



*La americanización del discurso historiográfico.  
Un análisis crítico del discurso sobre el 1898  
puertorriqueño en un texto de amplia  
circulación para la educación media superior*

EMILIO CERUTI

Universidad de Puerto Rico (UPR)

RESUMEN. Existen muchos estudios que prueban la americanización de la sociedad puertorriqueña a través de un conjunto de acciones, que pueden ser coercitivas o persuasivas (Negrón de Montilla, 1989). Siguiendo los postulados de van Dijk (1981, 2004, 2006, 2010) y Wodak y Reisigl (2001), llevaremos a cabo un análisis crítico del discurso de las partes relativas al periodo del tránsito de 1898 en uno de los textos de historia de Puerto Rico más empleados para la educación media superior, a saber, *Puerto Rico: cinco siglos de historia* de Francisco Scarano (2008). El propósito es revelar cuán “americanizado” es el discurso historiográfico-educativo, a través del análisis de tópicos, estrategias discursivo-argumentativas y formas lingüísticas que guían el discurso y dibujan los actores del mismo.

PALABRAS CLAVE: *Discurso historiográfico, discurso y educación, americanización*

RESUMO. Há muitos estudos que provam o processo de americanização que vem ocorrendo na sociedade porto-riquenha através de um conjunto de ações, que podem ser coercitivas ou persuasivas (Negrón de Montilla, 1989). Seguindo os postulados metodológicos de van Dijk (1981, 2004, 2006, 2010) e Wodak e Reisigl (2001), realizaremos uma análise crítica do discurso das partes relativas ao período de trânsito de 1898, em um dos textos da história de Porto Rico mais empregados para a educação média superior, ou seja, *Puerto Rico: cinco siglos de historia* de Francisco Scarano (2008). O propósito é revelar quão “americanizado” é o discurso historiográfico, através da análise de tópicos, estratégias discursivo-argumentativas e formas lingüísticas que guiam o discurso e esboçam os atores do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso historiográfico, discurso e educação, americanização*

ABSTRACT. There are many studies which demonstrate the Americanization of Puerto Rican society through a set of actions, which can be coercive or persuasive (Negrón de Montilla: 1989). Through van Dijk's (1981, 2004, 2006, 2010) and Wodak & Reisigl's (2001) theories, we will carry out a critical discourse analysis respective to Puerto Rico's 1898 transition period, employing one of the textbooks most used in high school education: *Puerto Rico: cinco siglos de historia* by Francisco Scarano (2008). The purpose is to reveal how americanized historically educative discourse truly is, by examining topics, discursive-argumentative strategies and linguistic forms, all of which compel said discourse, and form its actors.

KEY WORDS: *Historiographical discourse, discourse and education, Americanization*

## *Introducción*

A diferencia de Europa, en los Estados Unidos (EE.UU.) el rol de las instituciones estatales es relevante en la producción y adopción de los libros de texto en el sistema escolar (van Dijk, 2010, enero). Esto supone más control sobre el contenido de los mismos. Investigadores como Negrón de Montilla (1989, 1990) postulan una intervención de los EE.UU. a través de un conjunto de acciones que fomentan la americanización del sistema social puertorriqueño. Es fácil, entonces, imaginar su fuerte presencia en el sistema educacional.

Partiendo de la premisa de que ciertas estrategias discursivas crean y refuerzan ideologías (van Dijk, 2004, 2006), nos proponemos reflexionar sobre los programas del Departamento de Educación (DE) para la enseñanza de la historia de Puerto Rico, para después realizar un análisis crítico del discurso de uno de los textos más empleados en el salón de clase y revelar en qué medida vigoriza la americanización de la visión histórica puertorriqueña. El corpus procede de uno de los libros de texto de más amplia circulación en Puerto Rico para la educación historiográfica media superior, esto es, el manual de Francisco Scarano (2008), y se limita a las partes relacionadas con el tránsito del 1898, pues consideramos que es una época de suma trascendencia para enfocar los problemas actuales de Puerto Rico (véase Rosario Natal, 1985, 1989, 1997, 1998; Picó, 2006).

A continuación, revisaremos la literatura sobre la “americanización” de Puerto Rico, para luego observar cómo el DE organiza el currículo de la enseñanza de la historia de Puerto Rico para los grados 10, 11 y 12. Después, llevaremos a cabo un análisis crítico del discurso sobre el tránsito en el texto escogido (Scarano, 2008), remitiendo a los postulados teóricos que iluminan el mismo.

### *1. La americanización del sistema escolar puertorriqueño*

Desde 1898, la sociedad puertorriqueña está estrictamente vinculada al sistema estadounidense. García-Kuenzli escribe que, por la influencia totalizadora norteamericana, “...Puerto Rico no se está americanizando. Puerto Rico se americanizó ya” (1969: 1), y afirma que si quitamos el elemento norteamericano de la cultura puertorriqueña, nos queda “...una caricatura, una sociedad trunca, incompleta, cercana a la barbarie, sin prácticamente facilidades de clase alguna donde se viviría [...] sin medios de transportación, sin teléfono, sin agua, sin luz, donde no hay correo, donde falta casi todo lo esencial” (p. 3). Si, por un lado, es legítimo pensar que los servicios puertorriqueños son más eficientes que los de las vecinas Antillas, por otro, se podría pensar que, si España no hubiese perdido a Puerto Rico, éste tendría buena transportación pública y su agricultura podría satisfacer buena parte de sus necesidades<sup>1</sup> y que, aun sin la presencia de los EE.UU. o España, el resto vendría paulatinamente junto

a la conciencia de vivir en un país libre y superar los problemas de identidad vigentes. Pero se trata, al igual que en el caso de García-Kuenzli, de meras especulaciones socio-históricas.

