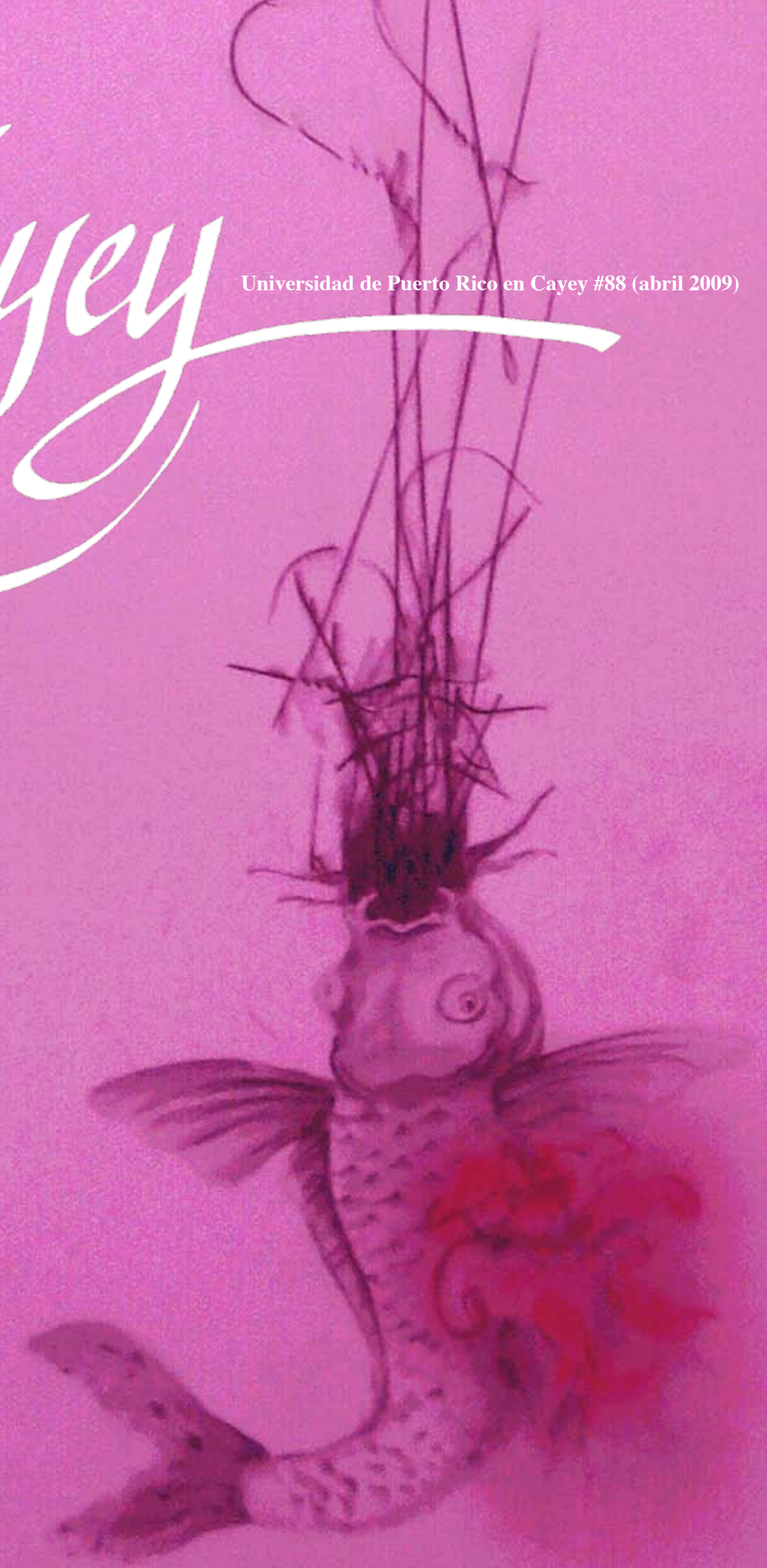




REVISTA *Cayey*

Universidad de Puerto Rico en Cayey #88 (abril 2009)



REVISTA CAYEY #88 (abril 2009)



Esta es una publicación semestral







Directora

Janette Becerra

Dirección artística

Harry Hernández

Diagramación digital

Sheila D. Dávila

Autoridades universitarias

Antonio García Padilla

Presidente Universidad de Puerto Rico

Ram S. Lamba

Rector Universidad de Puerto Rico en Cayey

Gloria Butrón

Decana Interina de Asuntos Académicos

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Junta Editorial

Dr. Antonio Aledo-Tur

Universidad de Alicante

Dr. Guillermo Arias Beatón

Universidad de La Habana

Dr. Javier Ávila

Northampton Community College, Pennsylvania

Dr. Mamadou Badiane

University of Missouri at Columbia

Dr. Philipp Brandenburg

Universidad de Puerto Rico en Mayagüez

Dr. Jorge Capetillo-Ponce

University of Massachusetts Boston

Dr. Alfredo Carrasquillo-Ramírez

Universidad del Sagrado Corazón, Puerto Rico

Dr. Leonel Delgado-Aburto

Universidad Centroamericana, Nicaragua

Dr. Luis Galanes

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Dra. Elena González

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Dr. Héctor José Huyke

Universidad de Puerto Rico en Mayagüez

Dra. Miriam Lugo

Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Dr. Errol Montes

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Dra. Wanda Rivera Rivera

University of Massachusetts Boston

Dr. Edwin Vázquez

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Dra. Ana Celia Zentella

University of California at San Diego

Colaboradores adicionales para este número:

Dr. Tomás Carlo

Penn State University

Dr. Fernando Picó

Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dr. Néstor Rodríguez

University of Toronto

Dra. Otomie Vale

Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

©2009. Derechos reservados.

ISSN 0095-4691

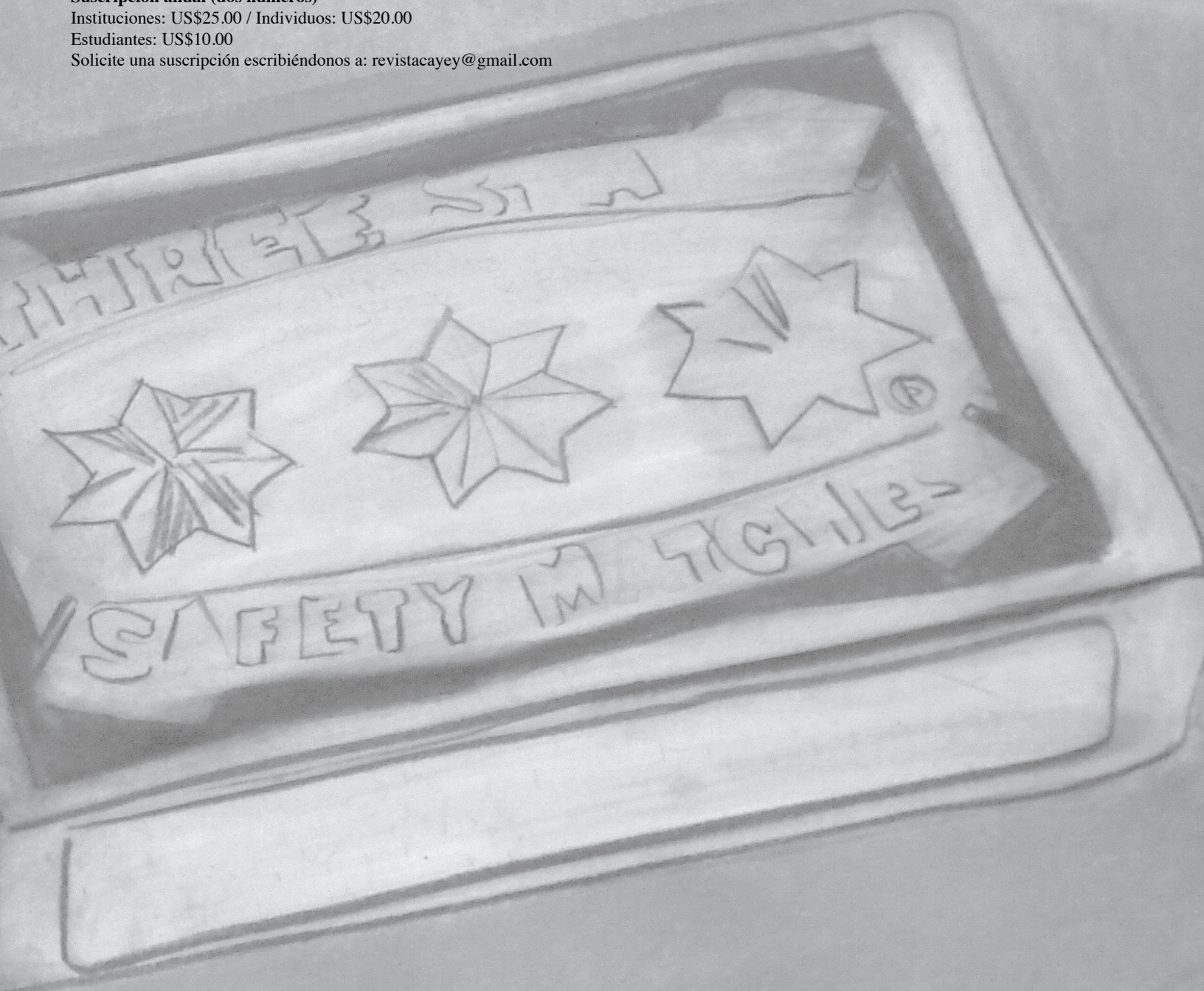
Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores o autoras, y prevalecen sus derechos autorales.

Suscripción anual (dos números)

Instituciones: US\$25.00 / Individuos: US\$20.00

Estudiantes: US\$10.00

Solicite una suscripción escribiéndonos a: revistacayey@gmail.com



La *Revista Cayey*, una revista arbitrada semestral de la Universidad de Puerto Rico en Cayey, divulga trabajos multidisciplinarios e interdisciplinarios de investigación y creación, así como reseñas de libros, en español o inglés.

Instrucciones para el envío de colaboraciones

1. Todos los textos sometidos a la *Revista Cayey* deben ser inéditos.
2. Se enviará una copia impresa del texto (de un máximo de 25 páginas, incluidas las referencias bibliográficas) en papel 8.5 x 11, a doble espacio, en letra tamaño 12 puntos, fuente Times. Se enviará además una versión digital por correo electrónico o en un disco compacto. La identidad del autor sólo debe aparecer en la página de cubierta.
3. Todo artículo de investigación debe venir acompañado de:
 - a. una breve nota biográfica del autor que incluya su nombre, afiliación institucional, dirección postal y electrónica.
 - b. un resumen (“abstract”) de no más de 150 palabras, en español y en inglés
 - c. una lista de cinco palabras o frases clave (no contenidas en el título del artículo), también en ambos idiomas.
 - d. la identificación del manual de estilo bibliográfico usado
4. De acuerdo con las distintas disciplinas, el formato bibliográfico de los artículos de investigación puede obedecer a diversos manuales de estilo (MLA, Chicago, APA, CBE, ACS, AMS, AIP, LSA, etc.), siempre que se siga con uniformidad un manual en particular. Sin embargo, se deben observar las siguientes reglas:
 - a. Se emplearán bastardillas (“italics”), no subrayado, para títulos de libros y énfasis.
 - b. Se emplearán notas al pie del documento (“endnotes”), no al pie de página (“footnotes”).
 - c. Las referencias bibliográficas se incluirán como lista al final del artículo, no como notas al calce.
5. Las reglas para el envío de reseñas de libros son las mismas que aplican a los artículos de investigación. Las reseñas no deben exceder 1,500 palabras.
6. En caso de que los textos no cumplan con estos requisitos no se someterán a evaluación.
7. Los artículos de investigación y reseñas serán evaluados anónimamente por una Junta Editora que incluye a dos pares externos a la UPR en Cayey. La Junta Editora tomará la determinación final sobre la publicación. Los evaluadores podrían sugerir cambios y/o correcciones, y de éstas ser aceptadas por los autores o autoras, el artículo podría considerarse nuevamente para publicación.
8. Los textos de creación serán sometidos a evaluación por pares, pero no de forma anónima.
9. La determinación final de publicación se notificará al autor o autora por correo electrónico y/o postal.
10. Los textos que sean aceptados para publicación aparecerán también en la edición virtual de la *Revista Cayey* en la Internet.

Las colaboraciones y toda correspondencia deben dirigirse a: revistacayey@gmail.com y/o

Revista Cayey

Universidad de Puerto Rico en Cayey
205 Ave. Antonio R. Barceló
Cayey, PR 00736

(787) 738-2161, extensión 2104

Visítanos en: <http://oss.cayey.upr.edu/wpmu/revistacayey>

Revista Cayey, a peer-reviewed journal of the University of Puerto Rico at Cayey, publishes multidisciplinary and interdisciplinary research papers, creative texts and book reviews, in English or Spanish.

Guidelines:

1. All submitted texts shall be unpublished.
2. A digital version of the text (a maximum of 25 pages, including works cited, double-spaced, letter size 12 Times New Roman) must be sent through e-mail or CD. A hard copy of the text must also be sent. The name of the author should only appear on the cover page.
3. Every article or review should be accompanied by:
 - a. The author's biography, which should include his/her address, e-mail, and the name of the institution for which he/she works.
 - b. An abstract not exceeding 150 words, both in English and Spanish.
 - c. A list of five key words or phrases (not included in the article's title), both in English and Spanish.
 - d. The bibliographic style used in the article.
4. According to the various fields of study, the bibliographic style of research papers may follow different manuals (MLA, Chicago, APA, CBE, ACS, AMS, AIP, LSA, etc.) Nonetheless, the following rules should be observed:
 - a. Italics must be used for book titles and emphasis.
 - b. Endnotes will be used instead of footnotes.
 - c. Works cited will be included as a final list at the end of the article, not as footnotes.
5. The rules for research papers also apply to book reviews. Book reviews must not exceed 1,500 words.
6. Texts that do not meet the guidelines will not be considered for review.
7. Research papers and book reviews will be evaluated anonymously by peers. Creative texts will also be evaluated by peers, but not anonymously.
8. The author will be notified either through mail or e-mail of the results of the evaluation.

All texts must be sent to:
revistacayey@gmail.com

Revista Cayey
University of Puerto Rico at Cayey
205 Antonio R. Barceló Avenue
Cayey, PR 00736

(787) 738-2161, extension 2104
Visit our webpage: <http://oss.cayey.upr.edu/wpmu/revistacayey>

Sumario

Revista Cayey #88 (abril 2009)

El primer vino de la Florida: un legado de las misiones hispánicas.....13
Francisco Watlington Linares

Attitude and Exposure to Sexual Assault Among Island Puerto Rican College Students.....21
Annabelle Irizarry-Irizarry

Trabajar para vivir: el trabajo infantil en Puerto Rico, 1900-1940.....33
Carla V. Orozco Canossa.

*The Effect of Using Role Playing Video Games as a Form of
New Media Literature in the ESL Classroom*.....43
Johansen Quijano Cruz...

Reflejos del Cifrado espejo de Edgardo López Ferrer57
Marcelino Canino Salgado

*Cifrado valor en metafísico espejo, o correspondencias en el
Cifrado Espejo (Poemas), de Edgardo López Ferrer*.....71
Rubén Soto Rivera.....

Creación literaria

Poemas.....85
Gonzalo Durán..

