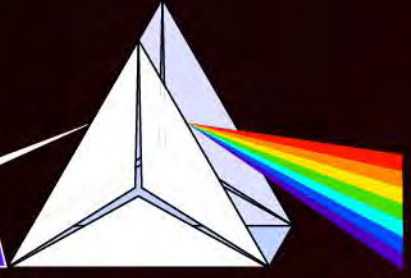
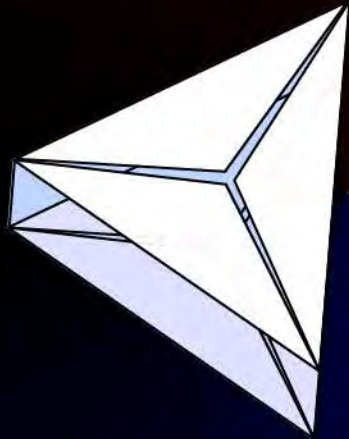


PRISMA



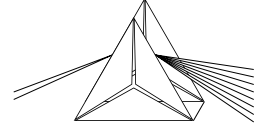
Año XXIV

2020



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 XXIV 2020

JUNTA EDITORA

Esther Albors

Juan R. Horta

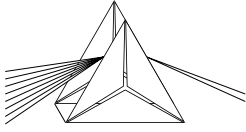
Arcadio Alicea

Josué Santiago

Luis F. Santiago

Brenda Corchado

Ángel M. Trinidad



RECINTO DE ARECIBO

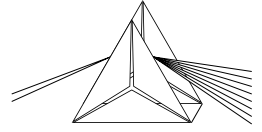
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

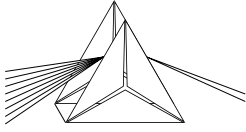
RECTOR
Dr. Rafael Ramírez Rivera

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.

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





ÍNDICE

A nuestros lectores.....I

CRÍTICA LITERARIA

Judie Collazo Vázquez

**Rompiendo el silencio:
discurso feminista en *La firmeza en la
ausencia* de Leonor de la Cueva y Silva.....1**

Juan R. Horta Collado

**Breve comentario sobre la obra de Josué Santiago,
Política y religión en la obra de René Marqués.....11**

Jenny Mena López

**Breve análisis del poema
“Resistencia” de Pablo Sigüenza Ramírez.....23**

CULTURA POPULAR

Luis F. Santiago Álvarez

**Reflexiones sobre operadores en la
identidad puertorriqueña: una perspectiva lejana.....26**

EDUCACIÓN

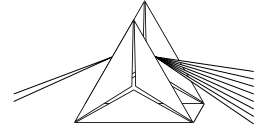
Valeska Venegas Mellado

**Una mirada a la escritura y la lectura en los
primeros años de universidad de estudiantes
en carreras relacionadas con pedagogía en Chile.....40**

HISTORIA

Luis Alejandro Cruz González

**Albizu Campos y Américo Lugo:
continuidades y discontinuidades de discursos
y accionar de dos nacionalistas en el Caribe, 1916-1950.....53**



Andrés F. Hernández García
El impacto de la Revolución Cubana.....72

Heriberto Medina Vera
**Guy Jacob Swope y Puerto Rico: su rol
en la administración colonial de la isla (1940 1941)**..... 81

LINGÜÍSTICA APLICADA

Matilde García Arroyo
**Escribir para leer en el siglo XXI: base
fundamental para la reflexión y la comprensión**.....99

Hilda E. Quintana Rivera
Los procesos de lectura y escritura en la era digital..... 109

CUENTO Y NARRACIÓN

Jenny Mena López
El Poró 120

Luis F. Santiago Álvarez
Vivir.....123
The Process of Mental Isolation.....127

Camilo E. Santiago Morales
Asera.....129
El egregor.....135
El jabalí.....139

POESÍA

Jenny Mena López
Arruños de gato.....145
Ecuador.....146
La injusticia.....147

Luis F. Santiago Álvarez
3.....148



Ángel M. Trinidad Hernández

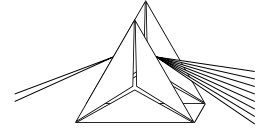
A rienda suelta	149
El páramo	150
Escalándote	151
Homenaje a mi madre	152
Luz al mundo	154

REFLEXIÓN

Ana Teresa Toro

Un tiempo nuevo	155
------------------------------	-----

Guía para el envío de colaboraciones	164
---	-----



A nuestros lectores

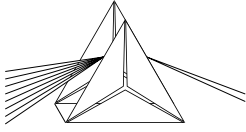
Los grandes desafíos que se han presentado este año han sido un reto significativo en la vida de nuestra comunidad universitaria. El inicio de este año 2020 ha estado marcado por los movimientos sísmicos y luego por una Pandemia del COVID-19, que nunca pensamos vivir. Y hoy miramos el camino recorrido y reafirmamos que nuestro claustro, personal administrativo y estudiantes, futuros profesionales del siglo XXI, van a rebasar cualquier obstáculo que tengan en su camino.

La universidad ha tenido que reinventarse alineada al nuevo paradigma virtual; la facultad, a un sistema virtual y el trabajo administrativo, a uno remoto para continuar ofreciendo un servicio de excelencia a nuestros estudiantes. Reconozco y agradezco la labor encomiable de la Junta Editora por sobrellevar este reto al reunirse como equipo de trabajo de forma virtual. De esta manera logramos mantener una publicación ininterrumpida de vanguardia y de excelencia.

Invito a nuestros lectores a disfrutar de una lectura apacible y una mirada crítica que permita el enlace cultural y académico entre Puerto Rico y el resto del mundo.

Un abrazo,

Dr. Rafael Ramírez Rivera
Rector



Rompiendo el silencio: discurso feminista en *La firmeza en la ausencia* de Leonor de la Cueva y Silva

Judie Collazo Vázquez

Silencio (Del lat. *silentium*.)

1. Abstención de hablar.
2. Falta de ruido.
3. Falta u omisión de algo por escrito.

Diccionario de la Real Academia Española (2019)

Resumen

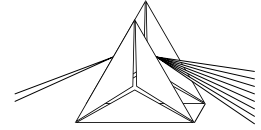
Los silencios en la obra *La firmeza en la ausencia* de Leonor de la Cueva y Silva rompen con las exigencias patriarcales. La sociedad de ese momento histórico imponía a la mujer que siguiese los códigos de conducta establecidos para esta, tales como: la obediencia, el permanecer callada y mantenerse reclusa en los espacios designados. El estudio se realiza a través de los marcos teóricos de los feminismos en el teatro del Siglo de Oro Español. Cueva y Silva presenta un discurso profeminista que rompe con el pensamiento misógino de resaltar la inferioridad de las mujeres.

Palabras claves: Leonor de la Cueva y Silva, el teatro del Siglo de Oro Español, la mujer, los silencios, la palabra.

Durante los siglos XVI y XVII, años que comprenden los Siglos de Oro españoles: “[l]a presencia de la mujer en el oficio teatral siempre [estuvo vinculada] a la figura masculina...” (María José Mesa Villalba 1). Sin embargo: “... esta tarea no fue nada fácil; autoras, actrices y dramaturgas... tuvieron que sufrir la censura y la crítica de algunos escritores contemporáneos como Francisco de Quevedo que tacharon de ‘inmoral’ su incursión en el mundo de las letras” (1).

En adición: “... [las] mujeres dotadas de una gran capacidad intelectual... [tuvieron que]... trabajar de forma autónoma y romper con ese ‘silencio’ y anonimato trabajando en la producción de comedias, autos y obras de tipo religioso (Mesa Villalba 1).

Asimismo, la mujer tenía tres funciones básicas: encargarse del trabajo



doméstico, procrear y satisfacer afectivamente a su esposo. Por estas tres razones se ve el matrimonio como el fin último para la mujer. Como la soltería se veía mal en las mujeres, se preparaban muy bien para cumplir con sus tareas domésticas y así conseguir un esposo. La única opción bien vista después del matrimonio era la vida del convento. No importara la opción que se escogiese, la mujer no podía escapar del yugo patriarcal, pues en ambas situaciones debía respetar la figura varonil.

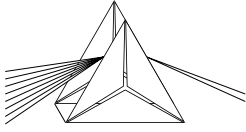
Según Margarita Ortega López en el libro *Historia de las mujeres en España*, el sistema patriarcal:

... se había asumido en la sociedad española tanto a través de la cultura grecolatina como de la ideología cristiana, sin olvidar el peso que todavía tenían las etnias moriscas o conversas existentes en el país. La cultura patriarcal, donde la potestad del cabeza de familia era incuestionable, fue la habitual de todas las sociedades hispánicas de los siglos XVI, XVII, XVIII. (256)

En estas culturas patriarcales, históricamente se le ha exigido a la mujer que siguiese el *exemplum*. Dicha tradición le ha impuesto el silencio, la castidad, la vergüenza, la modestia y la obediencia. Así, esta tenía que estar callada, obedecer y no salir de los espacios domésticos. El Siglo de Oro español evidencia este hecho con las obras escritas por hombres durante ese período donde se muestra claramente el papel de la mujer en la sociedad:

Muchas de las obras del teatro clásico español se centraron en la vida de las mujeres: en el cuidado de su honra, en la habilidad o picardía de la que hacían gala en situaciones comprometidas... Se ha destacado como la presencia femenina fue importante en la configuración del teatro español de la época, y, evidentemente, fue objeto de admiración y quizás de aprendizaje para algunas de ellas. (López 284-85)

Teresa Scott Soufas expresa en *Dramas of Distinction: A Study of Plays by Golden Age Women* que, durante ese período, también podemos encontrar obras escritas por mujeres. Estas siguen la estructura y el contenido tradicionales de las obras teatrales escritas por hombres durante la época; pero, de una manera muy sutil, las escritoras insertan su sentir u opinión sobre la situación de la mujer en el período:



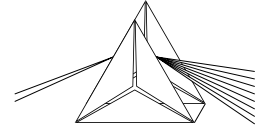
Within the conventions and traditions of dramatic portrayal, their dramas articulate and depict their resistance to the dramatized myth of women as the compliant object of desire and exchange among men, which finds frequent portrayal on the *comedia* stage. (30)

En estas obras las dramaturgas transgreden el silencio impuesto por la sociedad patriarcal y, de esa manera, expresan su opinión mediante la palabra y la acción. Según Catherine Larson, en “You Can’t Always Get What You Want: Gender, Voice, and Identity in Women-Authored *Comedias*”, las dramaturgas logran transmitir su opinión o “her own voice through the spoken discourse of her characters” (132).

Existen muchas y variadas formas de silencio. El silencio puede ser una pausa marcada por un signo ortográfico en el discurso escrito; puede ser la forma de rendir respeto en ciertas situaciones como un funeral; puede ser la censura impuesta a una obra de arte o literaria. El que nos concierne es uno: “deliberate, perceptible, conspicuous” (Pérez y Pérez 13) y además: “sufficiently noticeable in the literary work to elicit a response in the reader -a silence which forms part of a self-conscious narrative technique and whose effect is immediate and direct” (Pérez y Pérez 13).

Los silencios son una de las características de las obras literarias utilizadas en los siglos XVI y XVII, los cuales deben romperse. Un ejemplo donde se rompen los silencios impuestos por el patriarcado es la obra dramática *La firmeza en la ausencia* de Leonor de la Cueva y Silva. En este drama la mujer no solo rompe el silencio, sino que se apodera del discurso masculino para defenderse de la opresión patriarcal.

Es muy poco lo que se conoce sobre la vida de esta dramaturga y lo que se sabe es a través de documentos militares referente a sus hermanos, quienes estaban dedicados a la vida militar. No se tiene evidencia alguna sobre si alguna vez contrajo matrimonio. Suponemos que nunca lo hizo por el dilema que enfrentaban las mujeres intelectuales durante la época. Así, si la mujer se dedica a cultivar una vida intelectual: “... [she] may have to renounce the sexualized life of wife and mother because of cultural associations drawn between a woman’s public speech and writing and a presumed sexual openness...” (Soufas *Women’s* 195). Por esta misma razón muchas escritoras de este período decidieron vivir sus vidas en el celibato o tras las paredes de un



convento, como es el caso de sor Marcela de San Félix (hija de Lope de Vega). Al menos esa decisión les daba cierta libertad para escribir.

En *La firmeza en la ausencia*, Cueva trata los temas de la fidelidad, de la autoridad y de la situación de la mujer en la época desde el punto de vista femenino. La dramaturga presenta a una mujer, Armesinda, que rechaza los acercamientos amorosos del rey de Nápoles y permanece fiel a su enamorado, a pesar de la distancia y de las mentiras que le han dicho sobre él.

De una forma consciente, la autora introduce la palabra o el discurso femenino. A través del personaje femenino principal, Armesinda, la escritora se expresa sobre la importancia de la voz o de la palabra de la mujer. Por ser una acción deliberada, la autora suele introducir la palabra femenina mediante conversaciones con personajes masculinos, y de esta manera evitar la censura o la condena.

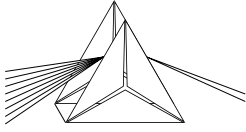
En más de una ocasión se le permite hablar a la protagonista, Armesinda, sobre lo que está ocurriendo; a diferencia de otras comedias de la época, donde se le pedía al personaje hablar y luego se le negaba la palabra. Por ejemplo, en el primer acto cuando Juan se está despidiendo de Armesinda y ambos hablan sobre el temor de Juan, Armesinda le pide que le escuche y él presta atención:

ARMES. La muerte, don Juan, me rinda
Antes que falte a mi fe;
Y porque partas de aquí
Seguro de mi valor,
La satisfacción mayor
Quiero darte. Escucha.
JUAN. Di. (599-605)¹

El ejemplo muestra, no solo a Armesinda pidiendo la oportunidad de hablar, también a don Juan cediéndola. Más aún, muestra a un enamorado inseguro y temeroso y a una mujer segura de su capacidad de tranquilizarlo.

En otra ocasión, el rey de Nápoles, Filiberto, le exige a Armesinda una respuesta a su propuesta de matrimonio. Hasta este momento, los acercamientos de Filiberto han sido directos y no ha actuado en contra de los deseos de

¹Las citas que se hacen de esta comedia son de la edición incluida en *Women's Acts: Plays by Women Dramatists of Spain's Golden Age*. Lexington: University Press of Kentucky, 1997, editado por Teresa Scott Soufas. Las citas en paréntesis están de acuerdo al número de las líneas.



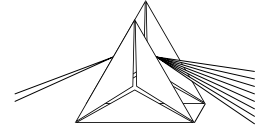
Armesinda. La desesperación lleva a Filiberto a amenazar a Armesinda con la muerte de don Juan si no accede a su petición. El rey le dice, “La palabra me has de dar” (1458), y se involucra en un intercambio de palabras donde Armesinda trata de razonar con el rey y así salvar de la muerte a su amado. Toda esta situación es evidencia de la importancia que tiene la palabra.

La autora también cita otras mujeres, de la historia o de la mitología, que han pasado por una situación similar,

Díganlo Artemisa y Julia,
Annia romana, y Pantea,
Lecostene, Porzia y Aria,
Isicratea y Valeria;
y bien puedo yo contarme
por más constante que éstas,
pues amo, más sin tener
las obligaciones que ellas. (1177-84)

Todas ellas ejemplifican la virtud, la castidad, la defensa constante de su imagen y su firmeza ante las exigencias del sistema patriarcal. Vemos en la cita que Armesinda se declara más constante que ellas y don Carlos lo afirma cuando asegura que se equivocan los que dicen que las mujeres cambian por su flaqueza o debilidad (1169-72) “pues cuando alguna se rinde / a amar y querer de veras, / no hay amor, no, que se oponga / con el suyo en competencia” (1173-76).

Con esta acción, Cueva da voz a las mujeres, a través de Armesinda, para que expresen su pensar sobre los hombres y lo equivocadas que están a veces las mujeres al confiar en ellos. Además de dar importancia a la voz de la mujer mediante conversaciones donde el personaje deja saber su sentir, la dramaturga da a Armesinda la oportunidad y el espacio necesarios para expresarse libremente. En cada acto, Armesinda interviene con un soliloquio. Si comparamos este detalle con otras obras contemporáneas de la dramaturga como *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, donde Laurencia se dirige a los hombres del pueblo sobre la situación que están viviendo en un extenso soliloquio, nos damos cuenta de la diferencia en el número de ocasiones en que el personaje femenino protagonista toma la palabra. Armesinda toma la palabra en forma de soliloquio cinco veces y en cada una de ellas habla sobre un tema relacionado a la situación de la mujer o a la mudabilidad de los hombres. Primero se refiere al cambio de don Juan, quien respetaba su decisión de no enviar correspondencias: “¡Y al cabo



de tantos años / escribirme! ¡Extraña cosa!” (397-98). En el segundo acto, desconsolada por la noticia del casamiento de don Carlos, exclama “¡Quién tal mudanza creyera / después de un amor tan largo, / y que por otra me dejas!” (1186-88). En el tercer acto, aún burlada por una vil mentira, resiente la falta de palabra de su amado cuya “mudanza, / que, burlando mi esperanza, con Clavela se ha casado” (1757-59). Por último, para responder a la infanta Celidaura, quien intercede a favor de su hermano el rey, Armesinda ratifica su postura de no aceptar otro amor, aunque don Carlos se haya casado con otra pues “es en el hombre / tan natural la mudanza.” (2034-41).

Además de permitirle al personaje expresarse de forma directa y clara, las acciones que ejecuta Armesinda rompen el silencio impuesto por el patriarcado. El que la dama se niegue a obedecer las órdenes del rey es una forma de romper las reglas impuestas “desmintiendo [su] flaqueza, / resist[e] a tanta grandeza y burl[a] tanto poder” (1753-55). De esta forma: “...the central female protagonists, in showing heroic resistance to male royal desire and lust, defeat their aggressors by reaffirming the patriarchal view of women, and in doing so, define themselves as active subjects...” (Voros 191).

A pesar de que Armesinda no confía en la palabra escrita, envía algunas misivas a su don Juan, quien se encuentra en el frente de batalla. Este intento de romper el silencio entre los enamorados es mal logrado por la intervención del rey, quien interseca la correspondencia de don Juan, evitando así que Armesinda tenga noticias directas de su amado. A pesar de esto, la dama continúa firme en su palabra de ser fiel durante la ausencia del ser querido: “porque se pueda decir / que hay firme alguna mujer” (451-2). Aunque en esta ocasión, el silencio no se rompe del todo: “...the dramatist sets her protagonist apart from the men who surround her, illustrating the character’s clear understanding of the ways that the written word can impact upon a woman’s identity and life...” (Larson 137).

Cuando comparamos el discurso femenino con el discurso masculino en *La firmeza en la ausencia*, vemos como la autora resta importancia al segundo dando a entender que solo sirve para mentir. En el tercer acto, por ejemplo, en uno de los soliloquios, Armesinda le dice a Leonor que: “... [n]o hay en los hombres verdad...” (1760).

Por otro lado, Leonor de la Cueva y Silva silencia el discurso masculino para de esta manera dar características consideradas femeninas durante la época a los personajes masculinos, invirtiendo así los estereotipos. Cueva pone en boca de los personajes masculinos las exclamaciones, preguntas retóricas e hipérbolas que caracterizan el discurso femenino. En una conversación con su amigo don



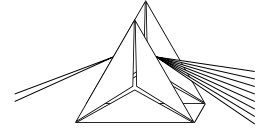
Carlos, don Juan le confía que es poco lo que le ha contado para evitarle un enfado y que pasó “en silencio mil cosas” (139-42). Después que don Juan se despide de Armesinda en su ventana, es sorprendido por el rey Filiberto, quien le prohíbe acercarse a la ventana de nuevo y “... ni lleguéis jamás a hablar...” (719). Luego le ordena que no hable y se vaya a acostar porque debe madrugar (722-240), como un padre ordena a un hijo. Además, ambos personajes masculinos principales, Filiberto y don Juan, se pasan quejándose de sus problemas y de cómo están sufriendo la ausencia de su amor, otra característica de las mujeres en la comedia de la época.

Asimismo, Cueva presenta el dilema varonil de obedecer y servir al rey. Esta situación provoca en don Juan un terrible pesar, pues no puede enfrentarse a su rey y tiene que callar y obedecer. Cuando Armesinda le asegura a su amado que permanecerá firme durante su ausencia, ella le pide una respuesta, y luego de una pausa prolongada, él dice: “¿Qué puedo / responder, si estoy mortal? / Y temiendo mayor mal, / turbado y confuso quedo; / que es poderoso contrario” (578-80).

Finalmente, el simple hecho de que se le permita a la mujer representar o dar un discurso en público es una forma de romper el silencio. Cueva presenta la obra dramática como parte de un período histórico que desafía las relaciones de poder definidas por el sexo de un individuo, lo cual la dramaturga logra mediante la asignación de una voz dramática. Aunque no se tiene evidencia de que la obra de Cueva haya sido representada, fue escrita con ese propósito. Esto hubiera dado la oportunidad a una actriz de representar el papel de una mujer diferente a la mujer mitificada de los Siglos de Oro.

Julián Olivares y Elizabeth Boyce especulan que Leonor de la Cueva y Silva participaba de un grupo literario en Medina del Campo, su pueblo natal. Estos estudiosos dicen que, de esto ser cierto, es probable que los miembros de este grupo hayan servido de audiencia para sus escritos. El simple hecho de que Cueva escribiera la obra y transmitiera a través de sus personajes su sentir o parecer sobre asuntos relacionados a la mujer es una forma de romper el silencio impuesto por el sistema patriarcal de la época.

Pero Leonor de la Cueva y Silva no se conformó con romper el silencio impuesto por la sociedad patriarcal de la época, sino que dio a la mujer cabida en el discurso masculino. El personaje protagónico femenino utiliza la negociación y la retórica para tratar de salvar su honor sin la intervención de un hombre. Cuando esto no funciona, busca: “... [r]emedio, al tribunal de amor apelo...” (1610). Al utilizar la jerga legal, Cueva se introduce en un mundo que durante ese período solo pertenecía a los hombres.

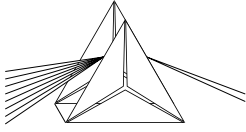


Otro aspecto que llama la atención en la obra de Cueva es que pone en boca de Armesinda la tan utilizada frase: “... siempre soy la que fui ...” (1857), la que se refiere al saber quién es y cómo debe actuar según su posición y que: “... characterize male self-identification in the era ...” (Larson 136). Lo más interesante de esto es que, mientras el personaje femenino está seguro de su identidad, el rey Filiberto admite no estar actuando como debería: “que estoy / olvidado de quien soy” (850-1). De esta forma, la autora da valor y honor a la mujer.

Nada de lo antes mencionado ocurre con los personajes femeninos que representan otros estratos sociales. La infanta Celidaura y la madama Blanca no tienen palabra para oponerse al matrimonio convenido por los hermanos y que terminarían con los problemas entre Francia y Nápoles. Es probable que esto sea por su participación en la jerarquía de poder que está regida por los valores patriarcales de la época.

En el caso de Leonor, la criada, su palabra es solo importante para Tristán, quien está enamorado de ella. Al finalizar la obra, Leonor se nombra esposa de Tristán sin la intervención del rey, como es la costumbre en las obras escritas por hombres, donde el rey otorga los permisos de matrimonio.

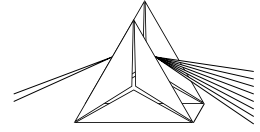
A pesar de que las mujeres eran consideradas incapaces de decidir su propio destino, mudables y meros objetos de deseo, los textos escritos por las dramaturgas de los Siglos de Oro son muestras de ciertas actitudes feministas. El que la mujer/escritora defienda y promulgue las leyes patriarcales que la obligan a vivir en silencio no significa que las acepte. En el caso del personaje creado por Leonor de la Cueva y Silva, este se vale de la obediencia para defender su honor. Armesinda se arma con las únicas armas que conoce y que deben ser respetadas por todos por igual. Al final de la comedia, Armesinda hace su voluntad al escoger el esposo de su predilección, lo que representa, hasta cierto punto, estar en contra del patriarcado. A pesar de vivir confinada al mundo interior de la corte, Armesinda se apodera del discurso y demuestra que la palabra de la mujer tiene el mismo valor o más que la del hombre. Esto demuestra que las mujeres tenían conocimiento de su situación y de la importancia de la palabra. El que Armesinda no luche de una forma más directa no quiere decir que no critique las actitudes patriarcales y el abuso contra la mujer. Para Soufas: “Cueva’s individualist feminism resonates in the characterization of Armesinda as a female who transcends the limitations attributed to her gender and who surmounts the shortcomings of the portrayed males” (*Dramas* 69). Por todas estas razones *La firmeza en la ausencia* debe ser



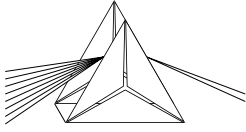
considerada como ejemplo del discurso feminista dentro de los Siglos de Oro españoles.

Referencias

- Cueva y Silva, L. D. L. (1997). “La firmeza en la ausencia”. *Women’s Acts: Plays by Women Dramatists of Spain’s Golden Age*. Ed. Teresa Scott Soufas. Lexington: UP of Kentucky. 198-224.
- Ferrer Valls, T. (1995). “La ruptura del silencio: mujeres dramaturgas en el siglo XVII”. S. Mattalía y M. Aleza Eds. *Mujeres: escrituras y lenguajes en la cultura latinoamericana y española*. Valencia: Departamento de Filología Española, Universitat de València.
- Garrido, E. y, Folguera, P., et al. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Larson, C. (2000). “You Can’t Always Get What You Want: Gender, Voice, and Identity in Women-Authored *Comedias*.” *Gender, Identity, and Representation in Spain’s Golden Age*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Lauer, R. A. y Voros, S. D. (2016). *La firmeza en la ausencia* de Leonor de la Rúa Cueva y Silva: De profeminismo a *speculum principum*. *Bulletin of The Comediantes*, 68 (1), 85-101. doi:10.1353/boc.2016.0004. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de Project MUSE.
- Mesa Villalba, M. J. (2012). “Dramaturgas y comediantas. Mujeres y Literatura en el Madrid del Siglo de Oro”. *Escenas Cervatinas*, Museo Casa Natal de Cervantes. 1-4.
- Rodríguez Campillo, J. (2012). “Los diferentes signos del teatro femenino de los Siglos de Oro: acotaciones e implicaturas”. *Culture of communication / Communication of culture*, 179-188.
- Romero-Díaz, N. (2010). “Poesía femenil en las exequias por Isabel de Borbón: Los casos de Leonor de La Cueva y Silva y María Nieto de Aragón”. *Calíope*, 16 (2), 2010. 9-43.



- Olivares, J. and Boyce, E. S. (1993). *Tras el espejo la musa escribe: Lirica femenina de los Siglos de Oro*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, J. I., and Pérez, G. (2000). "Introduction". *Monographic Review/Revista Monográfica*. 16, 8-30.
- "Silencio." (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Soufas, T. S., ed. (1997). *Women's Acts: Plays by Women Dramatists of Spain's Golden Age*. Lexington: University Press of Kentucky.
- . (1997). *Dramas of Distinction: A Study of Plays by Golden Age Women*. Lexington: UP of Kentucky.
- . (1989). "Regarding the Woman's Response: Leonor de la Cueva y Silva's *La firmeza en la ausencia*" *Romance Languages Annual*. 625-30.
- Urban Baños, A. (2010). "Las protagonistas ideadas por dramaturgas: ¿Damas que desdican de su nombre?". *Cuatrocientos años del "Arte Nuevo de hacer comedias" de Lope de Vega: actas selectas del XIV Congreso a la Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro*, 2, 1057-1066.
- Voros, Sharon D. (1999). "Leonor de la Cueva Rewrites Lope de Vega: Subverting the Silence in *La firmeza en la ausencia* and *La corona merecida*." *Engendering the Early Modern Stage*. New Orleans: UP of the South. 189-209.



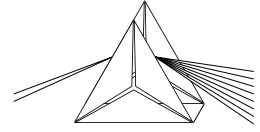
Breve comentario sobre la obra de Josué Santiago, *Política y religión en la obra de René Marqués**

Juan R. Horta Collado

El doctor Josué Santiago Berríos nos conduce en su obra, *Política y religión en la obra de René Marqués*, a uno de los escritores más leídos y, a la misma vez, interpretados en la literatura puertorriqueña, hispanoamericana e internacional debido a sus matices temáticos. Se establece la interrogante de cuál es el propósito y el mensaje que se trata de enunciar a través de este discurso crítico. Sin embargo, se dispone con exactitud que el Dr. Santiago muestra dos polos, en este caso, el discurso político y el religioso, referente a las obras literarias de René Marqués.

Si se habla sobre los puntos importantes en el discurso marquesiano se encuentra una gama de temas de tendencia social, religiosa y política. Por ejemplo, en un sentido social se distinguen las temáticas como lo sexual, la moral, la mujer, el tiempo, la soledad, la muerte, la castración desde un punto de vista político, el patriarcado, el maltrato, los problemas psicológicos, la explotación industrial, las complicaciones urbanas, la metrópoli neoyorkina y otros. Mientras tanto, en el político está el independentismo, el nacionalismo, además de una fuerte crítica al Estado Libre Asociado, al Partido Popular Democrático y al movimiento estadista. Conjuntamente, a veces todos ellos resumidos en una representación cosmopolita. Asimismo, estas proposiciones están acompañadas de cuestiones como el existencialismo, la enajenación, la soledad y el pesimismo (Rivera de Álvarez 494-95). En el caso de la obra que se estudia estos tópicos van acompañados de un estudio minucioso referente al discurso religioso cristiano. En el discurso del Dr. Josué Santiago se ven como puntos bíblicos se entrelazan con un estudio a la obra de Marqués. Conceptos como el Reino de Dios, el sacrificio, el amor, la igualdad del prójimo enlazados a personajes bíblicos son algunos puntos importantes que se estudian en la crítica del Dr. Santiago. En general, se expone que la mayoría de estos temas, aunque parecen situaciones del presente, distinguieron a la generación literaria del 45 o 50, a la cual perteneció René Marqués (483-84). También se menciona que el discurso literario del escritor arecibeño no puede desistir de la lucha de

* Esta charla se presentó en la Librería Norberto González, localizada en Plaza las Américas, Hato Rey, Puerto Rico, el viernes, 25 de enero de 2019 y en la Universidad Interamericana, recinto de Arecibo, Puerto Rico, el miércoles, 23 de octubre de 2019.



clases; la cual utiliza para presentar las situaciones religiosas, sociales, económicas y políticas.

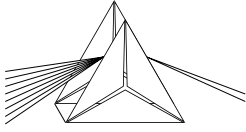
Un punto importante que se aprecia en la obra del Dr. Josué Santiago es que su discurso viene a ser parte de la diversidad referente al estudio crítico al analizar a un escritor en conjunto con sus obras, como es el caso de René Marqués. Un discurso literario no debe ser rígido, por lo tanto, el autor al 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 indica que la literatura es un universo pluriinterpretativo expuesto desde diversos ángulos que permiten acceder a un vasto conocimiento y juicio. En otras palabras, *Política y religiosidad en la obra de René Marqués* amplía el estudio que se realiza sobre la diversidad literaria que trabajó al famoso e internacional escritor puertorriqueño. Además, Alfonso López Quintas opina 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 (107). Por otro lado, Humberto Eco señala:

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).

También René Marqués infiere su opinión sobre la función de un autor. El Dr. Santiago cita del ensayo “La función del escritor puertorriqueño en el momento actual” lo siguiente:

...ser libre que busca la verdad a través de la expresión estética, el escritor se convierte en hombre ético y aunque él no lo quiera y a pesar suyo, muy a menudo moralista. (31)

Un crítico responsable trataría de investigar todo los puntos posibles en el caso del análisis de un escritor de envergadura como lo es Marqués, pero esta faena la mayoría de las veces es imposible. Por lo tanto, buscará la forma de explotar una serie de temas o puntos sobre el escritor seleccionado; asimismo,



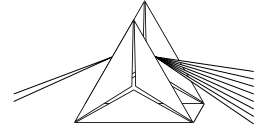
este es el caso de la obra creada por el Dr. Santiago, donde investiga a sociedad dos temas que son parte del arcibeño como son la política y la religiosidad. A veces individuos exponen que la religión y la política no se entrelazan, pero se refiere que ambos aspectos influyen en el quehacer diario de todos los seres humanos. Por ejemplo, aunque el individuo no sea estadista o estadolibrista, pero su familia por generaciones ha participado de una de estas ideologías en forma indirecta está influenciado. Este comportamiento sucede también con las creencias religiosas. Otro ejemplo es el cultural. Cuantas personas, mayores de cincuenta años, en su juventud negaban y odiaban la música de sus padres y, por lo tanto, eligieron la salsa o el *rock* y en el presente son defensores de la música que se le atribuyó el apodo de “vieja”. Creo que lo mismo le pasará a los fanáticos del *reguetón* y del *trap*. Es el caso de René Marqués, se observa en sus obras cómo no abandona sus creencias religiosas que lo fueron moldeando desde la niñez. También es interesante como trabaja la unión de ambos polos para desarrollar un discurso fuera de lo común de acuerdo con el pensamiento puertorriqueño que la política y la religión no se relacionan.

Bien, si se vuelve con la obra crítica del Dr. Santiago, para que el receptor se ubique en el discurso crítico que el profesor expone, la Dra. Josefina Rivera de Álvarez indica, en su obra *Literatura puertorriqueña su proceso en el tiempo* lo siguiente sobre René Marqués:

Al igual que sus compañeros de generación, superará este escritor desde los finales de la década de los cuarenta la narrativa de visión meramente realista-costumbrista del hombre y ambiente puertorriqueños de la ruralía, tan en boga entre los cuentistas del país hasta entonces, para brindarnos unos relatos hincados, como en su teatro y demás realizaciones de literato, en la problemática sociopolítica de los tiempos modernos en la isla, manejando recursos nuevos de técnica y estilo. Son éstos la presentación esquemática de la realidad material, apoyada tan sólo en los datos más significativos de que ha menester en lo espacial externo el conveniente desenvolvimiento del fluir psíquico, cuya importancia acapara el mayor interés del relato;... (495)

También Rivera de Álvarez establece que:

En René Marqués tiene Puerto Rico uno de los más señalados valores dentro del panorama de sus letras contemporáneas. La refinada conciencia de escritor de esta figura, frecuentador de los varios géneros en la literatura, hincra raíces a la par en el meollo de la carne espiritual puertorriqueña



—haciéndose eco de una vitalísima inquietud ante la incertidumbre del destino político y cultural isleño— y en las corrientes de anchura universal que renuevan en Europa y América el contenido y forma de expresión literaria del presente (604).

Asimismo, el Dr. Josué Santiago expone en su obra como los temas que distinguen a René Marqués se interrelacionan y hasta qué punto se podría llamar religioso. El Prof. Santiago establece en la introducción:

Para Marqués es vital el trasfondo histórico que le llega de antaño. Como parte importante de ese trasfondo se encuentra el elemento religioso, principalmente desde la perspectiva católica, que incorpora a su quehacer literario. Aun cuando nunca renegó de ese trasfondo religioso católico, lo cierto es que no se encuentra en su literatura una visión religiosa de corte ortodoxo, por el contrario, un matiz particular que le sirve para expresar la condición colonial que vive su pueblo, por supuesto, aquí encontramos el plano político.

El elemento religioso, importantísimo en su literatura, se encuentra ligado al plano político así como a la filosofía existencialista (9).

Se indica que para poder trabajar y justificar su discurso crítico y analítico sobre Marqués, el Dr. Santiago utilizó una amplia recopilación de obras creadas por el escritor arecibeño (325-28). Por ejemplo, en el discurso cuentístico utilizó: *En una ciudad llamada San Juan*, *Inmersos en el silencio*, además de *Cuentos puertorriqueños de hoy*. En la novela se aprecia *La víspera del hombre* y *La mirada*. En el teatro se identifica a: *David y Jonatán*, *Tito y Berenice*, *Sacrificio en el Monte Moriah*, *Los soles truncos*, *Carnaval afuera, carnaval adentro*, *La muerte no entrará en palacio*, *Mariana o el Alba*, *La carreta*, *Un niño azul para esa sombra* y *El sol y los Mac Donald*. Mientras tanto en su ensayística analiza a: *El puertorriqueño dócil y otros ensayos* y *Memorias mínimas*.

Como se ha mencionado, el autor de *Política y religiosidad en la obra de René Marqués* desarrolla ampliamente la relación entre la política y la influencia religiosa que influyo en la vida de Marqués. Por ejemplo, se observa el capítulo titulado “Lo religioso en la obra de Rene Marqués”:

Para ello hemos seleccionado un tema, que aun cuando no sea el principal de su obra, sí goza de un lugar preferencial en el quehacer literario de René Marqués. Nos referimos al elemento religioso. Este, aun cuando ha sido



estudiado, no lo ha sido de una forma abarcadora. Con este trabajo se pretende hacerlos de una forma integral y sistemática. Por supuesto, el mismo está enmarcado en el plano político desde una perspectiva descolonizadora; es decir, un arma combativa en oposición al sistema colonial imperante en Puerto Rico (16-17).

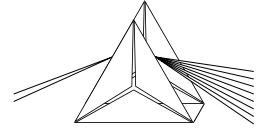
En este discurso crítico se presenta la unión entre el nacionalismo y el concepto cristiano de la denominación católica. Aunque el Dr. Santiago no es el único crítico que lo indica, recalca fuertemente este enlace que distinguió al Partido Nacionalista Puertorriqueño:

...en un par de obras de René Marqués se encuentra una especie de maridaje entre el nacionalismo o, por lo menos, su líder máximo, Don Pedro Albizu Campos, y el elemento bíblico. Esto ocurre tanto en los parlamentos que son citas bíblicas o paráfrasis bíblicas como en algunos gestos que recuerdan los símbolos del cristianismo. (23)

El nacionalismo puertorriqueño dirigido por don Pedro Albizu Campos tuvo como base religiosa el dogma de la Iglesia Católica. Se señala que para el nacionalista ortodoxo fue de suma importancia la uniformidad nacional, la cultural, en la cual incluye el catolicismo (Torres 206). Se veía al protestantismo y a las iglesias evangélicas como símbolo estadounidense, por lo tanto, como invasoras (Torres 206). Pero también se menciona que en este discurso sobre el arecibeño, el Dr. Santiago indica claramente en una cita directa de Rene Marqués que aunque tiene una alta influencia católica no sigue el rigor estricto de la doctrina que distingue a esta denominación cristiana. El profesor Santiago cita lo siguiente de la autobiografía de Marqués:

Creo en lo religioso más que en la religión. Poseo un rico trasfondo católico del que no tengo intención alguna de renegar. Sin embargo, mi temperamento —quizás más que mi razón— me impide seguir el rigor dogmático del Catolicismo romano casi tanto como me impide aceptar la hipocresía puritana del Protestantismo anglosajón. A pesar de lo cual creo entender que soy de modo esencial, un espíritu profundamente religioso. (17-18)

Además, se refiere que la creencia católica en el nacionalismo puertorriqueño tiene como base el Sinn Féin, partido político irlandés, famoso en la década en la primera mitad del siglo XX. Este partido, en conjunto con el Ejército



Republicano Irlandés (IRA), logró totalmente la independencia de Irlanda del Imperio Británico en 1949.

Por otro lado, el Dr. Santiago muestra en la obra del escritor el sacrificio, la esperanza, la libertad y la democracia que toda nación posee. Además del nacionalismo, René Marqués presenta otro punto político sobre el ideal referente a Puerto Rico, el cual es la patria, la nación como estado político. Se debe señalar que el Partido Independentista Puertorriqueño le dio fama a estas convicciones desde su fundación en 1948 (Pagán 269-270).

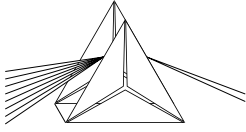
Si se sigue la religiosidad, también el Dr. Santiago declara como Rene Marqués une los conceptos “los míos” al tema del amor y entrelaza estos con el tema bíblico (19). El dominio que se aprecia en esta obra no es simplemente político, también lo es bíblico. Marqués indica en *Memorias mínimas* lo siguiente:

Veo limitaciones y defectos. Pero me siento orgulloso de esos “los míos” pues soy parte de ellos y despreciándolos estaría despreciándome a mí mismo. Si asoma a su cabeza el desprecio, abierto o soterrado, cesa el amor. No los amaré a ellos, pero tampoco estaré amándome a mí mismo. Violando el precepto no sólo, sino profundamente psicológico de “amarás a tu prójimo como a ti mismo”, estaré cometiendo un acto de autodestrucción, un suicidio en fin (15).

Mientras tanto, el profesor Santiago, utilizando el discurso bíblico, concluye lo siguiente:

Lo anterior nos lleva a varias conclusiones. En primer lugar que el concepto del amor tiene en él, como telón de fondo, el marco bíblico, aun cuando René Marqués lo hermana con el plano psicológico. Sin embargo, en la primera epístola del apóstol Juan, en el capítulo 4 y verso 20 indica: “Si alguno dice: “Yo amo a Dios”, y al mismo tiempo odia a su hermano, es un mentiroso. Pues si no ama a su hermano, a quien ve, tampoco puede amar a Dios a quien no ve” (20).

Además, se deduce que el Dr. Santiago coloca al arcibeño, utilizando como base sus obras, como un escritor que se sale de toda ortodoxia ideológica, sea política o religiosa. Igualmente, alude como la creencia religiosa y la ideología política se observa en escritores como José Martí. Al mismo tiempo, se desea presentar como la creencia religiosa también se presentan en escritores marxistas ortodoxos como César Vallejo. De acuerdo con el Dr. Enrique



Ballón Aguirre, el famoso poeta peruano se crió en una familia católica y sus dos abuelos (materno y paterno) ocuparon puestos de sacerdotes católicos (240). Es posible que esta sea una razón para explicar cómo en un poeta marxista se observa en sus obras una influencia marcadamente católica. Este poeta tiene un poemario titulado *España, aleja de mí este cáliz*. Además, en este poemario incluye el poema famoso titulado “Masa”:

Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre
y le dijo: «¡No mueras, te amo tanto!»
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Se le acercaron dos y repitiéronle:
«¡No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!»
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

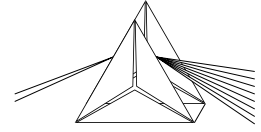
Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,
clamando «¡Tanto amor y no poder nada contra la muerte!»
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común: «¡Quédate hermano!»
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Entonces todos los hombres de la tierra
le rodearon; les vio el cadáver triste, emocionado;
incorporóse lentamente,
abrazó al primer hombre; echóse a andar... (211)

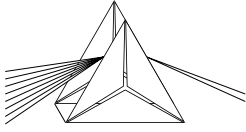
Por lo tanto, volviendo al caso de Marqués, en la obra del Dr. Santiago, es posible como una creencia religiosa o política influye sin importar su ideología. Parecido a este caso, es el de Jorge Isaac, el creador de la novela colombiana *María*, en donde se palpa un influjo del judaísmo (Rivera IX). Se podría determinar que son escasos los escritores que se mantienen neutros.

Otro punto que se considera es la importancia del pesimismo que se aprecia en la obra marquesiana. Asimismo, el Dr. Josué Santiago señala como el crítico Arcadio Días Quiñones expone que *Eclesiastés* es considerado como un arma



de combate (20-1). Con referente a este punto el Dr. Santiago fue muy consciente y se manifiesta de la siguiente manera y se cita: “De hecho, René Marqués cita al *Eclesiastés* en su ensayo *Pesimismo literario y optimismo político, su coexistencia en Puerto Rico actual* y lo utiliza como apoyo para sus planteamientos sobre el pesimismo” (21). Se infiere que esta explicación contribuye a ampliar la exposición de Díaz al darle otro matiz a la utilización del *Libro del predicador*. Además, la lectura de este libro, perteneciente al *Antiguo Testamento*, apunta como la muerte es lo seguro en la vida, por consiguiente, lo que nos rodea es variable o cambiante; también toca la injusticia de la vida. Por esa razón, este discurso está marcado con un tono existencialista, donde el pesimismo es uno de temas esenciales. Por consiguiente, una característica de la generación literaria que rodeó a René Marqués es el existencialismo con un profundo pesimismo. Este estado de ánimo se ha distinguido en la historia y en la literatura puertorriqueña hasta nuestros días. Algunos ejemplos recientes son la situación de Puerto Rico ante el gobierno del Dr. Ricardo Roselló (2016-2019), el desastre de planificación y asistencia al pueblo después del paso del Huracán María (2017) y la imposición de la Junta de Planificación Fiscal. En el pasado se expone la imposición de Estados Unidos en la isla, además de la persecución del independentismo.

