originalista” de la Constitución.¹⁶ Robert Sloan, por otro lado, se graduó de la Universidad de Columbia, realizó sus estudios jurídicos en Yale y se diplomó del Hague Academy of International Law.¹⁷ El artículo

parte de la premisa de que el estatus político actual es problemático, tanto desde el punto de vista del derecho internacional vigente, como en materia de derecho constitucional interno; sobre todo, cuando se intenta armonizar el contenido de ambos.

De hecho, los autores admiten que el ELA ha creado una especie de limbo al cual los puertorriqueños han estado sujetos por los pasados 50 años (Lawson & Sloan, 2009, p. 1132). Aunque no utilizan ese término, aceptan el supuesto de que, en efecto, para EEUU, este es un asunto *interméstico* con dimensiones tanto internas como internacionales.¹⁸

En el proceso de redacción los autores colocaron un borrador del texto original en el Internet y solicitaron comentarios. Eso les permitió recibir impresiones e interpretaciones y descartar errores de contenido.¹⁹ También permitió, a los que pudimos observar el proceso de “montaje” del ensayo, conocer las premisas de los autores. La cronología histórica de Lawson y Sloan se acomoda, a mi juicio, a un intento de justificar la creación del ELA como una forma válida, aunque imperfecta, de asociación política. En la cronología de los hechos históricos del ensayo, por ejemplo, se interpretó el proceso electoral de 1948 como un mandato electoral a favor del ELA.

Debemos recordar, sin embargo, que en el curso del pasado siglo se alternaron en el poder gubernamental de Puerto Rico partidos favorecedores del ELA y de la anexión de Puerto Rico como estado de la Unión, sin que ello se pudiera considerar como un ejercicio válido de libre determinación sobre el estatus. El artículo ignora, igualmente, el peso específico de la imposición de la ciudadanía americana en Puerto Rico sobre el debate contemporáneo del estatus. Como se sabe, dicha imposición del congreso de EEUU en el 1917 tuvo la intención expresa de debilitar el movimiento de independencia. Las elecciones en la Isla son, desde mediados de siglo pasado, procesos complejos que incluyen la consideración de factores tales como el nivel de liderato de los candidatos de los partidos, su ideología en asuntos socio-económicos, la calidad de su equipo administrativo, entre muchos otros. El peso relativo del tema de estatus en las elecciones internas de Puerto Rico es variable.

Este ensayo de, preocupado principalmente por asuntos de naturaleza jurídico-política, reconoce que Puerto Rico posee el derecho natural a la autodeterminación, pero pone en duda, incluso, que la relación actual sea de naturaleza colonial:

Postwar decolonization norms and the principle of the self-determination of peoples require that Puerto Ricans enjoy the right –that is, the right to choose: political independence, integration with an existing state, or free association in referendum expressing the popular will –and, in theory, Puerto

Ricans exercised this right in 1952 by choosing a particular arrangement of free association with the US (Lawson & Sloan, 2009, p. 1124).

Los autores reconocen, sin embargo, que ha habido expresiones recientes de las tres ramas de gobierno federal al efecto de que Puerto Rico es un territorio sujeto a los poderes plenarios del Congreso; es decir, la posición del gobierno de EEUU al presente parece ser, según su interpretación, que la Isla es un territorio en el sentido interno, no obstante su condición de territorio asociado a nivel internacional (p. 1127). Aceptan, sin embargo, que si se admite que Puerto Rico está sujeto a los poderes plenarios del Congreso, no habría forma de evitar la conclusión de que continúa siendo una colonia de EEUU (p. 1127).²⁰

Lawson y Sloan apuntan, no obstante, a que hay que diferenciar entre lo que catalogan como las acciones internas de las de política exterior de un estado nacional. En la práctica, alegan estos dos autores, el congreso de EEUU ha respetado el nivel de autonomía que Puerto Rico negoció en 1952. Esa relación política, la cual se ajusta, en lo fundamental, a lo anunciado por los representantes oficiales de EEUU en la ONU en el 1953, justifica continuar excluyendo a Puerto Rico de la lista de territorios coloniales:

.... , that does not necessarily establish that, in international law, PR fails to qualify as an adequately self-governing, autonomous entity that conforms to the criteria for the arrangement of associated statehood for which Puerto Rico bargained in 1952 (p. 1124).²¹

En otras palabras, los autores valoran las representaciones que le hizo EEUU a la comunidad internacional en 1953 sobre el gobierno propio como cruciales, lo cual contribuye a validar que EEUU cumplió sustancialmente con las normas de la ONU aplicables a la descolonización. (p. 1129). Parecen favorecer, por tanto, una visión minimalista de lo que constituye una asociación política que cumple con los criterios del derecho internacional aplicable. En su análisis, EEUU ha cumplido sustancialmente con las representaciones que ese gobierno le hizo a la ONU en 1953 cuando logró sacar a Puerto Rico de la lista de territorios coloniales sobre los que tenía que someter informes anuales. Los autores le asignan importancia a que el gobierno de EEUU haya consignado ante la ONU en 1953 que: “El pueblo de Puerto Rico tiene completa autonomía en materias económicas internas y en asuntos sociales y culturales bajo una constitución adoptada por ellos y aprobada por el Congreso”.²²

Existen dos aspectos, no obstante, que les preocupan. Primero, que el gobierno de EEUU pueda estar en violación del que consagra el derecho de todo ciudadano de elegir su gobierno democráticamente. Este Pacto Internacional entró en vigor el 23 de marzo de 1976 y su importancia en los debates sobre derechos humanos es creciente.²³

De acuerdo a Lawson y Sloan, el gobierno de EEUU puede estar privando a sus ciudadanos estadounidenses residentes en Puerto Rico de su derecho a votar por el Presidente y el Congreso, en violación al referido Tratado. Vemos aquí cómo la óptica del problema para estos dos estudiosos estadounidenses relega a un segundo plano el asunto de la autodeterminación nacional, el cual desborda las cuestiones relativas a los derechos de los ciudadanos estadounidenses residentes en Puerto Rico.

Sloan y Lawson le asignan una pertinencia cardinal al Artículo 25 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos que lee como sigue:

Todos los ciudadanos gozarán, sin ninguna de las distinciones mencionadas en el artículo 2, y sin restricciones indebidas, de los siguientes derechos y oportunidades:

- a) Participar en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos;
- b) Votar y ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores;
- c) Tener acceso, en condiciones generales de igualdad, a las funciones públicas de su país.²⁴

En su análisis, el gobierno de EEUU ignora estos derechos ciudadanos, aunque admite que ese país declaró ese Artículo 25, junto a otros, como no autoejecutable y requiriendo la acción confirmatoria del mismo por parte del Congreso.²⁵ Concuerdan, sin embargo, en que actualmente se vicia el cumplimiento de una importante obligación internacional al excluir a los boricuas residentes en Puerto Rico de su participación en procesos electorales federales.²⁶

Uno de los dos autores entiende, sin embargo, que podrían existir mecanismos legales a los cuales el Congreso pudiera recurrir para remediar esta situación.²⁷ Sloan discute detalladamente la jurisprudencia que le niega a los residentes de Puerto Rico participar en las elecciones de EEUU.²⁸ Se refiere a los mecanismos mediante los cuales el congreso puede aprobar legislación para nombrar “legisladores territoriales” para participar en el proceso sustantivo del Congreso de EEUU, sujeto a los controles que ese cuerpo legislativo

federal tenga bien a incorporar mediante legislación.²⁹

Los constitucionalistas estadounidenses reconocen que esta propuesta dejaría intacto el problema de la ausencia de participación en la elección del Presidente, porque este es prácticamente imposible de conceder desde el punto de vista político (Lawson & Sloan, 2009, p. 70).³⁰ Cualquier analista serio del caso de Puerto Rico puede inferir, sin embargo, que semejante propuesta no pasa de ser un recurso retórico que no amenaza el continuismo del esquema territorial y sus deficiencias de fondo. Las posibilidades reales de que la Isla termine adquiriendo mayores derechos políticos que los que tienen los ciudadanos residentes en la capital federal son ínfimas. Además, una idea semejante no obtendría eco alguno entre los congresistas de EEUU, para los cuales no existe incentivo significativo alguno en inmiscuirse en “soluciones de reforma” que no les interesan, ni son parte de ningún movimiento político importante en EEUU.³¹

Es de suponer, también, que darle participación limitada a los votantes de Puerto Rico en la votación federal tampoco sería visto con buenos ojos por una comunidad internacional que favorece la independencia o la libre asociación como solución estructural definitiva de status.³²

La propuesta de crear un mecanismo de participación política en la esfera federal para los ciudadanos de EEUU residentes en Puerto Rico por la vía de la excepción subraya que los autores le conceden muy poca probabilidad a la opción de la estadidad federada. Si no fuera así: ¿por qué preocuparse en elaborar una opción tan espinosa cuando la estadidad resuelve el problema de la representación política de forma automática? Probablemente los autores están conscientes de la advertencia del reconocido economista estadounidense Barry P. Bosworth expresada recientemente en una sesión del : “Puerto Rico es muy pobre para ser estado”.¹

El otro asunto que preocupa a Lawson y a Sloan es que el Gobernador de Puerto Rico desempeñe funciones federales sin ser nombrado por el Presidente de EEUU. Como mínimo, ellos entienden que el Presidente de EEUU tiene que otorgarle al Gobernador electo en las elecciones generales de la Isla un nombramiento, aunque este sea “proforma”.

La estadidad: ¿a corto o a largo plazo?

Mientras que Lawson y Sloan se refieren a reformas muy puntuales para mantener la relación territorial básicamente inalterada, el profesor Robert Pastor (2009), vinculado al Carter Center, ex funcionario del Consejo de Seguridad Nacional, es uno de los pocos estudiosos que se ha atrevido a reconocer públicamente lo obvio: el inmovilismo de

Puerto Rico refleja también la incapacidad de EEUU de proponer un proyecto de transición política.

Ni el pueblo de Puerto Rico ni el de EEUU, afirmó en San Juan en el 2009, están preparados para asumir las consecuencias de un cambio de régimen. Pastor destaca que en Puerto Rico el sentido de identidad cultural es muy fuerte y que ello es muy difícil de asimilar en la sociedad de EEUU, especialmente si se trata de considerar su admisión como estado. Pastor acepta que, en el corto plazo, el estado latino con fuerte acento nacional isleño, es una quimera. Este exfuncionario federal, sin embargo, apuesta a una transformación de EEUU como país en el marco de relaciones más estrechas con Canadá y México, las cuales ya están siendo impulsadas por la existencia de una zona comercial de libre comercio.

Su visión estratégica del futuro de la relación entre EEUU, Canadá y México, y el efecto del debate de Puerto Rico en el marco de esa interacción, lo llevan a ser muy cauteloso ante el futuro inmediato de la Isla. Pastor reconoce que el fuerte sentido de afirmación nacional puertorriqueño hace improbable la consideración de la estadidad en el futuro cercano. Dicho de otro modo, dentro de esta visión, ¡EEUU tendría que advenir a una nueva definición de su identidad cultural antes de resolver satisfactoriamente el tema de Puerto Rico! La división de EEUU en cuanto a Puerto Rico no es sólo entre las distintas opciones sino sobre si esas opciones son alcanzables a corto o largo plazo. Mientras que Pastor apuesta a la estadidad a largo plazo, otros partidarios de la estadidad, como Thornburgh, reclaman acción inmediata para encauzar a Puerto Rico en esa ruta. Este autor favorece la estrategia de celebrar consultas electorales en las que la única forma de asegurar una relación política permanente con EEUU sea un voto por la estadidad.

La profesora Burnett Duffy (2007) también prefiere un proceso a corto plazo conducente a la estadidad: “The federal government has tweaked and twisted, adjusted and accommodated, fussed and fidgeted its way around complete equality for Puerto Rico for more than one hundred years. *Basta*”.

Puerto Rico: ¿“federacy”?

El profesor David Rezvani (2007) es otro autor que se ha inmiscuido recientemente en este debate. La discusión sobre si Puerto Rico es o no un territorio colonial fue considerada por él en un ensayo publicado en ³³, una de las revistas más influyentes y selectivas en los estudios académicos sobre temas de gobierno y política en EEUU. El autor de este ensayo enseña cursos en universidades de Boston y Cambridge.

La investigación que nos ocupa fue financiada por el un centro

de estudios internacionales con sede en la Universidad de Harvard. Distinto a Lawson y Sloan, ambos académicos reconocidos con un sólido récord de publicaciones, Rezvani no ha publicado aún libros sobre el tema. El hecho de que los resultados de su investigación sobre PR haya sido incluido en una de las principales revistas académicas de EEUU y la posición que asume sobre el tema me persuaden, sin embargo, a considerar su aportación.

Desde el primer momento Rezvani acepta que el centro de la controversia política en Puerto Rico gira en torno a si la relación entre la Isla y EEUU es una colonial y cuáles son las alternativas. Vale la pena citarlo para que se observe su deseo de atacar de frente la controversia del llamado “status”.

Aquí Rezvani lanza la primera pregunta de su ensayo:

What is Puerto Rico’s political and constitutional status vis-a-vis its central government in Washington DC? The focal point around which the politics of this nationalistically distinct island group of 3.9 million U.S. citizens has revolved for more than a century has been the issue of the territory’s political condition. This was the case even before the U.S. takeover of the territory after the 1898 Spanish-American War. After America’s occupation and annexation of the territory, its status was an international badge of dishonor for America when categorizing Puerto Rico as a colony seemed inescapable. ... Even as presidents such as Woodrow Wilson lectured other countries about the instabilities of imperial control and the need for self-determination, Puerto Rico remained an example of naked American colonialism. Since 1952, however, after its “commonwealth” regime was established, the issue of what Puerto Rico is and how to describe it has been at times bitterly debated by scholars and by Puerto Rico’s three main parties, which center their political platforms on a hoped-for future status option. Each party is to one degree or another dissatisfied with the island group’s present political condition and uses its view of what Puerto Rico is now as a stick to win over local, U.S., and even international actors to their favored constitutional preference (2007, p. 115).

De esa cita surgen varias premisas del autor sobre el tema que nos ocupa que debo subrayar:

- 1) Hasta 1952 la existencia de una relación colonial entre Puerto Rico y EEUU era indiscutible;
- 2) La creación del ELA no terminó el debate sobre la condición política;

- 3) El tiene ramificaciones domésticas e internacionales;
- 4) Todavía queda mucha insatisfacción en la Isla con el contenido actual de las relaciones políticas EEUU-Puerto Rico entre todos los sectores políticos;
- 5) Puerto Rico tiene rasgos culturales nacionales fuertes.

Rezvani, sin embargo, difiere de la posición expuesta por buena parte del liderato de los tres partidos en la Isla y su activa sociedad civil. Para éste la relación entre Puerto Rico y EEUU no es colonial ni existe un entre la Isla y EEUU:

Such views, however, are politically, constitutionally, and historically incorrect. Puerto Rico is neither a mere colony nor are its powers formally safeguarded by a “compact” created in 1952. Instead, similar in significant respects to the historic British dominions like Canada and South Africa in the late nineteenth and early twentieth centuries, Puerto Rico’s powers are rendered difficult to change by unwritten constitutional rules, which are also known as “conventions.” (4) Puerto Rico is best described not as a colony or as some other governmental form, but as a conventionally entrenched “federacy” (p. 116).

La posición de Rezvani contrasta en aspectos importantes con la expuesta por el connotado constitucionalista David Helfeld hace varias décadas. Este ha insistido desde hace mucho tiempo que las obligaciones de EEUU para con Puerto Rico en el plano jurídico-político son más consistentes con una postura moral que con un compromiso legalmente exigible. Mientras Rezvani insiste en que el Congreso no tiene ya, en la práctica, poder real sobre Puerto Rico para eliminar derechos políticos adquiridos, Helfeld (1952) se acerca a afirmar la existencia de un poder plenario:

Though the formal title has been changed, in constitutional theory Puerto Rico remains a territory. This means that Congress continues to possess plenary but unexercised authority over Puerto Rico. Constitutionally, Congress may repeal Public Law 600, annul the Constitution of Puerto Rico and veto any insular legislation which it deems unwise or improper. From the perspective of constitutional law the compact between Puerto Rico and Congress may be unilaterally altered by the Congress. The compact is not a contract in a commercial sense. It expresses a method Congress chose to use in place of direct legislation... Constitutionally, the most meaningful view of the Puerto Rican Constitution is that it is a statute of Congress which involves a partial and non-permanent abdication of Congress’ territorial power.

Aunque coincido con la perspectiva de Helfeld, lo que deseo significar aquí es que la evaluación de Rezvani sobre el estado real de las relaciones políticas subraya que los compromisos y declaraciones previas de los líderes del Gobierno de EEUU en la ONU en cuanto al nivel de autonomía de Puerto Rico y el carácter no colonial de la relación actual constituyen que adquieren, para todo fin práctico, las dimensiones de un derecho adquirido. La posición de Rezvani es particularmente perjudicial para el argumento que esbozan muchos estadistas en la Isla (y algunos favorecedores de la independencia también) de que Puerto Rico puede ser vendido o cedido por EEUU a un tercer país como si la Isla fuera un objeto mercantil. Rezvani objeta esta visión al definir a Puerto Rico como un “*federacy*” que ya ha adquirido poderes políticos por medio de la presión política de su población altamente nacionalista. Como un “*federacy*”, por tanto, Puerto Rico es un territorio dentro de las fronteras legales nacionales de un estado nacional al cual se le han traspasado ciertos poderes de toma de decisiones. Estos poderes concedidos luego y constituyen poderes de decisión final aunque la jurisdicción que toma estas decisiones no es un miembro formal de la federación.³⁴ En una ponencia presentada en el 2005 en una Conferencia de la Asociación Americana de Ciencias Políticas, Rezvani había definido el “*federacy*” de la siguiente forma:

A universal category and organizational form comparable with, though distinct from, the nation-state itself is now systematically discernable within the international system. These entities have their own national populations, territories, and governments. Their leaders have their own measures of domestic sovereignty. Their populations are animated by the forces of nationalism. And their existence and fate frequently have pivotal importance with widespread international implications. These entities are referred to here as “*federacies*”.

El acuerdo de “*federacy*” no es equivalente de federalismo porque, como las teorías de federalismo, asumen la existencia de una división de poder precisa entre los poderes del gobierno central y las unidades geográficas, étnicas o regionales de que se trate. En este sentido el concepto de “*federacy*” puede crear confusiones innecesarias. El doctor Ángel Israel Rivera Ortiz (2010) ofrece una explicación muy acertada de por qué el concepto de “*federacy*” puede prestarse a confusión. Para que exista federalismo, según Rivera Ortiz y en contexto de EEUU, deben de manifestarse ciertas condiciones mínimas:

- (1) Un acuerdo contractual con efecto jurídico entre el gobierno central y sus unidades federadas;

- (2) El establecimiento de un Estado soberano (a diferencia del Estado Unitario en donde todo lo principal se decide en el gobierno central o nacional): el gobierno central o federal y los gobiernos estatales de cada una de las unidades federadas y;
- (3) Las unidades federadas (en el caso de EEUU los 50 estados, además de tener autonomía local para asuntos que no estén ocupados ya por decisiones del Congreso Federal (soberanía residual de la Enmienda Décima) también (Congreso y voto por el Presidente que preside la Rama Ejecutiva).

Rivera Ortiz insiste en que el hecho de que la Isla no pueda afectar de forma efectiva las decisiones unilaterales del gobierno de EEUU hace que el concepto de “*federacy*” sea de poca utilidad en este caso. Tiene razón Rivera Ortiz en su crítica, aunque sí es cierto, por otro lado, que el Congreso tiende a tratar la Isla “como si fuera un estado” con relativa frecuencia. Ello, sin embargo, sigue siendo un acto político unilateral que no es compatible con ninguna variante de federalismo. También, como recuerda Rivera Ortiz, Puerto Rico no tiene nada que decir sobre las acciones presidenciales que afectan el día a día de asuntos vitales de la vida en el territorio: “Llamarle “*federacy*” al igual que le llama el autor a las situaciones de las Antillas Holandesas con Holanda, los que una vez tuvo Inglaterra y la situación de Groenlandia respecto de Dinamarca es usar un término confuso”.

Para Rivera Ortiz sería más claro afirmar que entre EEUU y Puerto Rico hay un acuerdo de *suzerainty*, como le llamó Keath Bea (2010), implicando que EEUU ejerce sobre la Isla poderes externos de Puerto Rico, por una especie de subrogación acordada, pero que las competencias internas en su mayoría las ejerce el propio gobierno de Puerto Rico. El problema con el Informe del congreso de EEUU de referencia es que, en el mismo, claramente también se argumenta que Puerto Rico está bajo la cláusula territorial de la Constitución de EEUU. Qué tipo de subrogación puede ocurrir en el marco de la cláusula territorial es algo que ha generado considerable controversia, pero la mayoría de los estudiosos apunta a que cualquier acuerdo político con el Congreso en el marco de la cláusula territorial siempre podría ser deshecho luego por EEUU. Ello fue, precisamente, lo que paralizó las negociaciones entre Guam y EEUU en la década de los años noventa. Un problema mayor es que en su Informe, Bea parece desconocer la existencia de fuerzas que abogan por la soberanía de Puerto Rico al afirmar: “One element apparently shared by all discussants is that the people of Puerto Rico seek to attain full, democratic representation, notably through voting rights on national legislation to which they are

subject” (2010, p.1).³⁵

De todas formas, la crítica principal que formula Rivera Ortiz (2010) al concepto de “*federacy*” es muy correcta. Desde su perspectiva, que es también la mía, Resvani desea colocar bajo un mismo concepto realidades jurídico-políticas muy diversas:

...La realidad de las islas holandesas no es la misma que la relación entre Puerto Rico y EEUU (las islas están integradas al Reino de Holanda y Puerto Rico es “no incorporado”). Los Dominions británicos existieron por un tiempo, pero hoy todos son países tenidos por independientes, aunque pertenecen al British Commonwealth of Nations y, algunos como Nueva Zelanda, todavía formalmente ponen a la Reina Isabel como su Jefa de Estado (una especie de Unión Real a base de tener el mismo monarca (pero esa designación de monarca es hoy puramente ceremonial). Por lo tanto, cuestiono la utilidad de crear un concepto para ubicar bajo su manto realidades diferentes de autonomía bajo soberanía de una metrópolis y objeto también a llamarle “*federacy*”.

El movimiento estadista de Puerto Rico ha tenido un aliado muy consecuente en la figura de Dick Thornburgh. No es el único vocero público de esta posición pero ciertamente el más consecuente. Este ha estado favoreciendo la admisión de Puerto Rico como estado de la Unión por las pasadas dos décadas. Su apego a la visión del problema desde la perspectiva de los que favorecen la anexión formal como estado es total y, en este sentido, se aparta del resto de los autores considerados aquí. Aunque algunos de los argumentos de Thornburgh parecen, por momentos, más los de un cabildero que los de un intelectual preocupado por estos asuntos, no deja de ser importante la publicación de un breve libro en 2007 titulado con un prólogo de George H. W. Bush. Hay que recordar también que Thornburgh fue uno de los funcionarios consultados en el proceso de redacción del Informe Presidencial sobre Puerto Rico de 2005. Su labor de “asesor” rindió frutos ya que el Informe adopta muchos de los planteamientos de este ex Gobernador de Pensilvania. Además, el *Center For Strategic Studies*, que publica su libro, es un organismo generador de políticas públicas influyente en el medio estadounidense. El Presidente actual de su Junta de Directores, el ex congresista Sam Nunn, es reconocido como uno de los expertos de política internacional y militar con amplia experiencia en la materia. Esta organización privada tiene un personal a tiempo completo de 220 personas. Su agenda cubre temas de seguridad, medio ambiente, derechos humanos, entre otros, aunque su énfasis son los asuntos de seguridad de EEUU. El Presidente actual de esta organización es John Hamre quien preside, a la vez,

el también conocido como el (DPBAC o DPB) un grupo asesor del Departamento de Defensa.

Este libro destaca el problema de Puerto Rico como uno de violación de derechos humanos (Thornburgh, 2007, p. 1) en la medida en que anticipa que, de no resolverse políticamente la cuestión de Puerto Rico a favor de la estadidad federada, el efecto podría ser que las Cortes establezcan la existencia de graves violaciones a diversos pactos internacionales. En este aspecto, las posiciones de Lawson y Sloan coinciden con las expuestas aquí por Thornburgh. Ambos ven la situación territorial en un rumbo de colisión con la normativa internacional que obliga al consentimiento de los gobernados sobre las leyes que les resultan obligatorias. En el prólogo del libro el ex Presidente y ex Director de la Agencia Central de Inteligencia, George H.W. Bush, se reafirma en su apoyo a la estadidad. Como se sabe, Bush padre es el único Presidente de EEUU en las últimas décadas que ha incluido el tema de Puerto Rico en su Mensaje de Estado al Congreso para reclamar la celebración de una consulta de status y expresar su preferencia personal por la estadidad.

Thornburgh sostiene que EEUU debe aceptar a Puerto Rico como estado lo antes posible para evitar las deficiencias democráticas del ELA. No es la primera vez que adopta esta posición. Este funcionario ha sido consistente en negarle cualquier tipo de posibilidad de crecimiento autónómico al ELA. En las audiencias del Comité de Energía del Senado sobre el Proyecto del Senado 244 en 1991, criticó fuertemente esta nueva definición del ELA adoptada por el Senado.³⁶ Sin embargo, durante el curso de los procedimientos del Comité de Energía, el senador Johnston de Luisiana confrontó a los representantes del Departamento de Justicia con varias decisiones de la Corte Suprema de EEUU en las que el Tribunal ha concluido que: “Puerto Rico, como un estado, es una entidad política autónoma, soberana sobre asuntos no reglamentados en la Constitución”.³⁷ Los oficiales del Departamento de Justicia no respondieron a estos argumentos.

El argumento básico de Thornburgh es que EEUU ha incumplido su responsabilidad de determinar los derechos civiles y el estatus político de Puerto Rico según se consigna en el Tratado de París. Thornburgh es especialmente crítico de *Balzac v Porto Rico*, una decisión del Tribunal Supremo de EEUU de 1922 que, por unanimidad, decidió que la concesión de la ciudadanía a los puertorriqueños en 1917 no alteraba la condición de territorio no incorporado de la Isla. En otras palabras, distinto a casos anteriores, la concesión de ciudadanía de EEUU a la población de Puerto Rico no constituía una promesa de estadidad. Según este autor, la decisión de Balzac: “institutionalized,

in Puerto Rico, indefinite discrimination against the largest class of disenfranchised people now existing under the US flag” (Thornburgh, 2007, p.3).

Para Thornburgh la solución al problema requiere la celebración de una consulta de status en la cual el Congreso defina las opciones:

Any plebiscite by voters in Puerto Rico among locally formulated status alternatives that might or might not assure their transition to full self government is inconclusive and potentially disruptive unless the alternatives presented to the voters have been previously approved by Congress and are carefully explained to Puerto Rico’s electorate” (p. 18).

Esto es, sin embargo, lo que el Congreso se ha negado a hacer con Puerto Rico una y otra vez: declarar cuáles son las opciones de desarrollo político futuro que está dispuesto a considerar. La última negativa a ofrecerle opciones a Puerto Rico fue, precisamente, durante la presente sesión del Congreso que culmina este año 2010.³⁸

Este autor claramente subestima las poderosas fuerzas que objetan la estadidad para la Isla y que han logrado detener la consideración del asunto en el Congreso en múltiples ocasiones. Esas fuerzas, que ahora cobran impulso adicional con el surgimiento del llamado movimiento *Tea Party* le representa un obstáculo de creciente importancia a las fuerzas de la anexión. Thornburgh, por otro lado, quiere representar que Puerto Rico ya se ha asimilado culturalmente a los EEUU (p. 84) lo cual es altamente cuestionable por una amplia literatura sobre el tema.³⁹

Es debatible, además, la premisa de que el gobierno de EEUU debe forzar una votación entre las alternativas de la estadidad y la independencia para con ello generar un mandato claro de cambio de estatus. Tal manipulación del proceso político interno de Puerto Rico es inconsistente con las representaciones de EEUU ante la ONU de que estaría dispuesto a considerar cambios o alteraciones al ELA en dirección hacia mayor autonomía.⁴⁰

Su propuesta de que los tribunales federales puedan utilizar algún tipo de sentencia declaratoria para forzar la toma de decisiones políticas a favor de la estadidad es aún más improbable.

La asociación política

Alexander Aleinikoff es una figura intelectual de mucho peso dentro de los círculos académicos de EEUU. Es un experto constitucional que le ha dedicado buena parte de su carrera profesional a enseñar y publicar sobre temas relativos a la ciudadanía de EEUU, la migración y los derechos humanos.⁴¹ Hasta hace poco se desempeñó

como Decano de Derecho de la prestigiosa Universidad de Georgetown en la capital Federal. Su participación en la discusión de los temas migratorios de EEUU ha sido destacada. Al presente se desempeña como Alto Comisionado Adjunto para los Refugiados, organización con sede en Ginebra. Aleinikoff tiene experiencia previa dentro del gobierno de EEUU habiendo sido Abogado General para los Servicios de Inmigración y Ciudadanía de los Estados Unidos (INS, por sus siglas en inglés) entre 1994 y 1995.

Semblances of Sovereignty (Aleinikoff, 2002) es un texto dedicado a diversos temas relacionados con la forma en que el gobierno de EEUU se ha relacionado con grupos subalternos que han sufrido políticas institucionales discriminatorias y que podrían tener reclamos válidos de soberanía. Estos grupos incluyen las tribus indígenas y las poblaciones de los territorios sujetos a control territorial y el Distrito de Columbia. Aleinikoff lamenta que los estudios sobre los poderes soberanos del gobierno central de EEUU y la soberanía residual de los estados hayan recibido una atención preeminente mientras se ignoran los posibles reclamos de estas otras poblaciones subalternas.

Pocas veces, argumenta el autor, los intelectuales de EEUU se detienen a considerar quién realmente constituye el y, más importante aún, en virtud de que EEUU ejerce soberanía sobre territorios de poblaciones indígenas o no incorporadas. Aleinikoff lamenta que aún estén vigentes doctrinas anticuadas que restringen la capacidad del gobierno federal de actuar de forma justa con estas poblaciones subordinadas y que sostienen los poderes plenarios del Congreso en esta área del derecho constitucional.

Ese autor también objeta el que el sistema constitucional de EEUU haya creado un sistema de control constitucional basado en la superioridad racial de los blancos anglosajones. Parte del esquema incluyó crear barreras para que el Tribunal Supremo no pudiera intervenir con las prerrogativas del Congreso.

Este autor valora la importancia que los puertorriqueños le asignan a su identidad cultural propia al definir a Puerto Rico como “a polity that deeply cherishes its cultural and linguistic differences from the mainland majority” (Oquendo, 2005). El autor evalúa la propuesta de crecimiento del ELA propuesta en el proceso deliberativo de 1989-1991 sobre el futuro de Puerto Rico. La definición del ELA que se discutió entonces a petición del PPD era la siguiente:

The Commonwealth of Puerto Rico is a unique juridical status, created as a compact between the People of Puerto Rico and the United States, under which Puerto Rico enjoys

sovereignty, like a state, to the extent provided by the Tenth Amendment to the United States Constitution and in addition with autonomy consistent with its character, culture and location. This relationship is permanent unless revoked by mutual consent (Aleinikoff, 2002, p. 88).

Aleinikoff entiende que no deben existir objeciones a este tipo de definición del ELA basadas en una concepción restrictiva de lo que constituye la soberanía de EEUU y el tipo de arreglos que son posibles dentro de la estructura federal de ese país. Una propuesta como esta, a su juicio, facilita que el gobierno de Puerto Rico pueda objetar cierta legislación federal y recomendarle al Congreso de EEUU que la misma no sea aplicable a la Isla. Además la propuesta deja espacio para que las agencias del poder ejecutivo de EEUU consideren enmendar sus reglas para adaptarlas al contexto de Puerto Rico, luego de recomendaciones del Gobernador de Puerto Rico a esos efectos (p.88). Otro elemento de la propuesta es el aumento de fondos federales en ciertos programas en los cuales Puerto Rico recibe menos dinero que el resto de los estados.

Para Aleinikoff hace falta un nuevo entendimiento más flexible y en sintonía con nuevas sensibilidades posmodernas. La visión tradicional de soberanía es lo que está generando conflicto y guerra en el mundo, y es la visión de la que EEUU se debe distanciar. Si se aplica esta nueva perspectiva de la soberanía al tema de Puerto Rico, ello puede contribuir al destranque actual:

If both Congress and the People of Puerto Rico seek to establish a new relationship that recognizes space within the American Constitutional system for “autonomous” entities, it ill behooves either the executive branch or the judiciary to set forth aside in the name of nineteenth-century conceptions of sovereignty (Aleinikoff, 2002, pp. 92-93).

EEUU cuenta con múltiples centros de producción de política pública que revelan un número sustancial de agendas ideológicas, empresariales, laborales, raciales y geográficas, entre otras. A pesar de su fuerte signo elitista, una de las fortalezas de ese país es el relativo pluralismo de centros intelectuales que ayudan a informar luego el contenido de las decisiones políticas. En EEUU existen cerca de 100,000 fundaciones privadas que tienen fondos que se acercan a los 566 billones de dólares.⁴² Por otro lado, el número de universidades públicas y privadas excede las 17,000.⁴³

De ese espectro tan amplio he escogido analizar las posiciones de varios autores que han escogido el futuro político de la relación Puerto Rico-EEUU como objeto de estudio. Me motiva el hecho de

que los problemas que le presenta la condición política de Puerto Rico a EEUU son sustanciales e importantes para ambos. Concluyo que entre los autores estudiados existe un nivel alto de indecisión sobre hacia dónde debe timonear el futuro. Cuestiono, al mismo tiempo, la capacidad del Estado norteamericano para formular, en este caso, una política territorial coherente.⁴⁴

Las dudas imperiales no significan, desde mi perspectiva, que no se mantenga vigente la vieja formulación de que Puerto Rico sigue siendo una posesión permanente. Mientras subsiste la indecisión sobre las opciones políticas de largo plazo, por el otro lado, siguen muy activos los recursos y estrategias dirigidas a mantener la hegemonía y el control imperial.⁴⁵ La mentalidad de que Puerto Rico es una posesión permanente subsiste.⁴⁶ Todo ello va a contrapelo de las expectativas puertorriqueñas sobre el tema. Esta reseña del estado de la discusión en EEUU sirve para aclarar que la descolonización final de Puerto Rico no ocurre, principalmente, porque los propios puertorriqueños estamos indecisos y divididos en cuanto a nuestras aspiraciones políticas (Colón Morera, Rivera Ortiz & Albarrán González, 1994). De una forma perversa esta lógica convierte al colonizado en protagonista y al colonizador como ente irrelevante, una fuerza innombrable sin capacidad de gestión para proteger sus intereses. Desde esa perspectiva demagógica las relaciones de poder asimétricas no existen. Sólo la falta de voluntad del dominado y discriminado. Tampoco la represión política existe (Nieves Falcón, 2009; Bosque Pérez & Colón Morera, 1997). Esta perspectiva lleva a subestimar al que ejerce el control y sobreestimar la acción propia. Es caldo de cultivo del trivialismo y el tribalismo. Es una narrativa tan acomodada como acomodaticia.

Los cuerpos legislativos estadounidenses que tramitan el tranque político de Puerto Rico parecen reflejar adecuadamente las formulaciones de la academia de EEUU en donde las señales de cambio son confusas y débiles. Ello no sugiere que exista una relación de causa y efecto entre el discurso académico y la inacción del Congreso. Sólo destaco que no existe en la literatura política que examinamos un consenso que presione al poder legislativo de EEUU a actuar de forma decisiva sobre el tema del futuro de la Isla.

La estrategia de control territorial tiene signos de continuidad muy precisos fundamentados en una mentalidad imperialista ampliamente documentada (Thompson, 2002; McCormick, 2009). Esa mentalidad y esa estrategia están muy vivas aún en círculos intelectuales y políticos de EEUU.

Desde la década de los años noventa se concluyó por varios estudiosos del tema que, en ausencia de una percepción de crisis, el

de Puerto Rico no iba a tener espacio ni tracción en el radar de acción del Congreso (Gautier Mayoral, 1990; Colón Morera, Rivera Ortiz & Albarrán, 1994). La evaluación de la literatura aquí reseñada confirma esa conclusión.

La invisibilidad sigue marcando el tema de Puerto Rico. El fin de la guerra fría minimizó el impacto estratégico de las controversias caribeñas y ello ha implicado una reducción en la atención política del llamado debate del estatus. El “circo de tres pistas” que se monta en el congreso de EEUU por los partidos políticos de Puerto Rico cada cierto tiempo recibe menos atención. Los salones de vistas que se les asignan en el Congreso son cada vez más pequeños, la cubierta periodística escasa y las votaciones en el pleno de la legislatura de EEUU sobre temas de Puerto Rico menos frecuentes.

La invisibilidad, de este modo, se convierte en otra forma de control. Ahora la vitrina es inconveniente como ciertas verdades: Puerto Rico es fuente de bochorno como ha reconocido el renombrado economista Barry Bosworth en el Diálogo Interamericano. En vez de plantear salidas descolonizadoras, algunos sectores de la intelectualidad de EEUU parecen más interesados en articular lógicas justificadoras de su política inmovilista en torno al futuro político de Puerto Rico. En EEUU, lamentablemente, la voluntad de descolonizar y disponer en breve del territorio en EEUU es, cuando menos, débil.⁴⁷

La disonancia entre el contenido del debate sobre el estatus político entre los círculos intelectuales de EEUU y la perspectiva sobre el mismo que se asume en la opinión pública y en la clase política de su colonia caribeña es aguda. Una encuesta del 2008 realizada por el principal periódico de circulación general en Puerto Rico, apunta a que el electorado del país interesa que este tema se atienda de forma seria y que se le de paso a un mejoramiento sustantivo de las condiciones de vida.⁴⁸

Aquí habría que parafrasear, a la inversa, al escritor Mario Benedetti: el norte que ordena también existe, tiene sus propios cálculos de costos y beneficios, sus estructuras discursivas y de poder para decidir cómo están mejor representados sus intereses. Los remanentes coloniales no sobreviven siglos, principalmente, por la indecisión del colonizado de romper las estructuras de dominio: existen, primariamente, por la voluntad de la parte más poderosa en la ecuación de sostener los arreglos que le representan beneficios simbólicos o materiales, generalmente ambos, a pesar de la resistencia a los mismos (McCormick, 2009).⁴⁹ Esa mentalidad imperialista en la toma de decisiones ha recibido una nueva mirada en EEUU a partir de las decisiones relativas a las guerras de Irak y Afganistán en el pasado reciente (West, 2004; Johnson, 2006).

La pérdida de legitimidad del modelo jurídico-político⁵⁰ que representa el presente estatus político del ELA, incrementa en momentos en que EEUU no parece mostrar mucho interés en imbuirse en el asunto. En Puerto Rico se renuevan, sobre todo dentro de los partidos políticos, los reclamos de cambio a la relación territorial, desde los cosméticos hasta los fundamentales. Pero los voceros que lo solicitan, y las formas en que se articulan las peticiones de estatus desde la Isla son muy ineficaces y no se comunican efectivamente ni con los centros de poder ni con la sociedad norteamericana ni, para colmo, con sectores importantes de la propia sociedad puertorriqueña.