Heriberto Primero, el Grande.....87
Reynaldo Marcos Padua

Rolando.....95
Alexandra Pagán Vélez

Poemas.....101
Karen Sevilla

La amante de Galileo.....105
Yamara Justiniano Zayas



Sobre los autores

Marcelino Canino Salgado es escritor, crítico literario, folklorista y catedrático jubilado del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Posee dos doctorados: uno de la Universidad Complutense de Madrid, especializado en Filología Románica, y otro de la Universidad de Puerto Rico, con especialidad en Lenguas y Literaturas Hispánicas. Es autor de un sinnúmero de artículos y libros, como *El cantar folklórico de Puerto Rico*, “El artificio en las ‘Canciones de cuna’ de Gabriela Mistral”, “Notas sobre la crítica literaria en Puerto Rico”, *La copla y el romance populares en la tradición oral de Puerto Rico*, *El güiro puertorriqueño* y *La obra literaria de Luis Muñoz Marín: poesía y prosa (1915-1968)*, entre muchos otros.
canomar2002@coqui.net

Gonzalo Durán es catedrático del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Oriundo de Cuba pero residente de Puerto Rico desde temprana edad, cursó estudios de bachillerato en la UPR en Río Piedras y obtuvo una maestría en Lenguas Romances de la Universidad de Pennsylvania. Sus áreas de interés son la literatura española y la filosofía. Cultiva la poesía desde hace décadas y ha publicado en diversas revistas académicas y literarias del país. Es autor del poemario *En la música del agua* (Libros de la Iguana, 2008).
gonzadura@yahoo.com

Annabelle Irizarry-Irizarry es catedrática del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo. Obtuvo su doctorado en Sociología de City University of New York. Cuenta con múltiples publicaciones en el área de gerontología y sistemas sociales humanos.
annabelleirizarry@hotmail.com

Yamara Justiniano Zayas nació en Fajardo, Puerto Rico. Desde muy joven ha participado en eventos y actividades literarias, y ha alcanzado varios premios en certámenes literarios escolares y universitarios (Universidad Politécnica, 2009). Estudió Pedagogía en español y Comunicaciones en la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Prosiguió estudios graduados en Planificación Urbana y Social; sus proyectos ambientales en las ramas de reciclaje y reforestación del recinto capitalino de la universidad le valieron diversas premiaciones por parte del Presidente y Rector de la Institución. Por otro lado, su breve gesta como educadora se evidencia en *El Mundo de Chispa*, Vol. I. Su desempeño laboral

actual es como planificadora, aunque prosigue escribiendo y componiendo canciones. Está próxima la publicación de su primer libro de cuentos adaptados para el Curso Avanzado en el Nivel Secundario en la materia de español para las escuelas de Puerto Rico.

yamarajz@yahoo.com

Johansen Quijano-Cruz es el coordinador de los cursos de Estudios Generales del Centro de Estudios Multidisciplinarios, en San Juan. Completó sus estudios graduados en TESL (“Teaching English as a Second Language”) en la Universidad de Puerto Rico en el 2007, y en la actualidad cursa estudios graduados en literatura. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros sobre el tema de los juegos y el aprendizaje de idiomas, y sus intereses de investigación actuales incluyen la enseñanza de idiomas a través de la tecnología, narrativa de los nuevos medios e idioma, y los juegos y el aprendizaje.

johansenquijano@gmail.com

Carla Orozco nació en Costa Rica, donde realizó sus primeros estudios en Historia en la Universidad de Costa Rica. Trabajó en diversas posiciones creativas y administrativas en universidades de Costa Rica, Estados Unidos y Puerto Rico. Obtuvo su Doctorado en Historia en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Desde entonces, se ha desempeñado como profesora de esa disciplina en varias universidades de la Isla.

jncaraba@libertypr.net

Reynaldo Marcos Padua. Doctor en Filosofía y Letras de la UPR, Recinto de Río Piedras, especializado en Literatura Puertorriqueña con una tesis sobre el grupo poético *Guajana*. Ha publicado en diversas revistas y periódicos del país y del extranjero. Fue cofundador y co-director de la revista *En el país de los tuertos* en la década del 70. Sus versos han aparecido en múltiples revistas y medios electrónicos, además de haber publicado varios libros de poemas, entre ellos *El universo de cinco patas*, *Universo*, *El libro del buen amor*, *Menester de poesía*, *Códice cifrado* (inédito), *El signo de los tiempos* (en internet) y *El ancla varada* (inédito). Ha escrito cuatro novelas: *Welcome to the ay-land of the piña colada* (Aguja azul, 1984), Primer premio del Ateneo Puertorriqueño, 1983; *Nueva canción de nostalgia* (Premio del Ateneo Puertorriqueño, inédita desde 1984); *La música de las esferas* (inédita) y *Águila* (Huracán, 2008). Tiene un libro de

cuentos: *Club de perdedores* (dos ediciones, Ciba, 2007). Ha preparado varias antologías: de Salvador Arana Soto, *El signo, el ademán, el gesto* (antología poética, 1986); *Lirio de sol* (antología poética de José Antonio Cabrera), 2001; *Flor de lumbre, antología poética del grupo Guajana* (2004) y *Relatos en espiga: cuentos del grupo Guajana* (Huracán, 2007). Ha recibido premios del Ateneo Puertorriqueño, del Instituto de Literatura Puertorriqueña, del Pen Club de Puerto Rico y del Fondo Nacional para el Financiamiento del Quehacer Cultural. El cuento incluido pertenece a su segundo tomo de cuentos, *El espejo de la memoria*.
rmpad@hotmail.com

Alexandra Pagán Vélez nació en 1978 en Ponce y se crió en el pueblo de Yauco. Es poeta, narradora y ensayista. Ha colaborado con las revistas: *Hostos Literary Review*, *Boletín del Archivo Nacional de Teatro y Cine del Ateneo Puertorriqueño*, *Zurde*, *Códice*, *Brisas*, *Identidad* y *Puñal de Epifanía*. También ha publicado en las páginas de internet *En la orilla*, *Vagamundos*, *Los Poetas del Cinco* y *Obra del día*, y recientemente, en la antología *Los otros cuerpos*. Ha participado en varias lecturas de poesía en Mayagüez, Aguadilla, Ponce, San Juan y Río Piedras, así como en el programa televisivo *Grado cero*. En 2000 obtuvo el Premio de Cuento del periódico *El Nuevo Día* por su relato “El cisne” y en 2005, Mención en Poesía en el certamen Olga Nolla del mismo periódico por el poemario *Vitrinas, altoparlantes y espejos*. Actualmente cursa un doctorado en Literatura Puertorriqueña en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, y trabaja como mentora en Zona de Talleres de Escritura de la Facultad de Educación de la UPR.
alexapaganvelez@gmail.com

Karen Sevilla nació en Bayamón en 1983. Es editora, narradora y poeta, egresada de la UPR en Río Piedras. En el 2006 obtuvo un primer lugar en el Certamen de Cuento del periódico *El Nuevo Día* por el texto “Quiromancia”. Ha asistido a innumerables lecturas de poesía tanto en Puerto Rico como en la ciudad de Nueva York. Sus publicaciones recientes se encuentran en la antología “Los otros cuerpos” (editorial Tiempo nuevo) y en las revistas *La revista de El Nuevo Día*, *Tongvas* (del Departamento de Inglés de la UPR en Río Piedras) y *El sótano 00931* (año V, vol.1). Participó en el conversatorio *La narrativa puertorriqueña del nuevo siglo: los narradores hablan*, ofrecido por el Departamento de Español de la UPR en Ponce. En el 2006 produjo su *plaque* de poesía “Sesión

2”, y su libro de cuentos “Quimeras férreas” será publicado a principios del próximo año.
kevillas@yahoo.com

Rubén Soto Rivera es catedrático asociado del Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Humacao. Cursó su maestría en Filosofía en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Su tesis se publicó luego bajo el título de *Lo Uno y la Díada Indefinida en Plotino*. Se doctoró en el Departamento de Estudios Hispánicos de la misma universidad con la tesis *El tiempo tempestivo en la obra literaria de Baltasar Gracián*, cuya segunda parte se publicó luego bajo el título de *Ocasión y Fortuna en Baltasar Gracián*. Se ha dedicado a la investigación acerca del platonismo de Arcesilao de Pitane, sobre quien ha publicado dos libros: *Arcesilao, filósofo kairológico* (2da. ed.), y *Ensayos sobre filosofía arcesiliana*. Ha sido premiado por la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española y el Pen Club de Puerto Rico, y ha publicado artículos sobre literatura española y filosofía en revistas locales y extranjeras. Ha participado en múltiples simposios sobre literatura española en Madrid, Orlando, Valencia, Puebla, La Plata y Puerto Rico.
rsoto7@hotmail.com

Francisco Watlington Linares es catedrático de geografía en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPR), donde obtuvo el B.A. *cum laude* en Economía, y el grado de Maestría en Administración Pública y Planificación. Cursó un doctorado en Geografía y Arqueología en la *University of Florida* en Gainesville. Inició su carrera académica en la primera facultad del Recinto de Cayey de la UPR, en 1967-68. Entre sus áreas de interés docente e investigativo se destacan la biogeografía, la antropogeografía histórica de Puerto Rico y la viticultura tropical. Ha publicado extensamente en español e inglés.
frankw@coqui.net



El primer vino de la Florida: un legado de las misiones hispánicas

Francisco Watlington Linares
Departamento de Geografía
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Recibido el 21 de octubre de 2008

Aceptado el 19 de abril de 2009

Resumen

El análisis conjunto de documentos históricos, evidencia arqueológica y botánica, posibilita conocer el comienzo y transformación adaptativa del cultivo de la uva (*Vitis x vinifera*) en la Florida colonial española, adelantando una evolución bio-cultural aún vigente que propone extender la agro-industria vitícola a regiones subtropicales y tropicales de las Américas antitéticas a las condiciones geo-ambientales de su procedencia mediterránea. Se trata de una viticultura mestiza, producto del entrecruzamiento de especies de *Vitis* indígenas al sureste de Norteamérica con cultivares de España introducidos por sus colonos y misioneros en el siglo dieciséis. La verdadera historia del fenómeno ha sido distorsionada y suprimida por prejuicios étnico-religiosos de antaño, lastre que ha entorpecido hasta el presente el mejoramiento científico y adopción amplia de dicha agrotécnica.

Palabras clave: viticultura híbrida adaptativa, uvas mestizas

Abstract

Critical examination of historical documents, archaeological and botanical evidence uncovers the inception and adaptive transformation of grape (*Vitis*) cultivation in Spanish colonial Florida, precursor of an ongoing bio-cultural evolution that proposes extending viticultural agro-industry to subtropical and tropical regions of the Americas antithetical to the geo-environmental constraints of its Mediterranean provenance. It is a mestizo viticulture resulting from the hybridization of *Vitis* species indigenous to southeastern North America with cultivars introduced from Spain by its sixteenth century colonists and missionaries. The true history of the process has been distorted and suppressed by the ethno-religious prejudice of times past, the remnants of which have hindered until present the scientific improvement and wide adoption of said agrotechnique.

Key words: mestizo grapes, adaptive hybrid viticulture

¿Fue hecho por franceses? Un cuidadoso destribe de fuentes documentales frecuentemente citadas sirve para desmentir la creencia ampliamente divulgada de que fueron colonizadores calvinistas franceses los que hicieron el primer vino en la colonia española de La Florida, con uvas silvestres en la vecindad de la ciudad actual de Jacksonville, en 1564-1565 (Adams 1978; Heintz 1979; Bates et al. 1980). Cómo el mito adquirió acreditación es buen ejemplo de una suposición 'de buena tinta' transmutada en hecho histórico mediante citación repetitiva.

En 1866 el cientista vitícola George Husmann escribió: "Se dice que tan temprano como 1564 se hizo vino de la uva nativa en Florida" (Husmann 1866: pág. 15). A la vuelta del siglo, otro investigador igualmente reputado había añadido una visita en 1565 por el corsario John Hawkins a un asentamiento francés, donde veinte toneles de vino habrían sido producidos en una sola temporada, con uvas silvestres que "saben muy como nuestras uvas inglesas" (Bailey 1898: pág. 3).

Más recientemente, un escritor popular de la historia del vino afirmaba: "En 1566 un capitán español llamado Menéndez destruyó las colonias hugonotas [calvinistas franceses] asentadas en la costa de lo que es ahora Florida, matando hombres, mujeres y párvulos como era la amable costumbre de sus compatriotas" (Hyams 1965: pág. 262).¹ Luego señaló que no obstante evidencia documental de un viñedo temprano en el asentamiento español de Santa Elena (hoy día Parris Island, South Carolina), los hugonotes franceses probablemente los precedieron como vinicultores en La Florida.

Una muy citada versión posterior es la de Leon Adams (1978: pág. 60):

Los primeros vinos americanos [es decir, de Estados Unidos] fueron hechos con uvas silvestres. Entre 1562 y 1564 los primeros hugonotes franceses (sic) en llegar a Norteamérica hicieron vino de las uvas 'Scuppernong' que encontraron creciendo cerca del sitio actual de Jacksonville en

Florida. Cuando el almirante inglés Sir John Hawkins los socorrió hambrientos en su fuerte Caroline en 1565, halló que tenían veinte toneles de vino hecho con las uvas nativas. Como las uvas casi ciertamente eran moscadiñas [*Vitis rotundifolia* = "muscadines"], aquel Scuppernong de Florida, hecho hace cuatro siglos, fue el vino americano original.²

Sin embargo, de acuerdo con las fuentes documentales disponibles, los aventureros franceses que intentaban establecer una cabeza de playa en La Florida española no buscaban libertad de culto, sino un acceso a las míticas minas de oro de las montañas Apalaches. Al desembarcar en la primavera de 1564 en territorio densamente poblado por indígenas, pronto agotaron sus energías entre arranques exploratorios y la construcción de un fortín, mientras vivían de los indios. La cuadrilla no-sectaria de unos trescientos incluía muchos católicos y un puñado de mujeres cuyos deberes habrían sido más comunales que familiares.

Cuando sus quincallerías y crédito se acabaron, voltearon del trueque a la intimidación y saqueo por alimentos. Un grupo inmanejable alzó vela para dedicarse a la piratería en el Caribe hispánico. Según testimonios de primera mano ofrecidos al transeúnte capitán Hawkins, está claro que los franceses no se esforzaban en sembrar cultivos de subsistencia, ni en pescar. Habiendo arribado para abastecerse de agua potable en agosto de 1565, Hawkins encontró los expedicionarios en su fortín "Caroline" al borde de la inanición, viéndose en el apuro de proveerles vituallas de sus propios suministros. Observó, además con disgusto, que ellos "no se molestaban ni al menos pescar en el río que tenían a sus puertas, pero pretendían que les pusieran todo en sus bocas" (Blacker 1965: pág. 153).

Hawkins también quedó impresionado por la abundancia de uvas silvestres, que estarían madurando para esa fecha. Les habría preguntado por qué dejaban perder semejante dádiva. Aparentemente, el capitán inglés aceptó

de buena fe el cuento de que se habían elaborado veinte toneles de vino con las mismas. Pero en sus memorias de la expedición francesa, el cartógrafo-artista Jacques Le Moyne, a quien se le atribuyen las primeras ilustraciones de los aborígenes (y de paso, de parras silvestres) (véase Fig.1), consignó que el único vino que él y sus compañeros habían obtenido era vino español (Le Moyne, siglo 16: pág. 9).



Fig. 1. Isla y puerto de Santa Elena (Parris Island) en La Florida colonial del siglo 16, según Jacques Le Moyne [1586].

El líder de la expedición, René de Laudonniere, por su cuenta afirmaría haber recibido de Hawkins, en un gesto de buena voluntad, “dos jarros de vino y pan de trigo: que me refrescó grandemente, ya que por espacio de siete meses nunca había probado una gota de vino; no obstante, todo fue repartido entre la mayoría de mis seguidores” (Bennett 1966 [1564]: pág. 50). Cuando la flota francesa de auxilio, al mando de Ribaut, llegó a poco de la partida de Hawkins, la armada del adelantado y gobernador de La Florida, Pedro Menéndez de Avilés, le pisaba los talones (Milanich 1999). Tras varios intentos, arrasó el fortín francés y más tarde se jactaría del botín, que, según él, incluía veinte toneles de vino recién descargados de uno de los buques de Ribaut (Ruidíaz 1893).

El viñedo de Santa Elena

Desde su reconocimiento en una visita anterior, Menéndez había apreciado el potencial de La Florida como frontera vitícola. Habiendo desbaratado la intrusión francesa, escribió al rey un entusiasta prospecto: “Hay ocho de estas islas [las “Sea Islands” que bordean la costa de Florida a South Carolina]: producirán mucho vino, trigo y diversas cosechas, y mucha caña de azúcar; habrá mucho ganado” (Ruidíaz 1893: vol.2, pág. 90).

Un proyecto vitivinícola fue parte del plan maestro colonial. Como condición para el apoyo de la corona, Menéndez acordó asentar cientos de labradores españoles y portugueses con incentivos de tierras, ganado, pollos, esclavos y esquejes de uvas para el establecimiento de viñedos (Lyon 1976). Santa Elena (Parris Island) habría de ser la sede del esfuerzo colonizador. Ya para 1568, el sacerdote Juan Rogel en visita de inspección observó que: “En Santa Elena hay sembrado un viñedo, uno muy bueno” (Zubillaga 1946: pág. 327).

Excavaciones arqueológicas realizadas en Santa Elena han producido evidencia que confirma las escasas referencias documentales sobre la existencia de viñedos durante los dos periodos de asentamiento español en 1566-1576 y 1577-1587 (Lyon 1976; South 1980; Watlington 1990). En el sitio quedó expuesto un conjunto de hileras contiguas de trincheras similar al sistema que aún se usa para establecer viñedos en muchas partes de Europa e Iberoamérica. La trinchera típica mide alrededor de un metro de hondo por uno de ancho. Se rompe cualquier capa impermeable e invierten los estratos excavados; se les mezcla materia orgánica, grava y escombros para acrecentar la aireación, drenaje y nutrición de las nuevas cepas.

Se halló, además, una tijera de podar rota, y entre los escombros abundantes, fragmentos de botijas de cinco a diez galones, comúnmente usados para guardar vino. En el fondo de un pozo antiguo colapsado aparecieron semillas de la especie europea de uva (*Vitis vinifera*), de morfología característica, preservadas bajo condiciones anaeróbicas

(South 1981). En una excavación posterior se halló un horno de cocer cerámica y restos de un alambique que sugiere la destilación de aguardiente con uvas cultivadas y/o silvestres (DePratter 1993).

Bartolomé Martínez, un contable que fue de los primeros en cultivar la nueva tierra, escribió entusiasmado al rey, “Lo que en verdad se puede decir a Su Majestad es que en Santa Elena he sembrado con mis propias manos viñas...” y siguió listando otras frutas y hortalizas de España que se habían cultivado con buenos resultados (Connor 1925-1930: pág. 245). Que la introducción fue exitosa lo sugiere un informe de ‘progreso’ al rey, trece años después del asentamiento inicial y ocho años desde que el viñedo fue resembrado: “Empieza a haber muchas de las frutas de España, como higos, granadas, naranjas, uvas en gran cantidad, moras...” (Ibid.).

Santa Elena superó a San Agustín como el asentamiento principal de La Florida hasta su primera destrucción por indígenas airados en 1576. Aunque prontamente reconstruido y refortificado, el viñedo resembrado perdió su primacía a la posición más resguardada al sur. Finalmente abandonada en 1587, bajo amenaza de ataque por ingleses e indígenas, la colonia se recogió a San Agustín, desde donde los corredores de misiones se extenderían eventualmente por el litoral hacia el norte hasta el futuro territorio inglés de las Carolinas, y al oeste hasta Pensacola, estableciendo el dominio español mediante la hispanización de las poblaciones indígenas de la región, y generando una virtual barrera humana al expansionismo inglés (Milanich 1999).