Dentro del pesimismo, otra situación que llamó la atención es la crítica que hace el Dr. Santiago a la falta de unión del discurso marquesiano con el concepto ideológico del Reino de Dios. De acuerdo con la crítica del Dr. Santiago para todo cristiano la muerte se ve como símbolo de esperanza, pero para René Marqués se señala como un signo pesimista. El ejemplo que se expone es la obra *Los soles truncos* en donde, y se cita, “termina con el suicidio de Emilia y de Inés. Así ocurre con el niño protagonista de *Un niño azul para esa sombra*” (33). También se menciona este comportamiento en el ensayo “Puertorriqueño dócil (Literatura y realidad psicológica)”. Se deduce que el concepto del suicidio depende de la cultura e ideología religiosa que se asume o simplemente la interpretación literaria. Se palpa en *Los soles truncos* como la muerte es sinónimo de purificación aunque haya sido por medio del suicidio. Además, es parte de la explicación histórica y literaria como el suicidio viene a ser la espina dorsal de la lucha de clases que se observa en los movimientos nacionalistas. El Prof. Pascual Riesco Chueca establece que el suicidio se señala como un índice cultural (“En los bordes del abismo”). Este, al ser una tendencia romántica del siglo XIX, se mantiene hasta hoy día en países donde el colonialismo por parte de la metrópoli es arrasador. El profesor Josué



Santiago expone una explicación parecida y cita al crítico Matías Montes Huidobro:

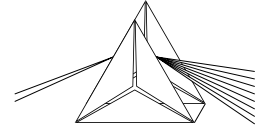
‘Víctima de su propia limitación ideológica y de clase, la élite intelectual expresa un pesimismo literario que se manifiesta en toda la temática de la época. Su mundo se ha suicidado. Frente a la ofensiva del capitalismo norteamericano expresa una literatura derrotista que sólo puede glorificar el valor y el sacrificio nacionalista’. (33)

Otro punto importante es la mención del elemento religioso indígena en ciertas obras de Marqués. Esta particularidad se encuentra en la novela *La víspera del hombre*; también en las obras teatrales *Carnaval afuera*, *carnaval adentro* y *El apartamento*; y en el cuento *Tres hombres juntos al río*. En este último discurso narrativo, Santiago expone lo siguiente:

Además, presenta varios conceptos religiosos como el de la muerte, la crucifixión y la resurrección. También se encuentra el tema de la evangelización conjugado con la violencia. He aquí, precisamente, la hipocresía de los “cristianos” españoles de la conquista. (27)

Se infiere que las naciones para poder crear una historia nacional seleccionan puntos de sus momentos para recrear su esplendor. Por ejemplo, la República de México es normal que utilicen al Imperio Azteca como base de su símbolo nacional; lo mismo sucede con la imagen de la Virgen de Guadalupe. Esta acción ocurre al utilizar para su desarrollo social, cultural y económico el modelo europeo o, como expone el crítico argentino Enrique Dussel, el sistema eurocéntrico (Europa 48).

Un capítulo que llamó la atención fue el quinto, titulado “Teología implícita”. El Dr. Santiago define el término teología implícita como “la teología que anima a determinados cristianos, o movimientos cristianos, o movimientos históricos donde el factor religioso juega un papel importante” de acuerdo con P. Richard (*Política y religiosidad* 207). Igualmente, se define como “la teología que se encuentra en las tradiciones del pueblo, que se expresa a través de la literatura, que se encuentra en la novela, en la poesía, en los ensayos. Esta teología desarrollada por seres humanos cuya actividad fundamental no es la investigación teológica pero que en el contenido de su obra se manifiesta una profunda y rica reflexión religiosa” (207-08). Este capítulo se estudia por temas o tópicos en donde el plano teológico implícito se ve plasmado en los discursos literarios. Por ejemplo, uno de los temas es



“Visión antropomórfica de Dios”, en donde en el cuento “Un niño azul para esa sombra” se coloca a Dios como un ser manipulador e insensible ante el dolor humano (211).

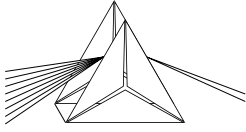
El amor, igualmente, es un tópico que se distingue en estos discursos. En este caso expone que “independientemente que sea el amor a Dios, filial, paternal, maternal, sensual o erótico, etc.; lo importante es que se desee lo mejor para el receptor, es decir, el prójimo” (255).

El desamor es otro tema en donde “la persona que odia llega al extremo de asesinar; la que desama no tiene que llegar al asesinato ni odiar. Le sería indiferente lo que fue en el pasado objeto de su amor” (261). En este caso una obra famosa que el Dr. Santiago hace referencia es *La carreta*. De acuerdo con el profesor:

El desamor por la tierra lo lleva a alejarse radicalmente de ésta; y en el caso de Luis, sin esperanza de regreso, porque vive deslumbrado por la máquina... A ésta le entrega cuerpo y alma con una devoción ilimitada, casi irracional. Pero muere al final en un accidente provocado, precisamente, por una máquina (262).

Otros son la salvación, la muerte, el suicidio, el pecado, la tentación, la culpa, el perdón, la religiosidad popular, entre otros.

Para concluir, se establece que el discurso crítico del Dr. Josué Santiago es una aportación a la literatura puertorriqueña. Como se ha mencionado, esta obra realiza un estudio minucioso sobre la relación de temas como es la política con la religiosidad. Se demuestra como el Dr. Santiago utiliza el respaldo de diversos críticos, nacionales e internacionales, de la literatura como de la teología. En este caso surgen los nombres de María Teresa Babín, Arcadio Díaz Quiñones, Luis Rafael Sánchez, Reinerio Arce, Josemilio González, Julia Kristeva, Domingo Marrero, Ángel G. Quintero Rivera, Luis Rivera Pagán, Samuel Silva Gotay para mencionar un escogido. Además, se plasma el gran conocimiento que posee Josué Santiago en el análisis literario y teológico, el primero a su quehacer académico universitario y el segundo al estudio y a la práctica. Dicha experiencia se observa en el segundo capítulo, titulado “La reescritura de textos bíblicos” que por medio de la intertextualidad Rene Marqués utiliza discursos antiguos o precedentes y así crea una obra novedosa. En este caso el profesor Santiago es sumamente meticuloso referente a su estudio con relación a la técnica utilizada por parte de Marqués. Las dos



obras que utiliza para el análisis son *David y Jonatán* y *Sacrificio en el Monte Moriah*. Se aprecia este modo cuando el profesor Santiago expone que:

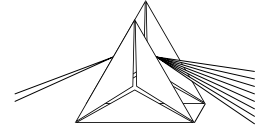
...pero que sumado a otros eventos en la obra como el desnudo de la escena VII ha llevado a varios críticos a señalar una relación homosexual entre David y Jonatán.

Hay dos licencias poéticas emparentada con la anterior. La primera es la relación incestuosa entre Mikol y Jonatán; la segunda, la escena en que Jonatán aparece desnudo. En la *Biblia* no aparece una relación amorosa entre Mikol y Jonatán como tampoco aparece Jonatán desnudo ante David (78).

Se menciona que al momento del profesor hacer el estudio la obra *David y Jonatán* era muy poco estudiada (Entrevista al Dr. Josué Santiago).

En el tercer capítulo, titulado “La actualización de textos bíblicos”, de acuerdo con Santiago, se aprecia un acercamiento al texto bíblico en las obras “El cazador y el soñador”, “La ira del resucitado” y la novela *La mirada*. En otras palabras, René Marqués toma la historia bíblica y la actualiza, adaptando su referente. Por ejemplo, llama la atención la imagen que utiliza Marqués con respecto a María o la virgen María de acuerdo con el dogma católico. El Dr. Santiago establece que lo grotesco o chocante es que se coloca a María como una mujer extraña y anciana, horriblemente arrugada (117). No se parece en el físico a la María bíblica o a la representada en obras barrocas referente a la iconografía establecida por el pintor y teórico español Francisco Pacheco (*Arte*).

Por lo tanto, es de suma importancia que obras como *Política y religiosidad en la obra de René Marqués* sigan explorado las técnicas de escritores que sus discursos artísticos son parte de la literatura internacional. Además, en el trabajo del Dr. Josué Santiago se observa una dedicación referente al enlace político con la religiosidad. Asimismo, se establece que esta crítica está presentada para aquellos receptores que desean ampliar sus conocimientos referentes al escritor arecibeño. Del mismo modo, los temas tocados, políticos y religiosos, amplían el cono del conocimiento literario puertorriqueño.



Bibliografía

Ballón Aguirre, Enrique. *César Vallejo Obra poética completa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. 1985.

Eco, Humberto. *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2000.

Rivera, Ángel, prólogo. *María*, de Jorge Isaac. Buenos Aires: Editorial Kapelusz 1965.

López Quintás, Alfonso. “El logro de la plenitud personal: Un nuevo método formativo”. *TeenSTAR*. Depósito Legal Universidad Francisco de Vitoria, 2012, p. 107.

Marqués, René. “Memorias mínimas”, *Puertos*. 1.1 (1967): 7-17.

Pacheco, Francisco. *Arte de la Pintura, su antigüedad y grandezas*. 1649, [https://archive.org › details HArteR03T09](https://archive.org/details/HArteR03T09)

Pagán, Bolívar. *Historia de los partidos políticos puertorriqueños, 1898-1956*. Tomo II, Barcelona: Imprenta M. Pareja Montaña. 1971.

Riesco Chueca, Pascual. “En los bordes del abismo: muerte trágica en el clasicismo y romanticismo alemán”. ResearchGate, 2006. <https://www.researchgate.net/publication/39342027>. Acceso 10 de octubre 2019.

Rivera de Álvarez, Josefina. *Literatura puertorriqueña: su proceso en el tiempo*. Madrid: Ediciones Partenón, 1983.

Santiago Berríos, Josué. Entrevista personal. 16 enero 2019.

---. *Política y religiosidad en la obra de René Marqués*. Río Piedras, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota, 2018.

Torres, Benjamín, editor, *Pedro Albizu Campos: obras completas*. Tomo I, San Juan: Ediciones Jelofé, 1975.



Breve análisis del poema “Resistencia” de Pablo Sigüenza Ramírez

Jenny Mena López

El poema por analizar se llama “Resistencia” del escritor guatemalteco Pablo Sigüenza Ramírez, este se encuentra en el libro *Entre la milpa*¹ que está compuesto por 68 poesías. Este libro que fue publicado en el año 2017 por la Editorial Universitaria Universidad de San Carlos de Guatemala. Además, el jurado del premio Poesía Manuel José Arce² sugirió la publicación de este poemario que fue finalista en el 2017.

Con respecto al escritor, Pablo Sigüenza nace en ciudad de Guatemala en 1978, actualmente es profesor universitario, estudió agronomía y antropología, ha publicado libros de narrativa breve como *Relatos verdes en escala gris* y *Ana es la luna y otros cuentos cotidianos*, ensayos como “América Latina, una milpa que se hace cantando”, entre otros.

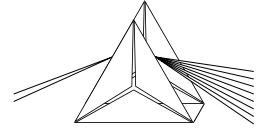
El poema “Resistencia” es el número 31 de este libro, consta de una sola estrofa con 15 versos. La métrica es irregular con versos de arte menor y de arte mayor, que va desde las ocho sílabas hasta el alejandrino. Evidentemente a Sigüenza no le interesa la regularidad en cuanto a la métrica, en su afán de romper con los patrones de la poesía tradicional. Los versos 2, 6, 8, 11, 12, 15 no se encuentran al margen ni tampoco en una misma dirección, lo anterior relaciona el título con la forma de los versos, ya que parece que los mismos lucharan contra la estructura de los versos 1, 3, 4, 5, 9, 10, 13 y 14. El tema de la lucha evidenciada en el título representa intertextos históricos de los pueblos latinoamericanos.

Además, aparece la rima en su mayoría asonante destacando el sonido -o y en menos cantidad el sonido -a y el diptongo -ia, también se encuentra la rima consonante en el verso 7 y 10. Lo anterior refuerza la idea de irregularidad y el nulo interés por mantener una rima definida.

A pesar de que este poema es de una sola estrofa para efectos del análisis se van a considerar cuatro partes. La primera se encuentra del verso 1 al 4, la segunda del 5 al 8, la tercera del verso 9 al 12 y la cuarta del 13 al 15. Esta división curiosamente realza una estrofa dividida en 4 grupos de versos que a su vez se dividen en 4 excepto el último grupo que consta de 3.

¹ De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española*, el término milpa se refiere al terreno dedicado al cultivo del maíz y a veces de otras semillas.

² Manuel José Arce (1935-1985) fue un poeta, dramaturgo, narrador, periodista y columnista guatemalteco.

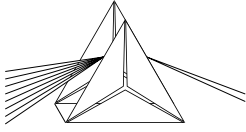


En la primera parte aparece un yo lírico que se dirige al tú lírico, predominan las imágenes visuales, por ejemplo: “Mi espalda es mazorca de maíz”; auditivas, por ejemplo “repleta de granos para tu canto”, campos semánticos como los siguientes: mazorca, maíz, granos que se refieren a la naturaleza; meses, década que se refieren al tiempo. Las metáforas reflejan el origen del hombre como lo conciben los originarios “Mi espalda es mazorca de maíz” y “una década de comunidad y plegaria” lo que significa que el yo lírico mediante la sinécdoque se compara con el maíz, se alude a su nacimiento al mencionar los nueve meses. Cabe destacar el uso de la palabra milpeando, gerundio proveniente de milpa y se refiere a trabajar. La década, otra alusión al tiempo, un tipo de secuencialidad con el número nueve. Aparece implícitamente yo / nosotros.

La segunda parte inicia con un verbo en presente y en singular “Guardo” el cual alude al yo lírico, las imágenes que aparecen son visuales, por ejemplo “un durazno madurando en el árbol”, las palabras: durazno, árbol, saúco, flor, milpa forman parte del campo semántico de la naturaleza y retorno al campo semántico del tiempo. El gerundio madurando se refiere al tiempo de espera del yo lírico con respecto a la llegada del tú lírico. Tanto el momento de la maduración del durazno como el florecimiento del saúco refuerzan la idea de un tiempo de espera. El saúco es una planta medicinal que se usa para aliviar dolores. Quizás los dolores del yo lírico por la partida del tú lírico. La palabra *tapanco* se refiere el espacio que sirve para guardar los granos de maíz.

La tercera parte inicia con un verbo en presente, pero en plural “Somos”, predominan las imágenes visuales por ejemplo: “somos camino de serpiente en resistencia”; campos semánticos de la naturaleza como serpiente, campesina, sol, aguaceros y del tiempo como marzo, mayo, agosto, milenario. El yo lírico se ha transformado en un nosotros. En el verso nueve aparece una aliteración con el sonido “s”, también aparece una metáfora al comparar a las personas con los caminos y estos con las serpientes en resistencia, otra sinécdoque en el verso 10 “mano campesina”, es evidente el uso del gerundio “*limpiando* acordes bajo el sol”, habla del trabajo de campo, la cultura y el tiempo de cosecha. La prosopopeya “marzo solidario” relaciona el tiempo con una característica de la comunidad del nosotros. Y finalmente, se evidencia la unión del yo con el nosotros en el verso 12 “agosto de un nosotros milenario” que vuelve a mencionar el origen del yo lírico.

La cuarta parte inicia con una conjunción copulativa “y”, aparece la imagen visual por ejemplo: “al encino más grande sobre la montaña”, predominan los campos semánticos de la naturaleza con las palabras: encino,



montaña. En el verso 14 aparece un verbo en presente y plural “aferramos”. La expresión “y ante cualquier cosa por venir” se refiere a la incertidumbre. Por lo tanto, el yo lírico es una voz colectiva que establece una clara relación del hombre con la naturaleza y él con la espera del tú lírico, así como el campesino se aferra a su tierra, así el yo lírico se aferra a la espera del tú lírico a pesar de la incertidumbre.

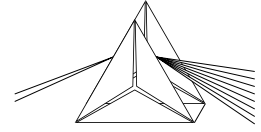
En síntesis, el poema “Resistencia” evoca la relación del hombre con la naturaleza, el tiempo de espera, el origen de la vida, el acto de trabajar, milpear expresado por Sigüenza como metáfora de lucha, camino, resistencia a los cambios, resistir al aferrarnos al árbol como símbolo de vida. En los quince versos Pablo Sigüenza expresa mediante metáforas y otras figuras retóricas la idea de identidad, de un origen desde el maíz, mediante el campo semántico de la naturaleza el yo lírico se une a la lucha colectiva por preservar la vida.

Libro: *Entre la milpa*

Autor: Pablo Sigüenza Ramírez

Resistencia

Mi espalda es mazorca de maíz
 repleta de granos para tu canto
nueve meses milpeando
una década de comunidad y plegaria.
Guardo para tu retoño
 un durazno madurando en el árbol
una corona de saúco en flor.
 en el tapanco de la milpa.
Somos camino de serpiente en resistencia
mano campesina limpiando acordes bajo el sol
 marzo solidario, mayo de aguaceros
 agosto de un nosotros milenario.
Y ante cualquier cosa por venir
aferramos la vida
 al encino más grande sobre la montaña.



Reflexiones sobre operadores en la identidad puertorriqueña: una perspectiva lejana

Luis Francisco Santiago Álvarez

En este escrito pretendo hacer reflexiones sobre la identidad de puertorriqueños que viven en España y como operadores culturales producen una expresión de identidad del ser puertorriqueño en los mismos.

Cuando comencé mis estudios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid, llegué con una banderita de Puerto Rico en el cuello de la camisa. Mi hermana, que vive en Madrid, casada con un español por décadas, se echó a reír y me dijo que yo era un ridículo porque no era necesario recalcar una diferencia: “... *nadie tiene que andar por ahí diciendo que es de Puerto Rico, ¿para qué?*”, me dijo.

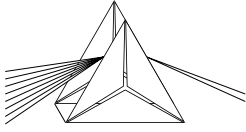
Durante los primeros meses viviendo en esa capital me dediqué a conocer a las personas, como decían las cosas; siempre en el bus o en el metro, en los bullicios de las plazas, haciendo compra en el supermercado, recortándome en el barrio; compartiendo bromas, chistes con amigos y estudiantes de otras regiones de España y los de otros países; en las tascas entre cañas, copas y tapas; y comiendo en restaurantes familiares. Eso sí, siempre evitando ser visto como un guiri o extranjero cualquiera.

Esta intención de conocer al otro que consideraba diferente se convirtió en un laboratorio personal que me dio respuestas a las palabras de mi hermana y de su pregunta: *¿para qué?*

Con lo que iba analizando de mis vivencias en un país diferente, comencé las reflexiones de la identidad puertorriqueña en general y de mi propia identidad en particular, desde una perspectiva lejana. Era construir un enfoque de análisis como una especie de desdoblamiento, que me permitía pensar a Puerto Rico desde afuera. O sea, el *yo* que observaba al *otro diferente*, ahora miraba al *yo* desde la perspectiva del otro. Como el *yo* verse en un espejo y poderse analizar desde afuera.

Lo más importante que aprendí en España es que somos muy iguales en las manifestaciones culturales, lo que permite la intercomunicación armoniosa. ¡Ojo!, no digo que somos iguales. Ni siquiera dos hermanos en una familia son iguales. Si fuésemos todos iguales seríamos la especie animal más aburrida del cosmos.

Durante mis años de estudios doctorales hice varios ejercicios de identidad basados en lenguaje, religión, perspectiva histórica y de género.



Luego, a través de viajes a España y por países de la Unión Europea y del Mediterráneo siempre con grupos de españoles he analizado la fuerza de operadores que inciden en la construcción o destrucción de la identidad puertorriqueña observando la *“imagen en el espejo”*.

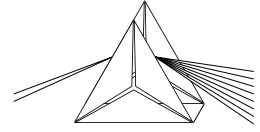
Estas experiencias de análisis antropológico me ratificaron también una regla de la identidad. La expresión de la diferencia surge con fuerza ante el otro diferente. Por eso, el comentario de la banderita en el cuello. Un puertorriqueño se puede reconocer como uno más en el otro, culturalmente hablando, en la sociedad española, lo que disminuye la sensación de ser diferente. No es lo mismo entre puertorriqueños que viven en Estados Unidos, que enfatizan su diferencia con el símbolo de la bandera ante una sociedad anglosajona culturalmente muy diferente y agresiva que enfatiza su superioridad ante el otro diferente.

El primer estudio hecho en Madrid fue basado en las manifestaciones culturales que hipertrofian el sentimiento de identidad entre puertorriqueños viviendo en esa comunidad. Quería explorar, desde una perspectiva lejana, como las manifestaciones culturales populares puertorriqueñas producen un sentimiento de identidad y pertenencia al ser puertorriqueño entre puertorriqueños en Madrid.

El primer gran problema fue, ¿dónde encontrar puertorriqueños en Madrid? Solamente conocía a mi hermana como puertorriqueña de “pura cepa” quien tenía, lo que su esposo llamaba, una capilla de Puerto Rico en su biblioteca, con la bandera, afiches, libros y música.

Sabemos que en las ciudades hay barrios donde se concentran personas de diferentes nacionalidades, razas, poder adquisitivo, religión o preferencias sexuales. En España también. Conocía las áreas de la ciudad con concentraciones de sudamericanos, de gitanos, de personas llamadas gay, de fachas y de varias categorizaciones de la sociedad a base de intolerancia o superioridad. Pero ¿dónde buscar puertorriqueños? Leí en un artículo que en Madrid había aproximadamente 6,000 habitantes que se identificaban como puertorriqueños, pero ¿dónde?

Aprendí que la gran parte de puertorriqueños que iban a España en la segunda mitad del siglo XX y que tenían la experiencia de vivir, estudiar y trabajar allá fueron, en su mayoría, estudiantes de medicina para hacer sus carreras en Galicia o Cataluña. Eran personas con educación y que, por la similitud cultural nuestra, que es preponderantemente hispana, se diluyeron en esa sociedad y no tenían que plantar bandera para ser identificados.



En otras palabras, el puertorriqueño que puede integrarse a la sociedad española es el que reconoce en sí mismo una herencia hispánica común. Eso les permite integrarse fácilmente a la sociedad española; especialmente a la madrileña por ser más cosmopolita. Por lo tanto, no hay marginación ni guetos de puertorriqueños.

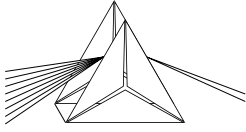
Los puertorriqueños que vienen a vivir a España son, en su gran mayoría, profesionales. También llegan con cónyuges españoles o como descendientes de la diáspora española en la isla. No se reúnen como un grupo excluyente o diferenciado en asociaciones de origen étnico o cultural. No tienen formas de vestir o características físicas que los identifiquen y se adaptan fácilmente a cuestiones culturales, que de todos modos, no les son extrañas. La forma más eficaz para reconocer a un puertorriqueño es por su uso del lenguaje y por los matices del habla que corresponde al lenguaje en la isla.

En mi búsqueda de puertorriqueños conocí que en la Calle de Serrano en Madrid, cercana a la Puerta de Atocha, había una oficina de turismo de Puerto Rico. Así que pensé en acercarme. Al entrar a dicha oficina vi que en el fondo de esta, había una Máscara del Carnaval de Ponce y una Máscara de Vejigante de Loíza y, en el centro de ambas, una foto de Pedro Roselló, gobernador anexionista de Puerto Rico. Sentí que llegué a un buen lugar pues hablaríamos de cultura popular e identidad puertorriqueña en una colonia estadounidense: Puerto Rico.

Ese día me pude entrevistar con la directora de la oficina y acordamos el día y la hora en que podía hacer las entrevistas a las seis empleadas de la oficina: todas puertorriqueñas, casadas, viviendo en España por varios años y sin intenciones de regresar a la isla. Así que la perspectiva lejana se ofrecía en dos dimensiones: la de tiempo y espacio.

El objetivo de las entrevistas era reflexionar sobre el tema de la cultura popular, la identidad y el ser puertorriqueño dentro de un marco referencial compartido entre ellas y el entrevistador, pues el contexto sociocultural era compartido por ambos. Ese factor de común reconocimiento sociocultural permitió un mejor aprovechamiento del tiempo durante la entrevista.

Un objetivo de las conversaciones era hacer que la entrevistada hablara sobre la cultura popular evitando discursos estereotipados u oficiales. Pensé que de esta forma podía lograr en poco tiempo producir en la persona entrevistada una actitud de confianza hacia el investigador que permitiera la exposición de emociones y sentimientos en forma espontánea y fluida. Esto se logró, a mi entender, en las seis informantes entrevistadas.



Las puertorriqueñas entrevistadas en la Oficina de Turismo de Puerto Rico se identificaron como sigue:

1. Representantes de ventas. Nacimiento: Christiansed, Saint Croix, Viene a Bayamón, P.R a los 5 años. Estudios: Escuela Hotelera, San Juan, P.R. Tiempo en España: 5 años. Casada con español. Se identifica como puertorriqueña aunque habla con orgullo de sus raíces “cruzan”.

2. Gerente de ventas. Nacimiento: Santurce. Estudios: Universidad de Puerto Rico. Tiempo en España: 32 años. Casada con español.

3. Secretaria. Nacimiento: Juana Díaz, P.R. Estudios: Curso de secretariado en Nueva York donde vivió 2 años. Tiempo en España: 5 años. Casada con español.

4. Gerente de ventas. Nacimiento: Nueva Orleans, Estados Unidos. Fue a vivir a los 3 años a Isla Verde, P.R. Estudios: Universidad en Washington, D.C. y en la Complutense de Madrid. Tiempo en España: 7 años. Casada con español.

5. Representante de ventas. Nacimiento: Río Piedras. Estudios: Universidad de Puerto Rico. Tiempo en España: 17 años. Casada con español.

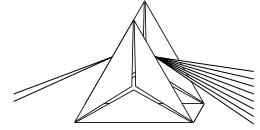
6. Profesora de español en universidades americanas en Madrid. Nacimiento: Río Piedras. Estudios: Universidad de Tulane, Nueva Orleans, EE. UU. y Doctorado en Lengua y Literatura, Universidad Complutense. Tiempo en España: 10 años Casada con español.

Todas las entrevistadas en la oficina dijeron dominar el inglés y se identificaron como anexionistas.

Las preguntas en la entrevista cubrieron diferentes temas de las manifestaciones culturales de los puertorriqueños en la isla. He seleccionado las oraciones y frases más relevantes para cada uno de los temas.

1. ¿Con cuál o cuáles de los siguientes grupos culturales, te identificas o sientes que perteneces a ellos?

Puertorriqueño: Todas se identificaron con el gentilicio.



Comentarios a la identificación:

- *“Yo soy puertorriqueña y muy orgullosa de serlo”*
- *“Sí y no. para mi da igual de la manera en que haya sucedido, si tú te sientes que te puedes calificar en ese contexto. Tiene que ver con tu procedencia y lugar de crianza, en ese sentido... pero por otro lado, también se ha designado una categoría genérica donde se supone que ese nombre iguale a una cantidad de personas que no están realmente igualados porque hay unas diferencias sociales, económicas, políticas, de vivencias culturales, etc... que no hay tal cosa como la posibilidad de elaborar una categoría de puertorriqueño”*

Americano: Todas se remitieron a ese gentilicio.

Comentarios al gentilicio.

- *“Si como en americano, no yanquis”*
- *“Porque estamos del otro lado, si”*
- *“Si claro. Por pertenencia geográfica”*

Norteamericano: Cuatro, dijeron “no” y dos “si”

Comentarios al gentilicio:

- *“Sí, yo soy norteamericana”*
- *España me encanta, pero no soy española, conozco bien la cultura norteamericana, pero no soy norteamericana”*

Caribeños: Cinco contestaron: “Si”. Una contestó “No”.

Comentarios al gentilicio:

- *“me identifico”*

Antillano: Cinco contestaron: “Si”. Una contestó “No”

Comentarios al gentilicio:

- *“En ocasiones, cuando me preguntan si soy suramericana”*
- *entonces explico lo de las Antillas. Pero las Antillas se conocen más como las Antillas holandesas y francesas”*

2. Pregunta: ¿Crees que existe la cultura puertorriqueña? [nota: el liderato puertorriqueño que favorece la anexión a Estados Unidos ha planteado en su discurso la inexistencia de la cultura puertorriqueña]

1. *“Si, aunque digan que somos una <<jerigonza tos mezclaos>>*
2. *“Creo que sí, tenemos nuestro folklore, arte...”*
3. *“Si, existe de tres culturas y de una cuarta... la norteamericana”*
4. *“Como ente completo, homogéneo, global, no”*



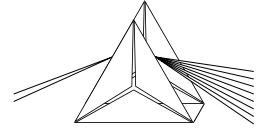
5. *“Si todavía existe y existirá siempre”*
6. *“Si, es una mezcla entre la española, americana y africana”*

3. Pregunta: ¿Cuáles son las manifestaciones más importantes de la cultura puertorriqueña?

1. *“La literatura y música, la poesía, la artesanía...”*
2. *“la música, la salsa, bomba y plena”*
3. *“La música, el folklore, la familia: aunque se está perdiendo, se está perdiendo su provincialismo”*
4. *“El folklore”*
5. *“El arte plástico, la música, el baile, los actores de teatro y cine, la narrativa y la literatura”*
6. *“Nuestros antepasados, los próceres puertorriqueños, músico autóctonos, nuestros médicos, Campeche, nuestros pintores, Juan Morell Campos. Tenemos nuestros propios próceres y cada uno defendió la cultura en su campo, la pintura, la política, la literatura”*

4. Pregunta: ¿Estando fuera de Puerto Rico, cuál manifestación o manifestaciones de la cultura puertorriqueña produce en ti una respuesta emocional de pertenencia al ser puertorriqueño?

1. *“Los tostones, la playa... escritores puertorriqueños, la música, canciones. Es lo más cerca que puedes tener cuando estas lejos: la música y tus libros”*
2. *“El especial del Banco Popular. Ver a Raúl Julia, a José Feliciano: ver los boxeadores, los jugadores de pelota, el beisbol... las imágenes de la isla, la música... el recuerdo de los asaltos de Navidad”*
3. *“La música, las canciones que van a la tierra. Hay una cosa que me hace pensar mucho en Puerto Rico y que siento nostalgia... por el paisaje, el mar, la montaña. Yo vivía en Palma de Gran Canaria. Aunque es bonito, no hay las playas hermosas de Puerto Rico; y su paisaje es agreste. Si, los canarios se parecen a nosotros mucho, en el lenguaje, en su forma de ser y alegría, pero el paisaje... Puerto Rico es mucho más bello”*
4. *“Cuando me encuentro con otro puertorriqueño o cuando voy a alguna actividad de cultura puertorriqueña.”*



5. *“La música, también cuando aparecen noticias positivas, de Puerto Rico... las negativas también me emocionan obviamente por la preocupación...”*

6. *“Nuestra música, palabra o dichos que se dice en Puerto Rico, el arte, la pintura, la música, desde La Borinqueña a las de Rafael Hernández. Las canciones de la tierra, la plena, la danza”*

5. Pregunta: ¿Crees que se puede hablar sobre diferentes culturas puertorriqueñas?

1. *“Puerto Rico tiene una cultura más grande que la isla y luego, hay otras culturas coloniales que le han metido desde afuera. Hay la cultura del mofongo y la cultura del Mac Donald”. Ha evolucionado. Va cambiando con las generaciones. Ahora evoluciona más hacia Estado Unidos. Ha crecido. De aquí a cincuenta años, Puerto Rico será bilingüe, es algo natural. Los jóvenes se relacionan cada vez más con americanos jóvenes; es natural que pase*

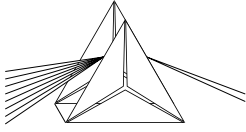
2. *“Todo va cambiando y evolucionando. Se mantiene una base y se cambia cosas y se añaden cosas. Por ejemplo; el arte va cambiando, la música va cambiando... antes había mucho bolero...”*

3. *“No lo creo. Convergen en la nuestra muchas, pero no”*

4. *“Creo que no hay global u homogéneo, sino particularidades a las que se remiten diferentes personas. Ser puertorriqueño es una mezcla de sentimientos y cada persona lo verá a su manera”*

5. *“Sí, ya que es un país con diferentes culturas”*

6. *“Sí, hay tres grupos que yo veo. Por ejemplo, la cultura que tiene la persona que ha nacido de padres puertorriqueños en Estados Unidos; tienen unas formas diferentes. También hay otros puertorriqueños que son puertorriqueños a la hora de comer, pero que no defienden las cosas de Puerto Rico. Saben más de historia de Estados Unidos que de historia de Puerto Rico. Son muy puertorriqueños para las fiestas, el ron, pero luego, no tienen mucho interés en lo puertorriqueño. Se proclaman muy de Puerto Rico siempre y cuando no se rechace lo norteamericano. Luego el tercer grupo: los que han nacido fuera de Puerto Rico se preocupan por el pasado de Puerto Rico. Aunque no rechazan los beneficios de Estados Unidos, no tienen “pelos en la*



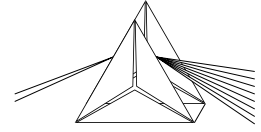
lengua” al defender lo puertorriqueños y dan prioridad a lo puertorriqueña; con todo lo bueno y lo malo”

6. Pregunta: Al mencionar “cultura popular puertorriqueña”, ¿qué manifestaciones de la misma viene a tu mente?

1. *“Obras de teatro, el cuatro, el güiro, las maracas. Puedes pensar en comidas típicas y puertorriqueñas, un grupo bailando folklore por ejemplo. La plena, la bomba... el coco frío”*
2. *“Las fiestas patronales, la artesanía”*
3. *“Bomba y plena”*
4. *“Lo típico de Puerto Rico, como por ejemplo, la música autóctona, las Navidades en el campo, comidas ets...”*
5. *“Las fiestas patronales, los festivales de artesanía. Ahora, más recientemente, los festivales playeros; los mítines políticos que parecen fiestas patronales... las caminatas políticas. Hasta en las huelgas, es increíble, hasta se manifiestan al ritmo de salsa. Defendiendo sus posturas al ritmo de salsa. En la huelga telefonía que hubo... tiran piedra y queman cabinas de teléfono, con salsa”.*
6. *“Artesanía, la música, el baile y la forma de hablar puertorriqueño”*

7. Pregunta: ¿Cuál o cuáles de las manifestaciones de la cultura popular puertorriqueña despiertan en tí un sentido de identidad con el ser puertorriqueño?

1. *“La música es lo más rápido que te lleva o, ¿por qué tú crees que un grupo de puertorriqueño que oye “En mi Viejo San Juan”, se echa a llorar? Es lo más y lo que más fácil llega” “La música, primero la música, ese ritmo movido... luego la comida, ¡unos tostones! Cada vez que veo unos tostones se me hace la boca agua.”*
2. *“El vivir con el pueblo, ver el pueblo divertido con la música. Son cosas típicas puertorriqueñas que les pertenecen. Hacer una ruta de artesanos. Ver haciendo las mascara de Ponce... Loiza Aldea... ¡cómo se puede mantener un área estrictamente negroide!”*
3. *“Las canciones, las que hablan sobre la tierra. La poesía puertorriqueña, no hay que olvidarla. El idioma; en realidad nuestra lengua es el español, y no tengo nada en contra del inglés que lo*



domino. En Puerto Rico tienen que estar los dos idiomas, es una necesidad. Por eso me opongo la ley del español como lengua única”

4. *“... Porque cuando hablas de salsa, por ejemplo, no solo puedes pensar en Puerto Rico, pero te relaciona... en términos que hay en eso que tu reconoces que has vivido en algún momento”*

5. *“Música típica, el coquí, la alegría del puertorriqueño, el calorcito puertorriqueño, el “ay bendito” etc...*

6. *“La música (...) crean ese movimiento cual es la salsa que naturalmente ha sido una explosión a nivel mundial (...) la literatura (...) la pintura (...) los cartelistas (...) la arquitectura” “Los boleros, la bomba y plena, seis chorrao, cuando empiezan a improvisar los trovadores. La salsa me gusta, pero no la asocio solamente a Puerto Rico, la veo como algo general... del Caribe”*

8. Pregunta: Ese efecto de identidad emocional o sentimental que se produce como las manifestaciones que has mencionado, ¿lo hacen operando solas o en combinación con otra u otras situaciones?

1. *“Cuando lo escuchas sola [la música], te entra el yuyo, el amacuco; el moco colgado. Cuando estas entre gente te produce orgullo”*

2. *“El sentimiento tiene que ser visual y auditivo. Ver una máscara no, pero ver quien la hace y te cuenta como la hace, sí. Vas caminado... la música, oyes salsa, eso (...) ¡Que me traigan el arroz y las habichuelas!*

3. *“Nunca he pensado sobre eso”*

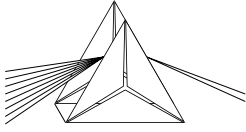
4. *“Sola”*

5. *“Puedo estar en mi casa fregando”*

6. *“Lo sientes sola, pero cuando estas con otros puertorriqueño te identifica más hablando de lo nuestro”*

También pregunté a las entrevistadas su opinión sobre el origen de la salsa. He aquí sus respuestas.

1. *“Que te mueve los pies, es una mezcla de diferentes ritmos musicales. De los caribeños fuera del Caribe; los afinaos en Estado Unidos. Una mezcla de todos los países que están alrededor, de los de las mismas raíces: del Caribe”*

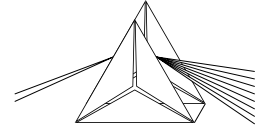


2. *“Bien para bailar, a veces tiene algún mensaje. creo que debe haber surgido de los negros africanos en varios países... el ritmo afroantillano”*
3. *“Es una mezcla de las nostalgias hispanas. No me disgusta, pero no pago mi dinero para comprarla. Si la oigo en la radio, no la apago”*
4. *“Como fenómeno musical me parece excelente. Por la novedad, por lo que implica el modo de integrarse... la lectura de la vida cotidiana que hace. Entre los puertorriqueños y otros sectores... como Panamá. De una serie de músicos que practicaba algo diferente”*
5. *“Que es música para bailar, no para escuchar. Es una música muy actual que nunca pasa de moda y el ritmo es estupendo para bailar. Le identifiqué mucho con nuestro país. De países latinoamericanos y del Caribe”*
6. *“Que ha mejorado mucho, pero también me gustan los clásicos como "Cortijo y su Combo", la salsa de los cincuenta y sesenta. La salsa de los setenta era más "chavacana" ahora es más actual. Creo que salió de Nueva York, de entre cubanos y puertorriqueños. Se basa en el guaguanco y la guaracha. Es una cosa que todos los puertorriqueños llevamos dentro. Cuando hay una salsa de por medio, te sale lo puertorriqueño, ¡olvidate! ¡La negrita que tengo por dentro!”*

Reflexiones:

Hacer reflexiones sobre la información recopilada en la entrevista no es tarea fácil. Se entremezclan los sentimientos compartidos dentro de una cosmovisión llena de interpretaciones similares. Esto se debe a que tanto el investigador como las informantes son producto del mismo entorno sociocultural y que impregnados por sus valores, paradojas y procesos reclaman para sí, verdades sobre experiencias compartidas.

Podemos interpretar que los operadores que influyen ese sentimiento de pertenecer, de ser, de una alteridad que define al puertorriqueño, forman un caos de fuerzas en conflicto y movimiento, pero que a su vez buscan un equilibrio para dar a cada individuo su identidad, la que unida a otros, crea el grupo cultural de los puertorriqueños o caribeños. Dice el Dr. Sanmartín (1995):



“Nuestra imagen se crea, la identidad es un esfuerzo para traducirnos a nosotros mismos de forma que haya un discurso coherente de que somos; un esfuerzo de revaluación constante (...) la revaluación tiene que ver con nuestras propias vidas y las relaciones con otras vidas (...). Hay necesidad de ser frente a la sociedad y de ser frente a otros (...). Tratamos de tener una unidad de ser (...). Es una pugna por construirnos y crear una unidad para reconocernos. Se hace en la familia, la comunidad, la nación”

Se dice que cada persona es un mundo porque ha de asimilar sus experiencias e interpretar sus valores en forma única. Pero, partiendo del mismo entorno sociocultural, ese proceso individual reflejará innumerables manifestaciones, creencias, símbolos y otros presupuestos que forman el cuadro colectivo ya que son iguales.

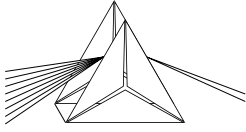
Mientras que la identidad es la alteridad, la diferencia frente a otros, es también la igualdad del endogrupo. Y, es precisamente esa igualdad la que se busca en este trabajo: códigos y registros de unidad identificadora.

En el caso de la identidad puertorriqueña hay que considerar que se cumplen 122 años de coloniaje estadounidense que representa una cultura muy diferente a la hispana. Es una cultura diferenciada que se manifiesta con aires de superioridad, sobre todo, en los aspectos de la cultura popular del puertorriqueño. Las relaciones familiares, la gastronomía, la música, el humor, los chistes, conceptos de tiempo y espacio, la afectividad con los hijos, los gustos por los colores, lo que valoramos en nuestras vidas, el militarismo, las interpretaciones religiosas; en fin, todo lo que tiene o ha tenido fuerza en nuestra identidad es diferente. Y al impregnarse de aires de superioridad, la imposición cultural nos divide en términos de la definición de que somos y por qué somos cómo somos.

Todo lo anterior se refleja en esa identidad lejana y en los factores que hipertrofian o disminuyen la intensidad del ser puertorriqueño.

No voy a entrar en los detalles sociohistóricos de lo que el coloniaje significa en la construcción de una identidad del grupo subordinado, pero sí señalo que el coloniaje tiene un precio que se paga en la manifestación de la identidad. El colonizador construye una identidad en el colonizado que sirve a los intereses socioeconómicos, culturales y militares del mismo colonizador.

Dice Albert Memi en su libro, *Retrato del colonizado* (1990), que el colonizador hace un retrato mítico y degradante del colonizado que termina por ser aceptado y vivido en cierta realidad, contribuyendo al retrato del colonizado.



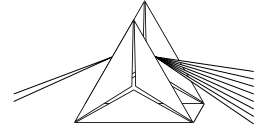
Otra vez, la imagen en el espejo, pero esta vez en un retrato.

Decía el psiquiatra martiniqués Frantz Fanon (1972), hablando sobre la cultura en el contexto colonial, que el colonialismo usa una lógica perversa y busca desvirtuar el pasado, lo distorsiona, lo desfigura y lo aniquila. Es una empresa de desvalorización de la historia para justificar su dominio, presencia, agradecimiento y amor del colonizado. Decía: *“La madre colonial” defiende al niño contra sí mismo, contra su yo, contra su fisiología, su biología, su desgracia ontológica.*”

En Puerto Rico, el colonialismo estadounidense ha reclamado su precio respecto a la identidad y dignidad del puertorriqueño. Sin embargo todas las informantes se identificaron como puertorriqueñas. Aun aquella que se enfatizó su anexionismo, la que más tiempo llevaba fuera de la isla, casada con un español, que domina el inglés, responde *“¡Yo soy puertorriqueña! Y muy orgullosa de serlo”*. De igual forma la nacida en Saint Croix o la que nació en Nueva Orleans, ambas anexionistas, se interpretan como defensoras de su puertorriqueñidad y su cultura. La identidad caribeña también aflora. Ese vocablo que recoge toda una concepción de mundo mezclado de lo negro y del ritmo es también una constante en el discurso.

La identificación o pertenencia al grupo cultural estadounidense se hace más bien como algo que es instrumental, jurídico e inevitable. El vocablo americano evoca una pertenencia a una categorización más amplia de sociedades en una geografía específica. Se ve una resistencia a la apropiación que hace Estados Unidos para identificar a sus ciudadanos como los únicos americanos en el planeta.