Las aportaciones más críticas sobre el tema proceden de la pluma de Aida Negrón de Montilla, quien, ante el Tribunal de los Pueblos en Barcelona, señala que la subordinación política a los EE.UU. desde 1898 crea una crisis del sentimiento de nacionalidad que se había difundido a principio del siglo XIX<sup>2</sup>, porque comienza un "...proceso despiadado de despuertorriqueñizar a Puerto Rico" (1989: 2), que se refleja en la creación de leyes implantadas bajo el coloniaje norteamericano (Torres González, 2002). De hecho, Maldonado Jiménez reporta que "...según planteó el Informe de la Comisión Insular [1899], la mayor parte de los maestros debían ser americanos" (2001: 188). De paso, el sistema educativo se convierte en instrumento de americanización en el proceso de transculturación y el panorama formativo se divide en dos etapas, según las estrategias empleadas (Negrón de Montilla, 1989): una coercitiva (o manifiesta), que prevalece hasta finales de los '30, y una persuasiva (o encubierta), que cuenta con estrategias sutiles que miran a implantar la metrópoli en Puerto Rico a través de la difusión de un sentimiento de inadecuación, resaltando lo ajeno y menospreciando lo propio.

La Ley Foraker de 1900 viola el principio de separación de poderes, porque determina que los miembros del gabinete del Gobernador (nombrados por el Presidente de los EE.UU.) sean también miembros de la Legislatura. Además, la educación pública está bajo el Comisionado de Educación (que también es Rector de la Universidad de Puerto Rico). Entonces, currículo, esquema organizativo, textos, calendario y preparación de maestros, responden a patrones estadounidenses. La consecuencia es un cambio de paradigma didáctico que fomenta la escolarización (o "adoctrinamiento") en detrimento de un sistema de educación, considerada la verdadera acción liberadora. En lo que se refiere al idioma, se decide cancelar la licencia al maestro que no pueda enseñar en inglés; en 1902 se declara en un estatuto (aún vigente) que existen dos lenguas oficiales; en los años '40 la Legislatura de Puerto Rico declara el español lengua oficial, acto que recibe el veto del Presidente de los EE.UU.; con la reforma del '52 se decide que el requisito para ser legislador es saber inglés o español (Constitución de Puerto Rico, Senado de Puerto Rico, 1965, Art. III, Sección 5, p.20).

Desde los '40, tras los fracasos en la imposición del inglés, el gobierno estadounidense decide emplear unas estrategias persuasivas (o encubiertas), que Negrón de Montilla denomina de "trasplante" y "copia" (1989: 19). Esta época coincide con la modernización y el periodo del Partido Popular Democrático, que, a pesar de su extracción independentista, legitima el coloniaje a través de la aprobación del ELA (Estado Libre y Asociado). Los EE.UU. penetran en la cultura puertorriqueña a través de Clubes Cuatro-H, *Boys Scouts*, Patrulla Aérea Civil, de la arquitectura (escuelas diseñadas según el modelo norteamericano:

López Borrero, 2005), medios de comunicación, becas, programas federales, etc.

En la última década han surgido investigaciones que exploran el sistema educativo puertorriqueño “bajo el palio coercitivo [...] de los imperios coloniales hispano estadounidenses a fines del siglo XIX y casi todo el XX” (Maldonado Jiménez, 2001: 6). Aunque “... la llegada del sistema regulador de los EE.UU. tuvo un impacto complejo, y hasta contradictorio, en la cultura e identidad puertorriqueñas”<sup>3</sup> (Ayala & Bernabe, 2007: 75), los puertorriqueños se han resistido a la asimilación y han logrado mantener una identidad propia: “mientras que negocios y labor educativa se desempeñaban en inglés, Puerto Rico se mantuvo una sociedad hispano parlante con un campo literario más afín al español [...] que a las tendencias literarias estadounidenses”<sup>4</sup> (p. 76). De hecho, Ayala & Bernabe brindan una interesante perspectiva sobre el '98, pues dedican amplias reflexiones sobre la formación de una nueva identidad, que es la de un puertorriqueño en constante negociación, pero con una conciencia de identidad propia.

