

alborada

Revista Interdisciplinaria | Universidad de Puerto Rico en Utuado
Año VI - Núm 1 - Julio 2007 - Junio 2008 | ISSN 1554-8821





alborada

Revista Interdisciplinaria de la Universidad de Puerto Rico en Utuado

Año VI, Núm 1, Julio 2007- Junio 2008 ISSN 1554-8821

Cultura y Sociedad

- 9 “¡Muchachas, de un solo tajo!”: memorias de las mujeres
que trabajaron en la industria de la piña en Manatí.
Dra. Sandra Enriquez Seiders**
- 17 Socio-Cultural Strategies in the ESL Classroom
Dra. Margarita Rivera-Ford**
- 25 Una visión de la sociedad puertorriqueña
a través del cine de Luis Molina Casanova
Prof. Pedro Rodríguez Vázquez**

Artes y Letras

- 31 La noche de los feos
Mario Benedetti**
- 35 Soledad y comunión en *La noche de los feos*, de Mario Benedetti
Dr. Ferdinand Padrón Jiménez**
- 41 Point of View: Do Turkeys Enjoy Thanksgiving?
Dr. Mae Teitelbaum**
- 45 Algunos días en el bosque del Río Abajo
Dra. Yolanda Molina Serrano**
- 49 Elegías
Prof. Antonio Ramírez Córdova**
- 51 Mensajes de odio en las canciones de amor
Prof. Sandra Valentín**
- 56 Nuestra Portada**
- 57 Colaboradores**
- 59 Reglas para colaboraciones**

Lcdo. Antonio García Padilla
Presidente de la Universidad de Puerto Rico

Dr. César Cordero Montalvo
Rector de la Universidad de Puerto Rico en Utuado

Junta Editora

Dra. Sandra Enríquez Seiders
Presidenta
Comité Institucional de Publicaciones

Dra. Margarita Rivera Ford
Prof. Regina Oquendo Rivera
Sr. Angel Maldonado Acevedo

Consejo Editorial

Dr. Fernando Picó
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras

Dr. Manuel Figueroa
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez

Dr. Rafael Colón Olivieri
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez

El material publicado en *Alborada* podrá ser citado siempre que se le dé el crédito correspondiente a la publicación y a los autores. El contenido de este volumen no puede ser reproducido, ni total ni parcialmente sin el permiso de los editores. Los trabajos incluidos son responsabilidad de sus respectivos autores. Ni la Junta Editora, ni *Alborada*, se responsabilizan por el contenido de los mismos.

ISSN 1554-8821 ALBORADA

Diseño y diagramación: Ángel Maldonado Acevedo

El Recinto de Utuado de la Universidad de Puerto Rico es un patrono con igualdad de oportunidades en el empleo. No se discrimina en contra de ninguna persona por razón de raza, orientación sexual, sexo, nacimiento, edad, impedimento físico o mental, origen o condición social, ni por ideas políticas o religiosas.

Alborada se publica anualmente por el Comité Institucional de Publicaciones, Universidad de Puerto Rico en Utuado, P. O.Box 2500, Utuado, Puerto Rico, 00641



Editorial

Un saludo muy afectuoso a todos/as nuestros/as lectores/as. Lo que se inició como un sueño hoy se hace nuevamente realidad con este sexto número. El éxito de **Alborada** se debe a los/as colaboradores/as que todos los años envían sus trabajos creativos y de investigación. A todas estas personas, gracias.

Igualmente, mi gratitud al equipo de trabajo, a la Dra. Margarita Rivera Ford, a la Prof. Regina Oquendo Rivera y al Sr. Ángel Maldonado Acevedo que tan diligentemente hacen la labor de edición y diseño de **Alborada**.

A los administradores de nuestro recinto, la Universidad de Puerto Rico en Utuado, que nos apoyan económicamente para que la revista continúe todos los años, gracias.

El trabajo más exitoso es el que se hace en equipo.

Disfruten de este número,

Sandra A. Enríquez Seiders

Sociedad y Cultura

“¡Muchachas, de un solo tajo!”: memorias de las mujeres que trabajaron en la industria de la piña en Manatí.

Dra. Sandra Enríquez Seiders

Resumen

Muy poco se ha investigado sobre la industria de la piña en Puerto Rico y mucho menos sobre su siembra en Manatí. De la participación de las mujeres en la industria de la piña, nada se ha escrito. Este trabajo recoge las memorias de algunas de aquellas mujeres que trabajaron tanto en la siembra de la fruta como en la fábrica de enlatados y que aportaron significativamente a la economía de Manatí.

Palabras clave: *Manatí, cultivo de piñas, mujeres, historia oral, memorias*

Las mujeres nunca han sido objeto de interés histórico porque siempre se ha definido *historia* como las ideas y las acciones de los miembros masculinos de las clases gobernantes de las sociedades del pasado.¹ Los temas estudiados eran la política, los asuntos del estado, la diplomacia, la geopolítica y la política militar. En esas historias las mujeres no tenían cabida. Estuvieron ausentes de siglos enteros de civilización, guerras, epidemias, nacimientos de ciudades y de vida campesina. Las pocas mujeres que la historia incluyó fueron aquellas que ocuparon esferas de poder como los hombres. Ejemplo de ello son Catalina la Grande, Juana de Arco y la Reina Isabel I de Inglaterra, entre otras.

Para muchos historiadores los roles de las mujeres eran tan insignificantes y pasivos que no contaban al hacer historia. Se decía que las mujeres no tenían historia o que habían alcanzado muy poco valor social como para ser incluidas en la misma. Las

mujeres fueron excluidas de los sistemas económicos, de la política, y de la religión, entre otras actividades. Ellas han sido definidas por su relación con el hombre: la hermana de Juan, la esposa de Pedro y la hija de Santiago.

Las mujeres actuaban en un ámbito privado y los hombres, en uno público. Tener hijos, criarlos, atender la casa, trabajar en las tierras de la familia sin recibir un salario, no era historia. Pero, lo cierto es que las mujeres han contribuido al progreso humano en todos los sentidos. Su aportación colectiva o individual ha estado presente siempre en las esferas económicas, culturales y sociales. Los hombres, por otro lado, siempre se han visto a sí mismos como el centro, y descubren el mundo en relación a ellos mismos. Están seguros de que su experiencia es universal, representativa de toda la humanidad y que constituye la base para la generalización de todos los seres humanos.

A partir de la década del 30 surge una historia social comprometida con la historia de la familia, las emociones, el arte popular, la demografía, la religión y las luchas colectivas de todos los grupos sociales.² Esta nueva historia social hizo posible la inclusión de las mujeres en la misma.

Existe una relación estrecha entre hacer visible la presencia de las mujeres en la historia y el movimiento feminista surgido a partir de 1970 y que se le ha llamado *segundo feminismo* o *feminismo moderno*. Lo primero fue la creación de un interés académico como respuesta a la exclusión de las mujeres; lo segundo, fue la lucha por la participación equitativa de las mujeres en la fuerza de trabajo, en los movimientos sociales y en la política. Hay historiadoras que lo han llamado *operación rescate*.³

Entre 1960 y 1970 se gestan las grandes contribuciones a la historia de mujeres. En Puerto Rico surgen las investigaciones en torno a la participación de las mujeres en los movimientos obreros, los partidos políticos, en la lucha por el sufragio, en la industria de la aguja, del tabaco y del café, entre otras.⁴ Igualmente surgen centros para estudios de la mujer y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para atender los reclamos de éstas.⁵

La inclusión de las mujeres ha enriquecido la historia, con cambios de perspectivas y de nuevos temas. Todas las experiencias de las mujeres, sus roles dentro y fuera del entorno familiar, son temas para la historia. Para Carol Gilligan, la historia cambia cuando la mujer entra en ella, cuando cambia la voz y la manera de narrar la historia.⁶

Una vez se determinó que la historia patriarcal ocultó y marginó la obra femenina, se hizo necesario reconstruir el discurso y asumir dos tareas: investigar y reinterpretar. Investigar para rastrear a todas esas mujeres que conocemos, pero que hemos olvidado; aquellas cuya obra permanece escondida e inédita en algún archivo, las anónimas, de todas las condiciones y profesiones, que no figuran en los censos ni en los títulos de propiedad.⁷ Es necesario también reinterpretar la historia, cuestionarse todo lo aprendido hasta la fecha e incorporar todos los datos nuevos. La mujer quedará fuera mientras sólo

se tengan en cuenta actividades como la guerra y no la producción de ropas y alimentos, o la posesión de propiedades en lugar de la producción y el trabajo.⁸ El resultado final será la transformación de nuestra visión del mundo y de la historia.

Para darle visibilidad, voz y una presencia real a las mujeres hay que recurrir a diferentes fuentes: revistas de época, publicaciones dedicadas a la mujer, libros de historia general (para estudiar el contexto social y político que les tocó vivir), folletos, recortes de periódicos, cartas, diarios, memorias, álbumes familiares, fotografías y, sobre todo, la historia oral, lugar de expresión de los silenciosos habituales de la historia: los obreros, las mujeres, los indígenas, etc. Toda investigación sobre la participación de las mujeres tiene un costo. Ese será el desafío, reconstruir la memoria del género femenino para lograr su enraizamiento definitivo en la memoria colectiva.⁹

La historia de las mujeres no puede ser una historia segregada y paralela, sino que viene a cubrir un vacío de información, a completar la historia de la humanidad. Ese es el caso de las mujeres que trabajaron en la industria de la piña en Manatí. La historia de las protagonistas de esta actividad económica que por muchos años le dio vida a nuestro pueblo no aparece en la historia oficial. Este trabajo pretende rescatarlas e insertarlas en la historia de nuestro pueblo.

Mis memorias

Soy nacida y criada en Manatí y siempre he vivido en Coto Norte. Desde que nací hasta que me casé viví en Campo Alegre y ahora de casada, simplemente crucé la carretera militar, ahora llamada carretera #2, y vivo en Guayaney. Los recuerdos más hermosos de mi niñez y mi adolescencia fueron en la finca de Campo Alegre, donde ubica hoy el Hospital Panamericano. Entonces no había computadoras ni tampoco juegos electrónicos, pero sí teníamos un enorme patio para jugar al esconder o al *chico paraliza*. Recorrer la finca y llegar hasta el monte en busca de un mamey, aguacates, tamarindos o quenepas era el deleite de mis hermanas, de mi hermano y el mío. Correr tras las mariposas y los cucubanos para atraparlos en un pote de cristal era un

evento. ¡Cuántas memorias!

Estudiábamos en el pueblo y mi mamá nos llevaba por la mañana al colegio y nos recogía en la tarde. De regreso siempre hacíamos una parada obligada en el Colmado Torres mejor conocido por todo el barrio como la tiendita de don Félix. Era una tienda de tabla, con techo de cinc y un piso de cemento rústico. Sobre un mostrador forrado de latón estaba la balanza donde se pesaban los encargos no sin antes poner un papel marrón que luego con mucha habilidad don Félix lo doblaba y enrollaba de tal manera, que nada se perdía. Sobre el mostrador había también un escaparate lleno de diferentes clases de dulces, todos a chavo o a dos por chavo. Extraño los *chiclets* Blonny y Bazooka, las vaquitas, las ardillitas y los Mary Jane gorditos.

Para ese entonces mi mamá fumaba Chesterfield o Pall Mall, sin filtro. Todas las tardes una de nosotras se bajaba del carro a comprar dos cajetillas de cigarrillos que entonces costaban 35 centavos cada una, un litro de leche y lo que sobraba, que por lo general eran 15 o 25 centavos, lo comprábamos en dulces. Una vez en el carro había que compartirlos.

La tiendita de don Félix era el punto de encuentro de todos/as los/as trabajadores/as del campo. Allí se contaban las últimas noticias no sólo del barrio sino también de todo el país. Allí llegaban los trabajadores sudorosos del campo a tomarse un palo de ron o a comprar una caneca. Allí llegaban también las mujeres que trabajaban en las piñas, envueltas con mucha ropa desde los pies hasta la cabeza. Todas ellas con machete o cuchillo en mano, una lima y una lata o un termo donde me imagino llevaban el almuerzo del día.

Aquella escena yo jamás la he podido olvidar. Desde que comencé a investigar y a escribir sobre mujeres, esos recuerdos de aquellas mujeres en la tiendita de don Félix, se agolpaban en mi mente una y otra vez como pidiéndome que los rescatara y escribiera sobre ellos. Cada vez que atravesaba la carretera *de los mangos* y pasaba por la casa de los Gallegos era como un imán que atraía mis pensamientos y me recordaba que tenía algo pendiente por hacer.

Cuando me pidieron que diera una charla para las actividades de los Creadores Manatieños,

fue como si se hubiese encendido una luz. Había llegado el momento para iniciar la investigación sobre aquellas mujeres que quedaron grabadas en mis recuerdos durante tantos años.

Aunque fue una búsqueda rápida ya que se trataba de establecer un marco historiográfico para este trabajo, encontré que sobre al tema del cultivo de las piñas en Puerto Rico se ha escrito muy poco. Sobre el cultivo en Manatí, específicamente, encontré una referencia electrónica y unas páginas en el libro **Manatí, 500 años de historia** escrito por Wilhem Hernández. Si se ha escrito casi nada del cultivo de piñas en Manatí, del trabajo de las mujeres en esa industria, mucho menos. De hecho, este trabajo podría ser el inicio de una investigación.

La industria de la piña

Inmediatamente después de la invasión de los Estados Unidos a nuestra Isla, muchísimos estadounidenses comenzaron a invertir su dinero en la agricultura, especialmente en la industria del azúcar. Tierras baratas y muy fértiles, mucha mano de obra barata y diestra para trabajar la tierra y un gobernador estadounidense que defendería siempre los intereses de los inversionistas estadounidenses por encima de las necesidades y reclamos de los puertorriqueños/as, eran algunos de los incentivos que esta Isla les ofrecía.

El cultivo de la piña a gran escala comenzó, al igual que la caña de azúcar, con la llegada de estadounidenses a Puerto Rico. Éstos compraron las mejores fincas del área de Manatí e iniciaron su cultivo. Para 1910 se mencionan entre los agricultores de piña en el barrio de Coto Sur a Robert Day, William Hill, Nathaniel Tyler y Edward Bailey, entre otros. La finca de Day se extendía desde el sitio hoy conocido como el Sector La Grúa hasta el Acrópolis. Hill tenía su propiedad al lado opuesto del camino, entre el Sector Polvorín de Coto Sur y el Sector Campo Alegre de Coto Norte. Bailey era un propietario adyacente al Pueblito, no muy lejos de Palo Alto. Su casa estaba en un monte cercano y se subía a ella por medio de un carro eléctrico que corría por una vía férrea, especialmente construida con ese propósito.¹⁰

Con la Gran Depresión de 1930 el consumo de piñas bajó debido a que la piña era considerada una fruta de lujo y con el poco dinero que había para comprar alimentos lo primero que recortaban los consumidores era por las frutas envasadas.¹¹ Ante esta situación, los agricultores estadounidenses se retiraron a sus estados de origen y estos cultivos pasaron a manos de manatieños. Uno de los que más despuntó en el cultivo de las piñas lo fue Francisco Vázquez, don Pancho, el Gallego, hijo de un español y una manatieña. Gradualmente compró todas las fincas que pudo dedicándose al cultivo de cítricas y piñas. Para 1950 poseía 1,891 cuerdas en 22 fincas dispersas por los barrios Coto Norte y Coto Sur. Sus sembradíos de piña más extensos estaban localizados en el sector Palo Alto. Don Pancho, el Gallego, se convirtió en el segundo mayor propietario de tierras en Manatí, precedido únicamente por Jaime y Federico Calaf.¹²

Este agricultor poseía también un almacén donde se empacaban las piñas que se vendían en el exterior y una fábrica de enlatados en El Pueblito, bajo la marca Silver River. En esta fábrica se elaboraba piña en tajadas, trozos, jugo y molida. Para el 1951, más o menos, Don Francisco se retiró y sus fincas pasaron a la Autoridad de Tierras por arrendamiento, y después por compra directa. Con el tiempo esta agencia del gobierno abrió la fábrica de jugos Lotus en Barceloneta.

Aunque en la industria de la piña trabajaron muchos hombres, también empleó a decenas de mujeres. Las mujeres trabajan tanto en la finca, como en la empacadora y en la fábrica. De hecho, las mujeres eran mayoría en la empacadora¹³ y en la fábrica.¹⁴

Las mujeres en la fábrica trabajaban en mesas mondando la piña para luego sacarle los ojos con un punzón. Es posible que esta tarea requería paciencia y destrezas que sólo la mujer tiene y que adquiere en el hogar cocinando. Todas ellas utilizaban guantes que les suplía la fábrica. Los guantes evitaban los rasguños y el ardor que causaba el jugo de la piña. Cada una de ellas llevaba de su casa al menos un cuchillo y una lima. Por otro lado, los hombres que trabajaban en la fábrica se encargaban del funcionamiento de las máquinas.