Con pocas excepciones, el discurso de estatus se inscribe dentro de una lógica insular que no tiene eco ni proyección significativa fuera de Puerto Rico e induce a la desmovilización política. Contrario al tema de la desmilitarización de Vieques, este es un tema que se ha ido encapsulando en sí mismo.⁵¹

Hasta ahora el congreso de EEUU, que decide sobre la mayor parte de las temáticas que afectan el día a día de la población, se muestra renuente a responder a las peticiones de estatus que se formulan, de forma incoherente, desde Puerto Rico. En el corto plazo parece poco probable que el congreso de EEUU retome el tema en el 2012, año electoral.

Ante esta situación, muchos electores pierden la paciencia. Algunos “votan con los pies” en respuesta a los altos niveles de desempleo y criminalidad, y abandonan la Isla.⁵² Ya hay más población puertorriqueña residiendo en EEUU que en la Isla (Duany, 2010).⁵³ Los resultados del Censo de 2010 confirman una reducción de la población (Alvarado León, 2010). Puerto Rico se halla todavía en un limbo político pero, en cierto sentido, una parte sustancial de la población ya experimenta, debido a la emigración por razones económicas, la llamada estadidad. Ello no impide, sin embargo, que el nivel de pobreza de los emigrantes puertorriqueños en EEUU siga siendo muy alto.⁵⁴

Algunos intelectuales de EEUU también comienzan a insistir en que el gobierno de Washington debe: “evitar un enorme drenaje de recursos y **una enorme situación internacional embarazosa**”. (Associated Press, 2008). La antigua “vitrina” parece dejar caer pedazos de cristal al pavimento, causándole daño a los transeúntes.

El más reciente ejemplo de esta “política” de evitar tratar el tema territorial frontalmente, que parece continuar vigente en el siglo XXI, consistió en la inclusión limitada de los residentes de la Isla dentro de la llamada reforma de salud del presidente Obama. Esta agregación, parcial, pero sustancial, de los territorios de EEUU al nuevo esquema de prestación de servicios de salud, podría representar unas transferencias

de fondos federales para la Isla de cerca de 9 billones de dólares en la próxima década (EFE, 2010).⁵⁵

Las controversias políticas en Puerto Rico, alegando un trato político discriminatorio, pese a, no cesan. El nivel agudo de la crisis económica y social y la incapacidad crónica de la economía de la Isla de prosperar mientras, en algunos de esos mismos periodos, en el resto del mundo se experimentan niveles relativamente altos de crecimiento, han replanteado, en sectores mayormente intelectuales, el asunto sobre la deseabilidad o no de mantener el status quo (Berríos, Martín & Catalá, 2010).

En el 2010, sin embargo, el Congreso rechazó nuevamente un pedido del gobernador Luis Fortuño (Partido Nuevo Progresista, PNP) de abrirle paso a un proceso que podría conducir a la admisión de Puerto Rico como estado federado.⁵⁶ EEUU no parece inclinado, en el corto plazo, ni a darle paso a un nuevo estado hispano (Soifer, 2010) ni a concederle mayores poderes a un ELA que exhibe crecientes problemas de legitimidad interna e internacional ni a considerar seriamente el favorecer una transición ordenada a la independencia. Aquí reside la trampa: el debate que consume la Isla con recriminaciones frecuentes de unos bandos sobre otros es uno relativamente inexistente en EEUU.

NOTAS

1. En el año 2010 el congreso de Estados Unidos rechazó una propuesta del gobierno de Puerto Rico dirigido a viabilizar la celebración de un plebiscito para consultar a los votantes en Puerto Rico sobre si deseaban continuar o no sujetos a un gobierno territorial. Esa iniciativa fracasó como todas las demás iniciativas que se han realizado en el pasado dirigidas a que el Congreso le dé paso a un proceso de autodeterminación. El presidente Barack Obama nombró un Comité de Trabajo y este rindió un Informe que no ha tenido, hasta la fecha de escribir este ensayo, ninguna consecuencia real. Si desea acceder al Informe ir a , <http://www.whitehouse.gov/administration/eop/iga/puerto-rico>, recuperado el 20 de mayo de 2011. El último Presidente que asumió una posición activa en el debate de estatus fue el Presidente George H. W. Bush quien expresó su preferencia personal por la estadidad en un Mensaje de Estado de la Unión en 1990.

2. La lista de esfuerzos para intentar atender los reclamos de descolonización de Puerto Rico es larga y compleja. Ver Fernández (1999), Trías Monge (1999), Colón Morera, Rivera Ortiz

& Albarrán (1995). En estos momentos los reclamos de estatus emanan principalmente del Partido Nuevo Progresista que propulsa la estadidad. Para conocer el trasfondo histórico de este movimiento ver Meléndez (1993).

3. Ver, por ejemplo, Report By The President's Task Force On Puerto Rico's Status, <http://www.justice.gov/opa/documents/2007-report-by-the-president-task-force-on-puerto-rico-status.pdf>.

4. Parte del problema tiene que ver con la percepción de sí mismo que ha tenido EEUU al montar su tinglado imperial. Ver Gaztambide-Géigel (2006).

5. Estos "amagos" de descolonización no son nuevos. Ver Gautier Mayoral (1985), Rigau & García Passalacqua (1985, pp. 245-247).

6. Cuba era entonces una potencia regional e internacional con estrechos lazos con la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Sobre el tema nuclear en ese periodo ver Arkin & Norris (1992).

7. Para uno de los argumentos más persuasivos en favor de una intervención activa del gobierno de EEUU para solucionar el problema colonial, ver Trias Monge (1997).

8. Puerto Rico tiene uno de los peores índices de distribución de riqueza del mundo. La crisis económica ha sido tan severa que ha implicado la salida de 300,000 personas de la Isla en la última década de acuerdo a estimados del sociólogo Jorge Duany (Rivera Cruz, 2010). El 45,5 por ciento de la población en Puerto Rico vivía el año pasado por debajo del nivel de pobreza, según la Oficina del Censo de EEUU (EFE, 2008).

9. Christina Burnett es la coeditora de uno de los mejores textos sobre los aspectos jurídicos de la condición territorial de Puerto Rico. Burnett & Marshall (2001). Burnett defiende la estadidad desde una posición abiertamente multicultural: *What could be more innovative and flexible than to make room, in the American union of equalstates, for a place with a distinct history, culture, and language?*

10. Nuevos argumentos surgen de distintas fuentes a medida que el reclamo a favor de la estadidad muestra cierto apoyo en el Congreso. El Lexington Institute, por ejemplo, acaba de producir un interesante informe sobre los costos que implicaría el bilingüismo en caso de la admisión de Puerto Rico como estado. Este estudio utiliza el caso de Quebec en Canadá como ejemplo negativo para EEUU. Ver Soifer (2010).

11. Una evaluación provocativa de este problema se puede examinar en García Passalacqua (1994). Este ensayo, sin embargo, no pretende una mirada panorámica de la literatura, sino algunas piezas del trabajo intelectual estadounidense que pueden ayudar a entender nuevas claves de la interpretación dominante en Estados

Unidos al presente sobre este asunto.

12. Aunque parezca insólito no existe en Puerto Rico ningún centro de investigación que se dedique de forma consistente al estudio de las tendencias políticas, sociológicas o culturales al interior de la sociedad de Estados Unidos.

13. El presidente Obama nombró un Grupo de Trabajo sobre el tema que realizó vistas en San Juan y en Washington DC. Se espera un primer informe de este Grupo en octubre de 2010.

14. Hubo una particularidad relacionado a la forma en que esta investigación fue producida. Los autores colocaron varios borradores en el Internet en el proceso de redacción del mismo. Esto le permitió recibir el insumo de los lectores en el proceso, incluyendo conocedores del tema en la Isla como el Prof. Antonio Fernós.

15. Para una excelente descripción de la fuerza ideológica de la derecha en el Tribunal ver Toobin (2007).

16. Este debate sobre cómo interpretar la Constitución no tiene nada de inocente y está lleno de consecuencias sobre aspectos importantes en una cantidad sustancial de controversias constitucionales en Estados Unidos. Lawson argumenta, por ejemplo, que el diseño constitucional de Estados Unidos le otorga al Presidente amplios poderes en situaciones de emergencia. Lawson (2007). Esa interpretación ha generado un interesante debate. Ver Posner & Vermeule (2007).

17. Sloan no es una persona totalmente ajena a los temas relacionados con el asunto de estatus de Puerto Rico. Participó de un estudio solicitado por el Partido Popular Democrático (PPD) sobre el derecho de autodeterminación de Puerto Rico junto a Michael Reisman. Este último ya había publicado un ensayo en 1975 sobre este tema. Ver Reisman (1975).

18. Estos son asuntos que revelan problemas de naturaleza tanto doméstica como internacional. Sobre el asunto de Puerto Rico dentro de esta categoría ver Rodríguez Cancel & García Passalacqua (Eds.).

19. En una de las versiones preliminares, por ejemplo, se hacía referencia a un plebiscito de estatus en que había triunfado el ELA en 1948.

20. Afirmar que el Tribunal Supremo ha afirmado claramente que el ELA es una condición territorial y que el ELA no alteró de ninguna forma las relaciones políticas previas a 1952 es un asunto que genera gran controversia legal. Sobre este asunto ver Álvarez González (2009).

21. El 23 de diciembre de 2005 el Grupo de Trabajo del presidente George W. Bush concluyó en torno al ELA lo siguiente: *Congress may continue the current system indefinitely, but is also may revise or revoke it at any time.*

22. A. Fernós Isern, citado en Alegato del ciudadano puertorriqueño Juan Mari Brás.

23. Sobre el Pacto cabe recordar lo siguiente: Se menciona como de crucial relevancia ya que constituye uno de los tres componentes principales de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, compuesta por éste, la Declaración Universal de Derechos Humanos (discutida con anterioridad) y el Pacto Internacional Sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales, aún no ratificado por los EE.UU. En cuanto al P.I.DP., son de cardinal importancia los artículos 18 (2), (3), libertad de conciencia; Art. 25, Derecho al Voto, el cual, por disposición del propio artículo, deberá analizarse en unión al Art. 2 que es el que establece la prohibición general contra la discriminación. Alegato de los licenciados Juan Mari Brás en el caso Miriam Ramírez de Ferrer v Mari Bras, 18 de noviembre de 1997.

24. Énfasis suplido. <http://www.derechos.org/nizkor/ley/pdep.html>

25. Este fue, precisamente, uno de los argumentos principales utilizados por el Tribunal de Apelaciones del Primer Circuito de Boston para determinar que no procedía el declarar judicialmente el derecho de los ciudadanos de Estados Unidos residentes de la Isla a votar por el Presidente de EEUU mientras residen en la Isla. Ver Correa Velázquez. Con 60 días para que EEUU responda a petición sobre voto presidencial a los puertorriqueños, 28 de abril de 2009. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA), concedió 60 días al gobierno de Estados Unidos para que responda a la petición del Lic. Gregorio Igartúa.

26. El Congreso de Estados Unidos, en los informes recientes sobre el estatus político de Puerto Rico reconoce que existe un amplio reclamo de participación política: Bea & Garrett (2010). Esa afirmación de la analista del parece ignorar que tanto las opciones de independencia como de libre asociación no implican petición alguna de representación en el Congreso Federal similar a la que tiene un estado federado.

27. Analizando el asunto desde una perspectiva *originalista* el profesor Lawson no está convencido de que el Congreso tendría la autoridad legal de exigirle a los estados a contar los votos a favor de un candidato u otro de Estados Unidos.

28. Igartúa—de la Rosa v. United States (Igartúa III), 417 F.3d 145 (1st Cir. 2005).

29. Para una discusión detallada en el texto bajo análisis, Lawson & Sloan (2009, pp. 66-70).

30. Lawson y Sloan reconocen que obligar a los estados a contar los votos para electores de Puerto Rico es “más que quijotesco”.

31. Sobre la ausencia de un incentivo electoral que haga que los congresistas se interesen en la descolonización ver: Colón, Albarrán

& Rivera (1995).

32. Entre los días 18 y 19 de noviembre de 2006 sesionó en Panamá un con delegados de partidos políticos de veintidós países principalmente de la llamada Internacional Socialista. Esta fue una iniciativa del Partido Independentista Puertorriqueño (PIP). Las expresiones del Comité de Descolonización de Puerto Rico en apoyo a la autodeterminación e independencia han sido unánimes. Ver, <http://www.un.org/News/Press/docs//2010/gacol3209.doc.htm>.

33. Esta revista se publica en Estados Unidos desde 1896.

34. (Rezvani, 2005, p. 116).

35. De todas formas el uso del término no ha ayudado mucho a clarificar el debate sobre Puerto Rico. El reconocido constitucionalista Antonio Fernós, por ejemplo, le adscribe un significado muy particular a : Es un término en desuso. Pero se refiere realmente a los Tratados o Acuerdos de Soberanía. Es el antecesor histórico del término protectorado, que con la existencia de las Naciones Unidas se ha convertido en territorios no autónomos. Ver <http://vivificar.blogspot.com/2005/05/suzerainty-y-las-fantasas-de-un.html#ixzz0wJsM4NPK>

36. El fue muy claro sobre la naturaleza de sus objeciones: *We also have concerns with some provisions that define the Commonwealth option. For example, Section 402 (a) would declare that Puerto Rico “enjoys sovereignty, like a state, to the extent provided by the Tenth Amedment” and that “this relationship is permanent unless revoked by mutual consent.”*

37. *Rodríguez v. Popular Democratic Party*, 450 U.S. 1, en 9.

38. La decisión final del Comité de Recursos Naturales de no recomendar la celebración de un plebiscito ni hacer declaración alguna al respecto se informó públicamente el 1 de octubre de 2010. *El Nuevo Día*.

39. Ver, por ejemplo: Carrión (1997), Morris (1995), Negrón de Montilla (1975). En el número de marzo y abril de 2002 de la influyente revista , Huntington elabora un argumento enérgico en contra de la migración hispana en Estados Unidos. Plantea que la presencia masiva de hispanos, principalmente mejicanos, pone en riesgo la homogeneidad cultural de Estados Unidos y su éxito como sociedad de corte anglo sajón. La migración hispana es altamente nacionalista, pobre, pobremente educada, no domina el inglés y tiende a evitar las uniones matrimoniales interraciales. El revuelo causado por el ensayo es tal que es uno de los artículos más comentados en la historia de la revista. Aunque no menciona directamente a Puerto Rico, plantea que los puertorriqueños “no somos inmigrantes en un sentido técnico” sugiriendo que compartimos los rasgos culturales de quienes ponen en peligro el futuro de Estados Unidos. Aunque la mención a Puerto Rico es muy breve, su efecto es el de proyectar la idea de que la admisión de Puerto Rico como estado tendría el efecto de profundizar la crisis cultural provocada por la invasión del

sur. El impacto del ensayo fue tal que obligó a Woodrow Wilson Center For International Studies a publicar un informe de respuesta (Strum & Selee, Eds., 2004).

40. Resolución 748 Puerto Rico ONU. La Sección 9 de dicha resolución expresa claramente el compromiso del gobierno de EEUU de considerar alteraciones al contenido de la asociación política entre EEUU y Puerto Rico. Ver copia de la resolución en Ramos de Santiago (1973, p. 217).

41. Ver La Inmigración y el Futuro de los Estados Unidos: un nuevo capítulo, http://www.migrationpolicy.org/task_force/new_chapter_spanish.pdf.

42. Datos del National Center for Charitable Statistics at the Urban Institute <http://nccsdataweb.urban.org/PubApps/profileDrillDown.php?state=US&rpt=PF>

43. <http://www.infoplease.com/ipa/A0908742.html>. Estados Unidos todavía mantiene una ventaja comparativa con el resto del mundo en el área de la educación superior.

44. Para una aguda crítica sobre la tendencia del congreso de EEUU a reducir su capacidad de deliberación en el área de política pública ver Mann & Ornstein (2006).

45. La presencia de organismos federales en operativos anticrimen y anticorrupción es cada día mayor. De hecho, se puede hablar de un nuevo periodo de estrecha coordinación federal-estatal en esta área. Ello incluye intervención directa de los federales en casos de claro corte político como lo fue la radicación de cargos criminales contra el ex gobernador Aníbal Acevedo Vilá. Sobre este caso, ver Rivera Sanieel & Lenín López (2009).

46. La afirmación en los Informes Presidenciales del 22 de diciembre de 2005 y del 21 de diciembre de 2007 de que Puerto Rico puede ser vendido o cedido como una propiedad revela esa fuerte vocación imperialista. Aún aquellos que impulsan en EEUU reformas al ELA como Aleinikoff (2002) lo hacen tomando en cuanto que en un ELA mejorado la soberanía de que gozaría Puerto Rico sería una similar a la de un estado de EEUU, pero no la soberanía estatal que rige en el sistema internacional.

47. Algunos interpretan las declaraciones del Comité Interagencial de Casa Blanca como indicativas de un interés de descolonizar. Sin embargo, las afirmaciones de que la Isla es un territorio que puede ser cedido o vendido a otro país como si fuera una mercancía pueden revelar la pervivencia de una mentalidad imperialista que ha sido una constante desde antes del proceso de colonización de Puerto Rico. Ver Rodríguez Beruff (2009). La forma en que agentes federales se vieron involucrados en la muerte a tiros de Filiberto Ojeda Ríos, líder de Los Macheteros, un grupo radical que aboga por la lucha armada por la independencia, es también muestra de mantener actitudes y prácticas claramente imperialistas y de insensibilidad frente a la cultura nacional de la Isla.

48. La encuesta de 2008 reveló lo siguiente: “los electores de todas las ideologías están completamente de acuerdo en que la claridad del status es una precondition necesaria para mejorar la calidad de vida en la Isla. Por un margen mayor de 2 a 1 (65% a 29%), los electores señalaron que Puerto Rico sólo podrá abrirse camino para mejorar sus circunstancias actuales cuando se resuelva finalmente el status”. *El Nuevo Día*, 28 de mayo de 2008.

49. Sobre los múltiples actos de resistencia en el caso de Puerto Rico, ver: Nieves Falcón, L. (2009).

50. Para un excelente trasfondo del problema, ver Dietz (1986).

51. Las vistas anuales que el Comité de Descolonización lleva a cabo la ONU sobre el caso de Puerto Rico cada verano es la excepción que confirma la regla. Para una reflexión de cómo la lucha por la desmilitarización de Vieques pudo romper ese cerco de inmovilismo ver Colón Morera & Rivera Santana (2006).

52. Jorge Duany, antropólogo y profesor de la Universidad de Puerto Rico sostuvo que para el 2010 se espera que unos 300,000 puertorriqueños emigren a Estados Unidos en la última década (Rivera Cruz, 2009). En contraste, la famosa crisis de Mariel en Cuba en 1980 implicó la entrada de cerca de 125,000 residentes de Cuba hacia los Estados Unidos.

53. Para una interesante discusión sobre quién es “puertorriqueño en ese contexto ver Ninguna de las anteriores: (dis) continuidades conceptuales sobre identidad nacional en el caso de Puerto Rico,(2002).

54. En el censo del 2000 los puertorriqueños (as) manifestábamos un nivel de pobreza de 26%, el más alto de todas las clasificaciones etnoraciales. Ver *Enciclopedia de Puerto Rico*.

55. Esta legislación incluye también los demás territorios no incorporados tales como Islas Vírgenes, Guam, Las Marianas del Norte y Samoa. Si los informes de prensa son correctos, hubo una presión de último momento de los congresistas puertorriqueños y del caucus hispano que obligó a Casa Blanca a actuar luego de que había un acuerdo de excluir a Puerto Rico de la reforma porque era demasiado costoso. En marzo del 2010, poco antes de aprobarse la reforma, se llevó a cabo una reunión del caucus hispano con el presidente Obama. Esa reunión era para discutir el tema migratorio pero en la reunión intervinieron el comisionado residente de Puerto Rico, Pedro Pierluisi, Robert Menéndez (Congresista demócrata, New Jersey) y Xavier Becerra (Congresista demócrata, California) a favor de mejorar la oferta para Puerto Rico, la cual se había reducido en las negociaciones con la Casa Blanca.

56. Todos los partidos de oposición se unieron en denunciar el Proyecto 2499 de la Cámara de Representantes como una imposición procesal dirigida a adelantar la estadidad. El proyecto fue aprobado en la Cámara de Representantes y rechazado en el Senado.

REFERENCIAS

- Aleinikoff, T. A. (2002). *Semblances of sovereignty: The Constitution, the state, and American citizenship*. Cambridge: Harvard University Press.
- Alvarado León, G. (2010). Baja la población en la Isla. *EL NUEVO Día*, s.p.
- Álvarez González, J.J. (2009). *Derecho constitucional de Puerto Rico y relaciones constitucionales con los Estados Unidos: casos y materiales*. Bogotá: Editorial Temis.
- Arkin, W. & Norris, R. (1992). Taking stock, US nuclear deployment at the end of the Cold War. Green Peace, NRDC. Recuperado de http://docs.nrdc.org/nuclear/files/nuc_08019201a_009.pdf.
- Associated Press. (2008). Puerto Rico podría beneficiarse del estímulo económico. Centro Tampa. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/Xstatic/endi/template/imprimir.aspx?id=506452&t=3>.
- Balzac v. Porto Rico*, 258 U.S. 298 .(1922).
- Baver, S. (1987). Puerto Rico: Colonialism Revisited. *Latin American Research Review*, 22 (2).
- Bea, K. & Garrett, S. (2010, 20 abril). Political Status of Puerto Rico: Option for Congress, Congressional Research Service. Recuperado de <http://www.fas.org/sgp/crs/row/RL3293.pdf>.
- Berrios, R., Martín, F. & Catalá Oliveras, F. (2010). *Puerto Rico Nación Independiente, Imperativo del Siglo XXI*. San Juan: Partido Independentista Puertorriqueño.
- Bloomfield, R. J. (1985). *Puerto Rico: The Search for a National Policy*. Boulder: Westview Press.
- Bosque Pérez, R. & Colón Morera, J. (Eds.). (2006). *Puerto Rico under Colonial Rule: Political Persecution and the Quest for Human Rights*. Albany: State University of New York Press.
- Bush, G. H. W. (1990). Mensaje de Estado de la Unión. Recuperado de <http://millercenter.org/scripps/archive/speeches/detail/3423>.
- Carr, R. (1984). *Puerto Rico: A Colonial Experiment*. Nueva York: Vintage Books.

- Carrión, J. M. (1997). *Voluntad de nación: Ensayos sobre el nacionalismo en Puerto Rico*. San Juan: Ediciones Nueva Aurora.
- Chalmers Johnson. (2007). *Nemesis: The Last Days of the American Republic*. Recuperado de http://www.democracynow.org/2007/2/27/chalmers_johnson_nemesis_the_last_days.
- Chomsky, N. (1998). *A Century Later. Peace Review*. Recuperado de <http://www.chomsky.info/articles/199809--.htm>.
- Colón Morera, J. J. & Rivera Santana, J. (2006). New Dimensions in Civil Society Mobilization: The Struggle for Peace in Vieques. En R. Bosque Pérez & J. Colón Morera (Eds.), *Puerto Rico under Colonial Rule: Political Persecution and the Quest for Human Rights*, (pp. 207-230). Albany: State University of New York Press.
- Colón, J. J., Albarrán, R. & Rivera, A. I. (1995). *El Congreso de Estados Unidos y el Status Político de Puerto Rico: Informe de una investigación Empírica*. Río Piedras: Instituto de Estudios del Caribe.
- Correa Velázquez, M. (2009, 28 de abril). Con 60 días para que EEUU responda a petición sobre voto presidencial a los puertorriqueños. *El Vocero*, s.p.
- Dietz, J.L. (1986). *Economic History of Puerto Rico: Institutional Change and Capitalist Development*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Duany, J. (2001). *A nation on the move*. Chapel Hill, Londres: The University of North Carolina Press.
- Duffy Burnett, C. & Marshall B. (Eds.). (2001). *Foreign in a Domestic Sense: Puerto Rico, American Expansion, and the Constitution*. North Carolina: Duke University Press.
- Duffy Burnett, C. (2007). *Two Puerto Rican Senators Stay Home*. *The Yale Journal* 116, 408-412.
- Duffy Burnett, C. (2011). Testimony before the White House Task Force on Puerto Rico. Recuperado de <http://www.whitehouse.gov/photos-and-video/video/president-s-task-force-puerto-rico-closing-session>.
- EFE. (2008). El 45,5 por ciento de la población de Puerto Rico vivía en 2007 bajo nivel de pobreza. Recuperado de <http://www.terra.com.pr/noticias/articulo/html/act1432362.htm>.
- _____. (2010). Puerto Rico recibirá 9.000 millones en fondos para salud con la reforma sanitaria de Obama. Recuperado de <http://www.laprensasa.com/2.0/3/25/627781/Hispanos/Puerto-Rico-recibira-9-000-millones-en-fondos-para-salud-con-la-reforma-sanitaria-de-Obama.html>.

El Nuevo Día. (s.f.). Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/laislapierdepoblacion-753023.html>.

_____. (2008). Recuperado de <http://findelacolonia.blogspot.com/2008/05/encuesta-de-el-nuevo-dia-sobre-el.html>.

Enciclopedia de Puerto Rico. Censo de Puerto Rico del 2000. Recuperado de <http://www.encyclopediapr.org/esp/article.cfm?ref=06082950&page=3>.

Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. (2002) (Caracas: CLACSO/FaCES/UCV), Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Mininberg.rtf>.

Fernández, R. (1999). *La Isla Desencantada*. San Juan: Editorial Cultural.

Fernós Isern, A. (1994). *Estado Libre Asociado de Puerto Rico, antecedentes, creación y desarrollo*. Río Piedras: Editorial de la Universitaria.

García Passalacqua, J.M. (1984). *Puerto Rico: Puerto Rico: Equality and Freedom At Issue* (New York: Praeger/Hoover Institution).

_____. (1994). *Hegemon: otredad y mismidad de la otra cara*. San Juan: Editorial Cultural.

Gautier Mayoral, C. (1987). Por qué no viene la república en 1992. En M.A. Rigau & J.M. García Passalacqua. (Eds.), *Republica Asociada y libre asociación: documentos de un debate* (pp.245-247). San Juan: Atlántico.

Gaztambide-Géigel, A. (2000). El imperio 'bueno' del 98: Una comparación entre los nuevos imperios europeos y el estadounidense, en F. Ojeda Reyes & P. Estrade (Eds.), *Pasión por la Libertad* (pp. 95-106). Río Piedras: Editorial UPR.

_____. (2006). *Tan lejos de Dios*. Ensayos sobre las relaciones del Caribe con Estados Unidos. San Juan, P.R.: Ediciones Callejón.

Heine, J. (Ed.). (1983). *Time for decision: the United States and Puerto Rico*. Lanham, MD: North-South Publishers.

Helfeld, D.M. (1952). Congressional Intent and Attitude Toward Public Law 600 and the Constitution of the Commonwealth of Puerto Rico. *Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico*, (21), p. 307.

Huntington, S. (2002). The Hispanic Challenge. *Foreign Policy*, Recuperado de http://www.foreignpolicy.com/articles/2004/03/01/the_hispanic_challenge.

_____. (2004). *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. Nueva York: Simon & Schuster.

- Igartúa-de la Rosa v. United States (Igartúa III)*, 417 F.3d 145 (1st Cir. 2005).
- Johnson, C. (2006). *Nemesis: The Last Days of the American Republic*. Nueva York: Metropolitan Books.
- La Inmigración y el Futuro de los Estados Unidos: un nuevo capítulo*. Recuperado de http://www.migrationpolicy.org/task_force/new_chapter_spanish.pdf.
- Lawson, G. (2007). Ordinary Powers in Extraordinary Times: Common Sense in Times of Crisis. *Boston University Law Review*, (87), pp. 289, 293.
- Lawson, G. & Sloane, R. (2009). The Constitutionality of decolonization: Puerto Rico's domestic and international legal status. *Boston College Law Review*, 50 (1).
- Mann, T.E. & Ornstein, N.J. (2006). *The Broken Branch: How Congress Is Failing America and How to Get It Back on Track*. Oxford: Oxford University Press.
- Mc Cormick, T. (2009). From old Empire to New, The changing dynamics and tactics of American Empire. En A.W. McCoy & F.A. Scarano (Eds.), *Colonial Crucible: Empire in the Making of the Modern American State*. Madison: Wisconsin University Press.
- McCoy, A. & Scarano, F. (Eds). (2004). *Colonial Crucible: Empire in the Making of the Modern American State*. Madison: Wisconsin University Press.
- Meléndez, E. (1993). *El movimiento anexionista en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Méndez, J.L. (2003). *El País que se autoderrota: de la Liga de Patriotas al consenso sobre Vieques*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Miriam Ramírez de Ferrer v Mari Bras*, 18 de noviembre de 1997. Recuperado de <http://netdial.caribe.net/~nazysant/nazysant/alegato.html#VI>, citado el 2 de agosto de 2010.
- Morris, N. (1995). *Puerto Rico: Culture, Politics and Identity*. Westport, CT: Praeger.
- National Center for Charitable Statistics at the Urban Institute <http://nccsdataweb.urban.org/PubApps/profileDrillDown.php?state=US&rpt=PF>.
- Negrón de Montilla, A. (1975). *Americanization in Puerto Rico and the Public-School System 1900-1930*. Río Piedras: Editorial Universitaria.
- Nieves Falcón, L.N. (2009). *Un siglo de represión política en Puerto Rico (1898-1998)*. San Juan, P.R.: Ediciones Puerto.
- Ojeda Reyes, F. & Estrade, P. (Eds.). (2000). *Pasión por la Libertad*. Río Piedras: Editorial de la U.P.R.

- Oquendo, A. R. (2005). Liking to be in America: Puerto Rico's Quest for Difference in the United States. *Duke Journal of Comparative and International Law*, (14): p. 249.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/ley/pdcp.html>.
- Pantojas García, E. (2007). Federal Funds and the Puerto Rican Economy: Myths and Realities. *Centro Journal*, 19 (2).
- Pastor, R. A. (2009). *The Status of Puerto Rico: Have We Reached We Reached a Turning Point?*. Recuperado de http://www.livestream.com/unetv/video?clipId=pla_24f3e778-60f2-480c-9274-a59854b37e52.
- Posner, E. A. & Vermeule, A. (2007). Originalism and Emergencies: A Reply to Lawson. Boston University Law Review.; Harvard Public Law Working Paper No. 07-04; U of Chicago, Public Law Working Paper No. 163.
- Ramos de Santiago, C. (1973). *El desarrollo constitucional de Puerto Rico: documentos y casos*. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Reisman, W. M. (1975). *Puerto Rico and the international process: New roles in association*. Washington DC: West.
- Report By The President's Task Force On Puerto Rico's Status*. (2010). Recuperado de <http://www.justice.gov/opa/documents/2007-report-by-the-president-task-force-on-puerto-rico-status.pdf>.
- Rezvani, D. A. (2005). Structural Implications of Modern Semi-Sovereign Entities: The Emergence of Federacy in International Politics, Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/4/0/1/6/p40162_index.htm.
- _____. (2007). The Basis of Puerto Rico's constitutional status: colony, compact, or "Federacy"? *Political Science Quarterly*, 122.
- Rigau, M. & García Passalacqua, J. M. (1987). *República asociada y libre asociación: documentación de un debate*. San Juan: Atlántico.
- Rivera Cruz, Y. (2010). Crisis podría elevar a 70 mil las personas que se irán este año de Puerto Rico, *Noticias Financieras*, Recuperado de <http://biblioteca.uprrp.edu:2059/pqdweb?index=0&did=1876765351&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1277735756&clientId=45092>.
- Rivera Ortiz, A.I. (2010). Borrador no publicado.
- Rivera Ramos, E. (2001). *The legal construction of identity*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Rivera Saniel J. & López, R.L. (2009). *No culpable; el caso de Aníbal Acevedo Vilá*. Guaynabo: Publicaciones Urbanas.
- Rodríguez Cancel, J.L. & García Passalacqua, J.M. (Eds.). (2007). *Futuros alternos: la política pública estadounidense sobre Puerto Rico bajo la administración del presidente James Earl Carter (1977-1980)*. San Juan: Ediciones UNE.
- Rodríguez Beruff, J. (2007). *Politics as strategy*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez v. Popular Democratic Party*, 450 U.S. 1, en 9.
- Soifer, D. (2010). Statehood for Puerto Rico and the Potential Fiscal Impact of Official Bilingualism for the United States, Recuperado de http://www.lexingtoninstitute.org/library/resources/documents/Economy/32159_PuertoRicoPaper_Final.pdf.
- Special Committee on Decolonization Passes Text Urging General Assembly to Consider Formally Situation Concerning Puerto Rico* (s.f.) Recuperado de <http://www.un.org/News/Press/docs//2010/gacol3209.doc.htm>.
- Strum P. & Selee, A. (Eds.). (2004). *The Hispanic Challenge: What we know about Latino Immigration*. Washinton, DC: Woodrow Wilson Center.
- Thornburg, D. (2007). *A Time to decide*. Washington DC: Center for Strategic and International Studies.
- Toobin, J. (2007). *The Nine, Inside the Secret World of the Supreme Court*. New York: Doubleday.
- Trías Monge, J. (1997). *Puerto Rico: The Trials of the Oldest Colony in the World*. New Haven & Londres: Yale University Press.
- Trías Monge, J. (1999). *Las penas de de la colonia más antigua del mundo*. San Juan, P.R: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- West, C. (2004). *Democracy Matters*. Nueva York: Penguin Press HC.

Slavery and the Service Economy in 1673 San Juan¹

DAVID STARK

Grand Valley State University
Departamento de Historia

RESUMEN

Nuestro conocimiento sobre la esclavitud en sectores urbanos del Caribe español colonial es en general limitado, y prácticamente inexistente sobre ciudades como San Juan. Debido a su localización y la naturaleza de su economía, San Juan era distinta a muchas otras ciudades del Caribe, notablemente en asuntos de raza y relaciones de género. San Juan era una ciudad con una gran economía de servicio dirigida a satisfacer las necesidades de la guarnición militar. Esto brindaba unas oportunidades económicas a los esclavos que no estaban disponibles en otros lugares. El censo de San Juan de 1673 nos permite precisar la situación de la población civil de la ciudad, identificar su composición racial, y calcular la proporción de los sexos dentro de varios segmentos de la ciudad. Los datos censales también se prestan para un análisis residencial detallado y de composición de hogares, así como para patrones residenciales. Existía una desproporción de género entre blancos, negros libres o personas de raza mixta y segmentos esclavizados de la población donde las mujeres superaban a los hombres. Las cifras de mujeres (esclavas y libres) eran altas en el terreno social y las áreas económicas. Más aún, blancos y no-blancos vivían juntos en las mismas calles y hogares. Las diferencias raciales no eran tan marcadas, lo que tuvo implicaciones para las relaciones raciales. [*Palabras clave:* San Juan siglo XVII, esclavitud urbana, economía de servicio, demografía].

ABSTRACT

Our knowledge of slavery in urban settings throughout the colonial Spanish Caribbean is limited at best; for cities such as San Juan it is virtually non-existent. Because of its location and the nature of its economy San Juan was different from other cities throughout the Caribbean, most notably in terms of race and gender relations. San Juan was a city with a large service economy catering to the needs of its military garrison. As such it afforded slaves with greater economic opportunities not available elsewhere. Information contained in the 1673 San Juan census allows one to ascertain the civil status of the city's population, identify its racial composition, and calculate the sex ratio within the various segments of the population. Census data also lends itself to a detailed analysis of residential unit and household composition as well as residential patterns. In addition, it is possible to reconstruct urban slave ownership patterns. A sex-ratio imbalance existed among the Whites, Free Blacks or persons of mixed race, and enslaved segments of the population, with females outnumbering males. Women (free and unfree) figured prominently in the social landscape and economic arenas. Moreover, Whites and non-Whites lived side by side on the same street and together in the same household. Differences based on race were not as marked, with lasting implications for the tenor of race relations. [**Key words:** 17th century San Juan, urban slavery, service economy, and demography].

Slaves became a permanent presence in the life of the port city, a precondition and function of its growth, and a reminder that there was no Atlantic World without Africa and its peoples.

De la Fuente

When one thinks of slavery in the Caribbean the thought that often comes to mind is not of slaves actively engaged in the life of a port city, but of slaves toiling away under the close supervision of a cruel overseer on a sugar plantation. This image has been indelibly imprinted in our popular imagination. Slavery was equated with sugar, and both came to be synonymous with Caribbean societies. Little consideration, if any, was given to the diversity of economic activity or variety of life experience of enslaved populations. However, sugar cultivation and production was not ubiquitous, neither did it prevail throughout the colonial period. Moreover, the plight of slaves was not uniform, as living and working conditions varied across the Americas. Consequently further research is needed; in particular with regard to slavery in urban settings, and more specifically within colonial Spanish Caribbean cities.

Whereas sugar and slavery were the driving force behind the origins and development of cities throughout much of the non-Hispanic Caribbean, cultivation of this commodity using enslaved labor was not as important in the growth and prosperity of their Hispanic counterparts. Thus, not all cities were alike. Some like San Juan functioned as military presidios and therefore relied upon a large service economy providing goods (food) and services (lodging, entertainment, cooking and cleaning etc.) that catered to the needs of the military garrison (Stark, 2008, p. 258). Although slaves figured prominently in urban settings such as San Juan, until recently scholars have overlooked the peculiar demographic characteristics of slavery in relation to the service economy. Studies on urban slavery in the colonial Caribbean have focused almost exclusively on Havana (the largest city in the Hispanic Caribbean) and Bridgetown (the largest city in the non-Hispanic Caribbean) and to a lesser extent on Spanish Town (former capital of Spanish Jamaica) (De la Fuente, 2008; De la Fuente & García del Pino, 1996; Welch, 2003; Robertson, 2005). What follows seeks to broaden our understanding of the ways in which urban settings, such as San Juan, afforded slaves with greater economic opportunities and social mobility often not available elsewhere.

Owing to the scarcity of demographic data and historical records the study of San Juan's enslaved population has long been neglected. But, thanks in part to the census that Juan Guilarte de Salazar, a priest

assigned to serve the cathedral of San Juan, conducted in 1673, one can reconstruct diverse aspects of slavery during a period of history for which such information is particularly scarce. The 1673 San Juan census allows us to identify the size of the city's enslaved population and calculate the sex ratio within this segment of the population. Census data also lend themselves to a reconstruction of the spatial distribution of enslaved men and women throughout the city and to discern residential patterns. In addition, the enumeration of enslaved persons permits an in-depth examination of slaveholding patterns. The analysis of these facets of slave life enables one to draw inferences on the tenor of master-slave relations and the very nature of slavery itself. As we shall see, slavery and the lived experience of enslaved populations in San Juan was affected by the limited role of sugar cultivation and production in the agricultural economy as well as the diversity and flexibility of a large service economy serving the needs of a military garrison.

