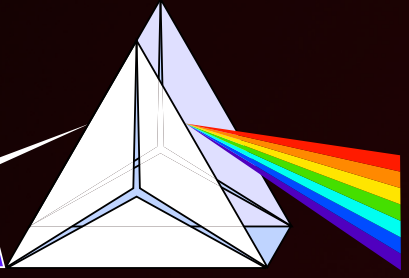
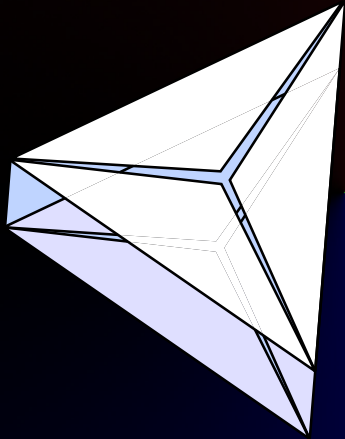


PRISMA



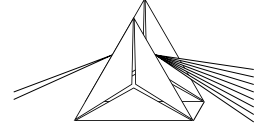
Año XXII

2018



REVISTA INTERDISCIPLINARIA
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Arecibo

<http://www.arecibo.inter.edu>



PRISMA

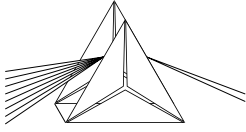
REVISTA INTERDISCIPLINARIA

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE
PUERTO RICO
RECINTO DE ARECIBO

Año XXII 2018

JUNTA EDITORA

Esther Albors
Juan R. Horta
Arcadio Alicea
Josué Santiago
Luis F. Santiago
Brenda Corchado
Ángel M. Trinidad



RECINTO DE ARECIBO

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

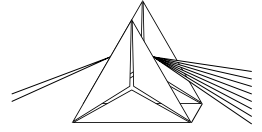
RECTOR
Dr. Rafael Ramírez Rivera

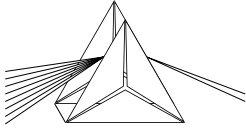
PRISMA
es una publicación del Recinto de Arecibo
de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.
Su propósito es fomentar el discurso intelectual,
la creación, la investigación y la crítica.

La *Revista Prisma* no se hace responsable por las
ideas expresadas por parte de los autores en sus escritos.

ARTE
Roberto Robles Miranda
Artista Gráfico
Recinto de Arecibo

CORRESPONDENCIA
PRISMA
PO Box 4050
Arecibo, P.R. 00614-4050





A nuestros lectores

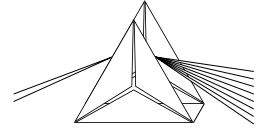
Los grandes desafíos que se han presentado este año han sido un reto significativo en la vida de nuestra comunidad universitaria. Las dificultades causadas por el huracán María, el pasado 20 de septiembre de 2017, nos hizo validar que tenemos la voluntad y el firme compromiso de ayudar a nuestro querido Puerto Rico a sobrellevar este reto y salir fortalecido como país. Agradezco la labor encomiable del personal administrativo y la facultad de dar la "milla extra" para restaurar nuestro centro docente en tan solo 17 días.

Por otro lado, a los miembros de la junta editora de la *Revista Prisma* doy las gracias por su colaboración incansable para que hoy podamos mantener una publicación de vanguardia. Manifiesto que es admirable su apoyo y su mirada crítica reflexiva que permita el enlace cultural y académico entre Puerto Rico y el resto del mundo.

Un abrazo,

Dr. Rafael Ramírez Rivera

Rector



ÍNDICE

A nuestros lectores..... I

CRÍTICA LITERARIA

Carola M. Narváez Rosario
El elemento religioso en la poética de José P. H. Hernández..... 1

EDUCACIÓN

Luis F. Santiago Álvarez
Hacia el logro del imaginario de conciencia y valores sociales en la educación universitaria..... 12

Nydia E. Mejías Tirado
La historia de las ciencias: un recurso útil en la didáctica de las ciencias naturales..... 25

HISTORIA

Andrés Felipe Hernández García
Gobierno militar norteamericano y la masonería puertorriqueña: alianzas estratégicas, y la articulación del nuevo orden colonial 1898 -1952..... 35

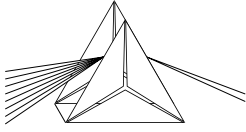
Ángel M. Rivera Rivera
Puerto Rico ante la Gran Depresión (1929-1940)..... 50

LINGÜÍSTICA

Coral Zayas Colón y Brenda Corchado Robles
Uso de los emojis y sus modalidades en la mensajería instantánea..... 60

CUENTO

Josué Santiago Berríos
La carta..... 72



Juan R. Horta Collado
De punta a punta y calientitas.....73

Luis F. Santiago Álvarez
Flor de Invierno.....80

Sylma García González
Eterno.....82

POESÍA

Ángel M. Trinidad Hernández
Ave César.....84
La quinta butaca.....88

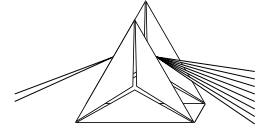
Loriana Santiago Chapel
R. V......90
Meu verdadeiro amor.....91

Luis F. Santiago Álvarez
Flores de la vida.....92
Rapto amado.....94

RESEÑA

Juan R. Horta Collado, Josué Santiago Berríos y Esther Albors Vélez
**Lectura plurivalente de la obra de
Emilio Báez Rivera: *Jorge Luis Borges, el místico (re)negado***.....96

Guía para el envío de colaboraciones.....103



El elemento religioso en la poética de José P. H. Hernández

Carola M. Narváez Rosario

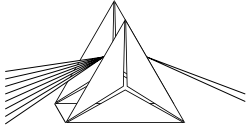
*¿Cómo es mi verso?
Ni humilde ni perverso...
Ni ruiseñor ni cóndor mi verso es.
¿Mi vida? Acaso. ¿Mi corazón? Tal vez.
("Liminar" de José P.H. Hernández)*

1. Introducción

La poesía tiene muchas formas de locución y cada poeta tiene su manera particular de expresarse. Es a través de los versos que se puede descubrir una gran riqueza la cual puede ser utilizada para expresar sentimientos de amor, la patria, al desamor o simplemente sentimientos hacia alguien o algo que es o no parte de la vida.

Es conveniente señalar que Hernández era muy religioso, elemento que utiliza en la temática del amor y la agonía hacia la muerte. Hemos seleccionado varios poemas con el propósito de hacer un análisis de cada uno y ver qué se desprende de ellos. Para explicar lo que es la muerte, para él, se seleccionó "Eloí, Eloí", un poema que utiliza la cita directa de un texto bíblico, también "El último combate", que es el título de su segundo poemario; y "Jesús en el huerto", que nos alude a una imagen cristiana desde su título.

Por otro lado, se analizará el elemento religioso en el amor a través del poema "Nuevo Bautismo" el cual remite al texto bíblico de la unción de los pies de Jesús y del bautismo en el Jordán, pero lo muestra de una manera romántica. También se analizará "A unos ojos astrales", que hace referencia a Dios y a la belleza de la mujer; finalmente el poema "Mi amor" que describe su amor desde un punto de vista religioso. Cada uno de estos textos se estudiará desde su contexto histórico y literario hasta lograr una valoración relacionando los poemas entre sí de acuerdo con la temática religiosa.

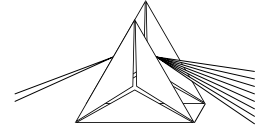


2. Biografía de José P.H. Hernández

José P. H. Hernández nació en Hatillo, Puerto Rico, el 22 de mayo de 1892. Sus padres eran José Hernández y Ricarda Hernández. Se dice que estos eran una familia muy humilde y pobre. Hernández era muy débil y enfermizo. Según Laguerre, era un ávido lector por lo que decidió ayudarlo en su formación. Dominaba el inglés, el francés y el latín. Su amigo, el padre Juan Rivera Viera, le dio clases de griego (Laguerre, 140). Era músico y se hizo cirujano menor hasta que en el 1912 obtuvo el título de farmacéutico. Según Manuel Siaca, en un momento donde el médico municipal enfermó, Hernández con una salud frágil lo sustituye. Además, Siaca expone que el poeta demostró sensibilidad, complacencia y dedicación ante los necesitados (Siaca, 20). En 1919 publicó su primer libro *Coplas de la vereda* que contiene 35 poemas. Luego, en 1921, publica su segundo poemario, *El último combate*, que contiene 27 poemas. Utilizó los metros modernistas, entre los que prefirió el eneasílabo, de origen francés que fue instrumento de la predilección modernista (Hernández, 93). Según Siaca, Hernández comenzó a formarse desde la niñez, nutrido por las frecuentes lecturas del Kempis y la Biblia (Siaca, 22). El 2 de abril de 1922 fallece de tuberculosis teniendo tan solo 29 años. Luego de su fallecimiento en 1925 se publica *Cantos de la sierra*, en el cual se recogen los poemas que P.H. Hernández había publicado en sus dos poemarios anteriores y a estos se añaden algunos poemas ya publicados en la revista *Puerto Rico Ilustrado*.

3. Contextualización

Los poemas que presentamos han sido publicados en los tres diferentes poemarios. Durante el tiempo en que Hernández los escribió fue un momento importante en la literatura porque se hacía presente el modernismo. El Modernismo nació a finales del siglo XIX y la figura máxima es el poeta nicaragüense Rubén Darío. Aunque se habían atisbado anteriormente influencias modernistas en varios poetas y escritores como José de Diego, el movimiento se inaugura en Puerto Rico con la revista *Puerto Rico Ilustrado*, publicada semanalmente desde 1910 hasta 1952. Las páginas de



esta revista recogen poemas, cuentos y ensayos de algunos de los mejores escritores del país (Scarano, 534)

Por otro lado, en la vida de Hernández, entendemos que por su joven edad su motivación en la literatura era hacia el amor. También cuenta con poemas a la patria, pero la mayoría de los temas son el amor, lo religioso y la muerte. Su interés por el tema del sufrimiento antes de la muerte queda enmarcado en su padecimiento de tuberculosis. Aunque es muy religioso parece que lucha contra la muerte, pero en el avance de sus escritos, se puede notar como este en cierto modo va llegando a una aceptación de la misma.

4. El elemento religioso como expresión de la agonía hacia la muerte

Poemas de José P. H. Hernández sobre la agonía hacia la muerte

“ELOÍ, ELOÍ...”

Lema: ...Eloí, Eloí, ¿lama
sabachtani? Que declarado
quiere decir: Dios mío, Dios
mío, ¿Por qué me has
desamparado?
—San Marcos 15:34

Eloí, Eloí,
¿Lamasabachtani?
Señor mira que ya
No podré estar sin ti.

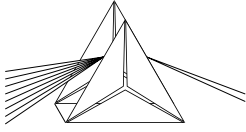
Si todo lo he perdido,
Si ya nada me queda,
Señor ¿por qué te has ido?

Eloí, Eloí,
¿lamasabachtani?
Estoy solo y enfermo.
Señor, ¡ven hasta mí!

Esperanza, ilusión:
todo se ha deshojado
dentro del corazón.

Te llamo y no respondes,
te busco y no te encuentro.
Señor, ¿por qué te escondes?

Señor ¿por qué no vienes?
Estoy enfermo y triste.
¿Es ya mi voz tan débil
que acaso no la oíste?



“EL ÚLTIMO COMBATE”

No me brindéis vuestra piedad,
amigos míos, por favor,
que en esta inmensa soledad
apenas si hallo mi dolor.

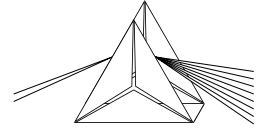
Sereno voy, sereno y fuerte:
llagado el pecho, más desnudo...
¡Tendré al hallarme con la Muerte
solo mis llagas por escudo!

En este desierto no son
Mis padrinos, recuerdo y pena;
busco en mi pecho el corazón:
¡tornado está grano de arena!

Tú tienes, Job, hermano mío,
Paciencia suave y larga fe.
Yo sólo creo en el sombrío
firmamento bajo mi pie.

Voy lejos del mundo fatal
Y lejos del Cielo también.
El Mundo me hizo mucho mal,
No me hizo el cielo ningún bien.

Lejos del Mundo y del profundo Cielo,
me siento aún más fuerte.
De qué me sirven Cielo Y Mundo
Este duelo con la muerte?



“JESÚS EN EL HUERTO”

Lema: Abba, Padre...
traspasa de mí este vaso...
S. Marcos 14:36

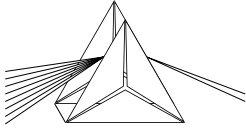
Dormidos se quedaron de tristeza
los discípulos todos junto al Huerto,
y el nazareno entró con paso incierto
y su dolor a desbordarse empieza.

Tiene su voz temores de flaqueza.
Bermejamente suda. En el desierto
paraje, se dilata el fulgor yerto
de una Estrella que sangra en su cabeza.

Acaricióle un ángel la alba frente
y quiso mitigar su fiebre ardiente
y en vano todo: el llanto proseguía.

Contemplaba el madero tan pesado,
¡que ante el Dolor que al Mundo redimía
sintióse el mismo Dios acobardado!

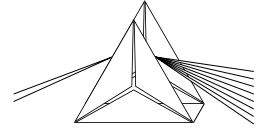
Como se observa, Hernández utiliza sus conocimientos bíblicos y religiosos para elaborar su poesía. Dentro de sus poemarios, el segundo que publicó “El último combate” está dedicado en gran parte a la agonía hacia la muerte. La misma responde a que mientras escribía el poemario estaba padeciendo de la enfermedad y, según Siaca, tiene conciencia de su gravedad. La muerte se le anuncia constantemente en el hilo rojo de la hemoptisis que le hace saber la inevitabilidad de su fin y solo percibe por sus desolados páramos interiores la inquebrantable compañía del dolor en este su duelo con la muerte (Siaca, 22). Uno de los poemas más impactantes que recoge



directamente su afección es el de “Rojo hilo” en el cual se refiere a la sangre que se hace presente cada vez que tose y que le recuerda su padecimiento.

De igual manera, el poema “Eloí, Eloí” es un mensaje que va dirigido totalmente a Dios y se toma del texto bíblico del evangelio de Marcos, en el cual Jesús está en la cruz clamando a Dios por ayuda. Esta relación que hace el poeta con la *Biblia* ayuda a crear una imagen de lo que es el sufrimiento. El tema que se refleja es el abandono ante el sufrimiento y la impotencia del ser humano ante tal situación. Este poema cuenta con seis estrofas y su rima parece ser una mezcla entre la rima libre y la consonante. Esta última se hace presente en tres tercetos. La primera estrofa comienza con una pregunta que es una cita del texto bíblico antes mencionado y luego continúa reflexionando. La única estrofa que no utiliza el elemento de la pregunta es la cuarta pues, ya en esta empieza a desarrollar la frustración ante una esperanza que se ha ido. La tercera estrofa culmina con una exclamación indicando ¡Ven hasta mí! Como si fuera este un grito de desespero. También en la quinta y sexta estrofa continúa cuestionando por qué no aparece. Esto parece que quiere mostrar el desespero ante la soledad que siente la persona en medio del dolor.

Por otro lado, el poema “El último combate” que es también título de su segundo poemario, pareciera que el emisor es una persona que también sufre de la misma forma que Jesús, pero evoca más a Job el personaje bíblico. Este poema contiene seis cuartetos de rima cruzada. La primera estrofa va dirigida a los que están a su alrededor; la segunda es una búsqueda de fortaleza en sí mismo; la tercera es una mención de lo que es la soledad; la cuarta es una referencia bíblica de Job, en la que el poeta parece que admira la paciencia que tiene en medio de su desdicha pues este mantiene la fe; la quinta estrofa es una crítica que pareciera que se siente alejado del cielo, pero también del mal que habita en el mundo y se puede inferir que se encamina hacia el infierno. Finalmente, la sexta estrofa es una evocación de la fortaleza que siente lejos del mundo y del cielo. Entiendo que debe ser un sentimiento del llamado a la eternidad.

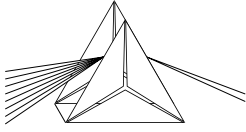


El poema de *Jesús en el huerto* es un poema que tiene su motivación en el texto bíblico que antecede a la sentencia de Jesús en el cual se ve a un Jesús muy humano en oración, y hasta en cierto momento pareciera que le teme a lo que viene. El poema está compuesto por cuatro cuartetos en los que la rima es abrazada. El mensaje que se desprende de este poema es la contemplación del sufrimiento y quien lleva el mensaje es el mismo Jesús. El primer verso es una descripción de lo que está sucediendo, en el segundo verso se expresa la angustia que vive Jesús, en el tercer verso se presenta un ángel quien viene a mitigar el dolor, pero no lo logra pues el llanto se hace presente. Finalmente, en la última estrofa parece que tiene una visión en la que contempla su fin en la cruz, pero menciona que hasta Dios mismo se siente acobardado ante tal final.

Como es notable estos tres poemas aluden a lo que es el sufrimiento y se presenta como algo que es parte de la vida. En estos poemas la voz lírica manifiesta que siente que todos huyen de su lado, ahora que está enfermo. No sabe si sentirse triste o alegre ante la posibilidad de la muerte. Con “llagas por escudo” se enfrenta a lo inevitable (Laguerre, 160). Entendemos que al Hernández utilizar este tema del sufrimiento como algo cotidiano nos deja saber que es importante vivir la vida en cada detalle aun cuando no sea fácil para lograr la eternidad. Si reflexionamos sobre estos tres poemas pareciera que cuestiona a los que se van de su lado y, a la misma vez, pide su impiedad. Demuestra temor, pero al mismo tiempo, lo que es la fe. Pareciera que es parte de un discurso liberador para el alma.

5. El elemento religioso como expresión del amor

Como se ha visto, Hernández tiene una gran conexión religiosa, pero dentro de esa experiencia logra unir el tema religioso con el amoroso y hasta con algunos elementos profanos. A continuación, veremos algunos detalles de estos tres poemas que son diferentes representaciones del amor.



Poemas de José P. H. Hernández sobre el amor

“MI AMOR”

Mi amor es capullo
oculto en la fronda;
es como la onda
leve de un murmullo.

Mi amor es arrullo
que en su torno ronda;
y aunque ella se esconda
siempre será suyo.

Cuánto es el martirio
de mi amor tan leve,
tan dulce, tan bueno...

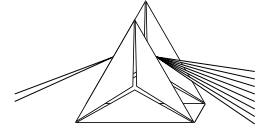
Porque mi amor tiene
El calor de un cirio
junto a un nazareno...

“NUEVO BAUTISMO

Hecha esta para canela,
incienso, clavo y mirística
llevar la flor que más huele,
y en tus ojos de ciruela
guardar ciencia cabalística.

Olívame los pies míos
con olio de tu sagrario,
y que ahoguen los diez ríos
de tus dedos, el osario
de todos los sueños míos
que son errantes judíos.

Dame tu nuevo breviario;
quiero llevar vida austera;
bautízame en el Jordán
de tus mejillas de cera.
La eucarística paloma,
cuyas pupilas serán
cirios en mi vida austera,
ya en mi corazón asoma,
Bautízame en el Jordán
de tus mejillas de cera.



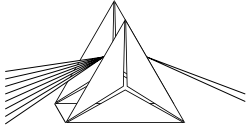
“MADRIGAL”

Lema: A unos ojos astrales.

Si Dios un día
cegara toda fuente de luz,
el universo se alumbraría
con esos ojos que tienes tú.
Pero si lleno de agrios enojos
por tal blasfemia, tus lindos ojos
Dios te arrancase,
para que el mundo con la alborada
de tus pupilas no se alumbrase;
aunque quisiera, Dios no podría
tender la Noche sobre la Nada...
¡porque aún el mundo se alumbraría
con el recuerdo de tu mirada!

El poema “Mi amor” es un poema cargado de romanticismo que al final se muestra como algo religioso. El tema que parece desarrollar es el amor en su máxima expresión. El poema está compuesto de dos cuartetos y dos tercetos. Las primeras dos estrofas se elaboran la premisa de cómo es el amor que siente, pero parece demostrar que este se encuentra en la naturaleza y en todo, aunque el ser amado no se da de cuenta. En los dos últimos tercetos se menciona que en ese amor hay una gran dulzura pues este tiene “el calor de un cirio junto a un nazareno”. Es porque al inicio este poema parece que es uno romántico, pero desde la segunda estrofa ya uno se puede percatar de que se trata del amor de Dios, un amor que está presente en todo momento, que no cesa, que no tiene límites.

El poema “Nuevo Bautismo”, según Siaca, muestra a una mujer que queda registrada por la fantasía del poeta en una rara atmósfera en que se mezclan elementos profanos, litúrgicos, bíblicos y legendarios. Ya aquí, esa criatura sobrenatural se nos presenta como la divinidad y la amante, a la vez que como sacerdotisa y agua purificadora (Siaca, 33). Ciertamente, en este



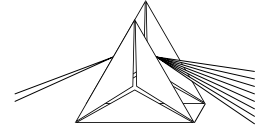
poema se expone el tema modernista de la religiosidad intercalando diversos elementos. En la primera estrofa es una descripción de la mujer; la segunda estrofa es una representación bíblica con unos toques eróticos donde utiliza los elementos de la unción, el sagrario y el osario para describir la profundidad de ese amor envuelto en un aire de deseo; mientras que en la última estrofa utiliza los elementos como breviario, bautismo en el Jordán, paloma para demostrar en cierto modo la pureza y sacralidad de ese amor. También se ve que hace mención de los ojos y las mejillas comparándola con ese ambiente profano.

Por otro lado, el poema, “A unos ojos astrales” es un madrigal. Es un estilo muy utilizado por Hernández y su título es el lema de este. Según Siaca, en este manojo de madrigales del poeta, el amor es fino regocijo sensual que, con aire de fluida y sutil galantería, se prende, un momento no más, en este o aquel encanto femenino (Siaca, 39). Vemos como se realza la belleza de una mujer que tiene unos ojos brillantes de los cuales ni el enamorado, ni el mismo Dios puede resistirse. Este poema mantiene una fijación en los ojos que refleja la profundidad del alma.

Como podemos ver estos tres poemas dedicados al amor son tres amores muy diferentes: el primero representaba la belleza de todo lo que nos rodea como parte de la belleza de Dios; el segundo es una belleza erótica como algo profano; y el último se refiere a la belleza de los ojos de una mujer. En todos se ha visto la relación religiosa que el autor le coloca.

6. Conclusión

Luego de haber analizado estos poemas, entendemos que es muy evidente la forma como Hernández utiliza el elemento religioso para la expresión poética en torno al amor y al tema de la agonía hacia la muerte. Los rasgos modernistas hacen su presencia a través de la belleza y las descripciones que se dan. Este joven poeta demuestra un gusto por los ojos que en muchos otros poemas son el centro de atracción, lo que podría deberse a la conexión con el alma.



Por otro lado, la representación de Jesús y de Job viene a darle un toque importante a sus poemas debido a la carga religiosa que llevan en las Sagradas Escrituras y su asociación con el tema de la fe; por lo que pareciera darnos un mensaje de que, pese al sufrimiento, todavía mantiene la fe muy presente en su pensamiento. También el poema titulado, “El último combate” indica que el autor está luchando con la muerte, que es algo tan evidente e inminente que pasará, pero su tranquilidad se mantiene en la fe, con el pensamiento de la eternidad.

Ciertamente, este poeta hizo un gran aporte a la poesía puertorriqueña. De hecho, su madrigal que lleva el lema, *A unos ojos astrales* fue musicalizado por el *Trío los condes*. Por tal razón, notamos la trascendencia que ha tenido. También, nos llama la atención que en medio de su padecimiento se abre una nueva mirada del elemento religioso sobre la agonía de la muerte, por lo que vemos como el poeta utiliza su sufrimiento para una nueva expresión.

7. Bibliografía

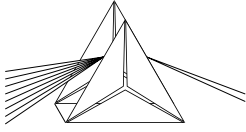
Hernández Aquino, Luis. *El modernismo en Puerto Rico: Poesía y Prosa*. Rio Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico, 1977.

Hernández, José P.H. *Poesías (Tomo I y II)*. San Juan: Editorial Coquí, 1965.

Laguerre, Enrique. *La Poesía modernista en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Coquí, 1969.

Scarano, Francisco. *Puerto Rico: Cinco siglos de historia*. México: McGraw-Hill, 2008.

Siaca Rivera, Manuel. *Obra Poética de José P. H. Hernández*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1966.



Hacia el logro del imaginario de conciencia y valores sociales en la educación universitaria

Luis Francisco Santiago Álvarez

Introducción

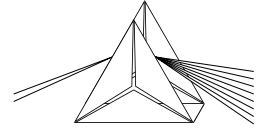
Se ha discutido en varios foros académicos de las ciencias sociales y de las humanidades el rechazo de los estudiantes, de todos los niveles en el proceso de formación, al conocimiento histórico real, a la lectura, las ciencias humanas y hacia el pensamiento crítico que incide en la construcción de su identidad. En estos debates reflexivos hay un elemento constante, diríamos, una pregunta que se convierte en un común denominador, y es: ¿Cómo educar a un estudiante que se rechaza a sí mismo en sus dimensiones de identidad social y que rechaza el nuevo conocimiento, que puede ser contestatario a sus verdades previas antes de su entrada al mundo académico superior?

Durante la década de los noventa comenzó a tomar fuerza un debate epistemológico. El mismo giraba en torno a la metodología, objetivos terminales de los cursos universitarios, el rol del profesor y la reflexión sobre el valor de la educación universitaria como instrumento para la solución de los problemas y las crisis sociales, entre otras cosas.

La experiencia educativa durante varios años en diferentes ciencias humanas me ha permitido explorar áreas de la didáctica al intentar hacer de estos cursos unos talleres de reflexión crítica con estudiantes o a través de la estructuración e implementación de varios proyectos didácticos. A su vez, introducir cambios en la metodología y la perspectiva en el proceso educativo sobre los temas que contribuyen nuestra interpretación como seres sociales. Además, que sirvan a su vez como operadores en la construcción de la identidad del estudiante.

En el caso del proceso de enseñanza de la historia surge, en forma casi unánime, la reafirmación del estudiante de que la historia es el conocimiento de cosas pasadas, pero que no guardan relación o significado con su presente, mucho menos con eso que llamamos futuro. Las definiciones comunes de la historia enfatizan el pasado:

Historia. 1. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados. 2. Disciplina que estudia y narra estos sucesos. (RAE, 1992, p.1114).