### 1.1. ESTÁNDARES DE EXCELENCIA SEGÚN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Primeramente es necesario presentar los estándares de excelencia que el DE propone, ya que reflejan la filosofía que dirige los programas académicos. Es posible acceder a éstos en la página del DE (<http://www.de.gobierno.pr>). Los currículos de historia están bajo la categoría de “Estudios Sociales”, donde también se hallan los currículos de “Conciencia cívica y democrática” e “Identidad cultural” (ambos relevantes para nuestros propósitos). Bajo la voz “Cambio y continuidad” se presentan los objetivos y las estrategias para la enseñanza de la historia; para los grados 10, 11 y 12 se prevé ordenar cronológicamente y problematizar eventos claves del proceso histórico de Puerto Rico (décimo grado), de los EE.UU. (undécimo grado) y establecer relaciones de causa y efecto de eventos históricos que han afectado problemas mundiales (pp. 21-22). Al observar las otras subcategorías, la de “Ciencia cívica” prevé el análisis de las acciones y deberes sociales en cuanto a “ciudadanos” puertorriqueños (décimo grado) y estadounidenses (undécimo grado) y, en duodécimo grado, se estudian los “movimientos políticos sociales que han reclamado derechos de grupos minoritarios: mujeres, impedidos y grupos étnicos; logrando [sic] el apoyo de la opinión pública y efectuando cambios” (p. 96). El contenido de “Identidad cultural”, para el décimo grado, apunta al logro de la identificación de los elementos culturales que constituyen la sociedad puertorriqueña del siglo XX. Para el undécimo grado, los estándares pretenden “identificar contribuciones de la cultura estadounidense a la cultura puertorriqueña” y “explicar como [sic] la sociedad multiétnica y multicultural de los Estados Unidos influye en la cultura del migrante puertorriqueño” (p. 68). Para el duodécimo grado se quiere “comparar y contrastar la cultura de los pueblos latinoamericanos con la de Puerto Rico e identificar semejanzas y diferencias

que existen” e “identifica[r] problemas que existen en Puerto Rico y propone[r] alternativas para la solución” (p. 68).

Queda implícita una relación unilateral y vertical entre Puerto Rico y los EE.UU.: en ninguna de las partes del currículo de “Identidad cultural” se busca crear conciencia sobre las contribuciones de la cultura puertorriqueña a la cultura estadounidense, ni se promueve una reflexión acerca del rol que el migrante puertorriqueño tiene como elemento constituyente de la cultura de los EE.UU., cuna de un *melting pot* fracasado, por la resistencia a la aculturación de los grandes grupos migratorios (Flores, 1993).

La estructuración del currículum de Estudios Sociales insiste en la relación vertical entre Puerto Rico y los EE.UU.: los programas del DE dejan inferir lo que postula García-Kuenzli (ver apartado anterior) y el cuadro general sobre las problematizaciones históricas de la Isla queda estrictamente vinculado a Norteamérica. Es cierto que el estatus político y social puertorriqueño *depende* en gran medida de los EE.UU., pero el espacio que el DE deja para desvincular esta dependencia es poco y no fomenta una conciencia de identidad puertorriqueña como desarrollo de las experiencias socio-históricas de la Isla, sino como algo complementario de los EE.UU., que es completado por éstos y que *no puede ser pensado sin éstos*.

## 2. *Objetivos de investigación*

Considerado lo anterior y tras una lectura cuidadosa del corpus, nos proponemos mostrar lo siguiente:

- Los programas de Educación Social no resaltan plenamente una conciencia nacional puertorriqueña, más bien apuntan a la relación vertical entre los EE.UU. y Puerto Rico.
- En el libro de Scarano, a nivel macroestructural, los tópicos hacen hincapié sobre el expansionismo de los EE.UU. y la falta de recursos del pueblo puertorriqueño.
- Los actores del discurso son: puertorriqueños (pasivos e ingenuos); estadounidenses (activos y “desarrollados”); otros, como españoles (represivos y desorganizados) y cubanos, cuyo espíritu revolucionario se contrapone frecuentemente a la pasividad de los puertorriqueños.
- Los esquemas discursivo-argumentativos son: asimilación; naturalización; desarrollo.
- Algunas estructuras lingüísticas crean vaguedad y abstracción en la causalidad de los agentes del discurso cuando éstos se vinculan a los EE.UU.; mientras que las formas activas son más empleadas para crear un vínculo entre Puerto Rico y los efectos negativos del tránsito.

### 3. Teoría y metodología

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), cuyos pioneros son Teun van Dijk, Ruth Wodak y Norman Fairclough, entre otros, rechaza el estudio abstracto de las estructuras gramaticales y promueve un acercamiento analítico del discurso con un enfoque multidisciplinario para mirar críticamente la relación entre poder, ideología y discurso (Wodak y Meyer, 2003). El punto de partida es que existen valores socialmente compartidos por un grupo, una comunidad o una cultura, que crean una serie de ideologías que se manifiestan en el discurso y refuerzan ciertos modelos mentales (van Dijk, 2006). El ACD es una herramienta crítica no sólo para detectar los mecanismos discursivos del poder, sino también para develar *trampas* discursivas que esconden discriminación y estereotipos que pueblan nuestros esquemas mentales, porque "...las prácticas discursivas son socialmente determinantes de varias formas y tienen un papel fundamental en la génesis y producción de ciertas condiciones sociales"<sup>5</sup> (Wodak y Reisigl, 2001: 385).

Van Dijk (1981) estructura el procedimiento analítico del discurso didáctico en tres etapas: analizar las estructuras lingüísticas del texto; establecer cómo estas estructuras influyen en el proceso de aprendizaje; relacionar dichas estructuras con los contextos socio-culturales en que acontece el aprendizaje. El discurso se puede controlar en el nivel macroestructural (significados globales) y el microestructural (significados locales). El éxito de la manipulación dependerá de la relación entre los elementos del discurso: modalidad discursiva, orden de las palabras y forma de los significados propuestos (van Dijk, 2004).