The Emergence of a Service Economy in San Juan

San Juan was established in 1521 on the islet of San Juan Bautista, located at the mouth of the harbor, and connected to the mainland by a bridge.² Throughout its history, the city's inhabitants have had to protect themselves against the threat of foreign incursions. The first such danger was that posed by the attacks of Carib Indians. This was followed by the threat of French corsairs, beginning in the 1530s and continuing through the 1550s, which prompted initial efforts to fortify the city. The city's defence was first entrusted to local militia, but as the Crown became increasingly concerned with foreign interlopers a garrison of professional soldiers was assigned to defend San Juan in 1582. Funds, known as the *situado*, were also allocated for the upkeep of the garrison, as was common practice in other fortified cities throughout the circum-Caribbean (Picó, 2006, pp. 79-81). It was not long before the city's rudimentary fortifications and military garrison were tested. Sir Francis Drake and George Clifford, the third Earl of Cumberland, attacked the city in November 1595 and in the summer of 1598, respectively. Clifford occupied the city for 65 days and, were it not for an epidemic that severely depleted his forces, the island may have remained under English control. Clifford seized as booty all the ginger, hides, and sugar in San Juan and the surrounding countryside, and then burned most of the houses in the city. This escapade forced the Crown to improve the city's fortifications and increase the size of the garrison.

The next test of the city's defence came in September 1625 with the attack of a Dutch squadron under the command of General Boudewijn Hendriksz. Although unable to occupy the city as Clifford had done, the Dutch forces looted and laid waste to it. In the words of Fernando Picó, this was "the worst disaster in the history of the city" (Picó, 2006, p. 87). Hendriksz's attack prompted the Crown to undertake the construction of a series of fortified walls encircling the city to protect against future attacks. Construction began in 1630 and work continued intermittently until the 1780s (Picó, 2006, p. 88). In the process, San Juan was transformed into a military outpost much like Portobelo, Cartagena, Havana, and Saint Augustine (Castillero-Calvo, 1999, p. 201). As was the case in these cities, the construction of military fortifications had a stimulating effect on the local economy. Local inhabitants--both free and unfree--not only provided building materials, but also the requisite labor force (De la Fuente & García del Pino, 1996, p. 8). As demand for goods and services in San Juan increased, both the city's population and economy became geared toward satisfying these needs.

Meanwhile, throughout the early years of the seventeenth century the Hispanic Caribbean became increasingly marginalized from commercial traffic between Spain and the Americas. A variety of factors, including changes in navigation routes, difficulties associated with the fleet system of trade, and a prohibition on merchants from the Canary Islands trading with the Spanish Caribbean, led to a virtual paralysis of legal commercial trade (Andrews, 1978; Morales Padrón, 1955). From 1625 to 1650, the levels of maritime traffic between Puerto Rico and Seville declined to less than one-fifth of that of the previous quarter-century. A similar situation prevailed in Havana during the first half of the seventeenth century, with the infrequency of trade being particularly acute during the 1640s (Macías Domínguez, 1978, p. 143). However, the situation was worse in San Juan if we are to believe contemporary accounts; from 1651 to 1662 not a single registered ship from Spain arrived at the island, and from 1651 to 1675 there were only eight ships that departed Seville for Puerto Rico (Picó, 2006, p. 75). With few legal outlets for their goods, island residents were increasingly drawn into the complex web of intra-Caribbean trade. As they did so, the focus of Puerto Rico (and San Juan's) trade shifted away from Spain and the Hispanic Caribbean to the nearby Danish port of Saint Thomas, the British Virgin Islands of Tortola and Virgin Gorda, and the Dutch possessions of Saint Eustatius, and Curaçao. Illegal trade not only flourished in San Juan, but it was openly

conducted along the island's coastlines as well (Stark, 2007; López Cantos, 1985). Thus, despite the decline in legal commercial traffic, there was still a need to provision ships as well as their crews and passengers, which contributed to the proliferation of the local service economy.

The island (and city's) dependence on the *situado*, which provided the largest supply of specie for the island, also impacted the service economy. No *situado* arrived from Mexico in seventeen of the years between 1650 and 1700, and only fifty-three percent of the total that should have arrived actually reached the island in these years (López Cantos, 1975, pp. 135-37). Such shortcomings in the *situado* meant that months or years might pass without official salaries being paid, which forced individuals in the Crown's employ to rely on credit or loans from local residents. This resulted in periodic economic downturns. However, in the years when the *situado* arrived it provided a much-needed infusion of capital that helped fund the local market, and generated greater demand for goods and services.

Four points must be made about late seventeenth-century San Juan in order to understand the demographics of city life during the period. First, this urban enclave differed from the rest of the island (López Cantos, 1975, p. 55; Giusti Cordero, 1993). Not only was it the island's capital and seat of military, political and judicial authority and power, but also its economic hub. Because of these factors it became home to a number of officials and their respective families and/or households. Furthermore, the presence of the military garrison created an on-going demand for the provision of food, lodging, entertainment, and other services, giving rise to a service economy that was not present in other island communities.³ Second, though legal trade between Spain (Seville) and Puerto Rico (San Juan) was minimal, illegal trade thrived. As Joseph Dorsey noted, "from approximately 1670 to 1765, Puerto Rico was the center of international contraband trade in the Caribbean" (Dorsey, 2003, p. 24). San Juan's inhabitants were active participants in inter- and intra-regional trade; especially don Francisco Calderón, his siblings, and in-laws, whose extensive land holdings and involvement in clandestine trade made them one of the wealthiest and most powerful families on the island (Murga Sanz & Huerga, 1990, pp. 64-65). Third, situated as it was on the small island of San Juan Bautista, at the mouth of the harbor, and connected to the main island by a bridge, living space within the city was at a premium, and the population spilled over into adjacent areas. In addition, land scarcity, coupled with the poor quality of the sandy soils, made it dependent on

provisions from the main island and, to a lesser extent, from abroad. It also created opportunities for vendors, many of who were typically females, to peddle their wares and services. Fourth, sugar was grown, albeit in small quantities, in outlying areas of San Juan, and only here do we find labor-intensive agriculture. Owners of sugar *ingenios* (mills) such as Juan de Amézquita, María de los Ríos, and Constanza de Torres, figured prominently among the city's elite and were also its largest slaveholders. These four factors shaped the contours of slavery and the service economy in 1673 San Juan.

The Demographic Profile of Slavery in San Juan

The 1673 census grouped the inhabitants of San Juan by *casa*, or household. This term encompassed all residents who inhabited a particular dwelling or property.⁴ Thus, a household might consist of people of different race and civil status including Whites, Enslaved, and Free Blacks or persons of mixed race, all living together under one roof. For instance, the household residing at number 13 Calle de la Fortaleza included don Agustín Guilarte (White), doña Leonor de Valdés, his wife (White), María (enslaved by them), and Silverio de Saucedo, Felipa de Toro, and Ana de Saucedo (Free Blacks or persons of mixed race) (Stark & De Castro Sedgwick, 1997, p. 29).⁵ The census identifies the head of the household and the relationship of the people living in that house to its head. For example, the household residing at number 240 Calle de la Plaza y Santiago comprised seven members: María de Martín, her children Joseph, Josepha (his wife), and Juan; Anna Martín, Gerónimo Espinosa (her husband) and their son Melchor, all of whom were Free Blacks or persons of mixed race (Stark & De Castro Sedgwick, 1997, p. 60).⁶ Here we have three generations living under one roof. More importantly, we can see from this example that neither a white inhabitant nor men headed all households. Finally, it should be noted that some inhabitants of San Juan, especially wealthy ones, possibly also had residences and/or property in the countryside. During the seventeenth century a number of the city's inhabitants probably resided in outlying areas and traveled to the city on weekends and whenever there was a civic or religious celebration that required their presence there.⁷

Individuals aged ten or over enumerated in the census total 1,794. Of these, 820 or forty-six percent were Whites, 662 or thirty-seven percent were enslaved Blacks, and 312 or seventeen percent were Free Blacks or free persons of mixed race (Stark, 2008, p. 262). Unlike the British, Dutch, and French sugar-producing islands, Whites comprised the largest share of San Juan's (and probably the island's)

population. By comparison, according to a 1680 census of British-controlled Barbados, the most densely populated Caribbean island, there were 32,473 enslaved persons or sixty percent of that island's total population (Dunn, 1969, p. 7). Sugar production declined in the mid-seventeenth century throughout Puerto Rico, leading to the rise of the *hato* economy (in which animal husbandry and cattle ranching were combined with the export of hides, dyewoods and hardwoods or other cash crops like tobacco or cotton). With the demise of sugarcane cultivation, more land was devoted to raising livestock and other less labor-intensive cash crops, which did not require a large labor force or one dominated by young adult males. A decline in the trafficking of human cargo to the island ensued and subsequently led to a decrease in the proportion of enslaved persons both in San Juan's and the island's overall population (Stark, 2009, p. 495). Economic conditions and demographic circumstances on the island therefore evolved in ways different than those in sugarcane-growing areas of the non-Hispanic Caribbean. This had lasting implications for the tenor of race relations. Differences based on race were not as marked in the city or on the island, and the social distance between enslaver and enslaved was relatively small prior to the nineteenth-century resurgence of sugar production, especially in the case of small holdings (Scarano, 1984, p. 41; San Miguel, 1988, p. 86).

Of the 1,794 individuals enumerated by the census, 585 or thirty-three percent are males and 1,209 or sixty-seven percent are females. (See Table 1.)

Table 1. Sex-Ratio Distribution among San Juan's Population, 1673

Category	Male		Female	
	No.	%	No.	%
Whites	269	32.8	551	67.2
Enslaved Persons	218	31.4	444	67.1
Free Blacks or Persons of Mixed Race	98	31.4	214	68.6
Totals	585	32.6	1209	67.4

Source: AGI, *Santo Domingo, 173*.

Women outnumbered men in San Juan by a ratio of more than two to one. It is worth noting that the city's population remained skewed in favor of women for much of the next two centuries. For example, the

1846 San Juan census reveals that males comprised thirty-three percent of the population, whereas females amounted to sixty-seven percent; thus, the proportion of males and females was identical to that in 1673 (Mayo Santana, Negrón Portillo & Mayo López, 1997, p. 32).

Another particularly striking aspect of the 1673 census is the apparent uniformity (or lack of variation) in the proportion of men to women among the city's population of Whites, Enslaved, and Free Blacks or persons of mixed race. It is unlikely that a similar shortage of men existed in other Caribbean cities at this time. We know, for example, that there were more men than women in Bridgetown in 1680; while Arlette Gautier describes the seventeenth-century French Antilles as a "masculine" society (Gautier, 1985, p. 31-32; Moitt, 2001, p. 8). In this regard, San Juan was very different from both its English and its French counterparts. The abundance of women coupled with the scarcity of men in San Juan created a sex-ratio imbalance and resulted in a prolonged demographic crisis. Therefore, one is left wondering to what we may attribute the large number of female inhabitants in San Juan.

As a port city, there was a demand for certain services (such as cooks, seamstresses, vendors, washerwomen and prostitutes) in San Juan that did not exist on a similar scale elsewhere on the island. Enslaved females actively participated in the service economy as *ganadoras*, hiring themselves out as part of an informal arrangement in which the slave was free to seek her employment in exchange for a daily or weekly rent paid to their owners. In doing so, they acquired knowledge about market transactions as both buyers and sellers of goods and services, the workings of the monetary economy in handling their owners' money as well as their own, and the dominant culture through greater social and economic interaction with whites (De la Fuente, 2008, p. 160). The economic life of the city afforded slaves a degree of freedom and mobility not often experienced by their counterparts in rural settings.

Slaves' participation in the urban job market also allowed them to pursue their own material interests and entrepreneurial activities. It provided them with what Pedro Welch, who studied slave society in Bridgetown, denotes as "urban departure" or "room to maneuver options" (Welch, 2003, pp. 89, 149). Consequently, cities such as San Juan (and Bridgetown or Havana) with a large service economy afforded enslaved females greater opportunities than elsewhere to accumulate capital on their own and acquire necessities not provided by the owner or small luxuries, or even to purchase their freedom.

One more factor to consider is that females were also probably more readily manumitted than males in San Juan, as was the case

elsewhere in Latin America (Ingersoll, 1999, p. 226; Welch, 2003, p. 97; Bowser, 1975; Schwartz, 1974, p. 612; Karasch, 1987, pp. 534-52; Nishida, 1993, pp. 374-76). According to Jay Kinsbruner's study of free people of mixed race in nineteenth-century San Juan, females in San Juan were indeed more readily manumitted than males and had longer life expectancies, both of which aggravated the gender imbalance (Kinsbruner, 1996, pp. 84-85). Along these same lines, Michael Craton argues that females lived longer than males, positing that enslaved females in the British Caribbean "lived at least five percent longer than men on the average" (Craton, 1997, p. 207).

The sex-ratio distribution among San Juan's enslaved adult population also reflects the extent of the gender imbalance. (See Table 2.)

Table 2 . Sex-Ratio Distribution among San Juan's Enslaved Adult Population, 1673

Size of holdings	Male		Female		Totals	Percent of total enslaved population
	No.	%	No.	%		
1 - 5	58	26	164	74	222	34
6 - 10	105	38	169	62	274	41
11 - 15	33	33	66	67	99	15
16 >	22	33	45	67	67	10
Totals	218	33	444	67	662	100

Source: Compiled from AGI, *Santo Domingo, 173*.

As we can see, the proportion of women to men was two to one, with smaller holdings of between one and five persons having the lower, and holdings of between six and ten persons having the higher, number of males. This may be the result of smaller holdings consisting primarily of domestics. Larger holdings contained domestics but engaged enslaved persons in a greater variety of activities and possibly more specialized activities as well, and therefore needed more males. A further possibility is that slaveholders exhibited a preference for enslaved females. According to Pedro Welch, females tended to be cheaper, they offered prospects of increasing the initial investment through childbirth, and they provided the 'start up' capital, which could be bequeathed to children, particularly daughters (Welch, 2003, p. 99).

However, domestic slaves furnished owners with services that often had nothing to do with generating revenue. As an expression of their owners' status and prestige, the acquisition of slaves for household use was one of the few available forms of conspicuous consumption, and may have therefore increased demand for female slaves. These were no doubt important reasons for the predominance of females among San Juan's enslaved population.

That slave owners in San Juan probably expressed a preference for female slaves is supported by evidence of slaveholding patterns elsewhere on the island. Such information exists for Coamo, a community located along Puerto Rico's southern coast, from the year 1685. (See Table 3.)

Table 3. Sex-Ratio Distribution among Coamo's Enslaved Adult Population, 1685

Size of holdings	Male		Female		Totals	Percent of total enslaved population
	No.	%	No.	%		
1 - 5	44	55	36	45	80	71
6 - 10	21	64	12	36	33	29
Totals	65	58	48	42	113	100

Source: Compiled from AGI, Escribanía de Cámara, 124A, Pieza 25.

The difference in the sex-ratio distribution between enslaved populations in San Juan and Coamo is salient. Whereas the ratio of women to men in San Juan was two to one, in Coamo it was not as sharp: the proportion of women to men nearly equal. Slaveholders in Coamo had domestics, like their counterparts in San Juan. However, those in Coamo most likely expressed a preference for males whom they engaged in more demanding agricultural endeavors. This also seems to have been the case on larger holdings of between six and ten enslaved persons, where the proportion of males was slightly higher. Slaveholders in San Juan had greater interest in female domestics and possibly in utilizing ownership to denote conspicuous consumption, as opposed to slaveholders in Coamo, who probably were less concerned with such matters and instead required more male laborers for tasks associated with the agricultural economy. Such differences clearly reflect a dichotomy in slave holding patterns between urban (San Juan) and rural (Coamo) areas.

Let us turn our attention to the consequences of San Juan's sex-

ratio imbalance. With so few males present, the city could not sustain its population; much less grow, without in-migration (Kinsbruner, 2005, p. 113) Herein lays the importance of foreign-born male immigrants, in particular soldiers, who played an important role in populating the city and preventing further population declines. Though low salaries and irregular pay limited their buying capacity, soldiers constituted an important pool of potential consumers and thus their presence in the city contributed to the local service economy. Another outcome arising from the scarcity of males was the prominence of single, female-headed households, in contrast to the ideal Spanish model of a patriarchal family (Kinsbruner, 2005, p. 113). Although the census does not provide information on occupation as noted, women were active participants in the city's economy and may have exercised a degree of independence in their activities not available to their counterparts in other colonial Caribbean cities at that time. Furthermore, in locations where high mortality existed, resulting in truncated marriages oftentimes typified by early widowhood, females likely enjoyed greater familial authority. Such was probably the case in San Juan, where there were a number of female-headed households among the free and unfree inhabitants. Although the presence of women in Caribbean populations, especially among those who were enslaved, has long been underplayed (Beckles, 1989, p. 19), the situation in San Juan in 1673 allows us to see some of the ways in which they figured in the social and economic landscape.

Table 4 . Racial Composition of Households in San Juan by Street, 1673

	White	FPMR*	White & FPMR	White & FPMR & Enslaved	White & Enslaved	Totals	Percent
Fortaleza	18	8	3	8	40	77	29.7
Sta. Catalina	17	1	9	7	15	49	18.9
Sto. Domingo	5	0	3	4	5	17	6.6
San Cristóbal	4	0	1	6	6	17	6.6
Sta. Iglesia	15	6	0	1	16	38	14.7
La Plaza	17	6	5	10	23	61	23.5
Totals	76	21	21	36	105	259	
Percent	29.3	8.1	8.1	13.9	40.6		100

*Free People of Mixed Race

Source: AGI, Santo Domingo, 173.

Census data also lend themselves to an analysis of household composition and residential patterns. Distinct trends begin to emerge upon closer examination of the racial composition of households by street. (See Table 4.)

As we can see, it was common for free and unfree individuals to live together in one household, however the census does not tell us about living arrangements within the house. Nevertheless, this afforded slaves with opportunities to interact on a daily basis not only with members of their owner's immediate and extended family, but also with the local free black population. Such contacts possibly mitigated the unrestricted coercive power of the master and probably enabled enslaved men and women to build potentially valuable social networks, which ultimately might have facilitated manumission.

Calle Fortaleza had the largest concentration of both white inhabitants and enslaved people. Undoubtedly, a number of officials and their families resided on this street, in close proximity to the offices of the royal bureaucracy and town council. Enslaved people, most likely domestics, would have figured prominently in their households. On Calle Fortaleza we also see the largest concentration of households, including Free Blacks or persons of mixed race, and enslaved people. That main street held most of the principal and larger residences, in order to accommodate so many individuals.

Perhaps some Free Blacks or persons of mixed race who resided on Calle Fortaleza and Calle de la Plaza were engaged in activities associated with serving the needs of the city's elite who lived nearby. Alejandro de la Fuente and César García del Pino noted in their study of late-sixteenth century Havana, that women--especially black women--were active participants in the local economy, providing food and lodging to soldiers serving in the military garrison (De la Fuente & García del Pino, 1996, p. 103). A similar situation prevailed in San Juan in the case of several individuals living on Calle Fortaleza who might have taken on boarders, as was probably the case with Cathalina Bruseñaz, a *parda libre*, or free person of mixed race, who had seven unrelated individuals living at her house (Stark & De Castro Sedgwick, 1997, p. 33).

The sheer lack of space within the city made it almost impossible to physically segregate the black and white population. Free and unfree individuals lived side-by-side on each street and in many cases together as one household. Although slaves lived on their masters premises, they often lived apart in their own buildings in what Pedro Welch refers to as "intra-mural segregation" whereby masters maintained control and discipline over their charges (Welch, 2003, p. 49). Residential

patterns in late-seventeenth century San Juan were similar to those that Jay Kinsbruner observed for the mid-nineteenth century (Kinsbruner, 1996, pp. 54-86). The city does not appear to have been residentially segregated, either in 1673 or during the period that Kinsbruner studied.⁸ Therefore, the spatial distribution of enslaved men and women throughout the city likely tended to reduce racial divides and possibly social distances as well.

What about slave ownership patterns in San Juan? Of the 259 households in the city, 142 or fifty-five percent contained at least one enslaved person, and had an average of nearly five such persons per household. Slaveholding appears to have been fairly common, and widespread enough to have been part of the economic and social lives of large sectors of the population. However, the distribution of enslaved persons among the households was not uniform. (See Table 5)

Table 5. Distribution of Ownership of Enslaved Adults in San Juan, 1673

Adult Unit Size	Number of Owners	Percent of Total Owners	Number of Enslaved Adults	Percent of Total Enslaved
1	35	24.7	35	5.3
2	24	16.9	48	7.2
3	16	11.3	48	7.2
4	9	6.3	36	5.4
5	11	7.8	55	8.3
6	13	9.2	78	11.8
7	7	4.9	49	7.4
8	4	2.8	32	4.8
9	5	3.5	45	6.8
10	7	4.9	70	10.6
11 - 15	8	5.6	99	15
16 - 20	1	0.7	19	2.9
21 - 25	2	1.4	48	7.3
Totals	142	100	662	100

Source: Compiled from AGI, Santo Domingo, 173.

Two-thirds of all owners had fewer than five slaves, yet they collectively controlled only one-third of the enslaved labor force.⁹ Most owners (fifty-three percent) had between one and three enslaved

persons. By way of comparison, seventy-three percent of owners (thirty-three out of forty-five) in Coamo in 1685 had similarly sized slave holdings. Such holdings in this rural community were small, with an average size of 2.6 individuals as opposed to an average size of 4.7 in San Juan.¹⁰ It is worth noting that three individuals, comprising a mere two percent of all masters held fifteen or more enslaved persons. These holdings included those of Juan de Amézquita with twenty-five enslaved persons, María de los Ríos--the widow of Luis de Coronado--with twenty-three, and Constanza de Torres with nineteen (Stark & De Castro, 1997, pp. 69, 99, 106). To be sure, these were among the city's wealthiest residents; each of them owned an *ingenio*, which might explain why they commanded a disproportionate share (ten percent) of the city's enslaved labor.¹¹

As San Juan was the island's capital and only true city, it is likely that many of its enslaved charges were employed in the household as domestics. Nevertheless, as observed by Raúl Mayo Santana, Mariano Negrón Portillo, and Manuel Mayo López, in their analysis of the 1846 San Juan census, not all slaves were domestics, especially males. For example, 33 percent of males were artisans and 16 percent were day laborers (Mayo Santana, Negrón Portillo, & Mayo López, 1997, p. 34). It is not known whether similar trends prevailed in 1673; but the Crown in the construction and upkeep of military fortifications and the city walls employed enslaved persons. Seventeenth-century Contaduría records denote payments made to owners who hired out their charges for work in the *reales fábricas*, or royal works. For instance, Manuel Nuñez Chaves and Pedro de Aranguren were reimbursed in September 1663 for work performed in the service of the Crown by their slaves as *aserradores*, or sawyers, and *hacheros*, or woodcutters (AGI. *Contaduría* 1078). Both individuals appear in the 1673 census as slaveholders, with ten and 9 enslaved persons respectively, and likely continued hiring out slaves to the Crown, as work continued in various facets of military construction (Stark & De Castro Sedgwick, 1997, pp. 48, 28).¹²

The enumeration of San Juan's inhabitants in 1673 may not have accurately reflected the extent of the city's population. It should be noted that the census was conducted to underscore the extent of San Juan's depopulation and therefore a number of the city's inhabitants were omitted. A careful review of San Juan's oldest surviving baptismal register for Free Blacks or persons of mixed race and enslaved people (dating from 1672 through 1706) confirms this hypothesis. For example, we can identify at least nineteen enslaved persons who appeared either

as parents or as godparents in the baptismal register from 1672 to 1674, but whose names were not included in the enumeration of the city's inhabitants.¹³

Some of these individuals might have died before the census was undertaken or may have been absent from the city at the time of the census. Regrettably, death registers for this period no longer exist, so it is impossible to determine if the speculation above regarding mortality has any merit. That some of these individuals may have been absent from the city is certainly possible, as a number of the city's wealthier inhabitants owned property or residences in the surrounding countryside. For example, don Francisco Calderón's land holdings were extensive and included the *ingenio* San Luis, located inland near the juncture of the Río Grande de Loíza and the Río Canóvanas. He also owned the Hacienda Canóvanas, located near the coast in an area known as Buenavista, adjacent to Piñones lagoon and encompassing parts of what is today Canóvanas, Carolina, Loíza, and Río Grande (López Cantos, 1994, p. 203; 1975, pp. 263, 375, 378-79). It is unlikely that enslaved persons on the Calderón holdings were counted in the 1673 census of San Juan.

As for the enslaved people who should have appeared in the census, their omission may be because some slaveholders wished to conceal their illegally acquired chattel. In the years following the cancellation of the Portuguese asiento in 1640, the slave trade to the Spanish Americas declined. The years between 1663 and 1674 may well represent the nadir of the slave trade to the Spanish Americas. Direct trade from Africa ended and a total of 15,210 slaves were introduced – an annual average of 1,382; while one can only speculate, few were likely destined for Puerto Rico (Almeida Mendes, 2008, p. 77). The only recourse for planters wishing to purchase slaves was to rely upon contraband trade, which is precisely what they did (Morales Carrión, 1995, p. 66). Both the Dutch operating out of Curaçao and Saint Eustatius, and the English operating out of Tortola and Virgin Gorda, sought to capitalize on the decline in such a traffic, clandestinely bringing human chattel to Puerto Rico who were eagerly purchased by residents despite the illegality of their actions.

Slavery and the Service Economy

San Juan had much in common with its Hispanic and non-Hispanic counterparts yet, it also differed in several respects, most notably in terms of its enslaved population. In part this stemmed from the city's role as a *presidio*. Both the presence of a military garrison and the city's strategic location at the hub of informal trade networks oriented

toward the eastern, non-Hispanic Caribbean islands gave rise to a large service economy. San Juan's slave population was small, though slaveholdings were common. Moreover, the demise of cane cultivation and sugar production on the island subsequently entailed a decline in the introduction of slaves, mainly males, to the island. We see this reflected in the gender imbalance among the enslaved segment of the population, with females greatly outnumbering males. This was to be expected since, in the absence of sugar, there was less need for adult males. However as the service economy expanded, it prompted greater demand for female domestics, whose service as cooks, seamstresses, and washerwomen, was essential to San Juan's households. As the transition from an agriculturally based economy to a service-based economy unfolded during the middle part of the seventeenth century, masters undoubtedly became more reliant on the entrepreneurship of their slaves in order to survive during periodic economic downturns.

In port cities throughout the Caribbean the presence of military garrisons and maritime traffic created a pool of potential consumers as well as a demand for services not found elsewhere. Enslaved men and women played a prominent, albeit frequently overlooked, role in the provision of food, entertainment, and other services needed by the city's inhabitants. The existence of service economies therefore created windows of opportunity for individual autonomy and improvement among enslaved populations not characteristic of the rural scene. Slaves might use the proceeds from such activities to acquire necessities not provided by the owner or small luxuries, or even to purchase their freedom. Furthermore, living and working conditions in port cities such as San Juan may have provided greater opportunity for slaves to marry and establish family lives of their own.

Enslaved males and females frequently interacted with free members of the population in urban households and through their active participation in the service economy. Such interactions may have blurred racial boundaries and social hierarchies, modifying the traditional master-slave stereotype. Ultimately this probably fostered greater flexibility and fluidity of relations between, as well as within, racial and social classes in urban settings with large service economies. We see evidence of this in the spatial distribution of the city's inhabitants, which suggests the absence of residential segregation patterns; Whites and non-Whites lived together in the same household and side-by-side on the same street. This had lasting implications for the tenor of race relations, as differences based on race were not as marked and the social distance between enslaver and enslaved was

relatively small. Thus, a unique set of demographic circumstances and economic conditions differentiated slavery and the lived experience of enslaved populations in seventeenth-century San Juan from that of their counterparts in most other cities (and regions) not only throughout the Caribbean, but also much of Latin America.

NOTAS

1. I am grateful to the anonymous reviewers who made helpful suggestions for the article's improvement.

2. The first European settlement on the island was established in 1508 and given the name of Caparra. It was located three miles inland from the Bay of San Juan, close to the gold mines and farms of the Toa valley. However, it soon became clear that Caparra's location was inhospitable. After careful consideration the decision was made in 1521 to abandon the site and relocate to the islet of San Juan Bautista.

3. A similar service economy also existed in Havana (De la Fuente & García del Pino, 1996, p. 8).

4. My usage of the term "household" is based upon that of geographer Linda Greenow, who states that a household is comprised of "a co-resident kin group, either on its own or together with other residents such as servants, slaves, boarders and lodgers ..." (Greenow, 1977, p. 4). Alejandro de la Fuente also uses Greenow's definition of household in his study of sixteenth-century Havana, as do both Antonio Gutiérrez Escudero in his analysis of Santo Domingo's eighteenth century population history, and Jay Kinsbruner in his study of nineteenth-century San Juan as well as Spanish-American cities during the colonial period (Gutiérrez Escudero, 1985; Kinsbruner, 1996; 2005).

5. Archivo General de Indias [hereafter AGI], Censos de población, *Santo Domingo 173*, Ramo IV, ff. 838-852v., Cartas y expedientes de los Obispos de la isla de San Juan de Puerto Rico vistos en el Consejo – Años 1647-1698, folio 839v. A complete transcription of this census appears in Stark and De Castro Sedgwick 1997.

6. AGI, Censos de población, *Santo Domingo 173*, Ramo IV, ff. 838-852v., Cartas y expedientes de los Obispos de la isla de San Juan de Puerto Rico vistos en el Consejo – Años 1647-1698, (folio 851v).

7. According to Fray Agustín Iñigo Abbad y Lasierra, "Aunque los pueblos están comunmente desiertos sin más habitantes que el

cura, los domingos y días festivos, acuden a ellos a oír misa” (Abbad y Lasierra, 1979, p. 192). (“Although the towns are commonly deserted without any more inhabitants than the priest, on Sundays and holy days people come to them to hear mass.”).

8. It is possible that spatial segregation existed on some streets, with Free Blacks or persons of mixed race concentrated at the street corners potentially giving rise to micro neighborhoods. However without a map of San Juan from the period, it is impossible to determine if indeed this was the case.

9. There is very little information available on the distribution of slave holdings during the mid- to late-seventeenth century throughout the Americas. According to Allan Kulikoff, the size of slave holdings on plantations in Anne Arundel County, Maryland (1658-1699) was small. Kulikoff found no plantations with more than twenty enslaved persons during the latter seventeenth century in Anne Arundel County, yet nearly half of all owners held eleven to twenty slaves (forty-seven percent). This is much higher than what was observed in San Juan (eight percent), while the proportion of owners with five or fewer enslaved persons in Anne Arundel County was thirty-six percent, as compared with sixty-seven percent in San Juan. Finally, the percentage of individuals with six to ten enslaved persons was seventeen percent in Anne Arundel County and twenty-five percent in San Juan (Kulikoff, 1986, p. 331).

10. AGI, *Escribanía de Cámara, 124A, Pieza 25*.

11. All three of these slaveholders possessed an *ingenio* in 1660 and may have grown sugar at the time of the census.

12. For more information on the construction of military fortifications and the labor demands associated with it, see Lizardi Pollock (1999), *Palimpsestos y heterotopias: El espacio y sus prácticas en el Viejo San Juan, Revista Mexicana del Caribe*, 8, pp. 90-127, pp. 110-12.

13. There were at least nine white couples that were not enumerated in the census and probably should have been. These couples were married in San Juan between 1672 and 1674 (Stark and De Castro 1997:16-18).

14. To ensure an accurate comparison between Coamo and San Juan, enslaved individuals under the age of ten in Coamo were omitted from consideration.

15. I am very grateful to Teresa de Castro Sedgwick for bringing this document to my attention.

REFERENCIAS

- Abbad y Lasiera, F.A.I. (1979). *Historia geográfica, civil y natural de la Isla de San Juan Bautista de Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial Universitaria de la Universidad de Puerto Rico.
- Andrews, K. (1978). *The Spanish Caribbean: Trade and Plunder, 1530-1630*. New Haven: Yale University Press.
- Beckles, H. (1989). *Natural Rebels: A Social History of Enslaved Black Women in Barbados*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Bowser, F. (1975). The Free Person of Color in Mexico City and Lima: Manumission and Opportunity, 1580-1650. In S. Engerman & E. Genovese (Eds.), *Race and Slavery in the Western Hemisphere: Quantitative* (pp. 331-63). Princeton: Princeton University Press.
- Castillero-Calvo, A. (1999). The City in the Hispanic Caribbean, 1492-1650. In P.C. Emmer & G. Carrera Damas (Eds.), *General History of the Caribbean, Vol. II: New Societies: The Caribbean in the Long Sixteenth Century*, (pp. 201-46). London: UNESCO.
- Craton, M. (1997). *Empire, Enslavement, and Freedom in the Caribbean*. Princeton: Markus Wiener.
- De Almeida Mendes, A. (2008). The Foundations of the System: A Reassessment of the Slave Trade to the Spanish Americas in the Sixteenth and Seventeenth Centuries. In D. Eltis & D. Richardson (Eds.), *Extending the Frontiers: Essays on the New Transatlantic Slave Trade* (pp. 63-94). New Haven: Yale University Press.
- De la Fuente, A. (2008). *Havana and the Atlantic in the Sixteenth Century*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- De la Fuente, A. & García del Pino, C. (1996). Havana and the Fleet System: Trade and Growth in the Periphery of the Spanish Empire, 1550-1610. *Colonial Latin American Review*, 5 (1), 95-116.
- Dorsey, J. C. (2003). *Slave Traffic in the Age of Abolition: Puerto Rico, West Africa, and the Non-Hispanic Caribbean, 1815-1859*. Gainesville: University Press of Florida.
- Dunn, R. S. (1969). The Barbados Census of 1680: Profile of the Richest Colony in English America. *William and Mary Quarterly*, (26), 3-30.
- Gautier, A. (1985). *Les Soeurs de Solitude: La Condition feminine*

dans l'esclavage aux Antilles du XVIIe au XIX siècle. Paris: Éditions Caribéennes.

- Giusti Cordero, J. A. (1993). Puerto Rico and the Non-Hispanic Caribbean: Un reto al exclusivismo de la historiografía puertorriqueña. In M.D. Luque & J.E. Hernández Cruz (Eds.), *Obra historiográfica de Arturo Morales Carrión*, (pp. 13-21). San Germán, PR: Centro de Investigaciones Sociales del Caribe y América Latina.
- Greenow, L. (1977). *Spatial Dimensions of Household and Family in Eighteenth-Century Spanish America*. Discussion Paper no. 35, Department of Geography, Syracuse University.
- Gutiérrez Escudero, A. (1985). *Población y economía en Santo Domingo, 1700-1746*. Seville: Diputación Provincial.
- Ingersoll, T. N. (1999). *Mammon and Manon in Early New Orleans: The First Slave Society in the Deep South, 1718-1819*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Karasch, M. C. (1987). *Slave Life in Rio de Janeiro, 1808-1850*. Princeton: Princeton University Press.
- Kinsbruner, J. (1996). *Not of Pure Blood: The Free People of Color and Racial Prejudice in Nineteenth-Century Puerto Rico*. Durham: Duke University Press.
- _____. (2005). *The Colonial Spanish-American City: Urban Life in the Age of Atlantic Capitalism*. Austin: University of Texas Press.
- Kulikoff, A. (1986). *Tobacco and Slaves: The Development of Southern Cultures in the Chesapeake, 1680-1800*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Lizardi Pollock, J. L. (1999). Palimpsestos y heterotopias: El espacio y sus prácticas en el Viejo San Juan. *Revista Mexicana del Caribe*, (8), 90-127.
- López Cantos, Á. (1975). *Historia de Puerto Rico: 1650-1700*. Seville: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- _____. 1985. Contrabando, corso y situado en el siglo XVIII: Una economía subterránea. *Anales*, (2), 31-62.
- _____. 1994. *Miguel Enríquez: Corsario Boricua del siglo XVIII*. San Juan: Ediciones Puerto.
- Macías Domínguez, I. (1978). *Cuba en la primera mitad del siglo XVIII*. Seville: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Mayo Santana, R, Negrón Portillo, M. & Mayo López, M. (1997). *Cadenas de Esclavitud... y de Solidaridad: Esclavos y libertos en San Juan, siglo XIX*. Río Piedras: Centro de Investigaciones Sociales.
- Moitt, B. (2001). *Women and Slavery in the French Antilles, 1635-1848*. Bloomington: Indiana University Press.

- Morales Carrión, A. (1995). *Puerto Rico y la lucha por la hegemonía en el Caribe: Colonialismo y contrabando, siglos XVI-XVIII*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Morales Padrón, F. (1955). *El comercio canario-americano*, Seville: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Murga Sanz, V. & Huerga, A. (1990). *Episcopologio de Puerto Rico, vol. IV*. Ponce: Universidad Católica de Puerto Rico.
- Nishida, M. (1993). "Manumission and Ethnicity in Urban Slavery: Salvador, Brazil, 1808-1888". *Hispanic American Historical Review*, (73), 3.
- Picó, F. (2006). *History of Puerto Rico: A Panorama of Its People*. Princeton: Markus Wiener.
- Robertson, J. (2005). *Gone Is the Ancient Glory: Spanish Town, Jamaica 1534-2000*. Kingston: Ian Randle.
- San Miguel, P. (1988). *El mundo que creó el azúcar: Las haciendas en Vega Baja, 1800-1873*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Scarano, F. A. (1984). *Sugar and Slavery in Puerto Rico: The Plantation Economy of Ponce, 1800-1850*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Schwartz, S. B. (1974). The Manumission of Slaves in Colonial Brazil: Bahia, 1684-1745. *Hispanic American Historical Review*, (54), 4.
- Stark, D. M. (2008). 'There Is No City Here, but a Desert': The Contours of City Life in 1673 San Juan. *Journal of Caribbean History*, 42 (2), 255-289.
- _____. 2009. A New Look at the African Slave Trade in Puerto Rico Through the Use of Parish Registers: 1660-1815. *Slavery and Abolition*. 30 (4), 491-520.
- Stark, David M. and José A. Colón Pérez. 2007. "Causa contra Juan Lebrón de Quiñones, Alonso Meléndez y Francisco López vecinos de Puerto Rico sobre haber comerciado en la costa de dicha Isla con navíos extranjeros". *Hereditas* (8:2): 3-23.
- Stark, D. M. & De Castro Sedgwick, T. (1997). Padrón del año 1673 de las personas que hay en la ciudad de San Juan Bautista de Puerto Rico: Una transcripción con introducción y notas genealógicas. *Boletín de la Sociedad Puertorriqueña de Genealogía*, 9 (3-4), 1-114.
- Welch, P. L. V. (2003). *Slave Society in the City: Bridgetown, Barbados 1680-1834*. Kingston: Ian Randle.