En la finca, donde se realizaban diferentes tareas como sembrar, desyerbar, abonar, y recoger piñas, trabajaban hombres y mujeres bajo un sol candente. Tanto los hombres como las mujeres realizaban las mismas tareas aunque el hombre ganaba un poco más. Trabajar en las piñas no era tarea fácil. La mata tiene muchas espinas y para evitar cortarse, las mujeres se ponían dos pares de medias y zapatos deportivos (tenis) o botas. Usaban dos camisas, una de ellas de manga larga, un pantalón largo y sobre él se ponían una falda y un delantal. Se cubrían la cabeza con un paño y encima se ponían una pava para protegerse el sol. Todas llevaban consigo un machete o una hoja de sable además de una lima para amolarlo. Con el machete abrían camino entre las matas, separaban la piña de la mata y luego le cortaban la flor. Cortar la piña de la mata era una tarea de mucha precisión porque había que dejar la semilla para que volviera a nacer otra.

Las piñas se cargaban en una canasta en la cabeza (cabían hasta 25 piñas) o en un saco hasta el camión que las llevaría a la fábrica o al almacén de empaque. Las mujeres eran también muy diestras con la chapaleta o cuco, un instrumento de labranza parecido a la azada que utilizaban para desyerbar. Ellas también abonaban las plantas, tarea que tampoco era sencilla ya que se le echaba una cantidad específica de abono porque de lo contrario la planta podía morir.

Las piñas maduras iban a parar a la fábrica de enlatados mientras que las piñas verdes se llevaban al almacén de empaque para clasificarlas, envolverlas en papel de seda y ponerlas en cajas para enviarlas a los Estados Unidos. Esta tarea la realizaban mayormente las mujeres.

El trabajo en la piña, como en la caña de azúcar era temporero. Se trabajaban jornadas de ocho horas, pero en los meses de mayor producción se trabajaban hasta dos turnos: de seis de la mañana a dos de tarde y de dos de la tarde a ocho de la noche. Cuando mermaba la producción se reducía el número de trabajadores. Las mujeres que trabajaban en la fábrica se quedaban semanas sin trabajo. Únicamente los hombres, sobretodo los mecánicos, continuaban trabajando porque se dedicaban a darle mantenimiento a las máquinas.

Cuando se quedaban sin trabajo, muchas buscaban otra manera de ganarse la vida. Algunas trabajaban en casas de familias como domésticas mientras que otras recogían leña para hacer chimbas. Luego salían a vender el saco de carbón a 25 centavos. Al comenzar la producción nuevamente, el capataz o el mayordomo se encargaba de ir a las casas para avisarles el día que debían regresar.

En la fábrica de don Pancho Gallego también se envasaba guayaba y toronja rosada. Ambos productos se sembraron en el barrio Coto Sur. La toronja, por ejemplo, se pelaba bien y se envasaban los gajos.

Existieron las uniones, aunque como se ganaba muy poco no tuvieron mucha aceptación porque le descontaban dinero de sus sueldos.

Memorias de las mujeres que trabajaron en la industria de la piña en Manatí.

Mi pasión es la investigación y este trabajo ha sido una de las experiencias más hermosas que he tenido. He conocido siete mujeres maravillosas cuyas vivencias han enriquecido este trabajo. Todas ellas vecinas de Guayaney, de las Parcelas Márquez, del Canto Marino y de la Barriada Rosa. Todas ellas protagonistas de la historia de la industria de la piña y ocultas dentro de la historia oficial.

Confe Díaz Reyes, de Guayaney, trabajó 12 años en las piñas, cinco de ellos en la fábrica. Tiene 82 años de vida y de trabajo duro. Con una mente excepcional, relató sus memorias como obrera en las piñas. Se levantaba al amanecer a preparar almuerzo para su familia y llevar para su trabajo. Ataviada para hacerle frente a las espinas de las matas de piñas y con machete en mano y una lima caminaba desde Guayaney hasta Palo Alto atravesando la carretera de los mangos. Recuerda que había cinco escuadras



de obreros, tres de hombres y dos de mujeres, pero trabajaban igual. Trabajaban ocho horas bajo el sol desyerbando las matas y limpiando *las calles*. “Las calles eran larguísimas y había que limpiar dos de ellas. Yo me ponía la mano izquierda en la espalda y con la derecha iba abriendo camino entre las matas”, me contó. En una ocasión llenando un camión de piñas se dobló y la lima que llevaba en el bolsillo de atrás se le enterró por la espalda. Nunca la pensionaron.

Confe cargaba las piñas en una canasta en a cabeza donde podían caber hasta 25 piñas. Si era en un saco por la espalda podía echar de 8 a 10 piñas dependiendo el tamaño. El abono se hacía por tareas. Si llovía había que seguir trabajando. Confe tenía cinco hijos y su esposo ganaba muy poco talando fincas. Con su trabajo ayudaba en los gastos de la familia y sobretodo para poder enviar a sus hijos a la escuela.¹⁵

Vicenta Negrón Maisonet de 77 años y también de Guayaney, trabajó 33 años con la Autoridad de Tierras. Tenía 15 años cuando comenzó a trabajar con don Pancho Gallego. De hecho, cuando abrieron la planta en Barceloneta, ella fue una de las diez mujeres que llevaron de Manatí a enseñarle a las

nuevas. Ella trabajó empacando y envasando, pero nunca en la finca. Se quedó sola con dos hijos y tenía que trabajar duro para mantenerlos. Cuando se acababa el trabajo y las suspendían, recogía leña para hacer carbón. Se echaba el saco de carbón en la cabeza y bajaba hasta La Altagracia a venderlo por 25 centavos.¹⁶

Carmen Díaz Rosario de 81 años y vecina de las Parcelas Márquez comenzó a trabajar en las piñas a los 16 años. Su mamá trabajó en la finca pero ella trabajó siempre en la fábrica. En los casi 30 años que laboró para esta industria trabajó como listera, enfermera, inspectora, ensobraba el dinero de la nómina y finalmente fue supervisora. Cuando comenzó ganaba \$1.60 al día y los hombres ganaban

\$1.80 por el mismo trabajo. Me contó que existió una Unión, aún en contra de la voluntad de los Gallego. En una ocasión, siendo una jovencita, ella se detuvo inconscientemente frente a una casa donde se celebraba una reunión de la Unión. “Uno de los alicates de los Gallego me vio y rápido fue a contárselo a los patronos. Inmediatamente suspendieron a mi mamá y a mí me bajaron de posición. Mi papá fue rápido a pedirle cuentas al que me delató y mi mamá pudo regresar a su trabajo y yo a mi posición”, me relató.¹⁷

Epifania Reyes Machado de 73 años, vive en la Barriada Rosa y trabajó 20 años en las piñas. Trabajó en la finca y en el *packing*. “Con aquella ropa parecíamos unos Año Viejos. Nos reuníamos un grupo de mujeres en Campo Alegre para juntas caminar hasta el cruce y allí nos recogía el mayordomo en un truck para llevarnos a la finca. Con una barriga enorme, casi pariéndome de mi hija mayor me trepaba en el truck”, contó Faña. “Se ganaba muy poco y cuando cobraba era para pagar,” continuó diciendo. Cuando le pregunté si había tenido una mujer como jefa, me relató que Unión Galíndez, que era del mismo barrio actuó como listera. Era la que las anotaba por las mañanas, les pedía el número de seguro social y luego entregaba la lista al mayordomo para la nómina. Luego de eso, Unión hacía las mismas tareas que todas las demás mujeres. Unión tenía ciertos privilegios porque el mayordomo estaba pendiente de ella.¹⁸

En el Canto Marino entrevisté a Zoraida Machado Meléndez de 67 años. Trabajó 18 años en la finca de piñas. Ella trabajó para la Autoridad de Tierras y llegó a trabajar en las fincas de Barceloneta. Para ese entonces las venían a buscar en un camión. Su esposo no quería que ella trabajara, pero ella siempre decía que quería trabajar para pagar el Seguro Social. Se levantaba a las 4:00 de la madrugada para hacer el almuerzo para su familia. “Trabajábamos bajo sol y lluvia. Nos poníamos una capa si llovía. Yo trabajé sembrando piñas con una barriga de gemelos. En ese tiempo era paga por trabajo, no había dinero por maternidad”, contó Zoraida. “¿Sabe que la gente que me conoce y pasa por aquí, todavía me llaman la machetera?”, terminó diciendo.¹⁹

“Tenía 22 años cuando entré a trabajar en

la fábrica de piñas para ayudar a mis papás”, me dijo Sabina Valentín Morales de 76 años y vecina de Guayaney. Su papá tenía un negocio y quebró. Comenzó ganando \$2.65 al día, pero sólo trabajó un año y medio porque tuvo un accidente en la fábrica. “Un día, la mujer que operaba el molino que triturraba la piña, tuvo que salir a hacer unas diligencias y el mayordomo me pidió que ocupara su lugar. Ese día la producción de piña era enorme y me di cuenta que era más fácil echar la piña con la mano que con la paleta de madera. Estaba parada en un banco, perdí el balance y el molino me trituró el brazo”, me contó. Sabina estuvo grave. Permaneció tres meses en el Hospital Sánchez Castaño en Vega Baja. Perdió la mano y parte del brazo hasta el codo. Recibió \$2,168.00 en pagos mensuales de \$30.00. A través de rehabilitación vocacional le enseñaron a coser y le regalaron una máquina.²⁰

Finalmente, entrevisté a Juana Jiménez Maisonet de la Barriada Rosa. Tiene 70 años y trabajó 15 años con la Autoridad de Tierras. Comenzó ganando 54 centavos la hora. Siempre trabajó en la finca. “Llevaba un sable larguísimo *amolao* hasta el cabo y envuelto en papel. Cuando la piña era nueva había que cortarla con cuidado porque teníamos que dejar la semilla. Luego la cogía por la moña y la cortaba de un sólo machetazo. El trabajo era estacional. Había ocasiones en que luego de madrugar me tenía que regresar a la casa porque no había trabajo. Ese día no me lo pagaban”, así me habló Juana. Le encantaba trabajar en la finca porque se pasaban dando chistes. “Mientras más alejada de la carretera mejor”, me dijo, “así los jefes no nos veían y no nos *ajorran*.”²¹

Conclusión

Estas mujeres son simplemente una muestra dentro de cientos de mujeres que han trabajado para esta industria a través de los años en Manatí. Fueron las pioneras, las que sufrieron las injusticias de unos trabajos mal remunerados, sin ninguna seguridad y sin leyes que las protegieran. En todas ellas quedó grabado aquel grito del capataz: “¡Muchachas de un solo tajo!” Este trabajo sólo abre una brecha para una investigación más extensa sino que rinde homenaje a todas las mujeres que trabajaron en esta

industria, que fueron piezas claves en el desarrollo económico y social de Manatí y que permanecían ocultas en la historia e nuestro pueblo. Para todas ellas mi profundo agradecimiento por sus memorias.

NOTAS

¹ Brereton Bridget. *General problems and issues in studying the history of women*. **Caribbean Society**. 1988, p.123.

² Ibid., p.124.

³ Oliveira Costa, Albertina. *Protagonistas ou coadjuvantes: Carlota e ou estudos feministas*. **Ciudadanas: Una memoria inconstante**. Caracas: Centro de Documentación y Estudios, 1981, p. 34.

⁴ Algunas de estas investigadoras son: Blanca Silvestrini, Yamila Azize, María de Fátima Barceló Miller, Isabel Picó, Norma Valle, Ángeles Almenas Velasco, María del Carmen Baerga, Mary Frances Gallart y otras.

⁵ Algunas de ellas son: Centro Coordinador de Estudios, Recursos y Servicios de la Mujer (CERES), en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, Comisión para Asuntos de la Mujer (1973), hoy Oficina de la Procuradora de la Mujer y Proyecto de Estudios de la Mujer (1986) en la Universidad de Puerto Rico en Cayey que surgió como una iniciativa de la primera rectora de ese recinto, Margarita Benítez.

⁶ Gilligan, Carol. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 2001, p. 11.

⁷ Vega Díaz Consuelo. *La mujer en la historia y la historia de las mujeres*. **Mujer y Educación**. Barcelona: Editorial Graó, 2002, p. 16.

⁸ Ibid., p. 17.

⁹ Rodríguez Villamil, Silvia. *Mujeres y género en la*

historiografía latinoamericana reciente: Algunas reflexiones. **Ciudadanas: Una memoria inconstante**. op. cit., p.235.

¹⁰ *Cultivo de la piña en Manatí*. www.manati.info/images/pinas/cultivo_de_pinas

¹¹ Hernández Wilhem, **Manatí, 500 años de historia**. San Juan: First Book Publishing of Puerto Rico, 1999, p. 564.

¹² Ibid., p. 565.

¹³ Ibid., p.567.

¹⁴ Díaz Rosario, Carmen. 28 de septiembre de 2007. Entrevista personal.

¹⁵ Díaz Reyes, Confe. 25 de septiembre de 2007. Entrevista personal.

¹⁶ Negrón Maisonet, Vicenta.. 1 de octubre de 2008. Entrevista personal.

¹⁷ Díaz Rosario, Carmen. 28 de septiembre de 2007. Entrevista personal.

¹⁸ Reyes Machado, Epifania. 1 de octubre de 2007. Entrevista personal.

¹⁹ Machado Meléndez, Zoraida. 3 de octubre de 2007. Entrevista personal.

²⁰ Valentín Morales, Sabina. 3 de octubre de 2007. Entrevista personal.

²¹ Jiménez Maisonet, Juana. 4 de octubre de 2007. Entrevista personal.



SOCIO-CULTURAL STRATEGIES IN THE ESL CLASSROOM

Margarita Rivera-Ford

Much has been said and written about the failed policies in the teaching of English as a Second Language in Puerto Rico. The purpose of the following investigation is to contribute a few ideas to the ongoing discussion on the subject.

Key words: Second Language; ESL Classroom; Zone of Proximal Development; Cultural Specificities in Puerto Rican Students

In “The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development,” Peter Smagorinsky (2006) says that “from a semiotic standpoint, the signs that a culture establishes to order its world require tools for creation and interpretation” which provide vertical links among the people of that culture across generations as well as horizontally among contemporaries (2). His statement is based on the ideas of Lev Vigotsky whose theory of child development postulates the zone of proximal development (ZPD), that is, the range of potential each person has for learning. His investigation with children learning language has inspired numerous researchers who have expanded the original theory. For example, Smagorinsky further contends that the learning process is culturally shaped by the social environment in which it takes place. Its conceptualization suggests that the mind doesn’t have a determined capacity for learning: it is

“elastic” and “unbounded” because cognitive growth may take different directions depending on the socio-cultural environment in which it develops. These statements have been confirmed by ongoing studies dealing with the workings of the brain. Pierce J. Howard (2000), for instance, defines learning as “the establishment of new neural networks composed of synaptic connections and their associated *chemotaxic* patterns” (44). In other words, new synapses appear after learning. According to Howard, the density of the brain, measured by the number of synapses, makes the difference in mental capacity. Together, these and other researchers keep enlarging the scope of our understanding as well as our ability to teach a second language.

Because new knowledge is acquired within a specific culture, most assessment vehicles are culturally charged and, therefore, cannot be universally applied. Research based on data obtained through the use of these universally applied quantitative methods

is suspect of affirming social constructs which are not neutral but charged with the biases of those who created the instruments of measurement. The same happens with teaching methodologies which may not apply to our specific situation with Puerto Rican students. Research based on Vygotsky's conceptualization of the zone of proximal development should take into account precisely those cultural particularities that make our students a specific case.

The Zone of Proximal Development

The "zone" is conceived as a range of potential that all students possess for learning. As Clifford Morris (2006) points out, Vygotsky parted from the Marxist-Leninist thesis which claims that all fundamental human cognitive activities take shape "in a matrix of social history and from the products of socio-historical development" (1). He believed that the intellectual ways of knowing the world that a student displays are not primarily determined by "innate factors" such as inherited intelligence, but as "products of the activities practiced in the social institutions of the culture in which the individual is immersed" (Morris, 1).