En cuanto a los aspectos primordiales de este trabajo; los operadores de la cultura popular producen un sentimiento de identidad en el ser puertorriqueño; vemos que se mencionan muchos en forma indistinta para la cultura en general como para la cultura popular. Entre ellos, la música puertorriqueña, la de tierra adentro, de la montaña; los bailes de bomba y plena; la literatura, destacándose la poesía; la comida criolla especialmente la que se prepara con plátano (tostones) son las manifestaciones que más carga emotiva generan en ese sentimiento de identidad. Otras menos mencionadas (menor frecuencia), pero que no dejan de ser significativas fueron el paisaje, los próceres, los deportistas, la alegría del pueblo, la familia e incluso las noticias del país. Aparecen entonces unos operadores que trabajan a través de los sentidos que fácilmente disparan ese sentimiento a través del tiempo y el espacio.



Sin embargo, es importante destacar que el impacto mayor en la identidad lo produce la música popular, pues cuando se mencionaron por nombres propios las clases de música a la que hacían referencia, era a géneros de la música popular y entre estos la salsa. Pero es importante también lo que dice una informante de que música y los libros (literatura) es lo que más fácil se puede llevar consigo al salir de la isla. Se establece un vínculo afectivo hacia esos bienes materiales que son capaces de mover y poner en ejecución los sentimientos de casa informante como individuo y que, a su vez, los remite hacia un colectivo social, hacia una categoría homogénea del grupo cultural.

Respecto a la salsa como vehículo importante para la transmisión de valores de cohesión cultural, hemos visto que todos los informantes, en mayor o menor grado, reconocen la importancia de la salsa, aunque en su dimensión de ritmo y expresión popular bailable. En cultura caribeña, casi todos reconocen que sucedió en Nueva York.

La información de este trabajo no es concluyente, pero nos orienta un poco sobre lo correcto de las conclusiones que expresan como la cultura popular es un vector diferenciador en el contexto cultural caribeño que resiste la asimilación del contexto cultural anglosajón estadounidense.

Es importante destacar que todos los discursos se hacen en plural cuando se refieren a todo de lo Puerto Rico como “lo nuestro”. Personas con diferentes ideologías políticas se refieren a la cultura popular como una pertenencia de todos por igual: nuestra música, nuestros bailes, nuestra comida, nuestro folklore, nuestra cultura, etc...

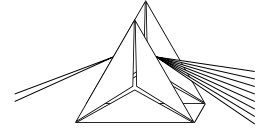
Me atrevo a sugerir que la clave para entender el porqué el pueblo puertorriqueño y los demás pueblos caribeños de la región se resisten a ser asimilados culturalmente, se encuentra en la cultura popular. Por esta razón he planteado anteriormente que la verdadera alma de un pueblo es la cultura popular. Es un *yo* presente y en la medida que los grupos culturales la fortalecen, renuevan y protegen. Así se puede mantener una identidad viva y contemporánea sin menoscabar la interdependencia y respeto de otras culturas.

Fuentes secundarias y referencias generales

1. Fernández Méndez, Eugenio, La identidad y la cultura, críticas y valoraciones en torno a la historia social de Puerto Rico, (1965, segunda edición), Instituto Cultural Puertorriqueña, San Juan, Puerto Rico, 451 páginas.



2. Frantz Fanon, *Los condenados de la Tierra*, (1972, tercera reimpresión de la segunda edición en español), Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 300 páginas
3. Meme Albert, *Retrato del Colonizador*, (1990, séptima edición), Ediciones La Flor, Buenos Aires, Argentina, 149 páginas.
4. Sanmartín Arce, Ricardo. *Identidad y creación, horizontes culturales e interpretación antropológica*, (1993), Editorial Humanidades, Barcelona, España, 271 páginas.
5. Santiago Álvarez, Luis F. “Cultura puertorriqueña: imposición y creación”, en “Contornos caribeños”, (1992-1993, vol. 1 número 1). *Revista del Consejo de Estudiantes del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y del Caribe*, San Juan, Puerto Rico.
6. Santiago Álvarez, Luis F. “Salsa; El proyecto social-popular de identidad y resistencia caribeña” (1991), *Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y del Caribe*, San Juan, Puerto Rico.
7. Zahar, Renate, *Colonialismo y enajenación contribución a la teoría política de Frantz Fanon*, (1972, tercera edición), Siglo Veintiuno editores, S.A., México, D.F., 132 páginas.



Una mirada a la escritura y la lectura en los primeros años de universidad de estudiantes relacionados con carreras de pedagogía en Chile

Valezka Venegas Mellado

Resumen

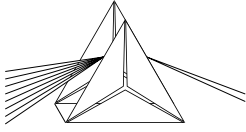
El artículo presenta un análisis reflexivo sobre la lectura y la escritura de distintas asignaturas de estudiantes de primer año en las carreras universitarias enlazadas con la infancia. Ambos temas son de gran relevancia en la realidad nacional y mundial. Como objeto de estudio propongo las prácticas de lectura y escritura que se promuevan en el ámbito universitario debido a la relevancia e impacto que genera en los futuros profesionales.

Tras efectuar un breve análisis de la temática, se pretende sumar información en un área de conocimientos del campo de discusión sobre las prácticas letradas y su relación con la enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Se busca dar una mirada sobre la lectura y escritura en la educación superior en forma transversal, como una competencia básica para el desarrollo de diferentes asignaturas que requieren una especial atención en el periodo de los primeros años de universidad; considerando los resultados de pruebas aplicadas sobre lectura en nuestro país y las percepciones de los estudiantes y de los docentes sobre lectura y escritura en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: educación superior, lectura, escritura, nivelación y estrategias de aprendizaje.

Introducción

Entre las tendencias de la educación superior se enmarca el presente y el futuro universitario en la globalización, se intensifica la democratización en el ingreso, el crecimiento sostenido de la matrícula, la masividad, el incremento en las tasas de cobertura, la educación permanente, el aporte de las nuevas tecnologías, el incremento de la movilidad académica de docentes y estudiantes, pero también “la inequidad en el acceso por

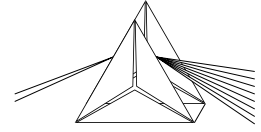


razones de clase social, etnia o religión de pertenencia” (López,2008). Esto hace referencia a los múltiples factores que han de permear el proceso educativo universitario.

Las condiciones en el acceso a la educación superior se han modificado notablemente en las últimas décadas. Este fenómeno se expresa en un elevado número de alumnos en las aulas. Las nuevas condiciones trajeron aparejados nuevos problemas para las universidades que de ocuparse de la enseñanza para grupos de elite pasaron a ocuparse de grupos sumamente numerosos cuya característica predominante es la heterogeneidad.

Esta se pone de manifiesto no sólo en el nivel socioeconómico de origen sino también en los establecimientos de procedencia y en la formación que han recibido en la escuela media. La consecuencia del fenómeno se enmarca en el deterioro de la calidad (Ezcurra, 2007). Aquí se produce una dicotomía, ya que podríamos interpretar que el deterioro de la calidad es producto de que los estudiantes llegan sin los conocimientos necesarios de lectura y escritura a la vida universitaria o son las universidades las que estaban acostumbradas a recibir en su mayoría a estudiantes de estatus social alto. Estos provenían de colegios particulares o particulares subvencionados donde eran preparados para obtener resultados de excelencia en la *Prueba de Selección Universitaria (PSU)* que faculta y filtra el ingreso a las instituciones de educación superior.

Se hace necesario entonces, realizar una mirada a algunos resultados que tenemos como país en relación con la competencia lectora, definida como “la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (PISA 2015 *Assessment and Analytical framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*, OECD, 2016). Esta definición concibe la competencia lectora abarcando la amplia gama de situaciones en que las personas leen, las diferentes formas de textos escritos que se presentan a través de diferentes medios de comunicación, y la variedad de formas en que los lectores se acercan y usan los textos, desde la manera funcional y restringida, como cuando se busca una información práctica, hasta las formas más profundas y de largo alcance, tales como la comprensión de otras formas de hacer, de pensar y de ser que los textos presentan.

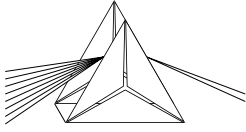


Si nos focalizamos en los resultados *PISA*, obtenidos el año 2015, donde se evalúa la capacidad de los jóvenes para comprender, usar y reflexionar sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial para participar en la sociedad. Podemos ver que, “con un promedio de 459 puntos en la escala de Lectura, los estudiantes de quince años en Chile se ubican bajo la media de la OCDE”, planteado en el *Informe PISA, 2018*. Esto evidencia la deficiencia con que muchos de esos estudiantes ingresan al sistema de educación superior y para lo cual una solución es nivelarlos.

En respuesta a lo anterior, actualmente, algunas universidades de nuestro país cuentan con programas de apoyo que han sido implementados para los estudiantes que ingresan a su primer año de universidad. Como ejemplos, podemos mencionar: *Programa de Nivelación y Acompañamiento al Estudiante* (PRONAE), que se origina desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Los Lagos. *Programa de Apoyo a la Inserción Universitaria* (PAI) implementado en la Universidad Católica de Chile. CARA UC que es el *Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional*. Estos programas están delimitados a ciertas asignaturas o grupos específicos de estudiantes, de lo cual podemos interpretar que existe un gran número de estudiantes que no tienen acceso a dichos apoyos y más aún no directamente relacionados con la lectura y escritura.

Entonces, nace la necesidad de saber cómo se promueven de manera transversal las competencias de lectura y escritura en las distintas asignaturas de primer año de carreras vinculadas a la infancia. Lo anterior no solo por la importancia que reviste para el estudiante en cuestión, sino porque al ser carreras ligadas con este ámbito, tienen luego el desafío de promover esas mismas habilidades en sus usuarios directos (niños, niñas, jóvenes, adultos, etc.). Junto con esto, el problema global de la comprensión lectora que se extiende hasta los niveles de la educación superior, donde nuestro país no queda exento.

Como la lectura y la escritura vertebran el aprendizaje junto a la producción de conocimiento en diversas disciplinas, esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las



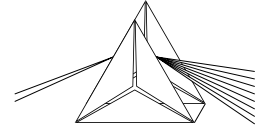
estrategias metodológicas en lectura y escritura aplicadas en estudiantes de primer año de carreras relacionadas con infancia en algunas universidades de Chile?

La educación superior en Chile

Nuestro país ha tenido diferentes cambios en lo que respecta a la Educación Superior. Actualmente contamos con diferentes leyes que contemplan áreas relacionadas con educación. Una de ellas es la Ley 21.091 (*Diario Oficial de Chile*, 2018) que “contempla materias como: Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Educación Superior, Centros de Formación Técnica Estatales, Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Ministerio de Educación Pública, Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Formación Técnico profesional, Subsecretaría de Educación Superior, Sistema Común de Acceso a las Instituciones de Educación Superior y Sistema Nacional de Información de la Educación Superior”.

Del mandato establecido en la Ley 20.129 (*Diario Oficial de Chile*, 2018), se encuentra el Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Es una entidad dependiente de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación”. Es importante destacar que el SIES surge de la Ley antes mencionada y que crea un “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad”, la cual asigna al Mineduc, a través de la Divesup, la primera de las cuatro funciones señaladas en el artículo 1º, la de “información”, que tiene por “objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, y la información pública” (Ley n°20.129, *Diario Oficial de Chile*, 2018). De esta forma, SIES se enmarca como una entidad que el Mineduc ha creado para contribuir al aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, desde la función de la información, considerando la autonomía en la gestión institucional de las instituciones de Educación Superior.

A la fecha, tenemos 151 instituciones de Educación Superior en Chile que cuentan con reconocimiento oficial por parte del estado, y están vigentes. De las cuales 78 están acreditadas, entre ellas se encuentran 45 universidades, siendo la diferencia lo que corresponde a Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (*Mineduc*, 2019). Por lo tanto, es necesario conocer cómo funcionan estas instituciones, respecto de tema de estudio.

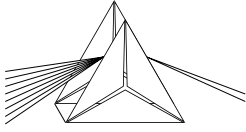


Según el reporte el **Servicio de Información de la Educación Superior (SIES)**, para el año 2018, la matrícula total de educación superior alcanza a 1.262.771 estudiantes, considerando los niveles de pregrado, posgrado y postítulo, lo que representa un incremento del 41,6% en el periodo 2009–2018. Entre los años 2011 y 2017 se observó una disminución constante en las tasas de crecimiento anual de la matrícula total, tendencia que se rompe el año 2018 con el crecimiento de 1,2% que es superior al del año 2017 (0,0%). En 2018, la matrícula de pregrado concentra el 94,1% de la matrícula total, la de posgrado el 3,7% y postítulo el 2,2%. Así también, al considerar los datos de 2009 a 2018, se aprecia que el mayor incremento se da en el postítulo (96,3%), seguido de posgrado (65,1%) y pregrado (39,9%). De acuerdo con el SIES el tipo de institución, en el año 2018, las universidades concentran el 59,4% de la matrícula total, seguida de los institutos profesionales (IP) con el 29,7%, y los centros de formación técnica (CFT) con 10,8%.

Programas de nivelación de universidades

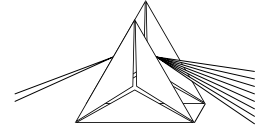
Entre ellos podemos mencionar *Programa de Nivelación y Acompañamiento al Estudiante (PRONAE)*, que se origina desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Los Lagos, y tiene por objetivo contribuir a la trayectoria exitosa de los estudiantes que ingresan al primer año a la universidad, con un enfoque académico, psicoafectivo y psicopedagógico. Este programa promueve acciones conjuntas con las nuevas estrategias de mejoramiento institucional vigentes, que se encuentran orientados tanto al proceso *formativo del estudiante como del impacto positivo en los indicadores de retención y aprobación* (Extraído de <http://www.ulagos.cl/portal-del-estudiante/programa-de-nivelacion/>). La nivelación y acompañamiento que pretende realizar el PRONAE, deberán ser entendidas como todas aquellas estrategias que buscan promover la permanencia de los estudiantes en la educación superior e incrementar los niveles de logro académico en su primer año (División de Educación Superior del Ministerio de Educación [Mineduc] 2011).

Con el *Programa de Apoyo a la Inserción Universitaria (PAI)* implementado en la Universidad Católica de Chile, los estudiantes son apoyados durante todo el año por un tutor de acompañamiento, quien los



orienta en la elección de diferentes estrategias de apoyo y servicios disponibles en la universidad. En este programa, los estudiantes comparten con otros compañeros que tienen las mismas inquietudes y se enfrentan a los mismos desafíos durante su primer año. Sin embargo, participan solo estudiantes de algunas carreras. También cuentan con CARA UC que es el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional Dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, específicamente de Salud Estudiantil, responde al compromiso con el bienestar integral y la salud psicológica de todos los alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La misión del CARA UC es “ofrecer, desde el marco de la psicología educacional, alternativas que permitan potenciar el desarrollo de habilidades académicas, para que los jóvenes vivan con éxito y satisfacción su proceso de aprendizaje, estudio y la etapa universitaria en general”. En tanto, el objetivo general que guía su trabajo es “pesquisar factores de riesgo ligados al proceso de estudio, que desarrollen y promuevan un aprendizaje estratégico y autorregulado, junto con apoyar la búsqueda de la definición vocacional, según los intereses y preferencias profesionales de todos los estudiantes”.

Durante la trayectoria educativa influyen muchas variables y necesidades de los alumnos, que impactan de distinta forma en los aprendizajes y resultados académicos. Es por ello que el CARA ofrece servicios en distintos temas y modalidades, siempre orientados a apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y estudio. Todos los servicios del CARA son gratuitos o costo cero, para todos los alumnos regulares de la UC. Ofrecen talleres y tutorías enfocadas a generar un espacio de aprendizaje grupal, donde un (a) estudiante, con trayectoria, de buen rendimiento y habilidades pedagógicas, apoya a alumnos interesados en comprender mejor algunos ramos que se caracterizan por su alta dificultad, altas tasas de reprobación y que son comunes a varias carreras. Por ejemplo, “Introducción al Cálculo, Cálculo I y II, Álgebra y Álgebra Lineal, Geometría, Química general, Química I y II, Química Orgánica, Física, Introducción a la economía, Geometría, Contabilidad I y II, y Biología de la Célula, entre otros. Las tutorías académicas se realizan en grupos pequeños, de máximo 6 alumnos, que trabajan durante 4 sesiones con el tutor.” (Extraído de <http://rendimientoacademico.uc.cl/Contenidos-del-Sitio/tutorias-academicas>)



En la Universidad de Chile encontramos el Programa de Apoyo Académico (PAA) que se dedica a realizar un apoyo a los estudiantes en sus primeros tres semestres a través de tutorías complementarias en las áreas de economía, matemática y estadística. Estas son dictadas por alumnos de cursos superiores con un rendimiento sobresaliente. Entre otros programas que tiene la Universidad de Chile se encuentran el Programa de Apoyo Sicológico (PAS) que “entrega atención psicológica a los estudiantes de las escuelas de pregrado, el mismo reconoce que el rendimiento académico del estudiante es el producto de una serie de elementos que interactúan” (recuperado de <http://www.admisionfen.cl/programas-apoyo-estudiante/>), siendo el aspecto psicológico parte importante de este proceso. Cuentan de igual modo con el *Programa de Pares* que está encargado de integrar a estudiantes de primer año a la vida universitaria, mediante el acompañamiento de estudiantes de segundo año, realizando diversas actividades, dentro y fuera de la facultad, de tipo social, cultural, crecimiento personal y de aportes al aprendizaje. Sin embargo, las características que poseen los estudiantes del primer año de universidad son un aspecto que no se debe dejar de considerar, si lo que deseamos es tener estudiantes competentes y futuros profesionales que cumplan con todos perfiles esperados.

Es necesario tener en cuenta que el paso de enseñanza media al primer año de universidad es un proceso de transición similar a los vividos en años escolares anteriores, como de pre kínder a primero básico o de octavo a primer año medio. Lo anterior destacando que los estudiantes que ingresan al primer año de universidad aún están en procesos de cambio, propios de la adolescencia, afianzando su identidad, viviendo lejos de sus familias u otros factores que vienen a dar una carga extra a este nuevo proceso de cambio personal.

La bibliografía destaca la importancia de estudiar separadamente la etapa inicial, cuando el estudiante ingresa al ámbito universitario dado el estrés de la transición y el nivel de desgaste, que termina muchas veces con la ruptura con la carrera elegida (Tinto, 2006). Los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria sufren el impacto de las dificultades de desempeño que se traducen en el desgranamiento. El medio les resulta hostil, desconocido, pero comparten situaciones con otros jóvenes estudiantes a quienes ven como mejor capacitados (Ezcurra, 2007).



Lectura y escritura en la realidad universitaria

Uno de los problemas que se evidencia es que “La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad-. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza.” (David Russell, 1990).

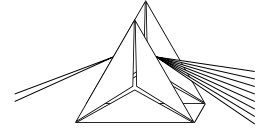
No podemos dar por sabidas las prácticas de producción y consulta de estos materiales, sino que es preciso enseñarlas junto a los contenidos específicos de las asignaturas. Incluso en el caso de que los planes de estudio contemplaran talleres de lectura y escritura académica, lo cual dotaría a los estudiantes de un repertorio de estrategias básicas, estos seguirían precisando herramientas para leer y escribir de otras formas, en diversos contextos, con textos diferentes, para nuevos propósitos, en dominios conceptuales particulares.

En la educación superior no basta un taller de producción y comprensión de textos académicos, porque la ocasión más fértil para aprender a producir y estudiar con textos académicos se da cuando se los lee y escribe en cada disciplina (Chalmers y Fuller, 1996; Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000).

Sus concepciones sobre el aprendizaje, las expectativas de enseñanza y su confianza académica se fundamentan en un contexto educativo diferente. Este ajuste puede influir en las reticencias que muestran los estudiantes ante métodos innovadores de enseñanza (Kember, 2004).

El docente ante las estrategias de aprendizaje

La principal dificultad del docente universitario frente a las estrategias de aprendizaje está en el rechazo de toda innovación: la enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva consigo la utilización de unos determinados métodos, en muchos casos distintos de los que los profesores escolares utilizan. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada.



Otra dificultad está en el desconocimiento del propio proceso de aprendizaje ya que enseñar estas estrategias depende en buena medida de la capacidad que el profesor tenga para discutir el contenido con sus estudiantes. Para ello, es necesario que este sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con Luz Amparo Noy Sánchez: “finalmente, la elección de una estrategia de aprendizaje depende también de la formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de un contenido determinado”.

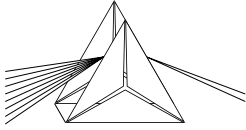
El estudiante ante las estrategias de aprendizaje

El principal problema desde el punto de vista del estudiante, es aprender a ser activo en sus procesos cognitivos y evaluativos, olvidando los métodos tradicionales que lo llevan hacia una valoración frecuente de los procesos memorísticos o repetitivos sin pasar por la reflexión y la crítica tan necesarias en este ámbito.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje implican más tiempo que los métodos tradicionales: una disposición ambiental en términos de mobiliario, materiales y de manera particular un trabajo más autónomo y, por lo tanto, con autorregulación del proceso, tarea nueva para el estudiante que posee una disposición natural hacia la clase magistral que implica solo trabajo del docente o la tradicional enseñanza.

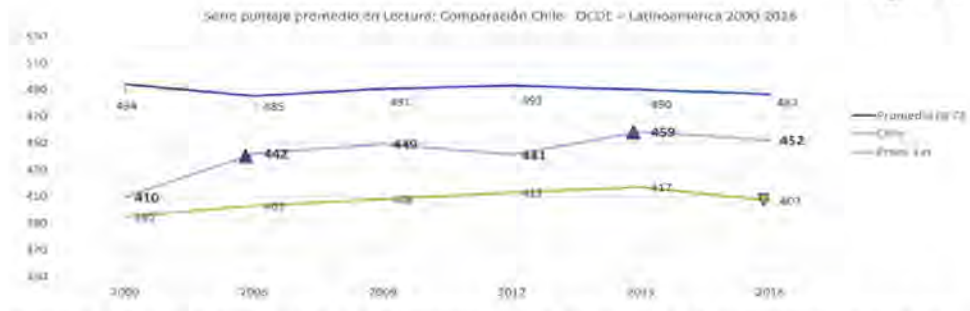
***Prueba PISA* y su relación con las proyecciones de los estudiantes en el proceso de lectura**

Nuestro país es uno de los 30 países que forman parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) quienes tienen como misión promover políticas destinadas a expandir crecimiento económico, el empleo y la calidad de vida de los países que forman parte de la organización. Como una medida, surge la prueba de *PISA* (*Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes*), con la cuál monitorean el éxito de los sistemas escolares de los países en la preparación de los jóvenes para participar en la sociedad. Junto a los resultados ofrecen información abundante y detallada que permite a los países adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.



En el año 2015, los resultados obtenidos en la *Prueba PISA* orientados a la comprensión, uso y reflexión de textos para alcanzar metas propias, desarrollar conocimiento y potencial para participar en sociedad califican al país con 459 puntos. Esta señala que como país estamos bajo la media de la OCDE. Los resultados de la prueba *PISA* año 2018 presentan a Chile con una calificación de 452 puntos en la medición que evalúa tres subescalas correspondientes a diferentes procesos cognitivos: localizar información, comprender y evaluar y reflexionar.

Figura 1

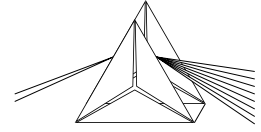


Agencia de la Educación, Diciembre 2019, (figura 1) Comparación Chile-OCDE-Latinoamérica 2000-2008. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>

Lo anterior evidencia que seguimos situados en una posición más baja que el promedio de la OCDE. Vemos como con el paso de los años y algunas recomendaciones no hemos logrado superar esta brecha, la cual tendrá consecuencias desfavorables en el futuro de las personas y la sociedad si no logramos subsanar estas debilidades.

Conclusión

Con el correr de los años se ha generado un aumento de la población estudiantil universitaria. Según lo mencionado en el Informe de Titulación en Educación superior en Chile 2018, “en Chile tenemos 151 instituciones de educación superior con una matrícula cercana a los 1.262.771 estudiante”.



“El paso o la transición en la vida del estudiante que significa dejar los antiguos vínculos y pertenencias para incorporarse a la vida propia del universitario, otorgando una particular relevancia al stress de la transición y el nivel de desgaste, que termina produciendo la ruptura con la carrera elegida” (Tinto, 2006). Esta es una invitación a hacernos cargo de dichas deficiencias que traen los estudiantes, pues requieren un apoyo para superar las barreras que pueden presentarse. Ezcurra 2007, señala “el deterioro de la calidad es producto de que los estudiantes llegan sin conocimientos necesarios de lectura y escritura o las universidades son las que estaban acostumbradas a recibir en su mayoría estudiantes de estatus social alto”. Esto gracias a la democratización del ingreso a las universidades donde pasaron de recibir a grupos de elite a tener grupos más heterogéneos.

A lo largo del presente artículo parece evidente la necesidad de realizar una mirada a las metodologías que están siendo usadas por los docentes en estudiantes de primer año de carreras relacionadas con la infancia en las universidades de Chile. Con el fin describir dichas prácticas, analizar la percepción que tienen los propios estudiantes de su desempeño y lograr proponer mejoras que permitan sopesar las deficiencias que pueden traer desde los niveles anteriores de educación en relación con la lectura o la escritura.

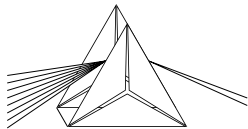
Bibliografía

BARRELL, J. (1998). PBL, An Inquiry Approach. Corwin Press. Barrett, H.C., (2002).

BAUMANN, J.F. (1990): “La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)”. Madrid. Aprendizaje/Visor.

BRASLAVSKY, B. (2005).” Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CARLINO, P. (2002) “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué”. Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61.



CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London:

Kogan Page, CIAPUSCIO, G. (1998) “La elaboración de monografías en la universidad

CARLINO, P. (2003 a) “¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 32, Barcelona, enero, 88-98.

CARTOLARI, M. M., (2015). *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia. Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores*. Tesis doctoral presentada y aprobada en el Programa Inter-institucional de Doctorado en Educación de las Universidades Nacionales de Lanús, San Martín y Tres de Febrero -1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cartolari, M. M y

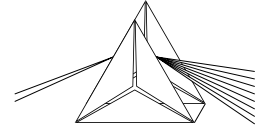
GICEOLEM, 2015. ISBN: 978-987-33-8362-5

DE LA TORRE, (2006) “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. Duran, *Estrategias Didácticas de Comprensión Lectora*”. Edit. GRACI. Quinceava Edición. Barcelona.

EZCURRA, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Universidad de San Pablo.
http://200.144.189.75/prg/site/images/stories/arquivos/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

JIMÉNEZ, V. (2004) “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA).” Tesis para el grado de Maestría. España: Universidad Complutense de Madrid.

SIES, (2018) *Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación, extraído del Informe de titulación en Educación Superior en Chile 2018*.



NOY SÁNCHEZ, L. “Estrategias de aprendizaje”

<http://eoepsabi.educa.aragon.es/>

[descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3.Aprender_a_aprender/1.03.Estrategias_de_aprendizaje.pdf](#)

TINTO, V. (2006), Promoting student retention and success: lessons learned, Higher Education Academy Conference on Innovations in Student Success, Londres.

Webgrafía

<https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>

<http://www.admisionfen.cl/programas-apoyo-estudiante/>

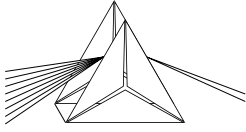
<https://www.diariooficial.interior.gob.cl/>

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/09/09/sies-publico-informes-sobre-titulados-y-matricula-de-extranjeros-en-la-educacion-superior-chilena/>

<http://rendimientoacademico.uc.cl/Contenidos-del-Sitio/tutorias-academicas>

<http://www.ulagos.cl/portal-del-estudiante/programa-de-nivelacion/>

Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) https:// analisis.umag.cl/documentos/informe_matricula_2018_sies.pdf



Albizu Campos y Américo Lugo: continuidades y discontinuidades de discursos y accionar de dos nacionalistas en el Caribe, 1916-1950¹

Luis Alejandro Cruz González

En el ensayo se comparan las continuidades y discontinuidades en los discursos y el accionar² de Pedro Albizu Campos, líder máximo del nacionalismo puertorriqueño, e Isidro Américo Lugo Herrera, destacado nacionalista dominicano durante la ocupación estadounidense entre 1916-1924. La comparación corroborará las continuidades y discontinuidades entre estos dos nacionalistas, en la que destaca la visión liberadora de confrontación armada de Albizu Campos en contra de Estados Unidos, según la historiografía puertorriqueña y otros países del Caribe. Por otro lado, la visión liberadora de Américo Lugo fue una de confrontación no armada, según análisis de su tesis doctoral presentada en 1916 y la carta que envió al presidente Rafael Leónidas Trujillo (1930-1961)³ en 1936. Además, se utilizarán otras fuentes de científicos sociales relacionadas con sus escritos, discursos y accionar que, conforme al análisis, evidencian las condiciones que afloraron y que justifican el propósito del presente ensayo investigativo.

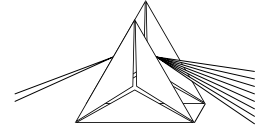
Albizu Campos nació en el barrio Tenerías de Ponce el 29 de junio de 1893,⁴ estando Puerto Rico bajo la influencia y el dominio del imperio español.

¹ Ensayo investigativo presentado como requisito doctoral para la clase de Historia 1212 en el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y El Caribe.

² De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* accionar significa: poner en funcionamiento un mecanismo o parte de él, dar movimiento. También significa: hacer movimientos y gestos para dar a entender algo, o acompañar con ellos la palabra hablada o el canto, para hacer más viva la expresión de los pensamientos, deseos o afectos.

³ Américo Lugo, “Independencia intelectual frente a la tiranía de Trujillo”, Cielonaranja, 13 de febrero de 1936, www.cielonaranja.com/lugocarta.htm.

⁴ Federico Ribes Tovar, *Albizu Campos: El revolucionario*, (New York: Plus Ultra Educational Publishers, Inc., 1975), 18-19. Junta Pedro Albizu Campos, por Lcdo. Donald R. Milán Guindín, *Pedro Albizu Campos, Lujo de la historia: Actas de la primera jornada de Pedro Albizu Campos*, (San Juan: Talla de Sombra Editores, 2016), 64. Ángel R. Villarini y Juan E. Hernández Cruz, ed., *Pedro Albizu Campos: Vida y pensamiento escritos y reseñas políticas, 1930*, (San Juan: Editorial de Educación Política, Partido Independentista Puertorriqueño, s.f.), 53. No obstante, algunos escritores sobre la vida y obra de Pedro Albizu Campos establecen el año de 1891 como fecha de su nacimiento, en Marisa Rosado, *Pedro Albizu Campos Las llamas de la aurora: Un acercamiento a su*



Sus padres fueron don Alejandro Albizu y Romero, comerciante de origen vasco español y doña Juliana Campos y Campos, criolla de escasos recursos económicos.⁵ Aunque no existe mucha información sobre su infancia, Federico Ribes Tovar documentó que esta la pasó en el barrio donde nació y que creció viviendo las limitaciones económicas típicas de su tiempo.⁶ Continuó argumentando Ribes Tovar que, Albizu Campos desde que cursaba los grados de secundaria, ya bajo la influencia y el dominio estadounidense, mostró inclinación a favor de la independencia de su país, por lo que temprano en su vida estableció que: “la independencia no es discutible”.⁷

El 3 de octubre de 1922, Albizu Campos se afilió al Partido Unión de Puerto Rico, a pesar que el 11 de febrero de ese año dicho partido eliminó la Base Quinta⁸ de su programa como alternativa al estatus político del país.⁹ El 12 de mayo de 1924, abandonó el Partido Unión de Puerto Rico debido a la alianza que esa colectividad formó con el Partido Republicano para acudir a las elecciones de ese mismo año.¹⁰ El 18 de mayo de 1924, se unió al Partido Nacionalista¹¹ y en la asamblea celebrada en Ponce fue electo vicepresidente, además, de candidato a la Cámara de Representante por el distrito de Ponce.¹² El 6 de septiembre de 1925, lo reeligieron como vicepresidente¹³ y lo nombraron delegado del partido para pregonar por los países latinoamericanos a favor del nacionalismo puertorriqueño.¹⁴ El 20 de junio de 1927, Albizu Campos llegó a República Dominicana,¹⁵ donde comenzó su gira por los países

biografía, (San Juan: s.e., 1998), 3. Alberto Prieto, *Albizu Campos y el independentismo puertorriqueño*, (La Habana: Editora Política, 1986), 34.

⁵ Ribes, *Albizu Campos*, 20.

⁶ Ribes, *Albizu Campos*, 28.

⁷ Ribes, *Albizu Campos*, 30.

⁸ En 1904 el Partido Unión de Puerto Rico aprobó la "Base Quinta" en su plataforma política y abría la independencia como una alternativa de estatus para los puertorriqueños.

⁹ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 92. Ribes, *Albizu Campos*, 108.

¹⁰ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 95. Ramón Medina Ramírez, *El movimiento libertador en la historia de Puerto Rico*, (San Juan: Ediciones Puerto, 2016), 87.

¹¹ Fundado el 17 de septiembre de 1922, por José Coll y Cuchí y José S. Alegría, en Miñi Seijo Bruno, *La insurrección nacionalista en Puerto Rico, 1950*, (San Juan: Editorial Edil, Inc., 1997), 13. Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 92-93. Medina, *El movimiento libertador*, 93.

¹² Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 103. Ribes, *Albizu Campos*, 111.

¹³ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 106.

¹⁴ Ribes, *Albizu Campos*, 111-112.

¹⁵ Junta, Raúl Guadalupe de Jesús, 18.



latinoamericanos¹⁶ para cumplir con la encomienda dada por su partido, teniendo contacto personal con los intelectuales y luchadores antiimperialistas dominicanos en 1927.¹⁷

Como resultado de su contacto y estadía en República Dominicana, Albizu Campos sostuvo reuniones, ofreció conferencias sobre Puerto Rico y fundó la Junta Dominicana Pro Independencia de Puerto Rico.¹⁸ La relación entre el nacionalista puertorriqueño y los intelectuales dominicanos fue tan estrecha que, Américo Lugo, quien con anterioridad fue el primero en presentar el caso de Puerto Rico en una Conferencia Internacional, en Río de Janeiro,¹⁹ escribió una reseña sobre Albizu Campos y fue quien, en unión a Federico Henríquez Carvajal, asumió la representación del nacionalismo puertorriqueño en Santo Domingo.²⁰ Además, fueron los nacionalistas dominicanos quienes financiaron la mayor parte de la gira de Albizu Campos por los países latinoamericanos²¹. Emiliano Tejera, Enrique Henríquez y Américo Lugo, entre otros, lo apoyaron al llegar a República Dominicana.²² Por lo anterior, a pesar de los escenarios desiguales en ambos países, hubo empatía entre los partidos nacionalistas dominicano y puertorriqueño, además, entre sus máximos líderes, Albizu Campos y Américo Lugo.

El 4 de enero de 1930 Albizu Campos regresó a Puerto Rico, luego de culminar su gira por los países latinoamericanos²³. El 11 de mayo de 1930, Albizu Campos fue electo presidente del Partido Nacionalista²⁴ e inmediatamente comenzó a reorganizarlo, utilizando el discurso de no cooperación con el imperio estadounidense y el gobierno colonial. El Partido Nacionalista participó en las elecciones de 1932 y Albizu Campos fue candidato al senado de Puerto Rico, pero en dichas elecciones el partido no tuvo la demostración electoral esperada ni Albizu Campos fue electo al senado de Puerto Rico. El 8 de diciembre de 1935, el Partido Nacionalista celebró su asamblea en Caguas reeligiendo a Albizu Campos como presidente del partido y fundando el Ejército Libertador de la Patria.²⁵ En la asamblea, se estableció el servicio militar obligatorio para

¹⁶ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 112.

¹⁷ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 117-119.

¹⁸ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 123.

¹⁹ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 123.

²⁰ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 125.

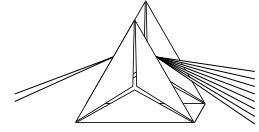
²¹ Junta, Raúl Guadalupe de Jesús, *Pedro Albizu Campos*, 18.

²² Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 120.

²³ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 147.

²⁴ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 104 y 161.

²⁵ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 164.



los nacionalistas, se declaró el estado en guerra contra Estados Unidos y el gobierno de Puerto Rico, además, decidieron no volver a participar en las elecciones del país, boicoteando las mismas, sustituyendo los votos por las armas.²⁶

Por otro lado, Américo Lugo fue jurista, ensayista, historiador, periodista, diplomático²⁷ y discípulo e influenciado por la labor pedagógica del puertorriqueño Eugenio María de Hostos.²⁸ Nació el 4 de abril de 1870, en Santo Domingo, República Dominicana y falleció el 4 de agosto de 1952 en la capital dominicana.²⁹ Sus padres fueron don Tomás Joaquín Lugo Yépez de Maracaibo y doña Celia Herrera Veras³⁰ y contrajo nupcias con Dolores Romero.³¹ Américo Lugo perteneció a un grupo de destacados intelectuales dominicanos que, con acciones cívicas, pacíficas, urbanas y nacionalistas, se opusieron a la intervención y ocupación estadounidense en República Dominicana entre 1916-1924.³²

Américo Lugo representó a República Dominicana como servidor público en el Congreso de Delegados de Latinoamericanos, que se celebró en 1909 en Río de Janeiro, Brasil.³³ También participó en la Cuarta Conferencia Panamericana en Buenos Aires, Argentina, en 1910 y fungió como consejero

²⁶ Marisa Rosado, *El nacionalismo y la violencia en la década de 1930*, (San Juan: Ediciones Puerto, 2007), 52-53. Luis Ángel Ferrao, *Pedro Albizu Campos y el nacionalismo puertorriqueño, 1930-1939*, (San Juan: Editorial Cultural, 1990), 228. Ronald Martínez Lahoz, *La identidad nacional como problema: el caso de Puerto Rico*, Tesis Doctoral Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología), Universidad Complutense de Madrid, (Madrid: 2006), 268. Seijo, *La insurrección nacionalista*, 16.

²⁷ Ángela Peña, “Calles y avenidas Américo Lugo, ejemplo perenne”, Hoy.com.do, 23 de enero de 2011, <https://hoy.com.do/calles-y-avenidasamerico-lugo-ejemplo-perenne/>

²⁸ Isabel Dolores de León Olivares, “Resistencias discursivas de intelectuales de República Dominicana durante la ocupación estadounidense de 1916-1924: nacionalismo, antiimperialismo e hispanismo”, Scielo, 31 de marzo de 2014, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_isoref&pid=s1870-719x2015000200004&lng=es&tlng=es

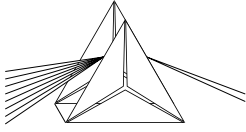
²⁹ Ariosto Sosa Valerio, “Para recordar y no olvidar a Isidro Américo Lugo”, libertad en línea, 11 de agosto de 2018, <http://libertadenlinea.com/app/anmviewer.asp?a=176&z=27>

³⁰ *El nacional*, “Nace Américo Lugo, ensayista, historiador y jurista dominicano”, 4 de abril de 2018, <https://www.google.com/amp/s/elnacional.com.do/nace-americo-lugo-ensayista-historiador-y-jurista-dominicano/ame/>

³¹ Sosa, “Para recordar y no olvidar”.

³² Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

³³ Marisa Rosado cita a Albizu Campos, según nota periodística de *El Mundo*, diciendo que fue en este Congreso que Américo Lugo presentó por primera vez el caso colonial de Puerto Rico, en Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 123.



de las Delegaciones Dominicanas en Europa y Estados Unidos. El 18 de julio de 1935, el gobierno dominicano lo contrató para escribir la nueva historia del país que, provocó una discrepancia entre Américo Lugo y el presidente Leonidas Trujillo. Por esa discrepancia, el 13 de febrero de 1936, Américo Lugo redactó una carta al presidente Trujillo donde clarificó la labor para la que fue contratado por el gobierno dominicano, negándose a convertirse en escribano del estado, ya que, su pluma “no tiene precio, ni se vende”. Además, fue uno de los que inició el movimiento nacionalista Unión Nacional Dominicana, que tuvo en Américo Lugo al más radical entre sus miembros y que tenía como principal objetivo lograr que los estadounidenses desocuparan el país, para recuperar la soberanía absoluta.³⁴

Como periodista fundó y dirigió en 1922 el periódico *Patria*, en San Pedro de Macorís, aunque también escribió para *El Listín Diario*,³⁵ *El Progreso*, *La Cuna de América*, *El Tiempo*, *El Eco de la Opinión*, *El Mensajero* y *El Porvenir de Puerto Plata*. Además, publicó más de treinta libros cuyos temas variaron en prosa, crítica, historia y patrióticos. Entre sus obras publicadas están: *Historia de Santo Domingo*, (1952), considerada su obra principal;³⁶ *A punto largo*, (1901); *Heliotropo*, (1903); *Ensayo dramático*, (1906); *Por la raza*, (1920); *El nacionalismo dominicano*, (1923); y *Declaración de principios*, (1925).³⁷ Por otro lado, para obtener el doctorado en derecho presentó su tesis que tituló, *El Estado Dominicano ante el Derecho Público*, donde analizó la idiosincrasia dominicana y contestó qué valor tenía el estado dominicano desde el punto de vista del derecho público moderno.³⁸ El siguiente fragmento de la tesis sirve como parte del análisis comparativo del presente ensayo.

Una de las consecuencias más visibles que produjo la política intervencionista de los Estados Unidos, desplegada durante las

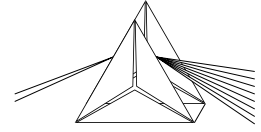
³⁴ El nacional, “Nace Américo Lugo”. Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

³⁵ Donde se recoge el discurso que ofreció Albizu Campos en el Teatro Colón de La Romana el domingo 10 de julio de 1927, relacionado con la destrucción que llevaba a cabo la intervención y ocupación estadounidense en Puerto Rico, en Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 124.

³⁶ El nacional, “Nace Américo Lugo”.

³⁷ Sosa, “Para recordar y no olvidar”.

³⁸ Américo Lugo, *El Estado Dominicano ante el Derecho Público*, Tesis Doctoral Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Central de Santo Domingo, (Santo Domingo: 1916).



décadas iniciales del siglo veinte en países como Cuba, Puerto Rico, Panamá, Nicaragua, México, Haití y República Dominicana, fue la activación de diversos movimientos de resistencia, algunos pacíficos y otros armados, dentro de los territorios intervenidos.³⁹

La cita anterior de Isabel Dolores de León Olivares refleja el punto de partida del presente ensayo investigativo, aunque se hace la salvedad que, la autora hizo la comparación entre múltiples naciones caribeñas, mientras, el ensayo se limita a las naciones de ambos nacionalistas. Entre Albizu Campos y Américo Lugo existen varias continuidades que se reflejan en algunos de los fragmentos de sus múltiples discursos y accionar. Algunas continuidades fueron las siguientes: dirigieron periódicos en sus respectivas patrias; fueron considerados nacionalistas radicales; electos presidente de partidos nacionalistas en sus respectivos países; rechazaron ofertas de empleos y otras ayudas gubernamentales. Además, ambos exaltaron la hispanidad en sus discursos y el accionar, para usarla en su lucha en contra de la ocupación estadounidense. Por último, desafiaron leyes tipificadas por el estado para perseguir, procesar y sentenciar a los que luchaban en contra del poder hegemónico estadounidense, por lo que, sufrieron opresión de parte del aparato gubernamental.

En cuanto a la continuidad relacionada con el periodismo, Albizu Campos dirigió *El Nacionalista de Ponce*,⁴⁰ mientras, Américo Lugo fundó y dirigió *Patria*, en San Pedro de Macorís, República Dominicana.⁴¹ En cuanto a que ambos fueron considerados nacionalistas radicales, la historiografía puertorriqueña catalogó a Albizu Campos como el líder máximo del nacionalismo en Puerto Rico durante el siglo veinte, mientras que, Américo Lugo fue clasificado como el más radical de todos los nacionalistas dominicanos de su época.⁴² Con relación a ser presidente de partidos, Albizu Campos fue electo por el Partido Nacionalista en 1930,⁴³ mientras, Américo Lugo fue electo presidente al fundarse el Partido Nacionalista de República Dominicana en 1923.⁴⁴ Con relación al rechazo de ofertas de empleo y otras ayudas gubernamentales, Albizu Campos rechazó ser ayudante del Tribunal Supremo de Estados Unidos, se negó pertenecer al servicio diplomático en la Comisión de Límites con México, no aceptó el

³⁹ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

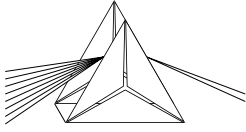
⁴⁰ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 121.