Como el ACD no es un método, sino un acercamiento, deja espacio para una investigación *ad hoc* según los objetivos propuestos. Wodak y Reisigl (2001: 386), reconocen cinco estrategias para guiar la acción discursiva: (1) estrategias referenciales, que construyen y representan a los actores sociales, (2) estrategias predicativas, es decir, las formas lingüísticas de predicados implícitos o explícitos que conllevan una acción denotativa o connotativa, (3) estrategias de argumentación, (4) Marcos (*framing*) la perspectiva del hablante, (5) estrategias intensificadoras o mitigadoras para enfatizar o matizar el discurso.

Las categorías de análisis en las cuales nos apoyaremos son:

- (a) Tópicos (o temas): son las macroestructuras semánticas que guían cada discurso y comunicación (van Dijk, 1999). Las reiteraciones de dichos tópicos muestran las macrofunciones del discurso (Wodak & Reisigl, 2001).
- (b) Esquemas discursivo-argumentativos: apuntan a la relación entre texto y contexto, pues determinan las formas de control del contexto por parte del grupo que detiene el poder (van Dijk, 1999).
- (c) Formas lingüísticas: a nivel microestructural, es posible destacar los significados locales a través del análisis de los elementos

gramaticales que se relacionan entre sí en la cadena discursiva. Recurrir a un determinado orden de palabras o forma verbal puede revelar los mecanismos lingüísticos que guían el discurso (Van Dijk, 2004). El acercamiento socio-enunciativo de Michard (1988) sugiere dos categorías del sujeto de la enunciación según las formas verbales empleadas a nivel microestructural: agente animado y agente no-animado. Esta distinción se basa, como también sostiene Cameron (1998), en el uso de formas pasivas, impersonales, reflexivas u otras formas que quiten causalidad al agente del discurso y que hagan “invisible” su directa intervención en la acción descrita. El mismo van Dijk, dice que la modalidad de las formas verbales ayuda a manipular los significados locales (2004: 14).

Como dijimos anteriormente, nuestro corpus procede del manual de Francisco Scarano (2008), que consta en 25 capítulos que abarcan los últimos cinco siglos de historia de Puerto Rico. Los capítulos relativos a la Guerra Hispanoamericana y sus consecuencias van del 18 en adelante.

Para llevar a cabo un análisis crítico del discurso de nuestro corpus, proponemos el siguiente procedimiento analítico: (a) identificar tópicos en las partes dedicadas al tránsito; (b) individualizar las estrategias argumentativo-discursivas que definen los actores del discurso; (c) analizar los mecanismos lingüísticos que guían el discurso didáctico-historiográfico.

#### *4. Análisis del corpus y hallazgos*

##### 4.1. TÓPICOS (O TEMAS)

En esta primera sección, llevaremos a cabo un análisis macroestructural para develar los tópicos que prevalecen en los capítulos dedicados al tránsito. En el corpus analizado, se apela frecuentemente a la pobreza y crisis del pueblo puertorriqueño, a su insatisfacción con relación al régimen español, y a la política expansionista de los EE.UU. Se mencionan los sentimientos independentistas acerca del estatus político y vienen relacionados con los ideales que han guiado hacia la independencia ex colonias como Cuba. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (1) El Partido [autonomista] se volvió impotente e ineficaz [tras la persecución de la Guardia Civil], estrangulado por fuertes divisiones internas y por las leyes electorales vigentes, que seguían favoreciendo a los incondicionales. La represión continua por parte de las autoridades coloniales contribuyó no poco al desbarajuste político del autonomismo en estos años (p. 421, subrayado nuestro).

- (2) Si en Puerto Rico el separatismo perdió fuerza después de Lares, lo opuesto sucedió en Cuba al terminar la Guerra de los Diez Años. Por fin, en febrero de 1895, tras muchos años de preparativos, los patriotas cubanos lanzaron un nuevo grito rebelde (p. 424)
- (3) [...] la guerra hispano-cubano-norteamericana, la autonomía y la invasión de Puerto Rico por Estados Unidos estuvieron relacionados íntimamente entre sí. Su denominador común fue la lucha armada de un gran número de cubanos que deseaban ver a su patria libre del colonialismo español (p. 424).
- (4) Se originó así la bandera actual de Puerto Rico, por imitación del símbolo de la insurrección cubana (p. 428).
- (5) [...] débil e indecisa, España no pudo hacerle frente a un país que demostró en este conflicto su empuje expansionista y su vocación de potencia mundial (p. 443).

#### 4.2. ESQUEMAS DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS

##### 4.2.1. *Asimilación*

Para 1898, Puerto Rico apenas tiene conciencia de identidad propia (Negrón de Montilla, 1989, 1990) y tiene en su memoria histórica procesos de asimilación al sistema cultural del colonizador. A través de la comparación con Cuba, se pone de manifiesto que la vecina antillana vuelve a sublevarse no obstante los fracasos anteriores. Los actores del discurso son cubanos y puertorriqueños, respectivamente activos y pasivos con respecto al proceso de asimilación. En el ejemplo (3), además, parece que la voluntad de vivir en una patria libre perteneciera solamente al pueblo cubano. Veamos también los siguientes ejemplos:

- (6) La mayoría de ellos [los liberales puertorriqueños] había favorecido hasta entonces la asimilación plena con la metrópoli, en calidad de provincia (p. 415).
- (7) El gobierno reaccionario de Sanz demostró [...] que Puerto Rico nunca había dejado de ser colonia. El país seguía sujeto a los caprichos de políticas españolas que los puertorriqueños difícilmente podían cambiar (p. 415).
- (8) Como vimos, la mayoría de los liberales rechazaron la independencia y abrazaron la bandera de asimilación con España después de 1868 (p. 416).
- (9) La fiebre patriótica [norteña] ahogó las protestas de los anti-imperialistas (p. 447).
- (10) Mientras los cubanos habían peleado por su independencia, los puertorriqueños se habían quedado bajo la “esclavitud” de España (pp. 452-453, subrayado nuestro).