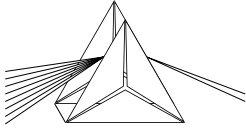
Quizá de los estudiantes más interesados podemos obtener una respuesta que adjudique cierta importancia al estudio de la historia basado en su interés por conocer el pasado o para valorizar su cultura, no obstante, sin una interpretación integradora de ese conocimiento a sus experiencias presentes. Es así ya que el estudiante rechaza, entiende o comprende la enseñanza de la actividad humana del pasado de acuerdo con los grados de significación que tengan para él en el presente. Igual vale para cada materia académica, ya sea, en las otras ciencias humanas o inclusive en las ciencias naturales.

Para la búsqueda de respuestas desde la perspectiva del estudiante he utilizado varios instrumentos subjetivos cualitativos que permiten la expresión del estudiante sobre su identidad y metas en la vida. La frecuencia de las respuestas ha demostrado como este ha desarrollado, antes de entrar en la universidad, una cosmovisión a base de categorías de identidades individuales y no sociales. Son categorías de interpretación que configuran las verdades aprendidas durante su vida y que se organizan en jerarquías de juicio y de significados. A base de este proceso, se va conformando su cosmovisión particular a través de la cual manifiesta su identidad.

La cosmovisión de estudiante

Se define la cosmovisión como la *manera de ver e interpretar el mundo*. (RAE, 1992, pág. 587). En el idioma inglés se nombra por lo general como *worldview*. Estas definiciones enfatizan la dimensión de visión de las cosas, pero no aportan al significado o valoración que un ser humano hace sobre lo que percibe.

Se dice popularmente que cada persona es un mundo. Es el producto de todas unas vivencias en el proceso de socialización. Si aceptamos que lo dicho anteriormente, no podemos desestimar que es un mundo que asigna significados y pasa juicios. Es el mundo que cada persona ha estructurado a base de lo aprendido y de las experiencias en diferentes dimensiones de la vida desde los primeros contactos con el entorno físico, a través de la enseñanza de los padres y los planteamientos y conocimiento de verdades por fe en las iglesias; en el aprendizaje formal y estructurado de las escuelas (que en muchos casos responden a visiones particulares de grupos dominantes en la sociedad y consecuentes luchas de poder), las interpretaciones de la calle y las orientaciones de las estructuras sociales, entre otras vías de comunicación. Lo aprendido mediante esa socialización polisemántica no

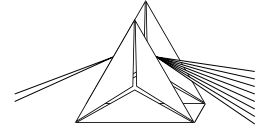


necesariamente constituye verdades o son interpretaciones correctas de los diferentes agentes que inciden en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje y la experiencia pueden ofrecer al individuo o a la sociedad juicios basados en informaciones que podrían ir en una miríada de verdades desde incompletas a las completamente falsas, o ser verdades a medias, manipulaciones o, ser sencillamente, la verdad. Por lo tanto, no solo se interpreta a base de lo aprendido y de las experiencias, sino también a base de todo lo que se ignora.

En los análisis que se hacen acerca de la cosmovisión es muy poca la importancia, o ninguna, la que se concede a la interpretación del cosmos a base de la ignorancia. Sin embargo, interpretar a base de un conocimiento falso o la ausencia de conocimiento respecto a una cosa es lo más común en las vivencias diarias. De no ser cierto, no habría prejuicios raciales y sociales, ni el conocimiento de estereotipos y prejuicios, el discrimen por sexo o preferencias sexuales, la xenofobia, las guerras por la riqueza de unos pocos, el machismo que raya en la misoginia, la intolerancia a la disidencia política y religiosa, el apoyo al poder deshumanizante y la destrucción del ambiente, entre tantas manifestaciones sociales negativas. La ignorancia y la desinformación, al igual que todas las explicaciones populares que se transmiten y reproducen por generaciones, fortalecen también las jerarquías de valores y significados que posee cada estudiante.

Todo el *corpus* cognitivo que construye un individuo en su mundo particular y que se refleja en su mundo colectivo, se organiza en jerarquías de pensamiento que tienen las fuerzas de sus verdades y valores. Son el conocimiento dominante que se fundamenta en los valores más significativos para él.

El estudiante que asigna más importancia o valora más lo aprendido dentro del seno familiar, evaluará el nuevo conocimiento adquirido a través de lo que sus padres o familiares le dijeron y determinará si acepta, hace negociación o rechazará dicho conocimiento. Del mismo modo sucede si su fuerza interpretativa está fundamentada en lo aprendido sobre religión, ya sea de sus padres o en la iglesia; o igual será, el origen de lo aprendido sobre las ideologías políticas y las cuestiones de género. Todo conocimiento nuevo que no se ajuste a estas interpretaciones “de la verdad” que le ofrecen seguridad para relacionarse con su entorno, será rechazado. La cosmovisión del estudiante le permite funcionar socialmente porque da una explicación lógica y racional con las cuales puede enjuiciar su entorno y dar sentido práctico a su ser. Este proceso mental que es tan particular e individual, al



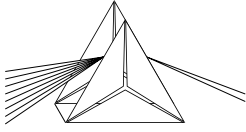
tener juicios valorativos similares o iguales entre unos y otros, sumados, configuran la cosmovisión social (colectiva) o de un grupo cultural.

La realidad del sistema educativo puertorriqueño y el estudiante

La crisis social que se percibe en nuestra sociedad es atribuida por intelectuales, religiosos y políticos a una carencia de valores relacionados con la identidad. De la misma forma en que se plantea el problema, se reconoce el valor de la educación para su solución. Los académicos ofrecen soluciones de acuerdo con líneas de especialización, por ejemplo, más enseñanza de ética y valores socioculturales. Según los religiosos hay que educar más en el cristianismo y leer más la Biblia; los políticos enfatizan en reformas educativas mediante legislación, códigos de orden y militarización, pero siempre evitando acciones que pongan en tela de juicio las posiciones de poder que ellos representan.

En el aula universitaria es donde el educador se enfrenta a estudiantes que ingresan formados a través de varias estructuras y experiencias sociales dentro del sistema económico capitalista colonial de Puerto Rico y su cultura de consumo. Sobre todo, expuestos por muchos años a un sistema educativo estructurado para la formación de futuros ciudadanos que reproducirán esa relación de poder colonial como respondiendo a los intereses de las estructuras del neoliberalismo. Estos estudiantes entran en la universidad con objetivos de vida relativos a su ser individual. Los educadores tenemos que considerar que estas identidades se construyen dentro de un sistema colonial y capitalista. Dice Renate Zahar (1970) en su libro *Colonialismo y enajenación*:

... el conflicto que para el individuo surge de que ha crecido en una familia tradicionalmente estructurada, que le transmite su propia cultura y religión y al mismo tiempo lo confronta constantemente con la cultura extranjera y sus valores, conduce a un comportamiento general inseguro. Las normas extranjeras, insinuadas a través de la escuela, los diarios, los libros, la radio, los filmes, los anuncios comerciales y por las misiones cristianas en el campo, son adoptadas en gran escala. Pero también se hace propio el estereotipo hecho por el colonizador mismo. Ante este dilema reacciona con mecanismos de compensación, sobre adaptación y finalmente odio por sí mismo. (pág. 49).



El sociólogo alemán Karl Marx expuso en sus escritos sobre la moral social que los valores morales de una sociedad surgen del sistema u ordenamiento económico. Por eso expresó que el capitalismo con sus características de propiedad privada de los medios de producción para la producción de riqueza individual atomiza y enajena al ciudadano del ser social:

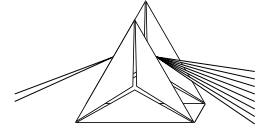
En la concepción marxista, Carlos Marx y Federico Engels, propugnaron el humanismo en una nueva sociedad, sus postulados esenciales se encuentran en sus obras tempranas, (...)

En sus tesis, se realiza un análisis de la alienación del hombre y sus atentados contra la libertad humana en la sociedad capitalista y de la necesidad de la construcción del “humanismo real”, del papel de la práctica y del sujeto social en la historia, además fundamentaron una nueva teoría de la sociedad, donde se revelan las relaciones entre individuo y sociedad, una concepción filosófica-política y una visión científica de las circunstancias históricas y los procesos sociales. (Lahera, 2013).

En el capitalismo, los valores de la clase dominante pasan a ser los valores morales y sociales de todos:

Para la comprensión inicial del fenómeno tenemos que tener a la vista que, en su sentido más general, la moralidad piensa que sus principios son imparciales y de validez universal y que el seguirlos dará a nuestras acciones una justificación que va más allá de los intereses en conflicto de individuos y grupos particulares. La concepción marxiana, en tanto, sobre este punto señala que esto no es tan así en tanto exista una sociedad de clases, y que el engaño ideológico fundamental de la moralidad es la forma en que hace pasar intereses particulares de clase como intereses universales. (Montecinos, 2006)

El sistema educativo de Puerto Rico se da dentro de un contexto colonial debido a nuestra relación político-jurídica y económica con Estados Unidos, nación cuyo gobierno y clase dominante impulsa la globalización y el neoliberalismo. Esta educación desde la perspectiva de sistema dominante capitalista-corporativo-industrial incide directamente en la cosmovisión colectiva, lo que ha desarrollado una sociedad de consumo



desbocado, con valores contradictorios a los valores sociales que supuestamente debería desarrollar un proyecto educativo que fortalezca la conciencia y solidaridad social. Nuestros estudiantes se forman en una sociedad controlada por consideraciones de costo-beneficio, de competencia individual, tasas de progreso y bienestar social basadas en la ostentación de poder adquisitivo y posesión de bienes materiales, lo que hace que todo lo vital y fundamental en el ser humano, inclusive los bienes sagrados, se conviertan en mercancía. De esta forma se produce ciudadanos atomizados, individualistas y hedonistas.

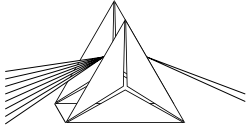
En cuanto a la educación colonial dice Albert Memmi (1990) lo siguiente:

En tanto sufre la colonización, la única alternativa posible es la asimilación o la petrificación. Estándole negada la asimilación como lo veremos, no le queda sino vivir fuera del tiempo. La colonización lo constriñe a ello y en cierta medida, el colonizado se adapta. Viéndose privado y construir un futuro, se limita a un presente, y ese presente mismo es abstracto y está mutilado. (pág. 111)

Agreguemos ahora que dispone cada vez menos de su pasado (...) Preguntemos al mismo colonizado cuáles son sus héroes populares, sus grandes líderes, sus sabios. Apenas podrá soltar algunos nombres en completo desorden, y cada vez menos a medida que se desciende en las generaciones. (pág.111).

Muchos estudiantes entran a la universidad con objetivos individuales para lograr un título que se exige dentro de la economía de mercado y de esta forma mejorar su acceso a bienes materiales mediante el aumento (esperado) en su poder adquisitivo. Estos rechazan las ciencias humanas porque no les ven ninguna pertinencia a sus objetivos de lucro personal para funcionar más efectivamente en una sociedad de consumo. Esos valores de un pragmatismo económico alimentan las actitudes negativas hacia los cursos de ciencias humanas y valores sociales.

Albert Memmi (1990), escribió sobre la escuela del colonizado:
¿A través de qué se transmite aún la herencia de un pueblo? A través de la educación que imparte a sus hijos y del lenguaje maravilloso reservorio enriquecido sin cesar por experiencias nuevas. De este



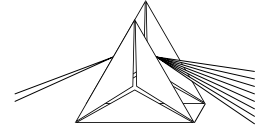
modo se legan o se inscriben en la historia, las tradiciones y las adquisiciones, las costumbres y las conquistas, los hechos los gestos de las generaciones precedentes. (pág. 113).

El conocimiento impartido en los cursos académicos que reproducen un imaginario cargado de valores sociales que han trascendido el tiempo, generados por la sabiduría humana, y a base del cual se intenta organizar la sociedad de igualdad, libertad y hermandad es rechazado por los estudiantes en general. Pero peor aún, por las instituciones universitarias que quieren eliminarlos complaciendo el reclamo de iglesias fundamentalistas y estructuras militares imperiales.

Hay muchos factores que demuestran la dificultad o el fracaso para implementar un sistema educativo que mantiene en su discurso el imaginario de la preparación de mejores ciudadanos capaces de relacionarse con su entorno social y sus mundos físicos para lograr una mejor convivencia o calidad de vida. Este desfase queda evidenciado en la desigualdad económica creciente, la depredación de la naturaleza, la deshumanización respecto a la vida, los odios y fobias raciales y de género, la intolerancia y el fundamentalismo religioso, la enajenación química mediante drogas lícitas o ilícitas, la violencia política y doméstica. De igual modo la ignorancia como estado de complacencia, el culto cuasi-religioso e irracional al militarismo y las armas, la corrupción de nuestros representantes (supuestos custodios del imaginario social), el analfabetismo funcional que aumenta en forma desmedida y desbocada. Además hay que reconocer que toda esta situación negativa es el producto de personas y líderes en las estructuras sociales que, en su mayoría, se sometieron al sistema universitario.

Podemos preguntar, cuántas instituciones de educación superior en Puerto Rico educan usando los pensamientos y escritos de moral social de Don Eugenio María de Hostos. (Hostos, 1979)

... la sociedad es un organismo viviente, que forma todo un aspecto de la naturaleza real, que es exponente de un orden real, y que está sujeto a las leyes naturales. Por lo tanto, si la moral por sí misma es una ciencia, y si la sociedad es el sujeto de otra ciencia, es indudable que la moral social será también una ciencia, y que su objeto no puede ser otro que el de explicar de un modo concreto las verdades abstractas de las dos ciencias en que está fundada. (...) (pág. 29)



El ser humano está íntimamente relacionado con todos y cada uno de los órganos sociales que integra, y con la humanidad que personifica, como el átomo con las moléculas, las partículas, las masas y los mundos. Todo en él, vida física, vida moral, actividad de voluntad y de razón, sensibilidad psíquica y física, animalidad y conciencia, el ser entero, es una relación. (pág. 32)

Sin embargo, los sistemas educativos de Chile y de la República Dominicana están fundamentados en los pensamientos de Eugenio María de Hostos, mientras que en Puerto Rico se oculta, niega o ataca su pensamiento por la miseria espiritual que produce el colonialismo y el fanatismo político y religioso.

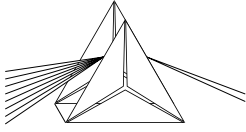
La efectividad en la enseñanza de valores supremos y de moral social que imparte el estudio de las ciencias humanas requiere del estudiante una comprensión hacia el otro, pero lo que guía su interés intelectual, en la mayoría de los casos, es un pragmatismo individual hacia el interior. En otras palabras, busca aquel conocimiento utilizable y que este en función de su persona, lo demás no es importante y se sentirá siempre obligado a tomar los cursos de ciencias humanas.

Cosmovisión del profesor y la educación

El profesor también es producto del sistema. Operan en él los mismos constructos de identidad y valores que se reproducen en la sociedad capitalista de consumo desmedido. De ahí que la visión del profesor de cómo deben enseñarse los cursos de ciencias humanas sea variada y con resistencia a cambios que vulnere su seguridad cosmológica en la interpretación de contenido y forma.

Dice Santiago, (2009):

En Puerto Rico no hay un plan educativo nacional que responda a la formación de una identidad social afirmativa y asertiva como puertorriqueños y caribeños. De igual modo, se carece de un plan de desarrollo integral colectivo al que se le pueda dar continuidad independientemente de los partidos políticos que advengan al poder. El Departamento de Educación es una agencia sobre la cual se reservan poderes privilegiados de partidos políticos. Éstos dominan las estructuras gubernamentales y sus funciones no están encamina-

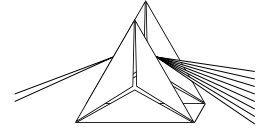


das únicamente hacia el desarrollo educativo, sino también, a sostener los planteamientos ideológicos de una élite dominante en ese poder dentro de un contexto colonial. La mayor parte de los programas y reformas para mejorar nuestra educación responden a las necesidades socioculturales o históricas sociales de Estados Unidos y se imponen como refritos que no responden a nuestra idiosincrasia. (págs. 44-45)

La realidad de muchos profesores universitarios en todas las instituciones es que carecen de metodología pedagógica que les permita identificar la causa de las deficiencias y lagunas en el conocimiento previo a los cursos de los estudiantes. Carecen de metodologías que puedan romper con esa realidad y que se encaminen hacia el logro del imaginario de valores en forma efectiva.

Las nuevas revisiones institucionales de los cursos de ciencias humanas en países industrializados europeos buscan la educación liberadora mediante la creación de ciudadanos con conocimiento integral (holístico) y pensamiento crítico, basado en una metodología que recoge las enseñanzas sobre lo que es la educación de pensadores cargados de moral social. En el contexto caribeño fueron José Martí y Eugenio M. de Hostos, entre muchos otros educadores. También se usan los planteamientos de la educación liberadora de Paulo Freire, las bases de la construcción del conocimiento de Jean Piaget y la aplicación efectiva de la educación a base del pensamiento crítico social que propuso el educador soviético Lev Vigotski.

Es importante comprender que la identidad se construye y, de igual modo, se deconstruye (destruye). La educación humanística provee al estudiante elementos importantes en la construcción de esa identidad y de una cosmovisión que le permitirá la interpretación de la realidad económica, política, social, cultural a base de categorías sociales; en fin, lo que es parte esencial de la cosmovisión del individuo como parte del grupo. Por ejemplo, la historia enseñada con una perspectiva dicotomizante produce interpretaciones desvinculadas, sin integración o comprensión de causa y efecto en la mente de los estudiantes. Tiene que haber un esfuerzo holístico en todo el proceso de enseñanza, lo que requiere un esfuerzo mayor en esa dirección por parte de los educadores y de los enfoques institucionales sin sesgos para reproducir las relaciones de poder; en nuestro caso, el poder del complejo capitalista-corporativo-industrial-militar.



Conclusión

La cosmovisión colectiva de la sociedad, entre lo que se conoce y lo que se ignora, queda mutilada, restringida o prostituida por la forma en que los hechos sociales son analizados desde la perspectiva del poder dominante y su utilización de la desinformación mediante el control de los medios de comunicación de masas. Se comprende que la educación formal superior provee un contacto muy limitado con el estudiante en cada sesión de un curso y que este estudiante opera en otra realidad que lo “bombardea” con las verdades del poder por 24 horas, siete días a la semana.

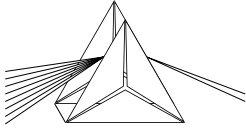
En el caso de Puerto Rico, la identidad y los hechos sociohistóricos deben ser analizados desde la perspectiva colonial, por lo que se debe incluir el estudio del colonialismo como ideología estructurada por las clases dominantes con devastadores efectos en la psiquis colectiva.

Hay que revisar otros aspectos que evidencian el fracaso de un sistema educativo que mantiene en su discurso el imaginario de la preparación de mejores ciudadanos con conciencia social y mentes reflexivas sobre la otredad, pero que reproduce y educa hacia valores contrarios.

El problema de fondo es complejo y nos preguntamos, ¿se puede educar a base de categorías sociales en un sistema de consumo que glorifica el hedonismo? Mi respuesta es que sí se puede, reconociendo que hay un desfase abismal entre el complejo capitalista-corporativo-industrial-militar y el imaginario de solidaridad social y empatía humana.

La llamada ausencia de valores que se grita desde el púlpito religioso, la tribuna política y la academia se reproduce y se fortalece precisamente por esas fuerzas vivas que claman, pero que, a la misma vez, sostienen los valores del poder dominante como la verdad sagrada, absoluta e intocable.

Se necesita la reestructuración del sistema educativo para orientar hacia el cambio en la cosmovisión individual y colectiva que genere jerarquías interpretativas basadas en categorías sociales, de pertenencia de grupo y de solidaridad humana. En el caso de las ciencias humanas hay que romper con la enseñanza tradicional basada en modelos importados, enfatizar en los hechos históricos contemporáneos que están más ligados a la formación del joven estudiante para que sean relevantes a su presente vivencial. Sin importar cuán contestatario sea el conocimiento a las relaciones de poder presente, hay que encaminar la educación hacia la identidad cultural y la dignidad que fortalece la autoestima del individuo como ser social.

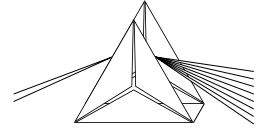


Las respuestas a los problemas del sistema educativo o de la academia requieren la valentía de todos los individuos en las fuerzas vivas de la sociedad para enfrentar sus propias cosmovisiones particulares y colectivas; y desarrollar un conocimiento que les permita ser revolucionarios para lograr cambios y ajustes en un sistema capitalista desbocado en forma regresiva hacia a las teorías clásicas del liberalismo económico, a la unión de iglesia y estado y a la solución militar de los problemas del mundo.

Este sistema violento, desigual e injusto ha fracasado para hacer realidad el imaginario social cargado de valores de igualdad y solidaridad. Seguirán los gritos desesperados de autoproclamados líderes políticos y religiosos cargados de manipulación e hipocresía, porque se están beneficiando económicamente del estado de cosas. De una vez y por todas hay que romper el culto al militarismo que impregna todas las estructuras sociales incluyendo las iglesias y el sistema educativo. El aparato militar no construye nada. Es un agente de destrucción y es una estructura mantenida (mantenidos sociales) para resolver conflictos de intereses mediante la fuerza del poder, especialmente el económico corporativo. ¿Cómo se le va a enseñar a un joven el respeto a la vida del otro si el cine, los programas de chismes donde nos burlamos de la tragedia de otros, los juegos virtuales violentos, el culto a las armas y la milicia como única opción para tener dinero están con toda su fuerza educando hacia lo contrario? ¿Cómo explicarle a un estudiante sobre la justicia, cuando los que luchan por derechos civiles o del trabajo o los estudiantes por la educación como derecho humano reconocido universalmente o sobre los que luchan para proteger el ambiente sufren la violencia despiadada y organizada del terrorismo de estado por parte de las fuerzas de seguridad de la clase dominante en el poder?

¿Qué hacer ante esta realidad?

No hay respuestas fáciles para lograr una educación social dentro de unos fundamentos de la desigualdad y la situación sociohistórica de Puerto Rico. La demencial interpretación de la realidad y de la verdad de las cosas, entre categorías hedonistas de poder y de consumo que atomizan al individuo no permite la integración social de los ciudadanos en armonía. Obviamente, habría que ser revolucionarios con conciencia moral y ética social para lograr acercarnos al imaginario que pretendemos vivir. Las estructuras dominantes tendrían que dejar sus eufemismos justificantes para el dominio.



Pero no hay que abrazar el nihilismo. En Puerto Rico hay hombres y mujeres que son producto de este sistema educativo y han podido rebelarse contra él y que poco a poco van con paciencia y perseverancia, como cada grano de arena, juntándose para construir la playa. Son aquellos quienes poseen pensamientos holistas de armonía entre el ser humano y su entorno; y que establecen las bases para lograr los cambios deseados. Ejemplos de estas acciones son las corrientes cooperativistas que permiten a los ciudadanos rescatar de los grandes intereses económicos el quehacer económico, las acciones comunitarias y sus éxitos. Los religiosos con verdadera vocación cristiana se unen a la lucha por los derechos humanos y la unidad que reclama la sociedad civil para protegerse de las relaciones del poder depredador. Es imperativo rechazar la eliminación del currículo los cursos que construyen la identidad, la dignidad y la solidaridad social.

Tenemos que repensarnos como educadores e insertarnos en la revolución educativa que varios países han iniciado y que bajo todos los parámetros mundiales tienen sistemas educativos que construyen seres capaces de producir cambios sociales positivos. Tenemos que educar a un estudiante que se reconozca a sí mismo como ser pensante en la dimensión social. Un estudiante que analice el nuevo conocimiento, aunque en primera instancia lo considere contrario a sus verdades previas a su entrada al mundo académico superior. Un estudiante que al graduarse sea un revolucionario de acción social con identidad y dignidad. De no hacerlo, seguiremos hundiéndonos en el pantano de nuestra complaciente desgracia. Solamente así el imaginario de valores humanos y la conciencia social en la educación se podrá convertir en verbo, en acción.

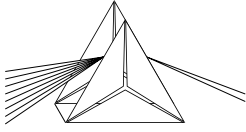
Referencias:

Hostos, Eugenio María de, (1979, 2nda. edición) *Moral Social*, Barcelona, Editorial Vosgos, S.A.

Lahera Cabrales, I. L., (2013), *La ideología y los valores en la teoría Marxista-Leninista. Sus fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos y pedagógicos.*

Recuperado de:

<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1277/valores-teoria-marxista-leninista.html>,



Memmi, Albert, (1990, 7ma. Edición) *Retrato del colonizado*, Buenos Aires Ediciones de la Flor.

Montesinos, Hernán, (2006), *La concepción moral según Carlos Marx*.

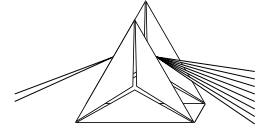
Recuperado de:

La izquierda a debate, www.rebellion.org

Real Academia Española (1992), *Diccionario de la Lengua Española*, (vigésima primera edición, tomo I y tomo II), Madrid, España.

Santiago, Luis F., (2009, XV), Reflexiones sobre la enseñanza de la historia contemporánea en Puerto Rico en un contexto cultural hostil al pensamiento crítico, *PRISMA*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo, Puerto Rico.

Zahar, Renate, (1972, 2nda.edición) *Colonialismo y Enajenación, contribución a la teoría política de Franz Fanon*, México, Siglo XXI Editores.



La historia de las ciencias: un recurso útil en la didáctica de las ciencias naturales

Nydia E. Mejías Tirado

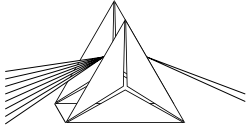
Introducción

Los investigadores educativos han reconocido que la historia de la ciencia en situaciones pedagógicas puede ayudar a entender las dificultades que los estudiantes pueden confrontar para la comprensión del conocimiento científico. Al examinar la historia de las ciencias se puede visualizar los hitos conflictivos, que de una manera u otra se tuvieron que resolver para avanzar en la construcción del conocimiento científico. Esta visión humanizante, no terminada, ayuda a examinar cómo se rompieron patrones tradicionales del pensamiento para comprender la naturaleza cambiante de la ciencia.

El propósito de este trabajo es discutir cómo el conocimiento de la historia integrado al conocimiento científico ayuda en situaciones pedagógicas a la comprensión de las ideas de los alumnos posibilitando su evolución mediante su estudio. Se presenta a manera de ejemplo cómo el conocimiento histórico del origen de los terremotos viabilizó examinar y detectar las concepciones de los alumnos y los obstáculos epistemológicos antes de la enseñanza.