Tan cerca y tan lejos: “Mérito”, pobreza, y la educación superior pública en Puerto Rico¹

RIMA BRUSI
WALTER DÍAZ
DAVID GONZÁLEZ

Centro Universitario para el Acceso
Centro de Investigación Social Aplicada
Facultad de Artes y Ciencias
Universidad de Puerto Rico
Recinto Universitario de Mayagüez

RESUMEN

El presente trabajo trata el tema del acceso de estudiantes de escasos recursos económicos a la educación superior pública en Puerto Rico. Para ello examina datos censales, institucionales y cualitativos para el país, el sistema UPR, y un estudio de caso más profundo: estudiantes del Recinto de Mayagüez de la UPR provenientes de residenciales públicos. Los autores utilizan esos datos de manera integrada para 1) demostrar que en efecto hay una fuerte relación entre ingreso familiar y acceso a la universidad; 2) sugerir que hay poblaciones más afectadas que otras dentro de ese criterio; 3) examinar el rol de nociones como “mérito” y su papel en el desarrollo de aspiraciones universitarias y en la cultura institucional de la Universidad y 4) proponer un rol más protagónico para los diferentes recintos de la universidad pública en las soluciones a este problema. [*Palabras clave:* Educación pública, Universidad de Puerto Rico, acceso, pobreza].

ABSTRACT

The topic of the present work is the relationship between students' socioeconomic status and their access to public higher education in Puerto Rico. The authors examine quantitative data from the US census and institutional (UPR) databases as well as qualitative data from focus groups with students from public housing projects in Mayagüez, the focus of our case study. They integrate the data to 1) demonstrate the strong relationship between family income and access to public higher education, 2) suggest that beyond the income criteria, certain populations are more vulnerable than others to lack of access, 3) examine the ideological dimensions inherent in notions such as "merit" and thus in the development of academic aspirations and in the institutional culture of the university itself and finally, 4) propose a protagonic role for campuses in the UPR system to engage in potential solutions. [**keywords:** Higher public education, University of Puerto Rico, Access, poverty].

La Declaración de Objetivos (1966, Art.2) de la ley de la Universidad de Puerto Rico define la Universidad como órgano de la educación superior pública por su “obligación de servicio al pueblo de Puerto Rico” y “*esencialmente vinculada a los valores e intereses de toda comunidad democrática*”, que incluye entre sus objetivos esenciales:

*Desarrollar a plenitud la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, a fin de que los valores de la inteligencia y del espíritu de las personalidades excepcionales que surgen de todos sus sectores sociales, **especialmente los menos favorecidos en recursos económicos**, puedan ponerse al servicio de la sociedad puertorriqueña.*

Resultan razonables tanto el rol de la universidad en el desarrollo integral del país, como el énfasis especial en sectores marginados, teniendo en cuenta que la literatura sugiere un conexión sólida y dialéctica entre el acceso a la educación superior y varios indicadores tradicionales de calidad de vida y crecimiento económico (Muller, 2008; Ranis, 2000; UNESCO, 2002). Es sabido que las diferencias entre clases socioeconómicas están aumentando (World Bank, 2002; Klein, 2008), y que la universidad pública es una herramienta fundamental para promover la movilidad social. Sin embargo, las universidades públicas en nuestro y en otros países tienen dificultades implementando esa función social.²

En la mayor parte de los países latinoamericanos, la universidad pública es gratuita o muy económica, siendo financiada principalmente por el Estado. La inversión de estos países en ella es comparable, y en algunos casos mayor a la del resto del mundo (Holm-Nielsen et al, 2004). Sin embargo, el acceso a la educación universitaria pública refleja desigualdades socioeconómicas. En Brasil, por ejemplo, 70% de los estudiantes universitarios proviene de las familias en la quinta superior de ingreso; sólo 3% provienen de las dos quintiles de menor ingreso. En México, el 60% más pobre de la población representa el 18% de la población estudiantil (Holm-Nielsen et al, 2004: 15). Aunque accesible en términos de costo, la educación superior pública resulta inaccesible por otras razones para los sectores más pobres.

En Estados Unidos, el costo promedio de una educación universitaria pública es de \$6,585 anuales, muy por encima del costo de la educación superior pública en Puerto Rico, que suma \$1,940 anuales (College Board, 2008). Sin embargo, comparados con los anglos, los latinos en Estados Unidos alcanzan grados universitarios a razón de un tercio, y los afroamericanos, a la mitad. La universidad estadounidense se ha convertido así en un mecanismo para reforzar, no

para romper, las estructuras de desigualdad social existente (Haycock, 2006, p. 3). El sueño americano resulta difícil para los grupos minoritarios y para los estudiantes de primera generación universitaria en áreas pobres urbanas y rurales debido a un conjunto de factores que incluyen preparación inadecuada, un sistema de ayudas económicas de navegación compleja, costos en aumento, y la falta de desarrollo de intereses y destrezas apropiadas para aspirar, acceder a y completar un grado universitario (McDonough, 2007; Haycock, 2006).

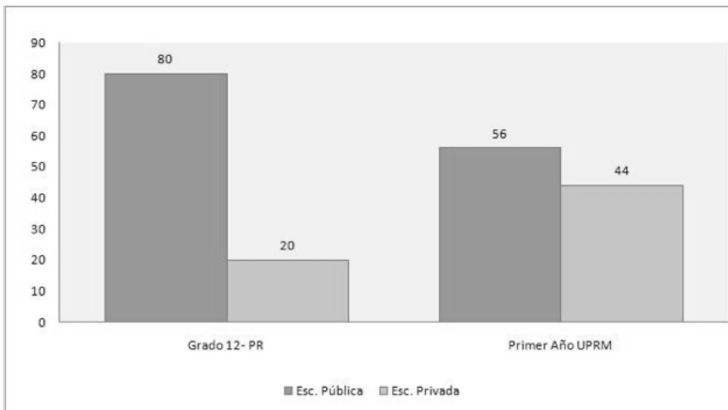
El presente trabajo describe el problema de acceso (el proceso de solicitud y la admisión al sistema) y éxito (retención, ejecución y graduación) desde la perspectiva de la universidad pública puertorriqueña y de un estudio de caso, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez (UPRM). El argumento que esbozamos, y que representa un trabajo en progreso, es el siguiente: tenemos un problema de acceso con las poblaciones más pobres del país; ese problema no es compatible con los valores institucionales planteados en nuestra ley constitutiva; y es más pronunciado para algunas poblaciones particulares. El menor acceso a la educación superior de sectores socioeconómicamente desventajados tiene, por supuesto, muchas dimensiones que deben estudiarse, incluyendo especialmente las de raza y género, que están fuera del alcance de este escrito, pero que seguramente guardan una relación compleja y estrecha con los fenómenos que describimos aquí. En este trabajo, los autores estaremos enfatizando las dimensiones asociadas a “clase social”, y especialmente aquellas que tienen que ver con la esfera de acción de instituciones educativas, examinando en el proceso el manejo de conceptos relativos al “mérito” académico, tales como “mérito”, “interés” y “vocación” en el discurso institucional. A raíz de los datos estadísticos y cualitativos que aquí describimos³, hemos concluido que dichos conceptos contribuyen a la naturalización de arreglos y diferencias sociales que se reproducen así como parte del llamado “sentido común”, como legítimas o inevitables.

Nuestro trabajo sugiere que nociones tales como “mérito”, “vocación” e “interés”, utilizadas sin cuestionamiento para determinar la admisión y evaluar la ejecución de los estudiantes universitarios, tiene dimensiones ideológicas y consecuencias materiales concretas: La exclusión de clases sociales particulares de los procesos conducentes a la obtención de un grado universitario. Argumentamos que esta exclusión, y las ideas y políticas que la facilitan, deben ser objeto de una mirada crítica; que dichas ideas y políticas tienen un gran impacto sobre la movilidad social en el país; y teniendo en cuenta nuestra ley constitutiva, que la responsabilidad de su estudio recaerá, al menos en parte, sobre la Universidad misma.

Clase social, acceso y éxito en UPRM

En Puerto Rico, aproximadamente 25% de los estudiantes asiste a escuela privada (Ladd & Rivera, 2006) y en grado 12, el 80% de la población estudiantil está matriculada en escuela pública, mientras que solo un 20% está matriculada en escuela privada. Sin embargo, cerca del 40% de la clase entrante (grado '13' en la figura 1) al sistema de la Universidad de Puerto Rico (que cuenta con diez recintos que ofrecen grados sub-graduados) proviene de escuela privada, comparado con 60% de escuela pública. En otras palabras, nuestra clase ingresada no se parece, en su composición socioeconómica, a la población de cuarto año de escuela superior. En el UPRM para el 2008, ingresaron 1118 (44%) estudiantes de escuela privada, y 1442 (56%) de escuela pública.⁴

Figura 1

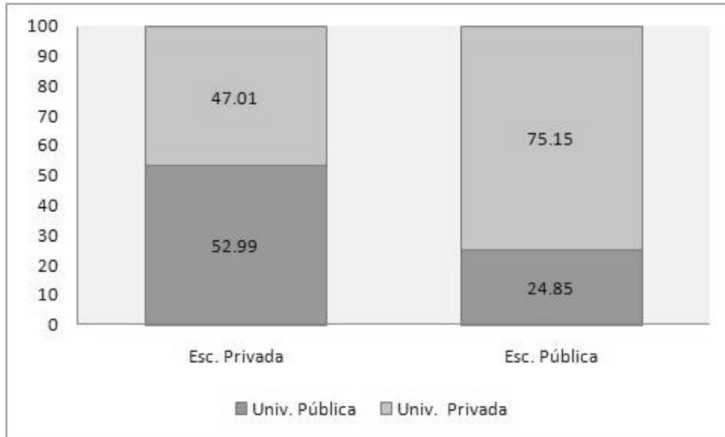


Grado 12 vs Grado 13, PR vs UPRM

Un estudio preparado por el Centro de Investigaciones Comerciales de la UPR para el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (Centro, 2004), revela que durante el periodo entre 1996 y 2002, el sistema público universitario sostuvo una reducción en la admisión de estudiantes de la categoría de ingreso más baja, de 63.91% de los admitidos en 1996 a 42.79% en 2002. En los recintos de Río Piedras y Mayagüez, los de mayor tamaño, la categoría más baja de ingreso fue la única que perdió estudiantes, mientras que todas las demás mostraron un aumento en las admisiones, a pesar de que la universidad pública en Puerto Rico es más económica que las privadas. Entre 1996 y 2002 los estudiantes de escuelas privadas ingresaron más a las universidades públicas que los de escuela pública, y éstos últimos acceden más a las

universidades privadas que a las públicas (Centro, 2004, p. 41). En el año 2002, por ejemplo, el estudio encontró que de los universitarios provenientes de escuela privada, 53% asistían a universidades públicas y 47 a privadas. De los universitarios provenientes de escuela pública, en contraste, 25% ingresó en instituciones públicas y 75 a privadas. Es decir, asistir a escuela pública parece aumentar la probabilidad de asistir a universidades privadas y viceversa.

Figura 2

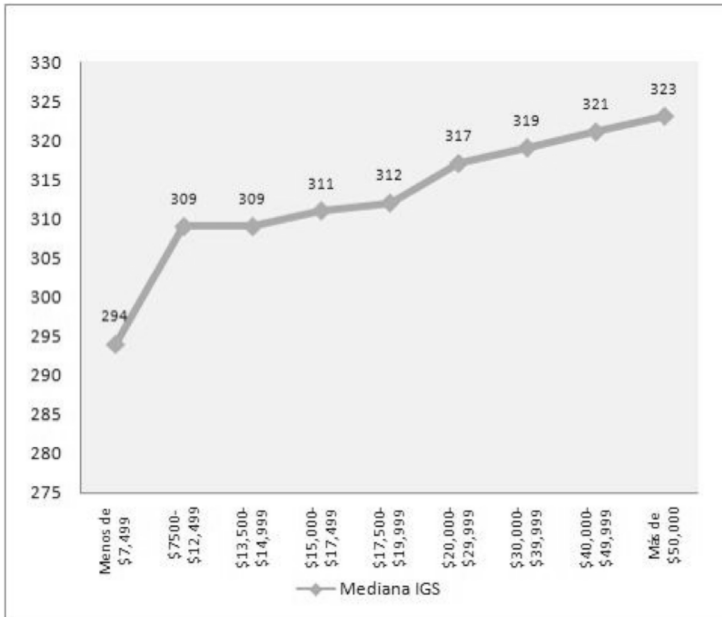


Los estudiantes de escuela pública tienen mayor probabilidad de ingresar a una universidad privada

La diferencia entre la clase saliente de escuela superior y la clase entrante de primer año en el sistema UPR se debe, en parte, a diferencias en la proporción de estudiantes que solicita admisión: 75% de los estudiantes de escuela privada solicita admisión a algún recinto de la UPR, mientras que 33% de los de escuela pública hace lo propio. También hay indicadores que sugieren que dicha diferencia está relacionada con preparación y oportunidades educativas pre-universitarias dispares. Por ejemplo: todos los recintos de la Universidad de Puerto Rico comparten un mismo sistema de admisiones, basado en el Índice General de Solicitud (IGS), que se calcula utilizando el promedio de escuela superior y las pruebas de aptitud matemática y verbal del examen de admisión a la universidad, el College Entrance Examination Board (CEEB). Los requisitos de admisión al sistema UPR son por lo general más estrictos que los de instituciones privadas, y el IGS tiende a ser especialmente alto en recintos grandes, como Mayagüez, y en carreras de alta demanda, como las ciencias y las ingenierías. La figura 3 presenta la mediana del IGS de los admitidos a

UPRM en el periodo de 1990 al 2006, por categoría de ingreso familiar, según nuestro análisis de los datos institucionales:

figura 3



El índice de admisión, IGS, aumenta según aumenta el ingreso familiar

Es evidente que el IGS aumenta según aumenta el ingreso familiar. Un análisis del departamento de Ciencias Matemáticas de UPRM (Quintana, 2007) revela que el promedio de escuela superior es mayor para los admitidos de escuela pública que de privada, pero que las puntuaciones en las pruebas del CEEB para escuela pública son, en promedio, menores. Esto sugiere que los estudiantes de escuela pública están, en general, menos preparados en las destrezas que el CEEB pretende medir. Un estudio reciente en la Universidad de Puerto Rico en Humacao (Matos-Díaz, 2008) llega a la misma conclusión indicando que la ejecución de los estudiantes procedentes de escuela pública en la prueba estandarizada de admisión es peor que la de los provenientes de escuela privada.

Independientemente de la credibilidad que le adjudiquemos a las pruebas estandarizadas, lo cierto es que la variación de IGS según el ingreso familiar sugiere la presencia de inequidades educativas, de sesgos de clase, sistémicos, sistemáticos y con consecuencias concretas que limitan las opciones educativas para los individuos de menos

recursos, aún cuando son admitidos. Por ejemplo, el IGS mediano de 323 que caracteriza al sector que declara \$50,000 anuales o más en ingreso familiar le permite acceso al estudiante a 603 programas académicos a través del sistema, 50 de ellos en el Recinto Universitario de Mayagüez. También le ha permitido acceso, en los últimos cinco años,⁵ a algunas de las carreras más populares, incluyendo todas las Ingenierías, Pre-veterinaria y Pre-médica; Química, Matemática y Física; y a Biología – el programa de mayor demanda en el sistema. Por su parte, con un IGS mediano de 294, los estudiantes admitidos provenientes del sector que declara \$7,499 anuales o menos tienen acceso a 418 programas a través del sistema y a 39 en el RUM, y no pueden ser admitidos a Química, Biología o Ingeniería.

UPRM: Tan cerca y tan lejos

En el periodo comprendido entre 1990 y 2006 ingresaron al UPRM 106 estudiantes provenientes de residenciales públicos de Mayagüez – menos de 0.3% del total de ingresados. En contraste, nuestro estimado, basado en datos del censo del 2000 y de Vivienda Pública, es que cerca del 13% de los jóvenes mayagüezanos en edad universitaria vive en un residencial público. La diferencia es de dos órdenes de magnitud, y sugiere que los residentes de dichos espacios están severamente subrepresentados en la institución universitaria pública que más cerca queda de sus hogares. La mediana de IGS para la totalidad de los admitidos de esta población es significativamente más baja que para la categoría de ingreso a la que pertenece la mayoría de ellos: El IGS mediano de la categoría de \$7,499 o menos de ingreso familiar es de 294, mientras que el de los estudiantes admitidos provenientes de residenciales es de 285. Ello implica que aún cuando son admitidos, tienen una selección de carreras más limitada. Sus probabilidades de terminar el bachillerato dentro del periodo de tiempo y medio que se utiliza para calcular tasas de graduación (seis años para grados de cuatro años) también parecen ser menores: Su tasa de graduación es 34%, veinte puntos por debajo de la tasa general del recinto para ese periodo (54%).

La tabla 1 muestra la relación entre la mediana de ingreso familiar (observado por grupo de bloque censal) y el tipo de universidad en que se matriculan los jóvenes entre las edades de 18 a 25 años residentes en el municipio de Mayagüez.⁶ La tabla muestra una relación positiva y estadísticamente significativa ($F=6.335$; $\alpha=.001$; $gl=65$) entre la mediana de ingreso familiar y el porcentaje de la población de edad universitaria en el sistema universitario público. Sin embargo, tal relación no existe para la matrícula en universidades privadas ($F=1.930$;

$\alpha=.134$; $g1=65$). En otras palabras, la proporción de la población matriculada en el sistema público aumenta con la mediana de ingreso familiar, mientras que la proporción matriculada en universidades privadas no aumenta significativamente con el ingreso familiar.

Tabla 1. Relación entre la mediana de ingreso familiar (por grupo de bloque) y el porcentaje de la población de 18 a 25 años matriculados en universidades públicas y privadas.* **

	Mediana de ingreso familiar por grupo de bloques censales(cuartiles)			
	Menos de \$11,434	\$11,435 a \$14, 185	\$14,186 a \$19,074	\$19,705 en adelante
Matrícula universitaria				
Pública	20.9%	22.7%	29.2%	47.4%
Privada	21.9%	25.3%	29.8%	29.6%
No matriculado	57.2%	52.0%	41.0%	23.0%

*n=66 grupos de bloques

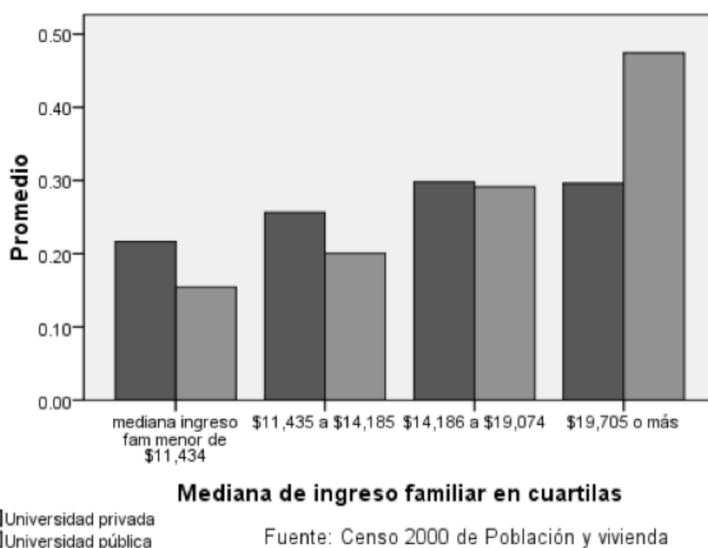
** Fuente: Negociado del Censo de los EU, Censo 2000.

Los datos censales sugieren, en resumen: 1) que los estudiantes más pobres asisten menos a la universidad, en general y 2) que los estudiantes más pobres asisten menos a la universidad pública que a las privadas. (Figura 4) Al comparar estos datos con los datos institucionales de admisiones del periodo 1998-2006, resulta aún más notoria la diferencia entre clases sociales. En ese periodo, 1,176 estudiantes admitidos reportaron ingresos familiares menores de \$7,499 anuales. En contraste, 3,520 estudiantes reportaron ingresos mayores de \$50,000. Los datos censales revelan que el sector que reporta \$50,000 o más como ingreso anual constituye menos del 10% de la población. De ese modo, admitimos casi tres veces más estudiantes del segmento de ingresos más alto, una distribución que los datos censales revelan como sesgada en contra de los sectores más pobres.

Nuestros datos preliminares, examinando los grupos de bloque en el censo del 2000 en Mayagüez, comparando aquellos que contienen residenciales públicos con los que no los contienen, revelan que aún controlando por ingreso, la presencia de residenciales públicos tiene un efecto estadístico negativo sobre la probabilidad de que un joven asista a la universidad en general y a una universidad pública en particular.

Las razones para esta exclusión son muchas y complejas. Los estudios diseñados para comprender este tipo de fenómeno, sin embargo, tienden a enfatizar el rol del estudiante como individuo, a expensas de estudios más cualitativos y naturalistas que estudien casos particulares en toda su complejidad y textura y que enfatizen el rol de las instituciones. Varios autores han recomendado la adición de trabajos de este último tipo para proveer “mayor visión y mayor balance” (McDonough, 2007, p. 82; Tierney, 2008; Wisniewski, 2000).

Figura 4. Proporción de la población de 18-25 años matriculados en universidad pública o privada, por ingreso familiar



Los datos discutidos en la siguiente sección fueron obtenidos por medio de grupos focales en el Recinto de Mayagüez, y nuestra interpretación está por lo tanto necesariamente matizada por las particularidades del contexto: Sistema UPR, el Recinto de Mayagüez en particular, y los residenciales públicos mayagüezanos cercanos al recinto, son así nuestro foco, y nuestros datos narrativos provienen de los (relativamente pocos) individuos que solicitaron, fueron admitidos, y eran estudiantes activos al momento de realizar este estudio. Durante el estudio, (2007-2008 y 2008-2009), aparecían matriculados en UPRM un total de 46 estudiantes que residían en un residencial público al momento de solicitar admisión a UPRM. De estos, logramos contactar e invitar a participar a 25, de los cuales 24 accedieron, y

20 finalmente participaron de un total de cinco grupos focales que se llevaron a cabo entre octubre del 2007 y octubre del 2008. Nuestra metodología implica un examen cuidadoso de narrativas estudiantiles individuales generadas en cinco grupos, pero el análisis, respondiendo en parte al llamado de McDonough y Fann, pero en mayor medida a los mismos datos, enfatiza los factores estructurales que juegan un rol en las vidas individuales y cuya acumulación resulta en los sesgos que las estadísticas revelan.

Del “mérito” y el “interés”: El rol de las instituciones educativas

Navegando escuelas y currículos

Aunque las entrevistas seguían una lógica cronológica, empezando por el momento de solicitar y culminando con preguntas referentes a la experiencia en la universidad, se sabe que el proceso real a través del cual un estudiante solicita y es admitido a la universidad no necesariamente se divide en pedazos discretos (Tierney, 2009). Más bien, las barreras institucionales que asociamos a la escuela y a la universidad parecen ser la expresión, tanto concreta como simbólica, de unos problemas particulares que se manifiestan en ambas. Esta sección describe las barreras que estos jóvenes (y sus compañeros) han experimentado a nivel de escuela y universidad para su acceso y éxito. Más adelante, enmarcamos esos problemas en lo que nos parece un campo de acción prometedor para mejorar el acceso y éxito: El estudio y transformación de ideologías y culturas institucionales.

Una de las características del perfil de los jóvenes entrevistados que surgía con mayor frecuencia era el haber estudiado en un currículo “vocacional” en la escuela superior: comercio, mercadeo y enfermería eran los más comunes en nuestros grupos. De nuestros veinte entrevistados, diez se habían graduado de currículos “vocacionales”, ocho del llamado “general”, y una, de un currículo que podemos describir como preparatorio para la universidad, en una escuela especializada.

La diferencia fundamental entre un currículo general y uno vocacional estriba en que el segundo busca preparar al estudiante para ocupaciones particulares, y por ende, reemplaza algunos de los cursos que toman los estudiantes del currículo general por horas de trabajo en contextos adaptados a la “vocación” del estudiante. Estos currículos vocacionales son variados - cocina, mecánica, comercio, mercadeo, y enfermería son algunos de ellos; y los tres últimos son los que vimos en nuestra muestra. ¿Cómo es que unos jóvenes ingresan a décimo grado en un currículo vocacional, y otros en uno general? En algunos casos,

como el de Yari, toman la decisión ellos mismos cuando están cerca de terminar el noveno grado:

Yari - *yo estudiaba en la [nombre de escuela intermedia] entonces, yo en noveno grado tampoco sabía a qué iba a entrar... no tenía una buena orientación entonces, cometí el error de entrar a Mercadeo porque mis hermanos habían entrado a Mercadeo, sabes es como que una consecuencia... Mi experiencia fue una orientación sin exámenes ni nada, simplemente quieres entrar a mercadeo pues, tú entras...*

La decisión de entrar al currículo de Comercio fue muy parecida para Sara:

Sara - *...pues yo dije, pues yo quiero Comercio, "ah tú quieres Comercio, pues vente" ...*

Otros estudiantes no eligieron un currículo vocacional, sino que aparentemente entraron en él como consecuencia de su escuela intermedia de origen. Juan, por ejemplo, quiso ir a una escuela superior que no era la que "le tocaba" según su escuela intermedia:

DG - *Ok, ¿la decisión de entrar a Comercio, a qué obedece?*

Juan - *¿A qué obedece? A que en el currículo de la [escuela superior] cogen por zona, y yo no caía en esa zona, para que me cogieran tenía que entrar obligatoriamente por Comercio.*

RB - *¿A qué escuela te tocaba a ti entonces ir, por zona?*

Juan - *[nombre de una escuela local que al momento de la entrevista estaba a punto de cerrar debido a numerosos problemas a lo largo de varios años].*

En este caso, la "selección" de currículo vocacional es por razones de falta de cupo en el currículo general, y fue el resultado de una decisión consciente del estudiante que buscaba optimizar su experiencia educativa saliéndose de lo que "le tocaba". Otros estudiantes eligieron conscientemente un currículo vocacional porque pensaban que los prepararía mejor para la Universidad:

David - *Pues en mi caso, yo decidí desde noveno que iba a entrar a la [nombre de escuela], quería entrar a Contabilidad porque a mí me gustan las Matemáticas.*

RB - *O sea que escogiste Comercio pensando que te preparaba para estudiar Contabilidad [en la Universidad].*

David - *Sí. [enfático]*

De hecho, algunos currículos vocacionales son más exigentes, en términos de sus requisitos de admisión, que el currículo general, y

absorben a estudiantes de buenas, incluso excelentes, notas. En nuestro trabajo etnográfico hemos notado tendencias a nivel de comunidad que parecen constituir una especie de “tradición”. Por ejemplo, hemos visto la existencia de una aspiración, frecuente entre las féminas de buenas notas en un residencial particular, de entrar a currículos como Comercio o Enfermería.

Las rutas típicas reportadas para entrar en el currículo general son distintas. Si un estudiante estaba identificado como parte del grupo de “talentosos”, la ruta automática era el currículo general:

RB - *Isabel, y en tu caso ¿Cómo decidiste entrar al currículo de general, en “High School”?*

Isabel - *Pues cuando yo me gradué de la [escuela intermedia] , pues como me gradué alto honor, pues, tenía que entrar [a general] para prepararte más, porque en general, pues es donde te dan las, todas las clases, entonces yo también cogí clases de avanzada también, en Español y en Inglés...*

RB - *...a ver si entiendo bien, cuando te graduaste de escuela intermedia la gente que se graduaba con alto honor, más o menos automáticamente caían en el currículo de general...*

Isabel - *Sí, general.*

Los estudiantes del grupo “talentoso” en la escuela intermedia a la que asistieron Juan, Isabel y Pedro (y donde una de los autores de este trabajo realizó posteriormente trabajo etnográfico) son seleccionados para pertenecer a ese grupo a raíz de su puntuación en pruebas de Matemáticas administradas en sexto grado. Una vez en la intermedia, a juzgar por nuestras observaciones durante el segundo semestre 2008-2009, no reciben tratamiento académico especial hasta llegar a noveno grado, cuando toman una clase de Matemáticas que según los maestros es un poco distinta y más avanzada que la que toman otros alumnos. Pero aunque la etiqueta de “talentoso” en escuela intermedia no acarree, necesariamente, mayores diferencias educativas, ciertamente juega un rol en determinar el currículo de escuela superior; general o vocacional. Los estudiantes en currículos vocacionales tomaban sólo dos años-crédito de matemáticas y de ciencias, en contraste con los tres años-crédito de esas materias que tomaban los estudiantes en el currículo general.

Las conversaciones de nuestros grupos focales sugieren que la selección de currículo vocacional, general, o preparatorio (el tercero es el currículo general pero tomando cursos avanzados en algunas materias como Español, Inglés y Matemáticas) tiene como mínimo dos consecuencias importantes: 1) afecta la probabilidad de recibir un

mensaje de expectativas universitarias y 2) afecta el rigor académico al que están expuestos los estudiantes en su etapa preuniversitaria, siendo el de los currículos vocacionales, por lo general, menor, lo que puede tener consecuencias sobre la ejecución del estudiante una vez en la universidad. De hecho, la literatura sugiere que el rigor académico preuniversitario es uno de los factores más cruciales en el acceso y éxito universitarios y aunque la selección de un currículo vocacional no necesariamente hace imposible el acceso a cursos rigurosos (dos entrevistados hicieron arreglos para tomar cursos avanzados), sí lo hace menos probable⁸. Aunque tendemos a pensar en escuela y universidad como entidades separadas, las barreras para la consecución de un grado universitario que identificamos en la vida de los estudiantes entrevistados son más comprensibles si las miramos como un continuo, porque sus componentes, en ambos lados del momento de la graduación de grado 12, están conectados.

Una excepción interesante que surgió durante los grupos focales fue con el currículo vocacional particular de Enfermería. Las estudiantes que participan de ese currículo al parecer reciben atención especial del recinto más cercano de la UPR y de su programa de Enfermería, y como consecuencia, una de nuestras participantes dijo estar satisfecha con su currículo de escuela superior - porque como estudio Enfermería, la preparó para la universidad y para el trabajo. A pesar de esa excepción, el resto de los estudiantes que estuvieron en currículos vocacionales dijeron, al final de los grupos y en respuesta a la pregunta de qué, si alguna cosa, le cambiarían a su experiencia de escuela superior, que hubiesen optado por mayor rigor, como muestra el siguiente intercambio:

RB - *¿Qué ustedes cambiarían, si pudieran regresar a la escuela, sabiendo lo que saben del RUM y ese primer año? ¿Le cambiarían algo a esa experiencia escolar?*

Lucy - *Yo definitivamente me hubiera ido pa' la general [enfática].*

RB - *Te hubieras ido por un currículo general y no un currículo vocacional.*

Yari - *Yo también, la preparación, por lo menos me hubiera preparado por lo menos en general.*

Lucy - *Y si me hubiera tenido, si me hubiera ido por Comercio, porque es algo para mí que yo quería estudiar, Contabilidad, en mis horas libres, en mis horas libre de diez y de once me hubiera metido a las clases que menos tuviera.*

Sara - *Yo hubiera, hubiera cogido general, y como en doce*

como quiera tú tienes, sales temprano, seas general o no, hubiera seguido cogiendo más clases de Matemáticas y de Ciencias.

El nuestro no es el primer estudio que sugiere una conexión entre los currículos vocacionales en escuela superior, la reproducción de la estructura de clases, y las implicaciones que esto tiene para el acceso a la universidad. Hace varias décadas, por ejemplo, Antonio Gramsci denunciaba el rol de la división entre currículos generales y vocacionales como un recurso hegemónico del régimen fascista en Italia, que reproducía diferencias de clase al presentar una alternativa educativa para las clases “instrumentales”, y otra muy distinta para las clases dominantes, concebidas como más “intelectuales” (Gramsci, traducido y compilado en Hoare y Smith, 1971). Recientemente, Berggren (2007), estudió la cohorte de estudiantes graduados de escuela superior en Suecia en el 1974, anotando que los currículos vocacionales en escuela superior resultaban más atractivos para la clase trabajadora, especialmente para los varones, y reducían la probabilidad de estudios universitarios, a no ser que los mismos estudiantes hiciesen arreglos para tomar cursos suplementarios que los preparasen para la universidad (Berggren, 2007, p. 99).

Mensajes en el paisaje

La selección de currículo no es el único problema en ese continuo de acceso y éxito que une a la escuela y a la universidad: La (des) información acerca de carreras y procesos universitarios también constituye un espacio para mejorar. Por ejemplo, el consenso entre los participantes de los cinco grupos focales fue que al menos en el área de Mayagüez, la distribución de solicitudes en las escuelas superiores públicas enfrenta problemas. A pesar de que en el año 2007, el sistema UPR produjo unas 50,000 solicitudes, que fueron distribuidas en todas las escuelas superiores de acuerdo a la cantidad total de estudiantes de grado 12 que las escuelas reportaban, las solicitudes, y la orientación que debería acompañarlas, no parecen haber llegado a manos de todos los estudiantes. Para Lily, Isabel, Marie, Linda y David, que en grado 12 estaban en el currículo general y/o tomando clases avanzadas en Español, Matemáticas o ambos, las solicitudes sí les fueron llevadas al salón, en un voto implícito de confianza en que eran considerados material universitario. No fue tan fácil para los estudiantes matriculados en currículos vocacionales, como Pedro, Juan, o Yari, o incluso para aquellos que estaban en el currículo general, pero que no tomaban clases avanzadas, como Susana, aunque tuviesen aspiraciones universitarias:

Pedro - *Yo siempre quise entrar aquí [a UPRM] desde chiquito,*

pues cuando nos enteramos de que la escuela, de que había que venir a buscar la solicitud aquí, la buscamos porque no se las enviaban a la escuela, y tuvimos que buscarlas aquí.

Susana - *Yo fui donde la orientadora y busqué la solicitud, bueno después que todo el mundo la tenía, yo vi a todo el mundo con los sobres blancos, y yo ‘¿Y qué es eso?’, ‘ah la solicitud del Colegio’ y yo ‘ah, y dónde fue eso’, y entonces fui rápido y busqué una y...*

Pedro - *Yo la vine a buscar aquí.*

Lily - *Bueno este pues, a mí todo lo contrario, pues la orientadora nos mandó a buscar en el salón...*

RB - *¿Y eso fue así, que tú sepas, eso fue así con todos los grupos de cuarto año o solamente con los grupos de avanzado?*

Lily - *Para mí los grupos de avanzado solamente, porque como ellos indican que pues ellos ni sabían que estaban dando sobres...*

RB - ... *¿Qué pasó contigo [a David]?*

David - [En] *Español Avanzado...Nos dieron los sobres...*

En lo que al acceso a la Universidad se refiere, en esta población, las acciones o decisiones tomadas en sexto grado parecen magnificarse a través del tiempo. Por ejemplo: Si un estudiante vive en uno de cinco residenciales mayagüezanos particulares, al salir del sexto grado asiste (a no ser que sus padres hagan gestiones insistentes en otra dirección), a una escuela intermedia particular, en donde cae en un grupo de “talentosos” (uno de cuatro grupos de séptimo grado, sin contar los grupos de educación especial) solamente si tiene la puntuación requerida en el examen de matemáticas. Solamente si está en el grupo de “talentosos” cae automáticamente en el currículo general en escuela superior; si desea entrar en el currículo general de escuela superior, pero no está en el grupo “talentoso” de escuela intermedia, su admisión depende del cupo y es más posible que termine en un currículo vocacional donde haya espacio. Si no está en el currículo de general, no tiene acceso fácil a las clases avanzadas; si no está en un curso avanzado, no recibe la solicitud para la Universidad de Puerto Rico y la tiene que ir a buscar (si se le ocurre).

La solicitud parece así llegar con facilidad a manos de los estudiantes que participan de cursos avanzados, quienes con mayor probabilidad están en el currículo general. Los estudiantes que no reciben la solicitud tienen que buscarla por su propia iniciativa - y

generar esa iniciativa, a su vez, requiere cierto conocimiento acerca de los procesos de solicitud a la universidad que muchos estudiantes, y sus padres, desconocen.

Lo que nos lleva a un tercer problema u obstáculo descrito por nuestros participantes: Los temas asociados a la universidad no parecen ser los más frecuentes en la experiencia de orientación en grado 12 en las escuelas públicas de donde nuestros entrevistados provenían:

Sara - *En donde yo estudio, hay supuestamente hay, pues... cuatro orientadoras, ... y la que se supone que nos dé la orientación sobre las universidades, siempre que uno iba, tenía tantas orientaciones, tantas, porque no digo que no daba orientaciones porque sí daba y hasta nos peleaba pa' coger orientaciones, pero de las universidades ninguna... Había veces que nosotros, incluso nosotros hicimos una huelga, ahí mismo ese día teníamos orientación...yo sé que había un policía esperándonos y eso, y nosotros bien molestos... No entramos al salón y nos quedamos así afuera y ella se molestó con nosotros...*

RB - *...¿Ella quería que fueran a otra actividad?*

Sara - *A otra orientación... De un policía, yo recuerdo que había un policía en el salón esperándonos, de violencia doméstica era,... violencia doméstica contra las parejas y esas cosas...y ella buscó la directora y a fuerza nos metieron en ese salón...*

La responsabilidad por la falta de información acerca de la universidad, al menos en el caso de la UPR, descansa también sobre la Universidad misma, nos recordaron los participantes:

Marie - *Pues yo encuentro que eso es problema del Colegio [UPRM] porque yo estuve allí todo el año y yo recibí orientaciones de universidades e institutos que en mi vida pensé que habían y del Colegio nunca.*

RB - *¿Que iban a la escuela?*

Lucy - *Es verdad.*

Yari - *Es verdad.*

Mario - *Todos los institutos me enviaron cartas y la [nombre de universidad privada] me envió como cinco, nada más por llenar la solicitud por un bolígrafo que yo quería, me enviaron como mil cartas.*

Tere - *...yo lo único que hice fue que firmé para que le llegaran mis resultados del College Board a [nombre de universidad]*

privada], y me llegó la carta de aceptación OK, así que yo me quedé como '¿qué es esto?'

Lucy - *A mí me llegó la carta de la semana de orientación, de todo.*

Marie - *Y mira, yo todavía estoy recibiendo cartas del [instituto privado], por Dios mira la fecha que estamos y todavía estoy recibiendo cartas del [instituto].*

¿Acceso, pero sin éxito?