De estos ejemplos, resalta la imagen de un puertorriqueño pasivo y lejos de tener una identidad nacional propia (aunque pelee por ella, la siente



como algo huidizo, que se le escapa de entre manos) y se refuerza el concepto de crisis de identidad, lo cual explica la propensión a asimilarse al colonizador.

#### 4.2.2. *Naturalización*

Este es un argumento heredado del sistema colonialista que se atesta ya en el siglo XVIII en Fray Íñigo Abbad y Lasierra (1745-1813), quien afirmaba: “Así como los habitantes de Puerto-Rico han adquirido de los antiguos moradores de esta isla la indolencia, frugalidad, desinterés, hospitalidad y otras circunstancias características de los indios, han conservado igualmente muchos de sus usos y costumbres” (2002: 497). En Scarano, a nivel microestructural, se desprende que los norteamericanos son organizados, mientras que los puertorriqueños son, por naturaleza, *incapaces de autogestionarse*:

- (11) Un testigo de la invasión [escribía] que los puertorriqueños eran “ignorantes, sucios, mentirosos, vagos, engañadores, asesinos, brutales y negros” [...] No obstante, muchos estadounidenses desarrollaron actitudes menos ofensivas, si bien algo paternalistas [...] Carrol informó al Presidente que los puertorriqueños eran bondadosos, hospitalarios, corteses, alegres, respetuosos de la ley y el orden y amantes de la paz (p. 461, subrayado nuestro).
- (12) Los habitantes de los pueblos capturados recibieron a los soldados extranjeros con cordialidad entusiasmada que desbordó a veces en alegría bullanguera (p. 450).
- (13) Prevalecía entre los líderes políticos [liberales] una visión ingenua del sistema social y político estadounidense [...] y creían que la Isla se encaminaría automáticamente hacia la estadidad federada, tras un período de gobierno territorial (p. 451).
- (14) [La proclama de 1898] fue un golpe brillante del general Miles, puesto que facilitó sus planes de tomar la Isla con una mínima resistencia de la población civil (p. 451).

En el ejemplo (11) se usa un esquema argumentativo por el cual al puertorriqueño le falta, por naturaleza, la *cualidad* del liderazgo. Scarano usa intensificadores para crear un eufemismo y matizar la valoración de las consideraciones “menos ofensivas” de los partidarios del pueblo puertorriqueño, bien considerándolas “algo” paternalistas. Los puertorriqueños no son descritos con modificadores como activos, comprometidos, trabajadores, sino que se caracterizan con adjetivos que los infantilizan. Parece que Scarano presente positivamente estas consideraciones, que, sin embargo, no son gratificantes (en lugar de “no obstante” quedaría mejor un “además”): ambas visiones, las que estigmatizan al puertorriqueño y las que creen apreciarlo, son de hecho peyorativas. Esta visión se refleja también en los ejemplos (12), (13) y (14) que develan una visión simplista de una actitud bondadosa y enajenada.

Además, como también confirma Thompson (2007)<sup>6</sup>, Puerto Rico fue visto como un nuevo terreno por explotar. En Scarano, Puerto Rico es “un botín de guerra” (p.448), matizando así la autonomía puertorriqueña: los detalles positivos no apuntan a sus aptitudes, sino a su morfología estética. Algunas partes se refieren a Puerto Rico no sólo como “un gran premio” (p.447), sino también como “un rico jardín” (p. 447).

(15) Las tropas norteamericanas desembarcaron por la hermosa bahía sureña [Guánica] el 25 de julio de 1898 (p. 448, subrayado nuestro).

(16) El general [Miles] enfiló su expedición [...]. No había tiempo que perder. La isla debía ser tomada (p. 448, subrayado nuestro).

En los ejemplos (15) y (16) se perpetúa un tipo de discurso sexista sobre Puerto Rico, isla hermosa e indefensa. Como dice Cameron (1998), en los discursos sexistas predomina la voz pasiva, pues quita causalidad al agente, que en este caso es el general Miles, sujeto de la voz activa de la oración anterior. El machismo y paternalismo se basan en el hecho de que la mujer no tiene un rol activo en la sociedad, sino que vive bajo la sombra del hombre, y éste tiene el derecho de dominarla, así como a los hijos (las colonias) y a la naturaleza (el rico jardín) (von Werlhof, 2001); así es que las colonias son complemento del colonizador, el cual, a su vez, sirve de modelo para el andamio socio-económico de la colonia, creando así una relación vertical.