Una razón básica para la persistencia de la viticultura colonial española fue la necesidad de asegurar la provisión de vino para la misa católica bajo condiciones de abastecimiento irregular del exterior. El primer vino de La Florida habría sido un tinto apropiado para la comunión. Las viñas sembradas en Santa Elena no se habrían limitado a variedades españolas de la especie de uva europea doméstica, *Vitis vinifera*. En las islas del litoral atlántico del sureste de Norteamérica medran no menos de cuatro especies nativas de uvas verdaderas (*Vitis*): *V. aestivalis*, *V. vulpina*, *V. cinerea floridana* (i.e. *V.*

simpsonii), y por último *V. rotundifolia* (Comeaux 2001). Todas menos la última son tan compatibles fisiológicamente con *V. vinifera*, que habrían sido usadas como portainjertos vigorosos y saludables, como se acostumbró en otras partes de la América colonial española (Watlington 1990).³ Además, las uvas silvestres habrían suplido mosto suplementario para la producción de aguardiente y vinagre.

Sin embargo, la aportación más portentosa de las especies de vid nativas de La Florida habría sido genésica, su mestizaje espontáneo e intencional con la uva doméstica, que produjo cultivares adaptados a las condiciones medio-ambientales de aquella región del Nuevo Mundo. La especie más afín fenológicamente para ese resultado fue seguramente la *V. aestivalis*, de apariencia y período de floración convergente con las uvas europeas. La ‘intimidad’ de ambas especies en el viñedo y su entorno hubiera de por sí favorecido el cruzamiento, mediante transferencia del polen doméstico a las hembras indígenas por el viento, las abejas importadas y otros insectos.⁴ De tal modo habrían surgido las ‘uvas de las misiones de Florida’, primigenios cultivares mestizos que iniciaron la adaptación de la viticultura mediterránea a regiones climatológicamente distintas de América, incluyendo, eventualmente, la zona tropical (Watlington 1990).

Dicho proceso de evolución agro-cultural no cesó con la caída de Santa Elena. En 1663, a setenta y seis años del abandono del asentamiento español, el capitán William Hilton de Barbados alegadamente hizo escala en Santa Elena rumbo a la colonia inglesa de las Carolinas (Waring 1979). Encontró allí indios “hispanicos” entre artefactos que destacaban una gran cruz de madera como las que desde Meléndez de Avilés se acostumbraba plantar en las aldeas misioneras. También figuraban huertos de melocotones e higos, y un viñedo. Se sabe que comunidades indígenas no-cristianas de la etnia yamasi se refugiaron en misiones recién abandonadas de la cadena isleña huyendo del avance invasivo de indios esclavistas asociados a los colonos ingleses a partir de la fundación de Charles Town en 1670 (Milanich 1999).

El capitán Hilton pudo haber confundido una de las

misiones rehabilitadas en la colonia insular más septentrional de Santa Catalina, por la ya legendaria Santa Elena. No obstante, al señalar la existencia de un viñedo, evidencia que el cultivo de uvas seguía siendo componente integral de las misiones hispánicas de La Florida. Observaciones hechas por visitantes posteriores a lugares donde antiguamente hubo tales asentamientos sugieren que en los mismos se había desarrollado una viticultura adaptada con cultivares mestizos (Watlington 1990). La persistencia de parras de uvas en determinado sitio a través del tiempo se debe a la capacidad que tienen los bejucos longevos de perpetuarse mediante el enraizamiento espontáneo de sarmientos que acodan al tocar tierra. Por supuesto que las aves y otros animales son diseminadores de semillas híbridas.

Por ejemplo, en 1735, Francis Moore, un turista inglés de visita en la isla de San Simón (Georgia), antigua sede de la misión hispánica de Santo Domingo de Asaho, describió correctamente dos especies comunes de uva nativa, *V. aestivalis* y *V. rotundifolia*, y comentó sobre otra uva silvestre, blanca, de calidad y hoja parecidas a las uvas europeas. Similarmente, durante el siglo 18 nuevos pobladores del anterior territorio fronterizo de las misiones y pueblos de indígenas hispanizados en las Carolinas, Georgia y Alabama descubrían parras cimarronas de aspecto híbrido. Algunos de estos hallazgos fueron precursores de una vitivinicultura adaptada al sureste subtropical de Estados Unidos, y eventualmente a regiones similares en otras partes del mundo (Watlington 1990).

Otro caso ejemplar se dio en las inmediaciones de Talahassee, capital del estado moderno de Florida, otrora San Luís de Talimali, polo occidental de las misiones hispánicas hasta comienzos del siglo 18, cuando fue abandonada en anticipación de ataque por una horda anglo-indígena carolinense. Un siglo más tarde, en 1823, el agrimensor que trazaba el ordenamiento urbano de la nueva capital encontró, en plena vegetación, hileras de viñas que rodeaban las ruinas de la empalizada del fortín de San Luis, y entre los vestigios de la cuadrícula aldeana remanentes vivos de emparrados domésticos. Evidentemente, un antiguo cultivar

fue rescatado, porque hacia fines del siglo el inmigrante francés Emile Dubois vinificó uvas híbridas que halló en el área, produciendo un tinto que fue premiado en la exposición de Paris de 1900 (Paisely 1968).

Desgraciadamente, el legado vitícola de las misiones hispánicas de La Florida ha sido suprimido como fenómeno histórico de importancia científica, por prejuicios étnicos y religiosos (Watlington 1984; Pinney 1989; Rivera 2008). Durante el siglo 20, el movimiento prohibicionista recogió la tara de sentimiento antihispánico colonial, de suerte que a la postre el programa estatal de hibridación adaptiva minimizó el desarrollo de cultivares para vino durante la mayor parte de su medio siglo de vida, ya finiquitada. Es de esperarse que el aumento de la población hispana en Florida se haga sentir para reivindicar su herencia vitivinícola. A fin de cuentas, el origen del gentilicio “Hispanic”, de uso común en el este de Estados Unidos para referirse a inmigrantes de la América Latina, es una derivación de “Hispanic Indians”, indígenas hispanizados en las misiones de La Florida colonial española, y luego víctimas del genocidio etnofóbico.

Notas

¹ Aunque la matanza de franceses mancilló el expediente del adelantado Menéndez de Avilés, quien no perdonaba ni a los que se rendían tras ofrecimiento de amnistía, Hyams exagera la nota, pues las mujeres y párvulos, y algunos varones que juraban ser católicos, se salvaron (Milanich 1999).

² La especulación de Adams confunde la afición moderna de los sureños por la uva moscadaña (*V. rotundifolia*) como fruta fresca con su utilización problemática para hacer vino. El capitán John Smith, fundador de la colonia de Virginia, vinificó uvas silvestres, probablemente *V. aestivalis*, y alega haber producido un vino: “como nuestro vino franco-inglés” (Smith 1629: pág. 122). Sin embargo, su descripción de la moscadaña es inequívoca: “Hay otro tipo de uva casi tan grande como una cereza; ésta la llaman [los indios] “Messamins”, son gordas y el jugo espeso. Ni el sabor agrada al hacer vino della”. Ibid.

³ Una 'Ordenanza' de Hernán Cortés en 1524 estipulaba la siembra de parras silvestres (*V. caribaea*, *V. biformis*, *V. blancoi*, y otras especies nativas de México) como patrones a injertarse con el escaso material vegetativo que llegaba de España (Adams 1978).

⁴ Aunque la mayoría de los cultivares domésticos de uvas son hermafroditas funcionales que se autofecundan, las especies silvestres tienden a ser dioicas, y sus parras individuales 'machos' improductivos o 'hembras' fructíferas, fecundables por uvas domésticas.

Referencias

- Adams, L.D. 1978. *The Wines of America* (2da. edición). New York: McGraw Hill.
- Bailey, L.H. 1898. *Sketch of the Evolution of our Native Fruits*. New York: Macmillan.
- Bates, R.P., J.A. Mortensen, y T.E. Crocker. 1980. "Florida grapes, the next decade". *Proceedings of the Florida State Horticultural Society*, 93: 120-124.
- Bennett, C.E. trad. y ed. (1966) [1564]. *A Notable History Containing Four Voyages Made by Certain French Captains unto Florida*. Gainesville: University Press of Florida.
- Blacker, I.R. (ed.). 1965 [1558-1600]. *The Portable Hakluyts Voyages*. Viking: New York.
- Comeaux, B.L. 2001. American grapes (*Vitis* L.): A sketch of their classification. Manuscrito con mapas.
- Connor, J.T. (trad. y ed.) 1925-1930. *Colonial Records of Spanish Florida; Letters and reports of governors and secular persons...* (traducido y editado). 2 volúmenes. Deland, Florida.
- DePratter, C.B. 1993. *The Santa Elena Project*. The South Carolina Institute of Archaeology and Anthropology. <http://www.cas.sc.edu/sciaa/staff/depratterc/newweb.htm>
- Heintz, W.F. 1979. "The original American wine". *Wines & Vines*, 60(4): 39.
- Husmann, G. 1866. *The Cultivation of the Native Grape and Manufacture of American Wines*. New York.
- Hyams, E.S. 1965. *Dionysus: A Social History of the Wine Vine*. New York: Macmillan.
- Le Moyne, J. 1875 [1586]. *Narrative of Le Moyne, An Artist Who accompanied the French Expedition to Florida under Laudonniere*. Boston: F.B. Perkins.
- Lyon, E. 1976. *The Enterprise of Florida: Pedro Menéndez de Avilés and the Spanish Conquest of 1565-1568*. Gainesville: University Press of Florida.
- Milanich, J.T. 1999. *Laboring in the Fields of the Lord, Spanish Missions and Southeastern Indians*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Paisely, C. 1968. *From Cotton to Quail: An Agricultural Chronicle of Leon County, Florida, 1860-1867*. Gainesville: University of Florida Press.
- Pinney, T. 1989. *A History of Wine in America, From the Beginnings to Prohibition*. Berkeley: University of California Press.
- Rivera, G. 2008. *HisPanic: Why Americans Fear Hispanics in the U.S.* New York: Celebra-Penguin.
- Ruidíaz y Caravia, E. 1893. *La Florida, su conquista y colonización por Pedro Menéndez de Avilés* (2 vols.). Madrid: Imprenta Hijos de J.A. García.
- Smith, J. 1819 [1629]. "The sixth voyage, 1606". En *The True Travels, Adventures and Observations of Captain John Smith*. Philadelphia: Franklin Press.
- Smith, M.T. 1994. "Aboriginal depopulation in the postcontact Southeast". En C. Hudson y C. Chaves (eds.), *The Forgotten Centuries, Indians and Europeans in the American South, 1521-1704*. Athens: The University of Georgia Press.
- South, S.A. 1980. The Discovery of Santa Elena. Institute of Archaeology and Anthropology, Research Manuscript 165. University of South Carolina. Columbia.
- . 1981. *Exploring Santa Elena*. Inst. of Archaeology and Anthropology, Research Manuscript Series 184. University of South Carolina. Columbia.
- Waring, J.I. 1970. *The First Voyage and Settlement at Charles Town, 1670-1680*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Watlington-Linares, F. 1984. "'Insites' from the Florida

vineyard". Ensayo inédito. Department of Geography,
University of Florida. Gainesville.

---. F. 1990. *Adaptive Viticulture in the Caribbean Basin*.
Disertación doctoral. Gainesville: University of
Florida.

Zubillaga, F. (ed.). 1946. *Monumenta Antiquae Floridae*
(1566-1572). Roma: Apud.



Attitude and Exposure to Sexual Assault

Among Island Puerto Rican College Students

Annabelle Irizarry-Irizarry
Department of Social Sciences
University of Puerto Rico at Arecibo

Recibido el 5 de septiembre de 2008
Aceptado el 5 de abril de 2009

Abstract

In Puerto Rico, the theme of rape and sexual coercion has been the focus of few researchers. The descriptive research presented here explores the magnitude of the problem, profile of victims and aggressors, causes of conduct, gender sex role conduct, rape myth attitudes and remedial efforts. Findings presented here deal exclusively with the 25 statements (of 70) in which differences between male and female respondents were greater than 10 percent. A five point Likert type scale was utilized. Five hundred student volunteers were recruited through university professors during the months of August to December 2006. The principal findings were that females were more attuned to the magnitude of the problem, victimization was underreported, and males more so than females support rape myths.

Key words: aggression, rape, university students, Latinos, gender attitudes

Resumen

En Puerto Rico existe una escasez de investigaciones relacionadas a la violación y coerción sexual. La investigación descriptiva presentada aquí explora la magnitud del problema, perfil de víctimas y agresores, causas de la conducta, conducta sexual por género, actitudes hacia mitos de violación e intervenciones para remediar la situación. Los hallazgos presentados se relacionan exclusivamente con las 25 aseveraciones (de 70) que evidenciaron diferencias de 10 por ciento o más entre las respuestas de varones y hembras. Se utilizó una escala Likert de cinco renglones. Quinientos estudiantes universitarios fueron reclutados a través de profesores universitarios durante los meses de agosto a diciembre de 2006. Los hallazgos principales evidencian que las hembras tenían más conocimiento sobre la magnitud del problema, que hay una subestimación de la victimización, y que los varones más que las hembras apoyan los mitos sobre la violación.

Palabras clave: agresión, violación, estudiantes universitarios, Latinos, actitudes por género.

Introduction

Structural features of a society, most particularly sub cultures and generation, directly impact upon hetero normative gender socialization practices thus creating diversity in instrumental-expressive conduct as it relates to attitudes towards violence. In this article the author will examine the attitude of Puerto Rican male and female college students of the Y generation as it relates to: magnitude of problem, profile of victims and aggressors, causes of conduct, gender role conduct, rape myths and remedial efforts.

Researchers report that more than 50 percent of college women are victims of some form of sexual assault and 25 percent of women have experienced rape or attempted rape (Benson, Charlton & Goodhart, 1992; DeKeserdy, Schwartz & Tait, 1993). Gross, Winslett, Roberts and Gohm (2006) reported that 27 percent of female college students had experienced unwanted sexual contact ranging from kissing and petting to oral, anal, or vaginal intercourse since enrolling in college. Kiernan and Taylor (1990) reported in a population of Latino and Anglo college students that 37 percent of all females reported unwanted sexual advances, other than intercourse, and 49 percent had experienced at least one kind of physical violence or threat in dating situations. A phenomenal amount of sexual coercion has been reported as occurring among college students.

Perona Fassi (2001) reported that among 200 Puerto Rican college students sampled, 30 acknowledged having had some type of non desired sexual contact on a date or 15 percent, which is a very high percentage. Between 20 to 25 percent of female university students are victims of rape and 84 percent know the assailant but only five percent dare to report the crime to the police. The prevalence rate found is similar to those reported with United States populations, which fluctuate between 14 percent and 45 percent (Koss, 1985; DeKeserdy, Schwartz & Tait, 1993; Muehlenhard & Linton, 1987). Studies have shown that almost 20 percent of college men and women reported being involved in a physically violent intimate relationship (Luthra & Gidyer, 2001; Silverman & Williamson, 1997). Kanin (1967) found

that 26 percent of the male undergraduates surveyed admitted that they had acted sexually aggressive on a date, which involved making a forceful attempt at intercourse causing their date to cry, scream, fight, or plead.

Structural Explanations for Conduct

According to a feminist socio-cultural perspective of rape and sexual coercion, within the framework of cultural socialization theory, conceptualizations of traditional gender roles and societal acceptance of male dominance of political, economic, and legal resources help to endorse sexual aggression against women (Anderson, Cooper, & Okamura, 1997; Stock, 1991). Sexual relationships often incorporate power disparities based not only on access to material and social resources but on physical strength as well. Thus, power disparities contribute to women's vulnerability to male authority, and their pressured participation in sexual intercourse (Dixon-Mueller, 1993). That is, rape and sexual coercion are an extension of a dominant-submissive, competitive, sex-role-stereotyped culture (Burt, 1980) and should be expected given the sexual socialization of males and females (Check & Malamuth, 1983).

Myths constitute an important factor in the consistency of rape in societies. Examples of such myths are: "Women provoke rape by their appearance or behavior", "A woman who goes out alone at night puts herself in a position to be raped", and "Some women deserve to be raped". These myths precipitate and support the idea that rape is the inevitable result of passion aroused by a woman's behavior and, thus, it is women, not men, who are held responsible for sexual assaults (Ward, 1995). This general phenomenon of blaming the victim has been demonstrated in various populations across a number of situations in many countries.

Sexual assault myths are prejudicial, stereotyped, or false beliefs about victims and assailants (Burt, 1980) that serve to deny and justify male sexual aggression against women (Lonsway & Fitzgerald, 1994). The acceptance of rape myths is related to sex role stereotypes and an

acceptance of interpersonal violence. Sex role stereotypes refer to “restrictions on the appropriateness of sexual patterns, sexual acts, conditions or circumstances under which sex should occur” (Burt, 1980). Rape myths are those beliefs about rape that function to blame the victim and exonerate the rapist (Burt, 1991; Lonsway & Fitzgerald, 1994). Burt’s (1980) pioneering work on rape myths implies that these perceptions and attitudes should be different in cultures in which rape myths and beliefs are widely accepted, than they are in cultures in which these myths receive little support.