La evolución del conocimiento científico

La historia nos enseña que los conocimientos científicos van evolucionando de acuerdo con los progresos y avances que permite cada época. La utilización de nuevas metodologías o la invención de nuevos instrumentos científicos provocan que teorías que una vez se aceptaron como correctas sean reemplazadas por otras. Es, cuando el investigador ha creído que alguna teoría era la explicación definitiva, la única, y que lo esencial ya estaba descubierto, aparece algún reajuste que provoca grandes cambios en el conocimiento. En relación a este aspecto cambiante de la ciencia, Pozo y Gómez (2001) sostienen que las teorías científicas no son saberes absolutos, sino aproximaciones relativas, construcciones sociales que lejos de “descubrir” la estructura del mundo o de la naturaleza, la modelan. Por tal razón, se puede afirmar que el conocimiento científico, como construcción



del ser humano, no es estático ni indiscutible, sino que es cambiante y dinámico.

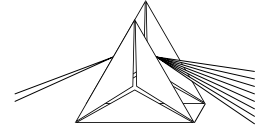
En contraposición con este modo de mostrar la ciencia hubo una visión que se mantuvo por mucho tiempo en los salones de clases tradicionales donde se enseñaba a los estudiantes una ciencia positivista, no cambiante. El dogmatismo en que se vio envuelta la enseñanza científica transmitió la idea de una ciencia finalizada e indiscutible. Es por ello que actualmente en los contextos escolares se ha visto la importancia de no presentar el conocimiento científico como un todo acabado. Al contrario, se promueve que se destaque que los hombres que construyen la ciencia se equivocan, que los conocimientos más arraigados pueden ser demolidos por nuevos conocimientos y que con frecuencia puede originar grandes polémicas entre los propios científicos (Fernández, 2000).

La historia de la ciencia y las concepciones de los estudiantes

Los investigadores educativos han reconocido que la historia de la ciencia en situaciones pedagógicas puede ayudar a: fomentar las actitudes positivas de los alumnos hacia la ciencia; comprender la naturaleza, método y evolución de la ciencia; poner de relieve la historicidad y la dimensión humana de la ciencia; y conocer las dificultades y concepciones de los alumnos (Fernández, 2000).

Desde la perspectiva de Gagliardi y Giordan (1986), la historia de la ciencia puede ayudar a identificar las posibles dificultades que los alumnos pueden enfrentar al estudiar los contenidos científicos. Según estos autores, la historia de la ciencia permite visualizar cuáles fueron los conceptos estructurantes presentes en los momentos de profunda transformación de la ciencia. Los conceptos estructurantes vienen a ser aquellos que al ser construidos por el estudiante determinan una transformación de su sistema cognitivo permitiendo incorporar nuevos conocimientos. Conocerlos puede ser una forma de determinar cuáles son los conceptos estructurantes que los estudiantes deben construir para comprender mejor la ciencia que se les enseña.

Esta concepción epistemológica está basada en las ideas de Gaston Bachelard (1884-1962) quien sostenía que los elementos de respuesta dados en los distintos momentos históricos pueden ayudar a comprender mejor la construcción del conocimiento científico. Al conocer los conceptos estructurantes presentes en una época se pueden ver las dificultades que hubo para desarrollarlos, las trabas conceptuales, los obstáculos que fueron necesarios

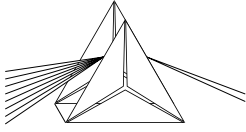


superar. En otras palabras, Gagliardi y Giordan (1986) creen que la superación de los obstáculos epistemológicos puede permitir conocer cuáles fueron los conceptos estructurantes que entraron en juego y favorecieron las rupturas con las conceptualizaciones antiguas, provocando el cambio científico. De ahí que ellos sostengan que si un concepto sirvió históricamente para superar un obstáculo epistemológico, puede servir también para superar los obstáculos epistemológicos de los alumnos actuales.

Por otro lado, la investigación didáctica también ha puesto de relieve que el alumno llega a la escuela con concepciones que a veces coinciden con ideas que fueron sostenidas en el pasado. Según Driver y otros (1985), esta percepción fue perdiendo fuerza a medida que se fueron profundizando los estudios didácticos sobre las concepciones de los alumnos. Dos razones propusieron: primero, que las ideas de los alumnos sólo guardan algunas características comunes con las del pasado; y, segundo, que éstas últimas son partes de sistemas conceptuales coherentes, mientras que en el caso de los estudiantes no ocurre así. En otras palabras, estos investigadores afirman que entre las concepciones de los estudiantes y las explicaciones que se han dado en el pasado, no existe una correspondencia punto por punto, sino que el paralelismo que puede darse sólo ocurre parcialmente.

Aún así, Fernández (2000) sostiene que hoy no se niega la existencia de coincidencias entre las concepciones de los alumnos y las ideas del pasado. Colocándose así la historia de la ciencia en disposición de poder suministrar información para comparar cuáles de las concepciones de los alumnos son correspondientes con las del pasado e inclusive, según Wandersee (1985, citado en Fernández), para ayudar al profesor a anticipar las concepciones de los estudiantes.

Como consecuencia de lo expuesto, en el ámbito escolar la historia de la ciencia se ha utilizado como herramienta para prever las concepciones del alumno antes de iniciar el estudio científico de un concepto. Los obstáculos que surgieron en la construcción del conocimiento científico pueden repetirse en el salón de clases, lo que puede permitir diseñar alguna estrategia para superarlos (Fernández, 2000; Gagliardi y Giordan, 1986). Asimismo, el comprobar que algunos errores conceptuales que muestran los alumnos son semejantes a situaciones que se han dado en la historia, lleva a que se pueda alterar la secuenciación de los contenidos de una temática tradicional o a suprimir los contenidos que provocan dificultades en los alumnos o a estar prevenido para enfrentar las dificultades.



Efectividad de la historia de la ciencia en el estudio de los terremotos

Para demostrar cuan útil puede ser la historia al estudiar un tema científico se presenta a continuación un ejemplo. La línea de investigación se dirige a examinar cómo fue evolucionado el conocimiento del origen de los terremotos en la historia para así relacionarlo con las posibles ideas o dificultades que los alumnos tendrían al enfrentarse al estudio de los terremotos en un curso de ciencias terrestres.

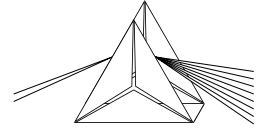
Resumen de las teorías sobre el origen de los terremotos

Exponer la evolución histórica de las teorías que explican el origen de los terremotos no es tarea fácil. La abundancia de datos, la complejidad del contenido y la diversidad de referencias revelan la complejidad del tema. Desde la antigüedad las explicaciones que se han presentado sobre los terremotos han sido muy variadas. A continuación se presenta un resumen que abarca el desarrollo de las teorías que contribuyeron al conocimiento de las causas de los terremotos. Para más detalles examinar Ellenberger, 1989; Hallam, 1985; Mejías, 2015; Udías, 1985.

Las primeras concepciones con relación al origen de los terremotos por causas naturales fueron expuestas por los filósofos griegos de la antigüedad. Estas suponen la superación de las explicaciones míticas a favor de la explicación filosófica.

A finales del siglo XVII y principio del XVIII, la teoría química, volcánica o explosiva significó un impulso al conocimiento de carácter experimental. Se interpretaba que los terremotos son producidos naturalmente por explosiones de aglomeraciones de sustancias químicas, tales como azufre e hierro en el interior de la Tierra. La observación tiende a imponerse, se propone un origen común para los fenómenos sísmicos y volcánicos, ya que la distribución de ambos parece idéntica. La base de la teoría descansa en la fluidez del núcleo central de la Tierra.

La teoría plutónica (siglo XVIII y XIX) explica que los sismos y los volcanes tienen un origen común. Los sismos en general se producen por el choque o reacción del magma interno contra la corteza y,



en las áreas de volcanes, las acciones químicas dominan y conmueven el suelo. La base teórica postula la contracción del núcleo de la Tierra debido a la lenta disminución del calor interno.

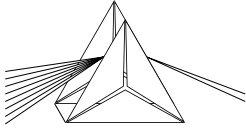
La teoría tectónica (siglo XIX) establece que los sismos están relacionados con sistemas de fallas ocultas. Clasifica los sismos en volcánicos y de dislocación. Los de dislocación son originados por los movimientos de los bloques de una falla que resbalan sobre sus labios. Desvincula el proceso volcánico del sísmico y lo relaciona con los procesos orogénicos. Son las primeras interpretaciones fundadas en observaciones y medidas de la sismología instrumental.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, la sismología pudo fundar sus propios métodos de investigación científica. Establece ecuaciones fundamentales y fórmulas para el cálculo de los elementos del movimiento sísmico, estableció redes de estaciones sísmicas por todas las regiones de la Tierra. De ahí el progreso que experimentó el campo de la sismología y el surgimiento de nuevas teorías.

La teoría del rebote elástico (principio del siglo XX) es el primer modelo mecánico de la fuente sísmica. Supuso que las rocas tienen deformaciones elásticas que se van acumulando en una región hasta que supera la resistencia de la roca y se produce la fractura. Esta fractura será seguida por un salto o rebote hacia atrás a cada lado de la fractura.

La teoría de la deriva continental (siglo XX) contradice la teoría de la contracción del núcleo y la teoría de la tectónica. Según la teoría, los sismos son consecuencia de las dislocaciones de los bloques de la corteza, cuando ocurre un desplazamiento parcial del bloque comienza un agrietamiento y resbalamiento que da lugar a los sismos. Las observaciones geofísicas, geológicas, paleontológicas, paleoclimáticas y biológicas, así como el análisis de las ondas sismométricas sirvieron de apoyo a la teoría.

La teoría de la expansión del fondo oceánico (mediados del siglo XX) propone que las corrientes de convección en el manto permiten la movilidad de la corteza terrestre.



La teoría de la tectónica de placas (1965) afirma que la corteza está dividida en placas. Sobre las rocas que están en los límites o bordes de las placas actúan grandes fuerzas deformantes que causan fracturas en las rocas que liberan energía, produciéndose los terremotos. Datos e interpretaciones procedentes tanto de la geología marina como de la terrestre han apoyado esta teoría.

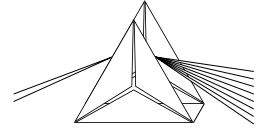
En estos últimos años, la tectónica de placas se ha convertido en la nueva teoría global. La tomografía sísmica y la prensa de yunque de diamante posibilitaron una renovación de muchas de las hipótesis auxiliares de la tectónica de placas sobre el manto y el núcleo terrestre.

Paralelismos de las ideas alternativas de los alumnos con la ciencia antigua

En un estudio realizado sobre la ideas alternativas de los alumnos relacionados al concepto de los sismos y su origen tectónico (Mejías & Morcillo, 2004) se pudo detectar esa tendencia en estudiantes que estaban en un curso de Ciencias Terrestres de noveno grado. Para comparar las ideas de los alumnos con la de los antiguos se tuvo que realizar una revisión histórica de las teorías que explican el origen de los terremotos para establecer coincidencias o paralelismos. Esto permitió encontrar similitudes entre las concepciones de los alumnos y algunas explicaciones que prevalecieron en la historia sobre las causas de los terremotos. En lo referente al estudio, no se encontró una elaboración de las concepciones de los alumnos idénticas a las que se dieron en el pasado, ya que los adolescentes recién han entrado en la etapa de elaborar sus conocimientos abstractos (Piaget, 1997). Aún así, se pudo identificar, a niveles intuitivos, coincidencias parciales en la manera de explicar cómo ocurren los terremotos en nuestro planeta.

El hecho de que los alumnos estaban en un curso de Ciencias Terrestres los lleva a usar conceptos como manto, núcleo, calor, lava y presión para aplicarlos a una situación problemática que aún no han estudiado.

Segundo, muchas de sus explicaciones tienen un parecido con las de la ciencia antigua. Es como si los primeros intentos del hombre para explicar los terremotos aparecieran de nuevo en las explicaciones de estos jóvenes. La similitud o el paralelismo de muchas de las ideas previas de los alumnos con los antiguos ha sido señalada por autores como Piaget (1962), Driver et al., (1985) y Pozo (1996), entre otros. Estos investigadores



educativos señalan que tal vez se debe a que antiguamente no existía un conocimiento científico formado y las explicaciones estaban centradas en la realidad evidente y más cercana a los sentidos. Ese origen sensorial de las concepciones siempre ha ofrecido al individuo un matiz científico, una razón para creer, ya que sus sentidos no se equivocan. Los sentidos son la referencia principal para conocer el mundo y las concepciones de origen sensorial presentan mayor universalidad a través de las culturas y edades (Pozo & Gómez, 2001).

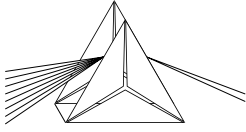
Veamos algunos ejemplos que recuerdan las explicaciones que se usaron alguna vez en la historia para explicar el origen de los terremotos debido a causas del interior de la Tierra.

Las respuestas relacionadas con los gases en movimiento en el interior de la Tierra guardan una extraordinaria semejanza con las explicaciones antiguas (en los tiempos de Séneca) sobre el vapor que se mueve sin encontrar salida por las cavidades subterráneas, con una fuerza capaz de estallar y de estremecer la Tierra (Ellenberger, 1989). Un alumno escribe: "Para mí es como un viento, pero mucho más potente y fuerte que cualquier otro fenómeno, pero debajo de la Tierra. Y la Tierra se mueve por el poco soporte que tiene o que aguanta la fuerza del viento (sic)". ¡Cuán parecida a las explicaciones antiguas que admitían que el aire o los vientos subterráneos que se precipitan contra el seno de la tierra eran los causantes de los seísmos! (Ellenberger, 1989).

Algunos alumnos, al igual que en la antigüedad, asociaron la lava y el calor del interior de la Tierra con los terremotos. Veamos este ejemplo: "Creo que ocurren los terremotos por el calor y la lava del núcleo de la Tierra. Cuando ocurre un terremoto se destruyen casas, edificios y el suelo (grietas). Es porque el calor y la lava se trasladan en el interior de la Tierra y producen terremotos (sic)".

Otras respuestas de los alumnos, que hacen referencia a choques de las rocas, nos recuerdan a las ideas de Anaxímenes cuando afirmaba que los terremotos son causados por masas de rocas dentro de la Tierra que caen por alguna causa y chocan con otras con gran violencia (Dawson, 1954).

Estos alumnos creen que los cambios abruptos en el clima permiten que ocurran los terremotos, pero la asociación es con el calor. Esta creencia popular está muy arraigada desde la antigüedad. Plinio, siguiendo a Aristóteles casi cuatro siglos después, decía que la tierra no tiembla más que cuando el mar está encalmado y el aire demasiado tranquilo (Ellenberger, 1989).



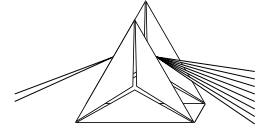
Sin embargo, no siempre los efectos del clima son aludidos entre los alumnos de la misma manera. Algunos asocian estos fenómenos con derrumbes debido a lluvias muy intensas. Tenemos un ejemplo de un alumno que hizo un dibujo acompañado de la siguiente explicación: "Yo entiendo que los terremotos ocurren cuando llueve mucho, pero que mucho, que el terreno haya tragado mucho agua; que empieza a derrumbarse y la tierra se desvanece (sic)".

Asociar vulcanismo con terremoto suele ser muy común. Una gran cantidad de erupciones volcánicas están acompañadas de sacudidas telúricas, lo que ha llevado al hombre desde la antigüedad a pensar en esa relación. Recordemos las teorías plutónicas discutidas anteriormente que sostenían que tanto los terremotos como los volcanes proceden de una misma causa: el choque o reacción del magma interno contra la corteza terrestre. Además, el famoso y espectacular Cinturón de Fuego del Océano Pacífico concentra una impresionante actividad sísmica y volcánica, lo que ayuda a que aún se mantenga esa creencia vigente.

La asociación volcán/terremoto también se manifestó en el estudio realizado por Leather (1987) en Londres. Algunos alumnos en su estudio señalan que los terremotos ocurren cuando la lava trata de reventar hacia fuera (Lava trying to burst out). Bezzi (1989) afirma que una tercera parte de los alumnos que participaron en una encuesta realizada en Génova, Italia, sobre temas generales de Ciencias Terrestres, viviendo en una provincia sísmica, creían que ellos estaban en un área volcánica y relacionaban los terremotos con la ocurrencia de los volcanes. Por otro lado, Allain (1995) en París encuentra que algunos alumnos también creen que los terremotos son provocados por erupciones volcánicas. Podemos decir, entonces, que en la actualidad persiste la creencia de que los terremotos son producidos por volcanes aunque la ciencia, desde finales del siglo XIX, sostenga que la génesis de los sismos se debe a las fracturas o fallas que ocurren en la corteza terrestre debido a las fuerzas tectónicas del interior terrestre.

Conclusión

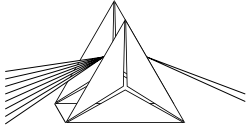
Incluir la perspectiva histórica dentro de la enseñanza de las ciencias naturales puede ayudar a minimizar los obstáculos epistemológicos que fueron necesarios confrontar para el avance del conocimiento científico porque ayuda a prever trabas conceptuales y posibles concepciones del alumno antes de la enseñanza. Muchas de estas concepciones alternativas están basadas en información sensorial como ocurría con el mundo de la antigüedad.



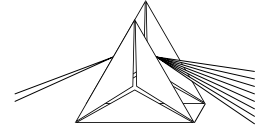
Es pertinente que sea el alumno que se percate de los errores conceptuales que se originan a base de ideas sostenidas por percepciones sensoriales y comprenda cómo el avance de nuevas metodologías e instrumentos ayudan al progreso de la ciencia. Partiendo de esta visión se puede ir avanzando en la construcción del conocimiento del estudiante actual. Por eso es importante que el profesor tenga a bien considerar la historia de las ciencias como un recurso didáctico de gran utilidad.

Referencias

- Allain, J. C. (1995). Séismes, éruptions volcaniques et intérieur de la Terre: Conceptions d'élèves de huit à dix ans. *Aster* 20, 43-60.
- Bezzi, A. (1989). Geology and society: A survey on pupils' ideas as an instance of a broader prospect for educational research in earth science. Paper presented at the 28th International Geological Congress, Washington, D.C. En Ross, K. E. K. y Shuell, T. J. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education*, 77, 2, 191-205.
- Dawson, F. (1938, 1954). *The birth and development of the Geological Sciences*, New York: Dover.
- Driver, R.; Guesne, E. & Tiberghien, A., (eds.) (1985, 1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata. Págs.19-30.
- Ellenberger, F., (1989). *Historia de la Geología*, De la Antigüedad al siglo XVII, Vol. 1. Barcelona, España: Centro de Publicaciones del MEC y Editorial Labor, S.A.
- Fernández, M. (2000). Fundamentos históricos. En Perales Palacios, Francisco J. & Cañal De León, Pedro (eds.) (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. España: Editorial Marfil, S.A., págs. 65-83.
- Gagliardi, R. & Giordan, A. (1986). La historia de las ciencias: una herramienta para la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 4,3, 253-258.
- Hallam, A. (1985). *Grandes controversias geológicas*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.; págs. 109 – 154.
- Leather, D. A. (1987). *Views of the nature and origin of earthquakes and oil held by eleven to seventeen year olds*. (Tesis de maestría, Keele University, UK).



- Mejías, N.E. (2015). Los terremotos y sus dificultades epistemológicas. *El Laurel*, VII (10), 87-99. ISSN: 2378-2811.
- Mejías, N.E. & Morcillo, J.G. (2006). "Concepciones sobre el origen de los terremotos: Estudio de un grupo de alumnos de 14 años de Puerto Rico", *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 125-138.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
(1994, 1933). *La representación del mundo en el niño*, (8 Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (1996). Las ideas del alumnado sobre ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ella. *Alambique*, 7, 18-26.
- Pozo, J. I. & Gómez, M. A. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*, (3 Ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Udías A. (1985). Evolución histórica de las teorías sobre el origen y mecanismo de los terremotos. En Udías, A., Muñoz, D. & Buforn, E. (Eds.), *Mecanismo de los terremotos y tectónica* (págs. 15 – 26), Madrid: Universidad Complutense
- Wandersee, J.H. (1985). Can the History of Science Help Educators anticipate Student's Misconceptions? *Journal of Research in Science Teaching*, 23(7), 581-597.



El gobierno militar norteamericano y la masonería puertorriqueña: alianzas estratégicas y la articulación del nuevo orden colonial 1898-1952

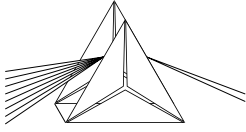
Andrés Felipe Hernández García

¿Qué alianzas estratégicas llevaron a cabo la masonería puertorriqueña y los agentes del gobierno norteamericano en Puerto Rico? ¿Estas alianzas fueron realizadas en función de articular un nuevo orden colonial?

Antes de la invasión norteamericana a Puerto Rico nuestra historia fue tan dinámica que es necesario tratar de entender qué factores políticos, sociales o culturales ocurrieron en la isla del siglo XIX que permiten que los puertorriqueños ante una invasión militar a su patria, el suelo que los vio nacer no formaron un frente amplio de resistencia. Por otro lado, vemos cómo a los invasores se les hace menos difícil la entrada a nuestra isla. Sabemos que las tropas invasoras iban por los pueblos de la isla y las mismas eran bien recibidas por los puertorriqueños. Eso sí, es necesario establecer que hubo resistencia, pero una resistencia tan poco efectiva que da lugar a que el plan de invasión a la isla resulte exitoso.

Los puertorriqueños estaban prácticamente abandonados por España; el gobierno peninsular los había dejado desatendidos. Así, el puertorriqueño va perdiendo el aprecio por la patria mayor o madre patria. Tanto así, que entre las muchas formas de repudio y resistencia del pueblo puertorriqueño contra España comienzan a aparecer en la isla las sociedades secretas. La masonería llega también a la isla, pero, no es una expresión de repudio a España, sino más bien una forma de resistencia a los preceptos de la vida y muerte del hombre que Iglesia Católica difunde versus la eternidad del espíritu y la libertad que dan el conocimiento y la verdad.

Uno de los ejemplos de repudio y resistencia del puertorriqueño a España es *La boicotizadora*. Surgida en 1886 y se obtiene conocimiento de ella luego de la fundación del Partido Autonomista en Ponce en marzo de 1887. Como objetivo principal esta sociedad secreta pretendía detener la expansión económica española a favor de los comerciantes



puertorriqueños mediante el sistema del boicot. Considerado por otros historiadores como uno de los movimientos pacíficos más radicales, abarcadores y efectivos en toda nuestra historia como pueblo.

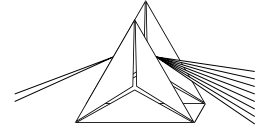
Lidio Cruz Monclova apunta que los seguidores de esta sociedad secreta se juramentaban para hacer sus compras solamente en establecimientos pertenecientes a puertorriqueños aun cuando tuvieran que pagar más cara la mercancía que en las tiendas españolas, no hacer negocios donde no empleasen puertorriqueños y si eran agricultores venderles sus productos solamente a miembros de la sociedad secreta¹. Esta sociedad se extendió por todo Puerto Rico y se conocía por varios nombres; los más conocidos son *La torre del viejo* y *Los secos*. Así distinguían a los nacidos en la isla de los peninsulares los cuales habían cruzado el Atlántico.

Todos sus miembros se comunicaban mediante contraseñas, similar a como se comunican los masones que identifican a un allegado, tanto en la oscuridad como en plena luz por medio de un toque o contraseñas. Entre los iniciados de esta sociedad secreta se encontraba al doctor José Celso Barbosa, quien era masón y fundador del Partido Autonomista. En el partido se encontraban afiliados muchos de los artesanos, campesinos y jornaleros de la época, de los cuales también se nutre la masonería.

Resulta interesante que este boicot obtuvo los resultados esperados. Los comerciantes puertorriqueños vieron un aumento considerable en sus ventas. Apunta Lidio Cruz Monclova que, “los parroquianos aflúan en masas cada vez más numerosas a verificar sus transacciones en los establecimientos de comercio puertorriqueños, muchos de reciente fundación, mientras un vacío cada vez mayor se iba haciendo en torno de los que eran propiedad de españoles”². Ante la amenaza económica enfrentaban los comerciantes españoles, estos lograron convencer a los almacenistas a tomar medidas de represalia en contra del comerciante puertorriqueño. Expone Cruz Monclova que, “los resultados de tal conducta no se hicieron esperar. Y privados de crédito, limitados en los plazos de pago o apremiados a finiquitar antiguas deudas, muchos detallistas nativos se

¹ Lidio Cruz Monclova. *Historia del año de 1887*. San Juan: Editorial Universitaria, 1966. pp. 192-193

² Lidio Cruz Monclova. *Historia del año de 1887*. San Juan: Editorial Universitaria, 1966. p.242



vieron colocados en precarísimo estado”³. Dando como resultados que muchos de los radicales de la sociedad *La boicotizadora* decidieran recurrir a medidas drásticas como la quema de almacenes y casas comerciales de los españoles o incondicionales.

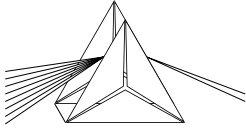
Hubo presión de estos al gobierno de manera que aun la prensa lanzó ataques contra los autonomistas. Cruz Monclova señala que “con tal objeto los periódicos incondicionales se dedicaron a hacer capital político de los incendios patrocinados por *La Boicotizadora*”⁴ acusándolos de ser los causantes de los incendios. Para esta época es gobernador el general Romualdo Palacio e inmediatamente pide que los alcaldes realicen informes de la situación en sus pueblos. Resultan acusados de celebrar reuniones secretas los líderes puertorriqueños Matienzo Cintrón, José de Diego, Agustín Stahl y Luis Muñoz Rivera, autonomistas y masones. Como resultado de los informes el general Palacio decide mudarse al pueblo de Aibonito donde ubicará su centro de mando. Así se encontraría más cerca de los pueblos con mayor concentración de autonomistas. Muy cercano a esta fecha se da comienzo a uno de los hechos históricos que, a mi entender, le costaría a España la lealtad de los puertorriqueños en el área sur, lugar que once años después desembarcaron las tropas estadounidenses. Es el año 1887, conocido como el Año Terrible, donde se comenzó a perseguir a los autonomistas, a los integrantes de *La Boicotizadora* y masones.

En la primera redada de enemigos insurrectos, se arrestaron a 80 personas las cuales fueron los primeros que pasaron por las torturas del componte. Bajo los efectos de la tortura sale a la luz la verdad y otras veces no. Entre los arrestados y torturados se encontraban abogados, médicos, maestros, músicos, periodistas, agricultores, comerciantes, industriales y jornaleros. Dentro de estos arrestados, además de autonomistas, se encontraban masones.