#### 4.2.3. Desarrollo

El esquema del desarrollo apoya en parte la naturalización y explica las acciones coercitivas del colonizador, al legitimar el sufrimiento de una acción represiva a través de una superioridad organizativa y tecnológica del colonizador. Debido a la falta de desarrollo tecnológico, el pueblo puertorriqueño no logra contrarrestar las autoridades coloniales, que alardean su desarrollo social, político, económico y tecnológico. Esta argumentación se revela sobre todo en las imágenes: en ellas, se hace hincapié sobre la pobreza y el desamparo del pueblo de Puerto Rico. Barthes (2007) dice que la fotografía conlleva una carga denotativa (*analogon* de la realidad) y una connotativa (mensaje simbólico, producto de historia y cultura); además la imagen es polisemántica, y por eso, para poder tratar de fijar un significado, es necesario recurrir a otros textos que acompañen su contextualización. En Scarano, las imágenes que se refieren al pueblo puertorriqueño subrayan el subdesarrollo y la pobreza de Puerto Rico. Véase el apéndice A: la imagen A.1 es una escena pueblerina titulada “La necesidad consume a los más débiles” (p. 452); la imagen A.2 retrata un ámbito hogareño rural y se titula “La gran mayoría del pueblo continuó viviendo en condiciones tan miserables como en épocas anteriores” (p. 473); la imagen A.3 se titula “Las grandes ciudades de Estados Unidos, al recibir los migrantes de muchos países, se llenaron también del colorido de sus culturas. Sin embargo,

su crecimiento también ocasionó pobreza y problemas sociales” (p. 498, subrayado nuestro). Cabe preguntarse si de verdad fue el crecimiento de migrantes lo que ocasionó complicaciones o si fue la mala gestión (o descuido) de los flujos migratorios por parte del gobierno estadounidense. Observemos lo que se dice en el ejemplo (17), y comparémoslo con el texto de la imagen A.3:

- (17) La presencia de una ‘frontera interior’, en constante movimiento [se refiere al expansionismo norteamericano hacia finales del siglo XIX], animó el poblamiento del país por inmigrantes extranjeros, fomentó el desarrollo económico acelerado de las regiones viejas, y dio vida a sentimientos de superioridad cultural y política (p. 430).

En este ejemplo, el ánimo expansionista de los EE.UU. es el agente activo del discurso, mientras que en la imagen A.3 el agente activo es el crecimiento demográfico provocado por los migrantes. En otras palabras, el expansionismo norteamericano está relacionado al desarrollo, mientras que los migrantes, que proceden de territorios conquistados o anexados a los EE.UU., están vinculados con la pobreza y al subdesarrollo.

Por último, considérese que, en el capítulo 19, que es el medular sobre el tránsito, hay un conjunto de 25 imágenes: ocho presentan un Puerto Rico rural y subdesarrollado, seis figuran una organizada milicia estadounidense, cinco son de próceres y personajes importantes puertorriqueños, cuatro de lugares clave para la ocupación norteamericana (desembarcos o bombardeos) y dos retratan las tropas españolas.

#### 4.3. FORMAS LINGÜÍSTICAS

Obsérvese el siguiente ejemplo:

- (18) El comercio exterior [de Puerto Rico] casi se paralizó [...] la economía insular se hundió en una crisis desastrosa (p. 444, subrayado nuestro).

Los verbos *hundirse* y *paralizarse* son pronominales alternantes, pues poseen variantes transitivas y pronominales, así que el juego o la selección de pronominalizar el discurso es una decisión del productor del mismo. Estas formas evitan que se mencione al agente de la acción y es interesante relacionar entre sí las formas empleadas cuando se habla de los trágicos efectos del tránsito, porque, en su mayoría y como se muestra en las partes subrayadas de los ejemplos (19), (20), (26) y (27), las formas activas son empleadas cuando el sujeto es Puerto Rico o los elementos de su economía (que, en realidad, vienen afectados), mientras que las formas pronominales alternantes, pasivas, pasivas reflejas y pasivas reflejas/impersonales parecen hacer estratégicamente borroso el agente, cuando éste está directamente vinculado con los EE.UU., como se muestra en las partes subrayadas de los ejemplos (21), (22), (23), (24), (25) y (28).

- (19) El azúcar puertorriqueño tenía que pagar un arancel muy alto al entrar en España (p. 418, subrayado nuestro).
- (20) La mayoría trabajadora pagó, como siempre, con hambre y necesidad, la escasez de alimentos y otros artículos básicos. Subieron los precios de productos importados [...] en el justo momento en que muchos trabajadores perdían sus empleos por falta de actividad en las haciendas y otras empresas. Las enfermedades se cebaron en el débil físico de los pobres (p. 444, subrayado nuestro)
- (21) La economía, la sociedad, la política, la cultura [...] se vieron afectadas por las acciones de los oficiales militares y por las imágenes que ellos y otros norteamericanos se formaron sobre nuestra realidad (p. 454, subrayado nuestro).
- (22) Muchos trabajadores fueron despedidos de sus empleos y los precios de artículos necesarios se pusieron por las nubes (p. 456, subrayado nuestro).
- (23) Cuando Puerto Rico pasó a ser una posesión de Estados Unidos, sus productos se convirtieron, de la noche a la mañana, en artículos extranjeros, tanto en la Península como en Cuba (p. 456, subrayado nuestro).
- (24) [...] se entorpeció de esta forma la venta del café y tabaco puertorriqueños en sus mercados tradicionales (p. 457, subrayado nuestro).
- (25) La tan ansiada libertad de comercio no se materializó (p. 457, subrayado nuestro).
- (26) Puerto Rico quedaba en una especie de limbo económico (p. 457, subrayado nuestro).
- (27) El crédito agrícola casi desapareció (p. 458, subrayado nuestro).
- (28) El canje perjudicó la economía puertorriqueña porque se fijó el valor del peso provincial en 60 centavos de dólar, cuando dicha moneda había valido un poco más (p. 458, subrayado nuestro).