Las limitaciones curriculares no redundan solamente en la dificultad relativa de obtener una solicitud a la UPR. Una vez admitido, tiene consecuencias concretas para su experiencia de primer año:

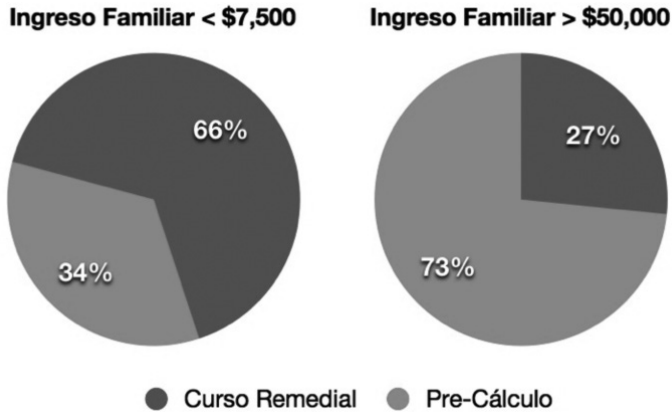
Sara - *A mí me gusta [Biología], pues el primer examen saqué B, en este saco F, y yo como que no puede ser, entonces ese mismo día una nota que yo sé que eso es F. Química, yo nunca había cogido Química porque yo cogí Comercio en la escuela pública, pues nos, dan mas que Biología, y pues, Química nunca la había cogido no sabía qué era Química, nada de eso y yo como qué diantre...*

*... Química F, Razonamiento Matemático, el primer examen F, y yo, no puede ser, qué me pasa, **porque yo no soy así, yo soy de buena nota**, y yo cómo puede ser que esté sacando tanta F...qué me está pasando, y yo cómo, no puede ser, ...tenía ganas de llorar, de irme, yo dije 'yo me quiero ir de aquí... sabes no se me está haciendo fácil...esto está bien difícil'...*

La narrativa de Sara sugiere algunas de las consecuencias que la falta de preparación a nivel secundario tiene no solamente para la solicitud, como vimos arriba, sino también para la admisión y para la ejecución durante el primer año. Las narrativas revelan varios elementos estructurales en la producción del problema de acceso (bajas tasas de solicitud y de admisión) y éxito (bajas tasas de retención y graduación) de las poblaciones más desventajadas: Bajas expectativas por parte de orientadores, maestros, padres y hasta compañeros; desinformación o falta de información suficiente sobre educación superior; reclutamiento agresivo por parte de instituciones que ofrecen cursos cortos y grados asociados; y finalmente, una preparación pre-universitaria insuficiente, que al llegar a la UPR, se traduce en un choque entre una identidad previa de “buena estudiante” y una nueva identidad de “estudiante de F” o “sin interés”, “que no estudia”. Los datos institucionales (Figura 5) confirman este último elemento; la mayor parte (67%) de los estudiantes admitidos que pertenecen al renglón de ingreso familiar de \$7,499 o menos entran al curso remedial de matemáticas, MATE

0066, un curso sin crédito cuyo nombre mismo subraya la desventaja académica de los estudiantes que lo toman: Se llama “prebásica.”

Figura 5:



67% de los estudiantes cuyas familias ganan \$7,499 o menos toman MATE 0066, en contraste con 32% del sector que reporta ingresos superiores a \$50,000 anuales.

Los estudios repetidamente apuntan hacia la conexión entre el logro académico (*achievement*) y los indicadores de éxito en la escuela y en la Universidad (retención, graduación) (Haycock, 2005). Según el llamado informe Spellings del Departamento Federal de Educación, existe una crisis en el alineamiento entre la escuela superior que crea una “brecha en expectativas” entre lo que la universidad espera y lo que la escuela produce (Spellings, 2006, p. 11). De hecho, a nivel de los Estados Unidos, las estadísticas del Centro Nacional de Estadísticas de Educación indican que solamente la mitad de los graduados de escuela superior están preparados para trabajo académico universitario y que los estudiantes pertenecientes a grupos de bajos ingresos, minoritarios o de primera generación (70% de nuestros entrevistados pertenecía a esa categoría), tienden a estar peor preparados que otros (NCES, 2004).

La solución no puede ser sencillamente “culpar” a la escuela - la universidad juega un rol crucial en el modo en que el estudiante maneja la brecha entre lo que sabe y lo que se supone que sepa, una vez admitido, cuando la preparación insuficiente se traduce en dificultades académicas, repetición de cursos y atrasos en el currículo que en el mejor de los casos hacen que el progreso sea más lento y, en el peor, que el estudiante frustrado opte por abandonar los estudios. Marie, Yari, Linda y Sara describen así su experiencia del primer año de universidad:

Marie - *Yo... estaba en clase, cuando yo llegaba a [la*

segunda] clase [a las ocho y media] me tocaba la fila arriba, la última, última allá arriba. Que tú lo ves así de chiquitito, no digo yo, tú ni siquiera ves la [ves], tú sabes que la pizarra esta ahí porque está verde. [Risas] En realidad no se ve, no se ve y...se oye con eco, con eco...

Yari - *Pero a mí [estar en un currículo vocacional] no me ayudó en nada. Yo todavía no he pasado prebásica [curso remedial de matemáticas], yo decía 'cómo rayos yo voy a pasar a coger precálculo', porque a mí no me gusta y tampoco tengo la preparación académica y entonces, pues, pues eso fue mi educación...*

Linda - *...Yo entré por Premédica y yo cogía Química, cogía Biología, cogía Precálculo, Español, Inglés, tres laboratorios y yo... como que 'ay, tengo que hacer esto de Inglés, esto de Español', y yo no estaba acostumbrada a tanto trabajo y tanta presión, lo que pasa es que no era como presión, era como la mala organización que yo tenía, porque al estar acostumbrada a no hacer nada pues estaba bien mal organizada y fue un desastre los primeros meses, de verdad que sí.*

Sara - *...porque yo voy, pregúntale a ella, yo voy con ella a, a tratar de coger tutoría [de Matemáticas] y eso esta súper lleno siempre, súper, súper lleno... yo viré, he ido como tres veces, viré y así mismito me fui...*

La experiencia de nuestros entrevistados sugiere que los problemas académicos que muestran son el producto de un rigor insuficiente en la escuela, pero también de la falta de apoyo académico para los cursos universitarios, especialmente en primer año. El aumento del acceso y éxito de estos estudiantes a la educación universitaria implica así un examen del continuo educativo y de las oportunidades de intervención que ese continuo presenta, tanto a nivel de la escuela como de la universidad. Este continuo tiene unos hábitos, procesos y dinámicas que pueden contribuir a la estructuración de la desigualdad en acceso y éxito. Esas estructuras, a su vez, parecen estar basadas, al menos parcialmente, en unas nociones ideológicas particulares que las apoyan y reproducen, como veremos en la próxima sección.

Ideologías (compartidas) del mérito (individual)

Expectativas y clase social

En Puerto Rico, desarrollar la aspiración para asistir a la universidad del Estado puede enfrentar otro obstáculo, más sutil, pero tal vez más poderoso: la noción de que es una universidad para “duros” o “talentos” solamente, una percepción matizada por la estratificación de clases. Parte de la baja representación de los estudiantes de

poblaciones más desaventajadas se debe a la autoexclusión a la hora de solicitar, y esta se debe a su vez no solamente a falta de información sino también a nociones comunes acerca de quiénes “merecen” asistir a la UPR. Mientras 3 de cada 4 estudiantes de escuela privada solicitan al sistema UPR, solamente 1 de cada 3 estudiantes de escuela pública hace lo propio. Al preguntarles su opinión sobre esta diferencia, los estudiantes de nuestros grupos hicieron referencia a estas nociones de “mérito”:

Yari - *...te meten mucho miedo, con que el Colegio es difícil, con que el Colegio sólo... gradúa los bien inteligentes... ah el Colegio, que si esto que si lo otro, pero si uno se deja llevar por el comentario de la gente imagínate... y más si tú vienes de un caserío, que se te subestima, se creen que como tú vienes de allí no tienes el conocimiento... pero como yo le dije eso no es nada de inteligencia, eso es tú ser responsable, entrar aquí, después que tú entraste tener estrategias de estudiar...*

Yari estaba en un currículo vocacional en escuela superior, lo que pudiese haber contribuido a la percepción ajena con respecto a si debía o no solicitar a la UPR. Pero otros estudiantes que estaban en el currículo general y habían desarrollado aspiraciones universitarias y de carrera concretas también describen escenarios desalentadores y de bajas expectativas:

Paula - *... Cuando fui a llenar los papeles, pues yo tuve un pequeño percance con la orientadora de la escuela... [C]uando yo le dije que yo quería coger Ingeniería en Computadoras me dijo que lo pensara muy bien, porque era el Colegio, y el hijo de ella no había podido entrar a ese departamento, y que tratara de coger algo más fácil, sinceramente salí enojada, no le volví a hablar; y cogí Ingeniería en Computadoras y gracias a Dios entré, ya estoy aquí, no me arrepiento...*

Las expectativas que la escuela transmite a través de su paisaje y personal pueden desempeñar un rol importante en el desarrollo de aspiraciones universitarias. La creencia, entre maestros y otro personal escolar, de que ciertos grupos de estudiantes están limitados en cuanto a su capacidad académica es frecuente, y se traduce en una ejecución menor que confirma las (bajas) expectativas (Kuh, 2006, p. 22). Las bajas expectativas que las orientadoras de Yari, Paula y Sara exhiben, y que la misma UPR envía como mensaje inadvertido a través de su ausencia en el paisaje de escuela superior en las escuelas públicas mayagüezanas, pueden venir también de otra fuente: Los compañeros de escuela.

Sara - *En mi salón, por lo menos en mi salón, yo me recuerdo que ellos me decían... 'mira como tú te vas para este, la Universidad, que es bien difícil, que te vas a quitar, que te veré en el refugio', y todas esas cosas...*

Lucy - *¿Y qué es el refugio?*

Sara - [nombre de universidad privada]

La investigación educativa plasmada en la literatura, abrumadoramente, favorece el desarrollo de destrezas y aspiraciones universitarias, así como un ambiente de altas expectativas, para todos los estudiantes de las escuelas (ver por ejemplo ACT, 2006, 2007; Haycock, 2006; Holland, 2009; Savits, 2009). Sin embargo, la idea de que solamente unos pocos estudiantes de escuela pública, gracias a su talento e inteligencia, son merecedores de acceder a la educación superior pública está actualmente presente, y se hace eco, en varios ámbitos o momentos de la experiencia preuniversitaria que observamos a través de las narrativas de nuestros participantes: El paisaje mismo de la orientación en las escuelas superiores a las cuales asisten nuestros estudiantes secundarios de residenciales públicos, donde la UPRM (con excepciones, como el caso de las visitas del programa de Enfermería) parece estar ausente y las instituciones que visitan son privadas, o afiliadas al ejército; o el fenómeno de distribuir solicitudes a la UPR solamente en grupos avanzados a pesar de que la Universidad imprime suficientes para que cada graduando tenga una. Esas ideas, que forman parte de algo que podríamos llamar “ideología del mérito”, son reforzadas por otras, plasmadas en pegatinas de automóvil que alegan cosas como que en el “Colegio...sólo los duros pueden”, y está estructurada en nuestro sistema mismo de admisiones, que ordena solicitudes según una fórmula ciega, e implacable, que toma en cuenta sólo dos indicadores de “mérito”: promedio de escuela superior y ejecución en una prueba estandarizada de admisión. El producto de esta fórmula, el índice general de solicitud (IGS), está claramente relacionado al ingreso familiar (ver fig.3).

Las variaciones de IGS por ingreso familiar, y otros sesgos sistémicos, sugieren que la desventaja en admisiones es de naturaleza estructural, no individual. Es decir, que responde principalmente a inequidades educativas sistémicas que afectan a los estudiantes socioeconómicamente más desaventajados. Sin embargo, en el imaginario institucional, el IGS es parte de un sistema meritocrático que, idealmente, debería admitir a los mejores candidatos. Hay un disloque, una contradicción, entre la idea de mérito individual plasmada en nuestra metodología de admisiones y la evidencia de un sesgo

estructural que afecta negativamente a ciertas poblaciones. Por un lado, tenemos unas ideas acerca de que son los “mejores” estudiantes los que entran a nuestro Recinto y se gradúan (como dice otra pegatina colegial: “Colegio: muchos entran, pocos se gradúan”). Por otro lado, la evidencia de admisiones, tasas de graduación y cursos remediales sugieren que las medidas de mérito pueden estar influenciadas por la clase social del estudiante y que esto es particularmente cierto en poblaciones geográficamente marginadas, como los residenciales públicos.

El detalle cuidadoso de los factores estructurales que causan la diferencia entre clases con respecto a las medidas de “mérito” es un campo fértil, y necesario, de investigación futura. Parte de la explicación seguramente radica en las muchas maneras sutiles, con frecuencia inadvertidas, en que la clase social de familias y allegados influye en el ambiente donde se desarrolla un niño/a (Lareau, 2003) parte en los problemas y desafíos particulares que enfrentan muchas escuelas públicas y comunidades como barriadas y residenciales y parte en detalles más concretos, simples y por ende, fácilmente remediabiles, como por ejemplo el costo del examen de admisión y sus repasos. Como nos dijo Yari - *Yo nunca pude coger el repaso del College Board tampoco, porque valía cien dólares.*

La construcción del “interés”

Interesantemente, las ideas del mérito individual no están solamente presentes en la Universidad, la escuela y sus agentes, sino que también son expresadas por los estudiantes entrevistados, quienes aún en el contexto de reconocer las dificultades particulares que con frecuencia enfrentan sus comunidades, rápida y espontáneamente, en medio de la discusión acerca de la ausencia de la UPR en el paisaje de información preuniversitaria, aludieron a la responsabilidad última de los individuos, como ilustra el siguiente intercambio:

Lucy - *También yo creo que es la falta de interés de estudio.*

RB - *¿La falta de interés de qué?*

Lucy - *De estudio, hay muchos muchachos que no quieren seguir estudiando porque...*

Tere - *Ellos quieren seguir vacilando por ahí.*

...

Lucy - *Pero también si tú buscas, tú encuentras, porque donde nosotros vivimos, en [nombre de su residencial] hay, está un club... y entonces allí te ayudan mucho a tus estudios, allí dan tutorías aparte, también dan talleres de prevención,*

tiene un centro de cómputos, mas pa' colmo tienes la cancha y pues se hacen actividades, que tienes diferentes maneras de envolverte, o sea que si tú buscas, tú encuentras, que hay lugares que no tienen.

Mario - [asintiendo] *También es el interés que le preste uno también, tiene que haber interés.*

La idea de “interés” es parte del constructo de “mérito”, y en nuestro trabajo etnográfico en progreso surge repetidamente de labios de maestros, profesores, empleados de agencias, filántropos y estudiantes, como una explicación para el desempeño académico estadísticamente menor de la población de estudiantes de residenciales: “Es que esos nenes no tienen ‘interés’”, hemos escuchado en más de una ocasión. El problema, sin embargo, es que el interés no surge en el vacío, y que los espacios donde crecen los sectores de clase más privilegiados cuentan con un mayor número y rango de oportunidades para desarrollar tanto “interés” en la universidad como las destrezas necesarias para traducir ese interés en ejecución y logro. Los estudios revisados por Bloom (2008) sugieren que una fuente de variación importante en el desarrollo de aspiraciones universitarias es el impacto de la clase social en el capital social y cultural al cual tienen acceso los estudiantes de diversos grupos. La autora distingue entre el *deseo* de obtener un grado universitario, expresado por la mayoría de los estudiantes preuniversitarios y sus familiares en Estados Unidos, y la *capacidad para aspirar* (concepto que toma de Appadurai, 2004), que implica la capacidad no solamente de desear ir a la universidad sino de poder imaginar y describir el futuro universitario, lo cual depende de los contenidos de la experiencia preuniversitaria. Evidentemente, los contenidos útiles para imaginar un futuro universitario y los pasos que a este conducen son más abundantes y completos, en unos sectores de clase que en otros. En contraste con el mero deseo de ir a la universidad, la *capacidad para aspirar* se traduce en la articulación de estrategias para generar acciones y para ejercer control sobre los resultados.

La noción de “falta de interés” como explicación para la baja representación de sectores desaventajados en la educación superior aparece como manera de pensar y de justificar el orden establecido en una variedad de espacios. Por ejemplo, en una entrevista de comparación con estudiantes universitarias de UPRM, de familias más privilegiadas y provenientes de una escuela privada mayagüezana, tres de ellas nos dijeron lo siguiente:

RB - ...*Quiero que hablemos un poquito sobre lo que ustedes entienden acerca de los estudiantes que están desaventajados*

económicamente...Que están en las comunidades más marginadas. ... En promedio los estudiantes... mientras más pobre un estudiante más probable que abandone sus estudios en el Colegio, o sea, que se vaya antes.

Cu - *A trabajar o por necesidad, ¿verdad? ¿algo así?*

RB - *No sabemos por qué. ¿Qué ustedes creen? ... Sabemos que se van, pero no sabemos por qué se van.*

Chabela - *[...] yo no tengo estadísticas, pero... ¿son de personas que se quieren superar, o...? como que... yo también creo que eso es un... otro numerito que uno tiene que mirar...*

RB - *¿Cuál?*

Chabela - *El de las personas que vienen de, de, de necesidad económica que se quieren superar versus las personas que están acostumbradas a tenerlo todo y que piensan que no necesitan hacer nada más. ..Porque yo creo en las posibilidades y en que la gente tiene posibilidades y muchas personas piensan que no tienen el mismo espacio para desarrollarse, pero yo siempre pienso... y con la universidad que hay tantas y tantas oportunidades que si uno realmente las busca como que uno se puede superar.*

Caqui - *Y ayuda también.*

Chabela - *Y ayuda.*

Caqui - *De la gente que abandona pues yo creo que están los que pues son desaventajados y que se quieren superar, y los demás, que como cogen, entran y después dicen contra como que yo podría estar trabajando, ganando dinero y mejor me voy por ahí. Y entonces están otros como que diantre quiero tener un bachillerato para ganar... tener un mejor trabajo y pues superarme en la situación que yo estaba. Tu sabes, no sé.*

...

Cu - *Yo lo que pienso de eso, es simplemente, que la universidad o el estudio, no es para todo el mundo o sea que pienso yo que hay gente que se conforma con trabajar y ganar lo que gane, que para mí está muy bien si uno como que... si tu quieres ser así y por eso pienso que hay gente que abandona... porque quizás no creo que es por la, la... lo económico, porque pues te ayudan si tú de verdad no puedes pagar nada, pues te dan becas no tienes que pagarlo. Quizás es el interés o sea, no sé, si es como que la manera en que lo criaron...Exacto. Quizás la manera en como lo criaron, si sus papás no estudian pues qué se yo... él no quiere.*

Cuqui *Y yo no creo que uno tiene que estudiar para ser exitoso.*

Chabela *Ajá.* [asintiendo]

Cu - *No, exacto, también.* [las tres están asintiendo]

RB - *¿No?*

Cuqui - *No es necesario, no. Siempre uno conoce un montón de gente súper exitosa que montó un negocio y le salió súper bien...*

...

Chabela - *Yo estoy de acuerdo contigo de que no todo el mundo está hecho para estudiar, o sea hay gente que... con tanta diversidad de persona, tú tienes tantas y tantas destrezas que...*

Cu - *Y es gente inteligente también, que no es que sean... [negando con la cabeza]*

Chabela - *Sí, sí. No es falta de inteligencia, no es falta de inteligencia.* [negando con la cabeza]

Cuqui - *Y lo que dice esto, el, el...: [con voz afectada] 'Estudiar en la universidad es un derecho, no un privilegio'. Pues yo no creo que sea un derecho, porque no todo el mundo tiene la capacidad como que para venir a la universidad, porque no todo el mundo quiere venir a la universidad, así que... yo creo que si le dan esa oportunidad a todo el mundo como que mucha gente que tal vez quisiera estudiar pues no se la darían, no sé, no estoy de acuerdo con eso.*

RB - *No estás de acuerdo con darle la oportunidad a todo el mundo porque eso afectaría a algunas personas que sí quieren... ¿Eso es lo que tú quieres decir? Para entender bien...*

Cuqui - *¿Pues eso de que si es un derecho?*

RB - *Ujum*

Cuqui - *Pues no sé, lo que sea. El opuesto a lo que dicen los "fupistas".* [ríe]

Ante la presentación de una realidad estadística (menor retención estudiantil entre personas de menor ingreso), estas jóvenes inmediatamente recurren a una explicación que usa el concepto de "interés" (o más bien, de la falta de "interés") como una característica individual, que sin embargo le atribuyen a un sector social, como grupo. La única explicación alternativa que surge en ese intercambio es la de

la crianza - colocando la “culpa”, no necesariamente en los estudiantes desaventajados pero sí en sus padres o encargados. Su discurso aparece apoyado por nociones de “intelecto” que contrastan con “ser listo”, y arremete, en el caso de una de ellas, contra nociones, representadas como de izquierda con el apelativo “fupistas”, de la educación como un derecho.

Debemos anotar que esta tendencia de atribuir menor “interés” a los estudiantes desventajados es común y cotidiana: Fue la respuesta que recibimos de una organización filantrópica a la cual se acercó una compañera para solicitar fondos para una de nuestras primeras actividades (‘esos nenes [le dijeron, refiriéndose a los niños de un residencial] no tienen ‘interés’). Fue también la explicación protagónica en un taller de retención en nuestro Recinto, utilizada por los directores de diversos departamentos académicos para explicar tasas relativamente bajas de retención en sus programas, tasas que le achacaban a “falta de interés” por parte de los estudiantes y para cuyo aumento muchos recomendaban reducir los cupos de los programas, y subir los índices de admisión (IGS).

Las respuestas a la misma pregunta de retención en grupos focales de estudiantes de residenciales públicos fueron más variadas, y más apalancadas en la experiencia personal, como ilustran los siguientes intercambios:

Lucy - *[Hablando de su hermano mayor]...empezó en la [nombre de universidad privada], pero fue por el dinero, porque, este, en la [universidad privada] son más caros los créditos, entonces pues él tuvo que dejarla porque pues él no podía seguir pagándola, ni mi papá, ni mi mamá tampoco pues podían pagarle...*

RB - *¿Tenía Beca Pell?*

Lucy - *Sí, pero no cubre completos los créditos.*

Tere - *Te la pueden dar completa y todavía tienes que pagarlo, yo conozco una muchacha que en [otra universidad privada], ella pagaba la prórroga con la beca, y todavía le faltaban creo que seiscientos pesos, quinientos pesos.*

Lucy - *Y tengo una vecinita, que ella estuvo a punto de salirse porque pues, no tenía cómo, cómo pagarlo y entonces lo que ella está haciendo es que cuando termina sus clases, se pone a trabajar en la misma universidad, y el cheque no le llega a ella, le llega la beca a la universidad, para pagarla, y así va a estar, pa’ poder pagar sus estudios.*

Marie - *Yo también pienso que es en parte por lo económico,*

pero también como el tema que habías discutido antes, que si en verdad no están preparados académicamente pa' venir a la universidad uno se frustra, y si empieza a pasar muchas frustraciones ellos van a decir 'pa' qué me estoy fajando'.

Plantear la falta de interés como una explicación para la ausencia de los estudiantes más desaventajados en el paisaje universitario sirve para encubrir que el desarrollo de “interés” académico no ocurre en un vacío social. Más que enfrentar obstáculos aislados al desarrollo y realización de aspiraciones universitarias, nuestro trabajo cualitativo sugiere que las rutas por las cuales los estudiantes llegan (o no) a la universidad están moldeadas según su extracción de clase social y las geografías y circunstancias que de ella resultan. En otras palabras, para los estudiantes que asisten a la escuela privada que utilizamos como ejemplo, ir a la universidad se les planteó, a través de sus vidas, como una ruta autoevidente y los recursos para transitarla aparecieron como automáticos. Para los estudiantes que viven en un residencial público, las rutas más “evidentes” suelen ser distintas. Las oportunidades pueden, en principio y como reconocen algunos de los estudiantes de residenciales entrevistados, estar ahí: pero no son tan visibles, ni tan automáticas, como la ruta hacia la universidad que tienen frente a sí, desde su nacimiento, estudiantes que proceden de otros sectores sociales.

Para un estudiante que nace y crece en un residencial público mayagüezano, llegar a UPRM es un evento extraordinario; para los estudiantes de escuela privada que entrevistamos, es el no llegar lo que resultaría extraordinario, como ilustran las respuestas de éstos últimos en los siguientes intercambios:

RB - *¿Están casi todos los de tu escuela aquí?*

Cuqui - *Muchos.*

RB - *¿Y los de tu vecindario? ¿Dónde tú vivías?*

Cuqui - *En [nombre de vecindario]. Mi vecina está en [escuela privada, la misma que la participante], [otra vecina...] estaba en ¡[misma escuela]!...[ríe]... están en el Colegio...casi todos son de la misma escuela y están en la universidad también.*

...

RB - *¿Y tú?[A Cu]*

Cu - *Todo mi grupo de amigos vino para acá. Mi novio, mi mejor amiga y yo vine también...*

RB - *¿En bonche?*

Cu - Sí

RB - ¿Tus amigos de la escuela, del vecindario o ambos?

Cu - *Mis amigos de la escuela y del vecindario son los mismos. Vinimos todos juntos.*

Cuqui [respondiendo a preguntas acerca de su decisión de estudiar en la Universidad] *Era como que... para mí nunca hubo la opción de ir al Colegio o hacer otra cosa.*

RB ¿Era como “matter of fact”?

Cuqui [Asintiendo] *Exacto. Me gradúo de “high school” y voy para la Universidad. “The way of life”.*

Para muchos estudiantes en nuestros residenciales, el desarrollo de interés académico es casi un accidente; para muchos estudiantes de sectores más privilegiados, se da por hecho, es la forma de vida, la ruta normal.

La Universidad: conclusiones y recomendaciones para la acción

La importancia de la ideología del mérito en la cultura institucional de la UPR se encuentra plasmada, férrea, en el sistema de admisiones, traslados y transferencias usado para tomar decisiones sobre la vida y la carrera de los estudiantes. El plan estratégico del RUM incluye como meta “Atraer y reclutar a los mejores estudiantes de nuevo ingreso”. Las conversaciones de pasillo y las más formales en reuniones reflejan con frecuencia el deseo de nosotros, los profesores; darles clase a estudiantes que definimos como excelentes. La ideología del mérito se refleja en nociones como que unos estudiantes son mejores que otros, que son los mejores los que “merecen” ser admitidos, los que merecen la codiciada “A”, los que merecen nuestra especial atención e inversión de tiempo, los que merecen pertenecer a unas carreras especiales, los que merecen graduarse. Esta no es exclusiva de las ideologías administrativas y docentes; también aparece en el discurso estudiantil, en pegatinas de carro que indican, orgullosamente, que en el Colegio “Sólo los duros pueden” o “Muchos entran, pocos se gradúan” y que celebran la graduación del estudiante que maneja el automóvil con un entusiasta pero adversario “¡Te clavé, Colegio!!!” o “¡No pudiste conmigo, Colegio!!!”.

La idea de que existe una conexión entre clase social y lo que llamamos mérito académico no es nueva. Ya en 1964 estaba articulada con gran rigor metodológico en el trabajo de Bourdieu y Passeron, *Los Herederos*, en el que se demostraba que los estudiantes de

clases medias y altas eran más exitosos en la universidad que sus contrapartes de clases bajas y/o trabajadoras, pues como parte de sus privilegios de clase aprendían hábitos, gustos, actitudes, destrezas, formas de comportarse, y muchos otros elementos que, al constituir una base *a priori* sobre la cual la universidad educaba, aumentaban su rendimiento y por ende sus posibilidades de éxito. La idea fundamental de los autores es tan cierta en nuestro espacio tiempo como lo era en su contexto, la universidad pública francesa de la década de los sesenta. Una contribución importante de ese trabajo clásico es el reconocer que aunque ligado al estatus socioeconómico, la desigualdad no se trata sólo de dinero sino que incluye factores socioculturales tales como hábitos, gustos, y actitudes. En *La Reproducción* (1970, 1990), los autores vuelven a plantear el tema, esta vez haciendo hincapié en el rol de la educación en la reproducción de la desigualdad social. Alegaban ahora que, contrario al discurso dominante de la época, las instituciones educativas, en todas sus facetas, contribuyen no a democratizar sino a reforzar la desigualdad económica existente. A juzgar por nuestros datos, podrían estar hablando de nosotros. Podrían estar hablando también de la mayor parte de las universidades latinoamericanas y estadounidenses, como vimos en una sección anterior.

La relación estrecha entre clase social y los indicadores de “interés” (tales como solicitar a la UPR) o de “mérito” (tales como el valor del IGS) nos obliga a cuestionarnos el significado de dichos conceptos, cómo se construyen a través del tiempo, y cuál es su rol en la estructura de la Universidad y en la reproducción del orden y las desigualdad social existente. Uno de los conceptos centrales del trabajo de Bourdieu es el de violencia simbólica. Esta no es física, pero sí opresiva y permite la imposición de un sistema arbitrario (es decir, producido socialmente) como si el mismo fuera “natural” o necesario, con el consentimiento de los dominados. El sistema educativo se hace cómplice del ejercicio de la violencia simbólica de muchas maneras, pero hay algunas particularmente relevantes a nuestro quehacer. Al calificar a los estudiantes a base de sus méritos, ignorando el que su extracción de clase y su geografía de origen los han expuesto en distinta medida a los contenidos y competencias que la universidad mide, estamos implicando que las diferencias son puramente individuales, una cuestión de mérito y responsabilidad personal, y por ende ejerciendo violencia simbólica contra aquellos que no han tenido la oportunidad de adquirir esas competencias previamente. Esta violencia es ejercida con la complacencia, tranquilidad y complicidad que nuestro sistema “objetivo” y basado en el “mérito” generan.

Los datos preliminares que nuestro grupo de trabajo ha estado

generando a través de grupos focales y de investigación etnográfica sugieren la existencia de importantes factores estructurales y corregibles que pueden afectar el desarrollo de intereses académicos: la ausencia de información sobre la Universidad provista a tiempo para desarrollar aspiraciones universitarias; la ausencia de la Universidad del paisaje de posibilidades; las bajas expectativas durante los años escolares; el rigor académico reducido en la experiencia educativa de los estudiantes más pobres; todo ello en el contexto de ideas sobre mérito e interés que son compartidas por distintos actores sociales y cuya aceptación como parte del “sentido común” y de la cultura institucional de UPRM constituye una suerte de violencia simbólica (Bourdieu, 1980, 1990).

Uno de los problemas más inmediatos de este tipo de idea es que no es independiente de la práctica cotidiana: los usamos para tomar decisiones pedagógicas y burocráticas, algunas de las cuales pueden contribuir grandemente a la reproducción de la desigualdad. Nuestros colegas reaccionan a nuestro trabajo con entusiasmo y cooperan con alegría. A veces, sin embargo, también expresan dudas acerca del “interés” y del “talento” que nuestra población exhibe, diciendo cosas tales como “pero esos muchachos no tienen mucho interés” o “a esa población la atienden las universidades privadas, y tal vez así es que debe ser.” Colegas en la cátedra universitaria y colegas en las escuelas, por igual⁹, con frecuencia argumentan que “no todo el mundo debe ir a la universidad”. Otras variantes del mismo argumento son: “alguien tiene que ejercer las vocaciones, como plomeros o electricistas”, “hay trabajos para los cuales no se necesita una educación universitaria, como meseros o *fast foods* y “hay un montón de estudiantes con bachillerato trabajando en SAMS”.

Nos preocupa la idea de que socialmente resulte aceptable que las cartas estén ordenadas en contra de unos estudiantes y favoreciendo a otros. Si la educación universitaria es un asunto de mérito, ¿cómo es que no estamos buscando ese mérito en todos los lugares posibles, y fieles a nuestra ley constitutiva, tal vez especialmente en los lugares y poblaciones “menos favorecidos en recursos económicos”? ¿Por qué la educación vocacional está disponible en las escuelas públicas, pero no en las privadas? Ningún niño de clase media o alta está estructuralmente obligado a tomar una decisión “vocacional” en noveno grado. ¿Por qué muchas escuelas superiores públicas no tienen los recursos para ofrecer secciones avanzadas de los cursos? ¿Por qué no reciben información sobre la universidad todos y todas las estudiantes del país, y por qué hay más información, en muchas escuelas, sobre el ejército que sobre la universidad?

Resulta claro que limitar la urgencia de expandir el acceso a la

educación superior para los sectores de menor ventaja socioeconómica no debe ser concebido como una mera respuesta a las demandas laborales del sistema capitalista contemporáneo, de por sí un sistema que se caracteriza por ser injusto y desigual. La expansión de oportunidades de acceso a la educación superior (y al conocimiento de distintos tipos, más allá de las credenciales de carreras particulares y tratado de manera crítica) tiene que atenderse como proyecto no solamente institucional, de repensar la universidad, sino también político, de re-pensar la democracia.

Recurriendo a una combinación de estadísticas descriptivas e institucionales y datos cualitativos producto de cinco grupos focales, hemos presentado un paisaje difícil de navegar para los estudiantes de sectores marginados. Ahora bien: la magnitud y complejidad del proyecto político de atender la desigualdad social en su relación con las estructuras que producen y legitiman el conocimiento no pueden implicar la paralización de la actividad para reformar prácticas institucionales. Reconocer que las barreras estructurales que enfrentan los individuos provenientes de sectores marginados son inmensas no puede redundar en la desesperanza total ni constituir una excusa para la inacción en el presente. Para Bourdieu y Passeron, el rol reproductivo de las instituciones educativas no es absoluto: dentro de su circunstancia, los individuos que componen los campos educativos (o cualquier otro) tienen cierta agencia, cierta libertad para actuar y transformar. Podemos pensar así en formas en que la universidad puede aumentar su rol y capacidad de intervención en el desarrollo de la “capacidad para aspirar” (Appadurai, 2004; Bloom, 2008) de estudiantes potenciales, a través de actividades y gestiones que aumenten la información y faciliten el desarrollo de aspiraciones en poblaciones que no cuentan con suficientes recursos para apoyar a sus jóvenes en ese desarrollo. Podemos trabajar con la necesidad, imperiosa, de que la Universidad amplíe el acervo de sus solicitantes para incluir más estudiantes de sectores pobres, que se eliminen barreras sencillas, como lo es el costo del examen de admisión a la Universidad y de los repasos, que la universidad pública se relacione de manera más estrecha con escuelas y comunidades, y que refuerze sus servicios estudiantiles universitarios para aumentar la retención y graduación de los estudiantes una vez son admitidos.

Habría que pensar, a nivel de recintos y programas, en las implicaciones que la inequidad en Puerto Rico tiene sobre la composición de nuestro cuerpo estudiantil, los apoyos y procesos que plantea la Universidad y en posibles herramientas pedagógicas y burocráticas para ayudar a los estudiantes a asumir las expectativas de

la institución. Habría, hoy más que nunca, que ser parte del paisaje – la Universidad parece brillar por su ausencia precisamente en aquellos espacios en donde es menos probable que los estudiantes desarrollen aspiraciones universitarias. Creemos que la Universidad y sus recintos tienen una función social incompleta que cumplir en los caseríos, las barriadas, las parcelas, las comunidades especiales, y las escuelas que le dan servicio a esas poblaciones, así como el deber de desarrollar colaboraciones estrechas y fructíferas con maestros/as, comunidades, orientadoras/es y padres. Y habría que estudiar más y mejor el problema, describir el impacto de la desigualdad sobre el desarrollo de aspiraciones y destrezas preuniversitarias, mirar la conexión entre ese impacto y otras esferas de la vida social tales como salud, seguridad y vivienda, y desarrollar un conjunto de prácticas institucionalizadas como parte cotidiana de nuestra gestión.

Una de las características más importantes de los sistemas educativos, según Bordieu, es que tienden a reproducir las condiciones de su propia existencia. Irónicamente, el proyecto universitario hoy requiere que resistamos esa tendencia. Para que la Universidad pueda cumplir a plenitud su misión tiene que entender mejor las formas en que las poblaciones más vulnerables quedan sistemáticamente excluidas de las experiencias conducentes a un grado de educación superior. Si no queremos definirnos como una institución distante de la realidad del país, modificar nuestra ley y nuestros objetivos, y reconocernos como un motor no de la transformación sino de la reproducción del *status quo*, entonces estamos obligados a llevar el proyecto cultural de excelencia académica a las gentes y maximizar la oportunidad educativa de TODOS los jóvenes del país.

1. Agradecemos el auspicio de la oficina del Rector en UPRM para los dos estudios originales y las primeras actividades de alcance de este proyecto; agradecemos también el apoyo económico de la Fundación Carvajal y del Consejo de Educación Superior, que nos permite ampliar y continuar. Versiones previas fueron presentadas en 2008 en la Puerto Rican Studies Association Meetings y el Centro de Investigaciones Sociales de la UPRRP. Agradecemos el insumo de la audiencia en ambas instancias, y especialmente las recomendaciones de los dos evaluadores anónimos que leyeron y criticaron cuidadosamente el ensayo.

2. Posterior a la escritura de este artículo, una de las barreras tradicionales para el acceso de poblaciones socioeconómicamente desventajadas a la educación superior ha sido el costo de matrícula, que en la UPR aumentó considerablemente, en la forma de una “cuota de estabilización” para balancear reducciones presupuestarias. Otro tanto ha ocurrido, con un buen número de protestas estudiantiles surgiendo como resultado, en otros países del mundo, como Inglaterra, Estados Unidos e Italia.

3. Para ver los datos incluidos aquí, así como otros más recientes y/o en mayor detalle, el lector puede consultar los Cuadernos de Trabajo del Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, disponibles en <http://cua.uprm.edu> o escribiendo a centro.acceso@upr.edu.

4. A menos que se especifique lo contrario, todos los datos institucionales del sistema UPR provienen de la Vicepresidencia de Asuntos Estudiantiles, especialmente del informe a la Junta de Síndicos de la UPR, 2008; todos los datos de UPRM provienen de la Oficina de Investigación Institucional y Planificación; y todos los datos se refieren a programas subgraduados.

5. Para este ejercicio usamos la calculadora de IGS disponible en el sitio web de la UPR. La misma permite a un solicitante potencial ver los IGS de los pasados cinco años por programa y por recinto.

6. El grupo de bloque es la unidad geográfica más pequeña para la cual el Negociado del Censo de los EU publica datos de ingreso y educación. En nuestro análisis, incluimos sólo 66 de los 72 grupos de bloques censales de Mayagüez porque los 6 restantes incluyen grandes concentraciones de hospedajes de estudiantes de UPRM. El criterio de exclusión fue que la proporción de la población del grupo de bloques en edad universitaria (18-25 años fuese dos o más veces mayor que la proporción del municipio (17%). Los seis grupos de bloques así excluidos son circundantes al RUM.

7. Pearson $r=.409$, $p=.000$

8. Después de haber sometido este artículo, supimos que uno de los currículos vocacionales más populares de Mayagüez se estaba reestructurando para proveer la secuencia general de cursos académicos completa y un mayor acceso a cursos avanzados.

9. Estas son algunas de las reacciones más frecuentes cuando presentamos los datos a colegas profesores y maestros en diversos foros.

REFERENCIAS

- American Collage Testing (ACT). (2007). *Rigor at risk: Reaffirming quality in the high school core curriculum*. Iowa City: Autor.
- American Collage Testing (ACT). (2006). *Aligning postsecondary expectations and high school practice*. Iowa City: Autor.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao & M. Walton (Eds.) *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Berggren, C. (2007). Broadening recruitment to higher education through the admisión system: Gender and class perspectives. *Studies in Higher Education* 32 (1), 97-116.
- Bloom, J. (2008). The pedagogy of college access programs: A critical analysis. Lumina Policy Briefs and Critical Seáis, J.C. (5). Ames, IA: Iowa State University.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture* (R. Nice, Trad.) Chicago: University of Chicago Press.
- _____. (1990 [1970]) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Nueva York: Sage.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas, UPRRP (2004). *Perfil del ingresado a las instituciones de educación superior en Puerto Rico, 1998-2002*. Informe preparado para el Consejo de Educación Superior (CES) de Puerto Rico.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, Culture and Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- Haycock, K. (2006). Promise abandoned: How Policy Choices and Institutional
- Practices Restrict College Opportunities. *Education Trust*. Recuperado de <http://www2.edtrust.org>.
- Hoare, Q. & Novell, G. (Eds. y Trads.) (1971). *Gramsci, Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.