⁴¹ Peña, “Calles y avenidas”.

⁴² Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁴³ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 104 y 161.

⁴⁴ Emilio Cordero Michel, ed. *Clío* (Santo Domingo: Editora Búho, 2016), 71.



nombramiento de juez en Yauco, ni ser Primer Teniente de la Reserva del Ejército de Estados Unidos.⁴⁵ Mientras que, el 4 de marzo 1934, Américo Lugo rechazó una fuerte suma de dinero ofrecida por el presidente de la república de la siguiente manera: “...para que yo salvara mi casa, a cambio de que yo escribiera la Historia de la Década, lo cual era proponerme que fuese su historiador oficial; y Ud. recordará así mismo que preferí perder mi casa, como efectivamente la perdí...”⁴⁶

En cuanto a la hispanofilia, Albizu Campos resaltó en sus discursos a España reconociendo el legado que el imperio español dejó en América,⁴⁷ clasificándola como la “madre patria”, además, reconoció el idioma español y el catolicismo, como pilares de la cultura del país. Según resaltó Ivonne Acosta Lespier en el ensayo introductorio de su libro, *La Palabra Como Delito*, Albizu Campos idealizó la hispanidad en sus discursos, debido al intento del invasor estadounidense de desplazar la herencia cultural española por la americanización.⁴⁸ Algunas fracciones discursivas que evidencia la idealización de la hispanidad fueron ofrecidas el 18 de diciembre de 1949, donde denunció que el nuevo régimen colonial resaltaba los símbolos nacionales de Estados Unidos en lugar de los símbolos de la cultura puertorriqueña. Continuó denunciando Albizu Campos que, resaltaban el personaje de santa Claus sobre la tradición de los Reyes Magos y los vecinos de San Juan estaban esperando la “nevada” que, llegaría desde América del Norte.⁴⁹ Además, Albizu Campos resaltó nuestro idioma vernáculo hasta la veneración al referirse a este como; “la santa lengua materna”.⁵⁰

De igual manera, Américo Lugo consideró la hispanidad como esencial para el pueblo dominicano, para que esta sirviera como escudo protector de su pueblo frente a la intervención y ocupación de Estados Unidos.⁵¹ Además, consideró a España como elemento integrador unificador de la República Dominicana con la patria grande de Hispanoamérica.⁵² Por otro lado, resaltó a España como la “madre patria” de la República Dominicana que, compartió en América Latina su raza, costumbres, idiosincrasias, idioma y religión,

⁴⁵ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 70-71. Ribes, *Albizu Campos*, 43.

⁴⁶ Américo Lugo, “Independencia intelectual”.

⁴⁷ Junta, por Juan Manuel Delgado, *Pedro Albizu Campos*, 225-226.

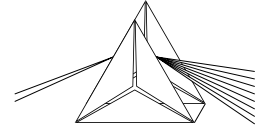
⁴⁸ Ivonne Acosta Lespier, *La Palabra Como Delito: Los discursos por los que condenaron a Pedro Albizu Campos, 1948-1950*, (San Juan: Editorial Cultural, 1993), 21.

⁴⁹ Acosta, *La Palabra Como Delito*, 109.

⁵⁰ Acosta, *La Palabra Como Delito*, 81-83.

⁵¹ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁵² Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.



minimizando el impacto negativo de la conquista española, del desplazamiento del amerindio y de la españolización en América.⁵³ Incluso, en su escrito *Por la raza*, según interpretado por Isabel Dolores de León, hizo hincapié que la hispanidad era el arma y el único recurso existente para defender la nacionalidad dominicana, además, de ser necesario para combatir el expansionismo de Estados Unidos y lograr la unidad de todas las naciones hispanoamericanas.⁵⁴ Finalmente, y en ese mismo texto, Américo Lugo concluyó que: “la esperanza, el remedio, están en volver a la tradición española”.⁵⁵

Con relación a la persecución del estado opresor, Albizu Campos fue procesado y sentenciado a 10 años de cárcel en Atlanta, Georgia por el delito de sedición, al intentar derrocar el gobierno de Puerto Rico y Estados Unidos por medio de las armas y la violencia.⁵⁶ Además, al pronunciar 12 discursos entre 1948-1950,⁵⁷ fue perseguido, procesado, sentenciado y encarcelado por infringir la Ley número 53 de 1948, conocida como “La Mordaza”.⁵⁸ Mientras, según Diluvina Moreno, sobrina de Américo Lugo, su tío sufrió prisión domiciliaria al su casa estar rodeada de militares y al este no tener libertad de movimiento por quebrantar la Ley de Censura en República Dominicana.⁵⁹ Por otro lado, Isabel Dolores de León concluyó que el gobierno estadounidense tuvo dos reacciones ante los discursos y accionar de los intelectuales, entre estos Américo Lugo, la primera fue el recrudecimiento de la represión en contra de ellos y la segunda, que decenas de éstos fueron condenados por las cortes.⁶⁰

En cuanto a las discontinuidades entre Pedro Albizu Campos y Américo Lugo, estas suceden en lo siguiente: discurso de alegada cooperación de parte de Albizu; discurso de confrontación armada del líder puertorriqueño frente a los discursos de confrontación no armada de Américo Lugo; y el criterio de ambos sobre el concepto nación. A pesar que ambos dirigieron sus discursos en contra del invasor estadounidense, no es menos cierto que en sus inicios, Albizu Campos arengó uno de alegada cooperación con Estados

⁵³ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁵⁴ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁵⁵ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

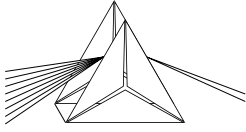
⁵⁶ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 242.

⁵⁷ Acosta, *La Palabra Como Delito*, 9.

⁵⁸ Firmada el 10 de junio de 1948, por Jesús T. Piñeiro, en Ivonne Acosta Lesprier, *La Mordaza*, (Río Piedras: Editorial Edil, Inc., 2008), 87.

⁵⁹ Peña, “Calles y avenidas”.

⁶⁰ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.



Unidos, marcando la primera discontinuidad entre los dos nacionalistas. Evidencia de esto fue la exhortación que hizo a los puertorriqueños de enlistarse para participar en la Primera Guerra Mundial y su ingreso voluntario en el Harvard Reserve Officers Training Camp (ROTC). Albizu Campos narró en el Anuario de la Universidad de Harvard de 1922, cómo se unió al ROTC y cómo sirvió voluntariamente en la infantería del ejército de Estados Unidos para participar en la Primera Guerra Mundial: “On graduation in 1916, I entered the Harvard Law School. When the first R.O.T.C. In U.S. was organized, I joined it. At the conclusion of the course was recommended 1st Lieutenant. In September, 1917, I volunteered to serve in the infantry”.⁶¹

Al reflexionar sobre la participación de Albizu Campos en el ejército de Estados Unidos concluimos que, realmente existió el alegado discurso de cooperación de parte de Albizu Campos, aunque existieron condiciones que justifican sus discursos y accionar. La historiografía puertorriqueña sostiene que, no solo Albizu Campos se equivocó al hacer juicio valorativo sobre lo que representaba Estados Unidos durante los primeros años del siglo veinte. Ello se debe a que la mayoría de los líderes políticos de la época y hasta su padre biológico, erraron al hacer apreciación sobre la paz, la democracia y las libertades que representaban los estadounidenses.⁶² Por otro lado, algunas fuentes apuntan que, más que una cooperación, Albizu Campos se unió y solicitó a otros en Puerto Rico que se unieran al ejército de Estados Unidos, para adquirir experiencia militar que ayudara a los puertorriqueños a confrontar al propio invasor estadounidense.⁶³

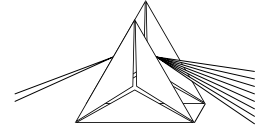
No obstante, el discurso de cooperación de Albizu Campos no fue resultado de la espontaneidad⁶⁴ sino que evolucionó paulatinamente. Incluso, algunos historiadores y otros científicos sociales del país, argumentan que nunca existió, ni hubo discurso de cooperación. Marisa Rosado interpretó al citar a Albizu Campos que, nunca hubo discurso de cooperación, sino una estrategia y logística militar para la defensa del país. Marisa Rosado citó a Albizu Campos de la siguiente manera: “Porque siempre creí y sigo creyendo que nuestra participación en la guerra europea hubiera sido de gran beneficio

⁶¹ Pedro Albizu y Campos, *Harvard 1916-Report III*, (Anuario de la Universidad de Harvard correspondiente al año 1922, s. p.), en Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 436.

⁶² Villarini y Hernández, ed., *Pedro Albizu Campos*, 24-25.

⁶³ Ché Paralitici, *No quiero mi cuerpo pa' tambor; El servicio militar obligatorio en Puerto Rico*, (San Juan: Ediciones Puerto, 1998), 67.

⁶⁴ Juan Antonio Corretjer, *La lucha por la independencia de Puerto Rico*, (Guaynabo: Romualdo Real, 1974), 14.



para el pueblo de Puerto Rico. La organización militar de un pueblo, es necesaria para su defensa y eso se consigue solamente con los sacrificios dolorosos que impone la guerra”.⁶⁵

Mientras Albizu Campos pronunciaba un discurso de alegada cooperación y accionaba en favor del ejército de Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial, Américo Lugo y otros intelectuales dominicanos arremetieron en contra de la ocupación estadounidense en República Dominicana en 1916. La arremetida consistió en escritos en periódicos, revistas, cartas públicas, hojas sueltas, opúsculos, conferencias y otras tribunas improvisadas.⁶⁶ Desde el desembarco en mayo de 1916, Américo Lugo y otros intelectuales dominicanos, denunciaron la ilegalidad del hecho de la intervención y ocupación de República Dominicana por parte de Estados Unidos.⁶⁷ La lucha intelectual de Américo Lugo tuvo como base ideológica la restauración inmediata del estado libre y soberano de República Dominicana y en contra de cualquier cooperación con el invasor estadounidense.⁶⁸ Incluso, Américo Lugo se opuso al Plan Hughes-Peynado, ya que para él la desocupación tenía que ser “pura y simple”, sin acuerdos, ni cooperación con el invasor estadounidense, como lo proponía el plan.⁶⁹

Los discursos de Américo Lugo fueron consistentemente de confrontación no armada, pero sin cooperar con el invasor estadounidense, debido a que siempre rechazó la intervención, ocupación y permanencia de Estados Unidos en República Dominicana. No obstante, esos mismos discursos demostraron múltiples matices, según los años en el que fueron pronunciados y la etapa que se encontraba la exigencia de la desocupación estadounidense por parte de los dominicanos. En 1916 y años subsiguientes, los discursos de Américo Lugo exigían la desocupación debido a la ilegalidad de esta. En 1920, los discursos iban dirigidos mayormente en cómo y de qué manera Estados Unidos desocuparía a República Dominicana. Mientras la pluma de Américo Lugo exigió la desocupación “pura y simple”, otro grupo de integrantes de partidos políticos transaccioncitas, estaban dispuestos a transigir la desocupación, incluso, de manera favorable a Estados Unidos.⁷⁰

⁶⁵ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 38.

⁶⁶ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁶⁷ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁶⁸ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁶⁹ Cordero Michel, *Clio*, 70-71.

⁷⁰ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.



Otra de las discontinuidades fue el contenido o el lenguaje de los discursos y accionar, debido a que, Albizu Campos, luego de la alegada cooperación, transformó su pensamiento político cuando arengó en contra de la ocupación estadounidense en Puerto Rico con un discurso de confrontación y lucha armada frente al invasor.⁷¹ En la Asamblea General del Partido Nacionalista de 1930,⁷² Albizu Campos pronunció un discurso de confrontación directa en contra de la ocupación y del coloniaje de Estados Unidos en Puerto Rico. En el mismo exhortó a los miembros del Partido Nacionalista a formular una ideología franca y definida frente a los invasores, insistiendo que no había margen para una actitud fraternal y solidaria con los enemigos de Puerto Rico.⁷³ Por otro lado, hizo un llamado a eliminar todo vestigio de coloniaje, exigiendo a los presentes que hicieran juramento que defenderían con su vida y hacienda el ideal nacionalista e independencia del país.⁷⁴ Además, luego de los resultados en las elecciones de 1932, Albizu Campos decidió abandonar el proceso electoral y toda forma de cooperación con el invasor, además de recurrir a las armas,⁷⁵ confirmando que la revolución armada era la única vía para liberar la patria.⁷⁶

Otro discurso de confrontación y lucha armada fue ofrecido al despedir póstumamente a los cuatro nacionalistas asesinados en la Masacre de Río Piedras el 24 de octubre de 1935. En dicho discurso, Albizu Campos requirió a los presentes que levantaran la mano todo aquel que se sintiera libre para jurar que el asesinato en Puerto Rico no perdurará.⁷⁷ Incluso, en el manifiesto de la Junta Nacional del Partido Nacionalista en repudio a los asesinatos de los cuatro nacionalistas, terminaron el mismo con la siguiente frase: “¡Recogemos el guante! ¡Guerra, guerra, guerra contra los yanquis!”⁷⁸ En diciembre de 1935, el Partido Nacionalista celebró su Asamblea General en Caguas, donde declaró la guerra al imperio y prometió que los asesinatos de la Masacre de Río Piedras no quedarían impunes.

El discurso de confrontación continuó cuando el 15 de diciembre de 1947, Albizu Campos regresó a Puerto Rico, luego de cumplir la sentencia

⁷¹ Tal y como lo describió el propio Américo Lugo, “El más formidable orador de combate con que cuenta la hermana Antilla”. Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 124.

⁷² En la que Albizu Campos fue elegido presidente del partido.

⁷³ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 144.

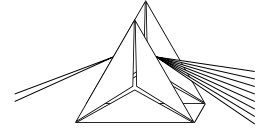
⁷⁴ Seijo, *La insurrección nacionalista*, 14.

⁷⁵ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 174.

⁷⁶ Seijo, *La insurrección nacionalista*, 15. Ribes, *Albizu Campos*, 149.

⁷⁷ Rosado, *El nacionalismo*, 45.

⁷⁸ Rosado, *El nacionalismo*, 44. Pedro I. Aponte Vázquez, *¡Yo acuso! Tortura y asesinato de don Pedro Albizu Campos*, (San Juan: Publicaciones René, 1992), 7.



impuesta por el Tribunal Federal, y ante miles de personas pronunció un discurso expresando que, había llegado la hora de la decisión final.⁷⁹ Marisa Rosado señaló que, en ese mismo discurso Albizu Campos pronunció su oposición al servicio militar obligatorio y repudió los seguros, así como las pensiones que recibieron los familiares de los soldados puertorriqueños de parte del ejército de estadounidense. Albizu Campos denunció que: “La sangre nuestra no ha de ser pagada a nosotros por nuestro verdugo y nosotros no debemos aceptar ningún pago por la sangre sagrada de nuestros hermanos, al contrario, lo que tenemos que hacer es vengar esa sangre”.⁸⁰ Al otro día Albizu Campos expresó a los periodistas que, utilizaría medios pacíficos para resolver el problema de Puerto Rico, pero de no encontrar salida a ese problema, entonces recurriría a la fuerza.⁸¹

Finalmente, el 25 de julio de 1948 en Guánica, Albizu Campos pronunció un discurso para protestar en contra de la invasión estadounidense a Puerto Rico, que sirvió de fundamento para el cargo número uno que el gobierno insular le radicó por violación a la ley de “La Mordaza”. Afirmó que los nacionalistas no estaban ansiosos por derramar sangre, pero si para alcanzar la paz había que hacerlo, lo harían sin arrepentimientos. Continuó expresando que quienes tienen miedo son los estadounidenses, porque serán ahorcados, responderán con sus pescuezos por su crimen de 50 años y que los bandoleros serán arrastrados por las calles del país. Declaró que los puertorriqueños tenían que dar un paso hacia adelante y azotar a los bandoleros en la Plaza de Guánica.⁸²

Mientras, Américo Lugo no utilizó de manera esencial el discurso de la confrontación armada, ni la utilización de las armas y la violencia para recuperar la libertad y soberanía de República Dominicana. Esto sin omitir lo que expresó en su texto, *Por la raza*: “Por todos los medios posibles: por las armas del derecho, y por las armas de la fuerza, si las del derecho no bastaren”.⁸³ Al contrario, el arma preferida y consistente que utilizó este nacionalista fue su palabra, sus discursos y las bases del derecho, sin menospreciar la acción violenta de resistencia en Cibao y en otras regiones del este dominicano donde se desarrolló la guerrilla campesina.⁸⁴ Para Isabel

⁷⁹ Aponte, *¡Yo acuso!*, 67.

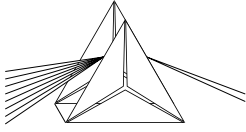
⁸⁰ Rosado, *Pedro Albizu Campos*, 302.

⁸¹ Seijo, *La insurrección nacionalista*, 301-303.

⁸² Acosta, *La palabra como delito*, 43-45.

⁸³ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁸⁴ Pedro L. San Miguel, *Clio*, 79-80.



Dolores de León, la movilización que Américo Lugo utilizó en contra de la intervención, de la ocupación y de la instalación de un gobierno militar estadounidense, se caracterizó por ser una resistencia pacífica, cívica, de derecho y no de fuerza.⁸⁵ Concluyó Isabel Dolores de León que, los intelectuales, que se opusieron a la intervención estadounidense entre 1916-1924, constituyeron el momento de la transición de la construcción del discurso nacionalista dominicano.⁸⁶

Constituyen evidencia de la construcción del discurso de confrontación no armada de Américo Lugo el uso de la pluma como trinchera, apelando al verbo y el Derecho, para movilizar la opinión pública local y extranjera, en contra de la ocupación estadounidense en su país, con el fin que el invasor retirara sus tropas del suelo dominicano.⁸⁷ Aunque no solo circularon escritos relacionados con la ilegalidad de la intervención estadounidense, sino que, realizaron autocrítica que les ayudara a entender e internalizar los factores o elementos socioculturales que permitieron dicha intervención.⁸⁸ Incluso, en su tesis, Américo Lugo hizo autocrítica y cuestionó la propia existencia de la nación dominicana.⁸⁹

En cuanto a la tercera y última discontinuidad, enlazada al criterio sobre el concepto nación, los dos nacionalistas tenían percepciones diferentes con respecto a si sus países constituían o no una nación, basada en la relación política económica que cada uno experimentó con Estados Unidos. Albizu Campos, cuya visión nacionalista radical antiimperialista⁹⁰, partió de la relación colonial con el imperialismo estadounidense, resaltó en su discurso en Guánica el 25 de julio de 1948 que: “Todo el mundo sabe al ver un puertorriqueño en el extranjero que no importa el color de su piel o de sus ojos, todos saben que es un puertorriqueño”.⁹¹ El 8 de abril de 1949, al conmemorarse el natalicio del Dr. Ramón Emeterio Betances, en Cabo Rojo, Albizu Campos resaltó la dignidad de la nacionalidad puertorriqueña de la siguiente manera: “Si grande es para nosotros la existencia de la niñez, más grande es la existencia y dignidad de la Nación puertorriqueña. Del niño surge la nacionalidad y Betances concibe entonces no ya la protesta contra la subasta del niño, sino la

⁸⁵ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁸⁶ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

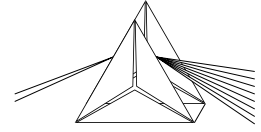
⁸⁷ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁸⁸ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁸⁹ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

⁹⁰ Junta, Raúl Guadalupe de Jesús, Pedro Albizu Campos, 45.

⁹¹ Acosta, *La palabra como delito*, 43.



protesta de la subasta de la Nación de la Patria puertorriqueña”.⁹² Añade Albizu Campos que: “Puerto Rico era una nación madura, tiesa, y tenía derecho a asumir su responsabilidad en el concierto de las naciones libres del mundo...”.⁹³ Finalmente, Albizu Campos sentenció, según el reconocimiento recibido en la Habana, Cuba, que: “Puerto Rico no es colonia de Estados Unidos, ni dependencia de Estados Unidos, ni posesión de Estados Unidos, sino que Puerto Rico es una nación y una nación intervenida por los Estados Unidos”.⁹⁴

Por otro lado, la relación política económica que Américo Lugo experimentó en República Dominicana fue la de un país independiente, no soberano, invadido por Estados Unidos, con un apoyo fragmentado de los intelectuales y con una clase política mayoritaria a favor de la invasión estadounidense. Por tal razón, a Américo Lugo se le hizo difícil luchar en contra del panamericanismo⁹⁵ ⁹⁶ en República Dominicana y en el resto de los países hispanoamericanos, por lo que, fue arduo lograr la unión de dichos países. Para Américo Lugo, República Dominicana no era nación y así lo expuso en su Tesis: “De la lección atenta de la historia se deduce que el pueblo dominicano no constituye una nación. Es ciertamente una comunidad espiritual unida por la lengua, las costumbres y otros lazos; pero su falta de cultura no le permite el desenvolvimiento político necesario a todo pueblo para convertirse en nación”.⁹⁷ Por otro lado, en la carta que envió al presidente Trujillo en 1936, reiteró su creencia que el pueblo dominicano no constituía una nación,⁹⁸ además de continuar argumentando en su tesis que:

La infancia no puede ser adulta por su propio querer. El Estado Dominicano refleja lo que puede, la variable voluntad de las masas populares; de ningún modo una voluntad pública que aquí no existe. El pueblo dominicano no es una nación porque

⁹² Acosta, *La palabra como delito*, 67.

⁹³ Acosta, *La palabra como delito*, 83.

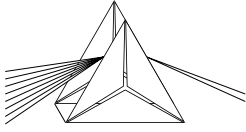
⁹⁴ Acosta, *La palabra como delito*, 90.

⁹⁵ Confluir en un sólo concierto a las naciones hispanoamericanas desde el norte hasta el sur del continente con identidad española, pero influenciado por la modernidad estadounidense. Ver, Junta, Raúl Guadalupe de Jesús, *Pedro Albizu Campos*, 25.

⁹⁶ Es la integración americana en referencia a la diplomacia, la economía, la política y lo social en áreas de interés en común. Uno de los problemas sobre la política panamericanista es la intervención de Estados Unidos en el Caribe y América Central.

⁹⁷ Américo Lugo, *El Estado Dominicano*, 33.

⁹⁸ Américo Lugo, “Independencia intelectual”.



no tiene conciencia de la comunidad que constituye, porque su actividad política no se ha generalizado lo bastante. No siendo una nación, el Estado que pretende representarlo no es un verdadero Estado.⁹⁹

Américo Lugo describió al pueblo dominicano de la siguiente manera: “El pueblo es un montón informe. El Estado Dominicano no nació viable. Murió asfixiado en la cuna. Proscritos salieron los padres de la patria, condenados por el crimen de haber creado la República”.¹⁰⁰ Para Américo Lugo, la cultura dominicana no se había desarrollado lo suficientemente fuerte para inicialmente prevenir la intervención y con posterioridad, luchar por la desocupación estadounidense, que sirviera: “como los únicos medios de defensa frente al imperialismo rapaz de Estados Unidos”.¹⁰¹ En síntesis, la opinión de Américo Lugo fue que la cultura era la defensa que serviría para contener el imperialismo y el expansionismo estadounidense, no tan sólo en República Dominicana, sino en toda América Latina.¹⁰² Ariosto Sosa Valerio concluyó que, la vocación de Américo Lugo fue dedicarse a enseñar al pueblo dominicano cuáles y dónde estaban las fuentes de los males de ese pueblo y cómo hacer de este una nación estado.¹⁰³

Como se ha evidenciado en el presente ensayo, entre Pedro Albizu Campos y Américo Lugo, coinciden múltiples continuidades y discontinuidades, aunque las continuidades fueron de mayor trascendencia. Con estas se demostró que, en las ideas, discursos y accionar de ambos, fue primordial la ideología del nacionalismo como filosofía de liberación¹⁰⁴ y como principio unificador dentro de la diversidad caribeñista. No importa el escenario al que se enfrentó cada nacionalista, desde sus respectivas trincheras, el amor, su compromiso ideológico, político económico, social cultural, les permitió demostrar que la patria es valor, es sacrificio; además, que la lucha libertaria se alcanza de manera “pura y simple”, por lo que, se reclama con su “vida y hacienda”. El invasor en ambos países fue Estados Unidos, aunque con realidades política-económicas dispares, y este, a pesar de intentar en múltiples ocasiones y de varias maneras, no pudo acallar los discursos, ni accionar de Albizu Campos en

⁹⁹ Américo Lugo, *El Estado Dominicano*, 33.

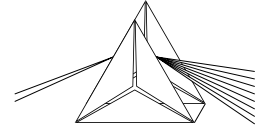
¹⁰⁰ Américo Lugo, *El Estado Dominicano*, 31.

¹⁰¹ Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

¹⁰² Isabel Dolores de León, “Resistencias discursivas de intelectuales”.

¹⁰³ Sosa, “Para recordar y no olvidar”.

¹⁰⁴ Gerard Pierre-Charles, “Nacionalismo en el Caribe”.



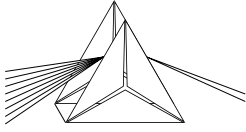
Puerto Rico, ni pudo silenciar los discursos, ni amedrentar la pluma de Américo Lugo en República Dominicana.

Contrario a Américo Lugo, Albizu Campos utilizó los discursos de confrontación armada declarando que, las armas traerían a la nación puertorriqueña la libertad deseada, descartando luego de las elecciones de 1932, la vía electoral como mecanismo para obtener la independencia del país. El líder nacionalista puertorriqueño no temió ni rehuyó la confrontación armada, al contrario, la justificó y exacerbó entre los militantes del Partido Nacionalista Puertorriqueño, arengando que era la única vía que traería la libertad patria. A mayor opresión de parte de los aparatos de seguridad y demás oficialistas del gobierno en Puerto Rico, el líder del nacionalismo puertorriqueño emitía un discurso o accionar contestatario¹⁰⁵ que, llevó al gobierno local y federal a cometer actos que pudieran clasificarse como terrorismo de Estado. En síntesis, Albizu Campos usó los medios a su alcance para obtener la independencia de su país, incluyendo los discursos y el organizar la Liga Intercontinental Pro Independencia de Puerto Rico que sirvió para enfrentar al imperio invasor estadounidense en unión a República Dominicana, Haití y Cuba.¹⁰⁶

Son dos nacionalistas que durante el siglo veinte protagonizaron sus luchas libertarias en escenarios diferentes y que sus discursos se fundamentaron en relaciones variadas frente al mismo invasor. Albizu Campos protagonizó su lucha desde una relación colonial, ya que la ocupación estadounidense, a partir del 10 de diciembre de 1898, con la firma del Tratado de París, convirtió a Puerto Rico en su colonia. Mientras, Américo Lugo protagonizó su lucha desde una relación neocolonial, debido a que, la hace en un país independiente, pero intervenido por Estados Unidos que, sus pares y los estadistas dominicanos lo han convertido en un desastre. El ataque o repudio de Albizu Campos estuvo dirigido esencialmente en contra del invasor estadounidense y el gobierno insular, pero no en contra de la nación y de los nacionales puertorriqueños. Mientras que, Américo Lugo dirigió su ataque en contra del poder interventor, pero también en contra de líderes y partidos políticos; además, en contra de la nación dominicana, porque ellos ya habían alcanzado la libertad política, aunque luego de la intervención estadounidense en 1916, no gozaban de soberanía plena.

¹⁰⁵ De acuerdo con el *Diccionario de lengua española* es que **contesta** (adopta una actitud polémica).

¹⁰⁶ Junta, Raúl Guadalupe de Jesús, *Pedro Albizu Campos*, 19.



Al final, aunque las luchas libertarias de los pueblos oprimidos no se miden por sus victorias o derrotas militares y es correcto que, Albizu Campos no logró la independencia de su nación, esto no debe interpretarse ni significa, que su compromiso con la independencia del país fuese menor que el desarrollado por Américo Lugo. Al contrario, la lucha de Albizu Campos estuvo marcada con el heroísmo de los seres humanos que ofrendan “vida y hacienda” a favor de sus ideales libertarios patrios. Por otro lado, Américo Lugo logró que Estados Unidos desocupara su nación en 1924, pero dicho logro se interpreta como una victoria pírrica, ya que, la desocupación de Estados Unidos fue concedida a favor de sus intereses y no de manera “pura y simple”, como deseaba Américo Lugo. No obstante, y a pesar del esfuerzo de los nacionalistas protagonistas del presente ensayo investigativo, la relación neocolonial¹⁰⁷ entre los países de la región del Caribe con el imperialismo estadounidense persiste, no importa el esfuerzo desplegado por múltiples gobiernos nacionalistas caribeños y la experiencia de la Revolución Cubana.¹⁰⁸

Bibliografía

I. Fuentes primarias

Acosta Lespier, Ivonne, ed. *La palabra como delito: Los discursos por los que condenaron a Pedro Albizu Campos, 1948-1950*. San Juan: Editorial Cultural, 1993.

Lugo, Américo, “*Independencia intelectual frente a la tiranía de Trujillo.*” Carta dirigida a Trujillo. Cielonaranja, 13 de febrero de 1936, www.cielonaranja.com/lugocarta.htm

II. Fuentes secundarias

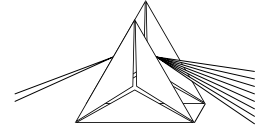
Libros

Acosta Lespier, Ivonne. *La mordaza*. Río Piedras: Editorial Edil, Inc., 2008.

Aponte Vázquez, Pedro. *¡Yo acuso! Tortura y asesinato de don Pedro Albizu Campos*. San Juan: Publicaciones René, 1992.

¹⁰⁷ Relación de dependencia económica entre algunos países de la región caribeña con Estados Unidos, conocido como metrópoli.

¹⁰⁸ Gerard Pierre-Charles, “Nacionalismo en el Caribe”.



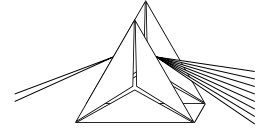
- Cordero Michel, Emilio, ed. *Clío*. Santo Domingo: Editora Búho, 2016.
- Corretjer, Juan Antonio. *La lucha por la independencia de Puerto Rico*.
Guaynabo: Casa Corretjer, 1974.
- Ferrao, Luis Ángel. *Pedro Albizu Campos y el nacionalismo puertorriqueño, 1930-1939*. Río Piedras: Edición Cultural, 1990.
- Junta Pedro Albizu Campos. *Pedro Albizu Campos, Lujo de la historia: Actas de la primera jornada Pedro Albizu Campos*. San Juan; Talla de Sombras Editores, 2016.
- Medina Ramírez, Ramón. *El movimiento libertador en la historia de Puerto Rico*. Tomo I-III. San Juan: 1954.
- Paralítico, Ché. *No quiero mi cuerpo pa tambor: El servicio militar obligatorio en Puerto Rico*. San Juan: Ediciones Puerto, 1998.
- Prieto, Alberto. *Albizu Campos y el independentismo puertorriqueño*. La Habana: Editora Política, 1986.
- Ribes Tovar, Federico. *Albizu Campos: El revolucionario*. Plus Ultra Educational Publishers, Inc., 1975.
- Rosado, Marisa. *El Nacionalismo y la violencia en la década de 1930*. San Juan: Ediciones Puerto, 2007.
- Rosado, Marisa. *Pedro Albizu Campos Las llamas de la aurora: Un acercamiento a su biografía*. San Juan: (s.e.), 1998.
- Seijo Bruno, Miñi. *La insurrección nacionalista en Puerto Rico, 1950*. San Juan: Editorial Edil, Inc., 1997.
- Villarini, Ángel R., y Juan E. Hernández Cruz. *Pedro Albizu Campos: Vida y pensamiento escritos y reseñas políticas, 1930*. San Juan: Editorial de Educación Política Partido Independentista, 1972.



Tesis

Lugo, Américo. “*El Estado Dominicano ante el Derecho Público*”. Tesis Doctoral de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Central, Santo Domingo, 1916.

Martínez Lahoz, Ronald. “*La identidad nacional como problema: el caso de Puerto Rico*”. Tesis Doctoral de la Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, Madrid, 2006.



El impacto de la Revolución Cubana

Andrés F. Hernández García

“...Esta vez sí es una revolución”

(Fidel Castro, Santiago de Cuba, el 2 de enero de 1959)

“Nosotros jamás defraudaremos al pueblo”

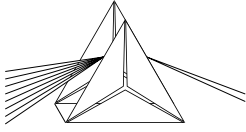
(Fidel Castro, La Habana, el 8 de enero de 1959)

El proceso revolucionario cubano es uno extenso que llega a su clímax con la Revolución de 1959. Además, las tendencias de apertura por parte de Cuba y Estados Unidos, que se llevaron bajo el presidente Barack Obama (2008 al 2016) y el desarrollo diplomático de puertas cerradas en la presidencia del actual mandatario Donald Trump son parte de lo que fue y será la nueva lucha cubana. Definitivamente, no se termina de escribir el proceso revolucionario de Cuba.

Las profundas transformaciones que ocurren en este proceso revolucionario van a impactar y servir de ejemplo a los demás países de América Latina. Cuba surge como un modelo de resistencia antiimperialista, de reafirmación nacional y de lucha contra las tiranías. La figura de Fidel Castro y sus seguidores revolucionarios son el producto de un pueblo que en 1868, con el comienzo de la Guerra de los Diez años, inician el proceso revolucionario. Terminar con el dominio colonial español y la esclavitud fueron objetivos no alcanzados en la Guerra de los Diez años. Con la firma de la paz queda inconclusa la lucha.

En 1898 Cuba es invadida por Estados Unidos, expulsando a los españoles de la isla. Con este hecho la isla es administrada por una serie de gobernadores y dictaduras avaladas por Estados Unidos. La política de intervención y el dominio de Estados Unidos en Cuba y el resto de América Latina es una de las principales causas que lleva al pueblo cubano a su revolución.

La revolución cubana cambió históricamente la faz política y social del continente. Para ver cuál es la visión de este impacto, me refiero a los trabajos de Erick Hobsbawm, Aviva Chomsky, Anthony P. Mainot, Enrique González Pedrero y Theodore Draper. Esta visión será expuesta de acuerdo con los intereses



particulares, filosofías y formas de escribir sobre el tema de cada uno de los autores a considerar.

Para Erick Hobsbawm en su obra *Historia del siglo XX* en el capítulo “Revolución Cultural”, donde discute el tema de la importancia de los jóvenes en la sociedad, apunta que Fidel Castro fue una excepción. Hasta los años setenta, el mundo de la posguerra estuvo gobernado por gente mayor de edad, lo que Hobsbawm denomina, *gerontocracia*, personas adultas, en especial hombres y muy pocas mujeres. Estos gobiernos eran lo mismo en el mundo capitalista, que en el comunista e incluía a los grandes estados poscoloniales:

Los dirigentes de menos de cuarenta años eran una rareza, incluso en regímenes revolucionarios surgidos de golpes militares, una clase de cambio político que solían llevar a cabo oficiales de rango relativamente bajo, por tener menos que perder que los de rango superior; de ahí gran parte del impacto de Fidel Castro, que se hizo con el poder a los treinta y dos años¹.

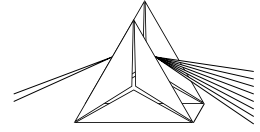
El impacto de Fidel Castro, desde que llega al poder, trata a una revolución, donde la visión joven, fresca, se impone como parte de lo que en el mundo está ocurriendo, así como una revolución cultural. Sin embargo, para Hobsbawm aparentemente esa visión no era la misma para la Unión Soviética², sino que:

...cuando uno de los nuevos regímenes, el de Fidel Castro en Cuba, se declaró oficialmente comunista, para sorpresa general, la Unión Soviética lo puso bajo su protección, pero no a riesgo de poner en peligro permanente sus relaciones con los Estados Unidos. Sin embargo, no hay evidencias de que planeara ampliar las fronteras del comunismo mediante la revolución hasta mediados de los años setenta, e incluso entonces los hechos indican que la Unión Soviética se aprovechó de una situación favorable que no había creado³.

¹ Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999. p. 327

² Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) fue una federación constitucional de estados socialistas desde 1922 hasta su disolución en 1991. Esta se extendía territorialmente entre Europa y Asia. Rusia fue su estado dominante y el más extenso.

³ *Ibíd.*, p. 435



La Unión Soviética se aprovecha del resultado de una revolución que a juicio de Theodore Draper, en su obra *La revolución de Castro*⁴, apunta que para los líderes principales de la revolución esta no poseía criterios teóricos coherentes, por considerar que para los cubanos revolucionarios esta revolución era marxista pero no comunista. Señala Hobsbawm que “aunque radical, ni Fidel Castro ni sus camaradas eran comunistas, ni (a excepción de dos de ellos) admitían tener simpatías marxistas de ninguna clase”. De hecho, el Partido Comunista Cubano, el único partido comunista de masas en América Latina aparte del chileno, mostró pocas simpatías hacia Fidel Castro hasta que algunos de sus miembros se le unieron bastante tarde en su campaña. Las relaciones entre ellos eran glaciales. Los diplomáticos estadounidenses y sus asesores políticos discutían continuamente si el movimiento era o no pro comunista, si lo fuese, la Agencia Central de Inteligencia (CIA), que en 1954 había derrocado el gobierno reformista en Guatemala de Jacobo Arbenz Guzmán, sabría qué hacer, pero decidieron finalmente rechazarlo⁵. Para Hobsbawm:

Fidel Castro (1927) no era una figura insólita en la política latinoamericana: un joven vigoroso y carismático de una rica familia terrateniente, con ideas políticas confusas, pero decidido a demostrar su bravura personal y a convertirse en el héroe de cualquier causa de la libertad contra la tiranía que se le presentase en un momento adecuado⁶.

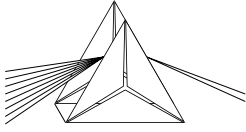
Mientras tanto, para Draper esta revolución está más llena de mitos que de realidades. Por otro lado, apunta que uno de los primeros mitos en formarse fue el de la Revolución Campesina. Señala el autor que fue una revolución dirigida por los miembros de la clase media. Sus líderes eran jóvenes intelectuales y estudiantes de la Universidad de La Habana que, en algún momento, durante los momentos de agitación se aliaron a los campesinos. Draper señala que a raíz de la victoria de la revolución se unieron los obreros. Entonces se origina el mito revolucionario de una dictadura para los campesinos y los obreros de Cuba, una dictadura del pueblo o del proletariado. De acuerdo con el teórico era una auténtica dictadura de la burguesía “expresada en el gobierno arbitrario de un solo hombre”⁷. Anthony Maingot

⁴ Draper, Theodore. *La revolución de Castro; mitos y realidades*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Argentina por la libertad cultural, 1962. p.12

⁵ Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999. p. 438

⁶ *Ibíd.* p. 437

⁷ raper, Theodore. *La revolución de Castro; mitos y realidades*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Argentina por la libertad cultural, 1962. p.12



coincide con Draper al apuntar que cuando la revolución emergió en la primera mitad de 1959 existía una tendencia a creer que:

Castro albergaba la intención de cambiar el rumbo hacia el marxismo-leninismo [sic.] desde tiempo atrás, también hay consenso general entre los dos puntos. Primero, la obsesión de Castro de tomar y quedarse con el poder; y segundo, su antipatía visceral hacia Estados Unidos⁸.

Maingot señala que Fidel Castro consideraba al sistema estadounidense como la más seria amenaza a sus planes y, de manera arrogante, buscó activamente la confrontación con Estados Unidos. Tanto Draper como Maingot coinciden en que Castro deseaba el poder para sí solo.

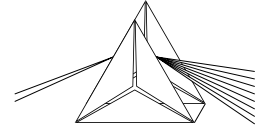
Por otro lado, la opinión general de los cubanos revolucionarios en Cuba es que todo está bien. Aviva Chomsky, en su obra *A History of the Cuban Revolution*, apunta que “los oficiales cubanos argumentan que su política y sistema económico era [sic.] extraordinariamente democrático [sic.]”⁹. Sin embargo, para la mayoría de los estadounidenses, el ideal del socialismo era sinónimo de represión política, restricciones de libertad de expresión y de otras libertades políticas, leyes arbitrarias y violaciones de derechos humanos. En este caso, la censura, represiones y los campos de exterminio soviéticos fueron clave en la formación de la visión estadounidense acerca del socialismo. Esta es la visión de la Revolución Cubana o de cualquier otro movimiento social que se vende en Puerto Rico y los demás países “democráticos” de América Latina.

El pueblo cubano vivió oprimido, primero bajo la dominación del imperio español, luego por Estados Unidos y por los diversos presidentes impuestos por dicho país, en especial el gobierno y dictadura de Fulgencio Batista. No fue el factor suerte ni el deseo de un individuo por el poder, mucho menos una revolución sin dirección lo que motiva al pueblo cubano a llegar a esta. Los cubanos se cansaron de la corrupción y la mala administración existente por parte de sus dirigentes. Con respecto a la revolución y a Fidel Castro, Hobsbawm señala que:

Fidel ganó porque el régimen de Batista era frágil, carecía de apoyo real, excepto del nacido de las conveniencias y los intereses personales, y estaba dirigido por un hombre al que un largo período de corrupción había vuelto

⁸ Maingot, Anthony, P. *Estados Unidos y el Caribe: retos de una relación asimétrica*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la UPR, 2005. p. 139

⁹ Chomsky, Aviva. *A History of the Cuban Revolution*. Oxford, United Kingdom. John Wiley & Sons, Ltd., Publication. 2011. p.62



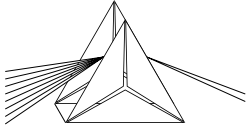
ocioso. Se desmoronó en cuanto la oposición de todas las clases, desde la burguesía democrática hasta los comunistas, se unió contra él y los propios agentes del dictador, sus soldados, policías y torturadores, llegaron a la conclusión de que su tiempo había pasado. Fidel lo puso en evidencia y, lógicamente, sus fuerzas heredaron el gobierno¹⁰.

De este gobierno que hereda Fidel Castro Ruz apunta Enrique González Pedrero, en su obra *La revolución Cubana*¹¹, que la revolución era democrático socialista. Señala González que, la revolución de independencia cubana tiene una buena cantidad de semejanzas en lo que se refiere a la ideología, tácticas empleadas y composición social entre sí. Indica que Fidel Castro y el ejército revolucionario tuvieron en cuenta las enseñanzas ideológicas de José Martí y las experiencias militares de Máximo Gómez. Para el autor, la revolución democrática socialista de Cuba es la tercera etapa de la revolución democrática burguesa cubana. Expone que la primera etapa comenzó en 1868 y Estados Unidos la frustró en 1898. La segunda etapa ocurre en 1933 cuando dimite el dictador Gerardo Machado, que también fue frustrada por Estados Unidos con la intervención del embajador estadounidense Sumner Welles y del sargento Fulgencio Batista. Esta culmina con la dictadura de siete años de Machado. Por otra parte, la tercera etapa fue el triunfo de la revolución democrática nacionalista de Fidel Castro. González Pedrero apunta que de las anteriores etapas se desprende que no es una revolución comunista ni socialista, sino democrática nacionalista. Esto significa una antifeudal y una antiimperialista. Para González existe un sentido, una continuación y una coherencia entre Fidel Castro y la revolución. Contrario a lo que exponen Hobsbawm, Draper o Maingot, González va más allá y señala que la revolución triunfó gracias a que no hubo intervención estadounidense en la misma. Esta situación se debió a la mala información que tuvo el Departamento de Estado estadounidense. Añade además que:

...la fase definitiva de la lucha contra la dictadura se gestó en el exilio, donde Fidel Castro y unos cien compañeros se entrenaron durante varios meses dentro de la más estricta disciplina... recibían clases de técnica militar y adoctrinamiento político, primero en la ciudad de México y más tarde en un campamento situado a cierta distancia del Distrito Federal. A los ejercicios de cruce de ríos, largas caminatas, ascenso de montañas y prácticas

¹⁰ Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999. p.437

¹¹ González Pedrero, Enrique. *La Revolución Cubana*. Ciudad Universitaria, Villa Obregón, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959. p.13



de tiro, se unían las pláticas sobre la guerra de guerrillas y sus tácticas, ofrecidas por un coronel del ejército republicano español, y las discusiones acerca de los principales problemas políticos de Cuba, organizadas por las comisiones técnicas del Movimiento 26 de Julio¹².