Román Baldorioty de Castro fue arrestado junto a otros miembros de la directiva del Partido Autonomista. Los pueblos impactados por el componte fueron Ponce, Guánica, Salinas, Santa Isabel, Utuado, Adjuntas, Naranjito, Juncos, Aguas Buenas y Humacao. En una segunda persecución se incluyó a Yauco, Naguabo, Guayanilla, San Germán, Lajas,

³ *Ibid.* p.242

⁴ *Ibid.* P.244



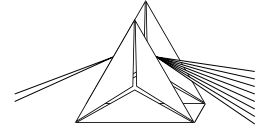
Sabana Grande y Mayagüez. Entre los procesados se encuentra a Cleto Aranzamendi, Gregorio Albizu, Gil Bones o Rivera, Claudio Rodríguez, Aurelio Mangual, Bruno Negrón y Euclides López Díaz; además detuvieron a Domingo Catoni, Inocencio Ortiz y Agapito Colon y otros varios de Juana Díaz. Hubo un intento por parte de los autonomistas por denunciar los abusos del gobierno español en la isla. Y como parte de esta iniciativa se encomendó a Román Baldorioty y a Ramón Marín Solá que intentaran salir en secreto para España. No lograron su misión, fueron arrestados y trasladados al Castillo San Felipe del Morro. La masonería se refiere a Baldorioty de Castro como masón, pero hasta el momento no hay evidencia en los archivos masónicos que lo demuestre.

Esta persecución desmedida e indiscriminada no fue solo para los autonomistas. Toda sociedad secreta sufriría los estragos de estas persecuciones, arrestos y posteriores torturas. Tampoco queda exenta de persecuciones la masonería puertorriqueña. Entre los presos encerrados en el Castillo del Morro se encontraba Santiago R. Palmer, Primer Muy Respetable Gran Maestro de la Gran Logia Soberana de Libres y Aceptados Masones de Puerto Rico, fundada en el 1886.

Es Cayetano Coll y Toste, masón, quien al referirse al régimen colonial en su obra *La invasión americana en Puerto Rico*⁵ hace unos señalamientos sobre la actitud del puertorriqueño hacia España. Coll y Toste reacciona a un folleto que el almirante de la flota española, Pascual Cervera y Topete, publicara en contra de los puertorriqueños a raíz de la invasión estadounidense a la isla. El mismo apunta que:

... si el señor Cervera hubiera estado compenetrado de nuestra triste historia colonial de cuatro siglos, en vez de insultar al pueblo puertorriqueño, como lo ha hecho en su malhadado folleto, lo hubiera compadecido: hubiera admirado la misma sangre española, hidalga y orgullosa, rebelándose en las venas del criollo contra el predominio irritante del peninsular sobre el insular; hubiera protestado contra un gobierno inicuo, que daba siempre la preferencia al recién llegado sobre el hijo del viejo castellano, solamente porque

⁵ <http://libros1898.tripod.com/CollyToste/regimen.pdf> consultado el 11 de septiembre de 2016.



había sido éste engendrado y nacido en tierras del Archipiélago y no en tierras de Castilla y Aragón⁶.

Añade además que:

¡Ah! Si el señor Cervera conociera a fondo nuestra historia regional, conocería entonces los vejámenes y crueldades padecidos por el pueblo puertorriqueño bajo el régimen despótico de los capitanes generales y sabría entonces que nuestra isla, tan sufrida, venía a ser la verdadera Iphigenia del mar de las Antillas, como la llamaba Labra en el Congreso de Diputados el 3 de julio de 1896 con motivo de la interpretación del diputado autonomista señor Moya sobre el estado político y económico de las Antillas⁷.

Y para concluir se incluye este otro apunte de Coll y Toste:

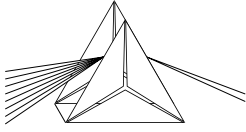
La aspiración bastarda era sostener la factoría por encima de todo: que la isla diera mucha azúcar, mucho café y mucho tabaco, aunque esta sociedad se fundara con esclavos africanos y mongoles y llevara en su seno el cáncer de la esclavitud y en la frente la lepra de la inmoralidad. Hacer oro y mantener la servidumbre criolla. Oro y esclavitud, dos palancas formidables, enemigas de todo gobierno justo y liberal. La moneda circulante la tuvimos siempre con un valor falso, porque desde 1857 hemos sido víctimas de un despojo financiero monetario hasta el final de esta debacle. Ahí fue fácil corromperlo todo⁸.

Coll y Toste también hace mención de la condición social y económica en que se encontraba el puertorriqueño antes de la invasión norteamericana a la isla. Esta y las razones anteriormente expuestas fueron minando y socavando la lealtad del puertorriqueño a España. Las mismas fueron abonando a la aparente indiferencia del puertorriqueño ante la invasión norteamericana. Es el resentimiento con un sistema político que no lo ha tratado justamente. Por otro lado, se visualizó como la llegada de un nuevo

⁶ <http://libros1898.tripod.com/CollyToste/regimen.pdf> Accesado el 11 de septiembre de 2016.

⁷ *Ibíd.* Coll y Toste. Régimen Colonial

⁸ *Ibíd.* Coll y Toste. Régimen Colonial



imperio emergente que trae nuevas expectativas de progreso a Puerto Rico.

Antes de tratar el tema de la invasión norteamericana a Puerto Rico, es importante plantearse cómo es posible que la isla fuera incluida en los planes de la Guerra hispano cubana norteamericana filipina. ¿Cómo queda insertada en estos planes la isla de Puerto Rico? Aquí se pretende hacer una conexión entre la masonería y la invasión a la isla. Es necesario mencionar, antes de citar a Ángel Rivero, que el Dr. José Julio Henna⁹ y Teodoro Roosevelt¹⁰ eran masones y probablemente el senador Henry Cabot Lodge también lo era.

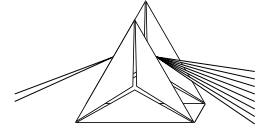
El 10 de marzo de 1898, y cuando el pueblo norteamericano estaba en el más alto grado de exaltación por el desgraciado accidente ocurrido al Maine, el doctor Julio J. Henna, puertorriqueño ilustre y sabio médico, que residía en Estados Unidos, se encaminó a Washington, visitó al Senador por Massachusetts, Mr. Lodge, a quien habló de llevar la guerra a Puerto Rico si estallaba el conflicto hispanoamericano; como todo aparentaba. Lodge oyole con interés, y aconsejó visitase a Teodoro Roosevelt, en aquella fecha Subsecretario de Marina. Roosevelt de carácter afable, impetuoso y aventurero recibió afablemente al doctor; leyó la carta en que el senador Lodge se lo presentaba, y escuchó las sugerencias y probabilidades de una favorable campaña en la isla.¹¹

La Sección de Puerto Rico del Partido Revolucionario Cubano, encabezada por José Julio Henna y Roberto H. Todd, en el 1898, presentó una oportunidad para la independencia de Puerto Rico. También ofreció su plan de invasión que incluyó un *Cuerpo de Porto Rican Scouts* e información sobre las defensas de España a la Oficina del Secretario de la Marina Theodore Roosevelt. En julio de 1898, Antonio Mattei Lluveras y Mateo Fajardo Cardona hicieron gestiones para que los exiliados vinieran a Puerto Rico con los estadounidenses y, de paso, se comprometieron a no

⁹ RL Investigación José G. Bloise No. 113 – Facebook. Accesado el 1 de abril de 2018.

¹⁰ Masonic Presidents | Masonic Dictionary | www.masonicdictionary.com
www.masonicdictionary.com/presidents.html Accesado el 1 de abril de 2018.

¹¹ Ángel Rivero. *Crónica de la Guerra Hispano American en Puerto Rico*. New York: Plus Ultra Educational Publishers, Inc., 1973. p. 26



solicitar la soberanía tras la invasión¹². Rivero establece que es en esta reunión que el doctor Henna le deja un informe sobre:

... las fuerzas españolas en Puerto Rico, su armamento, parques, caminos, puentes y ferrocarriles; añadiendo que en caso de una invasión, si a ella cooperaban él y sus amigos, el país en masa iría, alzándose contra el Gobierno de España, a la vanguardia de las fuerzas americanas¹³.

Un punto que es importante tomar en consideración es que mucho antes de la visita de Henna a Roosevelt, en Puerto Rico los norteamericanos ya habían mostrado su interés. El asunto es que los norteamericanos se encontraban, desde principios del siglo XIX, participando de la industria y economía de la isla. Sabían de antemano qué estaba sucediendo en la isla. A la misma vez, Alexis Oscar Tirado Rivera expone que: “John Jay, en 1777 señaló que los norteamericanos formaban el primer pueblo favorecido por la Divina Providencia con la oportunidad de elegir nacionalmente sus formas de gobierno. Con esa nueva modalidad los Estados Unidos comenzaron un proceso de expansión hacia el oeste tomando como base lo que se conoce como el "Destino Manifiesto", aplicado también al Caribe¹⁴. Este concepto tiene su base en los puritanos que llegaron a las costas norteamericanas; entre otras cosas decían que ellos eran los escogidos para dirigir el continente americano, de norte a sur, además de dominar todo el vasto continente norteño.

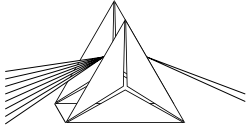
Esta expansión comenzó en 1803 con la compra de Luisiana. Tomas Jefferson, el presidente que comenzó la expansión, ya se había expresado sobre la necesidad de mirar hacia el Caribe. Entiéndase a Cuba y a Puerto Rico. En 1823, el presidente James Monroe lanza una advertencia a los europeos expresando que las naciones europeas no podían intervenir en América; es decir América para los americanos, la famosa *Doctrina Monroe*¹⁵. Estados Unidos era el llamado a intervenir en el

¹² <https://historiapr.wordpress.com/2010/04/29/la-invasion-de-1898-apuntes-generales/>
Tomado de Prof. Mario Cancel. Accesado el 10 de sept.2016

¹³ *Ibid.*, pp.26-27

¹⁴ Alexis Oscar Tirado Rivera. *El 98 y la Secretaria de Estado: Reto aceptado*.

¹⁵ “La Doctrina Monroe” *Mensaje anual al Congreso* - constitucion web. Accesado el 1 de abril de 2018.



continente americano. Para entonces, ya Puerto Rico mantenía desde hace más de treinta años un comercio floreciente con la república del norte.

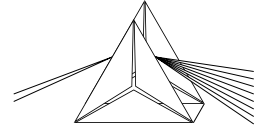
En 1848, otro presidente, James K. Polk, ofreció a:

España la suma de \$100 millones de dólares por sus posesiones en el Caribe (Cuba y Puerto Rico). España, rechazó la propuesta. Pero más interesante es que para 1854, los ministros diplomáticos estadounidenses Pierre Soulé, John Mason y James Buchanan se reunieron en Bélgica para redactar sus recomendaciones al Secretario de Estado, Manrey, sobre política exterior. Entre ellas recomiendan que los Estados Unidos debieran insistir en la adquisición de las posesiones españolas caribeñas (Cuba y Puerto Rico) mediante compra. Para llevar a cabo tal gestión había que hacer acercamientos a España y ofrecer la suma de \$120 millones de dólares. De España no aceptar, entonces había que anexarlas utilizando la fuerza, invasión militar¹⁶.

Otra evidencia del interés del imperio estadounidense por Puerto Rico, mucho antes de la invasión de 1898, la presenta Gervasio García a través de las Cartas Consulares donde se muestra una política emergente que resulta dominante sobre la economía de Puerto Rico. Es importante verificar si los cónsules durante este periodo y la invasión a Puerto Rico eran masones. Sabemos que los cónsules norteamericanos son los que van preparando el terreno en la isla en el establecimiento de las relaciones comerciales y políticas. En tiempos de guerra pueden resultar ser espías para Estados Unidos. Los estadounidenses estaban, antes de la invasión del 1898, en Puerto Rico con su moneda y sus productos de importación junto a su sistema capitalista de expansión, eran parte de la economía de la isla. Así hicieron pasar a los isleños de un sistema casi feudal a uno capitalista que aún perdura. Por lo tanto, no se ve por qué no tuvieran el menor interés en invadir la isla.

Para ampliar un poco el tema, en el año 1880, el cónsul estadounidense en la isla, Edward Conroy, expresaba la preocupación de que las importaciones extranjeras en la isla superaban a las de Estados Unidos.

¹⁶ Tomado de Alexis Oscar Tirado Rivera en <http://www.prtc.net/~ctiradod/alexispubli/el1898.htm>
Accesado el 11 de septiembre de 2016.



Señalaba que ocupaban el cuarto lugar en venta de mercancías, Inglaterra el primer lugar, España el segundo lugar y tercero Francia. Conroy presenta la intención de trabajar fuertemente para alcanzar el primer lugar en importaciones, sobre las otras naciones que dominaban los productos de importación en Puerto Rico. Sugería que la situación fuera examinada sabiamente y se tomara acción con prontitud para que la ganancia de ese capital fuera en beneficio del capital estadounidense¹⁷.

Queda demostrado un interés económico por la isla. El interés militar es el próximo a considerar. Con base a este interés, en la isla había masones deseando y planificando que la invasión se llevara a cabo, de manera tal que diera por terminados 390 años de colonialismo español. También los había fuera de la isla. Eugenio María de Hostos (masón) intentó en Washington anular la iniciativa de Henna y Todd, pero no triunfó en su cometido; ya la suerte estaba echada.

El 10 de mayo de 1898, a las doce y diez minutos de la tarde sonó el primer disparo por parte de España. El 12 de mayo se bombardea la ciudad de San Juan durante tres horas. El 22 de junio de 1898 comienza el bloqueo norteamericano a la isla de Puerto Rico como parte de su estrategia bélica con el crucero auxiliar Saint Paul. El 25 de julio de 1898 invaden a la isla, desembarcando la escuadra norteamericana por Guánica.

La flota norteamericana que invade a Puerto Rico era dirigida por el comandante en jefe de la Estación Atlántico Norte de las Fuerzas Navales de Estados Unidos, el almirante William T. Sampson, y el mayor general, comandante del Ejército de Estados Unidos Nelson A. Miles (masón)¹⁸.

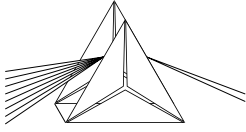
Así se daba inicio al proceso de invasión a Puerto Rico. Durante el proceso de bloqueo a Puerto Rico, el Dr. Ramón E. Betances (masón)¹⁹

¹⁷ Gervasio L. García, Dávila Cox, Emma. *La correspondencia de los cónsules norteamericanos, franceses e ingleses, 1869-1900*. San Juan: CIH, 2004. p.48-49

¹⁸ Lt. Gen. Nelson Miles, US Army Major General... - National Sojourners Accesado el 1 de abril de 2018.

www.nationalsojourners.org/wp-content/uploads/2017/08/Miles.pdf

¹⁹ La Respetable Logia de Investigación José G. Bloise #103 publica la revista *Lumen* que en su edición #1 en agosto de 2014, presenta en la misma “Apuntes sobre la vida masónica de Ramón Emeterio Betances” de Luis E. Santiago Ramos y “Los Betances: familia de masones”, de Luis Antonio Otero González.



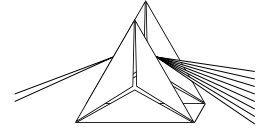
escribe a Julio J. Henna y le pregunta sobre los puertorriqueños: ¿Por qué no se aprovechaba la oportunidad del bloqueo para levantarse en masa? Y en lo que más significado se encontró y capta la atención fue cuando Betances dice que los norteamericanos cooperen con la libertad, pero no con la anexión. “Si Puerto Rico no actúa rápidamente, será para toda la vida una colonia norteamericana”²⁰, palabras sabias y hasta proféticas de parte de este ilustre puertorriqueño.

Con la invasión norteamericana a la isla las bases de la sociedad puertorriqueña sufrieron una gran tensión. En la parte civil, en el interior de la isla, se tomaron represalias en contra de los hacendados. Abundaron incidentes violentos que fueron aplacados por las tropas estadounidenses. Por otro lado, en la parte religiosa, la iglesia católica perdía sus privilegios políticos e institucionales bajo la dominación del nuevo imperio. Se palpa y se siente un estado de cambio. Señala César Ayala y Rafael Bernabe que, al mismo tiempo, diversos grupos comenzaron a promover abiertamente sus ideas celebrando reuniones y publicando revistas que habrían sido censuradas antes de 1898. Los masones, espiritistas y librepensadores pregonaban sus sensibilidades anticatólicas y anti clericales. Un testigo informó al comisionado Henry K. Carroll: “Todos los hombres que han estudiado son librepensadores... No estaba permitido no ser católico y muchos que antes eran católicos ahora son librepensadores; también hay... muchos masones”.²¹ Es en este momento histórico donde comienzan a proliferar más logias en la isla:

Al llegar los norteamericanos a Puerto Rico encontraron establecido un gobierno de carácter autonomista y dos partidos políticos que luchaban por el poder: el Liberal Fusionista y el Autonomista Ortodoxo. Ocupaba el poder el primero, siendo su jefe, Luis Muñoz Rivera, el presidente del Gabinete y Secretario de Gobierno. El gobierno militar decretó que los funcionarios gubernamentales continuaran en el ejercicio de sus cargos. Pero, bajo los

²⁰ Ramón E. Betances. *Las Antillas para los antillanos*. San Juan: ICP, 2001. pp. 36-37

²¹ Cesar Ayala, Bernabe, Rafael. *Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898*. San Juan: Ediciones Callejón, 2011. Pp. 33-34



gobernadores militares, Guy V. Henry y George Davis, el gabinete fue disuelto.²²

Muchos fueron los que apoyaron esta invasión. En la parte política, con la llegada de los norteamericanos, los dirigentes de la isla pensaron que Estados Unidos les permitiría formar parte de la nación para luego llegar a ser parte de los estados y lograr la estadidad. Por tal razón los principales partidos se convirtieron en anexionistas. El Partido Liberal Fusionista de Luis Muñoz Rivera, (masón)²³, se transforma en el Partido Federal Americano. El partido, representado por Luis Muñoz Rivera, se puso a la orden del ejército norteamericano, negociando su apoyo, a cambio de que los dejaran administrar el país. Este será el partido de los hacendados cafetaleros y azucareros y defenderán los intereses agrícolas de los grandes propietarios. Pensaban que con la estadidad adquirirían el libre comercio; y que mantendrían una autonomía amplia para los municipios y mayor participación administrativa.

El Partido Autonomista Histórico puro u ortodoxo de José Celso Barbosa, (masón)²⁴ se transforma en el Partido Republicano Puertorriqueño., Barbosa republicano bajo España, se asoció al Partido Republicano, que estaba en el poder en Estados Unidos. El partido de Barbosa aglutina a los abogados, médicos, farmacéuticos, ingenieros, los agricultores y comerciantes no españoles, banqueros, artesanos y hacendados. Representaba lo “moderno” y lo “racional” que había traído la invasión norteamericana y defendía la americanización del país y de las instituciones del nuevo gobierno.

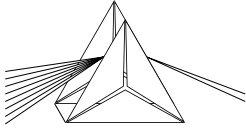
La invasión de Estados Unidos a Puerto Rico cambió la historia de la isla. Ahora se puede referir a la historia como la historia antes y después del 1898. Esta invasión marcó e influenció profundamente en la política, economía y la cultura.

Así se da inicio a otro gobierno militar en la isla, el cual va a perdurar hasta el 1900 con la implantación de la *Ley Foraker*. El ideal de la estadidad quedará frustrado cuando el Congreso de Estados Unidos en

²² María Dolores Luque de Sánchez. *La ocupación norteamericana y la ley Foraker*. Río Piedras: Editorial Universitaria, 1980. pp.79-80

²³ RL Investigación José G. Bloise No. 113 – Facebook. Accesado el 1 de abril de 2018.

²⁴ RL Investigación José G. Bloise No. 113 – Facebook. Accesado el 1 de abril de 2018.



Washington, aprueba establecer un gobierno civil para Puerto Rico controlado por los norteamericanos. Se daba por terminado el gobierno militar existente desde 1898, pero continuaba la isla dentro del colonialismo, nada de anexión o ciudadanía estadounidense. Los gobernadores del periodo militar fueron: mayor general John Brooke (masón)²⁵ (1898), mayor general Guy V. Henry (1898-1899) y brigadier general George W. Davis (1899-1900). Mientras tanto, durante el gobierno civil la isla fue gobernada por: Charles Allen (masón)²⁶ (1900), William Hunt (1900-1904), Beckman Winthrop (1904-1907), Regis H. Post (1907-1909), George Colton (1909-1913) y Arthur Yager (1913-1921). Para los puertorriqueños la pregunta era, ¿Qué papel va a jugar la isla dentro del sistema constitucional del nuevo imperio?

En 1917 el Congreso de Estados Unidos aprueba la *Ley Jones* donde se le extiende a los puertorriqueños la ciudadanía estadounidense.²⁷ De esta manera los puertorriqueños podían ser reclutados en el sistema militar de Estados Unidos. Dentro de las nuevas aportaciones que trae esta ley, se encuentra la oportunidad de los puertorriqueños a ocupar cargos como jefes de departamentos. Se forman los cuerpos legislativos de la Cámara de Representantes y el Senado electos por el voto de los puertorriqueños.²⁸

Los gobernadores de este periodo fueron: José Benedicto (interino 1921), E. Mont Reily (1921-1923), Lic. Juan B. Huyke (interino 1923) (masón)²⁹, Horace M. Towner (1923-1929), James R. Beverly (1929), Theodore Roosevelt (1929-1931) (masón)³⁰, James R. Beverly (1932-1933), Roberto Hayes Gore (1933-1934), Benjamin J. Horton (interino 1934), Blanton Winship (1934-1939), José E. Colon (interino 1939), William D. Leahy (1939-1940), José M. Gallardo (interino 1940), Guy J. Swope (1941) y Rexford Guy Tugwell (1941-1946).

²⁵ *List of Freemasons (A-D) – Wikipedia.*

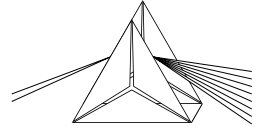
²⁶ *Ibíd.*

²⁷ Cesar Ayala, Bernabe, Rafael. *Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898.* San Juan: Ediciones Callejón, 2011. p.90

²⁸ Tomado de El buren. <http://www.cecangpr.com/id20.html#.V-WjONQrJRA> Accesado el 19 de septiembre de 2016.

²⁹ *Grandes dignatarios y oficiales de gran logia soberana de LL. y AAMM de Puerto Rico*

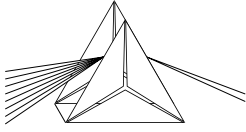
³⁰ Jeffers, Paul. *The Freemasons in America: Inside Secret Society.*



En el 1946 el presidente de Estados Unidos, Harry S. Truman, nombró a Jesús T. Piñero gobernador de la isla, siendo el primer puertorriqueño en gobernar. En el 1947 se permitió la elección del gobernador mediante el voto directo de los puertorriqueños, resultando electo Luis Muñoz Marín. Durante su campaña para las elecciones de 1948, Muñoz pidió a los electores que endosaran un nuevo estatus votando por el Partido Popular Democrático en las elecciones regulares. Específicamente, Muñoz Marín proponía que se le pidiera al Congreso de Estados Unidos que le permitiera a Puerto Rico adoptar su propia constitución. El resultado de este proceso fue la creación del Estado Libre Asociado el 25 de julio de 1952, fecha en que también se conmemora la invasión norteamericana a Puerto Rico.

A la luz de estos hechos es necesario preguntar: ¿Cuál es el papel que juega la masonería puertorriqueña en la invasión norteamericana a Puerto Rico? ¿Cómo el gobierno estadounidense y la masonería puertorriqueña forman alianzas para articular el nuevo orden colonial en la isla? ¿Cómo los masones facilitaron la entrada de las escuadras militares por el sur de la isla? ¿Qué colaboración ofrecieron los masones en sus respectivos pueblos una vez el ejército norteamericano llegaba? ¿Qué papel jugaron los cónsules extranjeros en la isla durante las negociaciones en el sur de la isla? ¿Cómo los dirigentes políticos de los principales partidos contribuyeron y colaboraron con el ejército invasor? ¿Qué los podía unir, los ideales masónicos o los intereses políticos? ¿Se aprovechó la masonería puertorriqueña del gobierno norteamericano a base de la hermandad que los unía para adelantar sus intereses políticos o vice versa?

Luego de establecido el gobierno norteamericano en la isla: ¿Qué alianzas estratégicas se tejieron entre Estados Unidos y la masonería de la isla para llevar a cabo el proceso de colonización? ¿Fueron la *Ley Foraker* y *Ley Jones* parte de las alianzas estratégicas entre el gobierno militar y la masonería puertorriqueña las que se utilizaron para articular ese nuevo orden colonial? ¿Fue la creación del Estado Libre Asociado y la Constitución de Puerto Rico la culminación de esas alianzas estratégicas entre la masonería puertorriqueña y el gobierno norteamericano? ¿Cómo se manifestaron esas alianzas en lo político, lo económico, lo social y lo benefactor? ¿Qué ideas masónicas se utilizaron para impulsar estas alianzas a través de la cámara de delegados y posterior cámara de representantes? ¿Cuántos de estos delegados y representantes eran masones? ¿Cuántas



personas del consejo ejecutivo durante las leyes *Foraker* y *Jones* eran masones? ¿Qué proyectos hubo en salud y educación que puedan permitir demostrar que los masones tuvieron participación directa en la creación de los mismos?

Antonio Fernós Isern fue masón³¹ y presidente de la Asamblea Constituyente, la cual formuló el documento que dio origen al de Estado Libre Asociado. Durante la creación del E.L.A: ¿Qué participación masónica hubo en la creación y redacción de esta?; ¿Qué aportación de la masonería puertorriqueña está contenida en la Constitución de Puerto Rico?; ¿Es la aprobación, en 1952, de la constitución por el congreso de Estados Unidos parte de las alianzas estratégicas entre los agentes del gobierno estadounidense en Puerto Rico y la masonería puertorriqueña para culminar y dar por establecido el nuevo orden colonial?