The general theory of cognitive development was developed in a context of language learning in children (Vygotsky 1962), and therefore it has become very attractive for ESL teachers. His major theoretical tenet is that social interaction plays a fundamental role to the individual's learning experience. He states that every function in the child's cultural development appears twice: first interpsychologically or between individuals, and then intrapsychologically, or inside the same person's consciousness. It applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. Moreover, all the higher functions which an individual perform, have their origin in a social interaction between individuals. Full development of the ZPD depends on full social interaction: the skills that can be developed with teachers' guidance and collaborative learning in the classroom exceed what an individual can attain by him/herself.

Vygotsky's theory attempted to explain how we

first learn our native language in response to a need for communication: we imitate and repeat sounds we hear socially, until it becomes an automatic, internalized process to produce the language. At any given age, however, cognitive development is limited to a certain range. The ZPD is that gap between a student's level of knowledge (determined by independent problem solving skills), and the potential which that student has to learn new skills. Several other researchers have done similar investigation and have elaborated similar theories. For instance, Jim Cummins' idea of "Information plus One" (i+1) explains how learners cannot build new knowledge without a foundation established prior to it. The contention is that for the most part, learners are unable to bridge a large gap without first developing a frame that supports and connects the new information. These theories have been confirmed in recent studies in the growing field of neuroscience. They have demonstrated that the brain is more changeable than anyone had realized previously.

In his article "Ultimate Self-Improvement," Gary Styx (2003) affirms that even in older people "some areas of the brain can renew themselves" (45). Fred H. Gage (2003) furthers this assertion in his article "Brain, Repair Yourself." One of the most amazing aspects of neurogenesis (the neural stem divides and the offspring becomes integrated into the functional circuits of the brain), is that "experience can regulate the rate of cell division, the survival of new-born neurons and their ability to integrate into the existing neural circuitry" (52). If this happens in maturity, how much more can we expect from young minds as those of our students?

In "The Mutable Brain," Marguerite Holloway (2003) explains how experience "pushes" the brain to change. The quality of "plasticity" is evident in the synapses "where neurons communicate with one another by way of chemical signals (80-81). In the learning process, the connection between neurons is strengthened, more connections are created, and their ability to communicate chemically is enhanced. Studies with mice have demonstrated that providing stimulation by enriching the environment and presenting them with challenging tasks, the brain

increases its activity and the synapses multiply faster. Positive rewards maintain the learning process active.

Whole Language Approach:

The “whole language approach” used in many schools and universities (including the UPR at Utuado) draws to some extent on the ZPD concept. Goodman and Goodman (1990) expound on the subject affirming that language literacy depends on the social exchange. Students who use their first language as exclusive means of communication, don’t feel the pressing need to make the effort to bridge the gap to master a new form of communication. The activities included in the application of ZPD, as Newman, Griffin, & Cole (1989) have stated, should reflect the cultural background of the learners. For instance, local newspapers in the second language may be more interesting reading material for our students than a textbook prepared for American schools or universities.

In Peter Smagorinsky’s (2006) interpretation “the social nature of learning and development implies that data are social constructs developed through the relationship of researcher, research participants, and the means of data collection” (2). It is probable then that any difference in the variables would cause a difference in the results of each experiment. Therefore, the need to replicate investigations and to apply new strategies leading to improve teaching methods, should be open-ended.

Social Constructivism:

Another approach to ZPD is the addition of social constructivism theories of pedagogy. There are several authors who have been named as the originators of constructivism, among them Piaget, Vygotsky, Dewey, and Vico. But there are many more who have developed this concept. In their article “Situating the Zone of Proximal Development,” March and Ketterer (2006) explain the strong claims for “deep and active learning” made by social constructivist theories. Students acquire knowledge by participating in tasks

which take place in an environment that is permeated with what they call “distributed knowledge.” That is, learning happens when students participate in action-based contexts (Gibson 1979; Lave & Wenger 1991). Similarly, March and Ketterer explain that mental construction is the result of authentic tasks, social interaction, and collaboration in context.

Jenna-B (2006) combines the ZPD approach with the constructivist approach. The following guidelines are a summary of the main points this researcher makes:

1. The teacher should provide the framework for each task giving the minimum support necessary for the student to succeed, that is, without denying the student’s need to build his/her own foundation. The teacher must find a balance between supporting on the one hand, and stimulating the student to act independently beyond his/her current ability level.
2. The teacher has to be aware that if the instruction falls outside of the zone—above or below their ZPD—there will be no real learning.
3. The skill taught should be practiced until all of the students master it through teacher modeling / student imitation, or peer reciprocal teaching.
4. The classroom should be set up to foster group work and student collaboration.

The contemporary growth of constructivism has been attributed mainly to Jerome Bruner’s (1966) classroom investigation. He contends that students would learn easier and retain better those concepts they discover on their own, instead of the traditional method of passive learning by rote or by teacher’s lectures. He coined the concept of “scaffolding” to specify the types of assistance that make possible for learners to function at the highest levels of their ZPD, going from assisted to independent performance with the help from adults and/or peers (5).

In “Scaffolding: Emergent Writing in the Zone of Proximal Development,” Bodrova and Leong (1998) affirm that “at any given moment, there are tasks that lie outside of the child’s ZPD, such that no amount of assistance will facilitate learning” (3). Piaget (1969) also insists that external stimuli may be significant only to the degree that a student can

assimilate them by means of his existing knowledge (5). In consonance with these notions, Morris asserts, “the most effective teaching is somewhat, but not too much, in advance of [student’s] development” (2). Even mentally and physically handicapped children, as well as those in a disadvantaged situation are able to follow the same laws as “normal” children and eventually develop the needed skills.

For a great number of our Puerto Rican students, the production of our second language with any degree of proficiency falls outside of their ZPD, and the problem is compounded as they advance from one school grade to another without acquiring the minimum language skills essential to move on. By the time they get to college, the expectations are that, after twelve years of schooling, they will be able to produce the language and we, as teachers, will help to polish their conversational, written, and interpretive skills. However, for a great majority, the reality falls far from the expected proficiency. Ironically, our problem is worsened by the fact that some of our students have lived in the United States and are fully bilingual. It doesn’t seem like a problem since those are the students who could be potentially the most likely to do peer-teaching. However, they don’t have the teaching skills (or in some cases, the desire) which would enable them to help others. Consequently, our most advanced students stay below their ZPD where no new knowledge is acquired, while for the most disadvantaged, the opposite is true. Teachers find themselves targeting the middle-ground students where the majority may be situated. Frequently, we have to move on and take away the “scaffolding” when those disadvantaged students haven’t yet mastered the skill, letting them sink or swim on their own.

For scaffolding to work properly, the instruction must be given not to solve a specific problem and be done, but to solve that problem as an instance of other similar problems in which the student is able to apply independently the new knowledge. In the production of a second language, however, many of our students frequently fail to apply the learned structures, and under the pressure of performance revert to literal translation when composing. They copy structures and modes directly from the first language. Different

from other disciplines in which learning one formula allows students to apply the steps in solving a similar problem, language is fluid. There is not one specific way of expressing one’s thoughts without variations, and that creates a degree of confusion that seems insurmountable to those students whose previous experiences with language have been deficient.

In the worst cases, similar to Bodrova and Leong’s study with preschoolers, our students invent spelling guiding themselves by sounds similar to Spanish, or writing words in Spanish with an English ending. The habit of looking up words in the dictionary has not been developed or emphasized, and even when it has, the most disadvantaged students complain that it takes too long to look up all the words that are unfamiliar to them. If the task seems impossible to accomplish, some won’t even try. As long as the punishment is a paper full of red marks for spelling and other mistakes, they will continue guessing their way through their compositions. Incomplete syntax, improper word order, omission of function words such as articles and prepositions where needed, or use of the wrong pronoun are common errors that have an impact on the perceived competence and effectiveness of a communicator. All of these are constant mistakes in the compositions of many of our Puerto Rican students.

The laws created to protect individuals with learning disabilities and other challenged students have brought unforeseeable pressures for teachers in their classrooms. The accommodation of these students among the rest of the student population is a subject over which most of us have to tread softly to ruffle no feathers. We cannot ask how are we going to find the time, the means, and the training to help these students. A study conducted by the **Journal of Speech, Language, and Hearing Research** (2006) with two adults with cerebral palsy reveals some strategies which could be used to teach grammar when dealing with extremely disadvantaged students protected by the laws. In order to correct errors which have persisted for a long time, individuals must become aware of the incorrect usage, and must be given the opportunity to practice many times before the error disappears from the composed sentences.

The target lessons in the study were “word order in adjective phrases” and “inversion of the auxiliary Do in Wh-questions.” The experiment had three phases: baseline, instruction, and maintenance. The teaching was designed in multiple probes of a single item across behaviors. “Probes were used to elicit production of the targeted structures to establish baseline performance rates, measure progress during instruction, and measure maintenance of skills” (46: 2). The probes contained incomplete sentences which the participants were required to combine into one complete sentence. All baseline, instruction, and maintenance sessions were conducted in a one to one basis.

With disadvantaged students, the maintenance sessions are extremely important because a mistake which has persisted for most of a person’s life is not easily removed. The problem of using this method in our schools and universities is obvious: How can teachers dedicate individual attention in a one to one basis, and enough practice time until each one of these lessons is learned? Even more, how do we motivate students who have failed to learn this lessons many times before, and have a bad disposition towards this material? Politicians and administrators think the problem is solved after writing and approving these laws, but it is the teachers who have to deal with overcrowded classrooms and a large mixture of ZPD levels.

From Theory to Practice:

In the article “Bridging Theory and Practice,” Lisa D. Young (2003) proposes a new instructional design approach presenting guidelines which allow students to construct knowledge and allow room for their creativity. First, she posits the creation of “environments that include social negotiation and cognitive responsibility” (4). Young’s emphasis is on the use of computers. Virtual learning has allowed the disappearance of the physical restraints of the classroom, and has enabled “a higher level of teamwork where learning is a continuous multi-level process” (4). The second tenet is to “provide authentic experiences and contexts” since constructivist theory

seeks knowledge based on experience. In the third place, Young posits the development of pervasive knowledge: prior experiences should be connected to new knowledge “allowing for relevant facts, information and skills to be brought to the forefront of learning” in order to “engage in reflective thinking and metacognition” (5). Needless to say, the multiple possibilities in the application of computers in language learning are extremely promising, and will probably become the *sine qua non* in language instruction in the future. At the moment, however, most schools and many universities have limited resources in technology, and the development of this type of programs depends on the use of a computer for every student in the classroom. Moreover, this is predicated on the assumption that teachers will receive adequate training as “coaches,” and abandon their previous methodology as lecturers. This last feature will diminish their traditional rhetorical role which, for many professors, will signify a spiritual demotion.

In the mean time, research in cooperative learning, with or without computers, seems to be one of the best alternatives in the acquisition of a second or foreign language. David and Roger Johnson (2006) define cooperative learning as “working together to accomplish a shared goal” (1). Working in small groups, students maximize their own and each other’s learning. In comparison with a more traditional method of competition in which students focus on self-interest and personal success ignoring others, cooperative learning offers more effective outcomes: greater achievements and productivity, positive relationships with other students, and psychological health (2). Group work contributes to the enrichment of the learning environment, and the tasks performed in the classroom are not only rewarded with higher grades—according to the amount of work they put into it—but also with the satisfaction of performing socially.

Johnson & Johnson warn us, however, about fooling ourselves into believing that “well-meaning directives to ‘work together,’ ‘cooperate,’ and ‘be a team,’ will be enough to create cooperative efforts among group members” (2). An understanding of the

components that make cooperative work effective is necessary. The following elements are put forward as essential:

1. **Positive Interdependence:** This is achieved when group members perceive that they are linked with each other in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds. Each group member has to be seen as having the responsibility of making an essential contribution.

2. **Promotive Interaction (Preferably face-to-face):** The members of the group need to “promote each other’s success by sharing resources and helping, supporting, encouraging and applauding each other’s efforts to achieve” (3).

3. **Individual and Group Accountability:** The group must be accountable for achieving its goals, and each member for contributing a share of the work.

4. **Interpersonal and Small Group Skills:** Leadership, decision making, trust building, communication, and conflict-management skills empower students to successfully handle teamwork as well as task work.

5. **Group Processing:** When group members discuss how well they achieved their goals they can maintain more effective working relationships. They need to be honest about what helped and what deterred the task at hand and the learning experience in general (4).

What Works in Other Countries:

Lastly, I want to mention an important research conducted by Ingrid Pufahl, Nancy Rhodes, and Donna Christian (2001), entitled “What We Can Learn From Foreign Language Teaching In Other Countries.” This study collected information from 22 educators of elementary and secondary schools in 19 different countries: Australia, Austria, Brazil, Canada, Chile, the Czech Republic, Denmark, Finland, Germany, Israel, Italy, Kazakhstan, Luxembourg, Morocco, the Netherlands, New Zealand, Perú, Spain, and Thailand. They also gathered information about language learning from comparative education reports in China, England, and Hong Kong. The participants responded to questions about teaching methodologies,

strategies, and policies which have proved to be successful in their countries. After examining the data, there were eight salient characteristics present in every exemplary method:

1. An Early Start: Most respondents pointed at an early start (age eight or earlier) to begin the achievement of language proficiency. Many of the countries had compulsory education programs in foreign languages.

2. A Well-Articulated Framework: Languages are learned in proportion to the importance they are given within a curriculum. According to Pufahl *et al.*, the framework has to be a well planned instrument “that provides a common basis and terminology for describing objectives, methods and approaches, skills, practices and assessments” (2), all of which inform language teaching and reinforce the importance and advantages of learning another language.

3. Rigorous Teacher Education: A well-trained faculty is often cited as one of the basic and most important factors in any successful program. In Morocco, for instance, English teachers are among the best trained in the country. After a four year degree, which includes one year specializing in either literature or linguistics, they must spend a year studying methodology and practical training in language teaching. These researchers underscore that “a crucial factor in teacher quality is the status of the teaching profession, because it directly impacts the quality of candidates who go into teaching” (2). When admission into this career is competitive, it “creates a high degree of selectivity and increases the prestige of a teaching degree” (2). In some countries such as the Netherlands and the United Kingdom, study and work abroad programs contribute to the high level of language proficiency among foreign language teachers and their job-placement opportunities.

4. Comprehensive Use of Technology: Innovative technologies and media are becoming one of the most accepted ways to teach and “entertain” the increasingly attention-challenged population. This includes access to information through Internet which would be out of reach for the students otherwise, and

the interaction and collaboration with pen pals from other countries.

5. Integration of Language and Content Learning: The use of a foreign language to teach content subjects such as science, history and others, have become quite popular in many countries. In some private schools, all of the subjects are taught in the second or foreign language. Our attempt to something similar in Puerto Rico—the Bilingual Citizen Project—was unfortunately unsuccessful due to lack of enthusiasm and training.

6. Focus on Language Learning Strategies: Specific strategies including how to bridge vocabulary gaps and effective reading and listening, have proved to be advantageous to learners of different languages. One example mentioned by the researchers which has worked for us in Puerto Rican settings is to build on the first language knowledge. The better students know their first language, the easier it would be for them to compare and contrast vocabulary (use of cognates), structure, verbal expressions, etc.

7. Grouping Students According to Proficiency Levels: The sole use of the foreign language may be applied in smaller groups with a comparative level of knowledge in the foreign language. (In Puerto Rican classrooms, however, this is very difficult to enforce since the dominant language pulls everyone—even the few bilinguals—into the more comfortable and familiar way of communication via Spanish.)

8. Assessment: This is one of the most highlighted practices in foreign language education. Most of the participants surveyed said to have school-leaving examinations as part of the motivation for students to apply themselves seriously to learn in order to pass this test. In the Netherlands, where three languages are obligatory (English, French and German), the results of the achievement tests count for half of the final grade in the subject. In our university, assessment focuses on the requirements of the Planning Office, guided by a “show of results” we have to present during the visit of the Middle States accreditation representatives. The students are barely affected

by these assessment results.

To some extent, we have already adopted some of these strategies in our curriculum in Puerto Rico. But more and more language teachers feel their prestige dwindling under political and economical pressures. It would be of great help if we could reinforce at least the first three steps in the list above. A more solid early start in elementary schools would ensure some degree of proficiency by the time students get to the university. We shouldn't ask for any less after twelve years of English instruction. For that, however, the policy of the Department of Education in terms of language teaching curriculum and recruitment has to be held to higher standards of accountability. A well articulated framework as well as rigorous teacher's training should be required before a position as a teacher in ESL is granted. Above all, the status of the teaching profession in general, as well as the teaching and learning of a second language, has to be seen as a prestigious endeavor (paired with income) if things are to get better. As long as our political views cloud and relegate the learning of English, all the teaching strategies will render a slow progress in our “official” second language.