- Holm-Nielsen, L. B. Brunner, J.J. Balán, J. Thorn, K. & Elacqua, G. (2004). *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Challenges and Prospects*. UNESCO.
- Horvat, E.M. (2001). Understanding equity and access in higher education: The potential contribution of Pierre Bourdieu. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 16, 158-171.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature*. Commissioned Report. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Ladd, H. & Rivera-Batiz, F. (2006). Education and economic development. En Collins, Bosworth & Soto-Class (Eds.), *Restoring Growth in Puerto Rico: Overview and Policy Options*. The Brookings Institution y el Centro para la Nueva Economía.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California.
- Matos-Díaz, H. (2008). Relación entre admisiones, calidad de los estudiantes, aprovechamiento académico e “inflación de calificaciones”: Evidencia de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales*, (18), 78-103.
- Lucas, C. J. (1996). *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America*. Nueva York: St. Martin's Press.
- McDonough, P. & Fann, A. (2007). The study of inequality. En Gumpert (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their contexts*, (pp. 53-93). Baltimore: Johns Hopkins.
- Muller, A. (2002). Education, income inequality, and mortality: A multiple regression analysis. *British Medical Journal*, 324 (23). Recuperado de <http://www.bmj.com/cgi/content/full/324/7328/23>.
- National Center for Education Statistics. (1998). First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education. *Statistical Analysis Report*. U.S. Department of Education NCES 98-082. Washington, DC: Autor.
- Tierney, W. G. (2009). Applying to college. *Qualitative Inquiry*, 15(1), 79-95.
- Unesco Institute for Statistics. (2002). *Financing Education- Investments and Returns: Analysis of World Education Indicators: Executive Summary*. Paris: Autor.
- Wisniewski, R. (2000). The averted gaze. *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (1), 5-23.
- World Bank. (2002). *World Development Index*.

Democratización y autonomía en la Universidad de Puerto Rico: Mito y realidad

PABLO NAVARRO RIVERA

Facultad de Ciencias Sociales
Lesley University, Cambridge

RESUMEN

Al cumplir la Universidad de Puerto Rico (UPR) cincuenta años en 1953, su entonces rector, Jaime Benítez, destacó en su discurso celebratorio tres áreas: su origen, la democratización de la Institución y la autonomía universitaria. A cien años de la fundación de la Universidad, las tres áreas mantienen su vigencia como asuntos definitorios de la institución. En dicho discurso, el rector Benítez describió la fundación de esta Institución como “el suceso más importante en la historia cultural de Puerto Rico”. Benítez añadió que “Esta Universidad es la primera institución creada al margen de la estrecha estructura gubernamental de la Ley Foraker. A cinco años del cambio de régimen, los puertorriqueños establecen la primera corporación pública de Puerto Rico...”. En 2001, la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado del Estado Libre Asociado de Puerto Rico planteó algo similar al señalar que la Universidad de Puerto Rico “nació el 12 de marzo de 1903 mediante una ley de la Legislatura puertorriqueña”. Tanto Jaime Benítez como la mencionada comisión senatorial ignoran el hecho de que a la ocupación militar de 1898 le siguió la organización e implantación de la estructura gobernante de la Isla y que la universidad fundada en 1903 era parte integral de dicho Estado. Benítez propone además que ese período presencié el desarrollo de una universidad autónoma y democrática. Este ensayo arguye que la evidencia histórica describe a la UPR, durante sus primeros cincuenta años, como la institución responsable de implantar a nivel universitario la política educativa estadounidense en Puerto Rico. La evidencia apunta también a una entidad subordinada al Estado carente de democracia y autonomía. [**Palabras clave:** historia de la educación superior en Puerto Rico, colonialismo y educación, autonomía y democratización universitaria en Puerto Rico].

ABSTRACT

In 1953, on the fiftieth anniversary of the University of Puerto Rico, Provost Jaime Benítez, pointed out in his commemoration speech three areas: the University's origin, its democratization, and its autonomy. After a century of its founding, these three areas are central as defining aspects of the institution.

In his speech, Provost Benítez, described the founding of this Institution as "the most important event in the cultural history of Puerto Rico." Benitez added that "the University was the first institution created on the edge of the narrow governmental structure of the Foraker Act. Five years since the regime change, Puerto Ricans establish the first public corporation of Puerto Rico..." In 2001, the Senate Commission on Education, Science and Culture argued along similar lines when pointing out that the University of Puerto Rico "was born on 12 march 1903 through a legislative act."

Jaime Benítez as well as the aforementioned Senate commission ignore the fact that the military occupation of 1898 was followed by the organization and implementation of the Island's governing structure, and that the 1903 founding of the University was an integral part of the state. Moreover, Benitez argues that this period witnessed the development of a democratic and autonomous university. This article argues that the historical evidence describes the UPR, during its first fifty years, as the institution responsible for implementing the educational policy of the United States in Puerto Rico. The evidence also shows an entity subordinated to the state and lacking both democracy and autonomy. [**Keywords:** History of higher education, Puerto Rico Colonialism and education, Autonomy and democracy in the University of Puerto Rico].

Introducción

Para una dominación cultural es necesario “hacer en el plano ideológico lo que las armas hacen en el campo de batalla”.

Wschebor

Al cumplir la Universidad de Puerto Rico (UPR) cincuenta años en 1953 su entonces rector, Jaime Benítez (1962) destacó en su discurso celebratorio tres áreas: su origen, la democratización de la institución y la autonomía universitaria. A cien años de la fundación de la Universidad, las tres áreas mantienen su vigencia como asuntos definitorios de la institución.

En ocasión del cincuentenario antes mencionado, el rector Benítez describió la fundación de esta institución como “el suceso más importante en la historia cultural de Puerto Rico”. Benítez añadió que “Esta Universidad es la primera institución creada al margen de la estrecha estructura gubernamental de la Ley Foraker. A cinco años del cambio de régimen, los puertorriqueños establecen la primera corporación pública de Puerto Rico...”. En 2001, la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado del Estado Libre Asociado de Puerto Rico planteó algo similar en su informe *La transformación de la educación superior en Puerto Rico* al señalar que la Universidad de Puerto Rico “nació el 12 de marzo de 1903 mediante una ley de la Legislatura puertorriqueña”.

Tanto Jaime Benítez como la mencionada comisión senatorial pretenden ignorar el hecho de que a la ocupación militar de 1898 le siguió la organización e implantación de la estructura gobernante de la Isla y que la universidad fundada en 1903 era parte integral de dicho Estado. En su discurso del cincuentenario, Benítez también propone que ese período presencié el desarrollo de una universidad autónoma y democrática. Este ensayo arguye que la evidencia histórica describe a la UPR, al menos durante sus primeros cincuenta años, como la institución responsable de implantar a nivel universitario la política educativa estadounidense en Puerto Rico. La evidencia apunta también a una entidad subordinada al Estado y cuyo gobierno institucional era en extremo centralizado. En este contexto, la institución descrita tanto en el mensaje de Benítez de 1953 como en el informe senatorial mencionado nunca existió y con el tiempo se transformó en la mitología de la universidad que todavía nos acompaña.

El origen de la UPR

*Fueron los árboles, fueron las hojas, fueron las brisas,
fueron los aromas, fueron los pájaros de nuestro país los
verdaderos maestros de nuestra generación.¹*

Juan Antonio Corretjer

En 1903 no existía una Legislatura puertorriqueña. Para esa fecha el poder ejecutivo, legislativo y judicial estaba en manos estadounidenses. La participación que Estados Unidos (EEUU) le permitió a los puertorriqueños se limitó a la Cámara de Delegados, un cuerpo diseñado para cumplir un papel secundario en el proceso legislativo.

La educación en Puerto Rico, desde el nivel primario hasta el universitario, estaba bajo el control estadounidense. La enseñanza se dictaba en inglés y tenía como uno de sus principales objetivos imponer en la Isla los principios definitorios de la sociedad conquistadora. Refiriéndose al período inicial de la conquista, el poeta puertorriqueño Juan Antonio Corretjer (1908-1985) afirmó que fue su generación la más torturada. Aludía Corretjer al esfuerzo despuertorriqueñizador que inició Estados Unidos a partir del 1898 y que tuvo como uno de los escenarios principales la educación, tanto pública como privada. Corretjer señala, además, cómo para contrarrestar esta campaña fue necesario desaprender el currículo del colonizador y hacer de su entorno cialeño² y nacional su principal maestro. La experiencia adversa vivida en el aula estadounidense lo llevó a “mirar por la ventana” y así, aseguró Corretjer, “mirábamos a Puerto Rico”. Más que la educación oficial de la época, su desarrollo lo hizo posible la “convivencia y hermosura del paisaje”.

Esta realidad la reconoció el Comité del Gobernador en su informe (1959) sobre los derechos civiles en Puerto Rico de agosto de 1959. En dicho informe se afirmó que:

Ni el período transitorio de gobierno militar ni tampoco el sistema instituido bajo la Ley Foraker de 1900 alteraron significativamente nuestra historia de cuatro siglos de subordinación colonial. Como el gobernador y los jefes de departamento —nombrados todos por el Presidente de los Estados Unidos— constituían la cámara alta de la legislatura, y el gobierno federal en otras formas dominaba la autoridad política, nuestro gobierno no era autónomo ni democrático. El proceso de establecer en Puerto Rico un verdadero sistema de liberalismo y democracia, no comenzó hasta el 1917.

No fue hasta 1917, con el Acta Jones, que Puerto Rico tendría un Senado y una Cámara de Representantes cuyos miembros serían elegidos por puertorriqueños. No obstante, bajo el Acta Jones el presidente de Estados Unidos retuvo la autoridad para nombrar al gobernador de la Isla, al procurador general y al comisionado de educación, jefe de la educación en la Isla (Statues at Large, 1915; 1917). La autoridad presidencial para el nombramiento del Gobernador se mantuvo hasta que los puertorriqueños eligieron por primera vez al Gobernador en 1948.³ La autoridad que Estados Unidos delegó al Gobernador electo incluyó el nombramiento del Comisionado de Educación.

Según las autoridades estadounidenses de fines del siglo XIX, una vez derrotada España en 1898, Puerto Rico sería una colonia de Estados Unidos como lo había sido antes de aquella. A Cuba, por su parte, la prepararían para una independencia con poderes limitados y una Enmienda Platt en 1902 que le otorgaba a EEUU la autoridad para intervenir libremente en los asuntos cubanos. Con su victoria sobre España, Estados Unidos inició su control sobre Cuba y Puerto Rico en el Caribe y Filipinas en el Pacífico (Zimmerman, 2002).

Aunque para esa época Estados Unidos no había formulado una política para la administración de sus nuevas colonias, a las que prefería llamar territorios, utilizaron como marco de referencia el modelo colonialista inglés (Statues at Large, 1915; 1917). Para los líderes del gobierno estadounidense durante esos años, como Theodore Roosevelt y Elihu Root (1899) y líderes académicos como Charles Eliot, entonces presidente de la Universidad de Harvard, los habitantes de las nuevas colonias eran seres humanos inferiores.

Es en este contexto que en el año 1898 se estableció en Puerto Rico un sistema de educación pública, en 1900 una escuela para la formación de maestros y el 12 de marzo de 1903 la Universidad de Puerto Rico. La Escuela Normal se organizó siguiendo el modelo utilizado en escuelas similares fundadas para la educación de negros e indios en Estados Unidos (Torres, 2003). Con becas asignadas por la legislatura colonial de Puerto Rico, jóvenes puertorriqueños fueron enviados a universidades estadounidenses y a instituciones como Carlisle Indian Industrial School (CIIS) en Carlisle, Pennsylvania, Hampton Institute en Hampton, Virginia y Tuskegee Normal School en Tuskegee, Alabama. Instituciones como CIIS se dedicaron, además, a la destrucción de la identidad de sus estudiantes indígenas, puertorriqueños y filipinos (Navarro Rivera, 2006; 2009). La educación se convirtió en un gran molino de piedra. Como parte de su política educativa el gobierno estadounidense envió por un verano a 1,273 maestros cubanos a la Universidad de Harvard en 1900 y a 540

maestros puertorriqueños a las universidades de Harvard y de Cornell en 1904.⁴

La Asamblea Legislativa que aprobó la ley que creó la Universidad en 1903 fue constituida por la Ley Foraker de 1900. La ley del 12 de marzo de 1903 que creó la UPR fue aprobada en inglés, luego traducida al español, y el gobierno de la Universidad estuvo subordinado al de Estados Unidos hasta 1952, cuando se estableció el Estado Libre Asociado. La Junta de Síndicos en sus comienzos estuvo compuesta por once personas: cinco nombramientos presidenciales, cinco nombrados por el Gobernador colonial y el portavoz de la Cámara de Delegados, el único puertorriqueño en la Junta.

Puerto Rico tuvo que esperar hasta 1942 para poder enseñar en español en la Universidad⁵ y hasta 1949 para poderlo hacer en las escuelas públicas del país. Tuvo igualmente que esperar hasta el 17 de mayo de 1932 para que el Acta Jones de 1917 se enmendara para cambiar el nombre oficial de la isla de “Porto Rico” a “Puerto Rico”.⁶

De lo anterior queda claro que en 1903 no existía una Legislatura puertorriqueña. Resulta, por consiguiente, contradictorio que en su informe de 2001 la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado de Puerto Rico haga referencia a la “dominación norteamericana” existente en la época en que se fundó la Universidad y no reconozca que de tal dominación externa fue que nació la UPR.

Democratización de la Universidad

El gobierno de la universidad “tiene que ver con el poder; quién está a cargo; quién toma las decisiones; quién tiene voz, y cuán alta es esa voz (Rosovsky, 1990, p. 261).

También en su discurso del cincuentenario, el rector Benítez alega que “Luego de la orientación inicial dada por McCune Lindsay [Comisionado de Educación en 1902], ningún Comisionado de Instrucción invoca sobre la Universidad los poderes absolutos que, según algunos juristas literales, se desprendían de las disposiciones de las Cartas Orgánicas”.

La evidencia histórica refuta lo señalado por Jaime Benítez. A la Universidad de Puerto Rico entre 1903 y 1953 la caracterizó, con contadas excepciones, el autoritarismo y una enorme centralización del poder (Benner, 1965; Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), 1966; Tugwell, 1968; Navarro Rivera, 2000). Durante los primeros 20 años, el poder institucional estuvo centralizado en el Comisionado de Educación, quien además de Comisionado era presidente de la Junta de Directores de la UPR y Rector. Luego el poder se centralizó en la Junta de Síndicos y finalmente en el rector de la Universidad (Navarro

Rivera, 1999). La misma evidencia histórica apunta hacia una demanda continua, por parte de los diversos sectores universitarios, de una participación real y efectiva en la vida institucional. El conflicto entre los defensores de la autoridad centralizada y los proponentes de la democratización institucional fue durante estos años una de las causas fundamentales de la crisis permanente en la UPR (Navarro Rivera, 2000).

Para la década de 1950, la falta de democracia en la UPR era tal que, tanto la Middle States Association (MSA) como la Comisión de Derechos Civiles del gobierno de Puerto Rico unieron sus voces a la de los que reclamaban la democratización de la Universidad. En su informe del 16 de marzo de 1964 sobre el proyecto de reforma universitaria [que culminó en la ley de 1966], las comisiones de Instrucción y Hacienda de la Cámara de Representantes incluyeron de forma destacada el tema de la descentralización y democratización universitaria. En dicho informe (CIDOC, 1966) se señala que:

... tanto del texto de las vistas públicas como de la historia de la discusión universitaria anterior a las mismas, surge claramente que existe un consenso casi unánime de opinión entre los universitarios sobre los siguientes aspectos generales.

- (a) La necesidad de la aprobación de una nueva ley de reforma universitaria;
- (b) La necesidad de que esa nueva ley descentralice el poder que la Ley Universitaria de 1942 otorga al Rector;
- (c) La necesidad de que se democratice la administración de la vida universitaria.

En su informe las mencionadas comisiones añaden que:

La discusión de 1942 reveló una controversia entre los criterios básicos relativos a la organización interna de la Universidad. Por un lado existía el criterio extremo de que la Universidad debe estar regida por los estudiantes y profesores a través de procedimientos electorales. Por otro lado, existía el criterio también extremo de que la dirección de la Universidad debe estar concentrada en un ejecutivo fuerte, con plenos poderes para llevar a cabo la reforma docente. Se sostenía este criterio en el argumento de, que el concentrar la autoridad en el Claustro crearía un círculo vicioso, del cual no se podía salir, toda vez que el Claustro existente sería un muro

de contención contra la reforma.

La Asamblea Legislativa escogió sobre este asunto el segundo criterio. Se aceptó y se estructuró la ley sobre el criterio de un ejecutivo con plenos poderes. El Rector, sujeto a la voluntad [sic.] del Consejo, tiene en la Ley Universitaria de 1942 tanto los poderes ejecutivos como los poderes normativos. Se contempla que aún los poderes específicamente otorgados al Consejo podían ser delegados por este al Rector.

El debate en torno a la democratización de la UPR continuó luego de la aprobación de la ley de 1942. Aunque dicha ley permitía una mayor participación de la comunidad universitaria en los asuntos institucionales, se menciona en el citado informe cameral que “persistía la queja de que tales mecanismos eran una concesión del Rector y no una obligación establecida en derecho, pudiendo el Rector alterar la práctica a discreción”. Este fue precisamente el caso al finalizar las huelgas universitarias de 1942 y 1948, cuando el rector Benítez logró que la ley de 1942 se enmendara en varias ocasiones para aumentar su poder y limitar dramáticamente el marco participatorio de los estudiantes (Navarro Rivera, 2000). También se aumentó de tres a cinco años el tiempo requerido para que un docente pudiera ser apto para un nombramiento permanente (Benítez, 1949, comunicación personal).

El informe de las comisiones señala, por otra parte, que:

Igualmente existía una creciente demanda de que el Rector cediera por reglamento las facultades normativas sobre asuntos académicos.

Después de un número de años de discusión y aún de presión sobre el ejecutivo, se estableció por reglamento un Senado Académico que otorga a un cuerpo representativo de las facultades, del Claustro y de la administración, la aprobación de las normas sobre asuntos académicos. El establecimiento del Senado Académico representa una etapa significativa en la controversia interna de la Universidad. Es necesario apuntar que dicho Senado Académico fue establecido dentro de las limitaciones de la ley universitaria vigente [1942, según enmendada] y dejaba fuera un factor importante de la vida universitaria, que son los estudiantes. Por estas y otras razones, el establecimiento del mismo no satisfizo la creciente demanda entre los universitarios por la democratización de la Universidad. El Senado Académico sin embargo, sirvió de foro para

la discusión del problema universitario y para la elaboración de proyectos concretos de reforma. Al convencerse los universitarios de que no podían resolver sus diferencias fundamentales dentro del marco de la Ley Universitaria de 1942, fue que decidieron recurrir a la Asamblea Legislativa para que ésta, haciendo uso de su poder constitucional resuelva la controversia y establezca con carácter final la organización de la Universidad (CIDOC, 1966).

El Estado, a pesar de más de cien años de conflictos, ha insistido en mantener un control férreo sobre la Universidad. En el año de su centenario, el Estado todavía nombraba a diez de los trece miembros de la Junta de Síndicos y, como resultado, controla el nombramiento del presidente y de los dirigentes de cada uno de los recintos universitarios.⁷

Son muchas las generaciones de universitarios que han reclamado una mayor participación en la toma de decisiones universitarias, incluyendo los nombramientos académicos y administrativos. Entre estos se encuentran aquellos que consideran que los nombramientos académicos y administrativos deberían corresponder a los profesores, estudiantes y empleados de cada unidad. Históricamente, el Estado ha descartado tal nivel de participación. La visión que ha prevalecido es que en una institución estatal las decisiones las toma el Estado (Benner, 1965; CIDOC, 1966; Tugwell, 1968; Navarro Rivera, 2000).

Autonomía universitaria

La universidad debe ser “un lugar de luz, de libertad y de aprendizaje”.⁸

Benjamin Disraeli

El concepto de autonomía es uno que se encuentra frecuentemente en el discurso universitario. No obstante su uso frecuente, la autonomía universitaria no aparece como categoría legal en ninguna de las leyes aprobadas en los años bajo estudio. La ausencia de una definición de autonomía en las fuentes documentales, por otro lado, dificulta una comprensión del alcance de dicho concepto. En el discurso universitario se identifican, desde temprano en su historia, tres áreas de preocupación que podrían ser punto de partida para una eventual definición: autonomía de gobierno, autonomía educativa y autonomía fiscal.

Al cumplir la UPR cincuenta años, Jaime Benítez aseveró que a principios de los años veinte: “Bajo el liderato de don Antonio R. Barceló se reconoce por la ley la autonomía educativa que de hecho había estado disfrutando la Universidad, se aumentan sus ingresos, se exime su presupuesto de intervención legislativa, y la Junta de Síndicos

nombra a Thomas E. Benner primer Rector de la Universidad”.

La historia de la Universidad contradice esta aseveración de Benítez. Tal era el control externo que en los años veinte algunos administradores universitarios tocaban madera cuando pasaban unos días sin la intervención externa en los asuntos de la institución (St. John, 1924; 1925).

En las leyes universitarias de 1903, 1923, 1925 y 1942 no aparece cláusula alguna otorgándole autonomía de gobierno, educativa o fiscal a la institución. En el Artículo 4 de la Ley de la UPR, aprobada el 20 de enero de 1966 se establece que “las unidades institucionales, y las que en el futuro se crearen, las cuales funcionarán con autonomía académica y administrativa dentro de las normas que dispone esta ley y las que se fijen en el Reglamento de la Universidad o resoluciones del Consejo...”. Mi interpretación es que, según se desprende de los artículos de la ley de 1966, las llamadas “unidades institucionales autónomas” son, en todo caso, autónomas entre sí y no en relación al Estado. Me parece que de igual manera se utiliza el concepto de autonomía en el fallido anteproyecto de Ley Orgánica para la Universidad de Puerto Rico del 8 de mayo de 2002.⁹ La intervención en las unidades que comprenden la UPR no ha venido, como regla general, de los otros recintos sino del Estado y de las fuerzas políticas que lo controlan. Cuando los universitarios han hecho referencia a la autonomía universitaria a lo que se han referido fundamentalmente es a una autonomía del Estado y no meramente a una autonomía entre recintos. Sin embargo, este tipo de autonomía no se ha incluido en ninguna de las leyes universitarias y cuando se ha discutido ha sido descartada.

Autonomía de gobierno

El vocablo “autonomía” lo encuentro por primera vez en el movimiento reformista que culminó con la aprobación de la ley 135 del 7 de mayo de 1942.¹⁰ El mismo, sin embargo, no aparece en el texto de dicha ley.¹¹ Según sus proponentes, la autonomía universitaria acabaría con las intervenciones políticas y estatales en la Universidad. Tales intervenciones llevaron a la MSA a negarle la acreditación a la UPR en 1937.¹²

En 1956 el gobernador de Puerto Rico, Luis Muñoz Marín, creó un comité para el estudio de los derechos civiles en la Isla. En agosto de 1959 tal comité sometió lo que se conoce como el Informe del Comité del Gobernador y se refirió a la autonomía universitaria de la siguiente manera:

La autonomía universitaria es indispensable para la protección de la libertad académica. “Autonomía” quiere decir

precisamente “gobierno propio” y en ese sentido equivale a “libertad”. Aunque en última instancia un universitario es libre en la medida de su capacidad personal para ello, en términos colectivos la libertad académica prospera mejor en un sistema administrativo que no esté intervenido por autoridades externas. También es parte de la autonomía universitaria que el gobierno institucional permita la participación democrática de los miembros de su claustro y de sus estudiantes.¹³

Dicho informe hace referencia a los siguientes factores que, a su entender, limitan la autonomía universitaria:

- (a) “El primer factor limitante es el hecho de que la Universidad de Puerto Rico es una universidad del Estado”.
- (b) “Una segunda condición limitante de la autonomía universitaria en el pasado ha sido el hecho de que el Rector, con la anuencia del Gobernador, actuó muchas veces como si fuese miembro de su Gabinete, como un funcionario político. A través de los años el Rector intervino en forma tan activa en problemas de política general y aun de política interna del partido de la mayoría que contribuyó, si bien esto ciertamente no justifica lo que sigue, a dar vigencia al concepto de que el cargo de Rector es un cargo de confianza gubernamental”.
- (c) “El tercer factor limitante es precisamente el concepto de que pueda en forma alguna entenderse que el cargo de Rector debe depender de que goce o no de la confianza del Primer Ejecutivo. Por tal motivo- aparte de los méritos o deméritos del actual Rector, y de que deba o no continuar en su cargo, lo cual no nos toca a nosotros juzgar y sí al Consejo Superior de Enseñanza-consideramos desorientadoras las manifestaciones del Gobernador en Jájome el 17 de agosto de 1957 retirándole su confianza al Rector, por estar éste alegadamente dedicado en la Universidad a una faena política, y expresando su convicción de que el Rector debía renunciar”.
- (d) “Una cuarta limitación de la autonomía es la propia estructura de la ley universitaria, en cuanto pone en manos del liderato político del gobierno el nombramiento de la totalidad de los consejales, permitiendo así el fácil cambio de rectores”.
- (e) “En quinto lugar, es limitante de la autonomía universitaria, como factor interno que afecta al grado de gobierno propio,

la concentración de poderes en el Rector en perjuicio de los derechos del Claustro y el estudiantado de participar de forma más activa en los asuntos universitarios”.

- (f) “Ha sido limitante también de la autonomía universitaria la tardanza excesiva del Consejo Superior de Enseñanza en resolver problemas urgentes relativos al gobierno interno de la institución, tales como las acusaciones de diversas naturalezas que se han formulado contra el Rector”.
- (g) “Finalmente, otra grave limitación de la autonomía universitaria surge de la prolongación del debate, a lo largo de varios años sobre si se debe o no sustituirse al actual Rector” (Informe, 1959).

En cuanto a la autonomía universitaria, el Comité del Gobernador propone una reforma universitaria en la que se pueda lograr un “alto grado de autonomía para el Claustro” sin que se “incurra en excesos de ‘torre de marfil’”.

Este informe fue una referencia importante para las comisiones de Instrucción y Hacienda de la Cámara de Representantes sobre el proyecto de reforma universitaria que culminó en la ley universitaria de 1966. En 1964 se afirmó lo siguiente en la sección “Relaciones entre el Estado y la Universidad” del Informe de las Comisiones de Instrucción y Hacienda antes mencionada:

Por un lado, existía el criterio que podríamos denominar autonomía absoluta, el cual sostiene que la Universidad debe estar totalmente desligada del Estado y por consiguiente debe tener el derecho a fijar sus objetivos generales así como establecer su estructura administrativa básica.

Por otro lado, existía el criterio de que la Universidad de Puerto Rico es una Universidad Pública y como tal debe responder a los fines que le fije la comunidad, según lo entienden los poderes públicos constituidos. Dentro de esta condición de ser Universidad Pública se podrían concebir una multiplicidad de estructuras, a la vez que distintos grados de intervención en esas estructuras. Entiende este criterio, sin embargo, que el poder público no debe ejercer la función directa de administrar y dirigir la Universidad. Su acción debe limitarse a la aprobación de un estatuto orgánico para la Universidad que establezca los objetivos del sistema, así como su estructura administrativa general.

La ley universitaria de 1942 está basada en el segundo criterio antes expresado. Como consecuencia de dicha ley, la Universidad de Puerto Rico siguió siendo una Universidad pública y como tal, dependiente del gobierno en sus fondos, debiendo cumplir además con los propósitos fijados en el estatuto. Dicha ley sin embargo, garantiza la autonomía de la Universidad mediante la creación de un Consejo Superior de Enseñanza con poderes plenos para regir la institución, cuyos miembros son nombrados por un término lo suficientemente extenso para poder ejercer su criterio independiente (CIDOC, 1966).

Autonomía educativa

Una función vital de una universidad es “examinar rigurosamente la ortodoxia”.¹⁴

Lewis B. Mayhew

La autonomía educativa tiene que ver, entre otras cosas, con la capacidad de una universidad para aprobar las normas que regirán la vida académica, decidir los cursos y programas que va a ofrecer, seleccionar a los docentes que impartirán la enseñanza y aprobar las maneras en que se evaluará el trabajo académico de profesores y estudiantes.

Sabemos que ni en los primeros 17 años, ni en la década de los veinte la UPR gozó de autonomía educativa. En la sección 7 del estatuto de 1903, por ejemplo, se estipuló que “ninguna cátedra, materia de instrucción, ni curso de lecciones ó recitaciones podrá inaugurarse ó ponerse en vigor, sin que medie la aprobación por escrito del Comisionado de Instrucción, obtenida por la Junta”.

Según el ex rector Benner (1965), y el ex rector de la UPR y ex gobernador de Puerto Rico, Rexford G. Tugwell (1968) las fuerzas políticas y gubernamentales del país influyeron en los nombramientos docentes e intervenían en los asuntos académicos de estudiantes. Por lo menos hasta principios del siglo XXI, con algunas excepciones, el acceso a la docencia en la UPR no se ha dado, como lo hubiese requerido el anteproyecto de ley universitaria de 2002, “mediante concurso público, abierto y competitivo de antecedentes que garantice los más altos niveles de excelencia académica y mérito profesional”.¹⁵ Al no aprobarse dicho anteproyecto, la reforma propuesta quedó en el tintero. Siendo la UPR una institución pública, en la medida en que hayan plazas que no sean llenadas “mediante concurso público, abierto y competitivo” no sólo constituye un uso corrupto del erario sino que le niega a la Universidad la posibilidad de contratar el personal docente y administrativo más cualificado.

En gran medida, la autonomía educativa ha corrido la misma

suerte que la autonomía de gobierno y fiscal: una realidad definida por la inconcreción. Ni siquiera en la ley vigente, 1966, según enmendada, aparece una definición clara de autonomía educativa y el lenguaje es muy vago en lo que se refiere a la responsabilidad académica asignada al Senado Académico. Tan reciente como en el año académico 1996-1997, la Legislatura de Puerto Rico le otorgó rango docente a los trabajadores sociales, psicólogos y consejeros de la UPR sin haber mediado consulta alguna con la comunidad universitaria y sus organismos académicos.

Autonomía fiscal

Jaime Benítez señaló en 1953 que la Ley 50 de 1925 le brindó autonomía fiscal a la UPR. En 2003 el entonces presidente de la Universidad de Puerto Rico, Antonio García Padilla, reclamó algo similar en cuanto a la ley universitaria de 1966, aunque admite que esta se ha tratado de socavar (Navarro Rivera, 2003). El objetivo de la fórmula de financiación universitaria de 1925 fue ofrecerle a la institución una fuente estable de ingreso que por su precisión cuantitativa evitaría, como en un momento señaló el antiguo rector, Efraín González Tejera, que “el río de la discreción se desbordara”. Debo señalar que tanto la de 1925, que fue además muy generosa, como las subsiguientes fórmulas constituyeron pasos de gran trascendencia en la historia de la Universidad. No obstante, la realidad es que las fórmulas de financiación universitaria aprobadas desde temprano en la historia de la UPR no han impedido las intervenciones políticas y gubernamentales. El propio Benner en su libro acerca de sus años como rector describió el nivel de control político, académico y financiero existente en la UPR y cómo su batalla contra tal control culminó en su despido en 1929 (Benner, 1965).

A pesar de lo anterior, con alguna frecuencia se ha afirmado que la UPR es fiscalmente autónoma. En la versión del 8 de mayo de 2002 del antes mencionado Anteproyecto de Ley Orgánica para la UPR, en el que se reconoce la importancia y la necesidad de la autonomía fiscal, no aparece una definición de autonomía fiscal ni la manera en que ésta se hubiese perfilado de haberse convertido en ley.

La intervención política y gubernamental en los asuntos universitarios ha impactado de diversas maneras a la UPR y sus asuntos fiscales. La decisión de ubicar en Mayagüez en 1912 lo que es hoy el Recinto Universitario de Mayagüez fue una extrauniversitaria que agravó una situación fiscal precaria. Durante esta época, el Estado no sólo aprobaba los fondos para la Universidad, sino que determinaba los programas que serían financiados.

Un estudio realizado por administradores de la UPR en 1924, *Report and Recommendation Concerning the University of Porto Rico and its Future Development*, concluyó que era urgente que el gobierno instituyese una fórmula adecuada para la financiación de la institución. Concluyó, además, que era necesario explorar fuentes alternas de fondos para la Universidad. En cuanto a esto último, el informe recomendó que:

In addition to the special permanent tax mentioned above there would still be need for a building fund of several million dollars, obtained by special legislative appropriation or by private contributions, or both. We are strongly of the opinion that to engage such a firm as Tamblyn and Brown to direct a campaign for raising a building fund would multiply manifold the chances of a brilliant success in such a campaign.

A pesar de que la ley universitaria aprobada en 1923 se recibió con mucho optimismo, bajo esta ley el puesto de Rector se convirtió en una plaza a tarea completa, el decano St. John (1924) afirmó en una carta que le escribió a un colega de la Universidad de Michigan que “no one less than the seventh son of a seventh son would be in a position to make any promise of the financial order here in the University”.

El 11 de agosto de 1924 Thomas Benner fue nombrado rector e inmediatamente comenzó a gestionar una fórmula de financiación universitaria que garantizase estabilidad y crecimiento institucional a la vez que redujese al máximo la politización del proceso presupuestario. El año en que fue nombrado Benner rector, la UPR tenía una matrícula de 579 estudiantes en Río Piedras, 163 en Mayagüez, un total de 74 profesores e ingresos de \$327, 771.00. La Ley 50 se aprobó el 21 de julio de 1925 y Benner no tenía dudas de que ésta le brindaría a la UPR tanto la estabilidad fiscal como la despolitización de la financiación universitaria. Contrario a las esperanzas de Benner, la intervención política y gubernamental en los asuntos de la Universidad aumentó después de haberse aprobado dicha ley.

En 1926, la Legislatura ordenó que del ingreso de la UPR por concepto de impuestos \$300,000.00 fueran transferidos al tesoro de la Isla. En 1927-28 se le ordenó igualmente a la Universidad que transfiriese \$100,000.00 de sus fondos para una escuela de arte y vocacional. El año siguiente la Legislatura utilizó \$292,900.00 de los fondos de la institución para propósitos extrauniversitarios. También en 1928, la Legislatura asignó \$50,000.00 para una escuela superior en Fajardo y otros \$50,000.00 para otra escuela superior en Río Piedras. Setenta y cinco mil dólares fueron asignados para una escuela graduada

de agricultura tropical y \$7,000.00 para un programa de higiene escolar adscrito al Departamento de Educación. Bajo la Ley 50 de 1925, por consiguiente, la Asamblea Legislativa determinaba hasta la manera en que se utilizaría el ingreso recibido por la Universidad. En relación a este asunto, Benner (1965, p.138) indicó que “Neither the Board of Trustees nor the Chancellor was consulted or informed of the inroads which were made on university funds until the legislation was well on its way to enactment”.

La continua intervención legislativa y partidista en la Universidad no tan sólo afectó el uso de los fondos institucionales, sino que afectó la posibilidad institucional de generar fondos de fuentes no gubernamentales. En 1923, a recomendación de un comité universitario dirigido por el decano St. John, la Junta de Síndicos de la UPR aprobó una campaña de recaudación de fondos para el fortalecimiento financiero de la institución. Benner, quien apoyaba tal campaña, no tuvo en sus primeros años como rector la oportunidad de organizarla. Sin embargo, las limitaciones económicas de la institución, la constante intervención política y gubernamental y, por último, el impacto devastador de un huracán en 1928, llevaron a Benner a dar los pasos necesarios para una campaña financiera en beneficio de la UPR (Navarro Rivera, 1999).

La campaña la dirigiría la compañía Tamblyn and Brown, quien contaba con clientes como la Universidad de Yale, para quien recaudó durante esa época 21 millones de dólares. Los \$60,000.00 que costaría la campaña vendrían de donaciones particulares, principalmente de la Carnegie Corporation. Tamblyn and Brown estimaba que dicha campaña generaría \$1,000,000.00 y muchos de los involucrados, incluyendo a la Carnegie Corporation, estaban convencidos de que dicha campaña sería exitosa.

Entre las personas que aceptaron formar parte del comité de dicha campaña se encontraron las siguientes:¹⁶

Charles Evans Hughes, Abogado

Sosthenes Behn, Presidente, International Telephone and Telegraph Corp.

James H. Post, Presidente, National Sugar Refining Co.

Charles G. Bancroft, Presidente, Aguirre Sugar Co.

James B. Coombs, Presidente, Fajardo Sugar Co.

Frank Dillingham, Presidente, South Porto Rico Sugar Co.

Franklin D. Mooney, Presidente, Atlantic Golf and West Indies Steamship Co.

Dr. Paul H. Hanus, Profesor y fundador de la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Harvard

Dr. Leo S. Rowe, Director, Pan American Union

Según Benner, la campaña contaría con el apoyo de las fundaciones de Estados Unidos. Benner añadió, sin embargo, que tanto los miembros del comité como los representantes de las fundaciones manifestaron su preocupación por la constante intervención político-gubernamental en la Universidad y que para el éxito de la campaña era indispensable que los recursos universitarios se utilizaran exclusivamente para el mantenimiento y desarrollo de la institución. La Junta de Síndicos de la UPR se hizo eco de esta preocupación y gestionó una enmienda a la ley universitaria que procuraría que los recursos que le correspondían a la Universidad llegasen a la institución. La Legislatura aprobó esta enmienda en 1929.

De la misma manera que la Ley 50 de 1925 no eliminó la intervención político-gubernamental en la UPR, la enmienda a dicha ley aprobada en 1929 tampoco eliminó la intervención mencionada. El 6 de mayo de 1929 Benner fue despedido y la campaña nunca se materializó. Resulta imposible saber cómo la propuesta campaña hubiese impactado a la UPR. Sabemos que el despido de Benner no fue bien recibido en círculos importantes de Estados Unidos. Frank Dillingham (1929) presidente de la South Porto Rico Sugar Company, le escribió una carta a Benner indicándole que:

Your letter of May 31 is at hand; it was a shock to me to hear of the severance of your connection with the University of Porto Rico, and especially in view of the circumstances attending it. I am free to say that if it seems that the University is again to be involved in local politics, my interest in its finances will disappear (comunicación personal).

Una carta similar le escribió a Benner Paul H. Hanus (1929) de la Universidad de Harvard, en la que le señala lo siguiente:

Yesterday "Porto Rico Progress" arrived with its budget of news about you. I hope the reported appointment at Columbia is true. As for the disgraceful action of the Trustees of the University of Porto Rico, I think it likely that their action will be a boomerang they will not escape later on.

What I do not understand is the reported connection of Governor Towner with Barcelo's procedure. I find it difficult to believe that Governor Towner would lend himself to such a shady transaction. When you have time and inclination, I should be happy to hear from you about the whole business.

With your departure from Porto Rico, and Doermann's gone before, my personal interest in the Island is at an end (comunicación personal).