Traditional socialization encourages different goals and roles for women and men in dating and courtship, and this aspect of the sexual double standard contributes to sexual aggression and coercion (Burkhart & Fromuth, 1991; Makepeace, 1981) as one among many options for the playing out of instrumental-expressive gender role conduct. For example, in traditional Puerto Rican society the playing out of passive or reactive roles in sexual interactions varies by subculture and generation. Mintz (1956), among the depression generation in *Cañamelar* —the subculture of a rural sugar plantation proletariat— reported that women who broke off with their common-law husbands, those whose spouses deserted them, widows: all could remarry promptly and did not become less respectable thereby unless they behaved wantonly. If premarital pregnancy occurred, blame fell upon the parents of the girl as well as upon the girl herself; however, if the parents could show that they had re-established discipline and were able to furnish some form of compensation, a girl with an illegitimate child had little trouble finding a husband.

However, in Manners (1956) *Tabara* —a rural tobacco and mixed crop community—, the virginity of the bride was far more important among the middle and upper class than it was to the male members of the lower class. Virginity was required for females of the middle and upper class by males of those classes. In the past, the mere suspicion that a girl was not a virgin upon marriage meant that she could be returned by her husband to her family under the pretext that she was used material. In certain sub cultural

groups, this meant limited opportunities for marriage or that she should resign herself to being someone’s mistress or a prostitute. The magnitude of its enforcement, however, varied by subcultural norm.

In the case of rape outside of marriage among the baby boomer generation, Alvarado (1979) points out that the Puerto Rican woman from an early age learns that it is important to maintain her virginity since her dignity, respect, honor, and femininity are tied into it. A woman who is dishonored or raped loses for all practical purposes her shame (“vergüenza”) (Peristiany, 1966). Fernandez-Marina and associates (1969) reported among middle class high school students from the San Juan Metropolitan area that males insisted that their future wives be “pure” and “well brought up”.

The promiscuous girl was condemned as bad and was seen as a mere instrument or thing, unworthy of any love or affection because she was unworthy of respect. The attitude of the females was dictated by that of the males, thus the prim and proper “good girl” had nothing to lose and everything to gain by projecting the desired conduct.

Among continental Puerto Rican and Latina adolescent girls, family beliefs regarding the importance of maintaining teenaged daughters’ virginity were linked to the establishment of rules regarding dating and contact with boys; sons did not have similar limitations (Raffaelli, 2004; Villaruel, 1998).

Some scholars have asserted that aspects of family life related to gender and sexuality may endure because they are deeply engrained and imbued with powerful emotions. As a result, sexuality and sex roles within a culture tend to remain the last bastion of traditions (Espin, 1984/1997). Others propose that traditional views of Latino families do not fully capture the range of variation (Amaro, 1988; Singer & Flores, Davison et al., 1990).

Even today in contemporary Island society, if a girl is raped, she generally will not reveal the event even to her immediate family. This is so due to the fear of being scorned, sent to live with relatives outside of her community, or being

physically removed from her home by the Department of the Family to an alternate residence. This is most particularly the case if the aggressor is an immediate family member or one residing close by. Also often times if a pregnancy occurs as a result of rape, the victim remains silent until the birth of the child and later her immediate family generally tries to console her. In the public schools of the Island, pregnant students attend classes with the general student body. This practice varies among the private schools that may accept or dismiss pregnant students and the aggressor if he is a student as well.

Gender Attitudes

Men and women have been shown to differ dramatically in their perceptions of and attitudes toward rape, rapist, and rape victims (Chng & Sloane Burke, 1999; Szymanski, et al., 1993). Men have been shown to attribute more responsibility to the victim of a rape and to view rape as less severe than women (Szmanski et al., 1993; Deitz et al., 1984). Among college and high school student samples, men rated female participation higher as a cause of rape than did women, and women rated male hostility and male dominance higher than men (Cowan & Quinton, 1997).

Research conducted by Burt (1980), Holcomb, Holcomb, Sondag, and Williams (1991), and Dean and Malamuth (1997), show that rape-tolerant attitudes are one of the most common contributors to the high prevalence of rape among college students. People who accept rape stereotypes, adversarial sexual beliefs, and traditional sex role attitudes show a greater acceptance of rape, and appear to condemn victims more. Also male undergraduates are more likely to believe that a rape victim is responsible for her own victimization (White & Robinson- Kurplus, 2002; Bell, Kuriloff & Lottes, 1994).

Good, Wallace, and Borst (1994) observed that men with traditional masculinity ideology had more rape-supportive attitudes. Truman, Tokar, and Fischer (1996) observed that traditional masculinity ideology was related to date-rape supportive beliefs and attitudes. Masculinity

attitudes predict college males' use of psychological violence in dating relations (Thompson, 1990) and endorsement of myths about rape (Bunting & Reeves, 1983). Hill and Fischer (2001) found an association between the masculine gender role and the notion that men feel a sense of entitlement to have their general and sexual needs fulfilled by women. This entitlement mediated the relationship between masculine gender roles and rape-related behaviors that included date-rape myth acceptance, rape victim blame, and the likelihood of raping. The two factors most related to students' tendency to attribute blame to rape victims were traditional attitudes towards women and the need for men to be tough and self-reliant (White & Robinson Kurplus, 2002).

College Students and Rape Attitudes

In the United States, both Afro Americans and Latino students were found to be more tolerant of rape myths than were Anglo students. Attitudes toward rape scenarios were affected by the degree of assimilation of the Latino sample. Latinos had more traditional attitudes towards women and were less rejecting of female rape. Bicultural and bilingual Latino college males were least likely to blame a man for forcible date rape. (Fischer, 1987). Cowan (2000) reported in a sample of college students that women believed more strongly in male hostility and dominance, and less strongly in female precipitation as a cause of rape. Gender differences were moderated by whether the respondents were Anglo or Latino across type of rape. Latino men tended to believe more strongly in the rape myth of female precipitation than the three other gender/ethnic combinations. Anglo women were more likely to agree with systemic and feminist beliefs than men and Latino women.

Both Latino men and women are more likely than Anglos to believe that rape is driven by male sexuality. However, Latinas report victim-blaming beliefs more than Anglo and Afro American women. Lefley, Scott, Llabre and Hicks, (1993) in a study comparing beliefs about rape among victims and non victims of sexual aggression in three ethnic groups, found that the Latino group was more accepting of

stereotyped beliefs than Afro Americans and Anglos. In a study of high school students' beliefs about the causes of rape (Cowan & Quinton, 1997), Latino male and female students were more likely than Anglo students to believe that rape is caused by male sexuality. Liria, Koss and Russo (1999) found that Latina women had a significantly higher risk of sexual assault than non Latina women.

In Puerto Rico the theme of rape and sexual coercion has been the focus of few researchers. Angueira (1981) presents a profile of the problem of rape in Puerto Rico and a profile of victims attending a rape crisis center. González Bonilla (1985) discusses the psychosocial effects of rape during the crisis period. Pagán de Tirado (1979) presents a personality description of rapists. Rodríguez de Alvarado (1980) presents an analysis of the development of the program of the Center for Rape Victims. Irizarry (1997), in an exploratory study, looked at the association between the scale of attitude towards rape and the scale of attitudes towards the rights and roles of women. Two hundred male university students in Puerto Rico between the ages of 18 and 24 were sampled for attitudes. High percentages of stereotyped ideas were found for "Women cannot be raped against their wishes" (55% in agreement); "Women cause rape due to their appearance and conduct" (64% in agreement); "Rape is the consequence of the uncontrollable sexual desire of men" (71% in agreement); "Women should be forced not to have sexual relations before marriage" (52% in agreement); and "The degree of resistance should be the factor in determining if a rape occurred" (50% in agreement).

Perona Fassi (2001) reported in a doctoral dissertation among Puerto Ricans on the Island that negative attitudes towards sex, dates and sexual assaults on dates are highly related to gender. Males were found to be more in agreement with stereotyped attitudes towards date rape, whereas females possessed attitudes of greater rejection of aggressive sexual conduct. It concluded that for a woman, the major risk for sexual assault comes from her own date or a known person.

Instrument Design

The research data presented in this article is based upon an original questionnaire developed by the researcher. The original instrument in Spanish consisted of five sections with a total of 260 questions. For this article only questions from part one and three are analyzed. Part one consisted of 10 questions about socio demographic variables and section three was made up of 70 statements related to sexual assault. A five point Likert type scale with options ranging from "strongly agree" to "strong disagree" is used.

During the months of August to December 2006, undergraduate students at a four year college in the northeastern part of the Island of Puerto Rico were approached in an Introductory Social Science Course, taken by all students regardless of major or academic year of study. The researcher believes that the college selected is representative of four year institutions in Puerto Rico. Professors offering this course served as intermediaries in the process of recruitment of student volunteers. Five hundred students completed the seventeen-page questionnaire. Before filling out the questionnaire, students were informed of the objectives of the study and implications of their participation, as well as their rights. Finally, only those who freely decided to participate did so. An informed consent sheet was signed by the volunteers. The questionnaire was self-administered at the student's home and took approximately one hour to complete. The study contemplated a minimum level of danger to participants, none greater than those incurred in daily life. Responses were registered in the SPSS Statistical Package Program (SPSS) for Windows excluding information that could identify respondents.

The questions to be addressed in this article are: First, do attitudes towards sexual assault differ among Puerto Rican male and female college students? Second, if differences appear, in which direction do they go: greater agreement or disagreement with statements or do they fall into the mid-point of a neutral response field? Third, do exposure rates differ among the gender groups, and if so, what is the magnitude of such differences? Fourth, are Puerto Rican

college students' attitudes similar or different from those of similar populations elsewhere? Lastly, are exposure rates on the Island similar or different to those found among other populations of college students? The answers provided add much to contemporary scholarly discussion on the diversity among the gender and Latino groups.

The following hypothesis were established for the study findings:

1. That attitude towards sexual assaults against women would vary by gender with females rejecting it more so than males.
2. That differences by gender correspond to those found elsewhere among this population group.
3. That females would suffer greater exposure to sexual assault than their male counterparts.
4. Exposure rates would differ from those found elsewhere due to cultural tradition which instills the cult of silence in the face of interpersonal violence.

Results

The majority of respondents were from the Municipality of Arecibo (24%). As for gender, the majority were female (72%), rural zone of residence (62%) and age cohort of 24 years or less (96%). As to marital status, 90 percent of respondents were single and of the bachelors degree program (90%). As to living arrangements, the majority resided with both parents (57%) followed by with mother (26%). Those of the Department of Social Sciences predominated (33%). As for religious affiliation, most were Catholic (57%) followed by Protestant (32%). Lastly, 98 percent were of the Puerto Rican ethnic group being the majority island Puerto Ricans (81%), followed by mainland Puerto Ricans (18%).

The following analysis of the authors' data focuses on those statements in which differences between male and female responses were greater than 10 percent except for magnitude statement. This situation occurred for 25 statements.

Table 1. Gender differences in attitudes towards the magnitude of the problem and exposure to sexual assault in percentage (N=500).

Statements	Agreement	
	Female	Male
Rapes occur more frequently than what people think.	80	69
The majority of cases of rape are reported to the police.	71	54
I was a victim by an unknown person.	1	4

Table 1 presents that females appear more attuned to the magnitude of the problem, which is not surprising, because they are generally the victims of such conduct. The relatively low percentage of victims of rape can be related to the fact that the campus studied does not have fraternity or sororities but associations, and these do not have assigned facilities. Yancey Martin and Hummer (1989) suggest that fraternities create a sociocultural context in which the use of coercion in sexual relations with women is normative and in which the mechanisms to keep this pattern of behavior in check are minimal at best and absent at worst. The organization and membership of fraternities contributes heavily to coercion and often violent sex. Also the campus studied does not have housing facilities, thus most students commute to their homes after class. A high percentage of students are from rural areas of the Island (62%), where families tend to reside in close knit communities of relatives which may contribute to keeping a watchful eye on unmarried daughters, but sons are granted more liberty to roam around which is a traditional custom.

Lastly, one cannot lose sight of the fact that rape is still a taboo topic among many subcultural communities in Puerto Rico. Social stigma persists in pressuring victims not to reveal their victimization, especially if the attacker is a family member. That males reported being greater victims than females may reflect an underreporting by the latter due to their having been heavily inculcated with the virginity value and being knowledgeable as to the social stigma still operating in the society relative to the loss of virginity. Also the relative freedom of males to roam around may place them

in situations of greater exposure to danger, most specifically sexual assault.

Table 2. Gender differences in attitude as to profile of victims and aggressors and causes of conduct of sexual assault in percentage (N=500).

Statements	Agreement	
	Female	Male
Rapists are psychologically hypermasculine men.	34	24
	Disagreement	
Movies that stress violence are a cause of sexual attacks.	29	39
Women's liberation is a cause of sexual assault.	77	59
Men who rape is because their wives deny them intimacy.	78	59

Researchers have found an association between hypermasculinity and general aggression (Gold et al., 1992), sexual aggression, and the history of sexual aggression (Weir & Branscombe, 1990). Greater female agreement response reported in this area may reflect the acknowledgement of one of many learnt gender socialization reactions from personal experience or observed conduct in her social environment or family constellation, whereas males may view hypermasculine conduct as one of many available conduct outlets. Responses to the first cause of conduct statement present a gap in knowledge as to the impact of mass media in the formation of behavior patterns. The other responses to the statements reveal considerable knowledge as to the etiology of sexual assault, most particularly among females (Table 2).

Table 3. Gender differences in terms of gender sex role conduct related to sexual assault in percentage (N=500).

Statements	Disagreement	
	Female	Male
I would not marry a boy/girl who has been the victim of rape.	77	64
	Agreement	
A woman should assume the principal responsibility in the prevention of rape.	28	38

Responses to gender sex role conduct reveal instrumental-expressive diversity among the gender groups. A movement away from traditional visions of gender sex role conduct is revealed here in favor of less sexist attitudes.

Table 4. Gender differences in sexual assault myth attitudes in percentage (N=500).

Statements	Agreement	
	Female	Male
A high percentage of false rapes exist.	19	33
Many women invent that they have been raped.	24	44
Only pretty females are more exposed to being a victim of sexual assault.	27	53
	Disagreement	
Rapes are generally problems of families with low incomes.	66	51
The majority of males who are rapists are single.	61	40
Only young women are victims of sexual assault.	90	78
A male cannot be a victim of rape.	96	84
Most sexual assaults are provoked by the victim.	79	64
If many women do not report cases of rape, it is because they provoked the situation.	86	67
Many women invent that they have been raped in order to protect their reputation.	49	38
If women stayed in their homes, they would be safe from becoming victims of sexual assault.	84	64
Only flirtatious women are the victims of sexual assault.	83	73
Only women who dress provocatively (tight clothes, mini skirts, revealing blouse) are victims of sexual assault.	80	59
The individual who does not report to the police a rape is because he/she provoked the situation.	82	59

Findings here present that males as a group reject rape myths, but when compared with females do so to a lesser extent. I believe this to reflect hetero normative socialization practices on the Island, and that diverse instrumental-expressive patterns of conduct are present among those of the Y generation. The finding that males more so than females support rape myths is in accord with that presented by other researchers in the United States and Puerto Rico (Chng & Sloane Burke, 1999; Irizarry, 1997; Perona Fassi, 2001).

Table 5. Gender differences in remedial efforts for dealing with the problem of sexual assaults in percentage (N=500).

Statements	Disagreement	
	Female	Male
Defending oneself and offering strong resistance before a rapist guarantees the personal security of the victim.	48	34
Medical intervention is not necessary for a victim except when there is physical damage.	90	73
The best way of deterring rapes is eliminating pornographic magazines or movies.	35	48

Males tend to assume more than females that clear cut strategies are enough to impede antisocial conduct from occurring. Females are more attuned to the need of medical intervention for victims regardless if there is physical damage, since other types —such as the psychological— have been imprinted in the victim and need to be attended to. Finally, females more so than males are knowledgeable as to the psychological impact of mass media in the formation and playing out of antisocial conduct.

Conclusions

Hypothesis one and two were validated by data in that females more so than males reject conduct of sexual assault, which is similar to that found elsewhere. Hypothesis three was not validated but the author believes that an underreporting existed due to cultural stigma of being a rape victim and that the majority of the student population reported a rural zone of residence, where traditional beliefs may be more strongly instilled as values. Lastly, hypothesis four was validated in that exposure rates found in this study differ from those found elsewhere.

In relation to instrumental-expressive conduct as projected in attitudes towards sex role conduct of females, Puerto Rican males of the Y generation have tended to distance themselves from the traditional attitude towards sexual assault and the victim assumed by the depression, baby boomer and X generations. Whereas both groups suffer from a lack of information corresponding to the etiology of sexual assault, it is most pronounced among the

male population. These should be addressed in prevention and intervention initiatives through required course content. Also the need exists to further research initiatives as to the attitudes of the Y generation relative to gender roles and patterns of instrumental-expressive conduct since research findings have disclosed that those with traditional mental frames play out more rape related behaviors.

References

Amaro, H. (1988). Women in the Mexican-American community: Religion, culture, and reproductive attitudes and experience. *Journal of Community Psychology, 16*, 6-20.

Alvarado, MR (1979, 4 de octubre). *Violencia contra la mujer: Violación, incesto y maltrato en la experiencia puertorriqueña*. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Nacional Sobre Violencia contra la Mujer. Colorado: Estados Unidos.

Anderson, K.B., Cooper, H., & Okamura, L. (1997). Individual differences and attitudes towards rape: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 293-315.

Angueira, K. (1981). *Hacia una descripción del problema de la violación en Puerto Rico: Perfil de características de la clientela del Centro de Ayuda a Víctimas de Violación*. Tesis de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico.

Bell, S.T., Kuriloff, P.J., & Lottes, J. (1994). Understanding attributions of blame in stranger rape and date rape situations: An examination of gender, race, identification, and students' social perceptions of rape victims. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 1719-1734.