Works Cited

Speech- Language Association (The). “The Effectiveness of Grammar Instruction for Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication Systems: A Preliminary Study. http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn=20. 3/31/2004.

Bodrova, Elena. “Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development.” *Literacy Teaching and Learning*. Volume 3, Number 2.1998.pp.1-9.

Breznak, Renee. “Grouping Students to Teach Grammar.” http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn=8. 3/31/2004.

Cheyne, J. Allan & Donato Tarulli. “Dialogue,

Difference, and the 'Third Voice' in the Zone of Proximal Development." <http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZPD.html>. 1/30/2006.

Doolittle, P. "Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning." <http://ject.lib.muohio.edu/contents/article.php?article=137>. 1/30/2006.

Gage, Fred H. "Brain, Repair Yourself." Scientific American. September 2003. pp.46-52.

Holloway, Marguerite. "The Mutable Brain." Scientific American. September 2003. pp.79-85.

Howard, Pierce J. **The Owner's Manual for the Brain.** 2nd Edition. Bard Press. Georgia, 2000. pp.25-45.

Jenna-B. "Zone of Proximal Development...ZPD-doo-dah!" <http://www.wcer.wisc.edu/step/ep301/Spr2000/Jenna-B/zpd.html>. 31/01/2006.

Learning Point Associates. "Second Language Learning". <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/entareas/reading/li71k12.htm>. 2/3/2006.

Marsh, George E. & John J. Ketterer. "Situating the Zone of Proximal Development." <http://www.westga.edu/%7Edistance/summer82/marsh82.htm>. 1/30/2006.

Morris, Clifford. "Lev Semyonovich Vygotsky's Zone of Proximal Development." <http://www.igs.net/~cmorris/zpd.html>. 31/01/2006.

North Central Regional Educational Laboratory. "Zone of Proximal Development (ZPD)." <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lrlzpd.htm>. 1/30/2006.

Parks, Steve. "Does High School Shortchange Grammar? There is More to Grammar Than Knowing the Rules." http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn+13. 3/31/2004.

Pizzimenti, Mary. "Does High School Shortchange Grammar? Rote Learning isn't the Answer." http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single.jhtml?nn=17. 3/31/2004.

Pufahl, Ingrid, Nancy Rhodes, & Donna Christian. "What We Can Learn From Foreign Language Teaching in Other Countries." Digest. <http://www.cal.org/resources/digest/0106pufahl.html>. 2/3/2006.

Rodríguez, Juan & Rose Hernández. "Basic English UPR-B: Is it Time for a Paradigm Shift?" Milenio: Revista de Artes y Ciencias UPR Bayamón. Vol 8/9.2004-2005. pp.54-65.

Smargorinsky, Peter. "The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the zone of Proximal Development." <http://psych.hanovr.edu/vygotsky/smagor.html>. 1/30/2006.

TIP: Theories. "Social Development Theory (L. Vygotsky)." <http://tip.psychology.org/vygotsky.html>. 1/30/2006.

Young, Lisa. "Bridging Theory and Practice: Developing Guidelines to Facilitate the Design of Learning Environments." <http://www.cjlt.ca/content/vol29.3/cjlt29-3art4.html>. 2/3/2006.

Wikipedia, the Free Encyclopedia. "Zone of Proximal Development." http://en.wikipedia.org/wiki/Zone_of_proximal_development. 1/30/2006.

Una visión de la sociedad puertorriqueña a través del cine de Luis Molina Casanova

Prof. Pedro Rodríguez Vázquez

Desde sus inicios, el cine puertorriqueño ha sido prolífico en la creación de documentales de carácter antropológico e histórico. La labor realizada por un sinnúmero de cineastas desde la División de Educación a la Comunidad fue instrumental en ese desarrollo. Hoy, Luis Molina Casanova ha recogido esa tradición y es uno de los mejores exponentes de dicho género. El cine de Molina Casanova resulta de gran valor y utilidad para la presentación de diversos aspectos de la cultura puertorriqueña a través de los cursos introductorios de Ciencias Sociales y de otras disciplinas afines.

Palabras: Documental, Cultura, Sociedad, Etnografía, Asimilación.

Desde los experimentos iniciales de los hermanos Lumière y otros creadores del cine, el retrato documental de diversos aspectos de la vida social ha sido característica principal del llamado “arte del siglo XX”. Basta recordar “La llegada del tren” (1895) y “A la salida de la fábrica”, también de 1895, de Augusto Lumière o el que se considera el primer documental formal, “Nanook del Norte”, una mirada etnográfica a la vida de los inuit de Canadá en el Ártico, creación de Robert Flaherty en 1922, para comprobar la anterior afirmación.

Los inicios del cine en Puerto Rico no escaparon de dicha tendencia. Juan Emilio Vigué, allá para comienzos de la década de 1910, cuando era apenas un adolescente, dio sus primeros pasos en el cine con varios cortos que retrataban aspectos de la vida diaria de su ciudad de Ponce, según nos describe Juan Ortiz Jiménez en su ensayo historiográfico *Nacimiento del cine puertorriqueño* (2008).

Desde esos comienzos hasta hoy, la trayectoria del cine documental ha sido muy rica y variada.

Aquí en Puerto Rico podemos enorgullecernos del gran logro que realizó la División de Educación a la Comunidad del Departamento de Instrucción Pública que, en particular durante la década de 1950, creó películas y documentales de gran valor, como *Los Peloteros*, *Modesta*, *Una voz en la montaña* y muchas más que, dirigidas por Amílcar Tirado, Ángel F. Rivera, Jack Delano y otros, recibieron el reconocimiento del público y de la crítica por igual. De hecho, *Modesta* de Benjamín Doniger, fue premiada en 1956 en el prestigioso Festival de Venecia y *Una voz en la montaña*, de Amílcar Tirado, recibió en 1952 diploma de mérito en el Festival de Edimburgo.

El cine puertorriqueño de hoy continúa esa gran tradición y Luis Molina Casanova es uno de los mejores exponentes del mismo. En la obra de Molina Casanova encontramos la armónica conjunción del creador de largometrajes de ficción con el documentalista cuya certera mirada se posa sobre los más diversos aspectos de la cultura y la

historia de su sociedad.

Basta con recordar filmes como *La guagua aérea*, *Cuentos de Abelardo* o *Cuentos para despertar* para conocer su capacidad como creador de largometrajes, o adentrarnos en mundos desaparecidos como los que recrea y conserva para la posteridad en cortos documentales como *Zafra*, *Boleto de ida* o *Albizu Vive*, para apreciar su talento como cronista visual de nuestra sociedad.

Desde la perspectiva del historiador, del etnógrafo o del sociólogo, la obra de Luis Molina Casanova constituye un rico documento que nos trae imágenes, producto de la recreación artística algunos, producto de fuentes primarias otras, de una inagotable variedad de hechos y visiones que sirven de valioso complemento a cualquier estudio formal que sobre diversos aspectos de la historia, sociedad y cultura puertorriqueñas se interese realizar.

Como instrumento educativo, como material didáctico complementario para cursos de Historia o de Ciencias Sociales, el cine de Molina Casanova es una herramienta de gran valor. Hoy, cuando recibimos en nuestras aulas a una nueva generación de estudiantes formados bajo la poderosa influencia de los medios audiovisuales - el “homo videns” que nos describe Giovanni Sartori (1997) - el uso de una herramienta como el cine se hace prácticamente ineludible e indispensable.

Podemos describir la obra cinematográfica de Luis Molina Casanova como “cine puertorriqueñista.” Y es que, consecuentemente, este cineasta cialeño ha enfocado el lente de su cámara hacia múltiples y diversos elementos de nuestra cultura con el doble propósito de resaltarlos y de preservarlos. A través de su obra desfilan personajes históricos, personajes de pueblo, hechos históricos, paisajes, modos de vida, lugares, costumbres... la sociedad puertorriqueña de ayer y también la de hoy, como la vemos en *El sueño del regreso*.

El curso introductorio a las Ciencias Sociales puede enriquecerse con diversas obras de la cinematografía de Molina Casanova. Dicho curso incluye como tema el estudio de la cultura y sociedad puertorriqueñas. Al mismo podemos incorporar documentales como *Zafra* o *Boleto de ida*, largometrajes como *La Guagua Aérea* o *Cuentos para despertar*. Veamos.

El documental *Zafra* (1990) nos describe la historia de la industria azucarera en Puerto Rico. A través de la narración y las imágenes vamos conociendo el origen, desarrollo y final de uno de los principales sistemas económicos de nuestra historia y examinamos diversos aspectos de la formación de la sociedad puertorriqueña. Vemos como alrededor de las centrales se desarrolló una sociedad con una forma de vida propia, distinta de la de otros sectores, tanto urbanos como rurales, de Puerto Rico. Toda una subcultura que se formó y se desarrolló alrededor de un cultivo, llegando a



Luis Molina Casanova

crear comunidades, como Aguirre, cuyo crecimiento y desarrollo se produjo por virtud de la industria azucarera.

Esa visión de un Puerto Rico que en un momento de su historia dependía casi exclusivamente de la producción de un determinado renglón agrícola, captada con precisión en *Zafra*, puede servir al profesor para ilustrar varios aspectos de temas como el desarrollo de los diversos sistemas económicos de Puerto Rico y de la formación de nuestra sociedad. Para el estudiante constituye una invaluable herramienta que le permitirá acceder de manera más directa, más visual, a temas que por su propia naturaleza tal vez podrían ser sumamente áridos.

Boleto de ida, aunque es de 1983, aborda

un tema que tiene mucha tangencia con uno de los principales problemas de la sociedad puertorriqueña de hoy: la apabullante cantidad de vehículos de motor que a diario ocupan carreteras y autopistas, en gran medida por la inexistencia de un adecuado sistema de transportación pública y que deja, como consecuencia, un grave problema de contaminación ambiental, provocado por los gases emitidos por el proceso de combustión de la gasolina y, por otro lado, por la cantidad de chatarra que generan los miles de automóviles que son desechados anualmente y no hay lugar donde disponer de ellos.

Este documental está enmarcado en un fuerte sentimiento de nostalgia pero ese hecho no debe llamarnos a engaño: entre las imágenes de un Puerto Rico que fue, podemos atisbar unas de las causas fundamentales del caos que arroja al sistema de transportación pública de nuestro país. Este tren que bordeaba las costas isleñas, a partir de la capital, permitía mantener vivo no sólo un medio de transportación masiva sino, sobre todo, una vía de comunicación abierta entre diversos puntos a lo largo de nuestra geografía. Hace tiempo que el tren realizó su último viaje. Pero hoy tenemos la íntima convicción y certeza de que, más temprano que tarde, habrá un boleto de regreso para ese tren que se fue y que conducirá de vuelta al futuro.

El alma de etnógrafo o de sociólogo que habita en Molina Casanova y que se manifiesta a través de su cine, vuelve a asomarse a través de *Cuentos para despertar*, largometraje de 1997 mediante el cual se rinde homenaje al Puerto Rico rural de los años '40, casi ya en las vísperas del acelerado proceso que a la vuelta de tan sólo tres décadas transformó esa ruralía en suburbios.

Las tradiciones y valores familiares de dicha sociedad son captadas con sentido de documento, aunque el film no es un documental. Un ejemplo de lo anteriormente señalado es una de las historias que nos narra la película, donde se recrea el grave problema social que afectó al campesinado puertorriqueño hasta mediados del pasado siglo: el de la tenencia y la titularidad de las tierras que ocupaban.

El sueño del regreso, largometraje de 1994,

según el propio director Molina Casanova, es un film que nació del reclamo público de conocer la suerte de los pasajeros del primer viaje de *La Guagua Aérea*. Y aunque no es una continuación de la primera historia, en esta película conocemos a una diversidad de personajes que constituyen las generaciones que siguieron a la de los viajeros iniciales. Sólo que ahora el viaje es en dirección contraria: del continente hacia la isla.

El sueño del regreso nos confronta con uno de las grandes controversias culturales y políticas de Puerto Rico hoy. Estas personas, descendientes de segunda, tercera o cuarta generación de aquell@s puertorriqueñ@s que viajaron en “la guagua aérea”, de los años 40, 50 ó 60, ¿son puertorriqueñ@s? ¿Hay que contar con ellos, como planteaba un personaje de “La guagua aérea”, sobre todo cuando llegue, si llega, en palabras de Albizu, el momento de la “suprema definición”?

Simultáneamente, esta película destaca otros asuntos vinculados con la sociedad y la cultura puertorriqueñas. Entre ellos podemos mencionar la asimilación cultural, tema que ya estaba en *La guagua aérea*; la identidad nacional; la baja autoestima, mezclada con una buena dosis de frustración y sentido de impotencia que caracteriza a amplios sectores de la población puertorriqueña, actitud generalizada en las sociedades coloniales según la describieron con toda precisión Frantz Fanon (1963) y Albert Memmi (1969) y de la asimilación de las nuevas generaciones de puertorriqueñ@s a la cultura norteamericana, sobre todo l@s que han nacido y se han formado allá. En realidad, para much@s de ell@s se trata más que de asimilación, de un choque de identidades y lealtades que en muchas ocasiones encuentra su cauce en los símbolos de la nación, sobre todo la bandera.

Y quizá como un guiño a los medios de comunicación pública de Puerto Rico, Molina Casanova, vinculado durante muchos años a un importante centro de formación de comunicadores, la Universidad del Sagrado Corazón, caricaturiza a esta reportera que, por el dios “rating”, puede llegar incluso a incidir negativamente sobre vidas productivas al penetrar en la neblina de un ayer

un tanto turbio. Todos sabemos que el periodismo puertorriqueño hoy cuenta, lamentablemente, con más figuras de esa calaña de las que quisiéramos tener.

Luis Molina Casanova no se ha limitado al Puerto Rico del siglo XX en su recorrido por el alma y la cultura de este pueblo. Su film *Leyendas de Puerto Rico*, inspirado en algunos de los textos recogidos por Cayetano Coll y Toste nos lleva al siglo XIX. De la mirada del cineasta no escapan detalles de esa sociedad: la presencia e influencia de la Iglesia Católica en la vida personal y familiar, el militarismo, el racismo, prejuicios por origen nacional, así como variadas prácticas culturales tradicionales. Un verdadero retrato de una sociedad que ya se va reconociendo como única, distinta y diferente frente al otro, en este caso el español.

Constituye el cine de Luis Molina Casanova una excelente herramienta auxiliar para el docente que desea incorporar a sus cursos imágenes en movimiento del Puerto Rico que fue y que, a pesar de los pesares, sigue siendo. Confiamos en que este creador del arte en el que se sintetizan todas las demás artes, pueda seguir contribuyendo con su capacidad y talento al esfuerzo colectivo dirigido a preservar la nación puertorriqueña por infinitas generaciones que viajarán en otras guaguas aéreas pero siempre llevando consigo el boleto de regreso.

REFERENCIAS

- Delano, J. (Director) & Roskam, E. (Guionista). (1953). **Los peloteros**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: División de Educación a la Comunidad, Departamento de Instrucción Pública.
- Doniger, B. (Director y Guionista), Maisonet, L. & Marqués, R. (Guionistas). (1956). **Modesta**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: División de Educación a la Comunidad, Departamento de Instrucción Pública.
- Fanón, F. (1965). *Los condenados de la Tierra*. (2da. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Flaherty, R. (Guionista y Director). 1992. **Nanook of the North**. [Cinta cinematográfica] EE. UU. & Francia: Les Frères Revillan & Pathé Exchange.
- Lumière, A. y L. (Productores) & Lumière, L. (Director). (1895). **L'Arrivé d'un train à La Ciotat**. [Cinta cinematográfica]. Francia: Lumière.
- Lumière, L. (Productor y Director). (1895). **La sortie des**

usines Lumière. [Cinta cinematográfica]. Francia: Lumière.