Entonces, la base de la revolución era sólida y planificada. Lo expuesto por los autores mencionados parece ser prejuicios de su parte. Mientras tanto, de acuerdo con Hobsbawm, es posible que Enrique González Pedrero sea otro de los que mitifican la revolución.

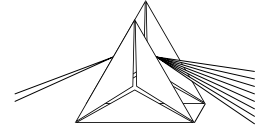
La importancia de la Revolución Cubana y lo que representaba para Estados Unidos no dejó de ser un tema relevante en relación a los problemas internacionales y a su política exterior para la época. Conocer la naturaleza y la dirección del régimen de Fidel Castro en el momento en que aún no estaba claro hacia donde se dirigía, en medio de la confusión que creaba el tema revolucionario en el Caribe, fue una de sus mayores preocupaciones. ¿O es el momento en que, luego de la fallida invasión por parte de Estados Unidos, en la Bahía de Cochinos, Playa Girón, Estados Unidos sufre su primera derrota en América Latina? Sobre este asunto apunta Hobsbawm que, “sin embargo, en marzo de 1960, mucho antes de que Fidel Castro descubriera que Cuba tenía que ser socialista y que él mismo era comunista, aunque a su manera, Estados Unidos había decidido tratarle como tal, y se autorizó a la CIA a preparar su derrocamiento. En 1961 lo intentaron mediante una invasión de exiliados en Bahía de Cochinos, y fracasaron. Una Cuba comunista pudo sobrevivir a unos ciento cincuenta kilómetros de Cayo Hueso, aislada por el bloqueo estadounidense y cada vez más dependiente de la Unión Soviética¹³”. La revolución en sí no era el problema mayor de Estados Unidos, es la diseminación del comunismo en el continente americano lo que los inquieta.

Apunta Hobsbawm que:

...ninguna revolución podía estar mejor preparada que esta para atraer a la izquierda del hemisferio occidental y de los países desarrollados al fin de una década de conservadurismo general o para dar a la estrategia guerrillera una mejor publicidad. La Revolución Cubana lo tenía todo: espíritu romántico, heroísmo en las montañas, antiguos líderes estudiantiles con la desinteresada generosidad de su juventud —el más viejo apenas pasaba de los treinta

¹² González Pedrero, Enrique. *La Revolución Cubana*. Ciudad Universitaria, Villa Obregón, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959. p.55

¹³ Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999. p. 438



años—, un pueblo jubiloso en un paraíso turístico tropical que latía a ritmo de rumba. Por si fuera poco, todos los revolucionarios de izquierda podían celebrarla... el ejemplo de Fidel Castro inspiró a los intelectuales militantes en toda América Latina, un continente de gatillo fácil y donde el valor altruista, especialmente cuando se manifiesta en gestos heroicos, es bien recibido. Al poco tiempo Cuba empezó a alentar una insurrección continental, animada especialmente por Ernesto Guevara, el campeón de una revolución latinoamericana y de la creación de ‘dos, tres, muchos Vietnam’. Un joven y brillante izquierdista argentino proporcionó la ideología adecuada, que sostenía que, en un continente maduro para la revolución, todo lo que se necesitaba era llevar pequeños grupos de militantes armados a las montañas apropiadas y formar focos para luchar por la liberación de las masas (Debray, 1965)¹⁴.

Es aquí donde la situación se pone difícil para Estados Unidos y donde el cumplimiento de su doctrina Monroe entra en crisis. Es necesario, ponderar, por parte de Estados Unidos, que Cuba esté protegido bajo el ala comunista de la Unión Soviética. Es una potencia mundial, la contraparte al capitalismo, el país antagónico a la democracia norteamericana y una potencia mundial nuclear.

Señala Julio García Luis en *La revolución cubana: 45 grandes momentos* que “la existencia de la Unión Soviética, cualesquiera fueran sus errores y tragedias históricas, constituyó una ventaja decisiva en la que pudo afianzarse la determinación combativa del pueblo cubano y su derecho a defender a cualquier precio la independencia y la revolución. Más aún, el hecho de que la dirección soviética de la época, la de Nikita S. Jruschov (Nikita Krushev), conservara todavía una cuota de audacia bolchevique, una ética de la solidaridad y la voluntad política de asumir los riesgos que implicaba la defensa de Cuba, representó un factor no menor en aquellas circunstancias en que se decidía si el pueblo cubano podría o no ser aplastado¹⁵”.

No todo es miel sobre hojuelas y toda relación tiene sus situaciones. Expresa García que:

...si hubo errores – y ciertamente los hubo-, fueron los de aquellos que, en determinadas encrucijadas, pensaron que el camino más seguro y cierto era el de imitar métodos y fórmulas que ya en la propia URSS

¹⁴ Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999. p. 439

¹⁵ García Luis, Julio. *Revolución Cubana: 45 grandes momentos*. Habana, Cuba: Ocean Press. 2005. p. 3



resultaban obsoletos. Los que ignoraron la advertencia martiana de que el gobierno, en las repúblicas nuevas, debía responder a la naturaleza del país; y a la visión anticipadora de Mariátegui de que el socialismo, en América Latina, no podía ser copia fácil sino creación heroica¹⁶.

También establece García Luis que:

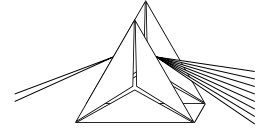
Sin haberlo pretendido, sobre la revolución cubana recayó la responsabilidad y la posibilidad de hacer una contribución de valor universal a la reconstrucción de las alternativas de los pueblos frente al capitalismo moderno, que es el de la globalización neoliberal. Ahora se empieza a ver con mayor claridad, que el verdadero sentido de la resistencia de Cuba en estos años no solo era salvar la independencia, la justicia social y el derecho a la autodeterminación del pueblo de la isla -que ya habría sido algo de extraordinario valor-, sino salvar la esperanza, la idea, la perspectiva del socialismo y del nuevo desarrollo del pensamiento revolucionario¹⁷

Para concluir, el impacto de la revolución cubana no estriba en si Fidel Castro desde un principio pensó solo en el poder. No es necesario considerar que es una revolución democrática, socialista, burguesa o como se le quiera llamar. Lo importante es que el pueblo cubano se puso de frente a una potencia mundial emergente: Estados Unidos; el cual a través de su política, ya fuera la del buen vecino o cualquier otro intento por imponer su hegemonía, sufrió una derrota, prácticamente en el patio de su casa. Ni la CIA, sus espías, ni cónsules pudieron derrotar o aplacar lo que el pueblo cubano comenzó en 1868 con la Guerra de los Diez años. Una nueva república, un nuevo sistema se creó y se ha mantenido. Estados Unidos bajo la presidencia de Barak Obama coqueteó con Cuba, aunque el mandato de Donald Trump dismanteló y cerró lo logrado diplomáticamente. Enrique González Pedrero establece que: “Es nuestra Revolución. Hay que respetarla, hay que defenderla, hay que hacerla vivir¹⁸...”

¹⁶ García Luis, Julio. *Revolución Cubana: 45 grandes momentos*. Habana, Cuba: Ocean Press. 2005. p. 5

¹⁷ *Ibid.*, p.7

¹⁸ González Pedrero, Enrique. *La Revolución Cubana*. Ciudad Universitaria, Villa Obregón, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959. p. 83



Bibliografía

Chumsky, Aviva. *A History of the Cuban Revolution*. Oxford, United Kingdom. John Wiley & Sons, Ltd., Publication. 2011.

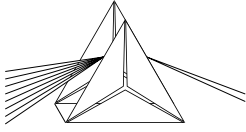
Draper, Theodore. *La revolución de Castro; mitos y realidades*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Argentina por la libertad cultural, 1962.

García Luis, Julio. *Revolución Cubana: 45 grandes momentos*. Habana, Cuba: Ocean Press. 2005.

González Pedrero, Enrique. *La Revolución Cubana*. Ciudad Universitaria, Villa Obregón, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959.

Hobsbawm Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells; Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica. 1999.

Maingot, Anthony, P. *Estados Unidos y el Caribe: retos de una relación asimétrica*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la UPR, 2005.



Guy Jacob Swope y Puerto Rico: su rol en la administración colonial de la isla (1940 1941)

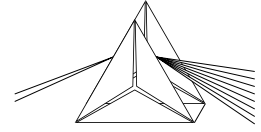
Heriberto Medina Vera

Introducción

Tras la firma del Tratado de París el 10 de diciembre de 1898, por el cual España cedió formalmente Puerto Rico a Estados Unidos, la isla se convirtió en una posesión colonial estadounidense. Este cambio de soberanía trajo consigo el que posiciones neurálgicas de la nueva administración colonial fueran encargadas a un grupo de funcionarios nombrados por el presidente de Estados Unidos. Al comenzar la década del cuarenta, estas posiciones fundamentales en la administración colonial nombradas por el presidente en la rama ejecutiva eran las siguientes: gobernador, auditor, procurador general y comisionado de educación.¹ A pesar de esta realidad colonial de Puerto Rico durante los primeros cuarenta años del colonialismo estadounidense en la isla, muy poco se ha estudiado o investigado sobre estos funcionarios coloniales. Sólo sobre algunos gobernadores, como el caso de William D. Leahy (1939-1940) y Rexford Guy Tugwell (1941-1946), entre otros pocos, se han hecho investigaciones. Por lo tanto, es necesaria la investigación histórica de muchos otros gobernadores y funcionarios coloniales de la primera mitad del siglo XX si queremos tener un panorama más amplio de lo que fueron las relaciones coloniales entre Estados Unidos y Puerto Rico durante este período, y poder comprender mejor nuestra experiencia colonial, que sigue siendo parte de nuestro presente siglo.

Se analizará la figura de Guy Jacob Swope que fue uno de los funcionarios estadounidenses inmerso en la administración colonial de Puerto Rico a principios de la década del cuarenta. Se explicará su

¹ Indica José Trías Monge: “El control continuo de la gobernación, el Departamento de Justicia, el Departamento de Educación, y la Oficina del Auditor, generalmente ocupados hasta los años 40 por estadounidenses no residentes, aseguraba a Washington que la política ejecutiva estuviera, en efecto, fuera de las manos puertorriqueñas”. José Trías Monge, *Puerto Rico: Las penas de la colonia más antigua del mundo* (San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2007), 92-93.



relación con los puertorriqueños durante el tiempo que ocupó dos posiciones en la administración de la isla: auditor (1940-1941) y gobernador (1941). Aunque en 1942 ocupó en Washington la dirección de la División de Territorios y Posesiones Insulares en el Departamento del Interior, nos limitaremos en este artículo a las dos posiciones que le permitieron tener contacto directo con la isla. Ocupando estas posiciones, Guy Swope se convirtió en uno de los funcionarios claves en la administración colonial de principios de los años cuarenta y en uno de los protagonistas de los cambios socioeconómicos y políticos que comenzarían a experimentarse en Puerto Rico en ese período. Conocer a Swope y analizar su relación con la Isla es profundizar sobre uno de los funcionarios coloniales que participó de los procesos de cambios iniciados a principios de los años cuarenta y entender un importante período de nuestra historia de mediados del siglo XX.

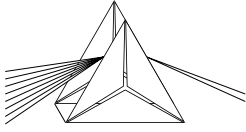
Biografía de Guy Jacob Swope

Guy Jacob Swope nació el 26 de diciembre de 1892 en Meckville, condado de Berks, Pensilvania, estado donde se desarrolló tanto en el ámbito profesional como político. Fue el quinto hijo del matrimonio de Jeremiah Gearhart Swope y Mary Jane Smith Swope, quienes llegaron a procrear once hijos.² Guy J. Swope se crió en un ambiente rural, trabajando en la granja de su padre, y hablando el llamado *Pennsylvania Dutch* (alemán de Pensilvania), variedad lingüística perteneciente a las lenguas altogermánicas. No fue hasta que fuera a la escuela de *Monroe Valley* en Meckville, que aprendió inglés.³ Para Swope, su herencia *dutch* siempre fue razón de orgullo, tanto en sus años de infancia, como luego durante su carrera política. Cuando tenía siete años de edad, se movió junto a su familia a Hamlin.

Entre 1909 y 1913 Guy J. Swope estudió para maestro en *Kutztown State Normal School* en Kutztown, Pensilvania; y con su hermano Paul, se

² “Eight of the children survived into adulthood, marrying and raising families of their own. Carrie J. passed away at twenty-one months, Hilda passed away at thirteen-months, and Robert passed away at three-months”. Randy L. Swope, *Guy J. Swope: An Honorable Life* (West Conshohocken, PA: Infinity Publishing, 2015), 5.

³ *Ibíd.*, 5



matriculó en una escuela de negocios en Lancaster, para estudiar contabilidad.⁴ Swope completó sus estudios en contabilidad mediante cursos por correspondencia. En 1909 se casó con Mayme Catherine Gerbrich en la *Saint John's Lutheran Church*, en Fredericksburg, Pensilvania.⁵ De este matrimonio con Mayme tendría tres hijos: Marjorie E. Swope (1910), Harold W. Swope (1912), y Lee F. Swope (1921).

Se desempeñó como maestro de escuela por cuatro años (1909-1913). En mayo de 1913 aceptó la posición de agente en el Servicio de Rentas Internas (*Internal Revenue Service*), sirviendo en Harrisburg, Pensilvania.⁶ En 1918 renunció a este trabajo. Desde ese momento, comenzó a involucrarse activamente en el mundo empresarial y a dar sus servicios de forma privada, hasta el año 1935, en el que es nombrado secretario de presupuesto de Pensilvania por el gobernador George H. Earle.

Swope logró destacarse en su campo profesional, lo que le brindó prestigio y le abrió las puertas a posiciones de liderazgo dentro del Partido Demócrata en Pensilvania. Se hizo miembro del Comité Demócrata del condado de Dauphin, desempeñando una diversidad de funciones y destacándose dentro de la organización.⁷ Entre junio de 1934 a junio de 1937 fue el presidente del Comité Demócrata del condado de Dauphin. Además de su prestigio dentro del comité logró esta posición gracias a la influencia del que se podría identificar como su padrino político, en entonces candidato al senado por el Partido Demócrata, Joseph Guffey.⁸ A Swope se le identificaba como un “teniente” en el bando de Guffey, y a pesar de que el bando demócrata antiGuffey intentó detener su nombramiento como presidente del comité, logró alcanzar la posición.⁹

⁴ *Ibíd.*, 8.

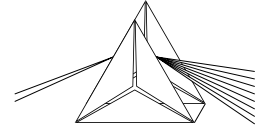
⁵ “Guy J. Swope and Mayme G. Gerberich were married on October 23 at Fredericksburg by Rev. O. R. Bittner”, Court Marriage Record. *Lebanon Courier and Semi-Weekly Report (Lebanon, Pennsylvania)*, 29 de octubre de 1909, 1.

⁶ Swope, *Guy J. Swope*, 11.

⁷ *Ibíd.*, 13.

⁸ Guffey conoció a Swope cuando este tenía 18 años. Ver: Samuel E. Badillo, “Los acontecimientos tras bastidores”, *El Mundo*, 12 de enero de 1941, 5.

⁹ “Swope Elected New Chairman by Democrats. Attempted Filibuster by Anti-Guffey Force Fails at County Meeting”, *Harrisburg Telegraph (Harrisburg, Pennsylvania)*, 13 de junio de 1934, 1- 2.



Swope se convirtió en el estratega y recaudador de fondos regional de la campaña de Earle para las elecciones de 1934.¹⁰ Tras una intensa campaña política en la que tanto Earle como Guffey, se identificaron con el presidente Roosevelt y con las políticas del Nuevo Trato, ambos candidatos demócratas lograron la victoria en un estado que por años había sido dominado por los republicanos. Al nuevo gobernador escoger sus miembros del gabinete decidió designar a Guy J. Swope como su Secretario de Presupuesto.

La consolidación de Swope, dentro del Partido Demócrata en Pensilvania, lo llevó a postularse como candidato demócrata a representante en el congreso por el Distrito diecinueve (Dauphin, Lebanon y Cumberland) para las elecciones de 1936, de las cuales salió victorioso frente al incumbente republicano Isaac H. Doutrich.¹¹ Tras esta victoria, pasó a representar el Distrito diecinueve ante el septuagésimo quinto congreso estadounidense. El nuevo representante sirvió en tres comités: Pensiones, Revisión de Leyes y Territorios.¹² Durante el período que sirvió como congresista (de 3 de enero de 1937 al 3 de enero de 1939), se destacó como un defensor de la administración Roosevelt y el Nuevo Trato¹³. Como liberal novotratista, creía en la necesidad de la intervención del gobierno en la economía para mejorar las condiciones de vida de los estadounidenses más necesitados.

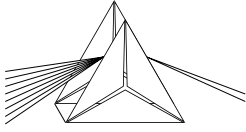
En las elecciones congresionales de 1938, Guy Swope fue derrotado por el republicano John C. Kunkle. Esta derrota estuvo acompañada por otras derrotas del Partido Demócrata en Pensilvania, ya que en esta elección los republicanos volvieron a retomar la gobernación y retuvieron el control de la posición del senado que estaba para la elección en 1938. Tras esta derrota electoral, se desempeñó como auditor en la *Public Works Administration*, pero informándole a personal del Departamento del Interior su interés por alguna posición en los territorios. La vacante creada tras la salida del entonces auditor

¹⁰ Swope, *Guy J. Swope*, 13.

¹¹ "Swope's Lead is 5490 in District", *The Evening News (Harrisburg, Pennsylvania)*, 1 de diciembre de 1936, 3.

¹² "Swope Named to Three Congress Committees", *The Evening News (Harrisburg, Pennsylvania)*, 13 de enero de 1937, 11.

¹³ Es el programa creado (1933-1938), bajo la presidencia de Franklin D. Roosevelt, para lidiar contra los efectos de la Gran Depresión en Estados Unidos.



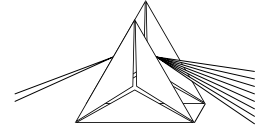
de Puerto Rico, Leslie A. McLeod, en octubre de 1939, se convirtió en la oportunidad para que Swope fuera nombrado auditor de la isla.

La administración colonial de Puerto Rico al momento del nombramiento de Guy J. Swope

La decisión de nombrar a Swope como auditor de Puerto Rico, se debe colocar en el contexto de la nueva orientación que estaba tomando la presidencial de Roosevelt en cuanto a la administración colonial de la Isla. Era evidente que la situación en el territorio no era la deseable. Desde 1934 hasta 1939, durante la gobernación de Blanton Winship, en la isla se desarrollaron una serie de conflictos entre los nacionalistas y las autoridades coloniales que habían llevado al desarrollo de una estrategia de mano dura por parte del gobierno que, sin embargo, había desprestigiado el gobierno colonial.¹⁴ El grupo político en Puerto Rico que se identificaba con Winship, la Coalición (compuesta por el Partido Unión Republicana y el Partido Socialista) aunque tenían el control de la Legislatura de Puerto Rico, sufría de graves divisiones internas y varios señalamientos de corrupción. El entonces director de la División de Territorios y Posesiones Insulares, Ernest Gruening, identificado con el sector de Winship y la Coalición, tenía conflictos con Harold Ickes, secretario del Departamento del Interior en Washington.

La isla se encontraba en constante tensión y el movimiento obrero manifestaba su descontento con la situación socioeconómica prevaleciente mediante protestas y huelgas. Aunque durante esta década existieron agencias de ayuda y reconstrucción promovidas por el gobierno estadounidense como la Puerto Rican Emergency Relief Administration (PRERA) y la Puerto Rico Reconstruction Administration (PRRA), si bien ayudaron a paliar la difícil situación económica por la que atravesaba la isla y eran vistos como modelos para proyectos futuros por varios líderes políticos puertorriqueños, no garantizaron una estabilidad socioeconómica conducente a una colonia en paz.

¹⁴ Ejemplos de estos sucesos lo son la Masacre de Río Piedras (1935), el asesinato del coronel Francis Riggs (1936) la Masacre de Ponce (1937) y el intento de asesinato al gobernador Winship (1938).



Para finales de la década del treinta, ante la cada vez más alta posibilidad de un conflicto mundial en el que Estados Unidos se vería envuelto, se comenzaron a realizar cambios en la administración colonial de la isla que promovieron la salida o retirada de los principales líderes de la década del treinta y la llegada de nuevos administradores que pudieran establecer unas mejores relaciones entre las autoridades coloniales y los puertorriqueños. En 1939 salen tanto Gruening como Winship de sus respectivas posiciones. También sale el auditor de Puerto Rico Leslie McLeod, quien era uno de los identificados en el bando del gobernador Winship. Para sustituir a Winship se nombró al almirante William D. Leahy, mientras que para auditor se escogió a Guy J. Swope.

Cabe señalar que al principio se tenía un militar en mente para la posición de auditor, pero el interés del secretario del Interior Harold Ickes de que fuera un civil, motivó a que Swope fuera finalmente el escogido. Aunque Swope no era del círculo íntimo del presidente ni del mismo Harold Ickes, sí tenía contactos en el Departamento del Interior y era un demócrata comprometido con la filosofía del presidente. El secretario del interior pareció ver en este un funcionario que podía mejorar la imagen de la administración colonial en la isla. Ickes, al recomendar el nombramiento de Swope al presidente, indicó que “He is a man of fine attractive personality and, I believe that he would be a credit to your Administration. He is a New Deal Democrat”.¹⁵ Swope es nombrado por el presidente Roosevelt auditor a finales de noviembre de 1939.

Auditor de Puerto Rico

Guy J. Swope llegó a Puerto Rico para ocupar la posición de auditor el 29 de enero de 1940. Esta era la primera vez que pisaba la isla. Llegó con una mente abierta, con el interés de conocer la cultura y la idiosincrasia puertorriqueña, lo que le ganaría el respeto y la admiración de muchos en Puerto Rico. Al llegar, indicó a la prensa que su único propósito y deseo era “hacer una buena labor y lograr que se me considere pronto como uno

¹⁵ Carta de Harold Ickes a Franklin Delano Roosevelt, 9 de octubre de 1939, Centro de investigaciones históricas, Colección: Proyecto Caribeño de Justicia y Paz, Caja: 5, Cartapacio: 5, Documento Núm.: 3B.



de nosotros”.¹⁶ Comenzó a aprender el idioma español y durante el transcurso de su año como auditor, hizo muchas amistades. Roberto H. Todd indica que “por su carácter franco y campechano, se había hecho querer por todo el que vino en contacto con él”. Además indicó que “Lo conocían los limpiabotas y los chaufferes que trafican alrededor de la Plaza Baldorioty, pues siendo Auditor iba Swope a utilizar los servicios de ambos todas las tardes, y se ponía a conversar democráticamente con ellos”.¹⁷

Las buenas relaciones que se dieron entre Swope y los puertorriqueños presentaban una imagen positiva de la administración colonial de Roosevelt hacia Puerto Rico, cosa que Leslie A. McLeod, el pasado auditor, no era capaz de proyectar por su amistad con Winship y las acusaciones de corrupción que se le hacían. En tiempos en que se necesitaban funcionarios estadounidenses que dieran una buena impresión a los puertorriqueños sobre el colonialismo estadounidense para evitar conflictos sociales y políticos en la isla, funcionarios como Swope eran los ideales.

Durante su año como auditor, Swope se interesó por los procesos políticos en Puerto Rico. Al iniciar la sesión legislativa de 1940, mostró su interés en estos aspectos. El periódico *El Mundo* recogió el interés del nuevo auditor en estos asuntos al señalar que, temprano en la mañana, cuando faltaba mucho tiempo para iniciar la sesión legislativa, Swope se presentó al Capitolio y fue a la oficina del presidente del senado Rafael Martínez Nadal. Indicó que se había presentado porque quería “presenciar cómo se trabaja en el Parlamento portorriqueño, por el natural interés que tengo, ya que fui miembro del Congreso de Estados Unidos”.¹⁸

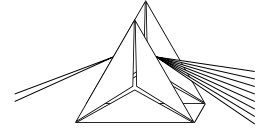
Aunque se relacionó con el liderato político del país desde que llegó a la isla, como lo atestiguan su visita al Capitolio antes de iniciar la sesión, sus reuniones con el liderato político y su visita a la casa de Rafael Martínez Nadal,¹⁹ todo indica que ejerció sus funciones imparcialmente.

¹⁶ “Ayer llegó el Auditor Insular señor Guy J. Swope”, *El Mundo*, 30 de enero de 1940, 1.

¹⁷ Roberto H. Todd, *Desfile de Gobernadores de Puerto Rico* (San Juan: Imprenta Baldrich, 1943), 127.

¹⁸ “Ayer iniciaron sus sesiones las cámaras legislativas”, *El Mundo*, 13 de febrero de 1940, 8.

¹⁹ “El nuevo auditor Swope visito a don Rafael Martínez Nadal en Guaynabo”, *El Mundo*, 10 de febrero de 1940, 1.



Evidencia de esto aparece en un informe del Departamento del Interior en el que se indica que el gobernador Leahy decía de Swope lo siguiente: “he is honest, intelligent, and does not mix with local political squabbles”.²⁰ Además, al ser nombrado gobernador, no se presentaron objeciones de los partidos políticos puertorriqueños ni se le acusó de favoritismo por ninguno.

En cuanto a sus funciones como auditor, tanto funcionarios del gobierno federal, como empleados y políticos puertorriqueños reconocieron que Swope realizó una buena labor. El gobernador Leahy sentía que era un buen funcionario. Al momento de aprobar el presupuesto de gastos para el nuevo año fiscal, Swope fue uno de los principales asesores de Leahy en Fortaleza. Según un informe del Departamento del Interior, Leahy “relies upon him above all others as an adviser on policy matters”.²¹

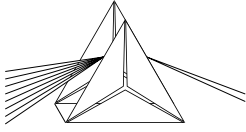
Las buenas relaciones de Swope con Leahy y los puertorriqueños en general allanaron el camino para que este ocupara más tarde la gobernación de la isla. La permanencia de Leahy en la gobernación estaba condicionada hasta que la situación europea lo permitiera y su presencia no fuera necesaria en otro escenario internacional. Tras la invasión alemana a Francia en mayo de 1940, la situación europea comenzó a transformarse, lo que hizo que finalmente el presidente decidiera nombrar a Leahy como embajador de Vichy en Francia. Leahy salió de Puerto Rico el 29 de noviembre de 1940 para ocupar esta delicada posición. Sin este en la gobernación, surgió la necesidad de un sucesor. En esta coyuntura se presentó la posibilidad de que Swope ocupara la gobernación de la isla.

Gobernador de Puerto Rico

El 6 de enero de 1941, Guy J. Swope fue nombrado gobernador de Puerto Rico por el presidente Franklin Delano Roosevelt. Su nombramiento fue impulsado por Leahy, quien lo identificaba como la persona idónea para ocupar la posición, y por el secretario Ickes, que veía en Swope un nombramiento de un civil liberal. Sin embargo, Roosevelt tenía en su

²⁰ Documento sin fecha producido por el Departamento del Interior, Centro investigaciones históricas, Colección: Proyecto Caribeño de Justicia y Paz, Caja: 5, Cartapacio: 7, Documento Núm.: 9B.

²¹ *Ibid.*

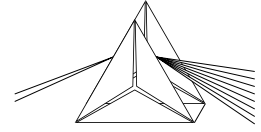


mente otro almirante como sucesor de Leahy. Ante esta situación, la figura de Ickes juega un papel importante. Ickes, que siempre tuvo recelos del control que los militares pudieran tener en un territorio que estaba bajo su jurisdicción, tomó como buena la recomendación que hiciera Leahy sobre Swope, por lo que, frente a la propuesta del presidente, le hace una contrapropuesta presentándole al entonces auditor recomendado por Leahy como su candidato. En la entrada de su diario del 1 de diciembre de 1940, Ickes describe como intentó convencer a Roosevelt de que no escogiera a otro almirante, sino que escogiera a Swope basándose en la recomendación que había hecho Leahy. Indica en su diario que “I told him that when he was in Washington the last time, Leahy had suggested as a possible successor to himself the present auditor of Puerto Rico, Guy J. Swope. I asked Burlew to prepare me a little autobiographical sketch of Swope and this I handed to the President. He read it and said that it looked pretty good”.²² Finalmente Roosevelt, siguiendo la recomendación de Leahy y de Ickes, escogería a Swope.

Tras su nombramiento como gobernador, Swope se dirigió a Estados Unidos y fue confirmado en el senado por unanimidad el 16 de enero de 1941. El que fuera este el nuevo gobernador de Puerto Rico fue bien recibido por gran parte de la población de la isla. Su apertura a conocer y relacionarse con los puertorriqueños, desde que llegó como auditor, fue reconocida por el Editorial de *El Mundo* del 8 de enero de 1941. En este se indicó que:

Contrario a lo que suele hacer un alto porcentaje de los continentales que vienen a la Isla y aquí se limitan a hacer vida exclusiva de grupo, totalmente desvinculados de los puertorriqueños, desde su arribo al país el señor Swope puso deliberado empeño en relacionarse con nuestros conterráneos, cultivando su amistad, frecuentando sus sociedades, conectándose en el trato cotidiano no sólo en lo que respecta a los asuntos públicos, sino en

²² Harold L. Ickes, *The Secret Diary of Harold L. Ickes: The Lowering Clouds*, 1939-1941, Vol. III (New York, Simon and Schuster, 1954), 376.



todas las cuestiones de interés social, cultural y humano.²³

En varias declaraciones y actos que hizo luego de que se conociera su nombramiento, Swope reforzó la percepción que se tenía de él. Entre sus expresiones, dijo que él no necesitaba guardias ya que estaba entre amigos, cosa a la que se acostumbró desde su tiempo como auditor.²⁴ No hay dudas de que una actitud así daba una muy buena imagen de la administración colonial estadounidense en Puerto Rico. Además, este se expresó favorablemente sobre los puertorriqueños, diciendo que estos “are among the most hospitable people I have ever known. Once they feel you have a desire to be a fellow citizen, they will do anything for you”.²⁵

Un aspecto importante, que sin duda agradaba a muchos puertorriqueños, era el hecho de que Swope tomara especial interés en conocer el idioma de los puertorriqueños. Aunque tenía un conocimiento rudimentario del español, comenzó a perfeccionar su conocimiento de la lengua una vez fue nombrado gobernador de Puerto Rico.²⁶ Más importante aún, este tenía como principio el de que los puertorriqueños siguieran hablando español. Mencionando como ejemplo su experiencia hablando “Pennsylvania Dutch” en sus años escolares, indicó, que: “The Puerto Ricans are not going to be outsiders under my administration. They are not going to be ridiculed nor imposed upon. No one is going to ram the English language down their throats if I can prevent it”.²⁷

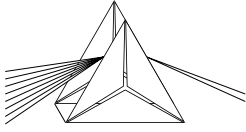
²³ “Nuestro nuevo gobernador”, *El Mundo*, 8 de enero de 1941, 8.

²⁴ “The press commented favorably on Swope’s statement that he did not need a guard because he was among friends, and the papers quoted him as saying that he had been accustomed during his year’s stay there to go without armed guards”. Ver: “Swope and Family to Leave for Puerto Rico February 1”, *The Evening News (Harrisburg, Pennsylvania)*, 11 de enero de 1941, 4.

²⁵ “Puerto Rican Governor Has Success Plan – Swope Declares Natives Favor United States Military Expansion Program in the Caribbean”, *Wilkes-Barre Times Leader, the Evening News (Wilkes-Barre, Pennsylvania)*, 17 de enero de 1941, 6.

²⁶ “Swope says he has been learning the language by practice in conversation, but he plans to get a teacher now to improve his construction”. *Ibíd.*

²⁷ “Swope to Apply Lesson Learned in Childhood. New Governor of Puerto Rico Remembers His Lebanon Valley Days”, *Harrisburg Telegraph (Harrisburg, Pennsylvania)*, 24 de enero de 1941, 1.



En cuanto al asunto del status político de la isla, que era uno de los temas que más dividía la opinión pública en Puerto Rico, se mantuvo neutral diciendo que no tenía opinión personal definida sobre este asunto.²⁸ El asunto del status político no fue tema de discusión durante su gobernación, tanto por razones externas relacionadas a la guerra y la importancia de los proyectos de defensa nacional, como por la promesa del liderato político del momento de darle prioridad a las reformas socioeconómicas, dejando el asunto del status en un segundo plano.

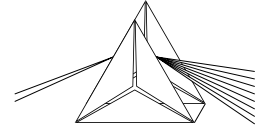
Swope y la política puertorriqueña

Swope llegó a la isla el 3 de febrero de 1941 para juramentar como gobernador y tomar las riendas del poder ejecutivo. Durante el período de su gobernación, tuvo que enfrentarse a dos situaciones de gran interés y debate en la opinión pública: los nombramientos en el gobierno y la aprobación de importantes leyes de carácter socioeconómico. Estas dos situaciones a las que se enfrentó estaban relacionadas a los resultados de las elecciones de noviembre de 1940. En estas elecciones, un nuevo partido, el Partido Popular Democrático (PPD), dirigido por Luis Muñoz Marín, logró dominar por un senador el senado y empatar con la Coalición en la Cámara de Representantes. Sin embargo, la Coalición logró la elección de Bolívar Pagán a la comisaría residente en Washington y, aunque compuesta por dos partidos, obtuvo más votos que el Partido Popular a nivel isla. Esto llevó a que ambos grupos políticos, populares y coalicionistas, se proclamaran como la mayoría política en la isla y, por tanto, a los que se les debía considerar a la hora de realizar los nombramientos.

A pesar de los reclamos de la Coalición, en términos legislativos, los populares eran los que dominaban la situación. Habían logrado dominar el senado y convertir a Muñoz Marín en su presidente y, mediante un acuerdo con los Tripartitas (compuesto por el Partido Liberal y una disidencia de los partidos unión republicana y socialista), se acordó que un popular presidiera la Cámara de Representantes.

No es de extrañar que una de las primeras cosas que la prensa en Puerto Rico le preguntó al gobernador sobre cuál entendía que era el partido de la

²⁸ “Swope seleccionará los hombres más capacitados teniendo en cuenta las prerrogativas del Senado - Así –lo manifestó a los periodistas ayer tarde”, *El Mundo*, 28 de febrero de 1941, 1.



mayoría en la isla. Contestó a la prensa y este dejó claro desde principios de su gobernación, aunque de forma indirecta, que para él el partido de mayoría era el PPD. Según declaró, el partido de mayoría “en cualquier estado o territorio, es el partido o grupo de partidos, no importa sus nombres, que controla la mayoría de los votos en la Legislatura”.²⁹ Además de estas declaraciones, en el periódico *La Democracia* se informó que el gobernador habló “off the record”, con los periodistas, “exponiendo sus puntos de vista pero declarando que la mayoría le corresponde al que elija la presidencia”.³⁰ También señaló que al hacer algún nombramiento “Seleccionaré aquellos hombres mejor capacitados que puedan conseguirse para los puestos públicos, teniendo en cuenta las prerrogativas del Senado de Puerto Rico”.³¹ El PPD era el único partido que se beneficiaba de los criterios expuestos por Swope.

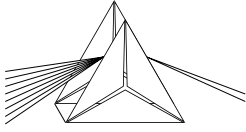
La posición de Swope fue altamente criticada por la Coalición, la cual le declaró la guerra y buscó la forma de lograr que fuera removido de la gobernación. No lograrían su objetivo, en gran medida porque en Washington también se reconocía al PPD como el partido de mayoría y no se deseaba que la Coalición fuera el interlocutor entre Puerto Rico y la administración Roosevelt, cosa que Leahy ya había dejado claro durante su gobernación.

Cabe destacar que aunque Swope cooperó con el PPD y le hizo importantes nombramientos, como lo fueron los del licenciado Rafael Buscaglia para Tesorero Insular y el ingeniero Sergio Cuevas Bustamante, para Comisionado del Interior, entre otros, siempre respetó los nombramientos que había hecho su antecesor Leahy y tomaba en consideración los deseos de los tripartitas, como en el caso del Departamento del Trabajo. En este último caso, ante los pedidos de los tripartitas de que fuera Prudencio Rivera Martínez el que ocupara la posición, Swope decidió que los apoyaría. Sin embargo, y tomando en cuenta las prerrogativas del senado PPD que no aceptaba este nombramiento, el gobernador decidió no hacerlo. De todo este proceso, lo que

²⁹ “Swope define lo que él entiende por mayoría – Considera que “es el partido o grupo de partidos que controla la mayoría de los votos de la Legislatura”, *El Mundo*, 6 de febrero de 1941, 12.

³⁰ “Gov. Swope anuncia que gobernará con la Mayoría Legislativa”, *La Democracia*, 6 de febrero de 1941, 3.

³¹ “Swope seleccionará los hombres más capacitados teniendo en cuenta las prerrogativas del Senado - Así –lo manifestó a los periodistas ayer tarde”, *El Mundo*, 28 de febrero de 1941, 1.



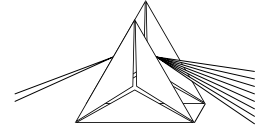
resultaba claro era que la Coalición no tenía el favor de Swope, quien seguía en este aspecto la política iniciada por Leahy.

En cuanto a la legislación socioeconómica, Luis Muñoz Marín y el PPD habían indicado en la campaña electoral que, de obtener el triunfo, presentarían una serie de medidas inspiradas en las ideas del Nuevo Trato que buscarían mejorar la calidad de vida de los puertorriqueños. Entre estas medidas se encontraba una que era la más comentada: la aplicación de la Ley de 500 acres y la creación de una Autoridad de Tierras para llevar a cabo una reforma agraria tomando como punto de partida la aplicación de esta ley. Esta, que limitaba a no más de 500 acres la cantidad de tierras que una corporación agrícola pudiera tener en Puerto Rico, había sido aprobada por el Congreso de Estados Unidos al aprobarse la Ley Foraker en 1900. Sin embargo, debido a los intereses de varios sectores económicos, las corporaciones azucareras y gran parte del liderato político del país, esta ley era letra muerta.

El PPD prometió comenzar a aplicar la ley y utilizar la tierra adquirida de los que la violaban para llevar a cabo proyectos de vivienda y de producción agrícola que ayudaran a mejorar las condiciones socioeconómicas de la población. Aunque había dudas en Washington sobre la deseabilidad o no de aprobar esta Ley de Tierras del PPD, y que se enviara a Rexford G. Tugwell, ex subsecretario de Agricultura de Estados Unidos y amigo personal de Roosevelt para estudiar la propuesta de los populares, Swope aprobó este proyecto. A pesar de que antes de aprobarlo el gobernador buscó un sí o un no de Washington para tomar una decisión, la contestación que recibió de Ickes fue que “That is a decision for you to make.”³² Al aprobar la Ley de Tierras, Swope cargó con toda la responsabilidad.

Además de aprobar la Ley de Tierras, Swope aprobó la ley que creaba la Autoridad de Fuentes Fluviales y la Junta de Salario Mínimo, entre otras leyes de impacto socioeconómico. No es de extrañar que el senador popular Lorenzo Isern Aponte le dijera a Swope que, con la firma que les había impartido a las leyes fundamentales, su nombre había quedado unido al de Luis Muñoz Marín en la historia y en la gratitud del pueblo puertorriqueño. También

³² U.S. Congress. House of Representatives, *Hearings before the Committee on Insular Affairs, House of Representatives Seventy-Eighth Congress, First Session on H.R. 784, A bill to provide that the term of office of the Governor of Puerto Rico shall expire upon the enactment of this act and at the end of each four-year period thereafter*, Washington: United States Government Printing Office, 1943, 43.



cabe señalar que los opositores de Muñoz y los proyectos de los populares, identificaron a Swope como uno de sus enemigos y realizaron esfuerzos tanto en Puerto Rico como en Washington para que fuera removido, sin tener éxito.

Swope logró que el Partido Popular Democrático comenzara a convertirse en el nuevo interlocutor entre Puerto Rico y Washington y marginando a la Coalición del poder político. Las decisiones que tomó, gozaban del respaldo de la administración Roosevelt. Sin embargo, en una conversación que tuvo con Rexford G. Tugwell, mientras este se encontraba en Puerto Rico, le indicó que tenía dudas sobre la sinceridad de los populares y sus proyectos y que su esposa no se acostumbraba a ser la primera dama de la isla. Esta situación había hecho que decidiera buscar alguna otra posición, preguntándole a Tugwell sobre la posibilidad de ocupar la dirección de la División de Territorios ante la inminente salida de Rupert Emerson.³³ Tugwell le informó que entendía correcto llevarle su preocupación al secretario Ickes. Además, Tugwell aprovechó la situación para que se le considerara a él como el sucesor de Swope. Ante todo esto, comenzó un proceso que culminó en el nombramiento de Swope para la dirección de la División de Territorios y de Tugwell para la gobernación de la isla.

Cabe señalar que Tugwell nos informa en sus memorias sobre su gobernación en Puerto Rico que Swope desconfiaba de los populares debido a la influencia que dentro de su liderato tenía el sector independentista. Aunque este no desconfiaba de Muñoz Marín, sí lo hacía de muchos de los otros líderes populares que, según entendía, le causarían problemas a Estados Unidos ya que utilizarían cualquier táctica para buscar la independencia. Según Tugwell, esta fue la razón por la que Swope decidió dejar la gobernación: el miedo a una revuelta independentista dentro del PPD que Luis Muñoz Marín no pudiera controlar.³⁴

En un memorándum que Swope le envió al secretario Ickes en septiembre de 1941, este le dejó clara su posición sobre Puerto Rico: la isla era uno de los lugares más problemáticos para Estados Unidos, lo que valida la idea de que este dejó la gobernación ya que no quería verse envuelto en una

³³ Carta de Rexford G. Tugwell a Harold Ickes, 19 de mayo de 1941, Centro investigaciones históricas, Colección: Proyecto Caribeño de Justicia y Paz, Caja: 1, Cartapacio: 2, Documento Núm.: 2.

³⁴ Rexford G. Tugwell, *La tierra azotada: Memorias del último gobernador estadounidense de Puerto Rico* (San Juan, Puerto Rico: Fundación Luis Muñoz Marín, 2010), 76-77.



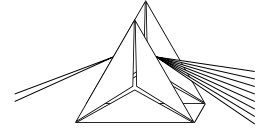
situación que entendía era muy riesgosa. En su memorándum indicó lo siguiente:

As a result of my residence in Puerto Rico, extending over a period of more than a year and a half, I believe that from now-on even more so than in the past-the Governorship of Puerto Rico will be one of the hottest spots in any branch of government throughout the whole United States. I feel that under the best circumstances imaginable, Puerto Rico will still continue to be a constant source of irritation for the Federal Government. I further believe that a governor doing a good and faithful job will probably not last much longer than a year.³⁵

Como puede observarse, Swope entendía que la isla era un lugar problemático para administrar y que su sucesor, Tugwell, probablemente no duraría mucho más de un año. Sin embargo, cabe mencionar que en esto se equivocó. Tugwell, aunque estuvo bajo constante presión y muy cerca de dejar la gobernación, se mantuvo en ella hasta 1946. Además, no ocurrió durante su gobernación una revuelta violenta a favor de la independencia y en contra de los intereses estadounidenses en Puerto Rico, aunque sí una ruptura entre Muñoz y un importante sector independentista dentro del PPD que culminó en la formación del Partido Independentista Puertorriqueño (PIP) en 1946. Swope acertó en ver las dificultades que tendrían su sucesor y la importancia de la independencia dentro de muchos en el liderazgo popular, pero no en su posible conclusión. Se puede decir que en este aspecto juzgó mal tanto la capacidad de Tugwell como de Muñoz para manejar las situaciones que se les presentaron durante el período.