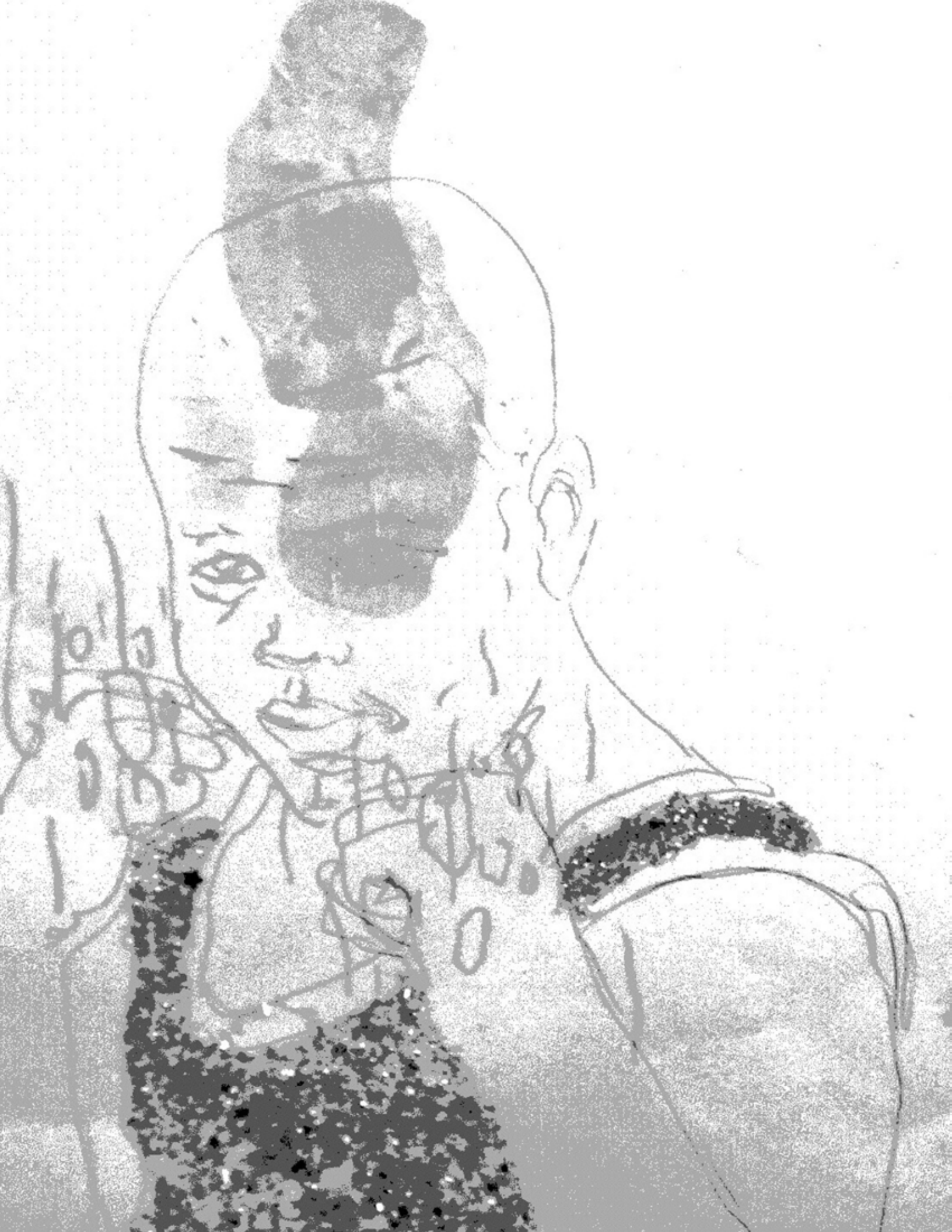
Benson, D., Charlton, C., & Goodhart, F. (1992). Acquaintance rape on campus: A literature review. *Journal of American College Health, 40*, 157-165.

Bunting, A.B., & Reeves, J.B. (1983). Perceived male sex orientation and beliefs about rape. *Deviant Behavior, 4*, 281-295.

- Burkhart, B., Fromuth, M.E. (1991). Individual psychological and social psychological understandings of sexual coercion. In E. Grauerholz & M. Koralewski (Eds.) *Sexual coercion* (pp. 75-90). Toronto, D.C.: Health
- Burt, M.R. (1980). Cultural myths and support for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*, 217-230.
- Burt, M.R. (1991). Rape myths and acquaintance rape. In A. Parrot and L. Bechholder (Eds.). *Acquaintance rape: The hidden crime* (pp. 26-40). New York: Wiley.
- Check, J.V., & Malamuth, N.M. (1983). Sex role stereotyping and reactions to depicting stranger versus acquaintance rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 344-356.
- Chng, C.L., & Sloane Burke, M.S. (December 1999). An assessment of college students attitudes and empathy toward rape. *College Student Journal*. 10 pp. Retrieved April 25, 2006, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_4_33/ai_62839472/print
- Cowan, G. (2000 May). Beliefs about the causes of four types of rape. *Sex Roles*. Retrieved October 19, 2005, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi-2294/is-2000_May/ai-65306521/print
- Cowan, G., & Quinton, W.J. (1997). Cognitive style and attitudinal correlates of the perceived causes of rape scale. *Psychology of Women Quarterly*, *21*, 227-245.
- Deitz, S.R., Littman, M., & Bentley, B.J. (1984). Attribution of responsibility for rape: The influence of observer empathy, victim resistance, and victim attractiveness. *Sex Roles*, *10*, 261-280.
- Dean, K.E., & Malamuth, N.M. (1997). Characteristics of men who aggress sexually and of men who imagine aggressing: Risk and moderating variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, *22*, 449-455.
- DeKeserdy, W.S., Schwartz, M.D., & Tait, K. (1993). Sexual assault and stranger aggression on a Canadian university campus. *Sex Roles*, *28*, 263-277.
- Dixon-Mueller, R. (1993). The sexuality connection in reproductive health. *Studies in Family Planning*, *24*, 269-292.
- Espin, O.M. (1984/1997). Cultural and historical influences on sexuality in Hispanic/Latin women: Implications for psychotherapy. In O.M. Espin (Ed.). *Latina realities: Essays in healing, migration and sexuality* (pp.83-96). Boulder, CO: Westview.
- Fernández-Marina, R., Maldonado-Sierra, E., & Von Eckert, U. (1969). *The sober generation: Children of Operation Bootstrap*. Río Piedras: University of Puerto Rico Press.
- Fisher, G.J. (1987). Hispanic and majority student attitudes towards forcible date rape as a function of differences in attitude toward women. *Sex Roles*, *17*, 93-101.
- Gold, S.R., Fultz, J., Burke, C.H., Prisco, A.G., & Willet, J.A. (1992). Vicarious emotional responses of macho college males. *Journal of Interpersonal Violence*, *7*, 165-174.
- González Bonilla, V. (1985). *Efectos psico-sociales de la violación durante el periodo de crisis en una muestra de mujeres puertorriqueñas de área oeste*. Disertación doctoral inédita. San Juan, Puerto Rico: Centro Caribeño de Estudios Postgraduados.
- Good, G.E., Wallace, D.L., & Borst, T.S. (1994). Masculinity research: A review and critique. *Applied and Preventive Psychology*, *3*, 3-14.
- Gross, A.M., Winslett, A., Roberts, M., & Gohm, C.L. (2006 March). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, *12*(3), 288-300. Retrieved July 20, 2006, from www.ncbi.nlm.gov/entrez/query.fcgi?db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=Abstr
- Hill, M.S., & Fischer, A.R. (2001). Does entitlement mediate the link between masculinity and rape-related variables? *Journal of Counseling Psychology*, *48*, 39-50.
- Holcomb, D.R., Holcomb, L.C., Sondag, K.A., & Williams, N. (1991). Attitudes about date rape: Gender differences among college students. *College Student Journal*, *25*, 434-440.
- Irizarry, C. (1997). *Violación de cita: Actitudes hacia la violación sexual y hacia los derechos y roles de*

- la mujer*. Disertación doctoral inédita. Universidad Interamericana, San Juan, Puerto Rico.
- Kanin, E.J. (1967). Reference groups and sex conduct norm violations. *Sociological Quarterly*, 8, 495-504.
- Kiernan, J.E. & Taylor, V.L. (1990 Spring). Coercive sexual behavior among Mexican-American college students. *J. Sex Marit Ther*, 16(1), 44-50. Retrieved July 19, 2006, from www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=Abstr
- Koss, M.P. (1985). The hidden rape victim: Personality, attitudinal and situational characteristics. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 193-212.
- Lefley, H.P., Scott, C.S., Llabre, M., & Hicks, D. (1993). Cultural beliefs about rape and victims response in three ethnic groups. *American Journal of Orthopsychology*, 63, 623-632.
- Liria, L.R., Koss, M.P. & Russo, N.F. (1999). Mexican American women's definitions of rape and sexual abuse. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 236-265.
- Lonsway, K.A., & Fitzgerald, L.F. (1994). Rape myths: In review. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 133-164.
- Luthra, R., & Gidyer, C.A. (2001 august). *Intimate partner violence among unmarried college women*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Manners, R.A. (1956). Tabará: Subculture of a tobacco and mixed crop municipality. In J. Steward (Ed.). *The people of Puerto Rico* (pp. 93-170). Board of Trustees of the University of Illinois.
- Mintz, S.W. (1956). Cañamelar: the subculture of a rural sugar plantation proletariat. In J. Steward (Ed.). *The people of Puerto Rico* (pp.314-417). Board of Trustees of the University of Illinois.
- Muehlenhard, C.L., & Linton, M.A. (1987). Date rape and sexual aggression in dating situations: Incidence and risk factors. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 186-196.
- Pagán de Tirado, Z. (1979). *Rasgos de personalidad del violador vistos a través de MMPI*. Tesis de maestría inédita. Universidad de Puerto Rico.
- Peroña Fassi, A. (2001). *Actitud hacia las violaciones en cita por parte de los estudiantes universitario de Puerto Rico: Un estudio exploratorio*. Disertación doctoral inédita. Universidad Carlos Albizu, Recinto San Juan, Puerto Rico.
- Peristiany, J.C. (1966). *Honour and shame*. Chicago: University of Chicago Press.
- Raffaelli, M. (2004 March). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *Social Roles*. Retrieved April 7, 2006, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_5-6/ai_n6079150/print
- Rodríguez de Alvarado, M. (1980). *Análisis del desarrollo del programa del Centro de Ayuda a Víctimas de Violación*. Tesis de maestría inédita, Universidad de Puerto Rico.
- Silverman, J.G., & Williamson, G.M. (1997). Social ecology and entitlements involved in battering by heterosexual college males: Contributions of family and peers. *Violence & Victims*, 12, 147-164.
- Singer, M., Flores, C., Davison, L., Burke, G., Castillo, Z., Scanlon, K., et al., (1990). SIDA: The economic, social and cultural context of AIDS among Latinos. *Medical Anthropology Quarterly*, 4, 72-114.
- Stock, W. (1991). Feminist explanations: Male power, hostility and sexual coercion. In E. Grauerholz & M. Koralewski (Eds.). *Sexual coercion* (pp. 61-74). Toronto, DC: Health.
- Szymanski, L.A., Devlin, A.S., Chrisler, J.C., & Vyse, S.A. (1993). Gender role and attitudes towards rape in male and female college students. *Sex Roles*, 29, 37-57. Retrieved April 25, 2006, from www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_nl-2_v29/ai_14526333/print
- Thompson, E.H. (1990). Courtship violence and the male role. *Men's Studies Review*, 7, 1, 4-13.
- Truman, D.M., Tokar, D.M., & Fischer, A.R. (1996).

- Dimensions of masculinity: relations to date-rape supportive attitudes and sexual aggression in dating situations. *Journal of Counseling and Development*, 74, 555-562.
- Villarruel, A.M. (1998 April-June). Cultural influences on the sexual attitudes, beliefs and norms of young Latina adolescents. *Journal of Society of Pediatric Nurses*, 3(2), 69-79.
- Ward C.A. (1995). *Attitudes toward rape: Feminist and social psychological perspectives*. London: Sage.
- Weir, J.R., & Branscombe, N.A. (1990). *Discriminating between males who do and do not possess a proclivity for sexual aggression*. Paper presented at the annual meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA.
- White, B.H. & Robinson Kurplus, S.E. (2002 March). Effects of victim sex and sexual orientation on perception of rape. *Sex Roles*, 46,191-200. Retrieved April 25,2006, from www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_2002_March/ai_91475115/print
- Yancey Martin, P., & Hummer, R.A. (1989 December). Fraternities and rape on campus. *Gender & Society*, 3(4), 457-473.



Trabajar para vivir: el trabajo infantil en Puerto Rico, 1900-1940

Carla V. Orozco Canossa
Departamento de Humanidades
Universidad de Puerto Rico en Cayey

Recibido el 15 de agosto de 2008

Aceptado el 8 de abril de 2009

Resumen

A lo largo de las primeras cuatro décadas del siglo XX, el trabajo infantil en Puerto Rico fue tolerado cada vez menos, mientras se enfatizaban sus aspectos negativos: la explotación de menores, los peligros morales y a la salud y el analfabetismo al que contribuía. Los censos de población realizados entre 1899 y 1940 documentan —aunque con limitaciones— las cantidades de niños empleados, sus edades, sexo y tipo de ocupación, y permiten analizar cómo la reducción en la cantidad de niños en empleos remunerados refleja la transformación de la sociedad y la economía puertorriqueñas.

Palabras clave: niños, explotación, empleos, economía, protección laboral, censo

Abstract

Throughout the first four decades of the XXth century, child labor in Puerto Rico was progressively less tolerated, while its negative aspects were emphasized: children's exploitation, moral and health perils and the illiteracy to which it contributed. Population census between 1899 and 1940 document —although with limitations— the amount of employed children, their age, gender and type of occupation, and allow an analysis on how the reduction in salaried child labor reflects the transformation of Puerto Rican society and economy.

Key words: children, exploitation, employment, economy, labor protection, census

Yo sí me aplicaba; bordaba una docena (de pañuelos) al día, además de mis otros quehaceres... Era verdad que con el bordado yo aportaba algún dinero para en parte ayudar a Mamá a cubrir algunas de nuestras necesidades más perentorias; pero por otro lado era un tremendo sacrificio para una niña de mi edad que solo acababa de cumplir ocho años y que casi ni tiempo me restaba para jugar, aunque siempre me daba mis escapadas.¹

El trabajo de los niños en la agricultura, el servicio doméstico y la industria es algo ya casi olvidado en Puerto Rico, pero en el pasado fue una práctica común. Las primeras cuatro décadas del siglo XX fueron un período de transición. El trabajo infantil fue tolerado cada vez menos a la vez que se enfatizaban sus aspectos negativos: la explotación de los menores, los peligros morales y a la salud, el analfabetismo al que contribuía... y la cantidad de niños en empleos remunerados fue disminuyendo en números reales y proporcionales.

Los censos de población realizados entre 1899 y 1940 permiten analizar varias características de los niños en trabajos remunerados. A pesar de las limitaciones de este tipo de documento —por ejemplo, dependemos de que el jefe de familia reportara el trabajo de sus hijos, de que muchos niños sólo trabajaban ocasionalmente y de que en cada censo se utilizaron diferentes categorías de edades—, es posible mirar las tendencias y tratar de relacionarlas con procesos económicos y sociales.

El trabajo ha sido parte de la vida de los niños en todas las culturas y Puerto Rico no ha sido la excepción. La participación de los niños junto a sus padres en las labores del hogar, del taller o del campo son trabajo: cuidar a los hermanos pequeños, traer agua, adelantar las labores más sencillas de un oficio, cuidar los animales, participar en las labores de cultivo y cosecha, hacer mandados... También laboraron los niños en Puerto Rico bajo otras condiciones. Una de ellas fue la esclavitud, que por más de 350 años

existió en la Isla.² Otra, el trabajo asalariado, que es el tema que nos interesa.

El trabajo remunerado de los niños debe haberse desarrollado en la Isla a la par al de los adultos, a partir de mediados del siglo XIX debido a la pérdida del acceso a la tierra, a la abolición de la esclavitud y al crecimiento urbano.³ A lo largo de la primera mitad del siglo XX incluirá, además de los tradicionales trabajos en la agricultura y el servicio doméstico, trabajos puramente urbanos, como limpiabotas, vendedores de periódicos, mensajeros, dependientes de tiendas y obreros de talleres e industrias.⁴ Los niños no sólo representaban mano de obra barata para los diversos sectores que los empleaban. Su contribución económica, aunque modesta, era indispensable en la economía de numerosas familias que vivían en gran pobreza.

Varios aspectos del trabajo remunerado de los niños se pueden estudiar en los censos de 1899 a 1940, pues documentan las cantidades de niños empleados, sus edades, sexo y tipo de ocupación. En los cambios que encontramos de un censo a otro —y hay cambios notables— vemos reflejada la transformación de la sociedad y la economía puertorriqueñas y, dentro de ellas, el mundo de los niños. Consideraremos como niños a los menores de 16 años. Tanto la Ley de Cortes Juveniles de 1915, como la Ley 75 de 1921 sobre el empleo de menores, usaron esa edad para definir a los niños.