- Memmi, A. (1969). *Retrato del colonizado*. (1ª. Ed.). Argentina: Ediciones de la Flor.
- Molina Casanova, L. (Director). (2000). **Zafra: Historia de la industria azucarera en Puerto Rico**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Puerto Rico: Art Group.
- Molina Casanova, L. (Director). (1983). **Boleta de ida**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Art Group.
- Molina Casanova, L. (Productor y Director). (1990). **Los cuentos de Abelardo**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Corporación de Producciones Culturales.
- Molina Casanova, L. (Director). (1991). **Albizu Vive: cien años de Pedro Albizu Campos**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Corporación de Producciones Culturales.
- Molina Casanova, L. (Productor y Director) & Díaz Curbelo, C. (Guionista). (1993). **La guagua aérea**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Corporación de Producciones Culturales.
- Molina Casanova, L. (Director). (1999). **Leyendas de Puerto Rico**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Art Group & New Vision Productions Inc.
- Molina Casanova, L. (Director). (1998). **Cuentos para despertar**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Nova Films.
- Molina Casanova, L. (Director y Co-Produtor) & Husftetlen, L. (Co-productor). (2005). **El sueño del regreso**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: Illusion Films.
- Ortiz Jiménez, J. (2008). **Nacimiento del cine puertorriqueño**. (1ª. ed.). Puerto Rico: Editorial Tiempo Nuevo.
- Sartori, G. (1998). **Homo videns: la sociedad teledirigida** (1 ed.). Madrid: Editorial Taurus.
- Tirado A. (Director) & Marqués, R. (Guionista). (1952). **Una voz en la montaña**. [Cinta cinematográfica]. Puerto Rico: División de Educación a la Comunidad, Departamento de Instrucción Pública

Artes y Letras

La noche de los feos

Cuento de Mario Benedetti

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez unido no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

Nos conocimos a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos -de la mano o del brazo- tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las



manos sueltas y crispadas.

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.

Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca bien formada. Era la oreja de su lado normal. Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o una confitería. De pronto aceptó.

La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar

esa curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico. Pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban para registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.

Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.

“¿Qué está pensando?”, pregunté.

Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma. “Un lugar común”, dijo. “Tal para cual.”

Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta que tanto ella como yo estábamos con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sensibilidad y convertirse en un casi equivalente de la hipocrecía. Decidí tirarme al fondo.

“Usted se siente excluida del mundo, verdad?”

“Sí”, dijo, todavía mirándome.

Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como ea muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.”

“Sí.”

Por primera vez no pude contener mi

mirada.

“Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo.” Algo cómo qué?”
“Como querernos caramba. O simplemente congeniar. Llámeme como quiera, pero hay una posibilidad.”

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

“Prométeme no tomarme como un chiflado.”

“Prometo.”

“La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. Me entiende?”

“No.”

“Tiene que entenderme!” Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, no lo sabía?”

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

“Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.”

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

“Vamos”, dijo.

2

No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse.

Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba

inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra.

Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

Mario Benedetti, ***La muerte y otras sorpresas***, 1968, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.

Foto: La noche. Pedro L. Cartagena

Soledad y comunión en *La noche de los feos* de Mario Benedetti

Dr. Ferdinand Padrón Jiménez

En este trabajo estudiamos, desde un acercamiento temático y también estilístico, el fundamental tema de la comunicación entre los seres humanos, en el conocido cuento de Mario Benedetti, titulado “La noche de los feos”. De otra parte, destacamos la capacidad que tiene la auténtica literatura para mostrar realidades marginal esdesconocidas, pero que, sin duda, poseen un profundo interés humano.

Palabras clave: Soledad, Comunión, Autenticidad, Conflicto, Amor

La gran literatura —y este cuento es un ejemplo de gran literatura— siempre suele presentar dos rasgos importantes: en primer lugar, es capaz de conmover profundamente al lector y, en segundo lugar, se ocupa de mostrarnos aspectos inusuales de la realidad, aspectos marginales que sólo el escritor, con su particular intuición, llega a descubrir.

Que en un mundo como el mundo en que vivimos, en el que se sobrevalora de manera tan excesiva la importancia de la belleza física y se menosprecia tanto el valor espiritual del ser humano, un escritor se interese por asomarse a las olvidadas vidas de dos feos solitarios constituye una iniciativa peculiar que bien merece nuestra atención. Mientras la propaganda publicitaria que se ocupa de exaltar la moda y los productos de belleza nos presenta un mundo ideal en el que sólo tiene lugar lo bello y lo perfecto o al menos todo lo que coincide con el ideal de belleza vigente, Mario Benedetti nos recuerda que, por el contrario, la realidad es mucho más rica y

compleja que esa conocida imagen estereotipada que se encarga de divulgar la propaganda.

Como vemos, la historia que ha seleccionado el autor para su narración resulta llamativa desde el principio, porque se fundamenta en la atención a unas vidas que bien podemos calificar de “diferentes”. El narrador es muy consciente del encantamiento que produce en el lector el carácter marginal de estos seres; bien sabe que no provocaría el mismo efecto en el ánimo del lector describir la soledad que padece una persona normal que describir la soledad que padece una persona con un terrible defecto físico -- como es el caso de ambos protagonistas del cuento --, así como no sería igual describir el hambre que padece un hombre de cuarenta años que describir el hambre que padece un niño de dos o tres años. De ahí, el efecto contundente y envolvente de esa oración inicial: “Ambos somos feos.” La frase, sin duda, nos sitúa justo delante de una nueva perspectiva, la perspectiva del olvidado, del rechazado. Importa

subrayar, por lo tanto, en este punto, que el carácter marginal de la historia que el narrador ha elegido contar está en función de su deseo de magnificar el tema que más le concierne y le preocupa, que es el tema de la comunicación o de la imposibilidad de comunicación entre los seres humanos. Al decidir que los protagonistas del relato sean dos personas con graves defectos físicos, Benedetti se asegura de llevar al límite el tema de la soledad, porque es como si dijera “si los normales padecen soledad qué decir de las personas marcadas o mutiladas.”

Ahora bien, ¿qué circunstancias verdaderamente justifican que las personas sientan que no es posible realmente llegar a comunicarse, de manera profunda, con los demás? Como nos recuerda el conocido novelista, ensayista y poeta inglés, Aldous Huxley en uno de sus ensayos estas circunstancias son, a saber, dos, y se encuentran estrechamente relacionadas entre sí: la primera es la radical soledad que padece cada sujeto y, la segunda, la incapacidad del lenguaje para revelar de forma plena y total la experiencia humana. Todo individuo, en algún momento, experimenta que, en el fondo, es un ente radicalmente solo. Las experiencias de dolor físico o de dolor espiritual nos recuerdan, a cada momento, que más allá de lo aparente nos encontramos efectivamente solos. Podemos decirle a alguien, por ejemplo, que nos duele la cabeza y hacernos entender, pero la experiencia del dolor como tal es intransferible. Una enfermera me comentó cierta vez que algunas mujeres que se encuentran en el trance de dar a luz, al experimentar los tremendos dolores del parto y darse cuenta de que no tienen manera de hacer que sus maridos sientan el mismo dolor recurren a todo género de malas palabras y de maldiciones para injuriar al esposo, hasta finalmente aceptar que el dolor sólo puede ser de ellas y de nadie más. De otra parte, el lenguaje puede expresar nuestra experiencia, pero sólo hasta cierto punto porque el idioma, que descansa sobre una base racional y que es sucesivo, difícilmente llega a comunicar determinadas experiencias humanas como el amor o el dolor intensos, que se caracterizan por ser experiencias plurales, desbordantes y, además, simultáneas. Podemos hacer

más palpable la relación entre estos dos factores que apuntan hacia la imposibilidad de comunicación, es decir, la radical soledad del hombre y precariedad del lenguaje como vehículo de comunicación, mediante la siguiente frase: nacemos solos, morimos solos y el lenguaje es incapaz de superar esa radical soledad. Sin embargo, en el caso de nuestros protagonistas, esta fórmula, ya bastante pesada para cualquier hombre, se complica aún más, pues ellos tendrían que afirmar: nacemos solos, somos feos, morimos solos y el lenguaje es incapaz de superar esa radical soledad. Así de extremo es el contexto vital en que se hallan los protagonistas de este magistral cuento y así de extrema y extraordinaria deberá ser la solución propuesta por el narrador para poner fin a la dolorosa soledad que padecen estos dos seres humanos. Pero esta solución, como veremos, llegará insospechadamente, bajo la forma de una catarsis, de una purificación inesperada, provocada por esa experiencia cumbre, transformadora del alma, que es el amor.

Uno de los recursos técnicos más impactantes y estremecedores utilizados por Benedetti en este cuento es la descarnada narración en la primera persona del plural, el “nosotros”, que realiza el protagonista, acompañada, a intervalos, y en menor proporción, por la narración en tercera persona y por el diálogo. Esta narración en la que el hombre cuenta la historia de un encuentro pasado, abrogándose el derecho de hablar tanto por él como por la chica que ha conocido, se caracteriza por una exposición fría y franca de sus propias circunstancias y de las circunstancias que rodearon el encuentro. El personaje narrador ha llevado una vida tan dura y tan señalada por el sufrimiento, como consecuencia de su terrible marca, cerca de la boca, que es incapaz de sentir compasión o misericordia por nadie, ni siquiera por él, por la chica con la que se encuentra o por otros feos parecidos a ellos. Ya el primer párrafo del cuento establece el tono hostil y despiadado con el que el personaje narrador se propone contar los hechos. Con cada palabra, el personaje comunica sin ambages y con creciente violencia los detalles de su fealdad y de la fealdad de la joven que es objeto de su interés. Así afirma: “Ambos somos feos. Ni

siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.” Notemos que el personaje matiza la naturaleza de su fealdad, pues afirma que “no son ni siquiera vulgarmente feos,” en otras palabras, que su fealdad no es la fealdad común y corriente, sino una fealdad extraordinaria, producto de la deformidad. El duro adjetivo que utiliza para referirse a su marca en la cara, dice el personaje “mi asquerosa marca”, irradia el dolor y el odio que éste siente ante la realidad que le ha tocado. Dolor y odio que quedan aclarados cuando el personaje señala que se trata de una marca producto de un accidente ocurrido durante la adolescencia, ese momento de transición, tan caracterizado por complejos e inseguridades. Luego, como para que no quede duda sobre la auténtica fealdad que los define, añade: “Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo.”

Enseguida, pasa a contar los detalles del encuentro y, de paso, a establecer el notorio estado de soledad en que se encontraban ambos: “Nos conocimos --dice el personaje-- a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos -de la mano o del brazo- tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.”

Este fragmento citado es de suma relevancia, en primer lugar, porque el personaje narrador, que ya sabemos se encuentra dolido y lleno de coraje por la vida que le ha tocado en suerte, establece una clara oposición entre los otros y ellos, y, en cierta forma, divide el mundo en dos perspectivas diferentes: la de los feos como él y la chica, y la de los hermosos, como los protagonistas de la película que están a punto de ver. Queda expresada aquí también una evidente crítica social cuando el personaje sostiene que estaban

allí para ver “a dos hermosos cualesquiera,” queriendo con ello señalar que en una sociedad como la nuestra, en la que se exaltan valores tan superficiales como la belleza física a secas, sólo basta ser hermoso para conseguir el éxito, sin importar para nada, por ejemplo, que el individuo sea ignorante, mediocre o hasta perverso. En segundo lugar, el fragmento, resulta decisivo para la comprensión adecuada del cuento, porque es justamente en esta escena que se describe el estado de extrema soledad en que viven los protagonistas. Por el grado de desesperada soledad que es capaz de transmitir, resulta impresionante y conmovedora esa frase final del pasaje citado que dice: “En la cola todos estaban de a dos (...) Todos -de la mano o del brazo- tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.”

Lo próximo que describe el cuento es el singular y recio encuentro de las miradas de estos dos seres. Él mira la terrible marca de ella y ella, a su vez, sin intimidarse, le devuelve, con el mismo arrojo, una escrutadora mirada. Dice el protagonista que le gustó “que la chica hubiese sido dura, es decir, que le devolviera la mirada, con firmeza y sin asomo de debilidad. A través de breves comentarios como este que acaba de hacer el personaje masculino, la narración va a ir demarcando dos nuevas categorías: la de la gente superficial y la de la gente auténtica. El reconocimiento de esta nueva categorización de la realidad y la progresiva importancia que va adquiriendo tal categorización en el texto irá preparando el terreno para la redención que experimentará la pareja al final, pues si algo salva a estos dos seres es esa silenciosa pero firme noción que vaga por lo bajo en sus corazones y que les recuerda a ambos que más que pensar el mundo en términos de gente bella o fea valdría la pena mejor pensarlo en términos de quiénes son personas superficiales y quiénes son personas auténticas.

Ya en el interior del cine, desde una silla contigua a la que ocupa la chica, el hombre, observa con una minuciosidad extrema las partes del cuerpo de ella que alcanza a ver, amparado por la luz del proyector. De esta forma, se detiene a mirar esa delicada y erógena zona que es la nuca de ella, cubierta de pelos rubios, y también su oreja. Luego,

convencido de la superficialidad manifiesta en la trillada historia de la película y sus protagonistas, el narrador comenta: “Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína.” Y, enseguida, da paso a ese agrio, dolido discurso confesional en el que descubre sus más hondas heridas, heridas que no excluyen un tremendo rencor contra Dios. Veamos: “Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos.”

Pero a pesar de esta contundente afirmación, y como si en su interior se estuviese produciendo una decisiva, tremenda conflagración, decide invitar a la chica a tomar un café en una confitería, y ella acepta. La visita a este lugar, permite que el narrador pueda referirnos la extrema crueldad de que son capaces algunas personas. Baste como evidencia de lo anterior el siguiente comentario del narrador: “La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. (...) Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.” Afortunadamente, si algo descubren los personajes de este relato es que no siempre resulta forzosamente lo mejor compartir el mundo con alguien por el mero hecho de que ese alguien sea bello.

El temperamento determinado y seguro de la joven es ciertamente cautivante. Cautiva al lector y asimismo cautiva al atormentado muchacho que la tiene enfrente. Así lo atestigua el propio narrador cuando dice: “Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.”

No obstante, esa misma muchacha aparentemente indiferente a su desgracia, también

lleva consigo las huellas del dolor y la amargura. Según avanza la conversación, él pregunta “¿Qué está pensando?” y ella responde lacónica y amargamente: “Un lugar común”, dijo. “Tal para cual.” Ella, tan acostumbrada al dolor como él, tiene el defecto de la extrema franqueza, esa franqueza que llevada al límite se llega a convertir en un arma cruel. Con su expresión, la mujer lo que sencillamente le está diciendo a su interlocutor es “he aquí a dos feos reunidos, tal para cual.” Con razón, el narrador se ve impelido a decir: “De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía.”

Es en este justo instante, en el que el abuso de la sinceridad amenaza con acabar con las posibilidades de comunicación, que el hombre decide dar un giro a la conversación y, según sus propias palabras, “decide tirarse a fondo.” Mediante una serie de preguntas el hombre confirma la condición de marginados a la que pertenecen ambos, igual confirma el inútil anhelo compartido de ser como los demás y, entonces, conduce la conversación hacia una conclusión bastante previsible: somos feos, estamos solos; junémonos. Escuchemos el curso de estas preguntas:

“Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?”

“Sí,” dijo, todavía mirándose.

“Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.”

-Sí.

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

“Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo.

“¿Algo cómo qué?”

“Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Llámele como quiera, pero hay una

posibilidad.”

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

“Prométame no tomarme como un chiflado.”

“Prometo.”

“La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?”

“No.”

“¡Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?”

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

“Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.”

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

“Vamos”, dijo.

La única solución que el narrador concibe para remediar su asfixiante dolor y el dolor de la mujer que ha conocido es el engaño, ese y no otro es el sentido de la frase “meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total.” Por eso la mujer ante la pregunta de él, de si entiende lo que le quiere decir, responde que no. Sólo después, cuando él abandona esa confusa manera de sugerir lo que desea y decide invitar directamente a la mujer a su apartamento ésta considera tal posibilidad. Años de rechazo, de soledad y de marginación parecen haber convencido al personaje narrador de que su fealdad lo ha convertido en un ser al que irremediamente le está vedada la posibilidad de la ternura, del cariño, y, sobre todo, del amor y la felicidad. El horror que siente por sí mismo y por los que son como él es lo que le lleva a tramar ese precario engaño que él llama “la noche íntegra”, “lo oscuro total”. Tal vez uno de los momentos más álgidos y conmovedores de la trama es justamente ese instante en que la mujer, consciente de lo que el hombre le

está proponiendo, debatiéndose entre la posibilidad de la entrega y el terror a lo que ese paso implica, se esfuerza por descubrir desesperadamente en él algún indicio que la convenza de que al aceptar hace lo correcto. Dice el narrador: “Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.” Finalmente, la mujer acepta.