Swope ocupó la dirección de la División de Territorios y Posesiones Insulares desde el 7 de agosto de 1941 hasta el 15 de octubre de 1942. Además, se convirtió en administrador de la PRRA desde el 3 de septiembre de 1941. En ambas posiciones trabajó asuntos relacionados con la isla y sirvió como uno de los enlaces entre Washington y Puerto Rico durante los primeros meses en que Estados Unidos estuvo involucrado en la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, sus gestiones no jugaron un papel de importancia en los sucesos de la

³⁵ Memorándum de Guy J. Swope, Director al Secretario. 17 de septiembre de 1941, Centro de investigaciones históricas, National Archives and Records Administration, Record of the Office of Territories, Carrete: 11.



isla. Como se indicó en el periódico *El Mundo* “a pesar de sus buenas intenciones, no logró de su intervención en Territorios ningún beneficio evidente”.³⁶

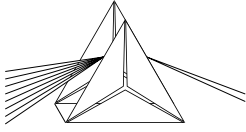
Conclusión

Guy Jacob Swope jugó un papel importante en la administración colonial de Puerto Rico a principios de los años cuarenta. Se convirtió en la imagen del colonialismo benévolo y comprensivo, que buscaba entender a los gobernados, en contraste a lo que habían sido otros funcionarios estadounidenses. Su personalidad y mente abierta a los puertorriqueños, su defensa del idioma español, junto a su labor libre de señalamientos de corrupción, era un indicativo de que el colonialismo estadounidense en Puerto Rico podía ser aceptable.

En relación a la política, Swope dejó al PPD en una muy buena situación mediante varios nombramientos, la marginación de la Coalición y la aprobación de varias de las leyes fundamentales del programa popular. Aunque no veía en su liderato, con sus excepciones como lo era Muñoz Marín, una garantía de estabilidad política para la Isla, convirtió a este partido en el principal interlocutor entre Washington y Puerto Rico. En este aspecto, Swope, al igual como ya lo había hecho Leahy, cumplió el cometido de comenzar a dejar atrás lo que fue la época de dominio de Winship y la Coalición, caracterizada por conflictos políticos, violencia y varios casos de corrupción.

Guy J. Swope fue uno de los protagonistas de la política puertorriqueña de principios de la década del cuarenta. Conocer su figura y su relación con Puerto Rico, nos ayuda a comprender mejor la administración colonial durante la década y el inicio de reformas socioeconómicas y políticas que se desarrollaron durante este importante período.

³⁶ “La jefatura de Territorios”, *El Mundo*, 16 de octubre de 1942, 6.



Bibliografía

I) Archivos

Centro de Investigaciones Históricas, Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Colección Proyecto Caribeño de Justicia y Paz

Colección Micropelículas *National Archives*:

- *Records of the Office of Territories*

II) Periódicos

El Mundo (Puerto Rico) (1940-42)

Harrisburg Telegraph (Harrisburg, Pennsylvania) (1940-1941)

Lebanon Courier and Semi-Weekly Report (Lebanon, Pennsylvania) (1940-1941)

The Evening News (Harrisburg, Pennsylvania) (1940-1941)

Wilkes-Barre Times Leader, the Evening News (Wilkes-Barre, Pennsylvania) (1940-1941)

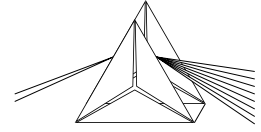
II) Libros y artículos

Ayala, César J., y Bernabe, Rafael. *Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2016.

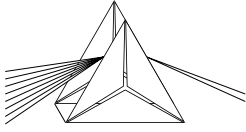
Carr, Raymond. *Puerto Rico: A Colonial Experiment*. New York: Vintage Books, 1984.

Clark, Truman R. *Puerto Rico and the United States, 1917-1933*. University of Pittsburgh Press, 1975.

Ickes, Harold L. *The Secret Diary of Harold L. Ickes: The Lowering Clouds, 1939-1941*, Vol. III. New York, Simon and Schuster, 1954.



- Rodríguez Beruff, Jorge. *Strategy as Politics: Puerto Rico on the eve of the Second World War*. San Juan, Puerto Rico: La Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2007.
- _____. De Winship a Leahy: crisis, guerra y transición en Puerto Rico. En *Puerto Rico en la Segunda Guerra Mundial: Baluarte del Caribe*, eds. Jorge Rodríguez Beruff y José L. Bolívar Fresneda. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2015.
- Swope, Randy L. *Guy J. Swope: An Honorable Life*. West Conshohocken, P.A.: Infinity Publishing, 2015.
- Todd, Robert H. *Desfile de Gobernadores de Puerto Rico*. San Juan: Imprenta Baldrich, 1943.
- Trías Monge, José. *Puerto Rico: Las penas de la colonia más antigua del mundo*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2007.
- Tugwell, Rexford Guy. *La tierra azotada: Memorias del último gobernador estadounidense de Puerto Rico*, ed. Jorge Rodríguez Beruff. San Juan, Puerto Rico: Fundación Luis Muñoz Marín, 2010.
- U.S. Congress. House of Representatives, *Hearings before the Committee on Insular Affairs, House of Representatives Seventy-Eighth Congress, First Session on H.R. 784, A bill to provide that the term of office of the Governor of Puerto Rico shall expire upon the enactment of this act and at the end of each four-year period thereafter*, Washington: United States Government Printing Office, 1943.



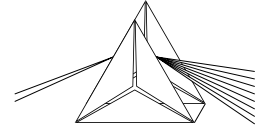
Escribir para leer en el siglo XXI: base fundamental para la reflexión y la comprensión *

Matilde García Arroyo

Si de algo estoy segura es de que los procesos de lectura y redacción no los podemos dejar de estudiar e investigar. La evidencia es clara, especialmente ahora al ver las transformaciones de estos dos procesos durante los primeros diecinueve años del siglo XXI. En mi caso particular, siempre he tenido una preocupación sobre la manera en que ambos procesos se enseñan, tanto en nuestro primer idioma como en la enseñanza del inglés como segunda lengua. En este momento en que enseño a leer y a escribir en cursos en línea continuamente voy modificando las estrategias que utilizo para asegurarme de que incluyo lo que se denomina la *literacidad crítica de la Internet* [Critical Internet Literacy] (Harrison, 2017) para que mis estudiantes aprendan a detectar información falsa en las redes sociales y, a su vez, que aprendan como el lenguaje no solo se utiliza para describir el mundo, sino también nos sirve para reforzar las relaciones de poder que existen en este (p. 461). Esto me lleva a que tenga que hacer hincapié en la importancia de leer entre líneas y a realizar actividades de naturaleza auténtica como, por ejemplo, lecturas y trabajos escritos que tengan valor personal para mis estudiantes. Sin embargo, al igual que indica Kazembe (2017, p. 209-210) adentrarnos en el mundo de la indagación y la literacidad crítica puede ser un reto y hasta un poco intimidante, pues se espera que los estudiantes se confronten mediante los textos con ideas que tienen que ver con relaciones de poder, géneros, razas, clases sociales, entre otros. Kazembe añade que esto requiere que se utilicen métodos de lectura específicos, textos apropiados y que los objetivos de aprendizaje se conecten con el mundo real para que, de esta manera, los estudiantes puedan asumir una actitud crítica al leer. En otras palabras, aspiro a la literacidad crítica que, de acuerdo con este autor, invita a los lectores a que examinen los mensajes subyacentes en un texto con una actitud crítica.

Es interesante cómo el estudio de la lectura y la redacción han modificado su enseñanza hoy en día. Sin embargo, a esto le tenemos que añadir lo que indica otra investigadora, Alvermann (2017, p. 335), sobre el impacto

* Conferencia ofrecida en la *I Jornada Internacional de las Humanidades: lectura y escritura en tiempos de globalización*, desde el 4 al 5 de abril de 2019, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo.

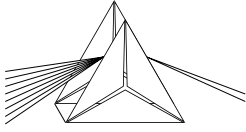


que tienen las redes sociales y los mensajes que allí se escriben y se leen. Estos mensajes pueden ocultar los hechos que se necesitan para pensar críticamente sobre las situaciones que vivimos día a día y es que en el mundo digital se tolera la falsedad de información. Si tomamos en consideración las horas que los niños y jóvenes le dedican a las redes sociales, definitivamente tenemos que considerar seriamente el rol que debemos jugar los profesores cuando los objetivos de nuestros cursos son desarrollar la lectura y la escritura. En estos momentos las palabras de Cassany (2019) resuenan en mi mente:

No siempre es fácil descubrir las ideologías que se asocian a los textos..., sobre todo si no son obvias o populares. Nadie se declara machista, fascista o racista. Al contrario, se esconden estos términos y se buscan argumentos más sutiles para convencer, como que «las mujeres tienen menos fuerza y no pueden trabajar igual», que «antes vivíamos mejor» o que «Europa es para los europeos». Darnos cuenta de la ideología de un discurso es lo que denominamos lectura crítica (Cap. 10, para. 3).

Ahora bien, esto no fue siempre así en mi caso. Tengo que confesar que ese interés en entender los dos procesos de lectura y redacción y, las maneras de enseñarlos, fue producto de las actividades que realizaba en mis clases y que observo que todavía se realizan en muchos salones de clases. Al comenzar mi carrera de profesora a veces utilizaba las técnicas que mis propios maestros habían utilizado cuando me “enseñaban” a leer o a escribir. Con la escritura recuerdo que, aunque nunca me agradó escribir un ensayo durante una clase de 50 minutos o de una hora y media, eso hacía en mis clases. También recuerdo que tomé cursos en los cuales me asignaban que escribiera un ensayo con un tema asignado, lo que siempre me presentaba dificultades, pues en muy pocas ocasiones los temas me interesaban. Sin embargo, eso también lo hice en mis primeros años como profesora. En cuanto a la lectura, por lo general, me dejaba llevar por el libro de texto de la clase en el que a mis estudiantes les enseñaba a leer “leyendo párrafos cortos” que requerían que ellos identificaran la idea central y ejercicios así por el estilo. Por ejemplo, mis estudiantes contestaban preguntas similares a las que plantea Cassany (2019, Cap. 1, Sec. Leer para entender, para. 2):

La pintora Titri Cara enguiló ent Fabrrula ged 1753. Ilha totonó ent cidade ged 14 ppot. Cofiló satremente ag utamente flaturó.



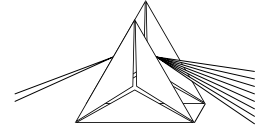
¿Dónde enguiló Titri Cara?

Se suponía que me tenía que sentir satisfecha, pues la mayoría de mis estudiantes las “contestaba” correctamente. Me daba cuenta de que en realidad ellos tenían la habilidad de identificar las contestaciones dentro de los párrafos o en textos, pero que había muy poca o ninguna comprensión.

Sin lugar a duda, esas fueron las situaciones que me llevaron a hacer esa búsqueda para entender cómo mejor enseñar la lectura y la escritura, pues en realidad me daba cuenta de que trabajaba principalmente con la lectura literal y la escritura mecánica o de fórmulas (Behizadeh, 2018; Johnson, 2018). De hecho, las actividades de lectura que utilizaba Zavala (2009, p. 21) las identifica como “prácticas letradas escolares”, pues la mayor parte de las veces se utiliza material que ha sido escrito especialmente para desarrollar unas destrezas de comprensión. Me temo que todavía son prácticas muy comunes en muchos cursos en todos los niveles.

Así comenzó mi búsqueda de teorías y estrategias para enseñar a leer y a escribir y esa búsqueda nunca ha cesado. La lectura de los libros de Frank Smith, entre ellos, *Psycholinguistics and Reading* (1973), *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (1978) y *Reading Without Nonsense (Leer sin sentido)* (1978) por mencionar algunos, el libro *Writing, Research, Theory, and Applications (La escritura, la investigación, la teoría y sus aplicaciones)* (1984) de Stephen Krashen, y *Literature as Exploration (La literatura como exploración)* (1976) de Louise M. Rosenblatt y algunos otros, fueron de gran impacto en el mundo de la lingüística aplicada y reflejaron un cambio de paradigma en la enseñanza de la comprensión lectora. Los mismos provocaron el deseo de buscar prácticas más retadoras que llevaran a mis estudiantes a comprender lo que leían, pero que, además, no fueran lectores pasivos, que cuestionaran y criticaran lo que leen. A la misma vez comencé a enseñar el proceso de redacción y a utilizar la escritura como estrategia para la comprensión de un texto. Sí, vivo convencida, y hoy más que nunca, que hay que escribir para entender lo que se lee.

Esas primeras lecturas y las que continuamente sigo haciendo me llevaron a conocer las teorías psicolingüísticas y sociolingüistas que me ayudaron a entender que la lectura y la escritura son procesos muy activos. Por lo cual, el lector y el escritor juegan un papel muy importante y por eso, comencé a activar los conocimientos previos de mis estudiantes y a ayudarlos a que hicieran predicciones, hipótesis e inferencias antes, durante y después de



una lectura. A su vez, la escritura debe tener relevancia para ellos; la mayor parte de las veces busco que las actividades de redacción estén relacionadas con sus vidas y que les sean pertinentes. No escriben para aprender a escribir, escriben para tratar de comprender un texto, para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje o sobre situaciones personales de sus vidas y para defender su posición en cuanto a algún tema controvertible del momento.

Reconozco que no es una tarea muy fácil enseñar a leer y a escribir, ya que a veces en un trimestre debo hacer lo que no se ha hecho en los estudios primarios y secundarios que mis estudiantes han cursado. También sé que no es muy popular que los profesores universitarios enseñen a leer o a escribir (Quintana, García, Arribas, & Hernández, 2010). Eso se supone que lo debieron haber hecho los maestros de primaria. Por eso, estoy muy de acuerdo con las palabras de Cassany (2019) cuando dice que:

Creemos que leer es fácil y que todo el mundo lo sabe hacer. Que se aprende en la escuela primaria. Pero es falso: algunos graduados tienen dificultades para comprender los datos básicos de un escrito; muchos no pueden valorar la fiabilidad de una fuente y muchos más son víctimas inocentes de la propaganda comercial, de los medios de comunicación interesados o de las mentiras de muchos personajes públicos. Porque leer y comprender es difícil (Presentación, para. 5).

Por eso, también les digo que las palabras de Zavala (2009) son importantes y debe recordarse: “Hay una brecha entre la forma en que enseñamos a leer y a escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan fuera de la escuela” (p. 22). Sin duda, la manera de leer y de escribir ha ido cambiando con la **Internet**, por lo cual es necesario contextualizar estos procesos en el tiempo y lugar donde se realizan. Se hace necesario señalar que es importante que nos concentremos en la enseñanza de la lectura crítica y la redacción como un proceso de reflexión y de autoconocimiento que es fundamental para la comprensión lectora.

¿Cómo logramos la lectura crítica? La contestación que les doy es que se logra escribiendo. Sí, escribiendo sobre lo que leemos y para que mis estudiantes escriban sobre lo que leen uso dos actividades: los diarios de lectura y los ensayos personales. Estas actividades permiten la reflexión; un proceso fundamental para tomar posturas y lograr la comprensión de un texto, la escritura auténtica y la autoevaluación. Lo que escriben en los diarios de lectura es una redacción informal y esta me ha demostrado que es más efectiva para la

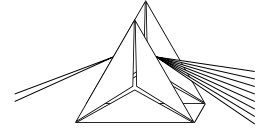


comprensión de un texto. No tiene un formato predeterminado y puede ser solo un grupo de oraciones cortas en las que el estudiante reflexiona, a veces cuestionando lo que lee o sobre lo que lee. ¿Cómo sé que mis estudiantes logran una mejor comprensión de los textos leídos? Ellos me lo dicen continuamente en sus autoevaluaciones. Me dicen que escribir sus primeras impresiones de un texto inmediatamente después de leerlo, les permite comenzar a entender y que escribir es una manera de procesar una lectura. Por eso, soy fiel defensora de los diarios de lectura. Añado que sé que al igual que indica Parsons (2001), los diarios de lectura estuvieron a punto de sucumbir al llegar el siglo XXI quizás por la confusión de su verdadera utilidad, pero al igual que este autor, entiendo que, si se usan para que los estudiantes lleven una bitácora de sus impresiones personales, sus preguntas, observaciones o sus ideas de lo que leen, ven y observan pueden ser muy útiles (p. 9). Parsons añade que:

el concepto de la respuesta personal es donde estriba el corazón del “response journal” [diario de respuestas] e indica que en el caso de la lectura, la comprensión surge de la mente y no de la página y por eso, en el diario se le pide al estudiante que haga conexiones y tienda puentes entre su propia lectura y sus experiencias tanto reales como vicarias que pueden influir en su interpretación de lo que ha leído” (p. 9, traducción de la autora).

Es importante mencionar que el diario de lecturas lo combino con lecturas y vídeos que presentan temas de actualidad y hasta controvertibles. También combino lecturas tradicionales con lo que los jóvenes hoy día leen y ven en la **Internet**. Cuando he enseñado un curso de redacción y de literatura combino los clásicos de la literatura con lo novedoso que sé que atrae a los jóvenes. Por ejemplo, incluyo poesía en voz alta (*slam poetry*) de poetas jóvenes, cuyos versos presentan los problemas que día a día los jóvenes enfrentan en sus mundos. Cassany y Aliagas Marín, (2009, p. 10) expresan esto de esta manera:

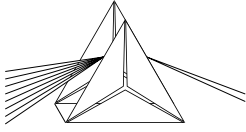
Cada comunidad desarrolla social e históricamente unas formas particulares de lectura y escritura: los textos sirven para hacer cosas distintas, con retóricas diferentes y formulaciones diversas de los roles de lector y autor. Desde una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con



otros códigos (habla, iconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es «participar» en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad.

Con relación a la escritura, enseño el proceso de redacción como verdaderamente lo hacemos los que escribimos regularmente, y es que todos escribimos, pues hacemos la lista de la compra, escribimos un correo electrónico a un amigo o a la compañía de electricidad para resolver un problema con nuestra facturación o hacemos un informe en nuestro trabajo. También escribimos para pensar y analizar alguna situación personal que nos aqueja, así que la audiencia de ese escrito somos nosotros mismos. Por eso, mis estudiantes inmediatamente que comienzan mi clase se familiarizan con el proceso de redacción. Por consiguiente, saben que tiene que haber un propósito para escribir. Hasta esa lista de la compra que se hace tiene un propósito – no olvidarnos de comprar la leche o el pan. Evito todo lo posible que mis estudiantes escriban solo porque están en una clase de redacción; es decir porque es obligatorio escribir. Muchísimo menos, uso fórmulas como, por ejemplo, que un ensayo debe tener 5 párrafos o que deben escribir un número exacto de palabras. Además, saben que escribir no es una actividad que se puede realizar de una sentada. Escribir toma tiempo y requiere que estemos dispuestos a leer lo que escribimos muchas veces. Es así, pues la mente nos juega bromas y, de pronto, pensamos que hemos escrito algo maravilloso y según vamos leyendo y evaluando, especialmente, cuando hacemos la lectura en voz alta, nos vamos dando cuenta que eso que primero hemos escrito no sirve para nada. Comparto con ellos también mi proceso de escritura y en ocasiones les hablo de un trabajo en particular. Por ejemplo, en una ocasión les comenté que para escribir una de las columnas que publicó en *El Vocero* junto con la colega, Hilda E. Quintana, habíamos trabajado en siete borradores. Johnson (2018) también indica que comparte con sus estudiantes muchos de sus escritos y, de esta manera, les demuestra que ella es igual a ellos y que nuestras vidas proveen razones reales para escribir.

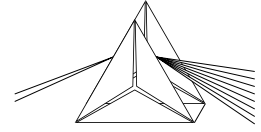
Como les indiqué anteriormente, mis estudiantes escriben para reflexionar y no exijo que estos escritos estén libres de errores. La reflexión es para pensar, analizar, cuestionar y no para escribir un trabajo que no tenga un error gramatical o de puntuación. Además, trato de que ellos escriban ensayos



personales para que sus escritos tengan un verdadero valor para ellos. Los escritos son oportunidades para escribir sobre sus experiencias y para pensar y reflexionar sobre sus vidas y situaciones que los afectan. Les doy la oportunidad para que escuchen su voz por lo que la redacción en mis clases es un proceso de empoderamiento y liberación, como indica Johnson (2018). En mis clases les doy “la oportunidad a que lidien con los asuntos o problemas de sus mundos y que escriban con distintos propósitos” (Johnson, 2018, p. 312, traducción de la autora). De cierta manera, el trabajo de Johnson me ha confirmado que “la redacción impacta la vida de los jóvenes cuando estos se sienten empoderados y usan sus propias voces para examinar sus vidas y por eso, la redacción que hacen en mis clases los restaura, los sana y les da la valentía necesaria para escribir” (p. 312, traducción de la autora). Al igual que Johnson (2018) buscó maneras de que los estudiantes aprendan que la redacción puede ser personal, creativa y poderosa (p. 311). Por eso, esta investigadora dice que se centra en “la exploración que sus estudiantes hacen de lo personal – la intersección de lo que los estudiantes aprenden del mundo y quienes son en ese momento a través de la redacción” (p. 311, traducción de la autora).

Reitero, antes de terminar, que es importante examinar el impacto que tiene la **Internet** en estos procesos. De hecho, en el 2004 publiqué junto con la colega, Hilda E. Quintana, un artículo que señalaba la importancia que tenía la **Internet** en los dos procesos, la lectura y la redacción y por eso, recomendábamos que se integraran en cursos universitarios cuyos objetivos eran desarrollar ambos procesos. Sin embargo, también recuerdo que al comenzar el uso regular de la red en nuestros cursos recomendábamos no utilizar algunos portales, como, por ejemplo, Wikipedia. Ya Wikipedia no es un problema, pues ha pasado a ser un portal de mucha más credibilidad. Sin embargo, me pregunto si debemos proveerles textos que los ayuden a entender que como lectores tienen que evaluar los portales que accedan y por eso, es necesario leer críticamente. Allí ellos leen constantemente y también escriben; sin embargo, no estoy segura de que son conscientes de que en ese mismo mundo cibernético puede haber mucha basura y así también lo expresa Cassany (2019):

La red almacena mucha «basura». Me refiero a información de poca calidad: falsa, exagerada, manipulada, engañosa. Esta «porquería digital» es el resultado del ejercicio de la libertad de expresión: como en internet no hay controles de calidad, cualquiera puede publicar las sandeces que quiera. (En los libros de papel también hay errores –y falsedades–, pero muchos menos, porque suelen tener más controles de

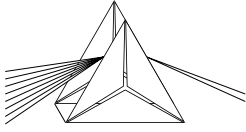


calidad: editores, revisores, evaluadores externos.) Por todo eso, a veces podemos quedar *infoxicados*, es decir, intoxicados de información mala o nociva (Cap. 13, para. 1).

Esto nos hace pensar en la época que vivimos, la era de la *posverdad*, término que utiliza Cassany (2019) y que Alvermann (2017) también discute, pues es imprescindible analizar esta situación a la hora de hablar de la lectura y la escritura en el siglo XXI. Dice Cassany que:

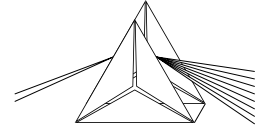
Se trata de un fenómeno creciente y todavía más inquietante, por el que los lectores prefieren conscientemente confiar más en sus creencias que en los hechos objetivos, cuando estos los ponen en duda. Algunos ejemplos son el negacionismo científico (cambio climático, VIH-sida, holocausto, evolucionismo), las religiones que rechazan terapias médicas contrastadas o el triunfo electoral de candidatos mentirosos o con propuestas que, de aplicarse, perjudicarían a sus propios votantes. Otras formas de referirse a la posverdad son las de «hechos alternativos», «mentira emotiva», «propaganda política» o incluso «manipulación de creencias» (Cap. 14, Sec. Posverdad).

Sin lugar a duda, puedo concluir que busco la manera de que la lectura crítica juegue un papel importante en mis clases y como dice Cassany (2009), “la lectura es mucho más que la descodificación o incluso la comprensión”, pues “leer exige comprender la ideología o el punto de vista que adopta el autor en el texto” (p. 31). Esta lectura crítica es esencial en el siglo XXI, ya que nuestros estudiantes tienen constante acceso a la **Internet** donde hay infinidad de textos procedentes de todas partes del mundo (Cassany, 2019). Y ahora les añado: ¿No creen que es necesario que como profesores tengamos esto presente en nuestros cursos y que desarrollemos actividades para que nuestros estudiantes dominen la lectura crítica y la redacción que los lleve a la indagación crítica que se logra cuando pueden procesar un texto? Me parece que tenemos que recordar el potencial reflexivo del pensamiento crítico y desde mi punto de vista, esto se logra cuando los estudiantes escriben sobre textos que promueven que cuestionen sus vidas y sus mundos.

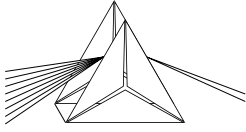


Obras Consultadas

- Alvermann, D. E. (2017). Social media texts and critical inquiry in a post-factual era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61 (3), 335-338. doi: 10.1002/jaal.694.
- Behizadeh, N. (2018). Aiming for authenticity: Successes and struggles of an attempt to increase authenticity in writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62 (4), 411-419. doi: 10.1002/jaal.911.
- Cassany, D., & Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la cultura* [e-libro] (pp. 7-13). España: Paidós.
- Cassany, D. (2009). Doces demos sobre la lectura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la cultura* [e-libro] (pp. 23-41). España: Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura* [e-libro]. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- García-Arroyo, M., & Quintana, H. (2004). Internet: herramienta indispensable para enseñar lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 25 (3), 36-43.
- Harrison, C. (2017). Critical Internet literacy: What is it, and how should we teach it? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61 (4), 461-464. doi: 10.1002/jaal.713.
- Johnson, L. P. (2018). Alternative writing worlds: The possibilities of personal writing for adolescent writers. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*, 67 (3), 311-318. doi: 10.1002/jaal.762.
- Kazembe, L. (2017). Reading the world: Toward a praxis of inquiry, critical literacy, and cultural knowledge. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*, 61(2), 209-212. doi: 10.1002/jaal.688.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing, research, theory, and applications*. Oxford: Pergamon.
- Parson, L. (2001). *Response journals revisited: Maximizing learning through reading, viewing, discussion, and thinking*. Portland, ME: Stenhouse.
- Quintana, H., García-Arroyo, M., Arribas, M., & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI. In G. Parodi (Ed.),



- Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-47). Chile: Editorial Planeta.
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York, NY: The Modern Language Association of America.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- _____. (1978). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read (2nd)*. New York: NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- _____. (1978). *Reading without nonsense*. New York. NY: Teachers College Press.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la cultura* [e-libro] (pp. 6-23).



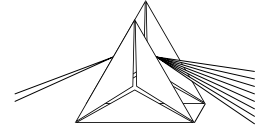
Los procesos de lectura y escritura en la era digital*

Hilda E. Quintana Rivera

Una de las características de la sociedad del siglo XXI es la globalización. Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los gobiernos, según lo define el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia. De ahí que el mundo se ha convertido en una aldea, con el predominio de las comunicaciones y la tecnología. Una diversidad de las actividades que realizamos diariamente nos requiere la utilización de las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestra disposición: correo electrónico, **chat**, mensajes de texto, **blogs**, videoconferencias, redes sociales, videojuegos, entre otros. Hoy día en cuestión de segundos nos comunicamos con colegas de cualquier parte del mundo por videoconferencia o entramos a cualquier biblioteca sin importa en qué rincón del globo esté. Nunca se había hecho tan fácil investigar y hasta viajar virtualmente. Esto es un fenómeno que no tiene edad, ni estrato social. Conocemos de la numerosa demanda de conectividad a edades cada vez más tempranas.

Es precisamente lo que ocurre en la sociedad del siglo XXI, en la que hemos ido viendo cómo se sustituyen las prácticas letradas tradicionales por el entorno virtual. Enviamos la carta por e-mail, los álbumes fotográficos los compartimos por las redes sociales y utilizamos cada día más el *WhatsApp* para comunicarnos con nuestras familias. La forma en que leemos y escribimos se ha ido transformando en todos los aspectos de nuestra vida. La lectura y la escritura, gracias a la creciente presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), han tomado un lugar preponderante en la sociedad contemporánea. Estas tecnologías no solo inciden en nuestra forma de vivir en sociedad, sino que han incidido en el mundo académico. En honor a la verdad, el entorno digital ha cambiado todo: el soporte, cómo se lee y se escribe, la audiencia, la autoría, el contexto y el género.

* Conferencia ofrecida en la *I Jornada Internacional de las Humanidades: lectura y escritura en tiempos de globalización*, desde el 4 al 5 de abril de 2019, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Arecibo.



Específicamente, en el campo de los procesos de lectura y escritura, se han transformado los géneros de la comunicación y se han retado las prácticas letradas dominantes; es decir, las prácticas tradicionales de leer y escribir con sus normas y convenciones. Hemos visto grandes cambios en cómo se lee y se escribe en el siglo XXI. Estas nuevas tecnologías cada día ganan una mayor relevancia en casi todas las sociedades en la medida en que intervienen, interfieren y transforman los distintos ámbitos sociales y culturales (Urresti, 2008).

Cuando nos referimos a los procesos de lectura y escritura en la era digital, nos enfrentamos a un cambio de soporte; es decir, un cambio en los instrumentos que tradicionalmente hemos utilizado para realizar estas tareas. Pasamos, como muy bien ha expresado Cassany, de lo analógico a lo digital (2000). Eso ha implicado un gran cambio.

El texto impreso fue el formato o soporte (analógico) predominante de la cultura letrada tradicional y por consiguiente de las escuelas y universidades. Sin embargo, en la era digital, se hace necesario aprender nuevas formas de leer y escribir. Esto lo estamos viviendo a cada momento. Los profesores somos los primeros que hemos tenido que aprender nuevas formas de leer y escribir. Por eso, se necesitan nuevas habilidades de lectura para enfrentar los nuevos retos.

Sin lugar a duda, leer y escribir ya no son lo que eran antes. Para muchos de nuestros estudiantes leer es: mirar y explorar las pantallas de sus celulares y de sus computadoras; es navegar y buscar en *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* y *Wikipedia*, entre otros. Escribir, ahora es: cortar y pegar, prestar atención a las palabras que marcan los correctores, buscar sinónimos en el *Thesaurus* del procesador de textos, insertar fotos, gráficas, tablas, entre otros.

Proceso de lectura

De acuerdo con Fainholc (2005), hoy día es necesario aprender a leer (decodificar y entender) los nuevos soportes de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que nos llevan a unas nuevas prácticas de lectura. Si hablamos específicamente del proceso de lectura, hemos experimentado muchos cambios. Ha cambiado, el papel del lector, el tipo de texto al que nos enfrentamos a la hora de leer (texto-hipertexto, texto- pantalla) y también los géneros textuales que leemos.

La lectura en la red, los textos electrónicos o digitales, de acuerdo con Espinosa y Morales (2002):

están compuestos por bloques de información verbal y no verbal, interconectada por nexos que posibilitan una lectura no lineal ni



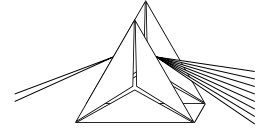
secuencial, sino interactiva, cíclica y recursiva. El lector elige, de acuerdo con sus experiencias y competencias, su propio itinerario, su propia ruta, la cual no puede ser preestablecida, sino que se construye en el proceso mismo de la lectura (p.16-17).

Por lo tanto, leer en la red significa pasar de un texto lineal a uno abierto que se desdobra en muchos textos. Pensemos en la lectura de un **blog**, a manera de ejemplo y el hipertexto con los múltiples textos que lo conforman. En otras palabras, pasamos del texto al hipertexto. Este último sin lugar a duda, puede fragmentar y dificultar el proceso lector. El hecho de que el lector tenga que decidir su ruta de lectura y de que pueda perderse en el mundo de los hipertextos de por sí es complejo. Pero no solo es el hipertexto lo que demanda de nuevas competencias lectoras. Han surgido nuevos géneros textuales en nuevos entornos virtuales (foros, redes sociales, cursos en línea) de comunicación que tienen características propias: **tuits**, entradas de **blogs**, entre otros.

Lectura en papel versus lectura pantalla

Consideremos la lectura en pantalla versus la lectura en papel. Aunque es un tema que tiene sus adeptos y sus detractores, cabe mencionar unas investigaciones que nos hacen pensar. Peronard (2007) llevó a cabo una investigación en la que comprobó que los sujetos que leyeron en papel demoraron menos en completar la prueba de comprensión lectora que los que leyeron en pantalla. Aunque puede que no sea significativo, en lo que no parece existir duda es en la relación con su ventaja en la comprensión. Este estudio corroboró lo afirmado por Piolat, Roussey y Thuninet (1997) en cuanto a que la comprensión inferencial de un texto es más eficiente cuando el texto se lee en papel. Por otra parte, un estudio reciente conducido por Anne Mangen (2014) y sus colegas en el Centro de Lectura de la Universidad de Stavanger en Noruega muestra que la lectura en papel genera una comprensión más profunda y duradera que leer el mismo texto en una pantalla. La información que se lee en digital, de acuerdo con el estudio, desaparece más rápidamente de la memoria. Las pantallas parecen ser mejores para hacer lecturas superficiales o rápidas.

Quintana y García-Arroyo (2017) en el artículo *Leer en la era digital* citan el trabajo de Martin L. Kutsher, quien indica que leer desde una pantalla interfiere con el aprendizaje profundo y presenta cuatro puntos que apoyan su tesis: 1) La pantalla no permite la experiencia táctil que nos ofrece leer desde el papel. Kutsher nos indica que la lectura es una experiencia multisensorial y

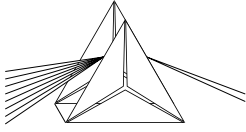


añade que para leer no solo se necesita la vista, sino también, el tacto. 2) Los hipertextos son distractores y difíciles de navegar. Recuerden que los hipertextos están compuestos por bloques de información tanto verbal como no verbal y, que además, no son secuenciales. Esto puede complicar la lectura y, por ende, promover que la lectura superficial se convierta en la norma. 3) Los dispositivos electrónicos cuentan con tantos distractores digitales (fotos, diagramas, música, hipertextos, etc.) qué hace que la lectura digital sea más complicada. Por ejemplo, los hipertextos te llevan de una pantalla a otra y en ocasiones puede que uno no pueda regresar a la pantalla inicial. Esa lectura superficial no permite el análisis crítico ni el pensamiento inferencial. 4) La lectura en un dispositivo digital distrae. Muchos estudiantes indican que al utilizarlos se dan cuenta de que realizan varias tareas mientras leen desde ellos. Kutsher indica que muchos estudiantes han manifestado que cuando el texto es extenso prefieren leerlo en papel. De esta manera no se distraen, pues están solo con el texto en mano.

El papel del lector

En cuanto al papel del lector, hoy día hay mayor interactividad entre el escritor que publica su texto en la **web** y los lectores que lo comentan, le refutan y hasta expanden sus ideas. Esto representa unas posibilidades muy ricas tanto para el escritor como para el lector (Parodi, Peronard, & Ibáñez, 2010). Es precisamente por medio de este tipo de comunicación que por primera vez el lector puede interpelar, comentar, felicitar y hasta ofender al autor/escritor del texto. Surge una relación bidireccional. Cuando se trata de la lectura de un hipertexto, el lector elige, de acuerdo con sus experiencias y competencias, su propio itinerario. Es decir, cómo quiere leerlo. El lector construye su itinerario en el proceso mismo de la lectura.

Hoy día, gracias a la **Internet** y al hipertexto, se pueden integrar actividades que regularmente se llevaban a cabo por separado: búsqueda de imágenes, sonidos, significados de palabras, entre otros con solo un clic en un hiperenlace. Los textos pueden estar acompañados de imágenes para ilustrar diversos conceptos, lo cual facilita la comprensión al lector. Sin embargo, sabemos que hoy día la computadora y la **Internet** exigen más habilidad lectora. Es necesario leer los portales, desentrañar su compleja estructura, evaluar críticamente la validez, confiabilidad y utilidad de los datos conseguidos o saber interpretar tanto las formas verbales, como las auditivas, visuales y gráficas (Cassany, 2002).



Texto vs. hipertexto

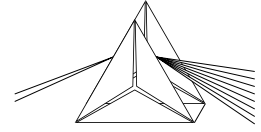
En cuanto a la lectura en la red, los textos electrónicos o digitales, de acuerdo con Espinosa y Morales (2002):

están compuestos por bloques de información verbal y no verbal, interconectada por nexos que posibilitan una lectura no lineal ni secuencial, sino interactiva, cíclica y recursiva. El lector elige, de acuerdo con sus experiencias y competencias, su propio itinerario, su propia ruta, la cual no puede ser preestablecida, sino que se construye en el proceso mismo de la lectura (p.16-17).

Por lo tanto, leer en la red significa pasar de un texto lineal, al que hemos estado acostumbrados a uno abierto, plural, que se desdobra o se compone de muchos textos. En otras palabras, pasamos del texto al hipertexto. Este último fragmenta y dificulta el proceso lector. Los lectores hemos estado acostumbrados a la lectura lineal y secuencial; es decir, a tener un solo itinerario de lectura.

Cabe mencionar que Fainholc (2005) reconoce dos etapas del proceso de lectura en **Internet**: la etapa pretextual y la activa. Con la pretextual se refiere a cuando el lector ojea y navega por la red. Indica la autora que luego pasa a una etapa intermedia en la cual ya domina los hipertextos cortos, concretos, claros y con gráficos sencillos, mediante una lectura activa o informada de búsqueda específica o dedicada a un proyecto para luego pasar a una lectura con dominio del hipertexto (p. 37). La activa, por su parte, se refiere a la lectura de textos extensos, complejos y abstractos en los que debe ya aplicar las competencias estratégicas para así realizar una lectura lateral que le permita realizar enlaces ricos, conducentes a la construcción del sentido en línea y que pueda integrar la información léxica, sintáctica, pragmática, esquemática, audiovisual, gráfica, entre otros (p. 37).

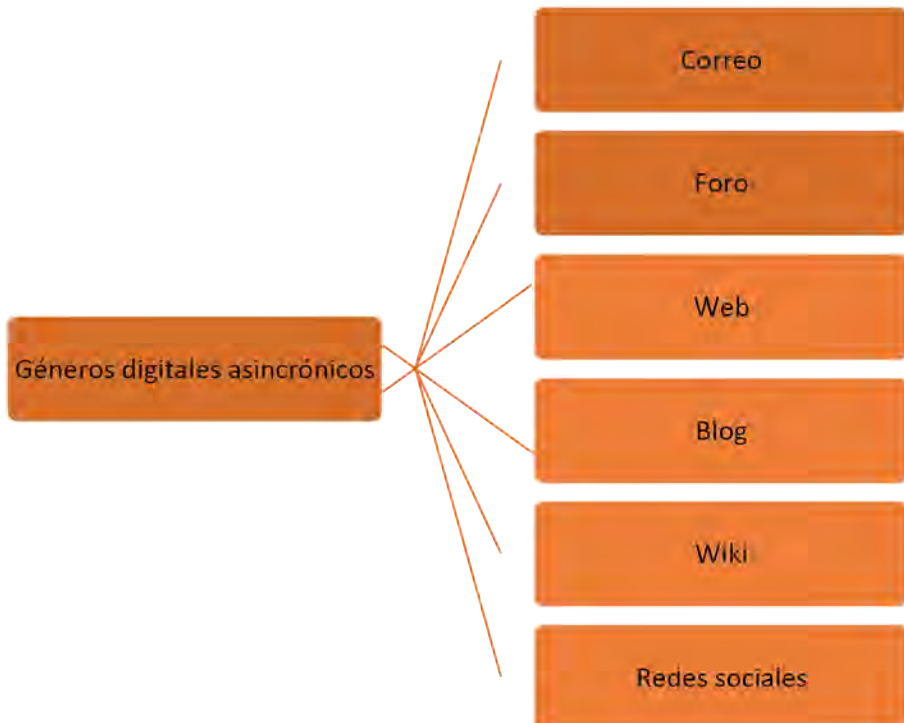
Como vemos, es una lectura compleja. La lectura digital requiere un lector más activo en el proceso de lectura y con propósitos claros y definidos. También requiere aprender a ser más crítico en sus rutas de navegación y en sus búsquedas. Al leer en **Internet** es necesario desentrañar la estructura compleja de sus hipertextos, evaluar críticamente la validez de la información que se presenta, al igual que su confiabilidad y utilidad de los datos conseguidos y, además, saber interpretar tanto las formas verbales, como las auditivas, visuales y gráficas (Cassany, 2000). Fainholc (2004), por su parte, indica que leer en **Internet** implica cuatro procesos de comprensión: recuperar y enfocarse en la información explícitamente establecida; hacer inferencias

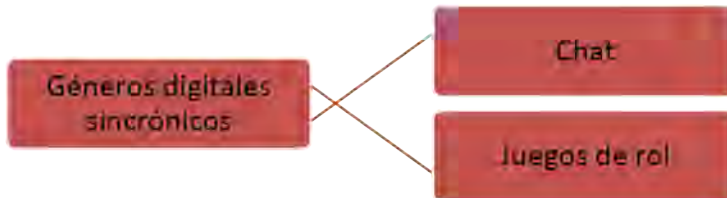
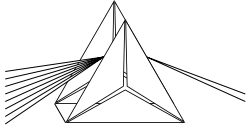


directas y claras; interpretar e integrar ideas e información; y examinar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos que aparecen en el texto que está en la pantalla (p. 61).

Géneros textuales

Es importante destacar, que han surgido nuevos géneros textuales en los nuevos entornos de comunicación; estos tienen características propias: **tuits**, correos, mensajes de texto, **chats**, *fanfiction*, entradas de **blogs**, entre otros (Cassany, 2012). Estos nuevos géneros inciden en las prácticas letradas dominantes.





(Cassany, 2012, p. 73).

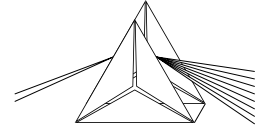
Estos géneros, tanto los sincrónicos como los asincrónicos, han transformado la comunicación. Como todos sabemos, ya casi no se escriben cartas, escribimos mensajes de texto o correos electrónicos; publicamos nuestros escritos en los **blogs** y hasta en *Facebook*.

Proceso de escritura

El mundo digital ha facilitado grandemente el proceso de la composición, en especial, el de la revisión. En la pantalla se puede experimentar con múltiples formas de organizar el texto y también se pueden llevar a cabo las modificaciones necesarias en instantes. Nos permite, además, utilizar las diversas herramientas (corrector ortográfico y sintáctico, diccionarios, etc.) que nos ofrece la computadora. Escribir se ha facilitado grandemente, si se conoce el potencial de los procesadores de palabras. Si bien es cierto que la tecnología ha facilitado el proceso de escribir, también nos ha traído otras preocupaciones como el famoso *cut and paste* o cortar y pegar y el plagio.

De acuerdo con Quintana y García-Arroyo (2010)

La tecnología ha modificado nuestro modo de investigar; sin embargo, también ha facilitado el plagio. Ballano y Muñoz (2009) indican que las ‘experiencias en lectoescritura están viéndose influidas por las tecnologías de la comunicación y por el uso de la red de redes por la que se navega, saltando de página en página, cruzando documentos cuya autoría importa más bien poco y cuyos límites se van desvaneciendo’ (p. 74).



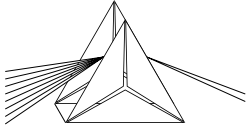
Para muchos estudiantes todo lo que está en **Internet** “es gratis” y se puede disponer de ese material como deseamos. De ahí que Ballano y Muñoz (2009) indiquen que “la autoría importa más bien poco” (p. 74). Por eso, escribir en esta era digital hace más necesario que se instruya al estudiante en todos los cursos y en todos los niveles educativos, cómo citar la información correctamente, de acuerdo con las normas que se presentan en los manuales de estilo disponibles para estos fines. Hoy día, en el *Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA)* (2010), por ejemplo, ya se encuentra cómo citar de un **blog**, de *Facebook*, entre otros. Por otra parte, es preocupante cuando somos los docentes quienes con las tareas que asignamos incitamos al plagio. Es importante planificar bien las tareas de escritura para que el estudiante no se vea tentado a “copiar y pegar”. La falta de integridad académica hay que combatirla.

Por otra parte, escribir en **Internet** abre la posibilidad de que lo escrito tenga la rapidez y la interactividad del lenguaje oral (Ortiz, 2004, para. 5). Por lo cual, es también muy necesario establecer claramente la diferencia entre lenguaje oral y el escrito.

Tampoco podemos olvidar lo que ya hemos mencionado sobre los nuevos géneros textuales, que, si bien los lectores deben aprender a leerlos, también hay que escribirlos.