Los niños salen de la fuerza laboral

Lo primero que llama la atención al comparar los censos es que el porcentaje de niños empleados disminuye considerablemente a lo largo de las cuatro décadas bajo estudio, excepto un aumento ligero en el censo de 1930, reflejo seguramente de las dificultades económicas de esos años. Algunos factores que pudieron influir en esa tendencia fueron cambios en la economía y la producción, la concepción de la niñez, la escolarización, y las leyes protectoras del trabajo de menores, aspectos que se discutirán a continuación. El Cuadro 1 muestra las cantidades de niños en ocupaciones remuneradas por sexo y grupos de edad y sus respectivos porcentajes.

Cuadro 1. Número de niños en ocupaciones remuneradas.

Año	Edad	Total varones	En ocupaciones (%)	Total hembras	En ocupaciones (%)
1899	<10	149,694	900 (0.6)	144,255	770 (0.5)
	10-14	65,112	23,155 (35.6)	59,241	4,784 (8.1)
	15-19	42,919	37,453 (87.3)	50,229	8,537 (17.0)
1910	10-14	59,826	13,263 (22.2)	55,892	3,296 (5.9)
	14-15	27,404	16,701 (60.9)	27,488	4,571 (16.6)
	16-20	52,268	46,723 (89.4)	62,832	15,188 (24.2)
1920	10-13	69,651	3,265 (4.7)	67,314	2,368 (3.5)
	14-15	29,814	7,571 (25.4)	30,003	3,987 (13.3)
	16-17	22,303	11,351 (50.9)	24,529	5,549 (22.6)
1930	10-13	81,321	3,075 (3.8)	79,276	3,289 (4.1)
	14-15	37,977	9,474 (24.9)	38,340	7,206 (18.8)
	16-17	31,715	16,072 (50.7)	37,497	11,379 (30.3)
1940	14-15	42,789	7,918 (18.5)	43,208	7,303 (16.9)
	16-17	35,786	16,354 (45.7)	41,075	11,496 (28.0)

Fuentes: *Census of Porto Rico, 1899* (s.c.: s.e., 1899), 306, U.S. Bureau of the Census, *Thirteenth Census of the United States* (Washington, 1913), 612-613; *Fourteenth Census of the United States* (Washington, 1923), 1287; *Fifteenth Census: 1930. Outlying Territories and Possessions* (Washington, 1932), 191, 202; *Censo decimosexto de los Estados Unidos. Puerto Rico, población*. Boletín No. 2 (Washington, 1943), 46.

Economía y producción

Puesto que la mayoría de los niños empleados eran varones que trabajaban en la agricultura, ahí debe buscarse parte de la respuesta. Un aspecto que debería analizarse es la modernización de la producción agrícola y el transporte. Por ejemplo, una mayor mecanización de la producción azucarera quizás fue haciendo superfluo el trabajo de los niños en actividades tradicionales, como el acarreo de la caña con carretas de bueyes⁵, pues estas se fueron sustituyendo con camiones, tractores y trenes. Otro aspecto podría ser la decadencia de la producción cafetalera.

Hubo áreas económicas en las que aumentó la

participación de los menores, a pesar del decrecimiento general. El desarrollo de las ciudades creó oportunidades para el trabajo de los niños varones: venta de periódicos, limpiabotas, cuidadores de autos. La introducción de la industria de la aguja las creó para las niñas.⁶ Es más, los censos posiblemente subestimen el número de niños empleados en estas actividades por tratarse de trabajos que podían realizarse a tiempo parcial o en la casa. Por ejemplo, una niña que asistiera a la escuela y que además hiciera pañuelos por las tardes o noches, posiblemente se reportaba al encuestador como estudiante.

Ideología

El concepto o conceptos de niñez que existieran en la sociedad influyen en la vida de los niños: ¿qué se entiende por niño? ¿Cuáles son las relaciones y responsabilidades que deben existir entre los diferentes miembros de la familia? ¿Cuál es la relación entre los niños y el resto de la sociedad? ¿Tiene el Estado algún papel en el cuidado de los niños? Desde finales del siglo XIX y a lo largo de las primeras décadas del siglo XX se va desarrollando en Puerto Rico la idea de que el niño es un ser especial, no sólo merecedor de la protección de sus padres sino también del Estado y de la sociedad en general. Esta se manifiesta en la preocupación por sacarlo del mundo laboral, por cultivar su inteligencia mediante la educación en manos de especialistas (los maestros formados en escuelas de pedagogía), de preservar su inocencia separándolo de los adultos de conducta inmoral y de proveerle el apellido y la protección económica del padre, en caso de nacer fuera del matrimonio. Estas ideas ya estaban en pleno desarrollo en Europa y Estados Unidos y estaban implantándose en América Latina al empezar el siglo XX.⁷

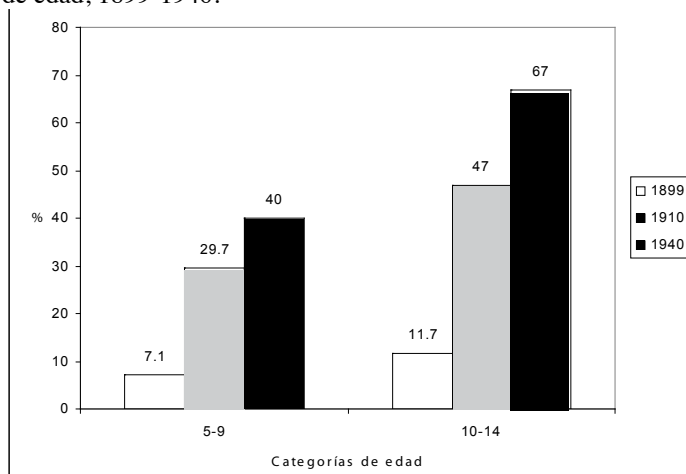
En Puerto Rico, las ideas anteriores se materializan, por parte del Estado, en la expansión del sistema educativo, la creación de programas de salud, con énfasis en el cuidado de los neonatos, los infantes y de los niños en las escuelas, la creación de la primera escuela correccional, el mantenimiento de los asilos estatales para niños y la supervisión de los

privados, la promulgación de leyes laborales y de la Ley de Cortes Juveniles.⁸ Un cambio ideológico importante que se operó a nivel estatal, social y familiar fue la educación de las niñas en igualdad con la de los niños que comenzó con el establecimiento de las escuelas mixtas, según el modelo americano, aunque ya se había sugerido ese sistema bajo el régimen español.⁹ Los frutos del mismo se ven hoy día en las diversas instituciones de educación superior y en el campo laboral. Otros aspectos de esta transformación ideológica entre finales del siglo XIX y principios del XX se pueden ver en la tesis doctoral de Maritza Maymí Hernández, *Gobernar es prever*.¹⁰

La escuela

La escuela y el trabajo compitieron por el tiempo de los niños. Como se observa en la Gráfica 1, hubo un aumento muy grande en la población estudiantil entre 1899 y 1910, que continuó más lentamente en las décadas siguientes. Junto al empeño del país por ampliar el sistema educativo, existió una voluntad de los padres por enviar a sus hijos a la escuela y de los niños por asistir, a pesar de los grandes inconvenientes que muchos tenían que enfrentar.¹¹ Para 1940 aún había limitaciones en el sistema escolar, pero el aumento en asistencia es obvio.

Gráfica 1. Porcentaje de niños asistiendo a la escuela, por grupos de edad, 1899-1940.



Fuentes: U.S. Bureau of the Census, *Thirteenth Census*, 1202, y *Censo decimosexto*, 20.

Escuela y trabajo no eran necesariamente mutuamente excluyentes. Muchos escolares trabajaban en su tiempo libre. Un estudio realizado en 1941 en dos escuelas de San Juan sobre las actividades de los niños (de todos los estratos sociales) después del horario escolar mostró que de 2,091 niños, 102 se quedaban cuidando la casa, 32 vendían periódicos, 11 vendían billetes, 21 limpiaban zapatos, 18 trabajaban en talleres y 54 hacían recados; otros muchos se dedicaban actividades recreativas.¹²

La escuela es la alternativa para los niños y jóvenes de todas las clases sociales que gana valor socialmente. La educación primaria dejará de estar dirigida principalmente a los niños y jóvenes varones de los estratos medios y altos de la sociedad urbana y aspirará a atenderlos a todos: ricos y pobres, niños y niñas, en las ciudades, pueblos y campos. La educación se convierte en un derecho y en un deber de todos los niños. Esta era la práctica en los países más adelantados y el ideal que países más pobres deseaban imitar. Este cambio en el papel asignado a los niños y la forma de prepararlos para su vida futura, más el esfuerzo económico y social para lograrlo, evidencian un cambio en la percepción de los roles sociales de la niñez.

Protección del niño trabajador

El gobierno de Puerto Rico aprobó a principios del siglo XX diversas leyes para regular y limitar el trabajo de los niños, pero no lo prohibió. Leyes de este tipo se habían creado ya en Europa y Estados Unidos desde el siglo anterior.¹³ Las leyes de Puerto Rico tenían el propósito de proteger a los niños de la explotación y de trabajos peligrosos para la salud o la moral y fomentar la escolarización. Por ejemplo, la ley del 25 de febrero de 1902 prohibía que los menores de 16 años se dedicasen a la mendicidad, fueran empleados en ejercicios acrobáticos peligrosos, se les vendieran bebidas alcohólicas, estuvieran en cafés o billares, se les vendiera cualquier tipo de cigarrillos o cigarrillos, trabajaran más de 6 horas al día, o fueran obligados a trabajar o estudiar por métodos inhumanos por parte de patronos, maestros o encargados de su vigilancia.¹⁴ Posteriormente se aprobaron

otras leyes restringiendo cada vez más la edad y las condiciones para trabajar.¹⁵ Por ejemplo, en 1921 se aumentó la edad mínima para trabajar de 12 a 14 años.

A partir de la Ley 42 de 1913 se nota una tensión en la legislación entre el ideal de una escolarización básica universal y la realidad: un sistema educativo incompleto y la necesidad económica de numerosas familias. En esa ley, entre las excepciones para conceder permiso de trabajo a niños menores de 12 años, se mencionan: si el menor había concluido los estudios disponibles en su comunidad, ausencia de escuela en la localidad, orfandad e invalidez de los padres.

Ninguna de las leyes aprobadas antes de 1940 se aplicaba al trabajo realizado en el servicio doméstico, en granjas y jardines, ni a domicilio (como la industria de la aguja), que eran las ocupaciones que concentraban el mayor número de niños. ¿Por qué se dejaron fuera de las regulaciones? ¿Fue por pura conveniencia? ¿La costumbre hacía que estos trabajos resultaran normales? ¿Qué hubiera sido lo más conveniente para los niños en estos empleos? ¿Para sus familias?

En vista de lo anterior, cabe cuestionarse si estas leyes tuvieron un efecto en la reducción de los niños en ocupaciones remuneradas. También se plantea como interrogante si protegieron realmente a los niños en las áreas que sí regulaban y si mejoró la situación de los niños que tenían que trabajar. Ana Bosch, Consultora del Negociado Federal de la Niñez sobre el Trabajo de Menores, hace notar en 1941 que el trabajo de menores existía aún y que las leyes para protegerlos no se hacían cumplir:

La legislación reglamentando el empleo de menores adoleció desde su origen la falta de complemento económico necesario para hacerla efectiva. No se proveyó el instrumento estadístico adecuado, ni se articuló el mecanismo idóneo suficiente para llevar a la práctica en forma satisfactoria los fines de protección y fiscalización que contempla la vigente legislación sobre el problema...

En Puerto Rico no se ha hecho un estudio de la explotación de menores en la industria y demás ocupaciones lucrativas. No hay estadísticas ni datos completos... para determinar la magnitud del problema. Sin embargo, en un país agrícola, poco industrializado, de tan bajo nivel económico per cápita, el problema es evidente y se manifiesta, cosa natural, con acusado relieve en las zonas rurales.¹⁶

La edad de los niños trabajadores

Los niños más pequeños fueron los primeros en ir saliendo del empleo. Para 1910, estaba empleado el 14.3% de los niños entre 10 y 13 años. Para 1935, según el censo de la Puerto Rico Relief Administration, lo estaba el 1.8%.¹⁷ El censo de 1940 no incluyó una categoría de niños menores de 14, pero aún los había. Sus números se concentraban principalmente en el servicio doméstico, el trabajo a domicilio (aguja), la agricultura, oficinas y talleres y las ventas ambulantes.¹⁸

En todos los censos, la proporción de niños empleados crece conforme aumenta la edad. El niño pequeño asiste primero a la escuela por algunos años (cada vez más conforme avanza el siglo XX); luego, con un mayor desarrollo físico y emocional, el niño resulta más productivo, y entonces comienza a entrar en la fuerza laboral.

Aunque los censos, excepto el de 1899, no reseñan niños menores de 10 años trabajando, sí los había. Tal vez eran la excepción, o tal vez el gobierno pretendió esconderlo al no incluir la categoría en los censos. Para 1931, Prudencio Rivera Martínez, Comisionado de Trabajo, manifestó a la prensa, tras un viaje de inspección por la Isla, que las condiciones de trabajo habían decaído y que en Aguadilla, Isabela y Quebradillas se estaban empleando niños de hasta 6 años.¹⁹ El Censo de Niños Abandonados, de 1938, también provee muchos ejemplos de niños pequeños realizando diferentes tipos de trabajos para mantenerse. Por ejemplo, Quintín, de 8 años, quien era hijo ilegítimo y tenía a su mamá enferma de cáncer, se pasaba el día cargando latas de agua

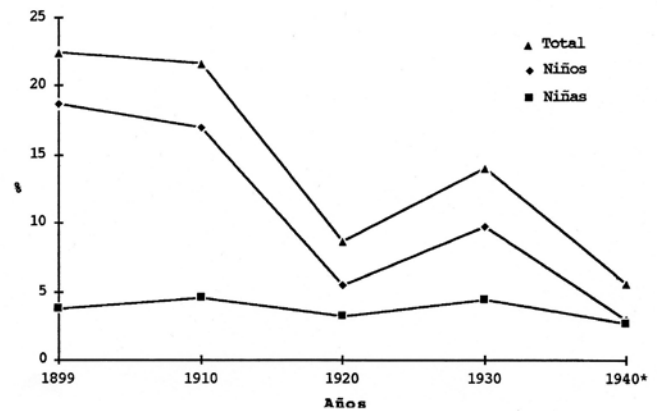
para los vecinos a cambio de algunos centavos.²⁰

Niños y niñas no se comportan igual

Niños de ambos sexos participaron en el trabajo remunerado, pero de maneras diferentes, tanto en la cantidad como en los tipos de ocupaciones. Hubo un mayor número de niños varones en empleos remunerados que de niñas, aunque las proporciones variarán a lo largo de los cuarenta años estudiados (véase la Gráfica 2). Mientras la proporción de los primeros bajó significativamente, la de niñas se mantuvo fluctuando sin grandes variaciones. Es posible que la cantidad de niñas en empleos remunerados fuera más alta, especialmente a partir de los 1920, si su trabajo en la aguja fue subestimado en los censos por ser una labor realizada dentro del ámbito doméstico²¹ y cuyas ganancias seguramente se contabilizaban junto con la labor de otros miembros de la familia. Por otro lado, esta tendencia refleja la que se dio entre la población adulta. Según Elizabeth Crespo, la reestructuración de la economía de la isla desplazó parte de los hombres del trabajo e incorporó a sectores femeninos que antes no habían trabajado por un salario. De esta manera, en las primeras tres décadas del siglo XX, la participación de las mujeres mayores de 10 años en la fuerza laboral subió del 14% al 22.9% y la de los hombres descendió del 83% al 69.5%.²²

Se observa en la Gráfica 2 que con el tiempo las curvas de empleo de ambos sexos se acercan. Resulta obvio que el entorno social y económico afectó de manera diferente cada sexo. ¿Es posible que, manteniéndose igual en una familia la necesidad del ingreso generado por los hijos menores, el factor decisivo de quién trabajaba fuera la disponibilidad de empleo? ¿Se favoreció una mayor escolarización para los varones obligando a las niñas a sustituirlos parcialmente en el empleo? ¿Cambió la concepción del papel y responsabilidades de los hijos varones en el hogar, pero no se alteró la de las hijas en la misma medida?

Gráfica 2. Por ciento de niños entre 10 y 15 años en empleos remunerados, total y por sexos.



*El censo de 1940 solo considera a los niños entre 14 y 15 años.
Fuentes: Census of 1899, 306; U.S. Bureau of the Census, *Thirteenth Census*, 612-613; *Fourteenth Census*, 1287; *Fifteenth Census*, 191; *Censo decimosexto*, 46.

Las leyes laborales para menores también diferenciaban entre ambos sexos y no contemplaban que trabajaran en igualdad de condiciones. Tendieron a ser más protectoras de las niñas. Por ejemplo, la Ley 75 de 1921 establece en el artículo 6:

Ninguna mujer menor de diez y seis años será empleada... como mensajera de ninguna compañía de servicio cablegráfico o de mensajeros, en la distribución y entrega de mercancía o mensajes a ninguna hora. Ningún varón menor de diez y seis años será empleado, ni se permitirá ... que trabaje de mensajero ... antes de las cinco de la mañana o después de las diez de la noche de ningún día.

En cuanto a las ocupaciones, si comparamos las niñas en los grupos de edades de 10 a 15 años y de 14 a 19 del censo de 1910 con el de 1940, veremos que en el primero el 67% se dedicaba al servicio doméstico y el 24% a la manufactura. Para 1940, las proporciones se han invertido:

el 28.2% trabajó en el servicio doméstico y el 63.5% en la manufactura. Siguió en esto la misma tendencia que las mujeres adultas, quienes también sustituyeron el servicio doméstico por el industrial.²³ También aumentaron las niñas en el sector de servicios como empleadas de tiendas y oficinas gracias a una mayor urbanización y escolaridad.