Arribamos a la parte final del relato. La parte que el autor distingue con el número dos, como queriendo significar que el relato se divide en dos momentos cruciales: lo que ocurre antes de la visita al apartamento y lo que ocurre luego de la visita al apartamento. En su breve y contundente estilo característico, el narrador inicia la segunda parte del relato con una oración que no hace sino corroborar sus más profundos miedos, dice: “No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina”. De esta manera, da paso al plan que había concebido: dos feos, como ellos, eran seres tan despreciables y horribles que, a su juicio, estaban condenados irremediamente a la soledad y sólo les sería lícito compartir evitando la posibilidad de verse, hundidos en la más absoluta oscuridad. Pero como bien nos recuerdan los místicos, que son amantes en grado superlativo, la oscuridad también propicia la más alta forma de comunicación humana posible que existe, que es el amor, porque en medio de la sombra los cuerpos se desdibujan, de manera que el contacto físico más bien supone un tránsito hacia un radical encuentro de interioridades. Sólo pensemos en el nocturno encuentro de los amantes en la “Noche oscura”, de San Juan de la Cruz. El bien medido plan del personaje narrador, afortunadamente, para él y para su pareja, se irá deshaciendo. Pero ¿qué, concretamente, determina que el desesperado plan del hombre se venga abajo? Comentamos antes que, desde el momento en que la pareja comienza a conocerse en la confitería, el propio narrador se percata de que más allá de las categorías de lo bello y lo feo, existen otras categorías, tal vez más importantes, que son lo auténtico y lo superficial. Esta segunda forma de evaluar a los seres humanos la conoce él a través de la conducta digna y decidida de ella. Al final del relato, una vez más, es ella la guía y la gran

aleccionadora, la que le muestra con su entereza, que ese lenguaje nuevo que él ha emprendido, hecho de silencios y de tiernas caricias es la forma más veraz de entender que las marcas físicas no impiden la dignidad ni mucho menos el amor. En un acto, precisamente, de dignidad y de respeto por sí misma, la mujer rechaza que el hombre la ayude a desvestirse y yace próxima a él, callada, serena, pues da fe el narrador de que su respiración no era afanosa. Es en ese momento, bajo el amparo de la oscuridad, que las manos de cada uno recorren el cuerpo del otro. Dice el narrador: “Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.” Las previas muestras de valor y de autenticidad que la mujer le había ido dando al hombre se conjugan en este instante con esa poderosa esperanza de comunicación que le ofrece el contacto de sus dedos con el torso y el pecho de ella. De pronto, el narrador ha entrevisto la posibilidad de lo que creía imposible, comprende su error, acepta el riesgo y se lanza decidido a la impredecible aventura del amor.

“En ese instante —dice— comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra.”

Como vemos, el antiguo horror que los personajes sentían por sus marcas físicas ha sido

borrado por virtud del único lenguaje capaz de salvarnos de nuestra radical soledad, el lenguaje del amor, que más que estar hecho de palabras, como confirma este relato, está hecho de silencios, de miradas, de delicadas caricias. Sólo el más auténtico amor llega a hacer real la verdadera comunicación que, en última instancia, siempre tiene carácter de comunión. En la oscuridad, los amantes, tal y como ocurre en el poema de San Juan de la Cruz, quedan reducidos al núcleo de su ser; el cuerpo pierde preeminencia, y es en ese estrecho contacto de almas que los protagonistas descubren que sus deformidades son, en realidad, aspectos insignificantes de sus vidas, y que ha bastado una sencilla, amorosa caricia, para colocar estos defectos en su justa perspectiva. El toque de las manos de cada protagonista sobre las marcas del otro propicia una mutua liberación, que en ella toma la forma del llanto y en él, primero, la forma de la honda comprensión de su error y, posteriormente, también la forma del llanto. Qué manera tiene un gran escritor de decir las cosas. Dice Benedetti por voz del protagonista:

“En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra.

Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

La purgación del dolor aconteció a lo largo de toda la tarde, la noche e incluso la madrugada del día siguiente. Se sintieron desgraciados, felices, es decir, completamente liberados del peso del dolor que tanto les había dañado, por eso esa nueva mañana no fue difícil descorrer la cortina y dejar que la luz del día presidiera el encuentro de sus ojos enamorados.

Point of View: Do Turkeys Enjoy Thanksgiving?

Dr. Mae Teitelbaum

Using the example of the Thanksgiving holiday, the essay discusses the construction of this icon of USA culture. Many of our textbooks perpetuate an official history about Thanksgiving which celebrates a story of the origins of the USA. This happy “story” eulogizes Pilgrim generosity and reaffirms European superiority. At the same time as it misrepresents history, the official Thanksgiving myth deprives Native Americans of accounts of their heroic acts in the struggle to survive. The point of view of the Native American people has been ignored.

Keywords: Thanksgiving, Pilgrims, Native Americans, Myth

When I ask students why we celebrate Thanksgiving, some reply “TURKEY!” Others say it signifies a free day, a family reunion, or a day to overeat. One or two students remember to say: “We give thanks.” In general, there seems to be a total blank about the history of Thanksgiving. One factor contributing to this ambiguity is that the event this holiday commemorates is subject to controversy because the historical account includes incongruous elements such as bravery, discovery, survival, the seizure of land and resources, solidarity, colonialism, racism, and genocide. In the classroom, I probe whether my Puerto Rican students identify with the Pilgrims or the Native American Indians in order to generate a dialogue. Discussion about the origins of Thanksgiving may insert some critical thinking about “history” into the classroom, and is a way to teach the

concept of *point of view*.

Point of view can be defined as “the vantage point from which an author presents a story” (Harmon and Holman 400). Eduardo Galeano gives a vivid example of point of view when he writes: “Rain is bad for tourists, and good news for farmers” (*Upside Down* 33). But how does point of view pertain to history? Isn’t history supposed to be an objective scientific discipline?

In fact, today we have come to accept that history is not always “true,” and that history is not a value-free view of the past. Édouard Glissant, from Martinique, questions both the objectivity and the objectives of History. He contends that history is an imaginative ethnocentric construct impregnated with ideology: “History is a highly functional fantasy of the West, originating at precisely the time when it

alone ‘made’ the history of the World” (Glissant qtd in Dash xxx).

Hayden White argues that the historical narrative of a text can serve as “an extended metaphor. As a symbolic structure, the historical narrative does not reproduce the events it describes; it tells us in what direction to think about the events and charges our thought about the events with different emotional valences” (“Historical Text as Literary Artifact” 52). Fiction and history blend, and the author-historian becomes a storyteller where there are good or bad guys, heroes or villains (White 46). Each of us interprets a story according to his or her point of view, and therefore retells it according to that point of view (Gossman 6). In the process, the narrative, with its history and ideology, is imbued with an embedded bias.

In the essay “The Muse of History,” Derek Walcott, the 1992 Nobel Prize winner for literature from St. Lucia, also ponders the nature of “History.” He surmises that we are slowly becoming aware that written history is a kind of literature without morality, and “that everything depends on whether we write this fiction through the memory of hero or of victim” (37). Myths are created that contribute to the misrepresentation of history. It is this history, written by the victor or the native elite, which comprises official history.

Official history is propagated in school. *Lies My Teacher Told Me*, a study by James Loewen, asserts that textbooks have mythologized the history of the first Thanksgiving and have created an ideological narrative about the USA’s story of origin setting the date for the beginning of the story at 1620 in Plymouth Rock. This “story,” an icon of USA culture, eulogizes Pilgrim generosity and reaffirms European superiority.

On the web, this Eurocentric mythology is reinforced. In a typical example, Thanksgiving is portrayed in the following manner:

The Pilgrims had much to celebrate, they had built homes in the wilderness, they had raised enough crops to keep them alive during the long coming winter, they were at peace with their Indian neighbors. They had beaten the odds and it was time to celebrate. The Pilgrim Governor William Bradford proclaimed a day of thanksgiving to be shared by all the colonists and the neighboring Native Americans. They invited Squanto [a Native American Indian who taught them how to plant Indian corn and other crops] and the other Indians to join them in their celebration. Their chief, Massasoit, and 90 braves came to the celebration which lasted for 3 days. (“The Pilgrims and America’s First Thanksgiving”)

The ESL textbook *Interactions 1* also incorporates a pleasant and comfortable narrative about the Thanksgiving celebration. At a family



Thanksgiving dinner, a boy imparts his version of the history to a foreign guest. The boy’s explanation of the holiday’s meaning is consonant with the general beliefs in the USA: “These guys came over from Europe...and they made good friends with the Indians, and they tried planting corn and other stuff together...” (my emphasis 259). This exemplifies the way a holiday ritual has been created that attributes munificent

beginnings to colonial expansion in what is now the United States.

Loewen challenges this “happy portrait of Thanksgiving” and accuses it of “omitting facts” (81). He contends that “the archetypes associated with Thanksgiving—God on our side, civilization wrested from wilderness, order from disorder, through hard work and good Pilgrim traits—continue to radiate from our history textbooks” (85). Loewen contests the view of the Pilgrims as “Christian, sober, democratic, [and] generous to the Indians” (80). Above all, Loewen affirms that a discourse has been formed that serves to erase the violence from the history of colonial expansion along with the near genocide of

many Native American people due to their lack of immunity to European disease.

Native American Indians Moonanum James and Mahtowin Munro also find fault with a cheerful Thanksgiving story. They maintain that one of the first things the pilgrims did “was to rob Wampanoag graves at Corn Hill and steal as much of the Indians’ winter provisions of corn and beans as they were able to carry” (5). Thus, from the point of view of many Native American Indians, Thanksgiving is, in fact, “a national day of mourning for Indians” (James and Munro 5).

In addition, illustrations of that first Thanksgiving celebration frequently portray the pilgrims in long-sleeved, high-necked, black and white costumes, while the Native American men are often shown to be bare-chested or scantily dressed. This representation juxtaposes the civilized pilgrim with the heathen savage. The Western imagination cannot fathom the practicality of the Native American wardrobe made from animal skins and leather. Instead non-pilgrims are stereotyped as barbarians, who are too stupid to protect themselves from November frosts due to their lack of culture.

More significantly, Peter Hulme argues that “the violent dispossession of the native Americans is rewritten as a crusade against the unregenerate savage, the guilt of the conquest being transferred from usurper to usurped, as from Prospero to Caliban” (168). To further his point, Hulme quotes from Edmund Morgan’s book on colonial Virginia giving a very different and disturbing perspective about the Thanksgiving myth and the European “settler.”

If you were a colonist, you knew that your technology was superior to the Indians’. ... It was evident in your firearms, your clothing, your housing, your government, your religion. The Indians were supposed to be overcome with admiration and to join you in extracting riches from the country. But your superior technology had proved insufficient to extract anything. The Indians, keeping to themselves, laughed at your superior methods and lived from the land more abundantly and with less labour than you did. They even furnished you with the food that you somehow did not get around to growing enough of

yourselves. To be thus condescended to by heathen savages was intolerable. ... So you killed the Indians, tortured them, burned their villages, burned their cornfields. It proved your superiority in spite of your failures. (167-8)

This point-of-view clashes with the persistent joyful portrayal of Thanksgiving given on the web, or in most history and ESL textbooks. It indicates the need for a more profound analysis of the motives for this USA holiday. Because the construction of a benevolent history adds to the self-esteem of a people, the creation of a holiday can contribute to USA exceptionalism by shaping a heroic mythology for the origins and history of the nation. While the Thanksgiving story may seem advantageous for Euroamerican self esteem by propagating the myth that the American people were (and are) idealistic and exceptionally good, Loewen discusses how this discourse fails to recognize the value of “Native American societies as cultural assets” from which we could benefit (127). At the same time as it misrepresents history, the official Thanksgiving myth deprives Native Americans of accounts of their heroic acts in the struggle to survive.

In conclusion, talking about Thanksgiving from the point of view of both the colonizer and the colonized undermines the collective amnesia about the birth and expansion of the United States as a new nation. The debate will allow students to reevaluate the history they have learned, and hopefully it will stimulate critical thinking in the learning process. As educators, we must stress how vital the sharing of resources and knowledge is, and how essential it is to struggle for fairness in all societies.

Works Cited

Dash, J. Michael. “Introduction.” *Caribbean Discourse: Selected Essays*. Édouard Glissant. Trans. J. Michael Dash. Charlottesville: UP of Virginia, 1989. xi-xlv.

Galeano, Eduardo. *Upside Down*. New York: Picador, 1998.

Gossman, Lionel. "History and Literature: Reproduction or Signification." *The Writing of History*. Ed. Robert H. Canary and Henry Kozicki. Madison: U of Wisconsin P, 1978. 3-40.

Harmon, William and C. Hugh Holman. *A Handbook to Literature*. 7th ed. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1995.

Hulme, Peter. *Colonial Encounters: Europe and the Native Caribbean, 1492-1797*. London and New York: Methuen, 1986.

James, Moonanum and Mahtowin Munro. "Thanksgiving: A National Day/ of Mourning for Indians." *Z Magazine* (Nov.2006): 5-6.

Loewen, James W. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American Textbook Got Wrong*. New York: The New Press, 1995.

Tanka, Judith, Paul Most, and Lida R. Baker. *Interactions I: Listening/Speaking*. 4th ed. New York: McGraw Hill, 2002.

"The Pilgrims and America's First Thanksgiving." Holidays on the Net. 2005-2008. Studio Melizo. Apr. 2008. <http://www.holidays.net/thanksgiving/pilgrims.htm>

Walcott, Derek. "The Muse of History." *What the Twilight Says: Essays*. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 1998. 36-64.

White, Hayden. "The Historical Text as Literary Artifact." *The Writing of History: Literary Form and Understanding*. Ed. Robert H. Canary and Henry Kozicki. Madison: U of Wisconsin P, 1978. 41-62.



Cascada Los Morones, Barrio Salto Arriba, Utuado. Foto Héctor Luis Cintrón Méndez

Algunos días en el bosque de Río Abajo

A los habitantes de Caniaco, Utuado PR

Dra. Yolanda Molina Serrano



Me tocó vivir en el Bosque del Río Abajo, en una casa húmeda y llena de hongos florales que destruyen mi ropa sin misericordia; con innumerables insectos que visitan la casa cada noche para encontrar su final en la pestilencia de los insecticidas. Pero cada tarde en el Río Abajo es nueva y preciosa.

Una exuberancia de verdes pinta la tarde entre las miles hojas de incontables plantas que se pierden detrás de la casa de mis vecinos, donde hay dos montañas coronadas por dos antenas de radio, tan azules que oscurecen el cielo, pero que desaparecen al caer la tarde, dando paso a la bruma que tiende su sábana algodónada y las acuesta a dormir.

II

Mi vecino toca cuatro a las 6:15 de cada tarde, y con su música solitaria aplaca las voces de las mujeres con quien vive y a quienes maldice en cada instante que no toca sus ocho cuerdas. Pero en la tarde hay tregua en las peleas y maldiciones, y el ritmo del seis chorreo aplaca la furia de las Amazonas de birria que viven con él.

III

Todas las mañanas salgo con el corazón tierno. El bosque del río me sume en su esplendor. Cada curva de las sesenta y siete que hay antes de llegar a mi casa de hongos florales, me presenta un paisaje idílico y pastoril. Abajo el río es un camino sinuoso de fango verdoso, donde las escuálidas vacas sacian su bramido. Arriba, en la carretera 123, deslizo mi carro con cautela de los barrancos y las piedras, teniendo en cuenta las incontables vallas torcidas en la orilla, monumentos silentes de vetustos accidentes. Esta carretera 123 es un camino de vida y silencios verdes, por donde voy cada mañana con el corazón sensible y los ojos fijos en el vaivén de los bambúes.

IV

Hay un caballo plateado y viejo que pasta a la orilla de la carretera. Tiene un abultamiento espantoso en un costado de su vientre, pero él ni se queja. Camina son su tumor carretera arriba, carretera abajo, probando nuevas plantas, degustando nuevas hojas. Ya nadie lo monta. Sus huesos pronunciados molestarían las ancadas del jinete que se atreviera a domarlo. El jamelgo del tumor es gris plateado, con una melena de sucio blanco y duerme de pie, soñando tal vez con las estrellas del Río Abajo.

V

Anoche entraron al patio, una manada de vacas, toros y novillos, sin amo ni guarda. Venían azoradas y sin rumbo en la noche del río. Desbandadas por la carretera, detonaban la noche con

sus macizas pezuñas y su pesado correr. Los perros se desgallaban de tanto ladrar y la entrada a mi patio les pareció un lugar de refugio. Comenzaron a pastar la hierba fresca sazonada con el rocío de las estrellas, y a hurgar entre los ajíes y naranjales. Yo quería dormir, así que las azucé: “oooooo.”, “suuuuuu”. Esta vez corrieron en tropel carretera abajo, sin rumbo, tentando el silencio de la madrugada y enloqueciendo a los perros que también querían dormir.

VI

El cine comunitario comienza a las 7:00 p.m. de los martes. Mis vecinos, muchachos jóvenes, se reúnen en el piso de arriba de mi casa, que es también la casa de uno de ellos, estudiante y agricultor, y quien abre sus puertas para recibir a los otros varones de la comunidad. El piso de arriba se llena de dramas chinos, patadas y sonidos especiales. Las mujeres se acercan y son rápidamente despachadas. No quieren interrupciones en esta hora y media de ensueños, donde miden su masculinidad en la pantalla de imágenes de Hollywood y sueñan con una realidad lejana al verdor del Río Abajo.