Referencias

Ayala, César, Bernabe, Rafael. *Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898*. San Juan: Ediciones Callejón, 2011. Pp. 33-34

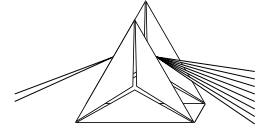
Betances, Ramón E. *Las Antillas para los antillanos*. San Juan: ICP, Segunda Edición 2001. pp. 36-37

Cruz Monclova, Lidio. *Historia del año de 1887*. San Juan: Editorial Universitaria, 1966. p.242García,

Gervasio L, Dávila Cox, Emma. *La correspondencia de los cónsules norteamericanos, franceses e ingleses, 1869-1900*. San Juan: CIH, 2004. pp. 48-49

Grandes dignatarios y oficiales de gran logia soberana de LL. y AAMM de Puerto Rico. <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/coleccion/archilla/2%20-%20Gran%20Maestro%20Mason%201941-1942/10%20-%20Archilla%20Cabrera%20Listado%20Grandes%20Dignatarios.pdf>

³¹RL Investigación José G. Bloise No. 113 – Facebook. Accesado el 1 de abril de 2018.



Jeffers, Paul. *The Freemasons in America: Inside Secret Society*. New York: Citadel Press Books, 2006. <https://books.google.com/pr/books?isbn=0806533633>

List of Freemasons (A–D) – Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Freemasons\(A–D\)](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Freemasons(A–D))

Luque de Sánchez, María Dolores. *La ocupación norteamericana y la ley Foraker*. Río Piedras: Editorial Universitaria, 1980. pp. 79-80

Rivero, Ángel. *Crónica de la Guerra Hispano American en Puerto Rico*. New York: Plus Ultra Educational Publishers, Inc., 1973. p. 26

Cancel, Mario. <https://historiapr.wordpress.com/2010/04/29/la-invasion-de-1898-apuntes-generales/> (consultado el 10 de septiembre de 2016).

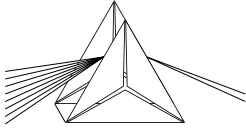
Coll y Toste, Cayetano. *La invasión americana en Puerto Rico*. <http://libros1898.tripod.com/CollyToste/regimen.pdf> (consultado el 11 de septiembre de 2016).

El burén. El Acta Jones (1917).<http://www.cecangpr.com/id20.html#.V-WjONQrJRA> (consultado el 19 de septiembre de 2016).

Tirado Rivera, Alexis Oscar. *El 98 y la Secretaria de Estado: Reto aceptado*<http://www.prtc.net/~ctiradod/alexispubli/el1898.htm> (consultado el 11 de septiembre de 2016).

RL Investigación José G. Bloise No. 113 – Facebook.

Masonic Presidents | Masonic Dictionary | www.masonicdictionary.com
www.masonicdictionary.com/presidents.html



Puerto Rico ante la Gran Depresión (1929-1940)

Ángel M. Rivera Rivera

No se puede analizar la Gran Depresión Económica de 1930 sin aludir a la quiebra del Mercado de Valores de 1929 en Estados Unidos por razón de la excesiva práctica de la especulación económica en ese país. La Bolsa de Valores había dejado de ser un recurso para el desarrollo y se había convertido en un fin en sí mismo.¹ Una buena parte de los recursos fue a parar a la bolsa. Los grupos de ingresos más elevados colocaron en ella sumas cuantiosas. El Mercado de Valores, breve y progresivamente acabó por perder contacto con el sector productivo. Atraídas por promesas de ganancias rápidas, las grandes corporaciones industriales preferían canalizar sus recursos a la corriente especulativa que invertirlos en su propia expansión.²

El alza de la Bolsa de Valores llegó a su nivel más alto en septiembre de 1929. Ante la perspectiva de que los precios no subieran más comenzaron a registrarse numerosas ventas de valores. El día 29 de septiembre de 1929 fue el “Martes Negro” en que tuvo lugar la venta de 16,500,000 acciones, llevando a la quiebra a *Wall Street*. Comenzó la Gran Depresión económica de 1930 en Estados Unidos y en gran parte del mundo capitalista.³ Fue el primer ejemplo del siglo XX del Capitalismo como sistema defectuoso por naturaleza, impulsado por el único motivo principal del beneficio corporativo, y por lo tanto, inestable, imprevisible y ciego a las necesidades humanas.⁴

El desempleo en Estados Unidos se disparó al 25%⁵, pero no llegó a afectar al 5% de la sociedad que era propietario del 75% de la riqueza

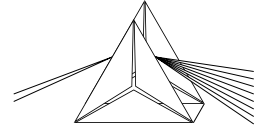
¹ EUA, *Síntesis de su Historia*, III, Instituto Mora, México, Primera reimpresión, 1998, Pág. 116.

² *Ibid.*

³ EUA, *supra*. Pág. 117. Howard Zinn, *La otra historia de los Estados Unidos*, New York, Siete Cuentos Editorial, Primera edición, 2001, Pág. 278.

⁴ Zinn, *supra*. Pág. 278.

⁵ EUA, *supra*. Pág. 118.



nacional.⁶ Sin embargo, la población no deseaba rebelarse contra un sistema en el cual creía y que durante mucho tiempo le había prometido el éxito. No buscó, por tanto, un cambio revolucionario y a largo plazo.⁷

EFFECTOS DE LA GRAN DEPRESIÓN ECONÓMICA DE 1930 EN PUERTO RICO

La Gran Depresión Económica de 1930 que afectó a Estados Unidos causó estragos en Puerto Rico. Experimentamos entonces una gran contracción en la producción, los ingresos, el volumen de comercio exterior y el nivel de empleo. Lo único que aumentó durante esta década fue la población al son de 1.9% de tasa de crecimiento promedio anual.⁸ Los recursos de Puerto Rico eran abundantes para una población de un millón de habitantes, limitados para una de dos millones y escasos para una de tres millones.⁹ Mientras la población que era necesario alimentar aumentara más rápidamente que los medios de subsistencia, no podía haber, desde luego, un mejoramiento permanente en las condiciones de vida.¹⁰ En Puerto Rico no existía un buen balance debido a que la población había sobrepasado la organización y los cambios económicos que había entonces para proveer empleo, así como condiciones de vida satisfactorias para todos.¹¹

Mientras subsistiera la tendencia a seguir aumentando la población, habría poca o ninguna probabilidad de mejorar las oportunidades económicas que ofrecía la agricultura, la manufactura y el comercio para obtener una relación satisfactoria entre las necesidades sociales y los medios de subsistencia. La necesidad de limitar o desviar esta tendencia se convertía así en el problema vital de Puerto Rico.

⁶ EUA, *supra*. Pág. 120.

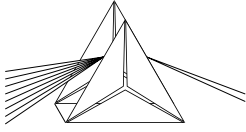
⁷ EUA, *supra*. Pág. 121-122.

⁸ Eliezer Curet Cuevas, **Economía Política de Puerto Rico: 1950 a 2000**, San Juan, Puerto Rico, Ediciones MAC, Primera edición, 2003, Pág. 9.

⁹ Curet, *supra*. Pág. 10.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*



En Puerto Rico, sin embargo, la reducción en la producción no fue tan severa como en Estados Unidos. La producción y los ingresos económicos en la isla siempre fueron muy bajos.¹² Puerto Rico era un país fundamentalmente agrícola, el efecto mayor de la Gran Depresión económica de 1930 fue que nuestros productos de la tierra no entraban al mercado de Estados Unidos como en las dos décadas anteriores. La participación de la agricultura en el ingreso nacional bajó sustancialmente, tanto en términos absolutos como relativos.¹³ Lo que sí creció y se multiplicó por más del doble para fines de la década de 1930 fue el sector gubernamental, tanto en Puerto Rico¹⁴ como en Estados Unidos.¹⁵

Los jornales comenzaron a descender como consecuencia de la Gran Depresión. Igualmente, las ganancias corporativas en general comenzaron a descender, excepto algunas grandes corporaciones azucareras. Varias de ellas, de hecho, aumentaron sus ganancias durante la crisis.

En todo caso, la Gran Depresión sacó a la luz la gravedad de las condiciones que debilitaban la economía de la isla; no las creó ni las inventó. El problema que enfrentaban los administradores coloniales en Washington y San Juan era cómo transformar el modelo de desarrollo colonial y mejorar su funcionamiento mientras conservaban la relación colonial.¹⁶ Encontraron la solución en las políticas del Nuevo Trato bajo la Presidencia de Franklin D. Roosevelt en Estados Unidos.

REHABILITACIÓN Y REFORMAS A CORTO Y LARGO PLAZO

La Depresión de 1930 trajo a Puerto Rico, en términos de salidas a la crisis, el efecto inmediato de barajar varias medidas a corto plazo. La consigna en la metrópolis era que no habría más dinero para la colonia. Esta tendría que buscar la solución de sus problemas por sí sola.¹⁷ No obstante, se creó la *Puerto Rico Emergency Relief Administration* (PRERA): un amplio programa de obras públicas que cambiaría muy poco la estructura

¹² James L. Dietz, **Historia Económica de Puerto Rico**, San Juan Puerto Rico, Ediciones Huracán, Tercera reimpresión, marzo 2002, Pág. 155.

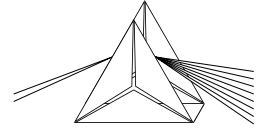
¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ **EUA**, *supra*. Pág. 130.

¹⁶ **Dietz**, *supra*. 154.

¹⁷ Thomas Mathews, **La Política Puertorriqueña y el Nuevo Trato**, Río Piedras Puerto Rico, Segunda Edición, 1975, Pág. 122



económica básica de la Isla pero que haría un esfuerzo en eliminar los arrabales, mejorar la salud mediante la extensión de los servicios de salud pública y se mantendrían ocupados a los obreros durante los meses del crecimiento de la caña. El gobierno federal se convertiría en celador para mantener la casa en orden y trabajadores bien cuidados a fin de aumentar la eficiencia y de que los dueños de las fincas obtuviesen mayores ganancias. Pero, ¿cómo financiar el programa?

En Estados Unidos se establecía la llamada Ley de Ajuste Agrícola (AAA por sus siglas en inglés).¹⁸ Consistía en poner una cuota o tope a ciertos productos agrícolas para controlar la superproducción o excedente. Si el productor se excedía de la cuota o tope y lograba vender el excedente, sus ganancias tributarían para un fondo que subvencionaría programas contra la pobreza. De esos fondos se financiaría la PRERA. Los grandes intereses económicos en la isla buscaron maneras de evitar, si posible, o cuando menos mitigar los efectos de las leyes federales de recuperación y ajuste en Puerto Rico. El gobernador Robert Hayes Gore, al servicio de la Coalición y las grandes corporaciones azucareras y en contra del Nuevo Trato, escribió al presidente Franklin Delano Roosevelt para pedirle que la AAA no aplicara a Puerto Rico. No obstante, los niveles de ingresos comenzaron a aumentar para mediados de la década por la aplicación a la isla de la ayuda de emergencia federal y por los programas del Nuevo Trato, no se debió a una recuperación sustancial de la viabilidad del modelo colonial de desarrollo.¹⁹

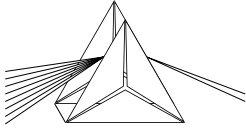
Los fondos federales de la PRERA eran lo suficientemente cuantiosos como para justificar el interés de los políticos.²⁰ Se progresó en el control de la malaria, se establecieron centros de trabajo de aguja y se distribuyeron 120,000 libras de carne de cerdo; además se entrenó a un núcleo de jóvenes profesionales en la técnicas de agrimensura, censos y otros que tendrían destrezas virtualmente importantes para el desarrollo futuro. Este campo de adiestramiento para lograr lo que sería el grupo de expertos de Puerto Rico fue quizás la contribución más duradera de la PRERA en la isla.²¹ Muy pronto el programa se convirtió en presa de intereses político partidistas entre liberales y coalicionistas, ambos se peleaban por conver-

¹⁸ *Ibid.* Pág. 137

¹⁹ **Dietz**, *supra*. 157.

²⁰ *Ibid.* 163

²¹ *Ibid.* 164-165



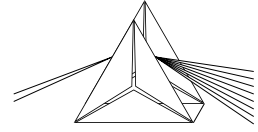
tirlo en una especie de “Barril de tocino” para sus respectivos correligionarios. La Coalición acusaba al administrador de la PRERA, James R. Bourne, de tener en la nómina del programa a muchos liberales. Rafael Martínez Nadal fue crucial en la denuncia de los supuestos manejos políticos de Bourne a quien delataba frente al gobernador, no muy simpático este último del programa.

La PRERA era un programa de emergencia para paliar con la pobreza, no un plan maestro de reconstrucción económica. Crecía la idea de esbozar un plan abarcador para Puerto Rico, con independencia del de Estados Unidos, en vista de la pequeñez y el aislamiento del territorio. El entonces senador liberal Luis Muñoz Marín sugería diversificar la economía agrícola, la industrialización, la creación de un grupo estable de pequeños agricultores y un equilibrio razonable entre la producción y el poder adquisitivo de la gente.

Para principios de la década del 30, vino a Puerto Rico la primera dama de Estados Unidos, Anna Eleanor Roosevelt, acompañada de la esposa del director Bourne, Dorothy Dulles Bourne, y el entonces Subsecretario de Agricultura Federal, Guy Rexford Tugwell. Examinaron el país y sostuvieron una serie de reuniones en San Juan con elementos del Gobierno de Puerto Rico, entre ellos el canciller de la Universidad de Puerto Rico, Dr. Carlos Chardón. Este propuso una reforma agrario azucarera: expropiación gubernamental de tierras cañeras en manos de grandes centrales, su repartición entre colonos y la creación de una corporación pública estatal sin fines de lucro que asumiera las operaciones de la corporación absentista. El plan, radical para unos, hizo eco en oídos de otros como Tugwell quien, tomando algunas ideas de Chardón, propuso a Washington un plan para Puerto Rico de seis (6) puntos: 1) la socialización de la industria agrícola, 2) la creación de una corporación pública, 3) la creación de industrias domésticas livianas, 4) el cultivo de hortalizas, 5) el control de la población, y, 6) la promoción pesquera.²²

Mientras tanto, en San Juan se seguían depurando las ideas de Chardón. La llamada Comisión Puertorriqueña de Normas creaba el comúnmente conocido *Plan Chardón*. Aunque sus ideas no se hicieron públicas inmediatamente, su concepto y mención sí se diseminaron rápidamente como una panacea para la solución de los problemas básicos del país y, aún

²² Mathews, *supra*. 165



sin implantarse, se lo relacionaba con todo lo bueno. Cuando un flan quedaba bueno y sabroso el pueblo decía que era un Flan Chardón.²³

El *Plan Chardón* fue la primera experiencia del pueblo de Puerto Rico de discusión amplia y masiva de las ideas de justicia social. Por supuesto, el torpedeo de la derecha y la Coalición no se hizo esperar. Decían que era “un plan radical que no auguraba nada bueno para los intereses azucareros”.²⁴ Sus propósitos eran: reducir el desempleo, reducir los males del ausentismo, limitar la fuga de capital, romper el monopolio de la tierra, eliminar los males del monocultivo y mejorar la distribución de las riquezas.

Los intereses políticos y económicos se realinearon. Los liberales, del patio y del continente, promovían el *Plan Chardón*, al menos sus ideas generales. El nuevo gobernador Blanton Winship, los industriales, los grandes azucareros y terratenientes, la Cámara de Comercio y, por supuesto, la Coalición se oponían. Esta última acusaba a los liberales de querer controlar la administración de estos programas económicos y sociales para dar empleo y beneficios a sus correligionarios. Los liberales acusaban a Winship de incumplir su deber de neutralidad política y favorecer consistentemente a la Coalición.

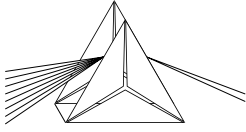
Pero el propio presidente Franklin Delano Roosevelt endosó en general el proyecto y los objetivos del plan. El primer problema a solucionar era el financiamiento. Habría que ver esta vez, diferente a la PRERA, si era jurídicamente posible que el secretario de Agricultura Federal pudiera delegar su poder de repartir el excedente de producción que contemplaba la AAA en una corporación pública. Ahí estaría el primer gran obstáculo para poner en marcha el *Plan Chardón*.

Dicho plan consiguió su primer acérrimo enemigo en el Dr. Julius Matz, un antiguo rival de Chardón mientras trabajaban juntos en la Estación Experimental en San Juan, para 1922. Matz se puso a las órdenes de los grandes propietarios azucareros para cabildear por estos ante el secretario de Agricultura federal y expresarle que la pobreza en Puerto Rico “no se remediaba cambiando las tierras de manos del gran propietario a las del pequeño”, sino “ayudando a los azucareros por medio de proyectos de riego a que cultivasen de caña más terreno”.²⁵

²³ Luis Muñoz Marín, **Memorias, Autobiografía pública**, Vol. I, San Juan Puerto Rico, Editorial Fundación LMM, Tercera edición 2003, Pág. 148.

²⁴ Mathews, *supra*. Pág. 169 y Dietz, *supra*. Pág. 169

²⁵ Mathews, *supra*. 177



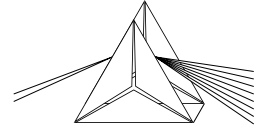
Aquí fue cuando entró en acción decididamente Muñoz moviendo sus antiguos contactos políticos y periodísticos de Washington. Una carta de Muñoz a Roosevelt podía más que decenas de cables y resoluciones de partidos políticos y burócratas de San Juan. Su primer gran logro fue influir para que el secretario del Interior, Harold Ikes, nombrara a Ernest Gruenning como director de la recién creada División de Territorios y Posesiones Insulares. Gruenning era médico y periodista y se había hecho amigo de Muñoz mientras trabajaban juntos en el periódico liberal *The Nation*.²⁶

La opinión jurídico fiscal del Contralor General de Estados Unidos impidió la implantación del *Plan Chardón*; el dinero de la AAA no se podría usar para comprar tierras, importante aspecto contemplado en el programa. La derecha del país, envalentonada, arreció su ataque a la PRERA, todavía en pie, a modo de seguir debilitando en general la ideología reformista. Winship acusaba a Gruenning de querer establecer en Puerto Rico un “súper gobierno” a través de la División de Territorios. La Coalición, con mayoría legislativa, deseaba crear una corporación puertorriqueña para administrar cualquier equivalente al *Plan Chardón* que aseguraría el control coalicionista.

Muñoz enfiló sus cañones para lograr que su Partido Liberal (PL) se convirtiera en un partido novotratista y allegarse también bajo su liderato a los socialistas simpatizantes con el Nuevo Trato para reforzar en la isla una base política reformista. Tenía de frente la formidable oposición del ala independentista del Partido Liberal liderada por su presidente Antonio R. Barceló. Muñoz había acumulado cierto poder y prestigio como consejero de Gruenning y por su acceso al presidente.

Luego de ciertos malabares jurídicos, por decreto presidencial se creó la *Puerto Rico Reconstruction Administration* (PRRA) agencia federal para la reconstrucción a largo plazo del país con objetivos menos claros, menos ambiciosos y menos radicales que el *Plan Chardón* y sin tener definida su fuente de financiamiento. Se nombró a Gruenning director de la PRRA. Comenzó a chocar con Bourne quien desde el principio contemplaba que su PRERA era la que debía encargarse de todo programa de rehabilitación económica de Puerto Rico. La PRRA, por su alcance, estaría por encima de la PRERA. Por otro lado, Gruenning nombró a Chardón como administrador de la PRRA en Puerto Rico. En cuanto al financiamiento, el

²⁶ Muñoz, *supra*. Pág. 76



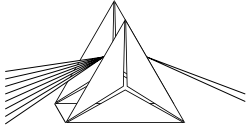
Tribunal Supremo de Estados Unidos determinó que los fondos de la AAA no podrían ir a la PRRA.

A partir de 1936 ocurrieron unos eventos que incidieron de alguna manera en la política del Nuevo Trato en la isla, particularmente en la implantación de los procesos de reconstrucción económica. La muerte violenta del coronel, Francis E. Riggs, de la Policía Insular distanció a Gruenning de Muñoz. El primero se indignó sobremanera por el asesinato del oficial estadounidense y quería una fuerte reprimenda a los nacionalistas responsables de la muerte. El segundo, igualmente indignado, quería igual reprimenda para los policías que asesinaron a los matadores de Riggs en lugar de arrestarlos y enjuiciarlos, como era debido y posible. Gruenning se despojó rápidamente de su imagen liberal.²⁶

Los hechos de sangre movieron al poderoso senador federal Milliard Tydings a presentar un proyecto de ley en el senado de Estados Unidos para conceder la independencia inmediata y sin transición a Puerto Rico. La iniciativa de Tydings provocó una división en el PL. Su presidente Barceló se sentía bastante satisfecho con la medida propuesta. Es cierto que pidió un periodo de transición que ayudase a la isla a pasar de colonia a nación soberana, pero aceptaba la independencia aun en circunstancias precarias. Muñoz, en cambio, estaba en una disyuntiva. Había adelantado bastante en su empeño de convertir al Partido Liberal en el partido del Nuevo Trato en Puerto Rico. Era el líder de esa tendencia. Una independencia sin transición era incompatible con los proyectos del Nuevo Trato en la isla. Por su inclinación novotratista no podía avalar el proyecto Tydings. Sin embargo, por su condición de independentista tampoco podía rechazarlo, por lo menos en público.²⁷ Cualquier de las dos opciones dividiría el Partido Liberal compuesto por independentistas y reformistas. Una división en el Partido Liberal era una derrota electoral en 1936 lo cual se vería como una derrota a la independencia. La Coalición, desde la legislatura, ahora hostigaba a la PRRA por su supuesto favoritismo hacia los liberales. Bourne desde la PRERA sangraba por la herida por no poder estar al frente de la PRRA y la acusaba también de favoritismo. El propio presidente de Estados Unidos protegió a la PRRA ubicándola directamente bajo el Departamento del Interior y su secretario Harold Ickes. Pero Gruenning desde la PRRA

²⁶ Dietz, *supra*. 166.

²⁷ Ronald Fernández, **La Isla Desencantada: Puerto Rico y los Estados Unidos en el siglo veinte**, San Juan Puerto Rico, Cultural, Primera Edición en español, 1996, Pág. 204



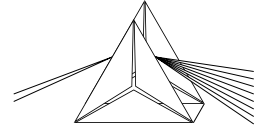
se implicó personalmente en las elecciones de 1936 rechazando la idea de la independencia. Tenía un carácter impulsivo, estaba distanciado de Muñoz (el representante informal de Puerto Rico en Washington) y, para colmo, Chardón resentía la autoridad arbitraria de su jefe Gruenning y eventualmente renunció.

La PRRA era un programa múltiple. Para muchos era un pulpo de muchos tentáculos sin coordinación entre sí. Incluía obras grandes de infraestructura: agua, electricidad y de control de erosión terrestre. No obstante, operaba en medio de fuerzas políticas e intereses económicos de cuyo juego dependía el éxito y futuro del programa. El proyecto Tydings era una importante ficha en el ajedrez político de la isla y dentro Partido Liberal distinguía a los independentistas radicales, los que aceptaban la independencia como viniera, y los moderados, que la preferían con transición. El proyecto Tydings marcó más esta diferencia y obligó a Muñoz a hacer lo indecible para mantener ambos bandos unidos dentro del partido y lo logró sustancialmente moderando al sector más radical. Muñoz se debatía en torno a su rol en el PL, su candidatura en las elecciones de 1936 y llegó hasta en la alternativa de la abstención electoral por parte del PL como estrategia para evitar que, como institución, apoyara el proyecto Tydings. Finalmente, Muñoz falló en sus intentos de prevalecer en el PL. Este favoreció la independencia inmediata.²⁸ Muñoz Marín, sin desafiliarse del Partido Liberal, fundó Acción Social Independentista (ASI). Esta era una entidad fundamentalmente novotratista y moderadamente independentista. Al así actuar, se alejaba de Barceló; y, se debe exponer que el PL perdió las elecciones de 1936. Décadas más tarde, el nieto de Barceló, Carlos Romero, se destacaría como líder estadoista y antimuñocista por la “traición” de Muñoz a su abuelo.

Y ¿qué sucedió con la PRRA? Pues una investigación federal reveló tan sorprendente incompetencia y extravagancia en su administración que el secretario del interior pidió con urgencia la renuncia de Gruenning.²⁹ Esta gestión coincidió con la Masacre de Ponce en marzo de 1937. El Pres. Roosevelt declaró que había responsabilidad compartida entre el gobierno de Puerto Rico y los nacionalistas.

²⁸ José triás Monge, **Puerto Rico: Las penas de la colonia más antigua del mundo**, San Juan Puerto Rico, Editorial de la UPR, Primera edición en español, 1999, Pág. 116

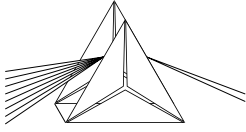
²⁹ Mathews, *supra*. 303



Finalmente, la PRRA fracasó. Una combinación de factores incidió en ello: 1) la ineptitud de Gruening, 2) el avivamiento de las pasiones independentistas que enajenaron a Washington de ayudar a su colonia, 3) los ataques incesantes de la Coalición y la derecha política y económica de la Isla, 4) la frustración y abandono de los liberales ante el fracaso, 5) la incertidumbre e improvisación en la aplicación de los programas sociales novotratistas; 6) además al hecho de que Washington no puso el programa en manos puertorriqueñas conocedoras de la situación, creadoras y deseosas de trabajar.³⁰

Así las cosas, Muñoz la emprendió en una iniciativa netamente puertorriqueña (que no era incompatible con lo que hacía con la supervisión oculta de los intereses políticos y económicos de Estados Unidos) para tratar de implantar aquello que la PRERA no pudo, que no le permitieron al *Plan Chardón* y que desaprovechó la PRRA: implementa poner el proyecto “Manos a la obra”. Para ello fundó un partido político novotratista, el PPD, al que rellenó con las ideas del *Plan Chardón*.