A pesar de lo señalado por Jaime Benítez en su discurso de 1953, la década del veinte ilustra la magnitud de la intervención de las fuerzas políticas y estatales en la UPR. Todavía en los años cincuenta el problema era lo suficientemente serio como para que el Comité del Gobernador lo incluyera en su informe de 1959. En dicho informe se recomendó que:

Debe garantizarse la autonomía financiera de la Universidad para que ella pueda administrar su propio capital según el principio de autosuficiencia económica de las corporaciones públicas y no tenga que participar en los procesos político-administrativos de los presupuestos gubernamentales. Las autoridades universitarias deben mejorar sus métodos de planificación, administración financiera y obtención de donaciones privadas, para contribuir así a la realización del principio de autonomía.¹⁷

Como en las leyes universitarias previas, la de 1966 no incluyó cláusula alguna delineando la autonomía fiscal de la UPR. Al igual que en los asuntos de gobierno universitario y del quehacer académico, en el área fiscal no existe, como no ha existido en el pasado, un impedimento legal a las numerosas intervenciones del Estado. El estudio que realizó la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura previo a la redacción del anteproyecto de 2002 encontró que, refiriéndose al ingreso que la fórmula le asigna a la Universidad:

[N]i en la ley ni en los reglamentos de la UPR se estipulan las partidas que deben utilizarse para dicho cómputo, por lo que parecería que la institución está sujeta a la interpretación que pueda hacer cada año la Oficina de Gerencia y Presupuesto del Estado Libre Asociado. De hecho, se han realizado estudios que demuestran una cierta tendencia hacia el menoscabo de la fórmula e inconsistencias. Ante esta situación, se ha sugerido a la Comisión que la nueva ley universitaria incluya una disposición que oriente sobre las partidas que se utilizarán para computar la fórmula que se asigna a la UPR.

En segundo lugar, es importante recordar que la UPR sufrió un recorte de fondos con la aprobación en 1999 de la Ley de Oportunidades Educativas, que le retiró a la institución los recursos que le eran asignados en virtud de la Ley de Juegos de Azar (Comisión, 2001).

En ocasión del centenario de la UPR, la gobernadora Calderón, anunció en el Capitolio del país el establecimiento del Instituto de Capacitación Tecnológica y Desarrollo Económico y Social de Puerto Rico 2025. Dicho Instituto, según se informó al país, estaría adscrito

a la Oficina del Presidente de la UPR con una asignación de cuatro millones de dólares anuales por diez años. Aunque pueda ser meritotria la creación de tal Instituto, dicha acción se tomó al margen de las estructuras universitarias de gobierno administrativo y académico. En 1999, el entonces gobernador, Pedro Rosselló, del anexionista Partido Nuevo Progresista, le quitó cuarenta millones a la UPR y en 2003 la gobernadora Calderón, del estadolibrista Partido Popular Democrático, le asignó esa misma cantidad a la presidencia de la Universidad. En ambos casos, los universitarios fueron excluidos de la toma de decisiones. Ciertamente no es lo mismo recibir 40 millones que perder 40 millones. No obstante, en la medida en que en ambos casos la decisión se tomó sin la participación de los cuerpos universitarios que tienen la responsabilidad de aprobar centros, institutos o programas, tanto el dar como el quitar representan un mal que ha aquejado a la UPR desde 1903.

Conclusión

Los estudiosos de la historia de Puerto Rico y su educación superior muy probablemente examinarán la huelga de 2010 en la UPR con mucho interés y detenimiento. Podría muy bien ser esta huelga una de enorme trascendencia en la historia de una universidad que ha pasado de una crisis a otra desde 1903. Con lo diferente que puedan ser los numerosos conflictos universitarios, y su contexto histórico, notamos en cada caso que tienen como referencia el origen de la Universidad, la democratización de su gobierno y la autonomía universitaria. Esta monografía estudió precisamente las tres áreas antes mencionadas en distintos momentos de su historia. De este estudio sale una institución muy distinta a la descrita por Benítez en 1953 y distinta a la presentada por otras voces influyentes en el quehacer universitario del país.

Origen

La UPR resultó de la expansión estadounidense de 1898, como lo fue también el establecimiento de la Universidad de Filipinas en 1908. En Cuba, aunque ya existía la Universidad de La Habana al momento de la invasión del 1898, la nueva sede inaugurada en 1902 en el barrio habanero de El Vedado fue un proyecto importante del nuevo imperio (De Armas, Torres-Cuevas & Cairo Ballester, 1984). La tarea de las tres fue hacer a nivel universitario lo que se inició militarmente en 1898. Tales conquistas han generado a su vez una resistencia al colonialismo, la que en Puerto Rico se manifiesta en cada uno de los conflictos universitarios desde 1919. En palabras de Edward W. Said:

The slow and often bitterly disputed recovery of geographical

territory which is at the heart of decolonization is preceded-as empire had been-by the charting of cultural territory. After the period of ‘primary resistance,’ literally fighting against outside intrusion, there comes the period of secondary, that is, ideological resistance, when efforts are made to reconstitute a ‘shattered community, to save or restore the sense and fact of community against all the pressures of the colonial system... (p. 209)

El costo de su origen colonial y su historia de control e intervención política ha sido enorme. Una institución que surgió de una ocupación militar para mediados de los años 20 era ya un centro docente asediado por los partidos políticos isleños que participaban en el gobierno colonial. Tanto su origen como el control político antes descrito son causales importantes de las protestas estudiantiles hasta la década de 1950.

Democratización

Cuando leo la documentación que se generó durante los procesos de reforma de los años 20 y los años 40, el informe de la Comisión de Derechos Civiles de 1959 y el informe de 1964 de las comisiones camerales aquí citadas se hace evidente que se habló y se escribió mucho sobre democratización y autonomía. Este rico debate, no obstante, no llegó al texto de las leyes universitarias aprobadas durante los años estudiados.

En Puerto Rico, después de dos años de gobierno militar, se estableció un Estado colonial altamente centralizado, muy distinto al sistema descentralizado imperante en el propio imperio. La centralización iniciada en 1898 llegó a la Universidad con su fundación en 1903 y ha permanecido allí desde entonces. La referida centralización tuvo como propósito facilitar el control del Estado sobre la nueva colonia.

Desde su fundación el Estado ha regido la UPR unilateralmente, negándole a la comunidad universitaria una participación real en la dirección institucional. Los pasos democratizadores han sido mínimos y en los momentos de crisis las autoridades han procedido a borrarlos. La centralización del poder y la unilateralidad del proceder oficial es un resultado directo de la importancia ideológica que el Estado le ha asignado a la educación. Sobre lo anterior el intelectual argentino Aníbal Ponce (1946) apunta que:

Más franco que todos sus predecesores, el tirano argentino Juan Manuel de Rosas dejó bien esclarecidas las relaciones efectivas del Estado con la escuela. Cuando en 1842 la

oposición contra la Tiranía recomenzó, el Señor Restaurador creyó ver en las escasas escuelas que había autorizado, focos sospechosos de agitación y rebeldía. Con un gesto digno de él, nombró al Jefe de Policía director de la enseñanza primaria.

El Jefe de Policía, director de la enseñanza. El hecho vale la pena de que nos quede prendido en el recuerdo. (pp. 298-299)

En dicha obra Ponce observa también que:

El Anti Sediton Bill aprobado en junio de 1922 por el gobernador del Estado de Nueva York obliga a los profesores de cualquier categoría o escuela a obtener un certificado del comisario de Educación declarándole leal y obediente hacia el gobierno de aquel Estado y de los Estados Unidos, para lo cual es preciso que el profesor no haya preconizado en forma alguna ningún cambio en el gobierno de la nación. (p. 298)

Para esa época lo mismo ocurrió en Puerto Rico. En 1919, 1921 y 1924 se realizaron protestas estudiantiles críticas del estado colonial imperante, la ausencia de la libertad de expresión en la Universidad y la arbitrariedad en el proceder de las autoridades universitarias. En cada caso el Estado respondió con medidas represivas. Algunos estudiantes fueron suspendidos o expulsados y a otros, por la falta de “lealtad” a los Estados Unidos, se les negó empleo como maestros. El autoritarismo en la administración universitaria e incidentes de brutalidad policiaca provocaron huelgas y protestas en 1931, 1933, 1938, y 1939 (Picó, 1974; Navarro Rivera, 2000).

La centralización del poder durante la rectoría de Jaime Benítez impactó de manera extraordinaria a la Universidad. La ley del 42 requería que el vicerrector de Mayagüez fuese nombrado entre los decanos de ese recinto. Benítez quería nombrar a Joseph Axtmayer, profesor de Ciencias en Río Piedras, por lo que lo nombró decano y simultáneamente vicerrector. De esta decisión resultó la huelga de 1942, que duró cerca de seis meses. Benítez ordenó el cierre del recinto y amenazó con notificarle a las autoridades militares estadounidenses que los alumnos de ese recinto no eran estudiantes activos y, por consiguiente, sujetos al servicio militar de ese país en tiempos de guerra. Al concluir la huelga la represalia no se hizo esperar. Se eliminó el requisito de nombrar al vicerrector entre los decanos. Benítez, además, pautó inmediatamente hasta tres exámenes finales por día, lo que resultó en cientos de estudiantes desaprobados (Navarro Rivera, 2000).

En 1948 Benítez le denegó al Consejo General de Estudiantes el uso del Teatro Eleanor Roosevelt de la UPR para una conferencia

del líder nacionalista Pedro Albizu Campos. Los estudiantes, alegando que dicha medida era violatoria de su derecho a escuchar a Albizu, decretaron la que sería una de las más significativas huelgas universitarias.

Luego de ambas huelgas, la ley universitaria fue enmendada para erradicar las medidas democratizantes que se incluyeron en las leyes del 1942 y del 1948, particularmente aquellos referentes a la participación estudiantil en el gobierno universitario. Las enmiendas a la ley después de la huelga de 1948 incluyeron la eliminación de la representación de los alumnos en la Junta Universitaria, cuerpo asesor del Rector, y se cerró también el periódico estudiantil. Las enmiendas ilegalizaron las críticas a la Universidad y un agotado, pero jubiloso Benítez cantó victoria.

No obstante, hacia finales de los años 50, el entonces gobernador Muñoz Marín le retiró la confianza, el Comité del Gobernador citado anteriormente criticó la falta de democracia, libertad y autonomía en la UPR. Por último su aliada de muchos años, la MSA, hizo suyas las críticas del mencionado comité y amenazó con retirarle la acreditación.

Autonomía

El Estado, y los partidos políticos que han participado en su gobierno, nunca han tenido dudas de su autoridad sobre los asuntos universitarios. Por esta razón, su control e intervención lo han justificado como el descargo de sus responsabilidades. Tampoco han visto como intervención el control externo administrativo, fiscal, ideológico y partidista de la UPR. Dicho control se hizo evidente el 8 de julio de 1924, cuando el gobernador Horace Mann Towner convocó a su oficina a los síndicos de dicha universidad para imponer el nombramiento de su candidato a rector, Thomas E. Benner (Navarro Rivera, 2000).

Años más tarde el Partido Popular Democrático (PPD) prometió incluir la autonomía y la despolitización de la UPR en la ley universitaria de 1942. Esta promesa fue incumplida. Se destaca la manera inconsulta en que se nombró a Rexford G. Tuwell como rector en 1941, nombramiento que fue repudiado en una asamblea estudiantil días después. La rectoría de Tuwell duró menos de dos meses.

El triunfo del Partido Popular en 1940 le dio a ese partido un extraordinario poder sobre la UPR y sellaron tal poder con el nombramiento de Jaime Benítez a la rectoría en 1942. Como resultado, por lo menos hasta 1953, la UPR no gozó del espacio y la independencia que requiere una universidad para serlo realmente. Esto, como señaló Benner en 1928, “indicates a tendency of the legislature to be unable

to leave in peace an institution to whom such peace is essential...” (comunicación personal). La referencia de Benner a la Legislatura aplica igualmente a las otras estructuras gubernamentales y políticas. Su rechazo a esa política intervencionista le costó el trabajo en mayo de 1929. El despido de Benner, entre otras cosas, provocó la cancelación de una campaña millonaria para la UPR. Ese control de la institución era tal que la MSA le negó en 1937 la acreditación a la Universidad, para la cual tuvo que esperar hasta 1946.

Finalmente, cuando los vocablos “democracia” y “autonomía” se han utilizado en el discurso oficial, su uso ha sido más bien un reconocimiento de la importancia que dicho vocablo ha tenido en el código universitario. Su historia y desarrollo más bien apuntan hacia una imposibilidad de democratización y autonomía universitaria en un contexto colonial. En un contexto como el descrito no hubo la posibilidad, ni la energía, para lo universitario.



Estudiantes durante la huelga de 1948.
Fotografía cortesía del Archivo Central de la UPR, Río Piedras.

NOTAS

1. Entrevista a Juan Antonio Corretjer por Che Meléndez. 1983
2. Ciales es el pueblo natal de Juan Antonio Corretjer.
3. *La Ley de Gobernador Electivo* se aprobó en 1947.
4. Los 540 maestros puertorriqueños representaban el 47% del magisterio en 1904.

5. Resolución del Consejo Superior de Enseñanza relativa al idioma de enseñanza en la Universidad de Puerto Rico, 25 de septiembre de 1942. Según certificada por Ismael Rodríguez Bou, Secretario Permanente del Consejo Superior de Enseñanza el 21 de marzo de 1947.

6. Ver *48 USCS, Territories and Insular Possessions, Index, 1995*.

7. Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Proyecto del Senado 1491 del 8 de mayo de 2002. 14ta Asamblea Legislativa, 3ra Sesión Ordinaria, p. 28. En adelante PS 1491 de 2002. A raíz de la huelga de 2010 la ley universitaria se enmendó para aumentar la Junta de Síndico a 17, por lo que el Estado nombra a 14 de los 17 miembros.

8. Oxford University. Commission on Inquiry. En Navarro Rivera, 1999, p. 8.

9. PS 1491 de 2002.

10. Ver *Recopilación Especial, Reforma Universitaria 1942-1962*. Archivo Central UPR, Río Piedras.

11. *Leyes de Puerto Rico*. Ley No. 135, 7 de mayo, 1942.

12. *Report on the UPR*, MSA, 1 de diciembre, 1937. Archivo Central UPR, Río Piedras.

13. *Informe del Comité del Gobernador (1959-CDC-001)*.

14. Mayhew, Lewis B. en Navarro Rivera, 1999, p. 7. x

15. PS 1491 de 2002.

16. Listado de los miembros del comité. R-40, B-VII. Archivo Central UPR. Río Piedras.

17. 1959-CDC-001.

REFERENCIAS

Benner, T. E. (1928). Carta a William Darrach, College of Physicians and Surgeons de la Universidad de Columbia. Archivo Central UPR.

_____. (1965). *Five Years of Foundation Building: The University of Puerto Rico 1924-1929*. Río Piedras: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.

Benitez, J. (1949). Carta a Frank H. Bowles, Secretario de la Middle States Association of Colleges and School. Archivo Central UPR.

- Benítez, J. (1962). Junto a la Torre: jornadas de un programa universitario 1942-1962. San Juan: Universidad de Puerto Rico. Tomado de *Puerto Rico: Reforma Universitaria 1963-1965*. Centro Intercultural de Documentación (1966), Dossier No. 6. Cuernavaca, México.
- Centro Intercultural de Documentación. (1966). *Puerto Rico: Reforma Universitaria 1963-1965*. Dossier no. 6. Cuernavaca, México: Autor.
- Comision de Educacion, Ciencia y Cultura. (2001). La transformación de la educación superior en Puerto Rico. Informe del estudio ordenado por la Resolucion del Senado 44-2011, 145.
- De Armas, R., Torres-Cuevas, E. y Cairo Ballester, A. (1984). *Historia de la Universidad de La Habana, 1728-1929, Vol. I*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1973). *Informes de la Comisión de Derechos Civiles, Años 1959-1968, Tomo I*. (1973). Oxford, New Hampshire: Equity Publishing Corporation.
- _____. Senado de Puerto Rico. Comisión de Educación, Ciencia y Cultura. (2001). *La transformación de la educación superior en Puerto Rico*. Informe del estudio ordenado por la Resolución del Senado 44, 145-146.
- _____. (2002). Proyecto del Senado 1491 del 8 de mayo. Decimocuarta Asamblea Legislativa, 3ra Sesión Ordinaria.
- Leyes de Puerto Rico. Ley no. 135, 7 de mayo de 1942.
- Mayhew, L. B. (1973). *The Carnegie Commission on Higher Education*. SanFrancisco: Jossey Bass.
- McCoy, A. & Scarano, F. (Eds.). (2009). *Colonial Crucible: Empire in the Making of the Modern American State*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Meléndez, J. (1983). *Entrevista a Juan Antonio Corretjer*. Filmada.
- Navarro Rivera, P. (1999). *The University of Puerto Rico: Political Control and University Development, 1903-1952*. Tesis Doctoral. Universidad de Harvard, Massachusetts.
- _____. (2000). *Universidad de Puerto Rico: de control político a crisis permanente 1903-1952*. San Juan: Ediciones Huracán.
- _____. (2003). Cien años de la Universidad de Puerto Rico. *Diálogo*, año 16, núm 159, 36-37.
- _____. (2006). Acculturation Under Duress: The Puerto Rican experience at the Carlisle Indian Industrial School 1898-1918. *Centro Journal*, XVIII, (1), 222-259.
- _____. (2009). The Imperial Enterprise and Educational Policies in Colonial Puerto Rico. En A. McCoy & F. Scarano (Eds.), *Colonial Crucible: Empire in the Making of the Modern American*

- State. Madison: University of Wisconsin Press.
- Oxford University. (1997). *Commission on Inquiry*. Oxford: Autor.
- Picó de Hernández, I. (1974). *Los estudiantes universitarios y el proceso político puertorriqueño: 1903-1948*. Tesis Doctoral. Universidad de Harvard, Massachusetts.
- Ponce, A. (1946). *Educación y Lucha de Clases. Obras Completas de Anibal Ponce*. Buenos Aires: Iglesias y Matera.
- Recopilacion Especial, Reforma Universitaria 1942-1962*. Archivo Central UPR.
- Rosovsky, H. (1990). *The University: An Owners Manual*. Nueva York: W.W. Norton.
- Said, E. E. (1993). *Culture and Imperialism*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- St. John, C. W. (1924, 1925). Carta a Ernest E. Dale, Universidad de Michigan. Archivo Central UPR.
- Torres, R. (2003). Preámbulo histórico al establecimiento de la Escuela Normal
- Industrial de Fajardo: antecedentes metropolitanos e insulares. *Revista Pedagogía*, 35. (2001), 6-33.
- The Statutes at Large of the United States of America from December, 1915, to March, 1917, Concurrent Resolutions of the two Houses of Congress and Recent Treaties, Conventions, and Executive Proclamations, Vol. XXXIX, Part I*. (1917). Washington, D. C.: Government Printing Office.
- Tugwell, R. G. (1968). *The Stricken Land*. Nueva York: Greenwood Press.
- United States Code. Title 48. *Territories and Insular Possessions Index* (1995).
- University of Porto Rico. (1924). *Report and Recommendations Concerning the University of Porto Rico and its Future Development*. Informes y Estudios, Caja 1, 1909-1934. Archivo Central UPR.
- Viswanathan, Gauri. Editor. (2001). *Power, Politics, and Culture, Interviews with Edward E. Said*. New York: Pantheon Books.
- Wschebor, M. (1970). *Imperialismo y universidades en América Latina*. Uruguay: Biblioteca de Marcha.
- Zimmerman, W. (2002). *First Great Triumph: How Five Americans Made Their Country a World Power*. Nueva York: Farrar, Straus & Giroux.

Predicción del aprovechamiento académico: Estudio de los egresados de la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

JOSÉ C. VEGA VILCA
FRANCIS AGOSTO

Facultad de Administración de Empresas
Instituto de Estadística
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

RESUMEN

Se presenta un estudio para predecir el aprovechamiento académico de los egresados del Programa Subgraduado de la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Se introduce el concepto de “egresado de éxito académico”, que se define como un estudiante con promedio de graduación de al menos 3.33, que logró culminar su bachillerato en un promedio de 5 años. Se probó que el género del estudiante, así como el tipo de escuela superior de procedencia (pública o privada), no son buenos predictores del éxito académico; sin embargo el Índice General de Solicitud (IGS) constituye un buen predictor de éxito. Se propone un nuevo índice para predecir el éxito académico del egresado, “Índice de los cursos de Métodos Cuantitativos” (IMECU), que se calcula utilizando la calificación obtenida y el número de veces que el estudiante tomó los cursos de Métodos Cuantitativos. [**Palabras clave:** índice general de solicitud, índice de los cursos de métodos cuantitativos, egresado de éxito].

ABSTRACT

A study to predict the academic achievement of graduates from the University of Puerto Rico (Río Piedras Campus) Business Administration's Undergraduate Program. It introduces the concept of "successful graduate", defined as a student with grade point average of at least 3.33, that completed his bachelor's degree in an average of 5 years. It was found that the gender of the student as well as the type of high school (public or private) from which the student graduated, were not good predictors for academic success. However, the General Index of Application is a good predictor of success. We propose a new index to predict the student's academic success, denoted as "Average Index of MECU Courses." This index is calculated using the grade and the number of times the student took the course. [**Keywords:** general index of application, average index of MECU courses, graduate of success].

Introducción

Los estudios sobre el rendimiento estudiantil en las universidades han sido siempre una preocupación constante de los investigadores del proceso educativo. Las universidades quisieran contar con una metodología que reconozca las cualidades del estudiante de nuevo ingreso y que pueda augurarle éxito en sus estudios. Cuantitativamente hablando, el éxito universitario está asociado con altas calificaciones y corto tiempo de estudios culminados.

Conocer las causas que pueden atribuirse al fracaso o al éxito de un alumno es relevante para la universidad y para el país en general. A menudo, se menciona que los antecedentes de los estudiantes que ingresan a la universidad son cruciales para el logro de un buen desempeño en la carrera universitaria.

En la Universidad de Puerto Rico (UPR) el antecedente académico de un estudiante es resumido mediante el Índice General de Solicitud (IGS). Este índice es un promedio ponderado del Promedio de Graduación de Escuela Superior y las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Razonamiento Verbal y Razonamiento Matemático de las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria (CEEB, por sus siglas en inglés). Desde su creación, las ponderaciones del IGS han ido modificándose; el índice actual ha sido blanco de polémicas, se le acusa de ser un mal predictor del éxito académico universitario, pero sigue vigente y rige el proceso de admisión a la Universidad (Matos-Díaz, 2008).

En muchos trabajos de esta índole, el éxito académico universitario está referido al éxito del estudiante logrado de un semestre a otro. En este trabajo el éxito académico estará referido al éxito del egresado de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, definiendo al “egresado de éxito” como un estudiante con un rendimiento académico alto, que se manifiesta en un alto promedio de graduación y en un corto tiempo de estudios para culminar su Bachillerato.

Los análisis que publica la Facultad de Administración de Empresas (FAE) o la Universidad sobre rendimiento estudiantil se basan, esencialmente, en reportes descriptivos, centrados en la presentación de promedios, proporciones y otras medidas descriptivas, sin mayor atención en el análisis de la relación entre variables. Aún cuando esto no significa que tales estudios carezcan de valor o rigor científico, sí señalan la ausencia de un análisis estadístico inferencial formal.

En este trabajo se hace un estudio cuantitativo de algunos factores

que pueden predecir el éxito del egresado. Se estudia el Promedio de Graduación (PG) y el Tiempo de Estudios (TE) en que logra el bachillerato, relacionado a variables como género del estudiante (masculino, femenino), tipo de escuela de procedencia (pública o privada), Índice General de Solicitud (IGS) e Índice de los cursos de Métodos Cuantitativos (IMECU) que se calcula utilizando la calificación obtenida y el número de veces que el estudiante tomó los cursos de Métodos Cuantitativos.

Este trabajo se justifica porque brindará algunos criterios para predecir el aprovechamiento académico de los estudiantes de la FAE, así como para poner en marcha estrategias que conduzcan a mejorarlo. Además, el trabajo procura servir de motivación para futuras investigaciones sobre este tema que, como educadores, nos compete en gran medida; más aún cuando en las circunstancias actuales la Facultad está inmersa en la actualización de los curriculums de estudios, con el objetivo de potenciar la capacitación del estudiante que lo conduzca a ser un profesional de excelencia.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis cuantitativo para evaluar algunas variables que pueden predecir el aprovechamiento académico del egresado del Programa Subgraduado de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Revisión de literatura

Menéndez Raymat (1995) hace un recuento detallado de todos los cambios ocurridos en los procesos de admisiones en la UPR desde su fundación en 1903 hasta 1995. Los últimos dos cambios sustantivos ocurrieron en los años académicos de 1979-1980 y 1995-1996. En el año académico 1979-1980, se crea el Índice General de Solicitud (IGS), el cual asignaba un peso relativo de 1/3 a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba de Razonamiento Matemático y en la de Razonamiento Verbal de las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria (CEEB, por sus siglas en inglés), así como 1/3 al promedio de graduación de Escuela Superior. En el año académico 1995-1996 se modifican las ponderaciones del IGS; se asigna un peso relativo de 1/4 a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las Pruebas de Razonamiento Matemático y Razonamiento Verbal de las Pruebas del CEEB y un peso relativo de 1/2 al promedio de graduación de Escuela Superior. Estas últimas ponderaciones del IGS tienen vigencia y rigen el proceso de admisión a la Universidad de Puerto Rico.

Matos-Díaz (2008) menciona que el cambio en el IGS equiparó a los estudiantes procedentes de las escuelas públicas con los de las privadas y redujo al mínimo la brecha por géneros. Además, al asignar ponderaciones significativamente mayores al promedio de graduación de Escuela Superior y ponderaciones menores a las pruebas del CEEB se redujo la “calidad de estudiantes” de nuevo ingreso. Su estudio concluye en la confirmación de que el mejor predictor de éxito académico es la antigua fórmula de IGS y no la actual.

Tejedor y García-Valcárcel (2007) señalan tres tipos de factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario: 1) Factores inherentes al alumno: falta de preparación para acceder a estudios superiores, desarrollo inadecuado de actitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida, falta de método de estudios, etc.; 2) Factores inherentes al profesor: deficiencias pedagógicas, falta de tratamiento individualizado del estudiante, falta de mayor dedicación a las tareas docentes; y 3) Factores inherentes a la Universidad: falta de coordinación entre distintas materias, ineficientes sistemas de selección utilizados, etc.

No se pueden citar artículos de estudios semejantes que usen metodologías de análisis iguales o parecidos a los de este trabajo.

Metodología

La metodología aplicada en este trabajo consistió en la recopilación y generación de una base de datos y posterior análisis estadístico de los mismos, usando las siguientes técnicas estadísticas: Prueba de diferencia de medias, prueba de Mann-Whitney de diferencia de medianas, Análisis de Correlación, Análisis de Tablas de Contingencia o pruebas Ji-Cuadrado, Análisis de Correspondencias Simple, Análisis de Correspondencias Múltiple y Análisis de Regresión Logística.

Descripción de los datos

La base de datos utilizada fue proporcionada por la Oficina del Registrador de la UPR-RP y consta de la información de 391 egresados subgraduados que culminaron estudios en diciembre 2008, mayo 2009 y verano 2009. Para el análisis fueron excluidos 30 estudiantes de Administración de Sistemas de Oficina, ya que estos estudiantes no toman cursos de Métodos Cuantitativos y 79 estudiantes de las diferentes concentraciones, ya que presentaban datos incompletos. Finalmente se trabajó con una muestra de 282 estudiantes de las concentraciones de Contabilidad (124), Economía (1), Estadística (2), Finanzas (37), Gerencia de Operaciones (8), Mercadeo (68), Recursos Humanos (32) y Sistemas Computadorizados de Información (10). La

Tabla 1 presenta una descripción de los datos utilizados en este estudio; los valores estadísticos calculados para los datos de las variables IGS, IMECU, PG y TE fueron: media, desviación estándar, mínimo, primer cuartil (Q1), mediana, tercer cuartil (Q3) y máximo.

Tabla 1. Descripción de los datos en estudio

Variable	Descripción						
GÉNERO: Género del estudiante.	Femenino = 182 Masculino = 100						
ESCUELA: Tipo de Escuela Superior.	Pública = 79 Privada = 203						
IGS: Índice General de Solicitud.	Mean	StDev	Min	Q1	Median	Q3	Max
	316.7	23.8	247.0	302.8	317.0	333.0	380.0
IMECU: Índice de los cursos Métodos Cuantitativos.	Mean	StDev	Min	Q1	Median	Q3	Max
	2.50	0.75	0.75	2.00	2.50	3.00	4.00
PG: Promedio de Grado.	Mean	StDev	Min	Q1	Median	Q3	Max
	3.26	0.49	2.00	2.90	3.33	3.66	4.00
TE: Tiempo de Estudio, en años.	Mean	StDev	Min	Q1	Median	Q3	Max
	6.65	1.73	5.00	6.0	6.0	7.0	19.0

El Índice de los cursos de Métodos Cuantitativos valora la aptitud del estudiante en los cursos de Métodos Cuantitativos: MECU 3031 y MECU 3032, son cursos de precálculo y cálculo, respectivamente, con aplicaciones a temas de administración de empresas. El cálculo del IMECU surge por observación elemental, comentada por muchos profesores: *casi siempre un estudiante con aptitudes matemáticas muestra mayor ventaja sobre el que no las tiene y puede superar los obstáculos de cualquier otro curso que no necesariamente es de matemáticas y por lo tanto puede culminar su carrera en menos tiempo*. Para el cálculo de este índice fue necesario asignar puntaje a los diferentes calificativos, así: A = 4, B = 3, C = 2, D = 1 y F = 0; si un estudiante de MECU 3031 ó MECU 3032 aprobó el curso en la tercera oportunidad con calificativo B, pero en las dos anteriores veces obtuvo F y D; su índice en el curso será $(0 + 1 + 3)/3 = 1.33$. El valor del IMECU se obtiene como promedio simple de los índices obtenidos desde los cursos MECU 3031 y MECU 3032.

Aplicación y resultados

El análisis de la base de datos en estudio consta de cuatro grupos de análisis que se describen a continuación:

Análisis 1: Comparación de valores medios de las variables IGS, PG, IMECU y TE dentro de los grupos de la variable GENERO, así como dentro de los grupos de la variable ESCUELA.

Análisis 2: Asociación por pares de las variables: IGS, PG, IMECU y TE.

Análisis 3: Asociación simultánea de las variables: IGS, PG, IMECU y TE.

Análisis 4: Relación funcional entre la variable “éxito del egresado” y las variables asociadas: IGS, IMECU, GENERO y ESCUELA.

Análisis 1: La Tabla 2, presenta los *p-values* de las pruebas de hipótesis de igual comportamiento de las variables analizadas respecto de la variable tipo de escuela, así como respecto a la variable género del estudiante. Se realizó una prueba *t* para la variable IGS, por cumplir con el supuesto de normalidad y una prueba de Mann-Whitney para las demás variables, por no cumplir con dicho supuesto. Así, se puede concluir que no hay diferencias de los puntajes de IGS, PG, TE e IMECU entre estudiantes de los dos tipos de escuela. Los estudiantes que vienen de escuelas públicas o privadas, en promedio, logran o tienen el mismo rendimiento académico. Entre los estudiantes de género masculino y femenino hay diferencias en los puntajes de IGS, así como diferencias en los puntajes de PG, mientras que en los puntajes de TE e IMECU no se observan diferencias significativas entre estudiantes de diferente género.

Tabla 2. *p-values* de las pruebas de hipótesis

	IGS	PG	TE	IMECU
Tipo de Escuela Superior	0.6070	0.8638	0.1347	0.7048
Género del estudiante	0.0080	0.0048	0.1498	0.3530

Análisis 2: El estudio de la asociación de pares de variables se llevó a cabo de dos formas, mediante el análisis de correlación y mediante el análisis de correspondencias.

Tabla 3. Coeficientes de Correlación

	TE	IGS	PG
IGS	-0.283 (0.000)	---	---
PG	-0.307 (0.000)	0.273 (0.000)	---
IMECU	-0.265 (0.000)	0.338 (0.000)	0.364 (0.000)

A2.1 Análisis de correlación de variables: La Tabla 3 presenta el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre pares de variables utilizando los datos descritos en la Tabla No. 1; entre paréntesis se muestran los *p-values* de las pruebas de hipótesis de significancia de dichos coeficientes. Se concluye que:

- Hay asociación significativa entre pares de variables. Se rechaza la hipótesis nula que considera que no hay asociación entre pares de variables.
- Las variables IGS, PG e IMECU agrupadas por pares, están asociadas directamente entre sí. Un IGS alto implica un PG alto y un IMECU alto; del mismo modo, un IGS bajo implica un PG bajo y un IMECU bajo.
- Las variables IGS, PG e IMECU están asociadas inversamente con la variables TE. Un IGS alto, un PG alto y un IMECU alto implican un TE bajo; del mismo modo, Un IGS bajo, un PG bajo y un IMECU bajo implican un TE alto.

A2.1 Análisis de correlación de variables: Para el estudio de la asociación de variables mediante el análisis de correspondencias fue necesario categorizar las variables IGS, IMECU, PG y TE de la tabla No.1, como se muestra en la Tabla No. 4.

Tabla 4.

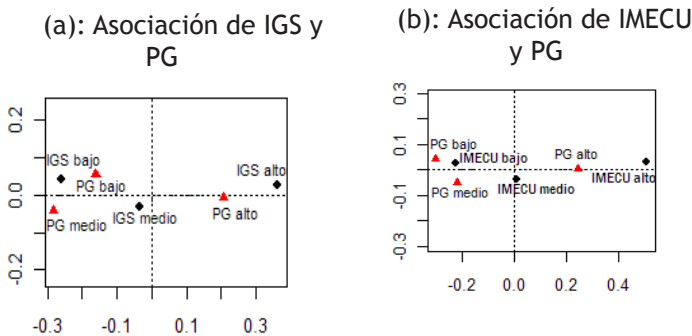
Variable	Categorización
IGS: Índice General de Solicitud	1) IGS bajo: hasta 302 2) IGS medio: 303 – 333 3) IGS alto: 334 a más
IMECU: Índice de cursos MECU	1) MECU bajo: hasta 2.0 2) MECU medio: 2.1 – 3.0 3) MECU alto: 3.1 a más
PG: Promedio de Grado	1) PG bajo: hasta 2.89 2) PG medio: 2.90 – 3.32 3) PG alto: 3.33 a más
TE: Tiempo de Estudio, en años	1) TE corto: hasta 5 2) TE medio: 6 – 7 3) TE largo: 8 a más

La categorización de estas variables se realizó usando el criterio del primer y tercer cuartil. La categoría baja está formada por todos los casos donde la variable es menor que el primer cuartil; la categoría media está formada por todos los casos donde la variable está entre el primer y tercer cuartil; la categoría alta está formada por todos los

casos donde la variable es mayor que el tercer cuartil. La variable Promedio de Graduación, en su nivel alto, fue categorizada como PG alto en todos los casos donde el promedio de graduación fue mayor o igual a 3.33, debido a que los estudiantes con promedio de graduación de al menos 3.33 son considerados de honor (Cum Laude, Magna Cum Laude y Summa Cum Laude).

Mediante la prueba Ji-cuadrado en tablas de contingencia de orden 3'3, se determinó la asociación de los pares de variables IGS-PG, IMECU-PG, IGS-TE, IMECU-TE, PG-TE y IGS-IMECU. En todos los casos la prueba fue significativa ($p\text{-value} < 0.001$). Tanto el análisis de correlación como el análisis Ji-cuadrado indican que existe asociación de pares de variables pero no hacen referencia a posibles asociaciones de las categorías de las variables comparadas. Para conocer estas últimas asociaciones se debe realizar un análisis de correspondencias. El análisis de Correspondencias Simple representa gráficamente la asociación de las diferentes categorías de las dos variables comparadas. En la Figura No. 1(a) se observa que la asociación entre las variables IGS y PG es directa; en promedio los estudiantes con IGS alto tienen promedios de graduación alto y estudiantes con IGS bajo tienen promedios de graduación bajo. En la Figura No. 1(b) se observa que la asociación entre las variables IMECU y PG es también directa, en promedio los estudiantes con IMECU alto tienen PG alto y estudiantes con IMECU bajo tienen PG bajo.

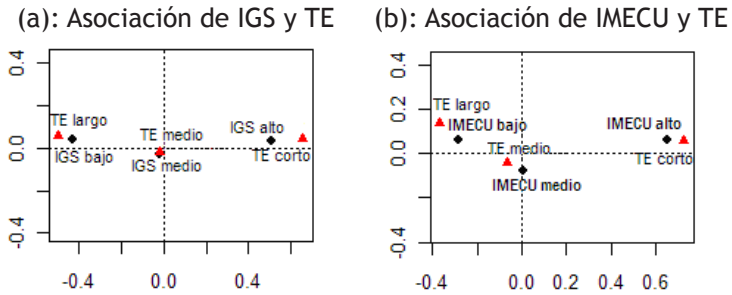
Figura 1. Asociación de IGS y MECU versus PG



En la Figura No. 2 (a) se observa que la asociación entre las variables IGS y TE es inversa; en promedio estudiantes con IGS alto están asociados a corto tiempo de estudios y estudiantes con IGS bajo están asociados a largo tiempo de estudios. En la Figura No. 2(b) se observa que la asociación entre

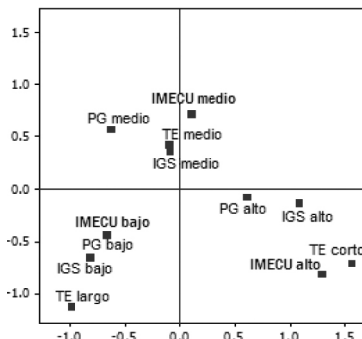
las variables IMECU y TE es también inversa; en promedio estudiantes con IMECU alto están asociados a corto tiempo de estudios y estudiantes con IMECU bajo están asociados a largos tiempos de estudio. En ambos casos de la Figura No. 2 se observa que en promedio los estudiantes que dedicaron mucho tiempo a lograr su bachillerato son consecuencia de haber ingresado a la universidad con IGS bajo y/o haber logrado un bajo índice en los cursos de Métodos Cuantitativos.

Figura 2. Asociación de IGS y IMECU versus TE



Análisis 3: El Análisis de Correspondencias Múltiple representa gráficamente la asociación simultánea de las categorías de más de dos variables en estudio. En la Figura No. 3 se observa que, en promedio, estudiantes con IGS alto, con IMECU alto, se graduarán con honor (promedio de graduación alto) y terminarán su bachillerato en un tiempo corto de estudios. También se observa que, en promedio, estudiantes con IGS bajo, con IMECU bajo, se graduará con promedio de graduación bajo y terminarán su bachillerato en un tiempo largo de estudios.

Figura 3. Relación entre IGS, MECU, PG y TE



Análisis 4: Para este análisis se genera la variable “egresado de éxito”, que se define como un estudiante con un rendimiento académico alto, que se manifiesta en un alto promedio de graduación ($PG \geq 3.33$) y en un corto tiempo promedio de estudios para culminar su bachillerato ($TE = 5$). La variable “egresado de éxito” es una variable dicótoma que toma el valor “1”, cuando $PG \geq 3.33$ y $TE = 5$ y toma el valor “0”, en caso contrario. La Tabla No. 5 presenta los resultados de la regresión logística, donde “egresado de éxito” es la variable dependiente y las variables independientes son IGS, IMECU, GÉNERO y ESCUELA. Debe estar claro que las variables IGS y MECU son cuantitativas y las variables GÉNERO y ESCUELA son cualitativas dicótomas, descritas en la Tabla No. 1.