VII

Hay una mujer extranjera que vive al lado de mi casa. Tiene el vientre distendido por su embarazo y luce su promontorio con holgadas camisitas que dejan al aire su ombligo prominente mirando cual cíclope lechoso. Ella conoce el murmurar de las hojas y llama la flora del Río Abajo por su correspondiente nombre. Me trae Anamú para mis tumores y camina con su barriga al aire, carretera arriba, carretera abajo. Cuando está hastiada de caminar, despierta a sus dioses vedas y canta sus cánticos de yoga en largas letanías hipnóticas de música monocorde. Esta extraña mujer es muy hermosa y sabe hablar español con un acento nórdico que se pierde en este lugar del mundo.

VIII

El hombre de los perros da su caminata las 7:30 de la mañana. Lleva una jauría de perros viejos y olorosos a piel canina mojada. A veces le siguen tropezosamente, detrás de una bicicleta y otras veces a pie, desafiando los linderos de los otros perros que guardan el territorio del bosque. Escuché que este hombre caminó entre luminas. Hoy es tan solo un hombre sabio y muy amable, que se detiene a reparar espejuelos rotos, a abrir llaves de paso de agua y duerme la siesta en el bochorno de la tarde, rodeado de sus perros, en una casa de cristales en algún lugar de este bosque del río.

IX

Si uno se apresura en la carretera 123, puede aplastar a los cerditos desnudos que corren jubilosamente por la misma. Hay que ir con calma, con los ojos bien abiertos, pues se puede encontrar a una camada de cachorritos, lamiendo la carretera, o de mininos dando sus primeros pasitos temblorosos, empapados por la lluvia, temblando de frío en medio del mismísimo camino, mientras sus madres los miran a lo lejos, sabiendo que en la mañana, ya no le quedará ninguna cría.

X

No hay que asustarse si en las horas de la madrugada se despierta con el ladrido demente de los perros del río, pues persiguen a un jabalí descolmillado que viene a visitar los patios y mete su hocico sin colmillos entre las palmas y plantas exóticas. Su bufido nocturno despierta las estrellas y activa el relevo de mensajes caninos territoriales. Dicen que es el jabalí de Pocho, que desafía la cerca y se va a sus incursionadas en la noche del río.

XI

La Concretera Salvá es una galería enmohecida de maquinarias vetustas, vestigio de lo que una vez fuera un negocio próspero. El pica-pica y el bejuco se

han asentado sobre las grúas y los camiones que hace tiempo cargaban la piedra y arena del río. La selva crece dentro de las maquinarias y los perros realengos han hecho de este sitio su santuario. Cada vez que llueve, la tierra cobriza se desliza al río por encima de los terrenos de la antigua Concretera y me pregunto quién la salvará.

XII

Cuando llueve, en la carretera 123 se despiertan las cascadas dormidas por la resequedad. Todas se vuelcan en oleadas a inundar la carretera, y sus aguas se despeñan río abajo, llevando consigo hojas, pedruscos, y arena. Los bambúes aprovechan la ocasión y se doblan a besar la carretera. Los árboles que hacía rato se habían muerto se cansan de su sepulcro en pie y se derrumban ellos mismos a la carretera para convertirse en materia orgánica del bosque del río.

XIII

El viento del Río Abajo es veleidoso y atrevido. Levanta las faldas de las nubes y revuelca las cabezas de las palmas. Es tan fresco que avergüenza al calor. Se mete por los recovecos del tiempo y espacio. Empuja a los pájaros al precipicio astral. Besa furtivamente la piel del río y descubre los secretos íntimos de las hojas secas. Con los bambúes compone una sinfonía y la paja es su pareja de danza. Este viento veleidoso y atrevido, es tan fresco que me hace sonreír, cuando toca un solo de güícharo.

XIV

Hay hombres que detienen mi marcha en las mañanas brumosas y me piden “pon” al pueblo de Utuado, lo que hago sin temor. Son hombres que inundan la cabina de mi auto con un inconfundible olor a comino y a sofrito crudo. Conversadores y muy duchos en el tiempo, comparten sin inhibiciones sus historias de vida, mezclando sus hazañas con dolamas y recuerdos de cuando eran aviadores de helicópteros y terminaron como agricultores longevos de la yautía y la calabaza en un risco de la finca de sus padres. Con ellos devano el hilo de la memoria de este pueblito del

Río Abajo, compuesto de familias perdidas en la selva inexorable que moja los huesos y ciega la vista con su verde exuberante.

XV

Karsa y Pinta son dos perras hermosas que vienen a recibirme cada tarde cuando llego de la Universidad. Karsa es blanca y suave y Pinta blanca y negra con una cicatriz de hemangioma en el ojo derecho. Ambas me saludan con sus rabos inquietos y me empujan para que comparta con ellas las galletas de salvado de trigo que tanto les gustan. Cuando terminan de masticar, hacen guardia a la puerta de mi casa, quietas y adormiladas cancerberas de piedra, custodias de la tarde del río.

XVI

Cada tarde las palomas del Río Abajo dan un espectáculo de acrobacia aérea. Vuelan en falanges por los linderos del viento, y esquivan con gracia las copas de los árboles. Simulan estrellarse a las piedras pero unánimes cambian el rumbo y suben desafiantes en catervas triangulares. Esta vez son ellas las que vuelven loco al viento con el revolú de su aletear unísono.

XVII

Cada curva sinuosa de la carretera 123 tiene una historia que contar. En una, se asoma la trompa de un camión derruido por el bejucal; en otra, se esconde una casa fantasmal, esculpida en la piedra del monte y abandonada a su propio destino de mutilación por el pillaje, que la ha dejado sin ventanas ni puertas y cubierta de lianas y enredaderas. Las señales de tránsito parecen cuadros de pop-art florecidos de hongos verdosos. Al pie de un puente estrecho juegan los niños en el medio del camino y tratan en vano de encestar una pelota en un aro de metal. Y en otra cuesta los ranchos de trovadores, se abren los viernes para recibir la población masculina del Río Abajo que sueña con días de nostalgia.

XVIII

Don Maximino es un “viejo colorao” que necesita que lo lleven hasta Arecibo. Con una caballerosidad de antaño me cuenta los mejores tiempos de la carretera 123, “cuando al menos pasaban pisicorres” que los transportaban a los pueblos de Utuado y Arecibo. Ahora están a la merced de aquellos que se detienen y los llevan a realizar sus compras, para luego hacer lo mismo y esperar que alguien los regrese al barrio boscoso del Río Abajo, muy tarde y muy cansados, con la leche agria y el mantecado derretido.

XIX

El cielo del Río Abajo casi siempre está nublado, pero ¡qué espectáculo de estrellas cuando está límpido y diáfano! Se pueden ver todas las estrellas desde esta parte del mundo y nuestro camino en la Vía Láctea. Millones de puntos brillantes adornan el terciopelo negro de la noche del Río Abajo.

XX

Esta mañana el cielo tocó a mi puerta. Las montañas desaparecieron con las nubes y aún no regresan. A la puerta de mi casa me recibe la trulla sonora del bosque que se despierta a un día nuevo. Es de mañana y hace frío. Mientras los pájaros trinan, las gallinas llevan a sus pollitos a escarbar. Detrás de los árboles hay un precipicio blanco que invita a seguirlo, pero hay que esperar, pues el río aún no ha despertado y no sabe que ha llegado el momento de mi partida.



Elegías

Antonio Ramírez Córdova

Poema para Pedro Santaliz

Poeta y Genial Teatrero Puertorriqueño

Ahora que danzas en la luz,
como un juglar eterno bajo el
sombrero del tiempo,
las máscaras de la risa y el llanto
ascienden a la estrella que te guía
hacia la transparencia sin muerte,
que gira y gira en la obstinada eternidad del
infinito,
como tu espíritu diáfano,
amparado sin insidias en la palabra amigo,
desde el origen de tu origen,
que fue parte de tu reino magnífico,
lo mismo sobre las altas madrugadas,
bajo las carpas del viento,
que en el lugar del asombro en lo creado,
entre el mar y la tierra,
y en lo invisible.



Epitafio: Vicente Geigel Polanco

Del corazón del infinito,
al alma de la tierra;
y sin ninguna parada,
he viajado durante siglos.
Hoy vivo en la luz de la palabra,
izando mi bandera,
bajo el azul del cielo
y en la noche estrellada.

Manuel Joglar Cacho

Tenía mucha luz en los ojos,
de tanto contemplar
y ser pájaro.
Era un cantor,
que rompió la tiniebla
asomado en la punta de una estrella:
corazón de alfarero,
coplero y cántaro.

Francisco Viejo Vicario (Paco Viejo) Elegía

*Para Manolo González Olazábal,
que también lo quiso mucho*

Hazte niño, se te dijo,
y te hiciste niño.
Hazte hombre, te hiciste hombre.
Hazte pan para alguien que tenga
las manos extendidas
y te hiciste pan,
como cumpliendo una rutina
incansable.
Hazte silencio y te hiciste el silencio.
Hazte padre, te convertiste en padre.
Hazte amigo y te hiciste amigo,
en tu redonda inmensidad,
hacia la luz.
Ahora, hazte recuerdo,
se te dijo,
y te hiciste recuerdo,
y te hiciste recuerdo.
por las horas abiertas que le arrancaste
a la vida,
silenciosamente, en plenitud brillante,
y eras, y serás, siempre.



Mensajes de odio en las canciones de amor

Prof. Sandra Valentín

La música popular de temas románticos ha sido del agrado del público en general a través de las épocas. Sin embargo, las letras aparentemente amorosas de éstas ocultan mensajes que apelan a las relaciones amorosas disfuncionales. “Mensajes de odio en las canciones de amor” es un ensayo literario en el cual se analizan algunas de estas canciones desde el punto de vista psicológico en un tono irónico y humorístico.

Palabras clave: Amor romántico, Canciones de amor, Manipulación, Mente colectiva, Sufrimiento, Autoestima

No sé si se acordarán del programa ***Esto no es un show***. En éste, el comediante Johnny Ray caracterizaba a un juez que decía: “***Señores del jurado... hoy vamos a analizar las canciones que son... y que románticas...***” Luego de su introducción, algún otro actor doblaba una de estas canciones y el juez la analizaba (¡a su manera, claro está!) para terminar diciendo: ***Yo declaro a la canción ... ¡Culpable! ¿Les gustó? No, ¿Verdad? ¡Lo sabía!***”

Para mí era muy divertido este paso de comedia, tal vez porque concuerdo con Johnny Ray en que muchas de las canciones de amor de todas las épocas rayan en lo absurdo e irracional, lo cual las hace susceptibles a la sátira. Lo irónico de todo esto es que me conozco un buen repertorio de éstas como para poder cantarlas durante toda la noche en una bohemia (cosa que he hecho). ¡Soy romántica! lo admito, pero en cuestiones de amor hay que procurar un balance entre el romanticismo y la sensatez.

Aunque nos cueste admitirlo, tenemos un concepto distorsionado del amor romántico. Nos han dicho que el amor es sufrimiento; muchos suelen confundir la entrega con la humillación y otros visualizan al ser amado como una posesión. Son conceptos tan arraigados en nuestra psique colectiva que damos por sentado que así es el amor. ¿Quién no ha padecido de “***mal de amores***” en alguna ocasión? La cantante española Mari Trini bien lo expresaba en la década del 70 en una bella canción titulada “***Amores***”:

¿Quién no escribió un poema,
huyendo de la soledad?
¿Quién a los quince años
no dejó su cuerpo abrazar?
¿Y quién cuando la vida se apaga
y las manos tiemblan ya;
quién no buscó ese recuerdo
de una barca naufragar?

Sin embargo, aunque probablemente todos en alguna ocasión hemos tenido “el corazón partió,” pocos se han detenido a reflexionar sobre lo irracional de algunos de esos pensamientos “amorosos” que nos hacen sufrir. Pensamientos como: “*no puedo vivir sin ti*” (cuando antes de conocerlo (la) se había vivido sin él o ella toda la vida); “*este amor es para toda la vida*” (las tasas de divorcio demuestran que no); “*sin ti no quiero la vida*” (tendencias suicidas; requiere ayuda psiquiátrica de emergencia), etc.

Según la ciencia moderna, sí es cierto que el enamoramiento en su etapa inicial (*enchule*), puede ocasionar algunos trastornos reales tanto físicos como psíquicos. Así que cuando Juan Luis Guerra dice: “*Me sube la bilirrubina cuando te miro y no me miras,*” no está lejos de la verdad. El estado de ansiedad que le produce a algunos el enamoramiento, puede degenerar en un aumento de esta sustancia secretada por el hígado (síndrome de Gilbert). El poeta barroco español, Francisco Quevedo, no conocía este dato científico, pero el color amarillento de la piel característico de la ictericia (aumento de la bilirrubina) era observable en los jóvenes enamorados de su época y así lo expresa en uno de sus más famosos poemas,

“*Poderoso caballero es don dinero*”:

Madre, yo al oro me humillo,
él es mi amante y mi amado,
pues de puro enamorado
de continuo anda amarillo;¹

Tampoco está lejos de la verdad José Luis Rodríguez (El Puma) cuando canta: “Voy a perder la cabeza por tu amor”. En un artículo titulado “*La ciencia del amor*,” se plantea que en la etapa inicial de enamoramiento, ciertos neurotransmisores en el cerebro producen alteraciones significativas en las áreas relacionadas con el estado de ánimo y la habilidad para razonar. No obstante lo anterior, los seres humanos siempre podemos guardar un poco de cordura y ser dueños de nuestros pensamientos para lograr un balance adecuado aún cuando se trate del enamoramiento más apasionado.

El amor es un sentimiento edificante; si nos causa sufrimiento, algo anda mal. Y mirándolo bien, en estos casos no es por amor por lo que sufrimos sino por los sentimientos de desamor, abandono, celos, ansiedad, etc., que en buena medida son producto de la idealización que se nos ha inculcado respecto al amor romántico. La relación amorosa debe ser con el fin de complementarse el uno al otro (no de tomar ventaja uno del otro). Muchas de las supuestas canciones de amor han perdido de perspectiva lo anterior y aunque pueden parecer muy románticas a simple vista, encierran mensajes de odio o desamor y/o sentimientos negativos como los celos obsesivos, la posesión, la baja autoestima y la adjudicación de culpas.

No voy a exponer aquí ejemplos de canciones de odio o maltrato explícito, como las de Paquita la del Barrio (“*Rata inmunda, animal rastrero, escoria de la vida, adefesio mal hecho*”) o Ismael Rivera (“*Si te cojo coqueteando con otro, ya verás qué trompá te vo a pegar*”). En éstas el odio es evidente y no hay nada que analizar. Lo que quiero mostrar son las canciones románticas, probablemente escritas con toda la buena fe y el mejor sentimiento amoroso, pero que entrañan mensajes, incluso sado-masoquistas en algunos casos. Cabe señalar que las melodías de éstas son sumamente hermosas, lo cual incita a memorizarlas, cantarlas y hasta a cortarse las venas (si se ha sido víctima del desamor últimamente y encima, se han ingerido par de cervezas). Los invito a que si las conocen, las canten mientras las leen. Veamos este primer fragmento:

Siempre fui llevada por la mala
y es por eso que te quiero tanto.

Más si das a mi vivir la dicha,
con tu amor fingido.
Miénteme una eternidad,
que me hace tu maldad feliz.

Y que más da
la vida es una mentira.
Miénteme más
que me hace tu maldad feliz

Miénteme más

Nadie que esté en su sano juicio buscaría la mentira. Aunque no lo parezca, la naturaleza humana es amante de la verdad. Cuando del amor se trata, hay que estar bastante desquiciado para preferir el *amor fingido*, como dice esta canción. Además, se hace referencia al maltrato y se acepta de forma masoquista: “*siempre fui llevada por la mala y es por eso que yo te quiero tanto*”, para luego terminar admitiendo que la mentira no es buena, pero la maldad del ser amado la hace feliz. Lo curioso de esta letra es que aunque parece haber sido creada para la interpretación femenina (Virginia López, entre otras), fue escrita por un hombre (Bernardo Báez). Me pregunto qué pasaba por su mente cuando se inspiró.