³⁰ Mathews, *supra*. 309-318



Uso de los emojis y sus modalidades en la mensajería instantánea¹

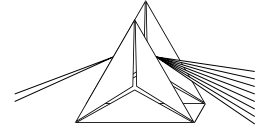
Coral Zayas Colón y Brenda Corchado Robles

Como consecuencia de la selección del *emoji tears of joy* (😄) como la palabra del año 2015 por el diccionario *Oxford*, se ha concretizado un interés particular hacia los acercamientos del uso de *emoji* en los contextos virtuales. En este caso, nos concentraremos en este fenómeno del uso del *emoji* en la mensajería instantánea. Si se toma como base a Fernández (2009) la MI (mensajería instantánea) constituye una forma de comunicación más simple frente a otras herramientas como el correo electrónico, pues no requiere que nos acordemos de direcciones, que escribamos lo necesario y permite el intercambio de ideas sin abandonar las tareas. Sin embargo, el uso de esta aplicación junto con el teclado de *emoji* ha provocado una serie de fenómenos en el lenguaje escrito en los espacios virtuales. Mantengamos en perspectiva que la mayoría de sus usuarios son jóvenes y traen consigo una carga semántica que puede considerarse generacional. No obstante, esta carga admite un desapego a significados que consideren obsoletos y una tendencia a generar nuevos significados

La ciberpragmática, término acuñado por el lingüista español Francisco Yus (2001), se ocupa de las posibilidades del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación virtual y, entre estas, el internet. A la vez que analiza las operaciones de contextualización que llevan a cabo los usuarios para interpretar los mensajes virtuales que reciben en su ordenador a través de la red. El análisis ciberpragmático evidencia las intenciones, expectativas de relevancia y de generar efectos en el usuario, y, por otro lado, la interpretación pretendida a partir del esquemático texto que es teclado (o dicho). Por otro lado, el principio de cooperación de la *Teoría de la relevancia* propone la idea de que el receptor recupera la información del hablante mediante un proceso inferencial.

Para Yus (2001), los teclados de los ordenadores (debe añadirsele teléfonos inteligentes) ofrecen al usuario cierta gama de posibilidades para

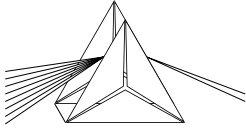
¹ El artículo que se presenta a continuación fue una investigación realizada por la estudiante graduada de la Universidad de Temple en Pennsylvania, Coral Zayas, bajo la supervisión de la Dra Brenda Corchado. En la misma, se le da continuación a un estudio realizado por la Dra Corchado sobre la Ciberpragmática, publicado en el ejemplar de Prisma 2017. Zayas pretende demostrar que los *emojis* son mecanismos lingüísticos que ayudan a compensar en el proceso comunicativo la falta del lenguaje corporal (cara a cara).



connotar su texto con una sensación de oralidad y para compensar la falta de calidades vocales en el discurso escrito. En otras palabras, desde principios del milenio, Yus describe un cambio en las estructuras comunicativas virtuales y cómo estas por medio de las posibilidades van creando a su vez escenarios y necesidades nuevas, como, por ejemplo, el uso del *emoji*. Yus (2016), en sus más recientes artículos, propone calificativos del uso de esta variedad de iconización textual: posición redundante, señalar actitud proposicional que subyace en la emisión del enunciado y que sin el *emoji* sería difícil detectar; comunicar una mayor intensidad en una actitud proposicional ya comunicada; comunicar intensidad de una emoción o sentimiento, aumentar o mitigar el efecto de un acto del habla; dar a entender el uso de lenguaje figurado o de la retórica del usuario (ironía, hipérbole, reticencia, entre otros) o añadir una mención o sentimiento no verbal paralelo al acto oral.

Desde un acercamiento lingüístico cognitivo, Rubio y Martínez (2016) presentan que los *emojis* también enriquecen la comunicación y reducen la ambigüedad de la información, mejorando nuestras interacciones digitales. Revelan que ciertamente nuestro cerebro reacciona ante estos íconos, en algunos casos, de manera muy parecida a como lo hace con los rostros. La efectividad del uso de *emojis* es un reto para la psicología cognitiva, ya que no parece existir una respuesta cerebral innata a ellos, sino que se presenta como una respuesta aprendida a través de la asociación con el rostro humano, en otras palabras, por medio del aprendizaje asociativo. Hseih y Teseng (2015), por su parte, declaran que este fenómeno fomenta el uso de mensajería instantánea, la conexión social y la expresión de la identidad de los usuarios.

Los usuarios hacen uso de los dos sistemas operativos dominantes en el mercado de los teléfonos inteligentes: *iOS* y *Android*. El sistema operativo *iOS* ha sido pionero en hacer de esta aplicación un teclado oficial dentro de la opción de teclados para el usuario. Actualmente, en la aplicación de mensajería instantánea, dentro del mismo sistema operativo, el aparato reconoce las palabras y le brinda la opción para que sea totalmente reemplazada con algún *emoji*. De la muestra, la mayoría (67%) indicó ser usuario de *iOS*, mientras que un 33%, *Android*. Aunque este último también brinda la opción de la utilización de la aplicación de *emoji* como teclado, la calidad y variedad de estos resulta limitada en contraste con *iOS*. Yus (2001) identifica la comodidad del usuario al utilizar la aplicación como uno de los

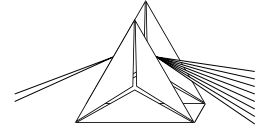


puntos para definir la tendencia y su uso, lo que en inglés se conoce como *friendly user*.

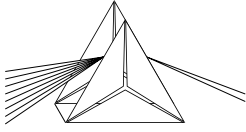
Para este estudio se encuestaron a treinta (30) jóvenes (16 féminas / 14 masculinos) entre las edades de 15 a 18 años, estudiantes del Colegio Nuestra Señora del Rosario en Vega Baja. La encuesta fue realizada por medio de *Google Docs*. Se administró digitalmente. De igual modo, se requirió completar la encuesta con sus teléfonos, con la intención de provocar la mayor familiaridad y promover el uso espontáneo y rutinario del mismo. La encuesta está compuesta por cuatro partes: información demográfica, preguntas de uso de modalidades, actitud de los usuarios hacia la mensajería instantánea y presentación de situaciones comunicativas. En esta investigación solo se discutirán los referentes a la actitud de los usuarios hacia la mensajería instantánea y los resultados generales basados en el análisis del discurso de las situaciones comunicativas.

Se incorporó a la investigación una escala lineal nominal con la intención de evaluar las actitudes de los usuarios con relación a las premisas dadas. La escala pretende que indique si se está totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), neutral (3), desacuerdo (2) y totalmente desacuerdo (1). Las premisas de la escala nominal son en torno a la opinión de los usuarios sobre la mensajería instantánea, el uso de los *emojis* y sus efectos.

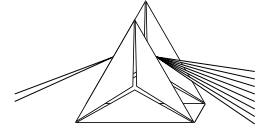
Premisa	Interpretación de resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Te agrada la posibilidad de planificar y diseñar tus mensajes. 	<p>El 83.3% de los usuarios se manifiestan totalmente de acuerdo con la premisa sobre su agrado hacia la posibilidad de planificar y diseñar los mensajes. Esta característica ha sido determinante para el éxito de la mensajería instantánea.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mientras más mensajes recibes mejor te sientes. • Mientras más mensajes envías más conectado te sientes. • Sientes mayor conexión con el receptor de tus mensajes que utilizando otros medios. 	<p>Las tres premisas buscaban crear una relación entre la sensación de sentirse conectado y su efecto en el estado de ánimo del emisor. Diez (10) usuarios se manifestaron totalmente de acuerdo con las primeras dos premisas. Sin embargo, solo siete (7) declararon sentir mayor conexión con el receptor de sus mensajes que utilizando otras modalidades. Hay que destacar dos modas estadísticas, una de nueve (9) que se</p>



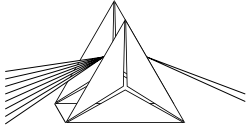
	<p>mantiene neutral en las tres premisas y una de uno (1) que se mantiene en total desacuerdo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Te sientes más cómodo para expresar tus sentimientos u opiniones al utilizar la mensajería instantánea. 	<p>El 50% del sondeo indicó sentirse más cómodo para expresar sus sentimientos u opiniones. Esto puede explicar la predilección de los usuarios por esta modalidad, ya que según Yus, la variable del <i>user friendly</i> perjudica el nivel de comodidad y, por lo tanto, la predilección del usuario por la aplicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los mensajes de texto son más efectivos que cualquier tipo de llamada. • Los mensajes de texto y <i>emoji</i> son aún más efectivos que cualquier tipo de llamada. • Prefieres utilizar mensajería instantánea antes que llamar. 	<p>Se mantuvo una opinión sólida sobre la efectividad menor de los mensajes de texto frente a las llamadas. El 80% de los estudiantes indicó estar en posición neutral hasta en total desacuerdo con las primeras dos premisas. Ni siquiera el mensaje con <i>emoji</i>, según los encuestados, resulta ser más efectivo que una llamada. Por otro lado, un 63% indicó estar totalmente de acuerdo con utilizar mensajería instantánea antes que llamar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Al enviar un mensaje esperas una respuesta inmediata. • Podrías molestarte si ves marcado como leído el mensaje y no has obtenido respuesta. 	<p>La misma inmediatez que les brinda a los usuarios la mensajería de texto, se traduce en el nivel de inmediatez que esperan por parte de su receptor. Un 60% espera una respuesta inmediata al enviar un mensaje. Además, un 66.7% podría molestarle si ve marcado como leído su mensaje y no ha obtenido respuesta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mantienes las reglas de ortografía, gramática y sintaxis al comunicarte por este medio. Consideras necesario mantener las reglas de ortografía, gramática y 	<p>Ante las premisas sobre las consideraciones de los encuestados se recogió un resultado muy interesante y quizás un poco contradictorio a la crítica lingüística. El 40% de la muestra indicó que mantiene las reglas de ortografía, gramática y sintaxis a la hora de utilizar mensajería instantánea. Mientras que un 40% se manifestó neu-</p>



<p>sintaxis al comunicarse por este medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Te incomoda observar errores de ortografía, gramática y sintaxis 	<p>tral. A su vez un 60% considera que es necesario mantener las reglas normativas al utilizar estas aplicaciones, un 40% se mantiene neutral o en desacuerdo. Por otra parte, el 55.5% se mostró neutral o de acuerdo frente a la premisa de sentir alguna incomodidad al observar errores ortográficos, gramáticos o semánticos. Sin embargo, en la parte de situaciones comunicativas los estudiantes no mostraron un uso normativo en sus mensajes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los <i>emojis</i> sustituyen las palabras. 	<p>En esta premisa hubo más diversidad en las respuestas, ya que todas registraron entradas. Se mostró en desacuerdo o totalmente desacuerdo un 26.7%, por otro lado el 43.3% opina que está de acuerdo o totalmente de acuerdo. El restante 30% se mostró neutral. En contraste, con esta consideración tenemos las respuestas concretas ante las situaciones comunicativas. Hubo diez mensajes en los que su respuesta constó únicamente del <i>emoji</i>, mientras que hubo mensajes que sustituyeron palabras por <i>emoji</i> basados en el contexto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Consideras el <i>emoji</i> una palabra por sí solo. 	<p>La presencia del <i>emoji</i> como se mostrará eventualmente en ocasiones puede sustituir el texto en su totalidad. El 33.3% de la muestra indicó está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Un 16.7% se mantuvo neutral. Mientras que un 50% indicó que no considera al <i>emoji</i> como una palabra por sí solo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Puedes formar ideas completas con los <i>emojis</i>, por ejemplo, oraciones. 	<p>Ante la premisa un 53.3% indicó estar en desacuerdo o totalmente desacuerdo. Es decir, no consideran que el <i>emoji</i> pueda formar ideas completas y, por consiguiente, tampoco complejas.</p>

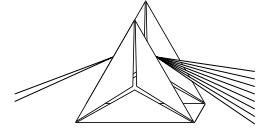


<ul style="list-style-type: none">• El valor del <i>emoji</i> depende del mensaje escrito.• El valor del mensaje escrito depende del <i>emoji</i>.	<p>Muchos teóricos han explorado la relación de dependencia entre el texto y el <i>emoji</i>. Su objetivo ha sido investigar sobre en quién recae el mayor peso en el proceso de significación e identificación de intención. La premisa que le cedía mayor importancia al escrito frente al <i>emoji</i>, obtuvo un 71% de acuerdo o totalmente de acuerdo. En la premisa, donde se le otorga mayor importancia al <i>emoji</i> obtuvo un 36.7% en nivel neutral. Solo un 30% se mostró en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la premisa. Para Yus (2001) en algunas ocasiones, el emoticono se convierte en el verdadero protagonista de la toda la interacción conversacional.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Los <i>emojis</i> facilitan la comunicación.• Entiendes mejor un mensaje que recibes cuando tiene <i>emojis</i>.• Los <i>emojis</i> pueden provocar malos entendidos con mayor facilidad que el texto solo.	<p>Los <i>emojis</i> buscan cubrir la escasez de otros recursos en la interacción virtual, sin embargo, la mayoría con un 36.7% me mantuvo neutral ante la premisa sobre la característica facilitadora del <i>emoji</i>. Por otro lado, un 30% se mostró totalmente de acuerdo y un 13.3% solo de acuerdo. El 20% restante se manifestó en desacuerdo y totalmente desacuerdo equitativamente. En comparación, con estos resultados un 43.3% se mostró neutral ante la premisa de entender mejor un mensaje que reciben cuando tiene <i>emojis</i>. Sin embargo, un 30% se manifestó totalmente de acuerdo y junto con un 13.3% que se mostró de acuerdo, suman a un 43.3%. Ante la premisa de que, si los <i>emojis</i> pueden causar malos entendidos con mayor facilidad que el texto, un abarcador 43.3% junto con un 26.7% se mostró en total acuerdo o de acuerdo. En total, ambos reflejaron un 70%.</p>



<ul style="list-style-type: none"> • Un <i>emoji</i> puede tener varios significados. 	<p>La mayoría de los malos entendidos a causa del uso del <i>emoji</i> son basados en sus diferencias semánticas. Al cuestionarse sobre si los <i>emojis</i> pueden tener varios significados, un 90% se declaró totalmente de acuerdo y un 10% de acuerdo. Ningún encuestado se mostró neutral, ni en desacuerdo ni totalmente desacuerdo, lo brinda una característica preliminar sobre el rasgo de polisemia que los <i>emojis</i> han desarrollado a pesar de tener nombres específicos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La cantidad de <i>emoji</i> determina la intensidad del mensaje. 	<p>Yus sostiene que una de las funciones del uso del <i>emoji</i> es comunicar una mayor intensidad en una actitud proposicional ya comunicada verbalmente. La muestra parece coincidir con la teoría del lingüista español, ya que, un 43.3% se expresa totalmente de acuerdo con que la cantidad de <i>emojis</i> determina la intensidad del mensaje, acompañado de 33.3% de acuerdo. Un 13.3% se mostró neutral. Solo un 10% se manifestó en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.</p>

En la última parte del cuestionario se presentaron situaciones específicas a los encuestados a las que debían responder como si fuera un mensaje de texto. Un margen de error en esta estrategia es que su *corpus*, aunque parte de situaciones sencillas y rutinarias, no representa necesariamente intercambios reales. Una proyección futura para esta investigación es el recolectar intercambios reales y espontáneos de los usuarios, ya que según Labov (1972), de esta manera se evita la paradoja del observador. Este término establece que el fenómeno o manifestación observado es influenciado por el investigador. Sin embargo, la comodidad para el usuario de contestar utilizando el mismo teléfono inteligente que utiliza a diario brinda una familiaridad al respecto. Las situaciones se han dividido por intención: disculpa/vergüenza, felicitación/alegría, mensajes en cadena, miedo/situación

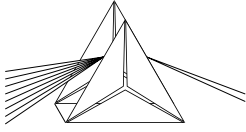


límite y conversación con desconocidos. En general, el 45% de los mensajes analizados mostraron uso de *emojis*, de los cuales un 0.60% reflejaron una sustitución total de la palabra por el ícono. Un 55% de los mensajes no hizo uso de *emojis* en sus contestaciones. Realmente, aún existe muy poca diferencia en la predilección del uso de los ideogramas en la mensajería instantánea.

Efectividad versus predilección de uso / Predilección de llamadas en situaciones importantes: A pesar de que consideran, en un 90%, las llamadas de audio como el método más efectivo para comunicarse utilizando el teléfono celular como herramienta, un 90% declaró que el método que más utiliza es la mensajería instantánea. No obstante, en casos de importancia, como notificar un robo o escribir una felicitación, los usuarios mostraron mayor recurrencia a desistir del mensaje de texto y llamar directamente.

Aparición de *Hashtags* (etiquetas): La palabra precedida por el signo # se ha popularizado en las redes sociales desde su aparición en *Twitter*. En el 2012, *hashtag* fue elegida la palabra más importante del año por la *American Dialect Society*, por su extensivo uso, no solo en plataformas digitales, sino también fuera de ellas (Castelló 2013). Se utilizan como una manera de organizar y conectar publicaciones de usuarios que traten la misma temática. Sin embargo, en las aplicaciones de mensajería instantánea no tienen ningún fin determinado por los administradores como es el caso de otras redes. En otras palabras, el usuario las utiliza, quizás, solo por su influencia de uso en las otras redes o alguna intención de relacionar con una temática.

Ubicación del *emoji* al final: La predilección de la posición del *emoji* al final del mensaje, indica una dependencia del ícono con mensaje escrito. Resulta necesario analizar la posición del *emoji* debido a que, según establece Markman & Oshima (2007), puede darnos indicaciones sobre su uso y funciones. Parecido a los resultados de Sampietro (2016) se reflejó una tendencia de la posición del ideograma al final con una cantidad de aparición de 123 ocasiones. Sin embargo, el segundo con más aparición fue el del interior del mensaje con 15. Este hecho presenta una función especial de los *emoji* a base de su posición. Los ideogramas son aparentemente colocados por los usuarios para intensificar o mostrar una pausa relevante (Sampietro 2016). Podría mostrar, de igual modo, la sustitución no solo de las palabras, sino de los signos de puntuación en el mensaje. Aunque esta función de los *emojis* dependería del mensaje, realmente establecería un



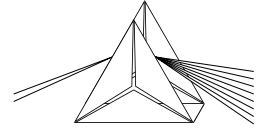
nuevo esquema de conexión. La tendencia refleja una predilección por usar *emojis* en los mensajes sin signos de puntuación.

Sustitución de los signos de puntuación por el *emoji*: A pesar de que no se someterá bajo análisis si el tipo de uso de signos de puntuación es normativo, la realidad es que resulta alarmante que el 81% de los mensajes no haga uso de ningún tipo de signo de puntuación. Aunque Sampietro (2017) desestima la validez de la sustitución de cualquier signo de puntuación por el *emoji*, reconoce, a su vez, que hay una preferencia de utilizar el ícono sin los signos de puntuación normativos. De igual manera, presenta la idea de una relación existente entre el *emoji* y el contexto social, mientras que el signo de puntuación es relacionado con el contexto verbal. Por otro lado, se puede proponer la idea del *emoji* como signo de puntuación por su función de indicador de pausas o culminación de mensaje.

Relación con el contexto verbal: El uso de los *emojis* tiende a relacionarse con el contexto verbal, por ejemplo, en los mensajes de cumpleaños se utilizan los ideogramas de bizcochos, confeti y bombas, mientras que en los mensajes de navidad se presenta un uso constante de árboles de pino, el gorro de *Santa Clause*, ambos vinculados a la celebración navideña. Este aspecto de independencia del ícono debe ser investigado más exhaustivamente. Sampietro (2016) establece que el uso del ícono solo tiende a guardar relación con que el mismo sea utilizado como reacción. Es decir, que el *emoji* puede tener independencia en un mensaje, pero no del contexto conversacional.

Ubicaciones múltiples del *emoji*: Hubo mensajes que utilizaron *emojis* en combinaciones de lugares referente al texto (Principio/Interior, Principio/Final, Interior/Final, Principio/Interior/ Final). Este fenómeno constituye la base para sostener la hipótesis de que los *emojis* son ubicados en pausas relevantes.

Valor polisémico del *emoji*: Un 90% de la muestra declaró que existen *emojis* que se le pueden otorgar diferentes significados según su contexto. La polisemia es conocida como un fenómeno del lenguaje que consiste en que una misma palabra tiene varios significados. Sin embargo, este fenómeno sucede de igual modo con el *emoji*, que coloca al contexto como determinante para su valor semántico.



Valor distintivo del *emoji*: La misma característica polisémica del *emoji*, repercute en un valor distintivo del *emoji* a la hora de análisis del discurso escrito. Este crea una diferencia entre lo que se escriba y lo que se quiere comunicar.

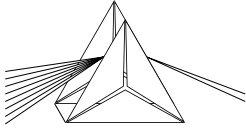
Valor del contexto para el uso del *emoji*: La elección del *emoji* no se ejecuta de manera arbitraria, aunque en el teclado algunos aparezcan con mayor facilidad pues se encuentran dentro del reglón de los más utilizados por el usuario. Los íconos utilizados en las contestaciones de los encuestados reflejan una relación directa con el contexto del mensaje. Si el mensaje trata de Navidad, el usuario busca los *emojis* que relaciona con esta festividad, de igual manera en las diferentes situaciones comunicativas presentadas referentes con sus intenciones (disculpa/vergüenza, felicitación/alegría, mensajes en cadena, miedo/situación límite y conversación con desconocidos).

Repetición del *emoji* para conseguir intensidad: Al igual, que la repetición de caracteres como signos de puntuación en mensajes que solo incluyen texto, buscan intensificar el mensaje, la repetición de un *emoji* posee el mismo objetivo.

Sustitución de la palabra por el *emoji*: En diez mensajes se encontró que la contestación estaba constituida exclusivamente de *emojis*, lo que representa una sustitución total del mensaje. Sin embargo, se encontró sustituciones de palabras asiladas. Por ejemplo, un usuario al querer decir la frase: “Hoy se bebe”; hizo uso del *emoji clinking beer mugs*, el cual representa un par de cervezas chocando entre sí. Este icono fue utilizado en función de sustituir la palabra “bebe”.

/Hoy se 🍺 / = /Hoy se bebe/

Espera de respuesta inmediata: La misma inmediatez que les brinda a los usuarios la mensajería de texto, se traduce en el nivel de inmediatez que esperan por parte de su receptor. Esto se aleja de la situación real comunicativa de un usuario que no está 24 horas al día en línea. Yus (2016) opina que el recibo de leído que envían algunas aplicaciones de mensajería instantánea a sus emisores cuando el receptor lee el mensaje, ha sido causante de varios malos entendidos. Sin embargo, este es un indicador de recibido y abierto en el chat, no necesariamente de leído. Aunque el nombre del símbolo es leído o bien puede decir “leído” esta indicación no tiene ninguna



manera de certificar que el receptor leyó el mensaje, solo puede indicar que se abrió el chat y ese mensaje aparecía en la pantalla.

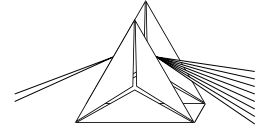
Tendencia a no contestar los mensajes de cadena: Los mensajes de cadena no constituyen necesariamente una situación comunicativa individualizada. Este tipo de mensaje no tiende a crear ningún tipo de conexión entre el emisor y el receptor debido a que el lector puede darse cuenta de que se trata de un mensaje masivo e impersonal. De modo que resulta comprensible que el receptor decida no contestarlos. Por lo tanto, se convierte en una situación incómoda para el receptor.

Ciertamente el uso de *emoji* está creando nuevos esquemas de conexión. Su uso para reforzar la fuerza ilocutiva del mensaje verbal (Samprietro 2016) se hace cada vez más evidente y aceptada por los usuarios. Los hallazgos de esta investigación son un prólogo del fenómeno comunicativo del uso del ícono. Muchos lingüistas han hecho fuertes críticas ante el deterioro que puede provocar lenguaje escrito. Se le ha adjudicado una connotación negativa pues se le considera un retroceso en la escritura, ya que se está regresando a los jeroglíficos por medio de estas representaciones icónicas, que a su vez pertenecen a un sistema de signos gráficos. En julio de 2017 se estrenó una película animada que trató sobre la función de los *emojis*, sin embargo, su frase de mercadeo fue: “Una aventura más allá de las palabras”. Por su parte, Rodríguez (2017) se muestra despreocupado ante la idea de esta consideración de deterioro pues sostiene que no van a sustituir al lenguaje escrito porque, con ellos (*emojis*), no se puede explicar el pasado, ni explicar ideas e historias tan complejas como con las palabras. Concluyo esta investigación, dejando un espacio abierto e incitando a la investigación de este tema. La mensajería instantánea constituye un rol vital en la actualidad, un elemento protagónico en nuestro proceso de comunicación. Por consiguiente, es menester la conjugación de las investigaciones lingüísticas en su máxima expresión.

Referencias:

Bordería, S. P. (2004). Conceptos y aplicaciones de la teoría de la relevancia. Madrid: Arco Libros.

Bravo, D. (2008). Situación de habla, recursos comunicativos y factores lingüísticos en la interpretación de objetivos de cortesía. *A. Briz et alii*, 12-24.



Canales, A. B. (2000). Redes sociales y variación sociolingüística. *Reis*, 115-135.

Castelló-Martínez, A. (2013). El uso de hashtags en Twitter por parte de los programas de televisión españoles.

Corchado, B. (2015). Decir sin decirlo: expresiones de lenguaje no verbal en la Red. *Enlace: Revista Dialogo UPR*.

Elizondo Garza, F. J. (2000). Los emoticonos otro engendro del internet. *Ingenierías*, 3(9), 59-60.

Fernández, M. (2009). Mensajería instantánea en internet. *Laboratorio de redes de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina*. En: *www.tyr.unlu.edu.ar*.

Fernández, I. B., & Rodrigo, E. M. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica: redes sociales: el caso Facebook. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), 47-61.

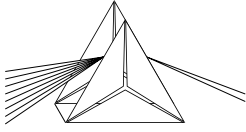
Markman, K. M., & Oshima, S. (2007). Pragmatic Play? Some Possible Functions of English Emoticons and Japanese Kaomoji in Computer-Mediated Discourse. En *Association of Internet Researchers Annual Conference 8.0: Let's Play* (pp. 1-19).

Martínez, E. M. R., & Rubio, D. M. (2016) El impacto de los emoticonos en la actividad cerebral.

Tascón, M. (2012). *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Galaxia Gutenberg.

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet*.

Yus, F. (2016). Towards a cyberpragmatics of mobile instant messaging. In *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2016* (pp. 7-26). Springer International Publishing.



La carta

Josué Santiago Berríos

A Magali García Ramis y José Luis González por su inspiración

Washington, D. C.
14 de marzo de 2013

Queridos padres:

Tan pronto llegué comencé a trabajar. La preparación académica que poseo me dio la oportunidad de conseguir este excelente empleo con este jugoso salario. Ya no tengo que preocuparme por el alto costo de la vida. Y es que el dinero que gano suple todas mis necesidades y me sobra para guardar e incluso enviarles para alguna necesidad que tengan.

A todo me voy acostumbrando; pero les confieso que el frío es más fuerte de lo que pensé y aunque no me aclimato al mismo, estoy tratando de sobrellevarlo.