Estas estrategias lingüísticas se emplean no sólo con relación a la economía, sino que también tienen la función de matizar el vínculo entre la acción descrita y los agentes, cuando éstos se relacionan con los EE.UU. o con los colonizadores anteriores. Obsérvense las formas verbales subrayadas de los ejemplos (1), (10), (16) y de los siguientes ejemplos:

- (29) El Partido [independentista] debería exigir a España el respeto por una serie de derechos y libertades civiles, varios de los cuales se habían implantado alguna vez en Puerto Rico, pero después se anularon (p. 418, subrayado nuestro).
- (30) Varios de los líderes del movimiento autonomista [...] fueron apresados e incluso, en algunos casos, golpeados [por la Guardia Civil] (p. 420-421, subrayado nuestro).
- (31) Se violó abiertamente el Código Penal recién implantado en Puerto Rico, y se pisotearon las leyes que permitían y protegían la actividad legal de los partidos políticos (p. 421, subrayado nuestro).

- (32) A finales de mayo [de 1898] y por iniciativa presidencial, los militares [estadounidenses] comenzaron a planificar el asalto a la Isla. Tan pronto se lograra dar un golpe definitivo a los españoles en Santiago de Cuba—objetivo número uno— se procedería contra el número dos: Puerto Rico (p. 447, subrayado nuestro).

## Conclusiones

Los programas académicos en que el DE articula la enseñanza de la historia de Puerto Rico proponen un acercamiento a las problemáticas históricas puertorriqueñas *en clave norteamericana*, o sea, desde el centro de la dominación: no se escinden las identidades culturales de los EE.UU. y Puerto Rico, sino que se trabaja la primera como constituyente de la segunda y no viceversa.

Los principales actores del discurso son los puertorriqueños (débiles y faltos de recursos) y los norteamericanos (estratégicamente y económicamente superiores). Los actores secundarios del discurso son españoles (*culpables* de la situación precaria de Puerto Rico en el momento de la invasión norteamericana), y cubanos, cuyas resistencia a la asimilación y conciencia de identidad priman con respecto a Puerto Rico. Los esquemas argumentativos empleados son: (1) asimilación, que hace hincapié sobre la falta de una conciencia de identidad propia; (2) naturalización, que resulta de la imagen que *los otros* tienen del puertorriqueño; (3) desarrollo, apoyado por estructuras esquemáticas que contraponen la disposición de recursos de los EE.UU. y Puerto Rico. Entre las estrategias lingüísticas prevalece el uso de formas verbales que ponen de relieve el rol de los puertorriqueños como agentes activos de una mala situación socio-económica y que matizan la responsabilidad de los EE.UU. sobre la misma.

Un refrán africano anónimo dice que “cuando los elefantes luchan, es la hierba la que sufre”, y como hierba es presentado el pueblo puertorriqueño. El sistema escolar debería basarse en la neutralidad del discurso científico, pero en realidad la americanización del discurso didáctico-historiográfico se refleja no sólo en los programas del DE, sino también en los discursos del manual analizado, que refuerzan la imagen de un puertorriqueño en medio de una crisis de identidad, que no puede desvincularse de los EE.UU. en términos de su autonomía cultural.

### NOTAS:

- 1 Esto, tomando en cuenta la eficiencia de los medios de transportación pública en España y al hecho de que a mediados del siglo XIX se implantó en Ponce un innovador sistema de riego para optimizar la agricultura.
- 2 Época para la cual ya estaba presentes en la conciencia puertorriqueña la aceptación de sus raíces étnicas (la indígena, la africana y la española). Dicha cohesión cultural es testimoniada por la abundante producción artístico-literaria del siglo XIX, que fomenta unidad geográfica, homogeneidad lingüística y trascendencia histórica (Negrón de Montilla, 1989, 1990).