Veamos esta otra muestra:

Si me comprendieras,
si me conocieras,
jamás dudarías.
**Y mis condiciones
serían las razones
que tu aceptarías.**

Si me comprendieras

He aquí un típico caso de la ley del embudo. Este bolero de José Antonio Méndez está, obviamente, escrito desde la perspectiva masculina. Así que ella (la amada) tiene que comprenderlo a él (no dice que él está dispuesto a hacer un acuerdo con ella) y no sólo tiene que comprenderlo, sino que debe aceptar sus condiciones. La canción termina diciendo: “*si me comprendieras tan siquiera un poco, todo cambiaría pues así sabrías que por ti estoy loco*”. Definitivamente, hay que estar bastante loco para tales pretensiones. Es una táctica sutil para intentar manipular y someter a la otra parte.

Veamos la próxima:

Imagínate sin tí,
Y regresarás a mi

Sabes que sin tu amor,
nada soy
Que no podré sobrevivir
Imagínate sin tí
Cuando mires mi retrato
Si algo en tí, queda de mí
Regresa por favor,
Imagínate sin tí

Esta letra, interpretada por Luis Fonsi e inofensiva a simple vista, encierra un fuerte sentimiento de apelación a la culpa. Es como decirle al ser amado: “mira, estoy destruido; si me pasa algo peor, será por tu culpa, así que vuelve, o la conciencia te atormentará.” El que la amada o amado regrese por amor y motivación propios no es importante aquí; la voz poética se conforma con las migajas de la compasión y pretende lograr que su objeto amoroso se sienta miserable por causa del remordimiento. Es decirle a la otra parte que el o ella es responsable por lo desgraciado que se es. Curiosamente, la versión de esta canción en inglés (*Imagine me without you*), interpretada tanto por Luis Fonsi como por Jaci Velásquez, contiene un mensaje completamente diferente; amoroso, pero no apela a la culpa.

La siguiente canción la interpreta Alejandro Fernández en el álbum titulado “*Me estoy enamorando*.” Posee una hermosa melodía y arreglo musical, pero veamos unos fragmentos de la letra de ésta:

Engáñame, olvídate...
que le importa al corazón
Si mi Amor esta firmado
para ti sin condición.

Castígame y miénteme
te confieso, me da igual
hace tiempo ha decidido
mi corazón a quien amar

No importan tus amores,
no importa tu pasado
tus pequeños errores
ya los he perdonado
mucho antes de pecar

Nada va a detener
el impulso de amar
que me dicta el corazón
Yo nací para amarte...
**yo nací para amarte
mas allá de la razón**

Sin duda esta es una versión refinada de *“que me la pegue pero que no me deje”*. *“Yo nací para amarte más allá de la razón”* es el colmo de la irracionalidad. Una vez más el masoquismo y humillación propios se hacen rampantes en una canción de amor.

La próxima canción es de la autoría de uno de los cantautores puertorriqueños más destacados: **Bobby Capó**, el *Bardo de Piel Canela*, como lo apodaron en un especial realizado en su honor. Soy una fiel admiradora de su música, pero creo que en esta canción “se le fue la mano”. Veamos un fragmento:

Puede que juegues conmigo
y a mí que me importa...
si me convierto en juguete
de todo tu amor.
No me interesa tu historia
ni el futuro incierto
si contigo es
yo quiero ser un juguete
si es de tu querer.

Creo que todos la conocen: *Juguete*. En una ocasión tuve la oportunidad de cantarla en una bohemia y decidí no volver a hacerlo pues, aunque es sólo una canción, me sentí incómoda con lo que estaba yo interpretando (¡Y cuidado que es hermosa la melodía!) En esta canción impera el desamor propio. Ser un juguete de alguien; permitirle a otro que juegue con nuestros sentimientos es el irrespeto propio y baja autoestima en su máxima potencia. Es posible que en nuestras historias personales alguien nos haya engañado y haya jugado con nosotros. Pero estar conciente de ello y consentirlo, requiere ya terapia psiquiátrica. No obstante, esta es una de las canciones más famosas de Bobby Capó. La interpretación de Cheo Feliciano es bellísima (yo la bailaba en las fiestas de marquesina en 1973). Nadie parece haberle puesto

falta nunca, pues tiene un encanto que “hipnotiza”. Además, como dije al principio, damos por sentado que así es el amor.

La lista de canciones “de amor” con mensajes de odio es infinita, tanto en español como en inglés. Es imposible mencionarlas todas aquí, pero les incluyo algunos otros fragmentos para que sean ustedes los jueces:

1. *“usted es la culpable de todas mis angustias”* (Usted- Luis Miguel/ varios artistas)
2. *“sin ti no quiero la vida que el poderoso monarca por mi destino me dio”* (danza: Alondra de los bosques)
3. *“Préndeme fuego si quieres que te olvide”* (Declárate inocente-José Alfredo Jiménez)
4. *“se te olvida que hasta puedo hacerte mal si me decido”* (La mentira- varios artistas)
5. *“y si el mundo te castiga mujer, lo siento por ti”* (Lo siento por ti- Felipe Pirela/ varios artistas)
6. *“si te dicen que me vieron muy borracho, orgullosamente diles que es por ti”* (Pa’ todo el año- ranchera/ varios artistas)
7. *“por favor, que sufras y que pagues”* (Que sufras y que pagues- Christian Castro)
8. *“yo quiero que tú vuelvas; no pongo condición”* (Qué falta tú me haces- Bobby Capó/ varios artistas)
9. *“pero a mí no me importa aunque tu maldad me haga daño”* (Pégame tu vicio- Eddie Herrera)
10. *“vivo entre el delirio y la locura”* (Entre el delirio y la locura- Jennifer Peña)
11. *“contigo me voy mi santa aunque me cueste morir”* (Lágrimas negras- José Feliciano)
12. *“después de ti no hay nada”* (Después de ti- José Feliciano/ Christian Castro)

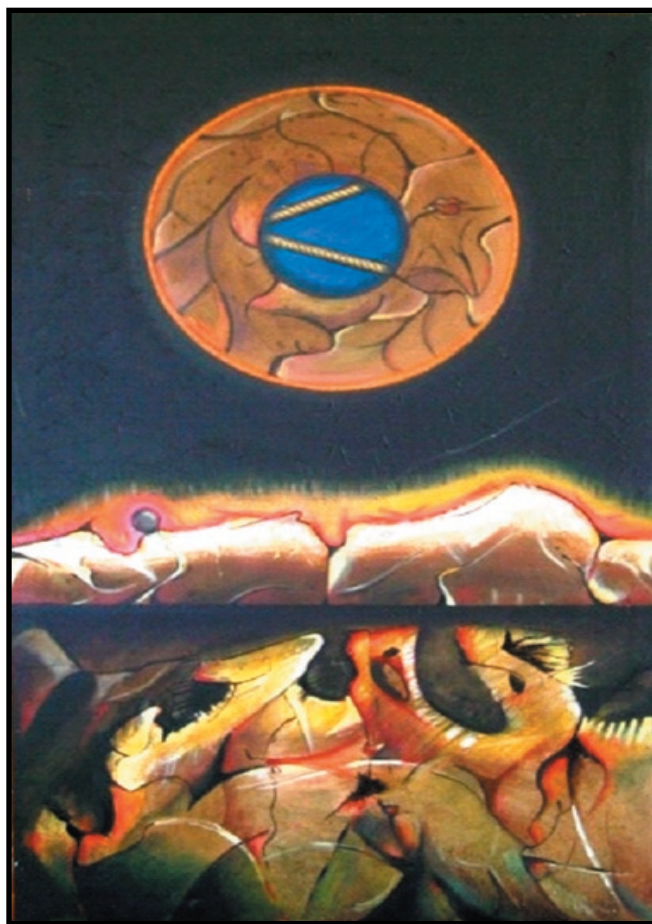
Aunque se trata meramente de canciones, sus mensajes son importantes porque reflejan, no sólo el sentir de sus respectivos autores sino el de la mente colectiva que tácitamente acepta el concepto del amor que éstas transmiten. Walter Riso, psicólogo colombiano y autor de varios libros sobre la naturaleza

del amor romántico, sostiene en su libro *Ama y no sufras*, que debemos “racionalizar” el amor; no demasiado sino solamente lo necesario para no intoxicarnos. Dice además que ***“las concepciones erróneas del amor son una de las principales fuentes de sufrimiento afectivo”***.

Me pregunto cómo serían las relaciones humanas y de pareja si todos esos pensamientos de idealización y apego exagerado no existieran. Probablemente seríamos todos más felices, pero también, como dice Ricardo Montaner en el prefacio de su canción ***“Quisiera”***:

¿Qué sería del llanto de un poeta,
sin una historia triste para contar?
!Sin un amor nuevo para esperar!

1. Como parte de los recursos estilísticos del Barroco (s. XVII) está el hipérbaton. Mediante éste se altera el orden lógico de las palabras del texto. Para que sea entendible a la mayoría de los lectores, este fragmento de Quevedo aquí destacado debe interpretarse como: ***“de puro amarillo anda de continuo el enamorado”***.



El cuadro presentado en la portada, *Orgía Vestigial*, pertenece a la exposición *Vestigios y Dualidades* que el artista puertorriqueño, Luis Cortés Collazo presentó en la Universidad de Puerto Rico en Utuado (Octubre 2008) y en el Recinto Universitario de Mayagüez (20 de octubre al 1 de diciembre de 2008). La serie de los vestigiales venía gestándose en borradores y dibujos desde hace largo tiempo conviviendo coetáneamente con otras series, como por ejemplo, la de los tótems. Se materializa en pintura a partir de 2001, coincidiendo con la licencia otorgada al artista para creación artística. Como queda implicado, se quiere ofrecer una idea de finalización, de reducto y de caducidad, como querer decir: esto que era tan familiar ya no lo es tanto.

COLABORADORES

Luis Cortés Collazo - Bachillarto en Humanidades (Bellas Artes y Pintura), Maestría en Ciencias Bibliotecarias, ambos de la UPR, Recinto de Río Piedras. Cursos graduados en Comunicaciones de la Universidad de Rutgers. Se desempeña como Bibliotecario de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Se destaca como narrador y poeta. Es, además, un destacado pintor con exposiciones en y fuera de Puerto Rico. Recibió el Primer Premio en el Certamen del Ateneo de Puerto Rico, 2004, con su cuento *La electricidad*.

Sandra A. Enríquez Seiders Catedrática Asociada de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Natural de Manatí. Estudió un Bachillerato y Maestría en Historia en la Universidad de Puerto Rico. Completó su Doctorado en Historia en el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Enseña cursos de humanidades e historia en la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Autora de **Ricarda López de Casellas: Tizas, conciencia y sufragio** (Ediciones Callejón, 2006)

Yolanda Molina Serrano, es Catedrática Auxiliar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Es artesana, talla reyes magos y confecciona collares. Suele incursionar en la poesía, en cuentos, en el dibujo, y en la pintura. El motivo recurrente en sus obras es la soledad de la mujer y el hombre urbano que escapa cada uno por su parte a sobrevivir en espacios solitarios. Ostenta un Doctorado en Educación de la Universidad de Nueva York en Buffalo.

Ferdinand Padrón Jiménez. Catedrático Asociado de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Varios de sus poemas, artículos y ensayos han sido incluidos en las revistas *Mairena*, *Cupey*, *Yagrumal*, *El cuervo* y *Revista de Estudios Generales*. Está incluido en la Antología **El límite volcado y Literatura Puertorriqueña del Siglo XX**. La Academia Puertorriqueña de la Lengua Española lo distinguió con la Medalla Luis Lloréns Torres, al seleccionar su tesis doctoral, titulada *San*

Juan de la Cruz ante la traducción de lo imposible: el lenguaje místico del des-decir, como la mejor tesis doctoral del 2005, en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico.

Antonio Ramírez Córdoba. Poeta, Dramaturgo y Ensayista. Catedrático de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Hijo de Bayamón por nacimiento y de Utuado por adopción. ha recibido los principales premios literarios puertorriqueños. Merecen destacarse de su obra literaria el libro **Si la violeta cayese de tus manos** (1984), **Para cantarle al amor** (1998) y el **Libro de haikus** (2004). Su poemario **Renovada Penumbra** fue premiado por el Ateneo Puertorriqueño en el 1986.

Margarita Rivera Ford Obtuvo su Bachillerato en Artes con *Magna Cum Laude* del recinto de Río Piedras en la Universidad de Puerto Rico, con tres especializaciones: Teatro, Literatura Comparada, y Español. Hizo su primera Maestría en Literatura Comparada en ese mismo recinto, y su segunda Maestría en Escritura Creativa en Northern Michigan University. Obtuvo su Doctorado en Michigan Technological University, en el innovador programa interdisciplinario llamado "Rhetoric and Technical Communication" en el cual se exploran todas las variaciones del discurso humano. En su Doctorado se le otorgó el honor máximo que ofrece dicha universidad, "*Distinción*," tanto en los exámenes doctorales como en la disertación. Ha enseñado en la Universidad Interamericana, en Northern Michigan University, y en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y Arecibo. Al presente es Catedrática en la UPR en Utuado.

Pedro Rodríguez Vázquez. Profesor de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Utuado, Abogado con práctica privada en la Ciudad de Utuado. Profundo conocedor del cine internacional, es el fundador y organizador del Cine Foro de la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Se ha destacado como ensayista de temas sociales y literarios, productor radial, líder cooperativista y coleccionista de música.

Mae Teitelbaum

Mae Teitelbaum completed a M.A. in English, majoring in Caribbean and African American Literatures. She was awarded the Thomas Sullivan Award for her master's thesis "The Changing Portrayal of the Hero/ine in African American Poetry." In March, 2007 she completed her Ph.D. in Caribbean Literature at the University of Puerto Rico, Río Piedras, and was awarded the Joan Fayer Award for her performance as a doctoral student. Her doctoral thesis is titled "The Complicit Intellectual: The (Mis)Representation of Politics and History in Three Contemporary Caribbean Narratives of Puerto Rico, Cuba, and Jamaica. She is currently a professor of English at the University of Puerto Rico in Bayamón.

Sandra Judith Valentín Márquez. En 1989 ganó el tercer premio en el certamen de ensayo en conmemoración del tricentenario del municipio de Ponce. En 1995 se graduó de *Bachillerato en Artes* con concentración en *Estudios Hispánicos* en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras y en 1999 obtuvo el grado de *Maestría en Estudios Hispánicos* en esta misma universidad. Desde entonces ha trabajado como profesora en varias instituciones universitarias tales como: *Universidad de Puerto Rico* (Ponce y Utuado), *Universidad Interamericana*, *Pontificia Universidad Católica en Ponce* y *Universidad del Este*, entre otras.

Universidad de Puerto Rico en Utuado

Comité Institucional de Publicaciones

Revista Alborada

GUIAS GENERALES

1. Utilizar el manual de estilo de su especialidad: MLA, en el área de las humanidades, Publication Manual of the American Psychological Association en el área de las ciencias sociales, etc.
2. Incluir datos personales (biográficos con un máximo de 50 palabras) breves. Incluir teléfonos para poder localizarlo.
3. Si tiene fotografías, arte, etc. en su trabajo, no incluya los originales. El original se solicitará cuando se acepte el trabajo.
4. Los trabajos no se devolverán, por lo que se recomienda que el profesor conserve una copia.
5. Deberán ser trabajos que no se hayan publicado en ningún otro lugar.
6. La Junta Editora recomendará cambios editoriales. El autor tendrá una semana para revisar su trabajo.
7. Se entregarán tres ejemplares de publicación a cada colaborador.
8. La revista espera que los autores se rijan por las normas éticas y legales de la Universidad.
9. Si se va a llevar a cabo un estudio que involucre nombre o trabajos de estudiantes, es importante que éstos autoricen por escrito su participación.
10. Los puntos de vista expresados por los colaboradores no representan necesariamente el de la revista.
11. Se incluirán en la publicación trabajos de creación y ensayos investigativos.
12. Se aceptará un trabajo por participante a excepción de los poemas que se podrán aceptar dos.
13. Los trabajos investigativos deberán incluir resumen (abstract) de un máximo de 150 palabras y cinco palabras clave del artículo - (Keywords).
14. Si la colaboración no cumple con las guías generales no se considerará para la publicación.

Cómo se entregará el artículo

1. El trabajo debe hacerse en el programa Word.
2. El trabajo se hará a doble espacio
3. Utilizará la letra Time New Roman. Se presentará el borrador en letra 14 y el final en 12.
4. El máximo de páginas es de 15 páginas, incluyendo notas y referencias.
5. Se entregará un borrador (a computadora) y diskette.
6. Datos biográficos no excederán 50 palabras.
7. La fecha límite para entregar los trabajos es el 1ro. de diciembre de cada año. La fecha de aceptación del trabajo será el 15 de febrero.