El cambio de ocupaciones de las niñas no refleja necesariamente transformaciones revolucionarias de todos los patrones culturales tradicionales, sino el aprovechamiento de nuevas oportunidades económicas que se amoldaban mejor a estos o eran más atractivas. La industria de la aguja, a pesar de lo explotadora que resultaba, seguramente era más conveniente para las niñas y sus familias que el servicio doméstico. Permitía que las niñas se quedaran en sus hogares bajo la protección y vigilancia de sus padres, al tiempo que se ganaban un jornal, aunque fuera poco. Al permanecer la niña en el hogar podía asistir a la escuela o ayudar a su familia en la realización de otras labores. Por otro lado, la costura y el bordado eran labores que en sí no conllevaban una carga socialmente negativa, pues las realizaban mujeres de todas las clases sociales. Hacerlas a cambio de una paga quizás no se veía como una labor humillante, como sí lo era el servicio doméstico.

El servicio doméstico, por el contrario, sí tenía serios inconvenientes para las niñas y sus familias: la separación familiar, a veces de niñas de muy corta edad, lo degradante del trabajo según los conceptos de la época, el escaso salario, la exposición al abuso físico y sexual²⁴ y hasta la posible limitación de oportunidades matrimoniales.²⁵ No es de extrañar que en cuanto pudieron, las niñas y jóvenes se salieron de ese tipo de empleo.

En cuanto a los varones, estos se mantuvieron principalmente en el sector agrícola como jornaleros, pero la proporción bajó del 79% en 1910, al 61% en 1940. Por otro lado, creció su participación en otros sectores, como el comercio y oficinas, del 4.1% al 11.5%,²⁶ que se puede atribuir a la creciente urbanización y escolarización.

Los censos no cubren actividades ilegales y marginales, como la prostitución, el robo y la mendicidad,

pero había una cantidad indeterminada de niños involucrados en ellas, ya fuera para mantenerse a sí mismos o para cooperar con sus familias. De la prostitución de niñas no se encontró ninguna referencia, excepto en un artículo de principios del siglo XX en el que se menciona que hay niñas de 10 y 12 años en esa labor.²⁷ El robo y el hurto estaban más relacionados con los varones.²⁸

Conclusiones

El mundo de los niños cambió en los primeros 40 años del siglo XX, y hoy nos enfrentamos a otros retos. El trabajo y el estudio siguen compitiendo, pero no por el tiempo y esfuerzo de los niños, sino por el de los jóvenes en edad de escuela superior y universitaria. Son pocas las responsabilidades que se les exigen a los niños fuera de las escolares, y nos chocaría saber que una familia depende del trabajo de sus hijos para mantenerse, pues hay otras formas de atender esas necesidades.

Me llama la atención la persistencia del trabajo infantil en dos campos. El primero, legal, relacionado con actividades como la actuación y el canto. El segundo, ilegal, relacionado con el trasiego de drogas. En el primer caso, no parece existir una necesidad de trabajar, pero conlleva el concepto y oportunidad de prestigio, fama y fortuna. En el segundo, el análisis debe ser más complejo, pero aparentemente también conlleva esos mismos valores dentro del grupo social del niño. ¿Quiénes, a la larga, se benefician hoy día con el trabajo de los niños?

Notas

¹ Carmen Luisa Justiniano, *Con valor y como dé lugar: Memorias de una jíbara puertorriqueña* (Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1994), 90.

² Ivette Pérez Vega, "El tráfico de niños esclavos en el sur de Puerto Rico: Ponce (1815-1830), en Barbara Potthart y Sandra Carreras (Ed.), *Entre la familia, la sociedad y el estado, niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX y XX)*, (Madrid: Iberoamericana, 2005), 25-49.

³ Fernando Picó, *Cafetal adentro. Una historia de los trabajadores agrícolas en el Puerto Rico del siglo XIX* (San Juan: CEREP, 1986), 19 y *Educación y sociedad en el Puerto Rico del siglo XIX* (CEREP, 1983).

⁴ Las trabajadoras de la industria de la aguja se encontraban también en las áreas rurales.

⁵ Sydney W. Mintz, *Taso, trabajador de la caña*, (Río Piedras: Ed. Huracán, 1988), 101, 108; Andino Acevedo González, *¡Qué tiempos aquellos!*, (Río Piedras: Ed. Universidad de Puerto Rico, 1992), 88-89, 92-93.

⁶ Luisa Hernández Angueira, “El trabajo a domicilio femenino y la industria de la aguja en Puerto Rico, 1914-1940”, en María del Carmen Baerga (Ed.), *Género y trabajo: la industria de la aguja en Puerto Rico y el Caribe hispánico*, (Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1993), 93.

⁷ Para estas tendencias pueden verse obras como la ya clásica de Philippe Aries, *Centuries of Childhood, a Social History of Family Life*, (New York: Vintage Books, 1962), Viviana A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child, The Changing Social Value of Children*, (Princeton: Princeton University Press, 1994) y los diferentes números del *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*.

⁸ Las numerosas ponencias del Primer Congreso del Niño de Puerto Rico realizado en 1941 apuntan a ese cambio.

⁹ Salvador Brau, “La campesina”, *Disquisiciones sociológicas y otros ensayos* (Río Piedras: Editorial del Instituto de Literatura, UPR, 1956).

¹⁰ Maritza Miami Hernández, *Gobernar es prever. Las subjetividades infantiles, el cultivo de la niñez y la ilusión de un mejor porvenir, Puerto Rico, 1870-1920*, tesis, Universidad de Puerto Rico, 2004.

¹¹ Justiniano, *Con valor*, 223-288, y Acevedo González, *¡Qué tiempos aquellos!*, 123-133.

¹² Inés Encarnación, “La mujer que trabaja fuera del hogar y sus efectos en el niño”, en Primer Congreso del Niño de Puerto Rico, *Memoria del Primer Congreso del Niño de Puerto Rico* (San Juan: Negociado de Materiales, Imprenta y Transportes, 1943), 132-133.

¹³ Sobre el efecto de estas leyes en la disminución del trabajo de los niños en Europa y Estados Unidos, véase por ejemplo a Clark Nardinelli, “Child Labor and the Factory Acts”, *Journal of Economic History* 40, no. 4 (1980): 739, 750; Colin Heywood, “The Market for Child Labour in Nineteenth Century France”, *History* 66, no. 216 (1981): 49; Michel B. Katz, *In the Shadow of the Poorhouse: A Social History of Welfare in America*. New York: Basic Books, Inc., 1986 (116, 134).

¹⁴ P.R. Departamento del Trabajo, *Legislación social de Puerto Rico* (San Juan: 1936), 290-291.

¹⁵ Estas leyes fueron: Ley Núm. 42 de 1913, enmendada por la Ley Núm. 139 del mismo año, Ley Núm. 73 de 1919 y Ley Núm. 75 de 1921, enmendada en 1925, 1936 y 1938.

¹⁶ Ana Bosch, “El Niño en la industria”, en Primer Congreso del Niño de Puerto Rico, *Memoria del Primer Congreso del Niño de Puerto Rico* (San Juan: Negociado de Materiales, Imprenta y Transportes, 1943), 199.

¹⁷ Citado en Bosch, “El Niño en la industria”, 201.

¹⁸ Bosch, “El Niño en la industria”, 202-206.

¹⁹ “La carencia de trabajo es grande y las condiciones en general pésimas”, *El Mundo*, 12 de agosto de 1931, 5.

²⁰ “Censo de niños abandonados”, *Journal of the Department of Education of Puerto Rico*, 1, núm. 3 (marzo, 1938), 37.

²¹ Lydia Milagros González, “La industria de la aguja en Puerto Rico y sus orígenes en Estados Unidos”, en María del Carmen Baerga (Ed.), *Género y trabajo: la industria de la aguja en Puerto Rico y el Caribe hispánico*, (Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1993), 74.

²² Elizabeth Crespo, “Domestic Work and Racial Divisions in Women’s Employment in Puerto Rico, 1899-1930”, *Centro: Journal of the Center for Puerto Rico Studies*, 8, núm. 1-2 (1996), 34.

²³ Bureau of the Census, *Census of Porto Rico*, 329, *Thirteenth Census*, 613, *16th Census*, Boletín #3, 61-67.

²⁴ Acevedo González, *¡Qué tiempos aquellos!*, 105-106.

²⁵ Robert A. Manners, “Tabara: Subcultures of Tobacco and Mixed Crops Municipality”, en Julian H. Steward, *The People of Puerto Rico*, (Illinois: University of Illinois Press,

1956), 144.

²⁶*Thirteenth Census*, 612-613, *16th Census*, Boletín #3, 61-64.

²⁷Julio Enamorado, “La mendicidad en Puerto Rico”, *Cosmos*, 2, núm. 2(1903), 28.

²⁸Carla Orozco, “Niños en problemas”, *Exégesis*, 12, núm. 35 (1999), 49.



The Effect of Using Role Playing Video Games as a Form of New Media Literature in the ESL Classroom

Johansen Quijano-Cruz
General Studies Coordinator
Center for Multidisciplinary Studies

Recibido el 26 de noviembre de 2008

Aceptado con revisiones el 27 de abril de 2009

Abstract

Presented are the results of an investigation carried out to find the effects of using video games in the ESL classroom. The investigation was of a quasi-experimental design: two groups of post-secondary ESL students were exposed to the same curriculum and told to produce an oral report, but the control group was given a period of Sustained Silent Reading a week, whereas the experimental group played a video game during one period a week. The sampling was of convenience. Both groups were given a pre and post test. Findings suggest that the use of video games in the ESL classroom helps develop language skills. These results have implications for language teachers and curriculum designers. Suggestions for further studies include investigating the effects of different video game genres in the ESL classroom.

Key words: Media literacy, games and language, video game research, games and learning, RPG as narrative

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo para descubrir los efectos de utilizar videojuegos en el salón de Inglés como Segundo Idioma (ESL). La investigación fue de diseño cuasi-experimental, con un grupo control y un grupo experimental. Ambos grupos fueron expuestos al mismo currículo, con la diferencia de que el grupo control tuvo una hora de lectura silenciosa (SSR) a la semana y el grupo experimental tuvo una hora para jugar videojuegos. Ambos grupos tuvieron que presentar un informe al final del término escolar. Para determinar el efecto del tratamiento se utilizó una pre-prueba y una post-prueba. Los resultados sugieren que el jugar video juegos en el salón de ESL ayuda a desarrollar destrezas de lenguaje. Estos resultados tienen implicaciones para maestros y administradores. Las sugerencias para futuras investigaciones incluyen que se diseñen estudios similares para probar la validez de dichas conclusiones.

Palabras clave: Conocimientos de los medios multimedia, juegos y lenguaje, investigación en videojuegos, juegos y aprendizaje, RPG como narrativa

Introduction

It has been less than ten years since video games have begun to be taken seriously by the academic community. Scholars and teachers alike are only now beginning to look at games as instructional tools, works of art, and means of self-expression and representation. In the quest to discover how massive multiplayer online games allow players to explore hidden parts of their persona, how first person shooters integrate and teach concepts of physics, and how video games in general can be considered learning spaces, there is one game genre that has been seemingly neglected: the role playing game (RPG). According to Gee (2003), video games are powerful tools for learning. In his works dealing with video games and cognition, Gee (2003-2006) states not only that video games are excellent learning spaces, but that they motivate players to engage with them in ways that traditional schooling does not. It may be possible, then, to harness the positive qualities of video games and use them in ESL and EFL classes, as they promote learning and motivate players. Not any video game, however, can be used as an instructional resource for language teaching and learning. To assume that a human being can acquire language by playing games like *Grand Theft Auto*, which focus on violent interaction rather than narrative, is both ludicrous and irresponsible. Role-playing games, however, like the *Lunar* and *Final Fantasy* series, seem to have incredible potential as language classroom tools, as they are, in essence, virtual narratives.

RPGs are video games which place a strong emphasis on storyline-driven arcs and character development, with the game's enjoyment being derived from the storytelling element. The plot of these games is often crafted into a highly dramatic and structured construct which, even though it allows for player choice in many turning points of the story, is majorly linear. Interaction is provided through exploration, dialogue choices, and character control during events. Many games in the genre offer branching plots and alternate storylines depending on the player's conversational choices regarding characters in his party. Games like *Chrono*

Trigger and *Star Ocean* are notable for offering a multitude of decidedly different endings.

Currently, there are relatively few articles or books dealing with role playing games as narrative media, interactive simulations, or potential instructional resources. This paper will focus on role playing games as interactive narratives and as potential language classroom resources, and will specifically demonstrate through data that student exposure to virtual interactive role playing simulations results in the amelioration of the second and foreign language academic performance.

Statement of Problem

Students' attention spans have become increasingly minuscule (Elias, 2007). This has repercussions in education, especially in fields related to language and literature, where students are expected to engage with readings of various lengths. The students' loss of interest in their readings often translates into poor academic performance. New media, such as television, movies, and video games, manage to grasp and keep the attention of the newer generations. As an increasing number of articles on the subject has recently shown, educators have noticed changes in technology and in students' leisure time activities. Students are spending more time engaging with the new technology known as video games than reading or watching television. The question remains: do these new technologies, in this case video games, have any kind of impact on students' academic performance, and if so, what is the effect? This question is of special importance for Puerto Rican teachers because of the special circumstances of the Puerto Rican student population. In Puerto Rico many students believe that the English language is unnecessary because they live in a Spanish-speaking country. Furthermore, they believe that learning English will rob them of their cultural heritage. These two elements prevent acquisition of English as a second language. The political circumstances of the island — where stances regarding the English language are related with politic ideology — are also an important factor causing

many students to present negative attitudes towards the English language. In her graduate thesis, however, Mrs. Hernández-Aponte noted that “the use of computer-assisted instruction (CAI) as a supplement to the regular English class has a positive effect on the attitudes and achievements of ESL students” (Hernandez-Aponte, 1987, iv). Normandia further commented that “as technology is developed in the modern world, new inventions can help improve life if they are used correctly” (Normandía, 1991, 11). It may be possible, then, that video games, being a new technology, when used correctly may have a positive effect on student language acquisition.

Purpose of the Study

This paper will study how the integration of virtual interactive role playing simulations —or Role Playing Games—, used as an alternative form of literature in the ESL curriculum, affects the student academic performance of college students.

Justification

If the use of role playing games in the ESL classroom does, in fact, improve students’ academic performance, video games could be integrated into ESL classrooms in order to enhance student competence in the target language.

Hypotheses and Research Questions

The main hypothesis of this study is that student exposure to virtual interactive role playing simulations results in an improvement of student academic performance. Based on this hypothesis, the main research questions that guided this study were the following:

- Does exposing students to role playing games affect their academic performance in the ESL class?
- If exposure to video games affects academic performance, what is the effect?

Review of Literature

A Shift in Technology and Attention Spans

Technology is constantly changing, and with every change in technology there comes a change in certain aspects of our society. In the late 1960s, a new form of media was developed with the then-new technology, an entertainment medium known as the video game. Video games grew in popularity, and by the mid 1990s they had achieved worldwide recognition as a means of entertainment. As the popularity of video games grew, teenagers’ hobbies shifted from playing basketball with their friends to playing basketball with virtual representations of their favorite real-life players. According to Richard Abanes (2006), a full 50% of North America plays video games. Teenagers, regardless of what their mother tongue is, are attracted to video games.

Video games keep teenagers’ attention. In *Amusing Ourselves to Death*, Neil Postman (2005) writes that the attention span of humans was considerably longer years ago. According to Drum (n.d.), Elias (2004), and Zwitter (2007), the average attention span for the 21st century individual ranges between 8 and 12 seconds. In other words, every 10 seconds, on average, students expect to be captivated by something new. For this reason it is becoming increasingly difficult for educators to grasp the attention of students, especially ESL/EFL students. According to Gee (2003), video games grasp students’ attention and motivate them to learn. It may be possible that video games also have a positive effect on students’ academic achievements.

Role playing games (RPGs) are story-driven adventure games. In RPGs, players have to solve puzzles, talk to people in order to obtain information, explore enormous worlds, read over 1000 pages worth of text, and listen to over three hours of in-game spoken dialogue. These games closely resemble what could ideally be defined as interactive narratives. These are the types of games that seem to have incredible potential as ESL classroom resources.

Video Games as Interactive Narrative

There are many definitions of the term ‘story’. Offering a contemporary definition, Grodal (2003) states that

“a story is a sequence of events focused by one (a few) living being(s); these events are based on simulation of experiences in which there is a constant interaction of perceptions, emotions, cognitions, and actions” (p. 130). This definition of ‘story’ can be applied not only to a published narrative, like *The Chronicles of Narnia* (1950-1956), or to literary classics, like *Tom Sawyer* (1876). This definition of story includes media representations, such as movies, televised shows, and video games that fulfill the requirements stated above. This does not mean that all video games are stories. Some games lack elements of cognition, character emotions, and the most basic of all: a sequence of events. RPGs like *Atellier Iris*, on the other hand, fulfill all the requirements of a story. These games have a sequence of events which focus on a few living beings, and have a simulation of experiences in which the characters travel on epic adventures that could rival Homer’s *Odyssey*, and interact with each other on a scale rivaling any novel or film. In RPGs the characters show emotions which are then transferred to the player, and there is cognition in the sense that the player has to engage in a learning process to understand the mechanics of the game, the world, the cultural subtleties of the characters living in said world, and the purpose of the actions of the characters.