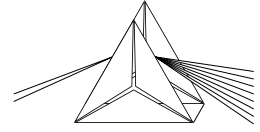
La semana pasada vi a Luis, el hijo de doña Gabriela, encontró trabajo en una fábrica; pero al no tener preparación académica su salario a penas le da para sobrevivir en la ciudad con uno de los costos de vida más alto de esta nación.

No se preocupen por mí, me encuentro bien, tranquilo. De hecho, ningún sentimiento extraño ha hecho mella en mi persona. Poco a poco me voy adaptando a este nuevo hábitat.

Sin más, su hijo que les pide la bendición, Erik.

Mientras doblaba la carta para colocarla en el sobre, una lágrima rodó por sus mejillas y se deslizó hasta caer justo en el papel donde decía: *ningún sentimiento extraño ha hecho mella en mi persona*. Pero él no se dio cuenta en donde cayó su lágrima. Sí notarían aquella gota de agua sus padres y quien leyera la carta.

Se dirigió al correo, compró el sello y despachó la carta.



De punta a punta y calientitas

Juan R. Horta Collado

Un buen día, caluroso, pero, a la misma vez, con una brisa fría, quizás llueva. ¡Umm! Parece que cerca está el piragüero, oigo su estribillo. Será el mismo de siempre o será quien creo que es. De pronto oigo a mi hija.

— ¡Papi, papi!

— Dime nena.

— Para ti, una piragua, como te gusta, frambuesa con tamarindo.

— ¡Ahh! Gracias, Linda. Lo mejor de un día caluroso, un buen sillón en un balcón amplio, una casa rodeada de árboles frondosos, una brisa fría, una buena piragua y una buena acompañante. ¡Qué placer nos ofrece la vida!

— Papi.

— ¡Umm!

— Algo raro, nunca había visto a ese piragüero por aquí. Además, me preguntó Si era tu hija.

— ¿Qué le contestaste?

— Bueno... que sí.

— ¿Y por qué estás dudosa y pensativa? ¿Pasó algo?

— Bueno, me sorprendió su comportamiento. Cuando le conteste, se sonrió gozoso y, además, me dijo que te saludara en su nombre y que nos bendecía. Y se fue empujando el carrito, sonreído y cantando.

Me sonrió y le digo a mi hija, — bueno Linda, esa bendición es bien recibida. Se quiere mucho.

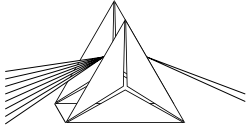
— ¿Pero, tú lo conoces?

A lo lejos oía el famoso estribillo del piragüero: “¡Me voy! ¡Me voy! ¡Me voy!”

— Sí nena, lo conocí muy bien, pero tu abuelo lo conoció mejor. Prácticamente, ese piragüero fue una leyenda. Lo conocimos muy bien. Fue un hombre recto, trabajador y responsable.

— ¿Papi, qué quieres decir? No te entiendo, estás hablando en pasado.

— Nena no me hagas caso. Es solamente un recuerdo de la niñez. Es un relato para otro momento. Pero eso sí, creo que toda persona que vive pregonando sus productos en la calle, se immortaliza. Debe existir



algo para que se mantengan en los recuerdos de otras personas o de sus seres queridos. Aún después de muerto los recordaremos, aunque hayan pasado generaciones. ¡Umm!.. Siempre recordaré al señor que vendía verduras: “Señora, verdúa, verdúa”. También al que vendía pescado en bicicleta: “Pescao, pescao, llévese el pescao”. Y el quincallero no se quedaba atrás: “Quincalla, quincallero, quincalla”. Había otro que vendía pan: “Pan caliente para las abuelas sin diente”. Pero te diré algo, el que más me atrajo y siempre lo tengo en la mente, es al señor que vendía frituras, como empanadillas, alcapurrias y rellenos de papa. Su pregón era: “De punta a punta y calientitas, señor, señora”. Se puede decir que inmortalizó su pregón y su persona.

— ¿Chico, como de punta a punta? ¿Y cómo que se inmortalizó?

— Mira, nena, era de punta a punta porque sus frituras no estaban ciegas o con poca carne, sino que estaban llenas de esquina a esquina. Y se inmortalizó porque prevaleció su persona por generaciones.

— ¿Cómo?

— Te contaré... cuando tenía como unos ochos años, en la militar o carretera vieja #2, cerca de la entrada de las fábricas, de lunes a sábado, se paraba un señor, sobre sesenta años, con su carrito para vender frituras. Se distinguía por su sonrisa permanente y en su sonreír, a la misma vez, enseñaba un diente de oro. Este relucía a distancia.

El señor llegaba como a las 6:30 de la mañana y ya a las 2:00 de la tarde iba de camino, creo que para su casa. Nunca supe donde vivía. Vendía como loco y con su estribillo “De punta a punta, señores, señoras” atraía mucha clientela. Recuerdo que los empleados de las fábricas, los estudiantes de la escuela, maestros, universitarios, los trabajadores de las piezas de caña, los policías y los soldados le compraban. Tenía entendido que venían de todas partes: de Mayagüez, de Hormigueros, de Cabo Rojo y hasta de Añasco y de San Germán. La gente hacía fila o, simplemente, encargaban las frituras hasta con días de anticipación.

— Papi, ¡qué muchas frituras habrás comido!

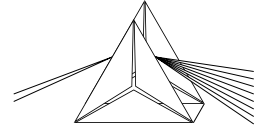
— Te diré algo, linda, ¡ni una!

— ¡Umm! ¡Ni una!

— Así mismo, ni una. Aclaro, comía las que mami o cualquier miembro de la familia preparaban o freía. Muchas veces papi las traía a la casa, pero las compraba en otros negocios de frituras, para él, confiable.

— Pero, ¿por qué?

— Tus abuelos me lo tenían prohibido, principalmente, papi. Tu



abuelo nunca me castigó por ninguna travesura, pero me tenía amenazado si me acercaba al señor o me veía comiendo una fritura que proviniera del carrito. Recuerdo un día que me vio comiendo una empanadilla, me miró con severidad y, antes que me preguntara, le dije que mami me la había dado. Y me contestó: así debe ser, sigue nuestros consejos y llegarás a viejo. Entonces le pregunté, ¿qué pasaba con el señor de las frituras del carrito? Y me dijo, que algún día me diría y, además, que tuviera paciencia. Tengo que reconocer que a través de los años comprendí que tenía razón con su comportamiento.

— Pero, ¿por qué? ¿Qué pasó?

— Pasaron unos cuantos años y el señor seguía vendiendo sus frituras. Las filas eran largas, hasta tenía su clientela fija de todos los días. Y el señor con su estribillo y su carrito no dejaba de hacer su trabajo. Bueno, hubo fondas, en esta área, que solamente se dedicaron a hacer desayuno y almuerzos fuertes. Dejaron de vender frituras. Nadie se las compraba.

Ya estaba en la intermedia de la número 2 y el señor hacia escanto en la venta. Iban maestros y estudiantes a pie; y de la lechería iban los trabajadores; y no te cuento del negociazo que hacía en la época de zafra, con los trabajadores de la caña.

Entonces alguien dejó correr el chisme que las frituras estaban rellenas de carne de perro y de gato. Pero aún con todo eso las filas no bajaban sino que aumentaron. Quizás algún dueño de otro negocio regó la voz para hacerle daño, pero no resultó.

Para ese mismo tiempo, en este mismo balcón, estaba hablando con papi y sacamos el tema del señor y de las frituras. Y le pregunté a tu abuelo qué opinaba del chisme que se había corrido.

— ¿Qué contestó el abuelo?

— Mira nena, me sorprendió su respuesta. Recuerdo que fue así: “entiendo que ese chisme fue de mala fe. Se trata de hacer daño, pero si las frituras estuvieran rellenas de pulpa de carne primera calidad, tampoco me las comería”.

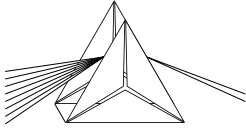
— Papi, ¿así te contestó el abuelo?

— ¡Ujmm! Así me dijo.

— Tendría alguna razón.

— La justificación que me dio me sorprendió. Muy difícil de aceptar.

— Papi, por favor, ¿cuál fue?



— Ya que te gusta la historia, te la diré. Mira, el abuelo me contó que en su niñez, en la misma entrada de la central, se paraba un señor a vender frituras. Y así estuvo por unos cinco años, los trabajadores hacían filas, había personas que encargaban las frituras con días de anticipación. Era un don con más de sesenta años. Nadie sabía dónde vivía; pero la parte interesante es que mi abuelo le prohibió a tu abuelo a acercarse al carrito, igual que él hizo conmigo.

— Pero, ¿por qué tanto misterio?

— Porque tu bisabuelo, el cual no conociste, recordaba que cuando era niño, en esta misma carretera, más abajo y bajo unos palos de mangó que ya no existen, cerca de la curva cerrada de los Bravos, se paraba un señor sesentón a vender frituras y con un diente de oro. Nadie sabía de dónde provenía.

— ¡Ahhh! ¡Aguanta, aguanta! ¿Qué edad tenía ese señor? Es imposible. Esa historia no es real. Es simplemente un cuento de barrio que corre entre vecinos. ¡Por favor, papi, el cuento es bueno, pero imposible de creer! ¡Me quieres coger de boba! Tú y tus cuentos inventados, chico.

— Bueno, le puedes preguntar a tu abuelo.

— Está bien, viejo y al fin y al cabo y para terminar la historia, ¿qué pasó con el señor?

— Un día, simplemente, desapareció; no lo he vuelto a ver. Además, no se ha sabido más de él. Recuerdo que alguien preguntó por su dirección y nadie supo contestar. Parece que se hace presente por temporadas, viene y va. Así como aparece, desaparece. Mira, además es lo único que te puedo decir. Si quieres, vamos a preguntarle al abuelo, para que veas que no te estoy corriendo la máquina.

— ¡Abuelo, abuelo!

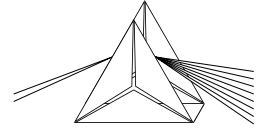
— ¡Voyyy, voooooy! Dime.

— Abuelo, le estoy contando a la nena la historia del señor que vendía frituras y que ya el abuelo también hablaba.

— ¡Muchacho de Dios, tú le estás contando a la nena ese cuento! Ten cuidado que después no pueda dormir.

— Pero, papi, ¿el cuento es verdadero?

— Sí, sí, pero a veces hay que tener cuidado lo que se cuenta. Recuerda que no sabemos lo que hay detrás de todo esto. Por esa razón, al igual que hizo tu abuelo conmigo, nunca te dejé acercarte al carrito de ese señor. Me imagino que ya estará muerto, debería tener más de cien años... Mira, nena, cuando tu bisabuelo era joven ya el señor era viejo. Tu



bisabuelo lo vio por primera vez cuando tenía unos doce años y lo vio por segunda vez cuando tenía uno diez años. Tú tienes catorce años y papá abuelo murió hace como veinte años, de unos ochenta y cinco años. ¿Me entiendes?

— Sí, te entiendo, pero es difícil de creer.

— Pero así es, créele a tu papá. Recuerda eso fue hace años. Ya su cuerpo estará hecho polvo; debe haber desaparecido de este mundo.

— Sí, sí, abuelo.

— Bueno, cambiando de tema. Hijo, ¿mañana, tú nos llevas a tu mamá y a mí a San Juan?

— Seguro, nos vamos a las cinco y media.

— ¡Qué bueno, vamos a pasear!

— Así es nena. Así tu mamá y la abuela pueden entrar temprano de rodillas a ese gran templo de consumismo que existe en Hato Rey.

— Hijo, tú con tus cosas. Bueno, vamos que tu abuela nos está llamando a cenar. Hijo, mañana saldremos temprano.

— Sí, papi, a ver si ya a las 6:30 de la mañana ya vamos de camino. Aquí el problema va a ser cierta personita que le encanta dormir hasta muy tarde.

— Creo que después de oír este cuento no se acostará temprano por el miedo.

— Mira abuelo, esa historia no me dio miedo. Además, es un cuento de viejos de barrio.

— ¡Válgame Dios, si ahora los patos le tiran a las escopetas! Mira que decirme viejo. Yo solamente tengo, bueno, déjame callarme la boca. Eso sí, no soy tan viejo, simplemente, un poco entrado en años.

— Sí, sí, abuelo, te lo vamos a creer.

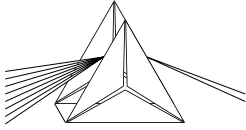
— Bueno, bueno, usted cállese, vamos a cenar. Hay pollo asado, arroz con habichuelas, tostones, ensalada y de postre, ¡bizcocho de chocolate! ¡Qué delicias de la humanidad!

Al día siguiente, después de haber visitado el gran templo del consumidor, se decidió ir un momento a una tienda en Bayamón para comprar unas telas e hilos.

— Hijo, ¿qué hora es?

— Son las 4:00, creo que ya es hora de regresar a nuestras casas.

— Así es, pero mientras nuestras esposas están viendo y comprando, vamos a tomarnos un café y a comer algo en esa panadería. Vente nena para que pidas algo. ¡Yo invito y tu papá paga!



— Está bien abuelo, solamente, deseo un refresco.

— Oye hijo, acostumbro a traer a tu mamá por lo menos cada cuatro o cinco meses a esta tienda de telas y nunca me había fijado en esa panadería.

— Papi, quizás es nueva, recién inaugurada. Un momento, déjame preguntar, señor, disculpe, ¿esa panadería es nueva?

— Así es caballero, no lleva ni dos meses, es lo último en este sector y aproveche que no hay mucha fila. El dueño, de la noche a la mañana, apareció y construyó este edificio, contrató a personas del barrio y abrió la panadería. El pan, las comidas, los jugos, las frituras y los bizcochos son riquísimos. Son fuera de este mundo.

— Gracias caballero, muy amable por la información.

— Papi, entremos o vamos a otro sitio.

— No hija, entremos y miremos.

— Abuelo, mira la fila.

— Viejo, por lo menos compremos los cafés y el refresco.

— Sí, creo que sí, hagamos la fila.

— Abuelo, ¿qué te pasa?, te veo pensativo.

— Nada, hijo es que se me pasó algo por la mente, pero es una tontería del pasado. Mira, pidamos los cafés, el refresco y cinco empanadillas o cualquier fritura, por lo menos la de tu mamá y la mía de carne de pollo.

— Nena, ¿qué quieres?

— Una empanadilla de carne de res.

— Bueno que sean cinco, tres de res y dos de pollo.

— Por lo menos la fila está avanzando.

— ¡Qué bueno, nena!

Rápidamente un dependiente les pregunta — ¿En qué podemos servirles?

— Bueno, cuatro cafés con leche y un refresco de cola, además tres pastelillos de carne de res y dos de pollo.

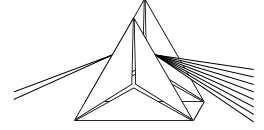
— Son \$10.60. Gracias por comprar y pasen, que el mismo dueño les servirá lo que pidieron.

— Hijo, todo está computarizado.

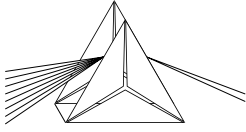
De pronto observo algo que me llena de perplejidad. Y sin quitar la mirada de quien observo, alcanzo a decirle a mi padre — ¡pero, papi, paapi! Mira, quién está atrás del mostrador.

— Lo veo y no lo creo hijo. Nena mira.

— ¿Qué pasa abuelo? ¿Qué pasa?



Nos quedamos mudos y estáticos. No lo podíamos creer. El encargado de servirnos, un señor bastante mayor en edad y, que el dependiente nos dijo que era el dueño, mostraba una amplia sonrisa, con un diente de oro que relucía. Y se nos acercó con lo pedido y nos dijo — ¡Caballeros y jovencita, aquí tienen cuatro cafés con leche, un refresco yyy... cinco pastelillos o como dicen en el oeste, empanadillas: de punta a punta y calientitas!



Flor de Invierno

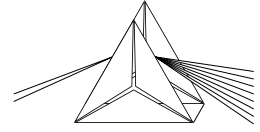
Luis Francisco Santiago Álvarez

Fría desolación brinda la naturaleza a los árboles y a las flores cuando llega el crudo invierno. El verde manto, adornado por mil colores y miel, al que acompaña la sinfonía eterna del canto de las aves y el zumbido de las abejas, se convierte en capa marrón sin brillo, llena de árboles esqueléticos que brindan un espectáculo de soledad y fría muerte. Ramas secas, torcidas; flores arrugadas y marchitas yacen en el suelo al igual que los muertos después de una cruenta batalla. Sublime melancolía produce el viento al acariciar mi cara en esa desesperada soledad que suscita la ausencia de vida, color y canto. No se oye la alegre risa de los niños en sus felices juegos de verano. Los que pasan por mi lado son extraños que, sumidos en gruesos abrigos, llevan sus cabezas bajas, vencidos en su espíritu. La naturaleza ha muerto, es la realidad después del sueño ideal.

Así veía todo en mi derredor. Me sentía solo, sin vida, con la apasionante ansiedad de un mundo lleno de felicidad y alegría. Sentía el cansancio de luchar con fuerzas sin lograr lo anhelado. En vano buscaba entre escombros de troncos secos, en la mirada de los demás, en la inmensidad del cielo.

Pero, ¡qué grande fue mi dicha cuando mi corazón albergó esa súbita pasión quemando mi alma! Fue entonces que, sin esperanzas, te encontré en aquella desolación. Tú, entre flores marchitas y ramas torcidas, en suelo árido y frío, entre la maldad y la realidad brillabas llena de vida, color y perfume. Flor sin igual que resistías la crudeza invernal y con amor te mantenías erguida entre ruinas. Una flor de invierno con cuerpo de mármol nevado, pulido por la suave luz de las estrellas, corona de oro y pétalos de brillantes colores; envidia del majestuoso arcoíris. Te vi y te admiré. Ya no tenía por qué vagar, podía ir a ti para verte, crecer verte vivir.

Recuerdo como asistía al parque todas las tardes y me sentaba a tu lado para sentir tu calor, ver tus colores, envolverme en tu perfume y en un todo maravilloso, fascinarme con tu belleza silente. Las horas pasaban felices lejos del mundanal ruido, lejos de la maldad, lejos de los demás. Por eternos instantes te hablaba de mis pesares, mis sueños, mis ideales. A ti confiaba, florecita, todo lo que mi corazón guardaba oprimiéndolo, sangrándolo. En ti encontré una compañera a quien aprendí amar y cuidar.



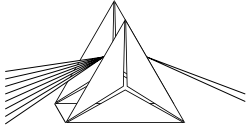
Cada vez que los hombres por verte sola y con vida venían a cortarte para satisfacer su vanidad y luego arrojarte, allí estaba yo, florecita, para protegerte. Tantas cosas te dije... de ti jamás una palabra, solo que el viento te movía hacia mí, luego hacia atrás, en lo que era un sí de comprensión y cariño. Tus pétalos se movían con la gracia de la joven y vigorosa flor que entre escombros surge al mundo de los hombres: mundo material, vanidoso y egoísta. Hubo momentos en que noté cicatrices de los que a tu lado se detuvieron y pretendiendo admirarte, intentaron arrancar los colores de tus pétalos. ¡Maldigo aquellos que viendo una flor tienen que arrancarla, marchitarla, destruirla para satisfacer su putrefacto egocentrismo! Los maldigo porque disfrutaban marchitando una vida, ensuciando ensueños; son sepultureros del color, de la belleza, de la inocencia.

Así pase aquellos días siendo mi felicidad cada vez mayor al verte allí, en la tierra, embrujándome con tu hechizo silencioso.

Dice el hombre que la dicha no es eterna, así que, fuese destino o voluntad, tuve que dejarte, florecita, dejarte sola otra vez, para que, dentro del silencio, el frío y la tierra vivieses dando color, vida y perfume. Y así, corta fue la dicha, el placer finito: llegó la hora de partir.

Dolor de los dolores cuando alejándome, flor que fuiste mi compañera y amante, podía verte mecer entre escombros de ramas secas, hojas muertas y otras flores marchitas, dándome tu último sí de comprensión y cariño. Sin embargo, dentro de la amargura, cuánta fue mi alegría al ver desde lo lejos que, a través de solitarios banquillos, estanques helados y caminos solitarios, mi florecita aún brillaba con sus finos colores, con su corona de sol y con la alegría de vivir.

¿Quién te cuidará ahora, flor de invierno? Porque nunca me fijé si tenías espinas. Ojalá y las tengas.



Eterno

Sylma García González

La gota de sangre cayó contundente sobre el suelo empolvado. Miguel Ángel la miró sin interés, mientras se chupaba distraídamente el dedo lastimado. Luego, limpió la punta del cincel con un pañuelo sucio. En esos breves segundos, Paolo pudo descansar los hombros entumecidos por las tres horas agónicas de sesión. Sus ojos se posaron sobre los del escultor, pero este estaba concentrado en su obsesiva tarea. El modelo tuvo, entonces, la oportunidad de estudiarlo a su gusto, como el otro lo había hecho con él hacía casi tres años. Aún recordaba su voz, brusca y sincera, llamándolo desde un café cerca de la plaza. Paolo se acercó con la seguridad de saberse admirado. No desconocía el efecto que su extrema belleza producía en los demás. Aquel hombre no era la excepción.

- ¿En qué puedo servirle, maestro?- preguntó el muchacho con estudiada amabilidad.

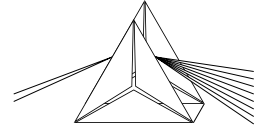
-Así que sabes quién soy- dijo Miguel Ángel, con igual modestia.

- Como todos en Florencia- respondió Paolo, halagador.

- Quiero que poses para mí. Serás mi David.

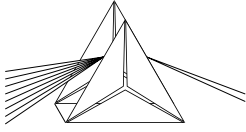
Aunque era el día que había esperado ansiosamente, por alguna razón, Paolo se sentía nervioso. Si bien se había relacionado con el escultor por dinero, a medida que lo conocía, su absoluta genialidad había terminado por despertar en el joven una apasionada devoción. Aquel hombre irreplicable era toda su existencia. Sin embargo, en las últimas semanas, que coincidían con la terminación de la obra, Miguel Ángel parecía distante y frío. Paolo se sentía morir. Alguien lo había sustituido en el interés del artista y él sabía de quién se trataba; ya se lo habían advertido. Ese hombre solo era capaz de amar lo perfecto y, él, Paolo, el más hermoso, no lo era.

Cada día que pasaba crecía la obsesión del modelo; a veces, incluso, pensaba que perdería la razón. Miguel Ángel le pertenecía y estaba dispuesto a todo por mantenerlo a su lado. Miró al genio otra vez, esperando encontrar en su mirada la certeza de que sus suposiciones eran



falsas, pero, en cambio, vio confirmados sus temores. Comprendió que no podría nunca competir con David. Entonces, sin pensarlo dos veces, hizo lo único que podía hacer. Con un rápido movimiento, intentó quitarle el cincel de las manos a su amante para lanzarse como una fiera sobre la traidora escultura de mármol. Las gotas de sangre cayeron contundentes sobre el suelo empolvado. Miguel Ángel las miró sin verlas, mientras limpiaba con cuidado el cincel con un pañuelo sucio. En esos breves segundos, Paolo sintió cómo el frío se iba apoderando poco a poco de su cuerpo. Miguel Ángel se le acercó lentamente. Tomó una de sus delicadas manos entre las suyas, callosas y llenas de cicatrices, y le dijo, con la voz brusca y sincera que el joven tan bien conocía:

- Vete tranquilo, que ya eres eterno.



AVE CÉSAR

Ángel M. Trinidad Hernández

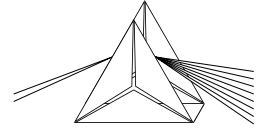
*Domine labia mea aperies et os
meum annuntiabit laudem tuam.*

(Sal. 51,17)

¡Laudes a la excelsa Roma,
diosa del glorioso *Imperium!*
Que brille en la tierra Pax;
Marte nos lleve a Victoria.
¡*Salve César Divi Filius!*
¡El *Salvator Civitatis!*...

Roma ya cumplió ocho siglos
de continuas expansiones,
de campañas y victorias,
genocidios y anexiones.
No hay quien resista su avance
sobre pueblos y naciones.
Con menos libres que esclavos
cuenta para las labores.

César conquista la Galia,
de Britania se hace Claudio,
Nerón se impone en Armenia,
brilla el botín en palacio.
el éxito se desborda,
¡Degustemos los mil años!

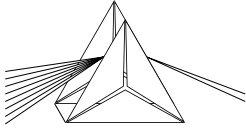


Más de un lustro los obreros
sin aumento de salario,
trabajando se hizo Roma,
pero el jornal: un denario.

Nerón reconstruye Roma
después de haberla quemado.
Un tercio de ella se apropia
a fin de hacer su palacio,
digno de un dios él lo quiso
donde habitara un humano.
No queda oro en las arcas
con qué pagar los salarios.

En Roma estalla la hambruna;
la ciudad salva Nerón.
Trajo trigo de Cartago
que con impuestos compró
para llenar las barrigas
y contener el furor.
Andan los pobres hambrientos...
¡Viva el gran Benefactor!

El anfiteatro viejo
habrá que remodelar.
Como no da el presupuesto
para la obra acabar
se le ocurre a mi gran César
lo genial de lo genial,
pedirle a los que trabajan
que tengan a bien donar
los asientos que les cuestan
cinco veces un jornal.

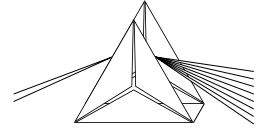


Más de un lustro los obreros
sin aumento de salario;
trabajando se hizo Roma;
pero el jornal: un denario.

El pueblo tiene paciencia,
el pueblo tiene su aguante,
el pueblo cobra conciencia,
el pueblo llega a indignarse,
el pueblo ya se levanta,
el pueblo quiere cobrarse
el pueblo se dignifica
el pueblo va a liberarse.

Ya en palacio no hay amigos,
la lealtad subió de precio.
Nerón paga aduladores
mientras sostenga su puesto,
más ya no ostenta poder
que le reconozca el pueblo.

El César vive alienado,
el César no tiene pueblo,
el César huye a palacio
el César, pierde su Imperio
el César se queda solo,
el César muere en silencio.

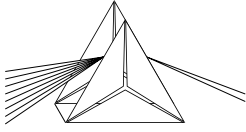


A rey muerto, rey puesto.
¡Cayó el César! ¡Ave César!
¡*Salve Divinus Magister!*
Festeja el pueblo la suerte
del *dominus* despiadado.

Enajenada anda Roma
desvariando en los mil años,
expandiendo sus fronteras
a costa de los salarios,
dejando muerte y rencores
donde la lleven sus pasos
cuece en caldo de cultivo
sus servicios funerarios.
De arriba sucumbe Roma...
los obreros... esperando...