Tabla 5. Análisis de Regresión Logística

Predictor	Coef	SE Coef	Z	P	Odds	95%	
					Ratio	Lower	Upper
Constant	-18.6969	3.552320	-5.26	0.000			
IGS	0.0411	0.010718	3.84	0.000	1.04	1.02	1.06
IMECU	1.1288	0.306882	3.68	0.000	3.09	1.69	5.64
GENERO	-0.2505	0.438427	-0.57	0.568	0.78	0.33	1.84
ESCUELA	0.4785	0.503465	0.95	0.342	1.61	0.60	4.33

El modelo estimado de regresión logística, dado en la Tabla No. 5, tiene validez estadística ya que cumple dos pruebas fundamentales: la prueba de las pendientes y la prueba de bondad de ajuste. La prueba de las pendientes indica que hay suficiente evidencia para afirmar que al menos uno de los coeficientes de la regresión logística es diferente de cero ($p\text{-value} = 0.000$). Las pruebas de bondad de ajuste del modelo de regresión logística: prueba de la devianza ($p\text{-value} = 1.000$) y la prueba de Hosmer-Lemeshow ($p\text{-value} = 0.335$), indican que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula que considera que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos.

Los coeficientes del modelo estimado de regresión logística, dado en la Tabla No. 5, son significativos para las variables IGS e IMECU, pero son no significativas para las variables GÉNERO y ESCUELA; se interpretan del siguiente modo:

1. La variable IGS es significativa ($p\text{-value} = 0.000$). Cuando se comparan grupos de estudiantes con IGS diferenciado por un punto, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es 4%

mayor en el grupo con IGS más alto. Entonces, si se comparan dos grupos de estudiantes con IGS diferenciado por 25 puntos, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es mayor en el grupo con IGS más alto (2.67 veces). También, si se comparan dos grupos de estudiantes con IGS diferenciado por 50 puntos, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es mayor en el grupo con IGS más alto (7.11 veces).

2. La variable IMECU es significativa ($p\text{-value} = 0.000$). Cuando se comparan dos grupos de estudiantes con IMECU diferenciado por un punto, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es mayor en el grupo con IMECU más alto (3.09 veces).
3. La variable GÉNERO no es significativa ($p\text{-value} = 0.568$). Cuando se comparan los grupos masculino y femenino, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es la misma en los dos grupos.
4. La variable ESCUELA no es significativa ($p\text{-value} = 0.342$). Cuando se comparan los grupos de escuela privada y pública, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es la misma en los dos grupos.

Conclusiones

Las conclusiones vertidas en este estudio se refieren exclusivamente a los resultados cuantitativos del análisis de datos de egresados de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

1. Se ha definido como “egresado de éxito académico” a un estudiante con un rendimiento académico alto, que se manifiesta en un alto promedio de graduación y un corto tiempo de estudios para la culminación de su Bachillerato. Un “egresado de éxito académico” es un estudiante de honor (Cum Laude, Magna Cum Laude o Summa Cum Laude) con promedio de graduación de al menos 3.33 puntos y que culminó su Bachillerato en un promedio de cinco años.
2. El grupo de estudiantes de género femenino es casi el doble que los de género masculino y por lo tanto cuando se contabilizan los mejores índices de aprovechamiento académico, el grupo de las féminas resulta favorecido numéricamente respecto a los varones. En realidad, la proporción de los mejores índices académicos en féminas y varones es la misma. Esto quedó evidenciado en los resultados de la Tabla No. 5, donde la variable GÉNERO no es significativa cuando se desea predecir el “egresado de éxito”.
3. El grupo de estudiantes provenientes de escuelas privadas es más del doble que los provenientes de escuelas públicas. La variable

ESCUELA con sus dos niveles: pública y privada, casi nunca es mencionada como elemento comparativo del aprovechamiento académico, pero existe la creencia de que los estudiantes provenientes de escuela privada tendrán mejor aprovechamiento académico que los de escuela pública, lo que no es cierto y ha quedado demostrado en este trabajo. La variable ESCUELA tampoco es significativa cuando se desea predecir el “egresado de éxito”.

4. Contrario a las conclusiones de Matos-Díaz (2008), en este trabajo se concluye que el Índice General de Solicitud (IGS) puede ser un buen predictor del éxito del egresado, siempre que se tenga valores suficientemente altos de este índice. Cuando se comparan dos grupos de estudiantes con IGS diferenciado por 25 puntos, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es mayor en el grupo con IGS más alto (2.67 veces).
5. El Índice de los cursos de Métodos Cuantitativos (IMECU) es un nuevo índice, propuesto en este trabajo, que predice el éxito del futuro egresado. Cuando se comparan dos grupos de estudiantes con IMECU diferenciado por un punto, la posibilidad de encontrar un egresado de éxito es mayor en el grupo con IMECU más alto (3.09 veces).
6. El Índice de los cursos Métodos Cuantitativos, IMECU, es un buen predictor del éxito académico del estudiante universitario, pero sólo puede ser calculado después que el estudiante ingresó a la universidad; antes de su ingreso, el IGS puede predecir el éxito buscado.

Recomendaciones

1. Realizar un estudio cualitativo sobre los resultados obtenidos en este trabajo, ya que las conclusiones aquí vertidas son referidas a aspectos meramente cuantitativos.
2. Reforzar los cursos de matemáticas desde las Escuelas Superiores y sobre todo en la Universidad. Un mejor aprovechamiento de los cursos de matemáticas proveerá al estudiante el razonamiento lógico propio de la materia y sobre todo, logrará un incremento en su índice de los cursos de Métodos Cuantitativos, lo que lo acercará a ser “egresado de éxito”.
3. Buscar nuevos índices que puedan medir el aprovechamiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Hosmer, D. & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regresión* (2da ed.) Nueva York: Wiley.
- Johnson, R. & Wichern, D. (2007). *Applied Multivariate Statistical Análisis* (6ta ed.). Nueva York: Prentice Hall.
- Matos-Díaz, H. (2006). Sobre la posibilidad de inflación de notas en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, (15), 7-29.
- _____. (2008). Relación entre admisiones, calidad de los estudiantes, aprovechamiento académico e inflación de calificaciones: Evidencia de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, (18) 78-103.
- Menéndez, Raymat A. (1995). *Estudio sobre el proceso de admisiones a la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras*. Oficina de Asuntos Académicos de la Administración Central de la Universidad de Puerto Rico.
- Ponsot, E., Sinha, S., Varela, L. & Valera J. (2008). *Modelo de regresión logística del promedio de calificaciones universitarias: Caso Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes*. Seminario de Modelos Lineales Generalizados del Doctorado en Estadística, IEAC-FACES-ULA.
- Salas, M. (1996). La regresión logística. Una aplicación a la demanda de estudios universitarios. *Estadística Española*, 38, (141), 193-217.
- Tejedor Tejedor, F. J., García-Valcárcel & Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación* (342), 443-473.
- Uriel E. & Aldás J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado al Marketing, Investigación de Mercados, Economía, Dirección de Empresas y Turismo*. Madrid: Thomson.

RESEÑAS*

Quintero Rivera, Á.G. (2009). *Cuerpo y cultura: Las músicas 'mulatas' y la subversión del baile*. Madrid: Iberoamericana. 394pp.

ROBERTO MÁRQUEZ

Departamento de Historia
Mount Holyoke College, Massachusetts

A work of sweepingly large ambition and encompassing—archipelagic, continental, and global—scope, *Cuerpo y cultura* offers its readers an uncommonly comprehensive examination of “the historicity of the sociocultural meanings of [music and] dance in *la América mulata*.” As its author early on announces, its aim is “to resituate [the] great contributions (of the working and popular classes) in proper... perspective” so as to bring to light the definitive “importance of [popular] dance music’s—domestic, daily—work of subversion and American [cultural] fusion.” A genuinely compelling work about the too often unspoken or unperceived yet primary contours and coordinates of identity and cultural citizenship, it is at once written with an appreciable flair, and an accessible sophistication and polish that wear their considerable heft of scholarly depth and erudition with a casual, unaffected ease.

Beginning with preliminary but essential questions of longing and belonging, mourning and subversion, bodily dialogue and dialogical embodiment, *Cuerpo y cultura* moves on to an historical exploration of the common roots of Afro-descended danceable musics in the Americas, the exchanges between and among them, and their unavoidable socio-racial transculturation through only partially European musical forms. The book’s third and principal section is then subdivided into three interlaced parts. The first of these is devoted to the late nineteenth

* Este texto constituye un fragmento del laudo del Comité de la Asociación de Estudios Puertorriqueños (PRST- Puerto Rican Studies Association) encargado de seleccionar el libro de contribución más importante a esta área de estudios (“Frank Bonilla Book Award”), otorgado a *Cuerpo y cultura, las músicas “mulatas” y la subversión del baile* en la Convención de la Asociación celebrada en octubre del 2010 en Hartford, Conn. Roberto Márquez fue el Presidente del Comité; sus otros miembros fueron los profesores Josianna Arroyo y Kelvin Santiago-Vallés.

and early twentieth century *danza*. Another examines the travails and achievements, from the late 1950s to the 1970s, of the leading exponents of Puerto Rican *bomba-plena-son-rumbón* on the island and in the United States. It concludes with an examination of salsa as the dance of migration and with the subsequent migration of salsa back to Latin America and the rest of the world.

The deliberately combined vehicle of Afro-descended popular dance and music, primarily but not exclusively by Puerto Ricans, thus becomes the occasion for a critical investigation of and overlapping reflections on how laboring-poor masses and their organic intellectuals survived, negotiated, challenged, escaped, derided, and overcome oppressive conditions. Its central chronological frame extending from the nineteenth into the present century, the book undertakes to connect the lived experience of Puerto Ricans to Afro-diasporic cultures in the rest of the Caribbean, Latin America, and to the migrations to the United States, all seen against the bedeviled, asymmetrical crossroads of Africa and Europe.

Demonstrating how these genres of performative resistance effectively transcend the received mind-body dichotomies of Eurocentric rationality by a counterposed polyrhythmic and syncopated immanent critique, the analysis similarly moves beyond the constrictions of the strictly national and “a provincial indigenism” which, as its author writes, “is centered exclusively on local culture and describes its dances and music as purely national phenomena.” His particular and (even biographically) revealing readings of, among others, coloniality, dependency theory, Western Marxism, British Cultural Studies, African American historiography, Latin American literary criticism, and Euro-Caribbean race relations perspectives, in addition, provide a still further graining and texturing accompaniment for a provocative, often playful examination of the principal leitmotifs deployed throughout the book’s historical ethno-musicology: That is, of its critically informing notions of mulatto-ness (*mulatez*), hybridity (*hibridez*), and marronage (*cimarronería*). The latter, in turn, are the lens through which Quintero Rivera reconstructs the personal histories and discographies of myriad Boricua composers, lyricists, musicians, dancers, and other performers—on the island and elsewhere—*vis-à-vis* that of their counterparts in the broader multilingual Caribbean and the wider Americas. Interwoven with meticulous contextualizations of the broader socio-political, cultural events, and social forces which invariably frame and give individual outline to these multiple sites, accounts, and realities, the result is a major, critically reinfecting and “re-centering” work of combined social, cultural, and intellectual history.

It is one of the inescapable risks of an undertaking of such encompassing reach, that the very breath, range, and overarching ambition of the book's regional, Atlantic, and global linkages may occasionally result in a possibly too summary or cursory treatment of some given local reality, contextual complexity, debated process or notion. This ultimately is the price of the ticket. On balance and in this case certainly, it was a risk worth taking and a price worth the paying.

Minor blemishes notwithstanding, *Cuerpo y cultura* is a work of preeminent originality and critical acuity, and one which exceptionally enriches the field of Puerto Rican Studies by effectively bringing to the fore crucial issues affecting and giving defining shape to our communities, cultures, and histories. Inviting us to further rethink and examine the questions it raises, its study of the centrality of the Afro-descended music of Puerto Ricans demonstrates how this very same Boricua aesthetic and performative resistance has persistently imagined and proposed that another world—a world beyond the Middle Passage, beyond the plantation, beyond racial-colonial domination, beyond social abjection, beyond capitalist exploitation and the violent uprooting of peoples; beyond tears, and beyond death—is not only possible but actually achievable.

Santucci, A. (2010). *Antonio Gramsci*. Nueva York: Monthly Review Press. 207 pp.

MANUEL S. ALMEIDA RODRÍGUEZ

Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico.

La obra madura del marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) no ha dejado de suscitar interés y estudio desde que comenzó a ser publicada a partir de 1947, diez años después de que muriera luego de estar encarcelado en las prisiones fascistas en un intento por parte del régimen mussoliniano para “impedir que este cerebro funcione” (como termina su sentencia de prisión original en junio de 1928). Pero ese cerebro no cesó de funcionar. Al contrario, los 33 cuadernos escritos en prisión antes de su muerte, así como la amplia colección de cartas a sus allegados dan prueba de la perseverancia, la riqueza y el compromiso ético-político de Gramsci aún en las peores circunstancias.

La historia editorial de la obra gramsciana madura –los *Quaderni del carcere* y las *Lettere dal carcere*– y de las distintas interpretaciones que sobre ellas se han hecho, es de por sí interesantísima (ver al respecto de Guido Liguori, *Gramsci conteso. Storia di un dibattito: 1922-1996*). En parte se desprende de la naturaleza incompleta y fragmentaria de los manuscritos que componen los *Cuadernos de la cárcel*. Esta obra ‘madura’ de Gramsci se compone de 33 cuadernos en los que trabajó de 1929 a 1935 durante su tiempo en prisión, además de un sinnúmero de cartas escritas a familiares y allegados. La primera edición de sus escritos carcelarios estuvo a cargo de Felice Platone y bajo la supervisión de quien fuera su amigo y compañero de partido, Palmiro Togliatti, y fue publicada en seis volúmenes del 1948 al 1951 (la primera edición de sus cartas se publicó a su vez en 1947). La naturaleza temática de esa primera edición cumplía varios propósitos. Entre ellos, facilitaba una primera gran difusión de la obra de Gramsci, dividiéndola por temas para facilitar su lectura a un público que no necesariamente interesaba entrometerse en la materialidad fragmentaria de la escritura gramsciana original.

Esta primera edición de su obra, no obstante, produjo un mar de reacciones tan contundente, y suscitó tantos debates que se fue

produciendo la necesidad clara de una edición crítica de los *Cuadernos*. La edición inicial, editada de forma temática, se acerca a dar una impresión de trabajo terminado. Algo que dista mucho de reflejar la realidad. Más allá de los méritos específicos de esta edición inicial, provee una ilusoria impresión de coherencia y nitidez y, como comenta el amigo Paco Fernández Buey en su *Leyendo a Gramsci* (2001, p. 131), “Se pierde, en suma, lo que fue el atormentado proceso de redacción de algo que no es propiamente un libro, ni una obra acabada, ni tampoco un conjunto de ensayos monográficos”. Los escritos carcelarios gramscianos se componen de una colección de libretas llenas de notas, fragmentos, elaboraciones de diversa extensión sobre diferentes temas, anotaciones bibliográficas, citas de libros y revistas leídas en prisión, reflexiones autobiográficas, etcétera. Además, hay notas en algunos cuadernos que se retoman y replantean en otros, a veces con algunas revisiones, a veces reorganizados dentro del conjunto, o sencillamente replanteadas tal cual dentro de otro contexto de notas. En fin, los manuscritos gramscianos exigían una labor filológica minuciosa para poder presentar una edición crítica de la obra.

La edición crítica ve la luz en 1975, cuya edición estuvo a cargo de Valentino Gerratana (y de la que hay una excelente traducción y edición al español en seis volúmenes publicados por la editorial mexicana Era). La edición crítica reproduce íntegramente el conjunto de los cuadernos carcelarios de los que dispuso Gramsci en prisión. La reorganización del material es mínima pues presenta al lector los cuadernos en orden cronológico, lo que no implica por otro lado que, todas las notas contenidas en los cuadernos hayan sido redactadas en estricto orden cronológico porque sabemos que Gramsci sólo disponía de unos pocos cuadernos a la vez en su celda, y a veces paraba de escribir en un cuaderno para ponerse a escribir en otro, etcétera. En todo caso, el propósito de la edición crítica es permitir que el lector pueda críticamente ir trazando de mejor forma el ritmo de pensamiento de Gramsci en la medida en que se iba plasmando en su escritura carcelaria. Esta edición crítica de los *Cuadernos* de 1975 constituyó un hito en los estudios gramscianos permitiendo hacer una mejor lectura de la obra del marxista italiano, mucho menos apta ahora de fáciles encasillamientos interpretativos a conveniencia.

Aunque la edición crítica de los *Cuadernos* data de 1975, es sólo en la más reciente temporada de *renaissance* de estudios gramscianos que ha servido de base plena para nuevos acercamientos y/o interpretaciones. Cabe mencionar dentro los estudiosos reconocidos de este *renaissance* de estudios gramscianos los nombres de Giorgio Baratta, Guido Liguori, Fabio Frosini, Peter Thomas, Peter Ives,

entre otros. A pesar de esa imprescindible edición crítica de 1975, la decisión de no incluir en ella los cuatro cuadernos que Gramsci dedicó a ejercicios de traducción, añadido a un excesivo puntillismo filológico al respecto de tratar de fechar cronológicamente *todas* las notas carcelarias, entre otros criterios menores, ha llevado en tiempos recientes al proyecto de una nueva y voluminosa edición crítica (la *Edizione Nazionale delle Opere di Antonio Gramsci*) que está aún en el proceso de publicación.

Además de cierta tendencia a un puntillismo excesivo —que no significa para nosotros un rechazo a la labor filológica minuciosa que pueda brindar mayor luz o mejor entendimiento de los argumentos sustantivos de los textos—, como el que acabamos de señalar, esta a veces viene acompañada de una especie de ensimismamiento en los textos gramscianos tal, que parece redundar en dar importancia a cada palabra, cada detalle, cada modificación de punto y coma. Es un gesto interpretativo que asemeja a como si se quisiera seguir intentando de indagar el verdadero espíritu o intención, o ritmo de pensamiento de Gramsci, que presumiblemente yace en cada recoveco, esquina o pista presente en unos manuscritos que nunca fueron pensados como trabajo mínimamente editado en vías de una futura publicación. Quizás algo de ello se refleja en la, por lo demás loable, publicación reciente del *Dizionario gramsciano 1926-1937*, que contiene sobre 600 voces en lo que es un titánico volumen de 920 páginas. Es decir, se ha producido un diccionario de centenares de voces que se desprenden de unos manuscritos cuya misma naturaleza inédita, fragmentaria, precaria parecerían socavar marcadores plenos de certidumbre.

En este contexto, se publica un libro sobre Gramsci cuya edición original en italiano data de 2005, aunque todos los textos excepto el último, datan del 1987, mientras que el último data originalmente de 1996. Ahora se publica en una traducción al inglés por la Monthly Review Press. Se trata de *Antonio Gramsci*, del reconocido estudioso gramsciano Antonio A. Santucci (1949-2004), cuyo deceso se dio trágicamente a destiempo cuando tan sólo contaba con 54 años. A Santucci se le reconocía como el ‘heredero’ del sitio que ocupaba Valentino Gerratana como conocedor de la obra gramsciana y por ser, citando del prefacio del reconocido historiador Eric Hobsbawm “the predominant philological scholar of Gramscian texts, [...] for his critical análisis of Gramsci and, through the lens of Gramsci’s *Prison Notebooks*, of the historical period in which he participated”.

Este pequeño volumen (207pp.) presenta un amplio panorama de la vida y la obra de Gramsci. A una breve introducción le siguen un capítulo donde trata los escritos políticos precarcelarios, uno sobre las

Cartas desde la cárcel, uno sobre los *Cuadernos de la cárcel* y un breve texto final en el que se reflexiona sobre la pertinencia y vitalidad de la obra de Gramsci en un mundo donde la experiencia histórica del comunismo ha culminado. La interpretación que brinda Santucci del pensamiento de Gramsci es una que –aunque brillante y clara– nunca peca de salirse del marco de la sensatez interpretativa. Esto contrasta con el excesivo puntillismo que señalábamos anteriormente en el que se corre el riesgo recientemente en esta etapa más reciente de los estudios gramscianos. Dirigiéndose a este asunto, Santucci comenta:

Not everything an author writes is crucially important to the interpretation of his thought, nor is it coextensive with his “opus”. Sometimes, a few lines, even an autograph, are nothing more than simple curiosities that add nothing to a broader understanding of the author. On the contrary, adding more material to existing collections or fan author’s writings can bring the risk of lessening the general interest in his work. Gramsci’s classic work is by now the patrimony of Italian and International culture and does not deserve to be reduced to a philological dispute among specialists (2010, pp. 46-47).

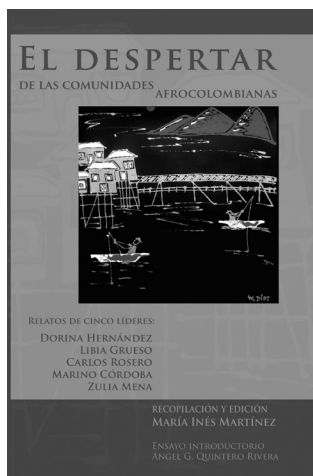
Si bien este comentario apunta al riesgo de que este posible excesivo puntillismo haga del texto uno menos accesible a un público lector más amplio, acarrea otro posible vicio que usualmente es correlato de él. Y es que se tiende a ensimismar el pensamiento de Gramsci dentro de los barrotes de su misma obra. Es decir, es común ver en algunos comentaristas de la obra de Gramsci la condena a malas interpretaciones o a desarrollos de su pensamiento en direcciones que tal vez estarían en contraste con las contempladas desde la perspectiva del autor. Por ejemplo, mucha tinta se ha derramado por especialistas en la obra de Gramsci sobre la incorrecta, o impropia, apropiación de este por parte de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe a partir de su *Hegemony and Socialist Strategy*, a los efectos de que la democracia radical que profesaban estos autores rompía con el neto comunismo del marxista italiano, etcétera. Dejando de lado los argumentos específicos al respecto, lo que queremos plantear es que este puntillismo filológico excesivo a veces corre el riesgo de hacer difícil el poner a dialogar la obra gramsciana con el presente. Nada sería más trágico que el impulso ético-político de Gramsci sea traicionado por un gesto que corre el riesgo de embalsamar su obra dentro de un pseudo-diálogo consigo mismo. En medio de una de sus serias crisis de salud, Gramsci escribe en los *Cuadernos* sobre la necesidad de acostumbrarse a ser “estírcol [concio] de la historia”, expresión que reconoce la severidad de la derrota sin renunciar por ello a la fertilización del terreno para mejores

posibilidades futuras. Esa fertilización sólo ayuda a rendir fruto si nuevas generaciones ponen a Gramsci a dialogar con su presente, de formas novedosas y productivas... Gramsci *oltre* Gramsci.

En el último capítulo del libro, Santucci anuncia una línea de investigación en la obra gramsciana que en el volumen apenas se atisba sobre las relaciones entre la política y la verdad. Frente a la maquiavélica necesidad de ser un “maestro en fingimiento”, Santucci nos recuerda, entre otras cosas, que Gramsci afirma, “in politics, one could speak of discretion, not of falsehood in the narrowminded sense thought of by many: in mass politics, to tell the truth is precisely a political necessity” (citado en Santucci, 2010, p. 168). Sabemos, como plantea también Santucci, que en Gramsci la insistencia de la verdad no es producto de un imperativo moral aislado. En Gramsci el tema de la verdad conecta con el tema de la hegemonía y sus implicaciones lo llevan a plantear que las concepciones de mundo que logran hacerse dominantes y dirigentes, y logran cuajar en sentido común, tiene consecuencias gnoseológicas. Esto lleva a plantear la verdad como un asunto que está en el centro de toda disputa política profunda. Las resonancias de esto en nuestros tiempos son muy fuertes por la contundente presencia en el mundo contemporáneo de la fabricación prolífica de imágenes y el impacto tan decisivo de los medios de información masiva en nuestras vidas, y en la política de forma particular por lo que nos compete. Santucci, aunque no abunda sobre el asunto, lo deja planteado para que intérpretes lo recojan y lo desarrollen, como todo un maestro que no deja de estimular.

Este libro, por su sensatez interpretativa, su claridad y sus atisbos estimulantes, es un recurso que debe servir para fortalecer el interés y arriesgar nuevas lecturas de la obra rica de Antonio Gramsci, y su traducción al inglés no pudo haber llegado en mejor momento.

NOVEDADES



El despertar de las comunidades afrocolombianas

María Inés Martínez
LACASA-UH y CIS-UPRRP, 2011

En palabras del destacado antropólogo Arturo Escobar, *El despertar* “nos da una visión impresionantemente vívida y profunda del surgimiento de identidades colectivas negras, uno de los hechos de mayor importancia en la historia de los movimientos sociales de América Latina durante las dos últimas décadas”.

Su autora, María Inés Martínez, profesora de literatura latinoamericana de la Universidad de Manitoba en Canadá, recopila, transcribe y edita los testimonios de las luchas e historias de vida de cinco líderes afrodescendientes de Colombia. A través de sus relatos fascinantes, se hilvanan importantes afro-saberes en torno al significado de las diferencias, de la ecología y de posibles vías de desarrollo económico democrático frente a grandes compañías depredadoras de las comunidades y el ambiente.

Ángel G. Quintero Rivera, del CIS-UPR, contribuye con una amplia presentación introductoria que ubica la importancia de estos testimonios en los grandes debates de los estudios afroamericanos.

PUBLICACIONES RECIBIDAS

- The American Journal of Economics and Sociology*, vol. 70, núm.1, enero 2011.
- AREAS*, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 29, año 2010.
- Annual report for 2009 and Resource Material Series*, (*United Nations Asia and Far East Institute, UNAFEI*), núm. 81, agosto 2010; núm. 82, diciembre 2010.
- Caribbean Studies*, (*Instituto de Estudios del Caribe, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*), vol. 38, núm. 2, julio-diciembre 2010.
- Educación Superior Pública*, (Universidad Nacional Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales), Ronald Salas Barquero.
- Espacio Abierto*, *Cuaderno Venezolano de Sociología*, (Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela), vol. 19, núm. 1, enero-marzo 2010; vol. 19, núm. 2, abril-junio 2010.
- Estudios*, *Soiedade e Agricultura*, vol. 17, núm. 2, octubre 2009.
- EXÉGESIS*, (*Revista de la Universidad de Puerto Rico en Humacao*), año 24, núm. 67/68, 2010.
- Forum Empresarial*, (*Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*), vol. 15, núm. 2, diciembre 2010.
- Gaceta Laboral*, (Centro de Investigaciones y Estudios Laborales y de Disciplinas Afines, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela), vol. 16, núm. 2, mayo-agosto 2010; vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre 2010.
- Historia Contemporánea*, (Ediciones Universidad de Salamanca), vol. 28, año 2010.
- Homines*, *Revista de Ciencias Sociales* (Universidad Interamericana de Puerto Rico) Edición 2009.
- Índice Histórico Español*, (Centro de Estudios Históricos Internacionales, Universidad de Barcelona) vol. XLVII, núm. 124, año 2009 [2010].
- La deserción escolar en la UAM-I*, (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa).
- New West Indian Guide*, (Royal Netherlands Institute of Southeast

and Caribbean Studies, Leiden, The Netherlands), vol. 84, núm. 3&4, año 2010; vol. 85, núm. 1 & 2, año 2011.

Philological Quarterly, (College of Liberal Arts & Sciences, The University of Iowa), vol. 89, núm. 4, otoño 2010.

POLIS, *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, (Universidad Autónoma Metropolitana), Nueva Época, Primer Semestre 2008, vol. 4, núm. 1; Nueva Época, segundo semestre 2008, vol. 4, núm. 2.

PRAxis Revista de la Escuela de Filosofía (Universidad Nacional de Costa Rica) núm. 63, enero-julio 2009.

Reflexión Política, (Revista del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia), año 12, núm. 24, diciembre 2010.

RELACIONES, *Estudios de historia y sociedad*, (El Colegio de Michoacán, México), vol. XXIX, núm. 116, otoño 2008; vol. XXXI, núm. 121, invierno 2010; vol. XXXI, núm. 122, primavera 2010; vol. XXXI, núm. 123, verano 2010; vol. XXXI, núm. 124, otoño 2010.

Repertorio Americano, (Universidad Nacional Costa Rica), Nueva época, núm. 17, enero-junio de 2004; Nueva época, núm. 18, julio-diciembre 2004; Nueva época, núm. 19-20, enero-diciembre 2005.

RETÓRICA DE LA CRISIS, (Goethe-Institut), Humboldt 155.

Revista de Administración Pública, (Escuela Graduada de Administración Pública, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras), vol. 41, núm. 1, enero-diciembre 2009.

Revista de Ciencias Sociales, (Universidad de la República Uruguay), año XXIV, núm. 28, Julio de 2011.

Revista del Colegio de Abogados de la Plata, núm. 71, año LI, junio de 2009; núm. 72, año LII, septiembre de 2010.

Revista Economía & Sociedad, (Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Economía, Universidad Nacional Costa Rica), núm. 33-34, enero-diciembre de 2008.

Revista Jurídica, (Escuela de Derecho, Universidad de Puerto Rico), vol. 79, núm. 1, año 2010; vol. 79, núm. 2, año 2010; vol. 79, núm. 3, año 2010; vol. 79, núm. 4, año 2010.

Revista Mexicana de Sociología, (Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México), año 72, núm. 4, octubre-diciembre 2010 .

Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, (División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,

Universidad Nacional Autónoma de México), año LII, núm. 208, enero-abril de 2010.

Revista Multidisciplinaria Dialógica, (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay), vol. 5, julio 2009, núm. 1.

Revista de Relaciones Internacionales, (*Centro de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas*), núms. 101-102, mayo-diciembre-2008.

Sargasso, *Urban & Community Art in Puerto Rico and Beyond*, 2007-2008, II; *Quisqueya: La República Extended*, 2008-2009, II.

Tesaurus de Ciencias Sociales, (Centro de Información Documental de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Costa Rica), Tomo I, junio del 2007; Tomo II, 2008.

Transnational Corporations (United Nations Conference on Trade and Development, Nueva York) vol. 19, núm. 1, abril 2010.

DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* es una publicación académica interdisciplinaria adscrita al Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Fundada en 1957, la *RCS* es la segunda publicación periódica más antigua en su clase en América Latina. Durante más de cuatro décadas ha servido como un foro de debate para las corrientes más importantes en el pensamiento y la investigación social en Puerto Rico, Estados Unidos, América Latina y el Caribe.

La *RCS* divulga trabajos de investigación sobre Puerto Rico y otros países, especialmente del Caribe y América Latina; y promueve el análisis de las condiciones sociales de Puerto Rico, vinculadas a su contexto regional e internacional. Los trabajos comparativos sobre Puerto Rico y otros países, así como los que giren en torno a las comunidades latinas en Estados Unidos, tienen un interés especial para la Junta Editora. Se publican artículos representativos de todas las disciplinas y tendencias de las ciencias sociales, con una variedad de temas, teorías, ideologías y métodos de análisis.

De acuerdo con su filosofía, la *RCS* se propone: 1) contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las ciencias sociales; 2) difundir los últimos debates y planteamientos en torno al quehacer científico-social; y 3) promover el análisis crítico de las tendencias y problemas más recientes en las ciencias sociales.

POLÍTICA DE DERECHOS DE AUTOR

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* requiere a sus autores la cesión de los derechos sobre la propiedad intelectual (el *copyright*), de los artículos que publica, con el fin de atender de una manera eficiente y consistente las solicitudes de reproducción y para facilitar la distribución más amplia posible, que incluye la publicación total o parcial de los artículos, electrónicamente, y su inclusión en bases de datos. Los autores retienen su derecho a usar sus obras en otras publicaciones, reconociendo debidamente a la *RCS* como el lugar de publicación inicial y notificando previamente al Director de la *RCS*, por escrito. Al aceptar la Política de Derechos de Autor de la *RCS*, los autores aceptan la política de uso justo para fines educativos enunciada en la Sección 107, Título 17, del U.S. Code.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Todos los trabajos sometidos a la *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* deben ser inéditos.
2. Se publican artículos y reseñas en inglés y en español.
3. Los manuscritos deben estar escritos a máquina, a doble espacio y en papel tamaño carta (8 1/2" x 11").
4. Todo el contenido del trabajo debe estar en blanco y negro.
5. Los autores enviarán su artículo o reseña en papel a la *RCS* con atención al Director y en formato digital a la dirección-e revista.ciso@uprrp.edu.
6. Una vez aceptado el trabajo, los autores deberán enviar a la *RCS* una copia procesada en el programa Word u otro formato compatible, indicado por la dirección de la *RCS*.
7. Los artículos tendrán un máximo de 8,000 palabras (32 páginas aproximadamente), a doble espacio, incluyendo notas y referencias.
8. Los artículos deberán estar precedidos de un resumen en español e inglés de no más de 250 palabras; al final del resumen, los autores insertarán tres o cuatro frases o palabras clave que describan el contenido del artículo.
9. Los títulos de los artículos deben tener un máximo de ocho palabras.
10. Se recomienda que los artículos incluyan antetítulos o subtítulos para precisar más el tema.
11. Las notas deben ser breves (no más de tres oraciones, por lo general) y limitarse a hacer aclaraciones marginales al texto; no deben utilizarse sólo para hacer referencias bibliográficas. Las notas deben estar enumeradas consecutivamente a lo largo del texto y aparecer al final del artículo bajo el título Notas.
12. Las tablas, gráficas e ilustraciones necesarias para la mejor comprensión del artículo deben incluirse al final del texto. Cada ilustración debe aparecer en una página aparte y tener su propio número y título descriptivo. El autor debe indicar su localización aproximada en el texto con una frase como "insertar la tabla 1 aquí".
13. Las reseñas tendrán una extensión de alrededor de cinco páginas, a doble espacio, y deberán incluir la ficha completa del libro reseñado (autor, título, lugar de publicación, casa editora año y número de páginas) al principio del escrito; un resumen del libro; y una reflexión crítica sobre este. En las reseñas no se utilizarán notas y, si fuera necesario incluir referencias de otros libros, se hará siguiendo el estilo indicado en esta sección.
14. Los autores de los artículos y las reseñas deberán enviar junto con sus manuscritos una nota biobibliográfica de dos o tres oraciones que indique su cargo profesional, afiliación institucional y sus publicaciones más recientes.
15. Todos los trabajos citados en el texto deben aparecer en las referencias.
16. Las reglas de estilo que deberán regir la redacción serán las normas generales del Manual de Estilo APA (American Psychological Association) 6^{ta} Edición (2010).

SISTEMA DE ARBITRAJE DE LA REVISTA

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* sólo publica artículos inéditos. Un artículo que llene todos los requisitos de excelencia, pero que sea sólo una repetición de las ideas que el autor haya expuesto en otros trabajos, no será recomendado para publicación, a menos que el autor evidencie que constituye una nueva síntesis de su pensamiento y que revise sus concepciones anteriores. Los artículos publicados en la *RCS* deben representar una contribución teórica, metodológica o sustantiva a un campo de estudio dentro de las Ciencias Sociales.

Los artículos sometidos para publicación deben estar redactados en un lenguaje claro y comprensible para una audiencia amplia. El tema del artículo debe ser pertinente para las Ciencias Sociales, especialmente en Puerto Rico, Latinoamérica y el Caribe. La estructura del trabajo debe tener una secuencia lógica y evidenciar coherencia y articulación entre sus partes. El trabajo debe establecer sus objetivos con claridad, expresar articuladamente la contribución que representa y tener un título adecuado. Las referencias deben reflejar el estado actual del conocimiento sobre el tema y estar incorporadas en el texto, de acuerdo al formato indicado en las normas de presentación.

La selección de los artículos para publicación en la *RCS* se efectúa mediante el envío de los manuscritos originales e inéditos recibidos, que cumplan con las Normas para la presentación de artículos, a por lo menos dos evaluadores capacitados para emitir juicio sobre éstos. El proceso se desarrolla de manera anónima; ni los autores ni los evaluadores están enterados de sus nombres. El Director de la *RCS* refiere los artículos para evaluación y remite a los autores los comentarios y las recomendaciones producto de la evaluación.

Para que un artículo sea publicado son necesarias al menos dos recomendaciones favorables de las personas que realizan las evaluaciones; ellas pueden tomar las siguientes determinaciones:

1. El artículo es publicable según sometido a evaluación.
2. El artículo podría publicarse, si el autor lo revisa e incorpora debidamente los comentarios y las recomendaciones de la evaluación.
3. El artículo debe ser revisado extensamente por el autor y pasar nuevamente por el proceso de evaluación.
4. El artículo no es publicable.

La Junta Editora de la *RCS* es la autoridad máxima en materia de política editorial; resuelve conflictos de opiniones de las personas que han evaluado un artículo cuando no sean resueltos por una tercera evaluación; y resuelve desacuerdos serios entre un autor y las personas que evaluaron su trabajo. La Junta toma la decisión final sobre todos los artículos recomendados para publicación.

La Junta Editora promueve el uso correcto del español y el inglés en la redacción de los artículos y, para facilitar la comunicación con una audiencia amplia, recomienda: el uso de la primera persona singular, excepto en caso de dos o más autores; el uso de la voz activa en tiempo presente; el uso mínimo de tecnicismos y neologismos; la definición de términos de uso poco corriente, por medio de notas breves; y que se identifique, siempre que sea posible, a los sujetos de las acciones descritas en los textos para clarificar los agentes sociales, evitando el uso de las construcciones impersonales.

ACERCA DEL CIS

Desde su fundación en 1945, el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) ha ampliado sus horizontes en el cumplimiento de su función de investigación y análisis de la situación social, económica y política de Puerto Rico. Al grupo de investigadores que conforma el componente docente de esta unidad, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, se han sumado otros compañeros y profesores visitantes, quienes han colaborado en la investigación, publicación y difusión de sus hallazgos en torno a temas importantes dentro de la realidad puertorriqueña, caribeña y latinoamericana.

El CIS extiende su apoyo a la investigación, mediante el fomento de la participación del profesorado en proyectos de investigación de corta y larga duración, de alcance local, regional e internacional.

El Programa de Apoyo a Proyectos Cortos de Investigación incorpora a los profesores participantes como investigadores residentes en el Centro y ofrece una práctica de investigación a los estudiantes.

La divulgación de los resultados de las investigaciones se realiza principalmente mediante la organización de ciclos de conferencias y presentaciones en foros y a través de publicaciones; a estos fines se efectúa el Ciclo de Presentaciones de Investigación y se colabora con el Decanato de Estudios Graduados en Investigación, en la organización de los foros de investigación.

Con más de 200 libros y un centenar de folletos y cuadernos publicados desde su fundación, el CIS ofrece la serie Adelantos de Investigación, como otro medio para divulgar el resultado del trabajo investigativo. El CIS publica además la *Revista de Ciencias Sociales*, una publicación arbitrada de carácter interdisciplinario, fundada en 1957.