- 3 "...the coming of U.S. rule had a complex, even contradictory, impact in Puerto Rican culture and sense of identity". (Ayala & Bernabe, 2007: 75).
- 4 "...while official business and schoolwork was conducted in English, Puerto Rico remained a Spanish-speaking society with a literary field more attuned to Spanish [...] than to U.S. literary trends". (Ayala & Bernabe, 2007: 76).
- 5 "...discursive practices are socially constitutive in a number of ways, they play a decisive role in the genesis and production of certain social conditions". (Wodak & Reisigl, 2001: 385).
- 6 Thompson lleva a cabo un análisis semiótico de las imágenes del libro de fotografías de Puerto Rico y otras islas bajo dominio estadounidense que salió en los EE.UU. en 1899 titulado *Our Islands and Their People*. Thompson considera que "la identidad de los puertorriqueños no se presenta de forma unitaria o coherente, sino que se expresa mediante diferentes perspectivas, tensiones, dudas y contradicciones" (2007: 30), lo cual reforzaría la imagen del puertorriqueño inocente, pasivo, salvaje (no civilizado) e ignorante.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD y LASIERRA, FRAY ÍÑIGO (1745-1813/2002). *Historia geográfica, civil y natural de la isla de San Juan Bautista de Puerto-Rico* (con anotaciones de Acosta, José Julián e introducción de García, Gervasio L.). San Juan: CIH.
- AYALA, C. & BERNABE, R. (2007). *Puerto Rico in the American century. A history since 1898*. Cape Hill: University of North Carolina Press.
- BARTHES, R. (2007). 'The photographic message', en R. T. Craig, H. L. Muller (eds.) *Theorizing communication: Reading across traditions*, pp. 191-199. Thousand Oaks: Sage.
- CAMERON, D. (1998). 'Language, gender and discourse: a review', en *Signs: Journal of Women* 23(4): 945-73.
- FLORES, J. (1993). *Divided borders: Essays on Puerto Rican identity*. Houston: Arte Público.
- GARCÍA-KUENZLI, P. (1969) *El proceso de americanización en Puerto Rico: un problema ético*. San Juan: Análisis.
- LÓPEZ BORRERO, A. (2005). *Mi escuelita: educación y arquitectura en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- MALDONADO JIMÉNEZ, R. (2001). *Historia y educación: acercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- MICHARD, C. (1988). 'Some socio-enunciative characteristics of scientific texts concerning the sexes', en: G. Seidel (ed.) *The nature of the right. A feminist analysis of order patterns*, pp. 27-59. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- NEGRÓN DE MONTILLA, A. (1989, enero). 'El imperialismo cultural ejercido por Estados Unidos de Norteamérica sobre Puerto Rico: cultura, educación y status político'. Ponencia para el *Tribunal de los Pueblos, Barcelona, España*.
- NEGRÓN DE MONTILLA, A. (1990). *La americanización de Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930*. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.

- NEGRÓN DE MONTILLA, A. (2004). *1898: La guerra después de la guerra*. San Juan: Ediciones Huracán.
- PICÓ, F. (2006). *Historia general de Puerto Rico*. San Juan: Ediciones Huracán.
- ROSARIO NATAL, C. (1985). *La enseñanza de la historia de Puerto Rico (temas, problemas e ideas)*. San Juan: Producciones Históricas.
- ROSARIO NATAL, C. (1989). *Puerto Rico y la crisis de la Guerra Hispanoamericana (1895-1898)*. Río Piedras: Editorial Edil.
- ROSARIO NATAL, C. (1997). *El 1898 puertorriqueño en la historiografía –ensayo y bibliografía crítica–*. San Juan: Academia Puertorriqueña de la Historia.
- ROSARIO NATAL, C. (1998). *Los pobres del 98 puertorriqueño: lo que le pasó a la gente*. San Juan: Producciones Históricas.
- SCARANO, F. (2008). *Puerto Rico: cinco siglos de historia*. México: McGraw-Hill.
- THOMPSON, L. (Cristina Vélez Sepúlveda, Trad.) (2007). *Nuestra Isla y su gente: la construcción del “otro” puertorriqueño*. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/lanny/lanny.pdf>.
- TORRES GONZÁLEZ, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- VAN DIJK, T. (1981). Discourse studies and education. *Applied Linguistics* II (1): 1-26.
- VAN DIJK, T. (1999). El análisis crítico del discurso, en *Anthropos* 186: 23-36.
- VAN DIJK, T. (2004, febrero). ‘Discourse and domination: 25 years of critical discourse analysis’. Ponencia para la *Conferencia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*.
- VAN DIJK, T. (2006) *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. (2010, enero) ‘De la misma manera que el Estado controla la calidad de la comida, se necesita control de la calidad de los textos escolares’. Recuperado de: [http://portal.textos Escolares.cl/imagen/File/seminario\\_genero/Entrevista\\_Teun\\_van\\_Dijk.pdf](http://portal.textos Escolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Entrevista_Teun_van_Dijk.pdf).
- VON WERLHOF, C. (2001). ‘Losing faith in progress: Capitalistic patriarchy as an “alchemical system”’, en V. Bennhold-Thomsen, N. Faracis & C. von Werlhof (eds.) *There is an alternative. Subsistence and worldwide resistance to corporate globalization*, pp. 15-40. Londres: Zedpress.
- WODAK, R. & MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Madrid: Gedisa.
- WODAK, R. & REISIGL, M. (2001). ‘Discourse and racism’, en D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (eds.) *The handbook of discourse analysis*, pp. 352-371. Oxford: Blackwell.

EMILIO CERUTI es doctorando del programa de Lingüística Hispánica en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Está trabajando en su proyecto de tesis titulado “*Stereotype puertorriqueño... : la variación de código en la poesía de Tato Laviera, Luz María Umpierre-Herrera y Guillermo Rebollo-Gil* (directora: Dra. Alma

Simounet). También trabaja como asistente de cátedra para los cursos de lengua italiana en el Departamento de Lenguas Extranjeras, UPR.

Correo electrónico: emilio.ceruti@email.it

APENDICE A

*A.1. La necesidad consume a los más débiles: escena pueblerina captada por un fotógrafo de las tropas invasoras, 1898. (U.S. National Archives).*



*A.2. La gran mayoría del pueblo continuó viviendo en condiciones tan miserables como épocas anteriores.*





A.3. *Las grandes ciudades de Estados Unidos, al recibir a los inmigrantes de muchos países, se llenaron también del colorido de sus culturas. Sin embargo, su crecimiento también ocasionó pobreza y problemas sociales.*