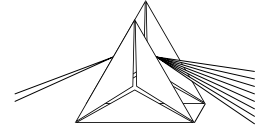
Veamos unos ejemplos de cómo estos nuevos géneros han impactado nuestras vidas.





Este ha sido un esbozo de los cambios que nos ha traído la globalización y por ende la era digital. Como se ha mencionado, ha incidido en muchísimos aspectos de nuestras vidas, tanto en el aspecto personal como en el profesional. Entiendo que los educadores tenemos muchos retos que deseo compartir con ustedes.

1. Discutir los efectos y las implicaciones que tienen todos estos cambios en la educación, especialmente en los procesos de lectura y escritura y ver cómo los vamos a incorporar en la academia.
2. Plantearnos qué vamos a hacer para ofrecerle a esta generación la oportunidad de dominar la lectura y la escritura digital.
3. Preguntarnos si contamos con los recursos para incorporar la lectura y la escritura digital en nuestras instituciones y si nosotros estamos capacitados para hacerlo.
4. Discutir cómo vamos a dar el paso de lo analógico a lo digital, pues en muchos casos todavía no hemos abrazado el mundo digital.
5. Plantearnos si vamos a incorporar los nuevos géneros en los cursos.
6. Discutir como instituciones educativas si estamos comprometidos con la formación de los estudiantes para el mundo digital de ahora y el que se toparán en unos diez años.



Obras Consultadas

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicación de la American Psychological Association*. Washington, DC: Autor.

Ballano, I., & Muñoz, I. (2009, julio). Tecnologías de la información y de la comunicación y discurso académico: Algunas consecuencias del ciberplagio. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 73-81.

Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital - El futuro de la enseñanza de la composición*. Accedido de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf

_____. (2002). *La alfabetización digital*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) Costa Rica. <http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Cassany.pdf>

_____. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
Real Académica Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Accedido de <https://dle.rae.es/?id=Y8BxSMU>

Espinoza, N. & Morales, O. A. (2002). El texto electrónico: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura? *Lectura y Vida*, 23, 14-24.

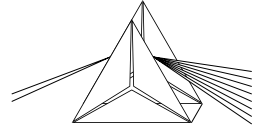
Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

_____. (2005, junio). Lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26, 34-41.

Kutsher, M. L. (2017) *The effects of digital technology on reading* [Los efectos de la tecnología digital en la lectura]. Accedido de: https://www.psychologytoday.com/blog/your-childs-brain-and-behavior/201701/the-effects-digital-technologyreading?utm_content=buffer7b93d&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer.



- Mangen, A. (2014). Reading on paper and screens: Empirical research. Accedido de: <http://www.digitalreadingnetwork.com/wp-content/uploads/2014/07/DRN-symposium-Bournemouth-June-19-Mangen.pdf>
- Ortiz, O. (2004, marzo). Lectura y escritura en la era digital. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Accedido de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/ortiz_16a.htm.
- Parodi, P., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Signos*, 40 (63), 1-11.
- Piolat, A., Roussey, J.Y., & Thuninet, O. (1997). Effects of screen presentation on text reading and revising. *Internationa Journal of Human-Computer Studies*, 47 (4), 565-589.
- Quintana, H. E., & García-Arroyo, M. (2010, 19 de noviembre). Ciberplagio. *El Vocero*, p. 28.
- Quintana, H. E., & García-Arroyo, M. (2017, 10 de febrero). Leer en la era digital. *El Vocero*. Accedido de: https://www.elvocero.com/opinion/leer-en-la-era-digital/article_c3fcf8e6-7aa7-5015-9683-d87eac629328.html
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.



*“Si ella escucha,
si comprende el idioma en que hablo,
¡qué dulzura tan honda hará nido
en su alma sensible de árbol!”*

*La Higuera,
Juana de Ibarbourou*

Jenny Mena López

El Poró¹

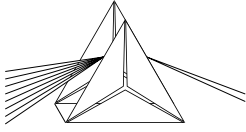
En las profundidades del campo se encuentra El Poró, a unos 55 kilómetros de la capital, como dicen sus habitantes un lugar distante de la ciudad y un paraíso natural. Semanas antes estaba el viaje planeado, no conocía la ruta. Así nos fuimos Eva y yo de Puriscal centro hasta llegar a El Poró, pasamos por varios pueblos con caminos tortuosos.

Al llegar observé la majestuosidad de los árboles, muchos de ellos de Poró, me contaron que se acostumbraban sembrar estos árboles para dar sombra al café, producto muy sembrado desde antaño en Costa Rica. Además, observé casas un poco distanciadas, el olor particular a campo, entonces recordé mi infancia entre árboles frutales y animales, ese es mi origen en *Lotes Perú* ... rodeada de verde, olor a frutillas, tierra y amor. Me trasladé por un instante a mi niñez y tuve estos pensamientos....

Soy Sach'a estoy en el centro de este terreno, me siento fuerte porque sirvo para apoyar a muchos, a veces Yana viene y se sienta a mi sombra, otras veces los colibríes juegan con mis brazos y me pican los dedos, me hacen reír tanto que se me caen mis hojas.

Soy alta, pero un día fui semilla sembrada por otras manos, crecí a punta de estirones, mi cuerpo fue moldeado por múltiples espinas, cada una empezó a salir y me dolía. A los trece años ese dolor era mayor, sin

¹ Es un árbol (*Erythrina poeppigiana*) nativo de las Antillas, de América Central y de América del Sur.



embargo, no sabía por qué debía crecer. En el fondo quería quedarme pequeña, sólo dando sombra, escuchando las largas pláticas de mi amiga Yana, esa era toda mi felicidad.

Crecer implicó tener más tareas, veía que me arrancaban partes de mí, ¡cómo dolía!, si caían no importaba, pero arrancarme el fruto rojo de mis manos, de una manera irracional, ese era realmente el problema.

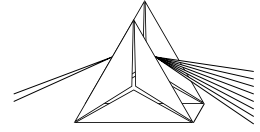
Mis caderas empezaron a ensancharse, cada vez más, mi cabello marrón crecía, pero esas espinas que laceran mi cuerpo eso era lo peor, claro mi fruto era mi verdugo. Un día me sentí endeble, yo que acostumbraba firmeza, empecé a ser suave, blanda, dejaron de visitarme y la soledad fue incrementando. Si eso era el desarrollo no quería crecer más, pero era inevitable, ya no veía nada, sólo el cielo.

Mis pies estaban cada vez más abajo, pero me recordaban mi fortaleza, a veces me vestía de anaranjado, sólo para recordar mi origen, cerraba mis ojos y se me venía a la mente aquel lugar, a Yana, los colibríes, era una especie de aliciente, así calmaba las heridas causadas por tantas espinas.

Con el tiempo me di cuenta que no todo era tan malo, empezaron a llegar otros a mi encuentro, aunque no volví a ver a Yana, ni a mis colibríes, volví a sonreír. Las espinas disminuyeron, siempre una que otra aún duele, no sé si es el tiempo o mi actitud, pero sé que sigo ayudando, ya no me arrancan nada, a veces hasta me abrazan. Mis raíces son profundas, en qué momento sucedió todo esto.

Sigo en el centro de Lotes Perú, más alta que antes, con menos espinas, con dolores, a veces la soledad me acompaña, a veces tan sólo me acompañan otras voces. Dicen que soy fundamental para mi entorno y ahora no sólo doy sombra, sirvo para otras tareas mayores. Quizás lo más importante es que mis pies están bien puestos sobre la tierra y sigo creciendo.

Luego de haberme perdido en mis recuerdos, abrí el portón, no sabía lo que me esperaba, en la entrada había un caminito, teníamos que pasar por unas casas y un negocio familiar, al fondo se podía apreciar la casa, una casa que estaba como un ajito, ahí afuera de la casa (tipo patio) había una mesa grande y estaba casi la familia completa, los hermanos, los tíos, los papás, los sobrinos, entre otros familiares de Eva. Saludé, de

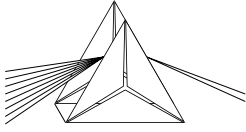


inmediato me mandaron a sentar. Era la hora del almuerzo, ollas iban y venían, sopas, arroces, tortillas, aquello era un delicioso desfile de comida, como iban llegando los familiares se iba llenando la mesa de manjares, había de todo lo que uno se puede imaginar: ensaladas, picadillos... Me dijeron que orara, pero rápido porque “había mucha hambre”.

Después vino el recibimiento, la comida, la sencillez y el calor de cada persona me llenó el alma y el estómago. –Pero coma más, acá hay arroz, acá ensalada, más de esto no lo ha probado–

Durante el día fuimos a caminar, celajes más bellos no había visto ni dentro ni fuera del país. Ese celeste intenso mezclado con el color del sol, nubes blanquitas y conforme pasa el día a la tarde los colores cambian se vuelven amarillos, anaranjados y contrastan con el cielo, es una mezcla de colores como la de la paleta del pintor. La comunidad está compuesta por una escuela pequeña, una iglesia, el bar del pueblo, casas y más casas en las que viven personas de casi una misma familia. Aún recuerdo el olor de los árboles, la naturaleza, y la tierra, esa tierra que produce el fruto, el alimento, el sustento de sus habitantes.

El padre, un hombre de campo, orgulloso de sus raíces, tan enraizado como un árbol, pero de esos de raíces profundas. Ama su trabajo en el campo y no ve futuro más allá de su tierra, los suyos y su mundo tan lleno de esfuerzo y de trabajo. La mamá de Eva, una mujer muy trabajadora, desde buena mañana se pone su delantal y hace café, el mejor que he probado, tortillas bien tostadas; es una mujer que ama a cada uno de sus hijos con sus diferencias y ama ser madre y esposa. Siempre en la cocina que es bella como ella, tierna y dulce, mujer tan suave no había llegado a abrazar. El último día antes de salir me hizo una tortilla del tamaño del sartén y me dijo: –con qué la quiere con mantequilla, queso o natilla de vaca. Yo le pedí natilla ¡Qué rico comí!, aún me llega el olor a tortilla. Cuando me fui, ella estaba ahí en la puerta de su casa despidiéndome y echándome mil bendiciones.



Vivir

Luis F. Santiago Álvarez

Un día le pregunté a mi padre,

- Viejo, ¿tú sueñas?
- ¿Qué? - contestó.
- ¿Qué si sueñas cuando duermes?

Se quedó en silencio con la mirada fija en la nada y suavemente, en voz baja me dijo: todos soñamos.

- Sí Viejo, todos soñamos, pero me pregunto, si con tu condición, puedes separar las imágenes de recuerdos en un sueño de lo que es la realidad.

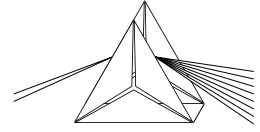
- ¿Realidad?... ¿qué realidad? – preguntó.

Tomé su mano y se la acaricié para que sintiera que estaba sentado a su lado. A veces le era difícil ubicar el sitio exacto desde donde le hablaba.

- Bueno,... pienso que, aunque vives en un mundo oscuro y tienes una condición especial con el recuerdo de las cosas, vienen a tu mente imágenes de lo que has vivido, de cosas pasadas y de cosas soñadas. Te pregunto si puedes separar esas imágenes que son recuerdos de la luz de tus días de vida, de aquellas que permanecen con una luz especial entre los espacios mentales y que renacen en los sueños.

Bajó su mirada hacia el suelo como si observara un gran túnel oscuro y profundo. Alzó la mirada y sus ojos fijos en la nada parecían hermosos cristales de colores reflejando luces tenues en la penumbra de la habitación.

- No te entiendo bien – contestó



- Qué si puedes separar los sueños de la realidad...
Pasaron varios segundos sin expresión, sentí que apretó mi mano y lanzó un profundo suspiro.

- Sabes, - me dijo.

- Sí,... recuerdo cosas de mis sueños y cosas de mi vida.

- Como cuando estaba en la playa.

- El día era soleado, el agua del mar fresca y clara reflejando el azul del cielo y las nubes blancas. Las palmeras se movían bailando como el ritmo de un vals; sí, como un elogio al sol.

- En la playa había una muchacha hermosa. Ella se me acercó, se sentó frente a mí, con su cabello lleno de estrellitas de luz y me habló de su vida, de sus amores logrados y de los amores frustrados. ¡Ja!, y, burrrrr!, tenía las manos frías con el agua del mar y cuando me abrazó sentí ese cosquilleo en el cuerpo del placer del amor hacia una mujer. No, no hicimos el amor, pero quedamos que, quizás, cuando nos veamos de nuevo...

- Es un sueño bonito, de esperanza, pero no es real, - le dije

- ¿Qué sabes tú? Yo solo sé que mis sueños o son hermosos, o, son pesadillas, - dijo, en un volumen que expresaba un poco de molestia.

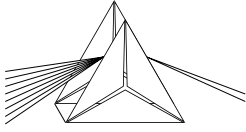
- Pero Viejo, no te agites, - le dije.

-Quiero decir que en los sueños aparecen cosas que deseamos y no podemos tener a menos que, con una fantasía, mientras estamos dormidos las podamos disfrutar; ... o tener...o ver... y hasta las podemos sentir, pero son eso... ¡sueños!

En ese instante fijo su mirada hacia mí y sumergido en mis ojos me dijo:

- Hijo mío, ¿es que siempre serás medio zángano aunque te creas inteligente?

- ¿Me vas a decir que los otros días que estuve en la pista de la UHS para correr en la carrera de quinientos metros, con las gradas llenas



de muchachería y con todos mis amigos y amigas dándome ánimo, era porque estaba soñando?

- ¡Qué no viví la sensación del esfuerzo de mis músculos para dar pasos largos y ganar. ¡Qué no sentí la angustia de que podía perder; que sudé bajo el calor del sol y de la pista cada metro que avanzaba!

- ¡Qué no lloré de alegría al ganar! ¿Acaso fue un sueño la copa dorada?

- Y la muchachita que con su pañuelo secó mi cara y me besó en la boca apasionada.

- Sí, esa que era tu madre. Era más real que cualquier cosa que estoy soñando.

Me sentí angustiado. Después de mirarlo un rato en silencio y secar mis lágrimas, solo pude decir:

- Si mi Viejo, son recuerdos del pasado...

- ¡No, no!, - me dijo con fuerza.

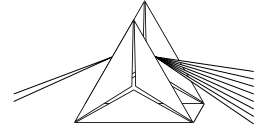
- Es lo que vivo. Es mi vida, estoy viviendo, estoy vivo, ¿no lo entiendes?

- Es triste que me digas que las imágenes de mis sueños de muerte son la realidad y que los de vida, son una fantasía. Pero, hijo mío, ¿qué tú formas parte de una pesadilla?

Luego de un largo silencio y varios suspiros de ambos, continuó diciendo.

- Sí, puedo separar la realidad de los sueños. En este instante sé que estoy dormido, que estoy soñando; siento mi vida apagarse y cada vez que entro en este estado de indefensión, solo espero despertar para siempre.

- Cuando estoy en la realidad de mi vida siento y veo el sol. Acaricio la piel de una mujer y siento su suavidad; mi corazón se emociona y palpita con las emociones. Te juro que huelo el perfume de las flores y veo sus colores. Abrazo a mis amigos. Los veo, los toco. Respiro el olor de la mujer que me entregó por primera vez la copa de vida para que bebiera de su savia entre sus piernas.



- ¿Es que acaso no siento, que mil veces no siento, el dolor de los amigos que pierdo, el dolor de mis animalitos queridos, de ver la muerte de un árbol?
- Todo lo siento por mis sentidos porque estoy vivo y no soñando disparates.
- Sí, hijo querido. Puedo separar la realidad de los sueños y vivirla...

Pasaron los días, los meses...

Siempre estuve a su lado, escuchando, a través de sus recuerdos, la sabiduría de ese maestro de mi propia vida.

Un día, uno de esos que sabemos que vendrán como llega el viento, mi compañera me dijo:

- Te han llamado... es tu Viejo.
- Avanzo, voy rápido. - Le contesté.
- Calma, no hay prisa. - Y me dio un beso.

Comprendí que mi Viejo había despertado de su sueño. Cuando besé sus manos y su rostro, el que toda mi vida besé, sentí el dolor de mis propias pesadillas y le dije:

- Viejo, ¡ve a Vivir!

P.D.

Saben. Mi Viejo siempre me decía que en su viaje de vida iría a saludar a su mejor amigo: Chuito. Espero que ambos se estén bebiendo una cerveza fría. Brindo junto a ellos cuando me doy la mía... para vivir eternamente...



Any day

The Process of Mental Isolation

Luis Francisco Santiago Álvarez

It only takes a word to challenge our intellect as a sparkle or a sting or a question unanswered, that brings to our conscience the awareness of the unknown and the revelation of our ignorance. No matter how tiny it might be, if the stimulus to learn gets within our bodies and skin, into our hearts and mind, we are off!

We have started the never-ending process of learning, the desperate struggle to get everything, a plant or the tiniest living being, or a person, or an idea, or anything else in our universe that might teach us.

But in this quest for knowledge we realize how we start the process of mental isolation. It's a rich path, abundant and infinite, where each step, each rightful experience, every truth learned, begins to limit our communications with those we share laughs and friendship, and we choose to stay in a pleasing, nonexistent comfort zone.

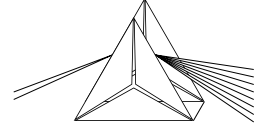
How wonderful it is to open our eyes to the limitless world of the human, or of the Divine, or of a drop of water!

Yet, this is a sad path also, because we observe with sorrow how our dearest friends leave us (or is it that we leave our friends?)

It's like taking off aboard a manned balloon. Our friends stay down, on the ground, and, at some height, as we move upwards to the light, we faintly hear their voices.

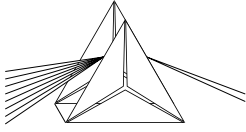
The social groups we move within become limited although our understanding of the reality of things broadens. And all along this learning path, we find a new and continuous challenge that demands us to go, upwards, sideways, or to whatever and wherever the quest for knowledge leads us into the mysteries of life and the universe.

Suddenly, we realize that we don't communicate well with many dear friends or with people whom we loved. We try to explain things in the proper perspective, in an analytical way. Striving for reflexive, holistic and critical thinking, but it becomes a dream. For many, knowledge is a burden that makes them uneasy in their fictitious dark world.



Then, when we find ourselves meditating alone, wondering about the reasons of our existence and the wonderful world around us is when we recognize that we have just started the process of mental isolation.

Dedicated to the friends I miss.



Asera

Camilo E. Santiago Morales

Sentada junto a sus padres y hermano menor en la última fila de bancos de la pequeña parroquia, Isabel sintió adherirse en su cerebro aquella extraña sensación conocida que le provocaba terrible angustia y desasosiego. Por sobre las palabras en latín del sacerdote, un leve zumbido crecía por momentos dentro de su cabeza. Echó una mirada a los feligreses junto a ella. Presentía que nadie allí sufría sus mismos accesos, jamás. Quizás su prima Esther tenía razón cuando le acusaba de estar maldita debido a la transgresión de sus abuelos maternos. También había escuchado al padre Antonio decirlo a sus padres, al espiar escondida tras una ventana.

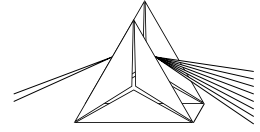
Volteó la cabeza hacia el otro lado de la plaza, casi segura de lo que vería y, en efecto, lo vio: aquel hombre barbado vestido de negro, con un peculiar sombrero que le ensombrecía el rostro, estaba sentado en uno de los bancos bajo los árboles, mirando en dirección a la iglesia.

XXX

Don Clemente Potosí, sacristán de la Parroquia de San Cebrián, localizada en la Plaza de Carvajal de la ciudad de Salamanca, subía lentamente los setenta escalones de piedra que le separaban del exterior, auxiliado por una vieja lámpara de aceite. Antes de abrir la pesada puerta de madera, se persignó al revés. Sólo entonces introdujo la desgastada llave de hierro, saliendo por detrás de unas gruesas cortinas granate que cubrían una de las paredes de la sacristía.

Esa noche debía reunirse con el catedrático de la Universidad de Salamanca, don Juan de Dios, quien le entregaría la nueva lista con los nombres de los siete alumnos que querían obtener licenciatura en Artes Nigrománticas. Seis de ellos se graduarían, seguramente, pero uno pagaría por todos con su alma, quedando allí su sangre como testimonio del pacto demoníaco, en lo más profundo de la gruta, untando para siempre la fría roca del altar de sacrificios.

El graznido desagradable de un cuervo le extrajo de sus pensamientos. Había penetrado por una ventana lateral, posándose sobre la cabeza de uno de los



santos de yeso. No dejaba de mirarle, chillando con impertinencia, hasta que don Clemente le habló: “Está bien, puedes irte”. Entonces salió volando”.

Era de noche cuando Clemente llegó al punto de encuentro en lo profundo del Bosque de los Hongos. Pocas personas se atrevían aventurarse a aquellas horas hasta allí, pues muchos habían desaparecido en aquellos parajes de Dios, sin dejar rastro. Según la leyenda, en tiempos del Imperio Romano los sacerdotes druidas sacrificaban prisioneros en aquel lugar al dios astado Cernunos, en ancestrales prácticas necrománticas aprendidas de los sacerdotes fenicios, servidores de Moloc. Por tal razón, muchos intelectuales esoteristas consideraban al dios celta de la fertilidad Cernunos, el mismo Baal, es decir, el Diablo, con otro ropaje; aunque algunos no.

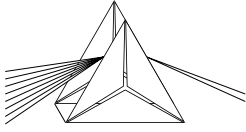
La luna creciente apenas lograba imponerse a la espesura, filtrada por las ramas de los grandes árboles. La abrupta interrupción del misterioso canto de los búhos, anunció a don Clemente la llegada de Jacobo, asistente del mago cabalista Moisés de Alejandría, quien le enviaba unas importantes instrucciones que cambiaban por completo los planes originales referentes a la enseñanza de las artes mágicas en la gruta de San Ciprián. . .

XXX

Isabel llegaba cargando agua del pozo para bañarse, al recibir la noticia de parte de sus padres. Debía acompañar sin demora al sacristán de la parroquia de Carbajal, quien aguardaba sentado en la sala. Él le explicaría durante el camino a Salamanca los motivos de su mudanza. Sus pertenencias ya estaban acomodadas en la carreta de la iglesia. El baño podía esperar.

XXX

Los siete nuevos alumnos deberían aguardar al siguiente año. Algo más importante había surgido. Ella era la elegida. Clemente tenía que instruirla a la perfección en las verdaderas artes mágicas; las que sólo los iniciados conocían. No las que iba a enseñar a los tontos alumnos del próximo año. Eso era para corromper y hacer negocio al mismo tiempo. Corromper continuamente como misión primordial, contraída desde el año ochenta en Jamnia; y, al final de la historia, tomar el mando de la Tierra por mil años.



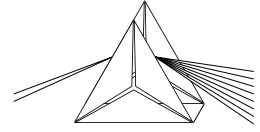
Isabel poseía un don especial, desarrollable para un ejercicio pleno del mal. Tenía una función fundamental que cumplir. Sólo una importante razón haría que uno de los grandes magos negros, miembro del Concilio Supremo, Moisés de Alejandría, se tomara la molestia de encargar aquella misión al falso sacristán.

XXX

“A la gente común es fácil engañarle. Esa será siempre nuestra principal herramienta de trabajo: la mentira en todas sus formas. Es nuestro deber demoníaco cargar en todo momento dos varas; una para seducir mediante la mistificación de la realidad usando la magia de la palabra escrita o hablada; la otra: nuestra interpretación íntima de los hechos, secreta y completamente comprometida con los fines a largo plazo establecidos sabiamente por los grandes maestros cabalistas, artífices de la seducción mágica que se logra por medio del uso correcto de las ancestrales artes de la numerología y astrología caldeas, desarrolladas en las exclusivas escuelas sacerdotales babilonias.”

Aquella fría madrugada de octubre, caminando junto a don Clemente Potosí en busca de plantas de propiedades mágicas bajo la espesa niebla que envolvía el umbrío Bosque de los Hongos, Isabel procuraba acomodar la repulsiva acepción del discurso a su nueva representación de las cosas, vista como parte de un destino ineludible tras varios meses de adoctrinamiento satánico. Después de todo, no quería esquivar toda su vida una realidad marcada por el contenido de su sangre; circunstancia tenida muy en cuenta por cuantos le rodeaban, conscientes de su estigma mucho mejor que ella misma.

“Ya tenemos suficientes hongos. Vamos al lugar donde crece silvestre el beleño negro, en las afueras del bosque”, le dijo Clemente, rascándose la cabeza. “Como te he explicado antes, el conocimiento del uso correcto de las plantas es una parte crucial entre las pericias que debe aprender el brujo. Las fuerzas sobrenaturales desatadas mediante la invocación, generalmente no pueden ser reconocidas como tal si el espíritu no es despertado de su letargo natural primero, mediante pócimas desarrolladas por los nigromantes caldeos servidores del dios Enki, ancestral padre de todas las artes mágicas; Satanás mismo con otro de sus múltiples disfraces. No por nada es simbolizado con la astuta serpiente Nehustán.”



XXX

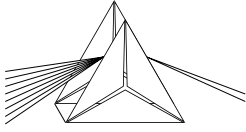
Sujetando el cucharón de cobre con la mano izquierda, don Clemente Potosí movió de manera circular la cocción de hongos que hervía en el caldero de bronce; primero tres veces hacia la derecha y luego tres hacia la izquierda. Repitió esta operación en siete ocasiones al tiempo que pronunciaba un conjuro en idioma akkadio. Del miasma oscuro se levantaron, entonces, vapores penetrantes que inundaron la atmósfera de aquella sala en la gruta de San Ciprián. Luego, valiéndose de unos ganchos que pasó a través de las orejas del caldero, lo sacó del fuego, colocándole a un lado. Seguido, colocó otro caldero de forma singular sobre las brasas, avivando el fuego con un pequeño fuelle. Antes de continuar, caminó hasta una pequeña mesa de madera, donde consultó durante unos minutos el libro *Pactum*, asegurándose de elaborar de manera correcta el unguento con el peligroso beleño negro (*Hyoscyamus niger*), cuyo potencial efecto podía ser tan útil como mortal.

Media hora después, entregó un cuenco con té de hongo mágico a Isabel, quien observaba toda la operación en silencio, sentada en un extremo de la caverna.

“Tómalo completo”, le ordenó. “Hoy se abrirá para ti la puerta de la percepción, preparándote para tu primer aquelarre mañana viernes en la noche. Cuando te sobrevengan las náuseas no debes vomitar. Sólo te durarán unos minutos, así que aguántate.”

Efectivamente, las náuseas desaparecieron tan pronto como comenzaron, dando paso a un terrible mareo y confusión. Acostada en un pequeño catre debió cerrar los ojos, pues la barahúnda de sensaciones era insoportable, intensa y macabra, poblada por figuras mitad hombre, mitad monstruo, que se retorcían o danzaban sobre las paredes de roca. De pronto, sintió que se hundía en sí misma, en los recovecos insospechados de su mente, comprendiendo aterrada el significado oculto de toda su vida; descifrando enigmas hasta ese momento insolubles, esclareciendo todas las conjeturas; abrazando de una vez un destino insoslayable...

Al otro día se despertó llena de energía. Devoró el succulento desayuno y de inmediato se dispuso a barrer la sacristía; pero don Clemente le detuvo.



“Hoy no debes trabajar ni hacer nada” le dijo. “Ese vigor que domina tu cuerpo lo debes reservar para la reunión nocturna en la Montaña de las Ánimas. Uno de los treinta y seis ancianos cabalistas presidirá la fiesta. Allí serás iniciada. Date un baño con estas flores aromáticas y preséntate desnuda a la sala principal de sacrificios, justo antes de las seis de la tarde. Mientras, dedícate a comer y descansar, no más.”

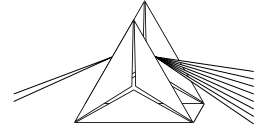
XXX

Debió aplicarse una pomada gris oscura, de una fetidez extraña y nauseabunda, en sus partes pudendas. Luego, fumó de un porro envuelto en tabaco, relleno de una cuidadosa combinación de ingredientes psicotrópicos, antes de que el blasfemo sacristán le untase todo el cuerpo con una tintura verde y fría, que penetraba lentamente a través de la virginal suavidad de su piel sonrosada. Finalmente, el siervo de Baal le colocó sobre su desnudez vibrante una bata ritual púrpura, recubierta por símbolos artrológicos caldeos. Entonces, caminaron por una serie de largas galerías subterráneas iluminadas por antorchas empapadas de aceite, hasta desembocar en una salida angosta que daba a la cima de un pequeño monte, en medio del Bosque de los Hongos.

Ella había recorrido en varias ocasiones aquellos parajes en compañía del sacristán; pero nunca antes pudo siquiera imaginar que existiera una montaña en el centro de aquella llana espesura. Sin embargo, estaba allí, camuflada bajo la densa niebla.

“Párate sobre esa roca con las piernas abiertas y los ojos cerrados”, le indicó Clemente, señalando el lugar. “No importa lo que suceda de ahora en adelante, no debes temer, sino dejarte llevar sin resistencia alguna. Nada te dañará. Eres valiosa e indispensable para nuestros planes futuros.”

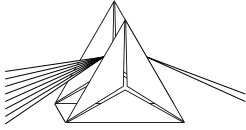
Isabel experimentaba en esos momentos calientes oleadas de excitación lujuriosa, que nacían entre sus nalgas, subiendo cual extraña corriente por su espinazo, eclosionando como una desenfundada erupción pasional en su boca; acompañada de una fantástica sensación de ingravidez. De pronto, se sintió arrancada del suelo cabalgando encima de una bestia peluda y maloliente, mecida por el fresco viento nocturno. Al abrir los ojos vio que volaba a una altura



considerable a gran velocidad sobre bosques, montañas y lagos, montada en el lomo negro de un macho cabrío.

Le dio la clara sensación de ser la última en llegar al Monte de las Ánimas, donde aguardaban unas setenta personas: brujos y brujas con sus rostros cubiertos por grotescas máscaras de animales, de tal perfección que semejabán rostros reales. Aterrizó dentro de un círculo de rocas enclavadas a un costado de la estrecha meseta, en la cima sagrada. Todas las miradas parecían centrarse en su persona. Al desmontar su cabalgadura, ésta se transformó en un demonio astado y horroroso, al cual todos los presentes se turnaban en besar ceremoniosamente el trasero. Mientras el humo de una inmensa fogata cubría el cielo, huestes del infierno tocaban raros instrumentos musicales nunca antes vistos por Isabel, subidos en las innumerables rocas desperdigadas por el lugar. La concurrencia danzaba cogida de las manos formando el ouroboros ritual, alcanzando paulatinamente un frenesí convulso y demencial, hasta que el sonido largo de un cuerno les extrajo del trance. Momentos después de cesar la música, se escuchó potente la siniestra voz del Sumo Hierofante Moisés de Alejandría: “Bienvenidos sean hermanos brujos, miembros de esta oscura cofradía. Ustedes componen una legión demoníaca de los más altos iniciados en magia negra, a disposición del Consejo Supremo de Sefad. Nosotros respondemos directamente a Satanás, nuestro señor. En esta noche especial designada por los astros, iniciaremos como bruja a una mestiza con el don innato de invocar a Bafomet, según predijo una importante profecía. Ella abrirá la puerta a nuestro padre Lucifer, al final de los tiempos de nuestros enemigos, luego de que, mediante el camino descendente del mal, hayamos sumido al Mundo en decadencia. Él encarnará entonces en un hombre, nuestro Rey, quien liderará un nuevo orden donde seremos los únicos dueños de toda la Tierra; tal cual por derecho nos corresponde”.

De inmediato se desató una rotunda exclamación de júbilo. Horas después, luego del largo ritual de iniciación, la nueva bruja, quien en adelante se llamaría Asera, participaba de su primera comilona y orgía...



El egregor¹

Camilo E. Santiago Morales

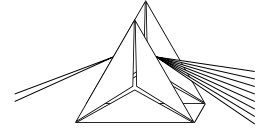
Cobijado bajo las penumbras en aquella esquina alejada del bar La Copa Rota, Conrad Littler observaba con disimulo la entrada y salida de clientes, prestando especial interés a la apariencia de las féminas. Tomaba aguardiente barato, que pisaba con una cerveza acompañada por un cigarrillo. Esperaba la víctima adecuada, a pesar de que ya hacía años que su periodo de enfriamiento era corto; entre quince a veinte días, a lo sumo. Prefería depredar presas de primera calidad: mujeres jóvenes y hermosas, llenas de ansias de vivir y gozar. Así la conciencia del daño aumentaba la intensidad de la gratificación obtenida...

XXX

El Dr. Joe Samuels, acompañado por su asistente el Dr. Mike Mora, miraba desde una ventana del tercer piso del edificio principal del Instituto Samael de Investigación Psicológica, localizado en un paraje aislado de las Montañas Rocosas. Terminaba de entrar en los predios de las facilidades la *van* oficial que transportaba a Conrad Littler, el último de los reos que formarían parte del experimento de esa noche. Mora llamó al jefe de la cocina, indicando que al cabo de media hora podría comenzar a servir la cena a sus especiales invitados.

Los ocho convictos confesos, prolíficos asesinos seriales todos ellos, permanecían esposados a las sillas cogidas al piso, a prudente distancia unos de otros, formando un semicírculo en medio de la amplia sala del Anexo C. Seguían instrucciones previas de permanecer en silencio hasta que los doctores les indicaran lo contrario. Obedecían por pura conveniencia, motivados por incentivos particulares acordados previamente en secreto con el doctor Samuels. Eran psicópatas inteligentes, aunque clasificados entre los últimos siete niveles de la escala ascendente de maldad del Dr. Paul Strong. Pero ninguno conocía realmente la naturaleza exacta del experimento.

¹ Gactan Delaförge lo define como una especie de mente grupal que une a los individuos, los armoniza, los motiva, los estimula para alcanzar intereses en común. "The Templar Tradition: Yesterday and Today." *Gnosis*, 6 1987-88, pp. 8-13.



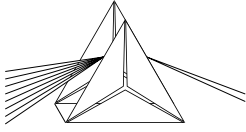
Como a eso de las nueve de la noche, los investigadores estimaron que el efecto de la droga administrada secretamente durante la cena ya debería actuar con plena potencia. Ayudaría a los criminales a expresarse sin inhibiciones de ningún tipo. En realidad ni siquiera lo notarían, sintiéndose plenos, con completo acceso a sus más bajos instintos. Podrían recordar en detalle sus antiguas andanzas, y rememorar aquellas intensas emociones que les volvieron adictos a producir dolor y muerte; un peculiar apego despiadado al dominio, a la gratificación desenfadada y cruel; a un espíritu de pura y primitiva maldad.

El primer turno tocó al asesino itinerante Billy Munn, quien a los veintitrés años, supuestamente hastiado de la hipocresía de la sociedad moderna, abandonó el hogar que aún compartía con sus parientes, tomando primero un arma con varias cajas de municiones de su padre y una de sus tarjetas de crédito, y salió a recorrer Estados Unidos, dejando un rastro de sangre a su paso.

Mientras Billy Munn contaba, sin escrúpulo alguno, las partes más violentas de su camicería, múltiples cámaras enfocadas individualmente sobre cada uno de los participantes registraban hasta el mínimo detalle de los cambios en sus expresiones o posturas corporales. Todo sería analizado luego con sumo cuidado, atando cabos con la perspectiva de reforzar la teoría del doctor Samuels con relación a la naturaleza maligna del espíritu colectivo, al que Samuels llamaba el *egregor*. Los doctores también observaban con mucha atención, sentados de frente al semicírculo que formaban los asesinos. Anotaban cualquier movimiento significativo o cambio observable en sus libretas de apuntes, junto a la hora del suceso. De vez en cuando se dirigían a los sujetos por medio de bocinas, recordándoles mantener la compostura y abstenerse de hablar fuera de turno.

El segundo lugar le tocó al violador y asesino múltiple de mujeres Pedro Rivera, cuya principal motivación era la satisfacción sexual, aunque asesinaba a sus víctimas para evitar ser denunciado. No torturaba ni mutilaba los cuerpos y siempre usaba arma de fuego para cometer los homicidios.

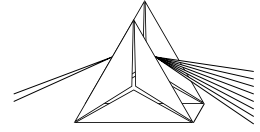
En cierto momento, el doctor Mora anotó que el individuo se relamía o mordía su labio inferior cuando narraba ciertos actos que involucraban dominio erótico y sadismo. También que otros hacían gestos similares; claro indicio de cierto grado de conexión metafísica, aunque aún ninguno decía nada, manteniendo de este modo su parte del pacto.



Seguían los homicidas de los niveles del dieciocho al veintidós, todos asesinos seriales psicópatas o psicóticos en algún grado; torturadores sexualmente perversos, necrófilos o canibales despiadados. La naturaleza oscura de sus anécdotas resultaba prácticamente insufrible hasta para personas acostumbradas a tratar con aquel tipo de monstruos; pero no en el caso de aquella audiencia peculiar, a excepción de los guardias y el doctor Mora. A pesar de las constantes advertencias de Mora, varios reos reían a carcajadas o proferían exclamaciones al tiempo que se removían en sus asientos. Otros se acariciaban de vez en cuando los genitales, mientras sus ojos desorbitados parecían a punto de saltar de sus cuencas. Aumentaba paulatinamente la tensión emocional en cada uno de los presentes, produciendo un cambio casi perceptible en la atmósfera cerrada del Anexo C, que afectaba, incluso, de manera extraordinaria, al personal de la institución. Los rostros de los guardias lucían pálidos y desencajados. El doctor Mora tampoco podía esconder su disgusto, acomodándose constantemente en su asiento, rascándose la calva al tiempo que bajaba la vista y movía de un lado a otro la cabeza. El doctor Samuels permanecía inmutable, al parecer ajeno a cualquier emoción.

Llegado este punto, la espontaneidad de los criminales era incontrolable. Conversaban entre ellos como si de viejos amigos se tratara. Todos reían al referirse a las cabezas cercenadas o a las indescriptibles mutilaciones producidas a sus pobres víctimas. Algunos babeaban como animales hambrientos y se sacudían intentando deshacerse de las amarras que les mantenían atados a sus asientos. Al parecer a ninguno le importaban ya las promesas hechas por los psiquiatras: los privilegios futuros y la conmutación de sus penas de muerte por cadenas perpetuas. Intoxicados por un frenesí bestial y primitivo, resultado de una gran acumulación de energía depredadora pura, eran incapaces de mirar el futuro y las posibles consecuencias de su transgresión. Ninguno de los pensamientos, que surgían de sus inconscientes, respondían a razonamientos lógicos o sensatos en alguna mínima medida sino a impulsos enardecidos por la fuerza incommensurable del maligno *egregor*.

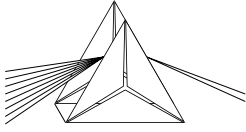
El doctor Mora, aterrado, suplicó al doctor Samuels suspender en ese punto el experimento. Ya no quedaba nada que probar. La hipótesis era cierta, sin lugar a dudas. Un diabólico espíritu colectivo afectaba a todos los presentes, pues hasta él notaba en sí mismo cómo nacían ideas o fantasías horribles en su mente, nunca antes percibidas ni siquiera en sus peores pesadillas. Pero el doctor Samuels, escondido tras



una máscara de fría expectación, le envió a traer al último de los asesinos: Conrad Littler. Mora, escoltado por dos fornidos guardias, desapareció por una puerta lateral.

En el Anexo C los minutos se sucedían con infernal lentitud. A pesar del aire acondicionado, tanto el doctor Samuels como los reos transpiraban copiosamente. Un hedor terrible impregnaba el ambiente; aunque imposible de identificar en cuanto a su proveniencia. Era como si algún tipo de feromona diferente a las ya conocidas flotara en el aire en inmensas cantidades.

Samuels comenzaba a impacientarse cuando, de repente, se abrió la puerta por donde antes había salido Mora, dando espacio a la figura corpulenta de Conrad Littler, quien traía en la mano derecha la cabeza aún sangrante de éste, que terminó arrojando con desprecio en medio de la sala. Aquel gesto atroz desató el caos absoluto entre los reos, quienes comenzaron a aullar como lobos o a gruñir tal cual fieras enardecidas por el acre olor de la sangre. Littler caminó con fría lentitud hasta situarse de espaldas al semicírculo de asesinos, abriendo los brazos en cruz en un gesto melodramático. Luego miró hacia arriba con ojos delirantes, aspirando profundamente y con lentitud, como si intentara nutrirse de una poderosa energía presente en el aire. Entonces, miró directo a los ojos del doctor Samuels, quien caminó hasta él con los brazos también abiertos, haciendo gala de una amplia sonrisa al tiempo que decía: “Bienvenido, querido hermano”, antes de ambos fundirse en un fraternal abrazo...



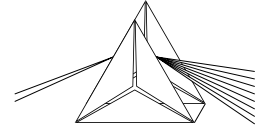
El jabalí

Camilo E. Santiago Morales

La peculiar carreta tirada por bueyes descendía bamboleándose pesadamente por el camino pedregoso. Provenían de la aldea de Pitane, a orillas del río Caico, dirigiéndose hacia el oeste al puerto de la ciudad de Elea. Un grupo de cazadores anatólios custodiaban la extraña caravana compuesta por el carromato principal, que transportaba una enorme jaula construida con gruesos barrotes de bronce reforzados en las esquinas; y dos carretas adicionales, que cargaban tres jaulas de menor tamaño respectivamente.

A mediados de la primavera, los campesinos eolios de las inmediaciones del Caico encontraban por las mañanas sus sembradíos devastados por un hato de bestias salvajes, nunca antes vistas por ellos. Guardaban cierto parecido con los cerdos domésticos que los aldeanos criaban; pero también graves diferencias. Un gigantesco y agresivo macho protegía la manada, frustrando con incontenible violencia las acometidas inexpertas de los aterrados agricultores; quienes terminaron acudiendo en tropel a la choza del sabio Eurípilo. Este les sugirió consultar la Pitia, en el oráculo de Delfos, al otro lado del Mar Egeo.

Cuando arribó el barco que traía la ansiada respuesta, cuatro meses después, los campesinos, cansados de esperar, ya habían contratado los servicios de unos cazadores provenientes de las inmediaciones de los montes Temno, en la Anatolia. Ellos llegaron a Pitane guiados por los rumores que se esparcían sobre la desgraciada situación local, aduciendo que en su tierra natal acostumbraban dar caza a aquellos poderosos animales llamados jabalís. Sin embargo, ellos mismos recibieron con beneplácito a los mensajeros de la Pitia, pues, sus saetas rebotaban sobre la gruesa piel del monstruo, que parecía invulnerable a toda ofensiva. La Pitia ordenaba capturar, sin provocar daño, al macho y a seis de las jabalinas y embarcarles a la sagrada isla de Keros, en las Cícladas, donde deberían liberarlos; ya que Apolo deseaba que allí se constituyeran en vigilantes eternos del secreto de Daskalio.



x x x

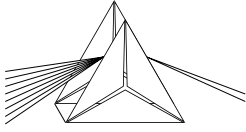
Años después, un hacinado birreme llegaba hasta unas decenas de codos de distancia de la playa en la angosta bahía del occidente de Keros, a dos leguas al sur de Naxos. Las tibias aguas acogieron a una veintena de hombres fuertes, quienes, haciendo uso de cuerdas, halaron el pequeño barco hasta conseguir encallar sobre la arena. Un día antes bordeaban la costa en busca de asentamientos, sin hallar indicios. Mikanos, descendiente de Helén, "basiléus" de un clan dorio de Erineo, ordenó a los "korete" hacerse cargo del desembarco; mientras él, acompañado de tres "eqeta", se adentraban en la espesura por espacio de una hora; al cabo de la cual salió haciendo gestos afirmativos con la cabeza, provocando expresiones de júbilo entre las mujeres y niños, que aguardaban aún a bordo de la embarcación.

El valiente Eolo, primo de Mikanos, quien gozaba de su total confianza, salió esa misma mañana, junto a tres hombres jóvenes, a realizar una exploración minuciosa de la pequeña isla, que debía tomar varios días. Partieron en dirección sur por toda la costa. Cuando la geografía lo permitiese, se internarían hacia el centro montañoso.