Más de un lustro los obreros
sin aumento de salario.
Trabajando se hizo Roma,
pero el jornal: un denario.

14 abril 2012



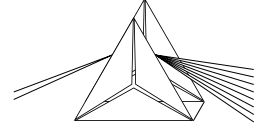
La quinta butaca

Ángel M. Trinidad Hernández

El palacio de Versalles...
¡Qué maravilla barroca!
Tanta gente trabajando,
ya alterando la fachada
o preservando su gloria
para agradar a la reina,
siete años consorte virgen
del delfín Luis Dieciséis.

Trabajo como albañil
como mis pares trabajan,
no es miserable mi paga,
me alcanza para vivir.
Llevo comida a la casa,
pago abrigo y la hipoteca,
van a la escuela mis hijas,
sufrago clero y nobleza.

Anda la reina en Urano
pródiga sobre el tesoro,
los súbditos no interesan,
estorban la diversión.
— ¡Qué el pueblo no tiene pan!
— ¡Pues que se harten de bizcocho!
Siempre está inventando fiestas
de máscaras y vestidos,
joyas, baile y los excesos,
al vivo son de las teclas.
Un sueño de lujo vive



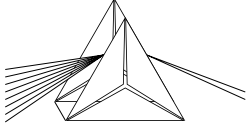
la reina María Antonieta.

Se ha antojado últimamente
de rehacer el gran salón
que se usa para los bailes
y sala de recepción.

Como se ha gastado todo
en lujos y diversión,
urge de los albañiles
aliviar la situación
aportando las butacas
que adornarán el salón.

Como soy fiel a mi reina
y es un honor para mí,
cinco serán las butacas
que aportará este albañil...
cuatro ... honrarán a mi casa,
y una ... a la suegra de Luis.

4 mayo 2012

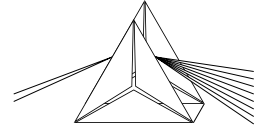


R. V.

Loriana Santiago Chapel

De niña, flor blanca y bella...
De adulta, convertida en piedra.
Piedra volcánica, ya dura, ya fría
Construyendo sobre su dura naturaleza,
Ya materia muerta que no siente, que no calienta.

Frío tenebroso y silencio eterno
Amenaza depredadora de los vivos-muertos.
¡Más terrible que el Fuego!
Frío que duele cruel y enfermo.
Tortura segura seguir viviendo
Confundiendo lo hermoso con lo feo
La Verdad con la ficción.
Transformando una esperanza
En la real vida, decepción...



Meu verdadeiro amor

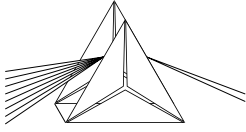
Loriana Santiago Chapel

Porque voce não me deixa
¿Sentir minha liberdade de novo?
Essa liberdade que você arrebatou de mim.

Você sabe que não e pra mim
Você sabe que não sou pra ti

Ainda não posso ficar tranquila
Sabendo que meu verdadeiro amor
¿Anda perdido tambem!
Fora de minha vida
Eu quero encontra-lo,
Pra que minha dor desapareça.

Você sabe também que quando
Fico perto de voce
Fico sozinha no meus pensamentos
Fico sozinha suspirando,
Fico sozinha sofrendo,
Fico sozinha enquanto
Fico do seu lado...

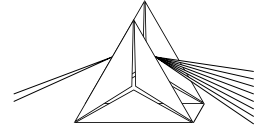


Flores de la vida
8 de marzo de todos los años, de todos los días...

Luis Francisco Santiago Álvarez

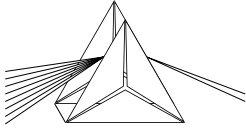
Aprendí en mi niñez...
De mi madre lo aprendí...
que la mujer es flor;
Que nace, crece, da perfume
y color a la vida.
Es la flor que el hombre cuida en su riqueza,
para aprender el secreto de su existencia.
Pero decía también que el hombre egoísta
la corta para encerrarla
y que cautiva
de sentimientos frustrados muera.
O la que por no ser bella se rechaza,
o tal vez puede ser,
esa que se vende, o la que se compra.
Hay flores que arrancan gritos del pasado
y angustias del presente
para crecer las espinas del futuro.
Hay las que en terreno agreste
buscan de la tierra
su savia desesperada
y en la virtual adversidad
abren de amor sus pétalos
y con sus semillas
riegan el mundo.

Las flores que cuido, las que amo,
la que llevo en la pasión de mis sentidos,
la flor que con ternura
comparte en silente sacrilegio su alegría.
Esa pequeña flor en capullo
que acaricia tiernamente mis canas
y con gesto dominante dice que soy suyo.



Son... la que me dio la vida,
... la que comparte mi vida
... la que nace a la vida,
... por las que doy la vida.

2014



Rapto amado

a Nydia

Luis Francisco Santiago Álvarez

Comenzar nuevamente,
abrir la carpeta,
con la pluma en mis manos,
es un renacer provocado.

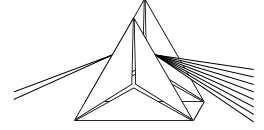
Mujer inteligente, sensible, sencilla.
Junto a ella he luchado
con los torbellinos del alma,
sin prisa, paso a paso.

De ella aprendo,
me permite enseñarle.
Es joven,
me hace sentir fuerte,

Es exótica,
también soy raro.
Es alegre,
me hace reír,

Es natural,
me siento salvaje;
es asertiva,
me llena de orgullo;

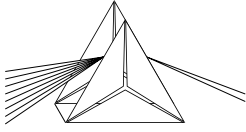
Es terca,
lo resuelvo con ternura.
Es tierna,
me tranquilizan sus manos;
Es independiente,
me siento seguro
Es real,



la meto en mis sueños;
Es tierra,
me gusta olerla;
es agua,
me gusta navegarla...

Compañera, rapto amado,
gracias por ser la cuña
que ha roto las murallas
prisión del pensamiento.

2018



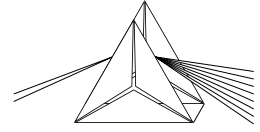
**Lectura plurivalente de la obra de Emilio Báez Rivera:
*Jorge Luis Borges, el místico (re)negado***

Juan R. Horta Collado,
Josué Santiago Berrios y Esther Albors Vélez

El doctor Emilio Ricardo Báez Rivera presenta en su obra *Jorge Luis Borges, el místico (re)negado*, a uno de los escritores más leídos y, a la misma vez, interpretados y controvertidos en las letras hispanoamericanas por los matices filosóficos que trascienden su discurso literario. Se puede establecer la interrogante de cuál es su propósito y qué tipo de mensaje trata de enunciar a través de esta obra, sin embargo, lo que si podemos establecer con certeza es que Báez Rivera muestra un constructo sobre el discurso de Borges referente al misticismo.

Si se habla sobre los puntos importantes en el discurso borgeano encontramos una gama de interpretaciones filosóficas que vemos a través de obras como: *Inquisiciones* (1925), *Ficciones* (1944), *El Aleph* (1949) o *La memoria de Shakespeare* (1983). En este tipo de exégesis sobre Borges se puede mencionar a escritores como el francés André Maurois (Émile Herzog) el cual establece que el argentino: “... *has no spiritual homeland. He creates, outside time and space, imaginary and symbolic worlds. It is a sign of his importance that, in placing him, only strange and perfect works can be called to mind*” (118). Por otro lado, se observa al mexicano Octavio Paz Lozano que señala:

Sus ensayos son memorables, más que por su originalidad, por su diversidad y por su escritura. Humor, sobriedad, agudeza y, de pronto, un disparo insólito. Nadie había escrito así en español. Reyes, su modelo, fue más correcto y fluido, menos preciso y sorprendente. Dijo menos cosas con más palabras; el gran logro de Borges fue decir lo más con lo menos. Pero no exageró: no clava a la frase, como Gracián, con la aguja del ingenio ni convierte al párrafo en un jardín simétrico. Borges sirvió a dos divinidades contrarias: la simplicidad y la extrañeza. Con frecuencia las unió y el resultado fue inolvidable: la naturalidad insólita, la extrañeza



familiar. Este acierto, tal vez irrepitible, le da un lugar único en la historia de la literatura del siglo XX (27).

Asimismo, Teodosio Muñoz Molina menciona como el escritor italiano Eugenio Montale denota que el discurso literario borgeano se caracteriza por "hacer entrar todo el cosmos en una cajita de fósforos" (*Espéculo*).

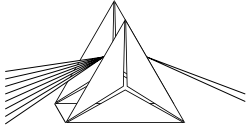
Mientras tanto, Báez Rivera expone de su obra un ejemplo de la respuesta que presenta al receptor:

El Borges que estas páginas proponen rescatar es el que está más allá de su máscara literaria. Este estudio apuesta por el buscador del *Aleph*, el mismo agnostoteísta confeso que pidió, minutos antes de entregarse a la muerte, ser enterrado en un cementerio católico. ¿A qué viene esta preocupación en el último instante? Una sed auténtica de Dios —de metafísica, si se prefiere—, indisimulable, insobornable, ya le saltaba a los labios a sabiendas de que durante toda su vida —en especial, a partir de sus veintinueve años de edad— se le había incubado en el hondón del espíritu. En vida, condescendió a llamarla eternidad (184-185).

En el mensaje sobre el misticismo de Borges, el profesor Báez presenta una interpretación, con respecto al pensamiento filosófico del escritor argentino, el cual lo adentra en el cristianismo católico. No obstante, a través de las décadas, se presenta a un Borges desde un punto de vista atea y desconocedor de la existencia de un dios. Por ejemplo, en entrevista que le hiciera Osvaldo Ferrari a Borges se planteó lo siguiente:

Osvaldo Ferrari: *Muchos se preguntan, todavía -porque que a veces tienen una impresión afirmativa, y otras veces una negativa-si Borges cree o no en Dios.*

Jorge Luis Borges: *Si Dios significa algo en nosotros que quiere el bien, sí; ahora, si se piensa en un ser individual, no, no creo. Pero creo en un propósito ético, no sé si del universo, pero sí de cada uno de nosotros. Y ojalá pudiéramos agregar, como William Blake, un propósito estético y un propósito intelectual, también; pero eso se refiere a los individuos, no sé si al universo, ¿no? Me acuerdo de*



aquel verso de Tennyson: "La naturaleza, roja en el colmillo y en la garra"; como se hablaba tanto de la benéfica naturaleza, Tennyson escribió aquello.

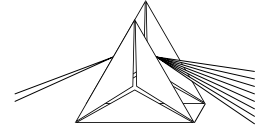
Oswaldo Ferrari: Esto que acaba de decir usted, Borges, confirma mi impresión en cuanto a que su posible conflicto respecto de la creencia o no creencia en Dios, tiene que ver con la posibilidad de que Dios sea justo o injusto (57).

De igual forma, Baez entra en el argumento disyuntivo borgiano mostrando, tal vez, lo que el escritor argentino solicitaría a todo lector de su obra, cuestionar todo lo que le rodea, aun la existencia de un dios. La aportación de *Jorge Luis Borges, el místico (re)negado* no es solo crear otro sendero en el laberinto sobre la vida literaria del escritor argentino que se refiera al pensamiento místico sino presentar otro ángulo polémico, pero necesario, en la obra de Borges.

Al autor escribir, sin importar su interpretación, irrumpe en otra realidad que a veces es inaceptable ante la crítica. Igualmente, el crítico presenta el contexto que distingue al escritor, aunque conlleve reflexiones controvertibles. Se debe mencionar que la literatura es un universo pluriinterpretativo expuesto desde diversos ángulos que permiten acceder a un vasto conocimiento y juicio. En el caso de Báez, el discurso que realiza en su obra sobre el misticismo de Borges, conduce a través de uno de los surcos que puede ir formando la cosmovisión de dicha pluriinterpretación.

La experiencia de volver una y otra vez sobre esta dimensión solapada de semejante autor igual me ha aleccionado lo suficiente como para no creerla solventada por completo. Reconociendo en este ensayo una propuesta irreversiblemente polémica —por cuanto transgresora del *dictum* proferido por la crítica borgeana tradicional—, me ilusiona reseñar su aportación, que significa otra lectura posible —de ningún modo excluyente de las realizadas con anterioridad— de la obra literaria del maestro argentino (27).

Es opinión de Alfonso López Quintas que cuando un autor escribe un texto, está entrando en juego con la realidad descrita en ella la cual no se

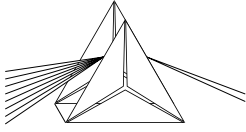


reduce a un conjunto de objetos, sino que es en todo rigor, una trama de ámbitos, una historia viva. Lo anterior viene al punto cuando Báez expresa su arrobamiento al leer las obras de Borges y cito: "... cuando tomé las Obras completas (Emecé, 1974) del maestro argentino por vez primera y hojeé —vale confesar, con transparencia candorosa— sus cuentos, poemas y ensayos, me sentí preso de un innegable contenido trascendental" (21) y añade: "El estudio de los textos borgeanos desde las coordenadas de la literatura mística y de las profundas reflexiones teológicas puede parecer inusitado, aun inauditos, pero Borges, un escritor tan aparentemente alejado de la experiencia mística, guarda aún admirables sorpresas al lector de hoy" (27).

Por otro lado, el discurso de Báez Rivera se enfrenta a diversas interpretaciones con relación al tema religioso en Borges, pero dichas interpretaciones no inhiben, bajo ningún concepto, el valor referente a la crítica literaria. Este tipo de análisis manifiesta otros aspectos de la cosmovisión que rodea a los escritores, sin importar la objetividad. A propósito de esto, Humberto Eco señalaba:

Hay casos en que el autor aún está vivo, los críticos han dado sus interpretaciones del texto y puede ser entonces interesante preguntar al autor cuánto y en qué medida él, como persona empírica, era consciente de las múltiples interpretaciones que su texto permitía. En este punto la respuesta del autor no tiene que usarse para validar las interpretaciones de su texto, sino para mostrar las discrepancias entre la intención del autor y la intención del texto. El objetivo del experimento no es crítico, sino más bien teórico (86).

Así las cosas, en una interpretación del título del reciente libro de Emilio Ricardo Báez Rivera, y como telón de fondo el contenido del mismo, el concepto (re) negado apunta a la invisibilidad repetida de Borges como místico. Así nos indica que: "No ha sido sino hasta el segundo lustro de la década de los noventa cuando se empieza a ventilar el tema (el misticismo en Borges) en los congresos borgeanos, y básicamente a cargo de Luce López-Baralt. Tanto a ella como a Kodama y a mí (...) les parece lícita esta lectura..." (89).

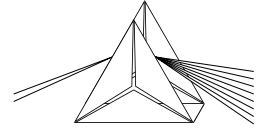


El misticismo de Borges permanece ligado al plano filosófico; así lo asevera cuando en el tercer capítulo de la segunda parte señala: “En conformidad con todo lo dicho, se sigue que la merecida reivindicación de Borges como filósofo justificaría otra que, lejos de pugnar contra aquella, la enriquece. Borges como un escritor místico y pensador *sui generis* de la espiritualidad de su tiempo” (89). Pero antes ha dicho: “Es justo conceder que, ante la reivindicación del filósofo, proceda también y con igual derecho la del místico”. (67).

Dentro de toda esta madeja de justificaciones en torno al tema que nos interpela, cabe preguntarse: ¿Quién conduce a Borges al plano filosófico? La respuesta es, Macedonio Fernández. Báez Rivera le dedica el segundo capítulo de la segunda parte, cuyo título es de por sí iluminador: *Primeros pinitos en la academia oral de Macedonio Fernández: en busca de una Metafísica de autorredención* (73). En el último párrafo de ese apartado concluye:

No poco de esta Metafísica se transparenta en la obra literaria de Jorge Luis Borges, empezando por el concepto mismo de sensación (*feeling*) con que el autor de *Fervor de Buenos Aires* denominó sus dos experiencias de atemporalidad a Barnstone en su reveladora entrevista. La pregunta medular de las cavilaciones macedonianas en torno a la realidad explicable o hermética orienta la búsqueda de sentido de los protagonistas borgeanos que, a pesar de sospechar el fracaso, se aventuran a la articulación del universo alojado *in interiore homine*, en la cápsula de la mente portentosa de un Funes o en el acceso súbito de un afortunado Tzinacán al código cifrado en las rayas del tigre, o en la esfera giratoria y luminosa de Aleph percibido en la conciencia expandida al infinito de un Borges literario. (...) (87).

Las dos experiencias que le narró a Barnstone (90) son, a juicio de Báez Rivera, fundamento para ubicarlo como místico y desde ahí hacer una lectura de sus obras. Por supuesto, Borges pertenece a la mística hispanoamericana, una rama de la mística hispana (57). “La hispanoamericana arranca con las visiones narradas en el diario espiritual de la venerable Madre María Magdalena de Lorravaquio Muñoz (1574-

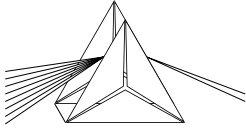


1636) y con el lenguaje iconoléxico de la «mística de la Pasión» que elabora santa Rosa de Lima (1586-1617), una mujer laica” (58).

Sin embargo, surge una preocupación cuando expone el concepto místico vestida o las hierofanías en las tradiciones teístas y señala que: “Desde la perspectiva del judaísmo y el cristianismo, el término «mística» no aparece en ninguna de las dos partes de la Biblia (Antiguo Testamento y Nuevo Testamento); tampoco en los padres apostólicos, pero está *insinuada* en la intimidad que guardan los profetas veterotestamentarios con Yahveh, el *Deus absconditus* (54). En esta página y en la próxima presenta varios ejemplos del AT y del NT y los ubica como una mística insinuada. Sin embargo, si se le preguntara a una persona cristiana, sea católica o protestante, cómo analizaría esas diversas experiencias, no las interpretaría como una mística insinuada; de hecho, tampoco en los libros de exégesis encontramos que algún erudito, ya sea del AT o del NT interprete alguna de esas experiencias como una de tipo mística. Las ven con una teofanía o, quizás, como epifanía, principalmente, la visita de los magos que aparece en Mateo, 2, 1-12. Pero no como una vivencia mística ni siquiera insinuada.

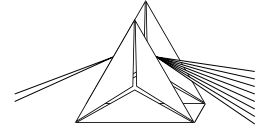
Claro está, tal situación no lanza por la borda las conclusiones en cuanto a su aportación porque, como la obra indica, desde el siglo III se acuñó el término y existe una larga trayectoria que se evidencia en el texto de Báez Rivera de una mística ligada al plano religioso como al no religioso, al literario como al no literario.

Tenemos que concluir, a partir de las experiencias que le narra Borges a Barnstone (90) que si hasta este momento se le había negado y (re) negado la dimensión mística, Emilio Báez Rivera, con su libro, lo reivindica y lo ubica en la larga trayectoria de la mística literaria hispanoamericana.



Referencias

- Báez Rivera, Emilio Ricardo. *Jorge Luis Borges, el místico (re)negado*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2017.
- Borges, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé Editores, 1974;
- Eco, Humberto. *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, 2000.
- Ferrari, Osvaldo. *Borges en diálogo: conversaciones de Jorge Luis Borges con Osvaldo Ferrari*. México, Ediciones Grijalbo, 1985.
- López Quintas, Alfonso. “El análisis literario y su papel formativo”. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.*, 2000 no. 103, pp. 147-168, <http://hdl.handle.net/10171/6236>. Acceso 5 abril 2018.
- Maurois, André. “A Note on Jorge Luis Borges”. *The Paris Review*, 1 July 1962. pp. 118-119.
- Muñoz Molina, Teodosio. “Las cuentas pendientes entre Eco y Borges”. *Espéculo*, no. 13, 1999-2000, http://webs.ucm.es/info/especulo/numero13/eco_borg.html. Acceso 1 abril 2018.
- Paz, Octavio. “El arquero, la flecha y el blanco”. *Vuelta*, agosto 1986. pp. 26-29.

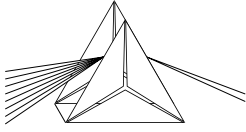


GUÍA PARA EL ENVÍO DE COLABORACIONES

Se recomienda que los autores se rijan por los siguientes criterios:

1. Los trabajos deberán ser inéditos; quedarán como propiedad del autor, pero se solicita que de publicarlo posteriormente en otro medio se indique su previa publicación en esta revista. Se considerarán trabajos tanto en español como en inglés. Los artículos no deberán pasar de quince páginas, a doble espacio en tamaño de 8.5” por 11”, letra número 12 y grabado en memoria USB, DVD o CD en el programa *Word de Windows*.
2. En una hoja aparte, el autor indicará su dirección postal, número telefónico, lugar de trabajo y especialidad. Incluirá, además, una breve ficha biográfica.
3. Se recomienda seguir uno de los siguientes formatos bibliográficos: MLA, Turabian, APA o Chicago, los de Ciencias Naturales pueden utilizar su propio sistema.
4. La junta editora se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos sometidos. El contenido y el estilo son responsabilidades únicas de los autores. La junta editora no reescribirá trabajos.
5. El autor será responsable de su obra en caso de falta de honradez, fraude, plagio y de otro comportamiento inadecuado. Los trabajos aceptados se someterán a un detector de plagio.
6. La Universidad Interamericana, Recinto de Arecibo, puede publicar los trabajos escritos en formato digital o impreso.
7. Las colaboraciones deberán enviarse a:

PRISMA /UIAPR-Arecibo
P.O. Box 4050
Arecibo, PR 00614-4050



NUESTROS COLABORADORES

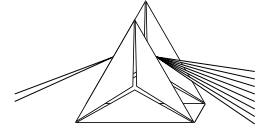
ESTHER ALBORS VÉLEZ, Es Catedrática Auxiliar de Inglés. Tiene un B.A. Universidad de Puerto Rico; Además, posee un M.A. New York University y una M.Th. del Seminario Evangélico de Puerto Rico. Es miembro de la Junta Editora de Prisma.

BRENDA CORCHADO ROBLES. Es profesora de gramática y de lingüística; además, es Catedrática Auxiliar de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo Posee un B.A. en Lenguas Modernas, una Maestría en Traducción y Lingüística de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y un Ph.D. en Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro de la Junta Editora de Prisma.

SYLMA GARCÍA GONZÁLEZ. Posee un Ph.D. en Estudios Hispánicos, con concentración en literatura española del Siglo de Oro, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Se ha desempeñado como profesora en varios Recintos de la Universidad de Puerto Rico y de la Fundación Ana G. Méndez. También ha sido editora de la Revista de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Su novela *Consultores de misterios* ganó el “Premio de literatura” del Instituto de Cultura Puertorriqueña, en la categoría de novela juvenil.

ANDRÉS FELIPE HERNÁNDEZ GARCÍA. Ostenta un BA de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. Posee una Maestría en Artes Plásticas (MFA) de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán. Además, es estudiante de tesis doctoral del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Imparte cursos de arte y de civilización en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo. Es profesor de humanidades e historia de National University College, Recinto de Arecibo

JUAN R. HORTA COLLADO. Es Catedrático de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo. Posee un B.A. en Historia de América de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. Además, posee una M.A. en Estudios Puertorriqueños del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Tiene un Ph.D. en Literatura y Cultura Hispanoamericana de Arizona State University. Es miembro de la Junta Editora de *Prisma*.



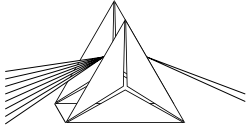
NYDIA E. MEJÍAS TIRADO. Su carrera profesional la ha dedicado a la enseñanza de las ciencias naturales. Obtuvo su doctorado en la Universidad Complutense de Madrid, España, especializándose en Didáctica de Ciencias Experimentales. Actualmente trabaja en Caribbean University de Bayamón en el Programa Graduado de Educación en Currículo con especialidad en ciencias.

CAROLA M. NARVÁEZ ROSARIO. Es profesora de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico en el Recinto de Arecibo y de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo. Posee un bachillerato en Comunicación Tele-Radial de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Arecibo. Estudió en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense en Madrid, como parte de un intercambio estudiantil. También, posee una maestría en Artes en Estudios Teológicos del Centro de Estudios de los Dominicos del Caribe en la Universidad Central de Bayamón. Posee un doctorado en Filosofía y Letras en Historia de América de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Además, es estudiante de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en el programa Doctoral en Filosofía y Letras en Estudios Hispánicos.

LUIS F. SANTIAGO ÁLVAREZ. Es Catedrático Asociado de Historia del Recinto de Arecibo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Posee un B.A. Universidad de Puerto Rico, una M.A. Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, además de un Ph.D. de la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro de la Junta Editora de Prisma.

JOSUÉ SANTIAGO BERRÍOS. Posee el rango de Catedrático de Español del Recinto de Arecibo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Tiene un B.A. de la Universidad de Puerto Rico, una M.Th. del Seminario Evangélico de Puerto Rico y una M.A. de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Posee un Ph.D. del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, en donde también ofrece cursos de literatura a nivel graduado. Además, es miembro de la Junta Editora de Prisma.

LORIANA SANTIAGO CHAPEL. Terminó sus estudios de bachillerato en Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en 2012. Ese mismo año ingresó al Centro de Estudios Avanzados



de Puerto Rico y el Caribe para continuar sus estudios de maestría. En el 2016 se graduó de tan prestigiosa institución educativa obteniendo la Maestría en Literatura Puertorriqueña y del Caribe.

ÁNGEL M. RIVERA RIVERA. Imparte cursos de Justicia Criminal, Departamento de Ciencias Sociales, en la Universidad Interamericana, Recinto de Arecibo. Impartió cursos de procedimiento criminal en la Academia de la Policía de Puerto Rico. Posee un B.A. en Artes y Humanidades con concentración en Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Juris Doctor de la Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Maestría en Derecho de la Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Actualmente cursa estudios postgraduados en el Centro de Estudios Avanzados y el Caribe dirigidos al grado doctoral en Historia de Puerto Rico y el Caribe. Entre sus publicaciones están *Asamblea constitucional de status para principiantes y El Caribe* y otras complicaciones.

ÁNGEL M. TRINIDAD HERNÁNDEZ. Es Catedrático de Religión del Recinto de Arecibo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Posee un B.A. del Saint John Vianney Seminary, una M.A. Saint Vicent de Paul Regional Seminary y un Ph.D. Graduate Theological Foundation. Además, es miembro de la Junta Editora de *Prisma*.

CORAL ZAYAS COLÓN. Es estudiante graduada del Programa de Lingüística en la Universidad de Temple, Pennsylvania. Además, posee un BA en Educación Secundaria en Español de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Sus líneas de investigación son la Pragmática y la Lexicografía.