Esa noche, una serie de sordos gruñidos provenientes de entre los arbustos cercanos alertaron a los guardias de turno. Unos troncos secos avivaron la fogata que iluminaba la periferia del improvisado campamento. "Son sólo cerdos salvajes", afirmó uno de los subalternos de Mikanos. "Hemos visto sus huellas".

Pero fue en horas de la madrugada cuando emergieron en grupo las voraces bestias, precedidas por un descomunal jabalí de cuyas fauces sobresalían dos horribles colmillos de casi un codo de largo. Un grueso pelambre, encrespado sobre el lomo de la pavorosa criatura, brillaba tenebrosamente bajo la luz oscilante de las llamas. La cruz del monstruo alcanzaba la altura de un hombre ordinario y su peso podía estimarse en unas ochenta arrobas.

El pánico cundió entre los griegos; aunque, sobreponiéndose al terror, muchos hombres tomaron sus lanzas de hierro, formando un cerco defensivo en pos del campamento. Mientras tanto, otros se encargaban de subir a los más desvalidos al barco. El brazo certero de Mikanos arrojó con puntería su lanza

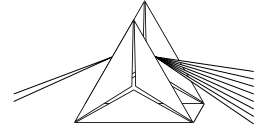


sobre el costado izquierdo del animal; mas, la pesada arma rebotó increíblemente contra su piel. El jabalí embistió con gran furia arrojando por los aires a varios guerreros, quienes yacían maltrechos en la arena. Mikanos ordenó entonces a los hombres retroceder también hasta el barco, permitiendo de ese modo que la numerosa manada hiciera agosto con las provisiones que quedaban atrás. Antes del amanecer, los animales se adentraron nuevamente en la maleza.

Las opiniones estaban divididas entre dejar inmediatamente Keros, esperar el regreso de Eolo antes de tomar una decisión o contraatacar sin dilación a la manada, haciendo uso de todos sus recursos e ingenio. Mikanos, considerado por muchos, debido a las extraordinarias circunstancias de su nacimiento e infancia, como protegido de Apolo, ordenó a cinco de sus mejores guerreros seguirlo monte adentro. Su plan consistía en rastrear las huellas de la manada hasta dar con el sitio donde hozaban y tomaban agua. Así quizás podrían sorprenderles y matar al gran macho. Su tío Licimnio, suegro de Eolo, experimentado cazador de osos y lobos desde su juventud, expresó su preocupación fundada en la aparente invulnerabilidad de la piel del monstruo. Sopesaba la posibilidad de que la criatura no fuera únicamente tal, sino algo más: tal vez la mascota predilecta de algún dios. Aun así, se ofreció para acompañarles.

Las huellas frescas conducían hacia el corazón de Keros, pasando primero por una angosta franja costera surcada por innumerables senderos hechos por el constante trajinar de los animales, remontando luego paulatinamente hacia la cordillera del interior. Antes de empinar la pendiente, en una ligera hondonada de la cual surgía el claro rumor de un cuerpo de agua, oyeron el chapoteo y los chillidos alegres de los cerdos salvajes. Con suma precaución, se asomaron desde un punto alto con relación al claro que rodeaba una pequeña charca de aguas revolcadas. Allí contaron unas decenas de jabalinas y jabatos, junto a machos jóvenes, que se refrescaban en el fango o se asoleaban tranquilamente sobre las arenas oscuras; pero ni rastro del gran jabalí.

De pronto, uno de los "eqeta" aflojó con el pecho una roca de la pendiente, que rodó hasta caer en las aguas. Al unísono, de manera completamente inverosímil, todos los suidos, irguiéndose en dirección a los intrusos, rompieron a chillar de manera ensordecedora; aunque sin demostrar



ninguna intención de abandonar el lugar. En escasos minutos se escuchó una carrera precipitada que avanzaba entre los árboles, sacudiendo las ramas bajas y los arbustos con gran estrépito. No tardó en alcanzar el claro la titánica mole del verraco gigante, que olfateaba el aire con violencia. Sólo le tomó segundos localizar a los hombres agachados, lanzándose sin más al ataque. Los siete apenas tuvieron tiempo de encaramarse en los árboles de alrededor, desde los cuales intentaban herir al cerdo con sus lanzas de hierro, que lucían cual inútiles juguetes resbalando sobre su piel.

El frágil árbol donde había subido Licimnio, cedió fácilmente ante el empuje de la bestia, que cargó contra el valiente cazador al verle caer envuelto por las ramas. Mikanos saltó de inmediato, aferrado a su lanza, corriendo en auxilio de su tío, que giraba como un muñeco de paja ensartado en los afilados caninos. Cogiendo impulso desde atrás, Mikanos golpeó con todas sus fuerzas los enormes testículos del jabalí, que lanzó un terrible chillido antes de virarse en su dirección. Él, apenas pudo esquivarse a un lado antes de ver cómo el animal desaparecía entre la maleza.

Esa noche, sobre la pira funeraria levantada en la playa, ardía el cadáver de Licimnio, acompañado por los sollozos de su viuda Arcadia y de otros parientes cercanos. A escasos pasos del lugar, Tlepólemo, uno de sus hijos, cavaba furiosamente en la arena. Al acercarse algunas mujeres a consolarlo, como en un trance repetía que así atraparía al jabalí...

Hilo, hermano menor de Mikanos, quien acompañaba a Eolo en la exploración de Keros, sugirió acampar cerca de la playa, junto a un acantilado desde el cual podía contemplarse el océano, frente a un promontorio rocoso de forma piramidal localizado a apenas unos trescientos codos de la costa; unido a ésta por un puente natural de ásperos peñascos. El paisaje allí poseía un encanto sobrecogedor, salpicado en la distancia por innumerables islotes desperdigados sobre las aguas transparentes. Eolo, sentado sobre un tronco, examinaba detenidamente una figurilla de piedra de forma humana, encontrada por uno de sus compañeros.

En medio de la noche, Hilo se levantó a hacer una necesidad cerca de allí. Ya de regreso, notó que la luna emergía de entre las nubes, bañando con su luz blanquecina la orilla del mar; donde se podía ver una asombrosa pirámide



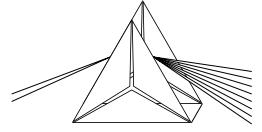
con un magnífico templo en la cima. También oyó cánticos y vio antorchas encendidas a lo largo del puente de piedra y en todo alrededor de la pirámide escalonada. Sorprendido, despertó a los demás, hablándoles en susurro. Todos podían jurar que lo que habían contemplado durante la tarde no era aquella imagen sino un montículo de roca que emergía del agua cristalina a corta distancia de la costa. Y ahora miraban también, asomados desde el acantilado, una procesión que cruzaba desde la isla por aquel puente bien iluminado que antes sólo parecía un pasillo natural de rocas. Eolo notó que las personas caminaban con unas figurillas en las manos, similares a la que ellos habían encontrado. Se escuchaba una música suave de flautas, que salía del templo. Pero, de improviso, otra nube cubrió la luna por unos segundos, a cuyo término salió de nuevo, iluminando simplemente el paisaje de la tarde anterior...

Al otro lado de Keros, jubilosos helenos celebraban la captura del enorme jabalí, valiéndose de un foso en la arena a manera de trampa; donde había caído gracias a un señuelo de viandas cocidas. Una vez allí, debido a su peso, se encontraba impedido de escapar. Dominaba el ambiente un espíritu de optimismo. Sin embargo, aguardaban la información que traería Eolo y sus hombres, antes de tomar la decisión definitiva de colonizar aquella isla.

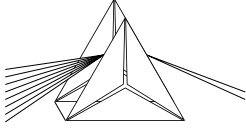
Pero la visión de la noche anterior había cambiado el significado de los planes originales en la mente de cada uno de los cuatro hombres o al menos en su ánimo. Sin necesidad de discutirlo siquiera, el siguiente día emprendieron el camino de regreso. Durante el trayecto meditaban en silencio, ensimismados a causa de la impresión. En algún momento, Eolo habló sobre la posibilidad de que les viniera mejor conseguir otra isla y no aquella, maldita o encantada, daba lo mismo. Con su mutismo, todos parecieron asentir. Aunque, una hora después, Eolo también se lamentaba de que seguramente nadie les creería.

Perseo, hijo de Mikanos, junto a otros niños, corrieron a recibirles. Todos a la vez intentaban hablar sobre un cerdo gigante que había atacado el campamento, mientras arrastraban a los jóvenes hasta el lugar del foso. Eolo, mirando fijamente al desmesurado jabalí, dirigía sus pensamientos en otra dirección...

Mikanos y demás principales, reunidos esa misma noche, decidieron zarpar a la mañana siguiente. La noticia del avistamiento de decenas de enormes



jabalís, aún más grandes que aquél, retozando en las tierras anegadas del otro lado de la isla, representaba un peligro demasiado formidable...



Arruños de gato *

Jenny Mena López

Arruños de gato
desesperación y frustración,
una mirada perdida, turbia,
dolor, dolor, mucho dolor.

Todo se vuelve desesperación,
silencios, vacíos y profundo dolor,
arruños de gato
¡Solo eso!

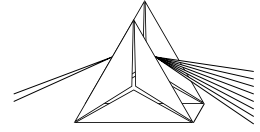
Un abismo, un mar de tristezas,
palabras salieron, hubo liberación,
autolesión se escuchó
¡Solo eso!

Fluyeron las palabras
y la frustración se enfrentó,
me hago daño.
¿Cómo enfrento el dolor?

Al tiempo esas manos heridas
agarraron valor
y hoy vi arruños de gato
sin dolor

5-2-2019,

* El término *arruñar* es utilizado en el habla popular.



Ecuador

Jenny Mena López

Divides el continente y te divide tu gente,
racismo abunda en tus entrañas.
Hijos ingratos has parido.

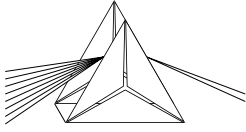
Tu tierra sufre, tus ríos son sangre.
Unos con flechas y otros con armas.
La lucha de lo propio con lo ajeno,
la lucha de lo autóctono con lo foráneo.

Divides el continente y te divide el poder,
desigualdad brota en cada piel.
Algunos de tus hijos luchan por ti.

Tu tierra gime, tus raíces son masacradas.
Unos con cantos, otros con balas.
Hoy es la lucha del origen
por eso hay tanto dolor.

Divides el continente,
pero hoy nace en tu tierra una rebelión,
algunos de tus hijos te aborrecen,
algunos de tus hijos aún luchan por vos.

10-10-2019



La injusticia

Jenny Mena López

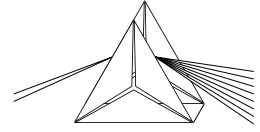
Es acaso la vida justa
justa con los pobres,
justa con los ricos,
justa con los niños, mujeres y hombres.

¿Tiene rostro la justicia?
¿Tiene color de piel?
¿Tienen clase social?
¿Tiene títulos académicos?

Muerte, destrucción
gime desde las entrañas de la tierra.
El dolor corre
dejando gritos en la arena.

¿Dónde estás?
La inentendible humanidad sufre
y llora sangre por muertes y guerras.
La injusticia viendo tanto dolor
toca de nuevo nuestra puerta.

27-7-2018



3

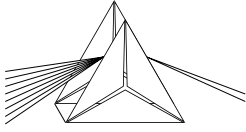
Luis F. Santiago Álvarez

Llegas de noche en silencio,
para girar por los molinos de mi mente,
como un enigma secreto,
que con loca fantasía espero.

Eres ese amor imposible
que vive lejano en el tiempo,
ese que nos separa,
tu tan joven, yo tan viejo,
pero que la ilusión acerca ufana
para unirnos en un sueño.

Me observas sin palabras,
y con tu mirada me impregno,
respiro suavemente tu aliento,
callando lo que en éxtasis siento.

Es quererte sin que me quieras,
y pensarte cuando me olvidas,
siendo un extraño en tu vida,
que solo en sueños te espera,
para decirte lo que no escuchas
y acariciarte sin que lo sientas.
Así, juntos y sin esperanzas,
cruzamos el umbral de lo secreto,
y con alegrías prohibidas,
en sacrílego deseo,
nos perdemos en el intenso
dulce momento de tu recuerdo.



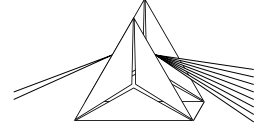
A rienda suelta

Ángel M. Trinidad Hernández

A rienda suelta en el prado
cabalgas con decisión
antorcha viva y tesón
sacudes por si me apiado.
Raspando el surco mojado
Con el afán de vencerme
llega en fin a estremecerme
El arte con que me besas
Finjo que no me interesas
Por temor a convencerme.

Por temor a convencerme
finjo que no me interesas
el arte con que me besas
llega en fin a estremecerme.
Con el afán de vencerme
raspando el surco mojado
sacudes por si me apiado
antorcha viva y tesón
cabalgas con decisión
a rienda suelta en el prado.

3 de marzo de 2020



El páramo

Ángel M. Trinidad Hernández

Es un páramo la vida
Inmenso de soledades
De la unidad a mitades
Pasa el alma inadvertida.
Entre silencios anida
La esperanza a cielo abierto
Porque en tus ojos advierto
La vibra de tu sigilo
Dejando la muerte en vilo
Tú nievas en mi desierto.

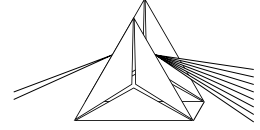


Escalándote

Ángel M. Trinidad Hernández

De tus greñas agarrado.
Como jinete en contienda
Subo la empinada senda
A tu figura empotrado
En aquel sendero estriado
De sensaciones exóticas
las sacudidas caóticas
de tu parte y de mi parte
aunque parezcan un arte
Son travesuras eróticas

Son travesuras eróticas
aunque parezcan un arte
de tu parte y de mi parte
las sacudidas caóticas
De sensaciones exóticas
En aquel sendero estriado
A tu figura empotrado
Como jinete en contienda
Subo la empinada senda
De tus greñas agarrado.



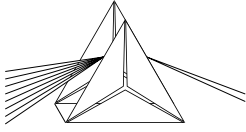
Homenaje a mi madre

Ángel M. Trinidad Hernández

Virginia Hernández Rivera,
la madre que nos parió
a los catorce y nos dio
cuidos y amor de primera.
Si alguno quedaba afuera
no se dormía, velaba,
hasta que atenta escuchaba
la perilla que se abría
y los pasos que sabía
del crío que le faltaba.

Cuando nació Carmencita
vio cumplida su misión,
se fue al médico a renglón
seguido, a sacar la cita.
Pero el cielo la visita
de un alba blanca ceñido
dole a entender lo fallido
del conflicto entre sus manos
y nacieron once hermanos
y yo no hubiera nacido.
Recuerdo que de pequeño
si un accidente sufría
me daba la madre mía
sobos y besos de ensueño.
Yo terminaba risueño
disimulando el dolor,
porque al recibir su amor,
balsámico extracto puro
me amañaba sin apuro
a sus manos de alcanfor.

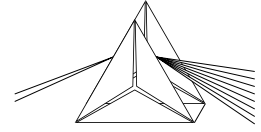
Cuando se enfermaba alguno
de sarampión o papera



no hubo mejor enfermera
en aquel barrio montuno.
No se quedaba ninguno
sin té de anís estrellado
o el sobo con alcoholado
de eucalipto o malagueta
mentol o tinta violeta
o de aceite alcanforado.

Marzo del sesenta y siete
en el hospital se hallaba,
el parto se aproximaba,
sonaba el tamborilete.
Nosotros en el retrete
diarreas a ceja y vira
papi implora al cielo y mira
a mami en ese momento
por la cuesta del cemento
para salvarnos la vida.
Al momento de enviudar
contaba cuarenta y cuatro,
subió el telón del teatro
con bocas que alimentar.
Mas declinó reenganchar
a pesar de los prolijos
pretendientes crucifijos
que remitió a los conventos
para evitar sufrimientos,
con padrastrós, a sus hijos.

Ella es una campeona
del esfuerzo y del tesón,
con la fe y con la razón
superó toda intentona
de opacarle su corona
fabricada de virtud;
niña de arcona actitud
llevó deberes de adulta



y en su ochenta y seis exulta
un aire de juventud.

Este homenaje a mi madre
nunca será suficiente
por injusto y deficiente,
muchos silencios, descuadre.
En atención a mi padre
lamento mis desamores
agradezco los favores
de mi madre recibidos
y en comunión de latidos
cultivo un jardín de flores.

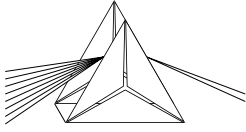
18 de abril de 2020

Luz al mundo

Ángel M. Trinidad Hernández

Me encanta tu proceder
Como amiga, hermana e hija,
Como estudiante prolija
Y con tu afán de aprender.
Esa conciencia de ser
Distinta, culta, elegante,
Exigente y rebosante
De alegría y de amistad
Prenden luz y calidad
A este mundo desquiciante.

22 de mayo de 2016



Un tiempo nuevo¹

Ana Teresa Toro

*Al lugar donde has sido feliz
no debieras tratar de volver.*
Joaquín Sabina, “Peces de ciudad”

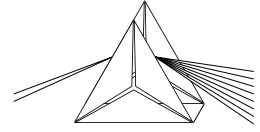
La normalidad es un marco convencional que homogeneiza a los humanos, como ovejas encerradas en un aprisco; pero, si miras desde lo suficientemente cerca, todos somos distintos.
Rosa Montero, “La ridícula idea de no volver a verte”

Se cansó de la incertidumbre, del círculo vicioso de aquella guerra eterna que siempre lo encontraba a él en el mismo lugar, sólo que cada vez más viejo, más acabado, más sin saber por qué, ni cómo, ni hasta cuándo. Siempre había alguien fuera del círculo de tiza. Alguien a quien le hacía falta dinero, que tenía un hijo con tos ferina o que quería irse a dormir para siempre porque ya no podía soportar en la boca el sabor a mierda de la guerra y que, sin embargo, se cuadraba con sus últimas reservas de energía para informar: «Todo normal, mi coronel.» Y la normalidad era precisamente lo más espantoso de aquella guerra infinita: que no pasaba nada.

Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*

Probablemente en más de una ocasión durante los últimos meses —o quién sabe si años— hayamos invocado, suplicado, pedido a gritos volver a la normalidad. En el caso puertorriqueño a este deseo, se le suma la urgencia y esa necesidad tan humana de instalarnos en un modo de vida que más o menos se asemeje a cualquier momento en nuestra historia reciente en el que no estuviésemos sumergidos en una crisis. Tenemos hambre de normalidad.

¹ Charla ofrecida en la *Jornada Construyendo la nueva normalidad en nuestra sociedad y la universidad*. 17 de junio de 2020, Retiro IICA Virtual 2020, Instituto Interamericano Kaisen, Universidad Interamericana de Arcibo

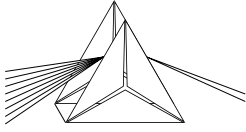


Es de entenderse, desde el 2006 Puerto Rico vive una crisis económica —agudizada diez años más tarde, en el 2016 con la quiebra del país— que ha derivado en una serie de crisis sociales y políticas que no le han dado tregua a la ciudadanía. Estamos hablando de catorce años en crisis y esto, sin contar aquellas que vienen cuajándose mucho más tiempo atrás. Se dice fácil, pero el paso del tiempo siempre pesa. En las calles, en nuestros hogares, en cada capa de nuestro tejido social hemos sentido los golpes constantes, el desgaste. Estamos cansados.

A esta realidad se añaden el desastre natural más devastador de nuestros tiempos —el paso de los huracanes Irma y María—, una crisis política que culminó con la renuncia forzada del gobernador de Puerto Rico el pasado Verano del 19, la serie de terremotos que, literalmente, sacudieron los hogares de todos en el país a principios de este 2020, y en la actualidad, completamos el cóctel de ansiedades con la pandemia del Covid 19, una crisis de salud de proporciones globales que nos ha llevado al límite. Como si fuera poco, en medio de esta coyuntura, en Estados Unidos ha explotado el epicentro de una conversación, que ha tenido resonancia mundial, en torno al racismo. Este es un tema que nos toca de cerca, no solo por el saldo atroz de la historia de la esclavitud en nuestra isla, sino por los obvios paralelismos con la experiencia del racismo en Puerto Rico. El contexto nos coloca ante una deuda histórica irreparable y asumir este diálogo en torno al discrimen racial es una responsabilidad humana ineludible.

Todos estos puntos de inflexión en la historia de Puerto Rico y del mundo suceden además en medio de un año de elecciones, en el que tendremos la enorme tarea como ciudadanos de elegir personas capaces de dirigir el futuro inmediato de nuestra isla. Y quien sabe, a lo mejor tenemos suerte y los ganadores de la contienda son capaces de hacer lo que ninguno ha hecho en décadas: atreverse a dirigir el futuro del país mucho más allá de lo inmediato. Es decir, pensar de una buena vez a largo plazo, imaginar, encontrar ese balance entre lo urgente y lo importante y trabajar en el diseño de un Puerto Rico distinto porque este ya no le sirve a la mayoría que mira con resignación, ya más que con tristeza, cómo tantos de sus buenos hijos se han visto forzados a migrar.

Es extenuante hacer esta enumeración de crisis tras crisis, tanto así que a veces pareciera que ya la palabra crisis no significa nada. Ocurre eso con las palabras, de tanto usarse a veces pierden significado. Pero más extenuante que hablar de todas estas crisis contemporáneas, es pensar que

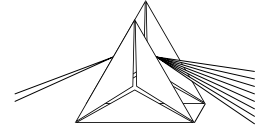


al final nada de esto nos sacuda, que después de todo seamos los mismos, que aquí no haya pasado nada. Contra esa temible posibilidad debemos rebelarnos o cuanto menos resistir, si es que a alguien la noción de rebeldía le provoca algún estupor. Es por eso que hoy mi invitación es a que asumamos una postura contundente contra el regreso a la normalidad y contra todo aquello que nos arrastre de vuelta al mismo orden que nos trajo hasta aquí.

¿De qué hablamos cuando decimos normalidad? ¿De qué material estaba hecha aquella forma de vida? Ese es el tipo de preguntas, amplias, expansivas, filosóficas quizás que debemos estar haciéndonos. Estos son los cuestionamientos que piden ser incorporados a todos los aspectos de nuestras vidas, el personal, el profesional, el comunitario, y sobre todo, como ciudadanos y como país. Si el tiempo que hemos pasado en confinamiento —en esa cueva simbólica y literal que habitamos— no nos sirve para ello, entonces, todo esto habrá sido en vano.

A este punto de la conversación habrá quien comience a sentir en su cuerpo las señales de la incomodidad. Si la normalidad no era tan mala, ¿por qué cambiar? Antes era feliz y no lo sabía, quiero volver a como era todo antes, dirán esas primeras reacciones a esta invitación. Después de todo, ¿cuántas veces no hemos soñado regresar a una rutina conocida sin preguntarnos si esa realidad nos servía bien? La ruptura con el orden conocido y el cuestionamiento abierto al modo de vida que nos es familiar, aunque este orden no nos haya beneficiado del todo nunca, suele generar temor. Y hoy día vemos, una vez más, como el temor es el motor principal de economías y de movimientos políticos. Lo vemos en países gigantes como Brasil, donde la rama más peligrosa del conservadurismo se ha instalado en el gobierno y ya hay quienes hablan de un concepto inimaginable en el pasado político del mundo: una democracia fascista.

El miedo alimenta ese afán reaccionario del conservadurismo más extremo y se fundamenta en la lógica del temor a perder algo. Y alejado de los extremos del espectro político, el conservador moderado quiere preservar al menos algo del mundo conocido, evitar que la vida como ha sido hasta ahora se le escape por entre los dedos. No importa cuán liberal sea una persona, las situaciones extremas siempre nos vuelven un poco conservadores. Es natural o quizás debiera decir, es lo normal. Por eso, tengamos conciencia de esta tendencia irremediable y pongamos en pausa esas reacciones iniciales, tan naturales y humanas, y observemos el marco



completo. Echemos a un lado la tentación de acoger lo conocido por temor al misterio que representa lo nuevo, lo desconocido.

Más allá de los aspectos más amables de “lo normal”, como el encuentro con el otro, el abrazo, el congregarnos en torno a la música, a la comida, a la familia, a la fe o interactuar en el trabajo, en el comercio y en espacios de ocio como la playa o los parques, la normalidad que ha llevado al mundo a este límite estaba hecha de una materia compleja y peligrosa. La etapa salvaje en la que se encuentra el sistema capitalista contemporáneo ha redundado en la construcción de sociedades consumistas en las que tener importa mucho más que ser, sociedades en las que el ser humano vale en tanto y en cuanto produce. Lo vemos a diario. ¿Cuántas veces al encontrarnos con un amigo, en lugar de preguntarle cómo estás, le preguntamos, qué estás haciendo? Dejamos implícito con esta pregunta un valor de los tiempos que vivimos. Hacer, producir, equivale a tu valor en la sociedad. Ser, pensar, amar, colaborar son verbos poco valorados en este orden social que evidentemente se traduce en políticas públicas que van en detrimento de la ciudadanía.

Por supuesto que no hay nada de malo en sentirse productivo ni en la productividad misma, es maravilloso derivar orgullo y sentido de bienestar tras el esfuerzo que conlleva producir alguna cosa, y por qué no, derivar una generosa ganancia de ese esfuerzo. El problema está en cifrar toda nuestra existencia en esa sola experiencia humana, obviando por completo los valores de aquello que también nos nutre más allá de los bolsillos propios o ajenos.

El ejemplo más concreto lo tenemos con la pandemia, un momento en el que hemos visto el colapso de los sistemas de salud de gobiernos enteros — incluso los más progresistas en el aspecto social— que han diseñado sus modelos salubristas bajo los valores de esta era: productividad, costo efectividad y ganancia por encima de la fundamental necesidad de garantizar la salud y vida de la ciudadanía. El divorcio entre los valores humanistas y los valores del mercado ha tenido un precio muy alto. Nos cuesta vidas humanas, nos cuesta precisamente nuestra humanidad.

Tengamos cuidado y miremos con sospecha entonces a quienes llaman con desesperación a un regreso a la normalidad. Quienes hacen estos llamados, sin tomar en cuenta la información científica que podría orientarnos adecuadamente acerca de cómo iniciar esta transición cuando sea el momento más seguro, se aprovechan de esa debilidad humana de preferir el mundo conocido —por malo que sea— al mundo por conocer

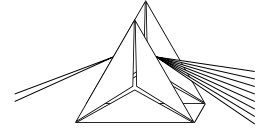


con toda su incertidumbre. Se aprovechan de nuestra tendencia a las certezas, de la comodidad que devenimos de lo estático, del vértigo que nos provoca una nueva realidad. Habrá quienes genuinamente se preocupen por el doloroso saldo social —hambre, pobreza extrema, mayor peligro de contagio y muerte— que se deriva del desplome económico, pero a la mayoría podemos leerle claramente la intención: quieren volver al mundo como era, donde estaban mejor que la mayoría, donde su cómoda normalidad era inalcanzable para el resto.

La creciente desigualdad social, la discriminación en todas sus manifestaciones, la contaminación y el peligro real que representa el cambio climático son algunos de los paradigmas de la normalidad conocida que estamos llamados con urgencia a cuestionar y a repensar. No como una cuestión únicamente de principios y dignidad, sino como un asunto de supervivencia. ¿Qué quiero decir? Que si no atendemos las raíces de estas crisis globales y nacionales por una cuestión de conciencia, no importa. Allá cada cual con sus valores. Pero tendremos que atenderlas como un asunto de la preservación de la especie. Así de simple y así de complejo. Así de grande y así de dramático. Así de brutal y así de real. Son tiempos de palabras mayores y de conversaciones ineludibles que provoquen acciones concretas.

No es de extrañar entonces que en un contexto como este se haya desatado una revuelta popular en Estados Unidos en torno a su herida abierta como nación: la raza. Las llamadas situaciones límite obligan a enfrentar los propios límites —valga la redundancia— que les subyacen, y en el caso concreto de esta pandemia, la escala de valores, que por siglos ha oprimido a un grupo social, ha llegado al punto de ebullición.

Un ejemplo concreto de cómo se manifiestan estos valores a los que hago referencia lo tenemos muy lejos, en la India, un país que es a su vez la democracia más grande del mundo y el país con mayor hambre. Otro ejemplo muy claro lo tenemos en nuestra lengua, en español, en el caso de Perú, hoy uno de los focos mundiales de la pandemia. El gobierno peruano pide a la gente que se lave las manos, pero uno de cada tres peruanos bajo los niveles de pobreza no tiene acceso a agua en sus hogares. Y un último ejemplo, de la larga lista que podríamos elaborar, lo tenemos en Estados Unidos, la potencia mundial que ha sido incapaz de proteger a sus ciudadanos de un virus y que ha visto dispararse los números de contagios en las comunidades más vulnerables del país: los negros, los migrantes, los pobres, los olvidados de siempre.



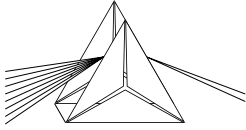
Pero la pandemia nos obliga a pensar desde una perspectiva colectiva y nos ha dejado algo muy claro, como lo ha señalado el escritor y periodista argentino Martín Caparrós en su columna publicada en el *New York Times*, titulada “La nueva normalidad”, donde nos recuerda que: “lo que le pasa a cada uno de nosotros depende de lo que le pase a todos los demás”². Cuando entendamos esta máxima, podremos hablar de democracias exitosas.

Ocurre también que la noción de una nueva normalidad se sostiene en la capacidad humana de adaptarnos con rapidez a cualquier cosa. Normalizamos con gran agilidad, convertimos en “lo normal” cualquier nueva rutina sin que medie mucho pensamiento y reflexión para ello. Durante el periodo poshuracán *María*, normalizamos las *filas kilométricas*, la falta de acceso a los servicios esenciales, el retorno al lavado de ropa en el río, la *glorificación del hielo* y la vida previa a la revolución digital. Hoy día ya nos va pareciendo normal *saludar de lejitos*, con miedo en la mirada que ahora habla tanto más, pues la mitad de nuestro rostro —y con él nuestros gestos— van ocultos bajo una mascarilla. Nos resulta ya tan normal esta vida virtual, de cumpleaños virtuales, de reuniones de amigos mirándonos todos tan diminutos en el recuadro insuficiente de una pantalla dentro de una pantalla. El otro día asistí a una boda por *Zoom* y el montón de cuadritos llenos de rostros en la pantalla me hacía sentir tan pequeña, tan compacta, como si al entrar en ese espacio virtual mi cuerpo desapareciera un poco. Quizás esa es la victoria y el fracaso de la era digital, vencer al cuerpo o al menos tener la ilusión de que es posible trascender la carne y los huesos.

Nos va pareciendo normal amanecer a la noticia de una nueva cifra de muertes y contagios, despertar a la ruleta rusa de las salidas a la calle, las necesarias y las innecesarias. La normalidad es tan elástica, tan maleable, tan presta a tomar cualquier circunstancia —injusta, incómoda, preocupante— en algo familiar, cotidiano. He ahí el peligro de la normalidad, se alimenta de la rutina.

En la mencionada columna, Caparrós expone: “*Nueva normalidad* es una contradicción en los términos. La normalidad se construye a través

² “La nueva normalidad”. *The New York Times*, 7 de mayo de 2020, <https://www.nytimes.com/es/2020/05/07/espanol/opinion/coronavirus-nueva-normalidad-pandemia.html>.



del tiempo, poco a poco, probando y descartando y adoptando formas y maneras que se van volviendo normales. Ahora es normal que las mujeres voten; hace cien años era anormal, y se fue “normalizando”³ a golpes durante todo el siglo XX, por ejemplo. La “nueva normalidad”, en cambio, no será el resultado de un largo proceso sino la imposición de unos gobiernos empoderados por nuestro miedo”.

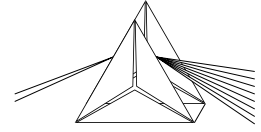
Su observación apunta al diseño actual por parte de las autoridades de lo que será la nueva normalidad. Nunca en la historia reciente tantos gobiernos alrededor del mundo habían tenido tanta mano libre para gobernar e imponerse sobre sus ciudadanos, quienes presos del temor ante la plaga, están dispuestos a obedecer mucho más que antes. Normalizar este tipo de gobernanza que se sostiene en la entrega de las libertades por parte de la ciudadanía, debe preocuparnos siempre. Sobre todo cuando se enmarca con discursos en los que insisten en que es por nuestro bien. Una cosa es la recomendación salubrista de la necesaria cuarentena y el distanciamiento social, y otra muy distinta es la mano libre del gobierno para controlar la puesta en práctica de estas recomendaciones.

Ahora bien, ¿cómo podemos traducir todo esto a nuestro entorno inmediato? ¿Cómo podemos resistir la tentación de volver a la normalidad y hacerlo desde una perspectiva humanista y universitaria?

Lo primero, ha de ser lo urgente. La garantía de la seguridad, la salud y el bienestar del estudiantado, la facultad y toda la comunidad universitaria debe ser la prioridad a la hora de tomar cualquier decisión oficial de apertura. Por otro lado, lo segundo, ha de ser lo importante. Es tiempo de hacernos las preguntas incómodas y expansivas como comunidad académica. Es tiempo de no temer la necesaria reflexión acerca de los temas que van a la médula de la filosofía de una institución.

Es tiempo de preguntarnos por ejemplo: ¿cuán profundo han calado en nuestra cultura educativa los valores que nos llevaron como humanidad a esta crisis sin precedentes en la historia reciente? En mi universidad, en mi facultad, en mi salón de clases, en mi interacción diaria con los alumnos y los colegas, ¿tratamos la educación como un bien de consumo al servicio del mercado o estamos trabajando para forjar ciudadanos con una visión universal? ¿A quién sirve la universidad? ¿Cómo balanceamos la necesidad de educar los talentos que el mundo

³ <https://www.nytimes.com/es/2020/05/07/espanol/opinion/coronavirus-nueva-normalidad-pandemia.html>

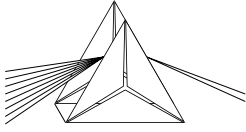


moderno y sus industrias necesitan, sin abandonar la educación integral, vista más allá de su valor económico? Como profesor, ¿logro un balance entre el hacer y el pensar con mis estudiantes? Mis procesos de evaluación, ¿validan más el pensamiento crítico o la productividad ciega? ¿Cuán efectivas son las políticas de mi institución a la hora de garantizar el acceso a la educación a los alumnos que provienen de comunidades pobres y vulnerables? ¿De qué manera mi organización puede dar un paso al frente para responder con efectividad a los retos que presenta el cambio climático? ¿Estamos dispuestos a mirarnos al espejo y dejarnos atravesar por conversaciones complejas y dolorosas como el racismo sistémico y el modo en que atraviesa todas las interacciones e instituciones sociales?

Naturalmente, la lista de preguntas es mucho más extensa y tan maleable como la propia normalidad. Sin embargo, el corazón de esta reflexión es el mismo: ¿qué estamos dispuestos a cambiar para construir una nueva normalidad que verdaderamente nos sirva a todos? ¿Qué privilegios seremos capaces de entregar en pro de una sociedad y una cultura universitaria más equitativa y justa? ¿Cuál es nuestro lugar en esta sociedad golpeada por tantas crisis? ¿Cuál es la mejor y más efectiva aportación de los universitarios? ¿Qué significa que estemos aquí hoy, cada uno desde nuestras casas, intentando por todos los medios recuperar un poco del sentido de comunidad que nos provee la universidad? ¿Cuán importante es que, contra todo pronóstico, y aún con la pandemia en las espaldas, estemos aquí haciendo una pausa en las nuevas rutinas para reflexionar acerca del tipo de líderes que aspiramos a ser?

Porque una cosa sí es muy cierta, más allá del archivo de adversidades que hemos enumerado, el ejercicio que juntos hacemos esta tarde es una señal extraordinaria de optimismo de cara al futuro. Detenernos a pensar, una tarde cualquiera, de un día cualquiera, acerca de aquellos aspectos de nuestro día a día, de nuestras filosofías de vida tanto en lo personal como lo profesional, siempre será uno de los grandes privilegios de ser un universitario. Pero sobre todo siempre será un ejercicio de una utilidad y gozo incalculable. Y desde este gozo también es posible crear, crecer y creer. Hacernos estas preguntas es un acto valiente de mirarse al espejo y un primer paso hacia la forja del nuevo tiempo que vendrá.

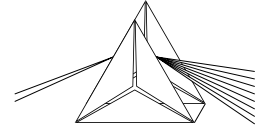
Desde un punto de vista práctico, la educación a distancia, el teletrabajo, una vida virtual más activa, las medidas salubristas e higiénicas en los establecimientos y la conciencia omnipresente de la salud ante una posible



infección, ya son las señales más evidentes de la llamada nueva normalidad. En este espacio novel ya nadie tomará por sentado el abrazo o el encuentro, valoraremos más cada salida de casa, cada contacto humano que nuestra vulnerable condición nos permita. En esto nada más, ya hay un desplazamiento positivo de nuestros valores y uno de los primeros resultados del experimento social más impresionante de la historia contemporánea: la cuarentena colectiva e internacional.

Como decía al principio, llevamos meses —literal y simbólicamente— en la cueva, en un espacio forzado de soledad, reflexión y distanciamiento del mundo conocido. Con o sin intención de hacerlo, hemos adquirido una nueva perspectiva de la realidad y el resultado de esta experiencia dictará muchas de las decisiones que a nivel individual y colectivo tomaremos en los próximos años. Es por esto que agradadamente, más allá de nuestra voluntad y esfuerzos y por encima de cualquiera que lo resista, el regreso a la normalidad como la conocíamos es imposible y esto es algo que debe resultarnos esperanzador.

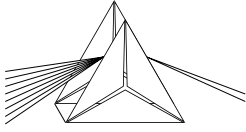
No podemos desaprender lo aprendido. No podemos enfrentarnos al mundo sin el filtro que esta experiencia, que esta cuarentena y que esta enfermedad —con sus muertos y sus afectados— nos ha legado. Ya no veremos las cosas de la misma manera. Nos ha cambiado la mirada y será desde este nuevo filtro que podremos, de una buena vez, acceder a ese tiempo nuevo que ya está aquí y que nos corresponde construir. De eso hablan los que saben cuándo hablan de revolución, del acto libre, a veces pequeño, imperceptible, silvestre y siempre valiente de cuestionar un orden para imponer uno mejor.



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 publicarlos 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, autocitas 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



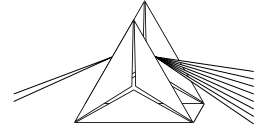
NUESTROS COLABORADORES

JUDIE COLLAZO VÁZQUEZ. Es profesora e investigadora y tiene un doctorado de Texas Tech University con especialidad en Literatura Hispanoamericana. Ha impartido cursos en varias universidades de Puerto Rico. Actualmente, es Catedrática Auxiliar del Departamento de Español y Lenguas Modernas de la Escuela de Artes Liberales y Educación General de la Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Gurabo. Sus investigaciones sobre escritoras hispanoamericanas han sido presentadas en Puerto Rico y Texas.

LUIS ALEJANDRO CRUZ GONZÁLEZ. Obtuvo su bachillerato en el programa de Justicia Criminal con concentración en investigación criminal, de la Universidad Interamericana, Recinto de Arecibo. Además, posee una M.A. en Historia de Puerto Rico y el Caribe, en el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe; y actualmente cursa el grado doctoral en historia en el mismo centro educativo. Ocupa el puesto de administrador en el Hogar Ternura de Dios, en Hatillo.

MATILDE GARCÍA ARROYO. Posee un bachillerato en Educación con una especialización en Inglés de la Universidad de Puerto Rico. Su maestría es en la enseñanza del Inglés como segundo idioma de la Universidad de Puerto Rico. Es doctora en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua de la Universidad de Nueva York. Es profesora honoraria de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Ha realizado estudios postdoctorales en la enseñanza de la Lectura y la Redacción en la lengua materna en el Institute for Writing and Thinking en Bard College, en Antioch University y en San Diego State University. Obtuvo el certificado de literatura infantil y promoción de la lectura del Instituto de Formación de Promotores de Lectura en el Banco del Libro en Venezuela. Colaboró con la Dra. Hilda Quintana para la obra *Reflexiones sobre la educación, la lectura y la escritura: Desde la Cátedra* (2012). Es miembro de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Es también con esta colega con quien escribe una columna sobre temas de lectura y escritura en el periódico *El Vocero* desde hace trece años.

ANDRÉS FELIPE HERNÁNDEZ GARCÍA. Ostenta un bachillerato 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, posee doctorado en Historia 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*.

HERIBERTO MEDINA VERA. Obtuvo su bachillerato en historia de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. Posee una maestría y un doctorado en Historia de Puerto Rico y el Caribe del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Además, es autor del libro *La Guerra del Azúcar: La batalla contra las reformas a la industria azucarera de Puerto Rico (1934-1940)*. Labora como maestro de Historia en el Departamento de Educación y es profesor de Humanidades y Ciencias Sociales en el National University College, Recinto de Arecibo.

JENNY MENA LÓPEZ. Es profesora de español de nacionalidad costarricense; además, es especialista en alfabetización en comunidades vernáculo hablantes. Posee una Licenciada en Didáctica de la Enseñanza del Español y una Maestría en Educación Rural Centroamericana. Actualmente, trabaja como profesora de español en el Liceo Diurno de Ciudad Colón y otros sistemas de Educación en San José, Costa Rica.

HILDA E. QUINTANA RIVERA. Catedrática de Español. Ostenta un B.A. de la Universidad de Puerto Rico y una M.A. y Ph.D. de State University of New York. Es Catedrática de Español la Facultad de Estudios Humanísticos en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Ha realizado estudios posdoctorales en la didáctica de la lectura y la escritura en Bard College en Nueva York, en Antioch University y en San Diego State University. Además, posee un Certificado profesional en promoción de la lectura y libros para niños del Banco del Libro de Venezuela. Es autora de artículos profesionales y, además, ha

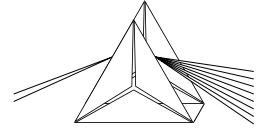


presentado infinidad de ponencias tanto en Puerto Rico como en Latinoamérica. Algunos de los libros publicados son: *Didáctica de la comprensión lectora* (2010) y *Reflexiones sobre la educación, la lectura y la escritura: Desde la Cátedra* (2012), este último en colaboración con la Dra. Matilde García. Es también con esta colega con quien escribe una columna sobre temas de lectura y escritura en el periódico *El Vocero* desde hace trece años.

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.

CAMILO SANTIAGO MORALES. Ostenta un BA en psicología de Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana. Autor de varias antologías de cuentos. Además, ha pertenecido a juntas editoras de varias revistas literarias.

ANA TERESA TORO. Es periodista y escritora. Ha publicado en medios puertorriqueños e internacionales como *El Nuevo Día*, *El Malpensante* de Colombia, *Altair* de España, *ECOS* de Alemania, *Distintas Latitudes* de México, *Internazionale* de Italia, *Global* en la República Dominicana, *Amfibibia* de Argentina y *The New York Times* en español. Es autora de la novela *Cartas al agua*, de los libros de crónicas *Las narices de los perros* y *El cuerpo de la abuela*. En el 2019 publicó con el exgobernador Alejandro García Padilla la obra *Vida, Patria y Verdad*. Además, es autora de *Un cuerpo propio: 40 años de Taller Salud*. Junto a Silverio Pérez y a Pedro Reina crean la obra *Somos más: crónicas del Verano del 19*. Sus textos han sido traducidos en varios idiomas y compilados en antologías en Colombia, Venezuela, Puerto Rico, México, Argentina y Austria. Ha ganado en tres ocasiones el *Primer Premio de Periodismo Bolívar Pagán* que otorga el Instituto de Literatura Puertorriqueña. La Asociación de Periodistas de Puerto Rico y el Club Ultramarino de Prensa han reconocido su trabajo en más de una docena de ocasiones. Además, junto al historiador Pedro Reina y al escritor Silverio Pérez, conduce el *podcast Marullo*.



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*.

VALEZKA VENEGAS MELLADO. Es licenciada en Educación. Profesora General Básica mención Lenguaje y Comunicación y pertenece a la Red Maestros de Maestros Ministerio de Educación Chile. Es parte del claustro de la Escuela Municipal de Educación básica profesora de Lenguaje y Comunicación; además es directora de Educación Activa, Los Lagos spa, empresa de asesorías y capacitaciones docentes.