Johnson (2005) states that “The interactive nature of games means that they will inevitably require more decision making than passive forms like television or film” (p. 62). Throughout his book *Everything Bad is Good for You*, Johnson argues that video games are interactive. He says that at the beginning of the game the player has very little control over the narrative, but that as the game develops, he tells the reader, “you are more in control of the narrative now [that the game has started], but your supply of information about the narrative is only partial, and so, playing these games is all about filling the information gap” (p. 30). The existence of this information gap means that although there are certain goals to be achieved, they are not explicitly pointed out all the time. James Paul Gee agrees with Johnson in regards to the interactive nature of games. In his book *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy* (2003), Gee

states that “Video games are an immensely entertaining and attractive interactive technology built around identities” (p. 205).

Video Game Content

Johnson (2005) says that “Now, there is no doubt that playing today’s games does in fact improve your visual intelligence and your manual dexterity, but the virtues of gaming run far deeper than hand-eye coordination” (p.24). Gee (2004) even states that “good video games have a lot to tell us about how to facilitate learning, even in domains outside games, even in school” (p. 57), and Johnson (2005) reinforces this idea by saying that “when playing a video game, you literally learn by playing” (p. 42). This suggests that games are powerful learning spaces. Nevertheless, before using video games in an educational context, the question of “what do games teach?” has to be answered, or more specifically, “what does this specific game have to teach?”

Although some might be quick to argue that games only engage players in the learning of how to play the game, research indicates that computer role playing video games and online interaction software known as Multi user Dungeons (MUDs) – non-graphical interfaces where users read descriptions and type in commands in order to actively participate of a cooperative narrative guided by the software designer and actively affected by the players – improve reading and writing skills by means of the active use of these skills in order to use the software and participate in the constantly evolving narrative, develop technological literacy skills through the active use of the hardware and software (Brownfield & Vik, 1983), and develop reasoning skills by forcing the user to apply critical thinking and reasoning skills in narrative situations which require a high degree of problem-solving skills and active critical thinking (Wood & Stewart, 1987). Furthermore, Starbuck and Webster (1991) found that game players concentrated more on technical and analytic tasks, became more absorbed in activities, showed a higher capacity of learning how to engage in technical and

analytic tasks, and showed an increased willingness to solve problems using creative solutions than subjects who did not play digital games. Finally, Prensky (2001) says that games work because they offer engagement and interactivity. These two factors are what educators should exploit when using video games as learning tools. Nonetheless, some might still claim that video games have no content to teach children, and that they are, therefore, a waste of time. However, the truth is that “Video games do have content” (Gee, 2003, p. 139). In *Everything Bad is Good for You*, Johnson (2005) offers the reader a short narrative on how video games taught his seven-year-old nephew something more than just how to play the game. Johnson states:

Several years ago I found myself on a family vacation with my seven year old nephew, and on one rainy day I decided to introduce him to the wonders of Sim City 2000. For most of our session, I was controlling the game, pointing out landmarks as I scrolled around my little town. He was picking up the game’s inner logic. After about half an hour of tinkering, I was concentrating on reviving one particularly run-down manufacturing district. As I contemplated my options, my nephew piped up: “I think we need to lower our industrial tax rates.” He said it as naturally, and as confidently, as he might have said “I think we need to shoot the bad guy” (p. 31)

Other examples of content in video games can be found in history simulations, such as *Civilization*, which imparts information about cultures from all over the world and from all time periods, RPGs like *Valkyrie Profile 2*, *God of War*, and *Suikoden*, which draw on elements from Norse, Greek, and Japanese mythology and literature respectively, and games like *Chrono Trigger*, which puts into practice several ideas from Hugg Everett’s many worlds interpretation of quantum theory. While a ten year old might not learn the explicit context of quantum physics theory, children playing *Chrono Trigger* will certainly understand that there is a possibility of a multitude of dimensions existing, and that

events that happen in a certain time period are bound to have repercussions in the future.

Video games can teach players about more than just history, mythology, urban and industrial theory, or physics. Video games can also teach players basic skills, such as reading. The reason that video games are so successful at teaching players not only about the game universe itself but also about its content is because they motivate the player. Gee (2004) states that “people learn best when their learning is part of a highly motivated engagement with social practices they value” (p. 77). These social practices include playing basketball, watching television, and playing video games, among others. Gee also states that “Video games create motivation for an extended engagement. Video games create and honor preparation for future learning” (p. 74).

Regarding attitudes and motivation, Shreve (2005) says that “Video games can do a lot of things that traditional teaching cannot.” For example, Shreve writes, “they can get unmotivated students fired up about ancient history.” (2005). He also states that “a highly sophisticated mainstream game could help motivate students to understand things they couldn’t, or wouldn’t, learn before.” (2005). Sometimes, students have mental blocks that can be caused by personal circumstances or political affiliations, amongst other things. A student, for example, who believes he or she is not good in history may not even bother to study ancient history. However, when said student engages in a game of *Civilization*, as mentioned in Shreve’s article, he learns about ancient history and the Roman borders. Similarly, a student who believes he or she is not good in math may become motivated to practice after playing *Brain Age* for the *Nintendo DS*. Regarding ESL, a student who has a negative opinion about the English language may not be entirely willing to learn English by any traditional means. However, if the student becomes engaged in an RPG, he or she might want to learn the English language in order to, for example, revive the world of *Dark Cloud*. Shreve states that “a good game can motivate students to understand things” (2005), and we see that this is the case with *Civilization* with history

and *Brain Age* with math. It may be possible that this is also the case with RPGs and basic language skills.

Previous Video Games in Education Research

In the year 2000, Feng S. Din, a member of the Eastern Educational Research Association, carried out a study with 42 lower-class kindergarten children from an African-American urban sector. The purpose of the study was to find out if children who played *Playstation* games learned better than those who did not. A pre test and post test with control group design was used. One group of children played a *Playstation* video game called *Lightspan* for 40 minutes a day during 11 weeks. The Wide-Range Achievement Test R-3 was used for assessment. The findings stated that the experimental group made significant gains on the spelling and decoding areas, but no differences were found in the math areas. Other findings include an increase in student interest for academic topics in the part of students who participated in the activity. Din found that even though boys interacted more with technology than girls, their computer knowledge was on par with each other. The article ends by emphasizing that even though video games successfully teach skills, they are not a replacement for classroom instruction – they are simply a tool that teachers can use to enhance their teaching practices and to capture students' attention.

Following the line of study regarding video games and their effects in the classroom, Hansson (2005) engaged in an experimental activity with his ESL students. In his online article "English as a Second Language in a Virtual Platform", Hanson talks about a software called *D-tale*, a massive multiplayer online role playing game (MMORPG) that he used in his classroom. In this game, the students choose an online avatar and have to save a virtual world. Lady Di's world has been infected by a virus, and nobody remembers anything. The students have to communicate with each other to accomplish various tasks, such as find furniture and memory orbs. The goal of the game is the reconstruction of the world. The study shows that while students were playing the game they seemed more motivated to use the language

than during formal class. Language use and motivation to engage with the target language was measured by rubrics by means of observations and by means of electronic evidence like chat logs (documents which record conversations between users of specific software, like *D-Tale*). The article mentions that when actively playing the game students used the target language freely and that students used the target language often to write web-logs, but were hesitant to speak about their virtual experiences in class. This experiment discovered that when engaged with technology, students become motivated to use the target language, in this case the English language.

Methodology

Design, Sampling, and Instrument for Data Collection

The investigation was of a quasi-experimental design with a pre-test and post-test. At the outset of the study, the participants had varying degrees of proficiency in the target language. The participants were first year Puerto Rican post-secondary ESL students. Two groups participated in the study, for a total of 36 students. One group, 18 students, worked as the contrast group, while the other group, 18 students, worked as the treatment group. The sampling and sorting of the students into the contrast and treatment groups was of convenience – the students were available and volunteered for the study.

The instruments of evaluation instruments used for the pre-test and post-test were based on a diagnostic test used at regional levels in post secondary public schools of Cataño, Puerto Rico. The test adheres to the standards currently established by Puerto Rico's Department of Education.

The games chosen by the students were *Lunar 2* for the Sony Playstation and *Kingdom Hearts*, *Final Fantasy X*, *Xenosaga*, *Ar Tonelico*, and *Valkyrie Profile 2* for the Sony Playstation 2. *Lunar 2* is similar to a traditional fairy tale where the player takes control of a young hero, Hiro, and guides him through the world of Lunar. Through his adventures Hiro meets Lucia, a mysterious girl with magical

powers, who warns him of an impending danger for the world. Hiro's quest leads him to the eventual confrontation of light versus darkness with the fate of the world at stake. Kingdom Hearts is a game which combines characters from Square Soft and Disney. In its story the players take control of a young Zora who teams up with Goofy and Donald Duck in order to save the Disney Worlds from the impending threat of the Shadows. In Final Fantasy X the player takes control of a young Tidus who after a game of "Blitz Ball" finds himself teleported from his futuristic homeland Zanarkind to what seems to be a technologically lacking world known as Spira. As the players progress through the story they discover that Tidus' Zanarkind is an alternate dream world and that the real Zanarkind has been ruins for thousands of years. Xenosaga and Ar Tonelico are both set in a futuristic setting. Xenosaga features a plot of technological dominance and features strong religious metaphors, while Ar Tonelico has a plot where a young soldier is trying to return home. The game features some scenes with strong innuendo which only appear after the player has chosen certain conversation options and completed certain quests. Valkyrie Profile 2 is a game which follows a Valkyrie – a mythological figure from Norse mythology – as she deals with her exile from Asgard – Odin's hall – and her preparation for Ragnarok.

Procedure

One group of 18 post-secondary students with varying degrees of bilingualism from a local post-secondary institution (the contrast group) was exposed to the traditional English 101 curriculum where they practice grammar, listening, reading, and writing. Their final evaluation consisted of an oral presentation on a chosen short story or short novel. The treatment group, composed of one group of 18 students with varying degrees of bilingualism from the same institution, was exposed to the same English 101 curriculum as the control group. However, instead of having to present on a novel or story, the students presented a role playing video game of their choice. Once a week, the control group was given a period of sustained silent reading (SSR),

and the experimental group was given a period to play the video games. The researcher guided the participants of both groups through their chosen stories and evaluated them using the same standards. At the beginning of the term the students were given a diagnostic test and the results were stored in an Excel spreadsheet program.

Within each group, the students were divided into sub-groups of 3 students. The students in the contrast group chose from a list of short novels, while the students in the treatment group chose from a list of games. Each group stood in front of the class and gave an oral presentation about their chosen game or novel. Each sub-group, in turn, had to talk about characters, setting, and themes, as well as give a summary of their story.

The success of the experimental treatment was measured by the statistical analysis of the data which shows a more dramatic increase in academic performance on part of the students in the experimental group over the students in the control group.

Analysis of Data

The analysis of the data was carried out in order to discover whether students who play RPGs in the ESL classroom have a superior academic performance than those who do not. To do this, it was necessary to figure out how much both groups improved, and the difference in proficiency increase between the control group and the experimental group.

First, the results of the pre-test and post-test of each student were recorded on the computer. The students were identified by the game they played or by the story they read, followed by a letter from a to c (For example, Valkyrie Profile II - b registered 65 in the pre-test score and 84 in the post-test score). This ensured the anonymity of the subjects. After all of the scores were recorded, the scores of the students from the experimental group were added into two totals, a group pre-test score and a group post-test score, and the scores from the control group were added in the same manner. The next step was to find out how much each of the groups had improved between the pre-test and the post-test. In order to

do this, the standard percentage increase formula was used on the values obtained from both groups.

$$\Delta\% = 100 \left(\frac{\text{New amount}(x) - \text{Base}(y)}{\text{Base}(y)} \right)$$

This mathematical formula states that to find a percentage of increase between two scores, the original score, in this case the result of the pre-test, is subtracted from the new score, in this case the post-test score. This result is divided by the original score, meaning the pre-test score, and then multiplied by 100. The resulting amount will be the percentage increase between the first and second scores. In this investigation, the formula was used to find out the percentage increase between pre-test scores and post-test scores.

This resulted in the percentage increase between pre-test and post-test of both the control group and the experimental group. The same mathematical formula was applied to the resulting increments in order to find out the degree of success of the treatment, using the resulting scores from the treatment group as the new amount and the results from the constant group as base.

Findings

The analysis of the data was carried out using the raw data from the pre-tests and post-tests of the students. The first step was to add the scores of the pre-test and post-test of both groups in order to arrive at a single score representing each group. To accomplish this, all the scores from the pre-tests and post-tests were added in order to create single scores. This resulted in four different scores, labeled as follows:

- Game Pre-Test (the sum of the 18 scores of the pre-tests from the treatment group.) Value = 855
- Game Post-Test (the sum of the 18 scores of the post-tests from the treatment group.) Value = 1202
- Book Pre-Test (the sum of the 18 scores of the pre-tests from the constant group.) Value = 997

- Book Post-Test (the sum of the 18 scores of the post-tests from the constant group.) Value = 1175

In order to be as accurate as possible with the calculations, the results were not averaged; the calculations were made with the resulting total scores. The application of the standard percentage increase formula, described above, to both the constant group and the treatment group. First, the treatment group's resulting score from the pre-test of 855 was subtracted from the resulting score of said group's post-test. Following the standard percentage increase equation, this resulting score of 347 was then divided by the group's pre-test score of 855, and then multiplied by 100 in order to obtain the treatment group's percentage increase, representing an increase in the students' language faculty. The same procedure was then applied to the constant group. The total sum of the scores of the constant group's pre-test (997) was subtracted from said group's post-test scores of 1175, divided by the results of the summation of the pre-test scores, and multiplied by 100. This resulted in a percentage increase value representative of the increase of language faculty for the students in the constant group.

The treatment group demonstrated a 40.58% increase in academic achievement between the pre-test and the post-test, while the constant group demonstrated an increase in academic achievement of only 17.85%. This means that students who presented on video games improved more than 94.94% over those who presented on books.

These results seem to be consistent with Din's study (2000) as well as with Hansson's findings (2005), where students exposed to video games showed an increase in their decoding and spelling abilities, as well as a higher level of willingness to engage with language during play. The results of the present study show an increase of 40.58% in language proficiency in students who were exposed to role playing games. This means that when students are exposed to activities they enjoy, their learning experience will be enhanced, and they will be more willing to engage in their own learning process (Quinn, 2005). Furthermore, when comparing the results of the treatment group to those of

the constant group, a difference in the increase of language skills between the two groups becomes evident. Offering results similar to those of Din (2000) and Hanssen (2005), it can be observed that when students engage in role playing video games, they demonstrate a higher rate of acquisition than students who do not. In the present study, students who were exposed to role playing video games increased their language faculty by more than double the rate (94.94%) than the students who were not exposed to role playing video games. In other words, students learn more of, and about, the target language when playing role playing games than when reading printed texts. It may be possible that this is because when students are engaged in role playing video games, they not only have to read in the target language, but also listen to pre-recorded conversations between the characters. It is often the case that the student playing a role playing game will have to intervene in these conversations, making decisions that might change the final outcome of the game. This gives the students more modes of language input than reading a book. These results have several pedagogical implications, from which several recommendations can be made.

Implications

Video games are certainly more than just games. Depending on the genre, they can also be simulations (Aldrich, 2004), learning spaces (Gee, 2004), and narratives (Grodal, 2003). However they are perceived, it is certain that video games are fun. It is in their fun factor where their potential lies. In an age where students are constantly facing a never ending stream of visual and aural input and are engaged in constant decision making processes, it is possible that their attention spans in school may not be as extended as educators would hope. Using new technologies to draw students into learning may be a possible way of ameliorating their own learning.

This study set out to find if students who become engaged with role playing video games perform differently academically or learn language at a different rate than

students who are not exposed to such games. The results show that students who engage in role playing video games do, in fact, perform exponentially better in assessment than students who do not engage in role playing video games. Because of the results from this present study, as well as others —like the several proposals put forth by scholars such as Gee (2003) and Aldrich (2005), and the various successful ventures by teachers like Kip Boahn (Ruberg, 2008), who use *Second Life*, an online game where multiple players from around the world actively interact and role play with each other and with the virtual world, as an ESL resource— several pedagogical implications can be made.

The first implication that can be made is that role playing video games should be integrated into the ESL curriculum. By adding video games into the curriculum, it is likely that students will feel motivated to learn. Furthermore, as this and other studies suggest, the use of role playing video games in the ESL classroom can improve the language acquisition process. It should be noted, however, that incorporating role playing video games into the curriculum does not mean to simply leave the students playing on their own. There are several classroom activities, some of them widely used, which should be modified to fit the role playing games which the students will be playing.

A second implication is that students should be given time, at least one hour a week, to play. In many schools students are unable to afford buying video game consoles. This one hour period could be given as a lab session, one day a week. The students would go to the “game room” and engage in their assigned (or chosen) role playing video game while taking notes relevant to the classroom activities that would be conducted later. Furthermore, schools should provide the hardware and software to make this possible. It would be unfair to give students an assignment in which they would not be able to participate. Moreover, it would cause the poor students to fall behind in several skills, linguistic and otherwise, that can be acquired through games (Gee, 2004). This means that schools should have enough hardware to allow access to all the students.

A third implication, perhaps the most troublesome, is that teachers should become acquainted with video games. It is common knowledge amongst educators that people cannot teach what they do not know. It is for this reason that teachers should play the role playing video games they want the students to interact with. This will allow educators to fully incorporate the games into the lessons. Furthermore, even though the majority of the role playing video games available are rated "Teen" by the Entertainment Software Rating Board (ESRB), some of these video games may include themes that could be too strong for younger children. In *Shenmue*, by Sega, for example, the player is treated to a front row seat to witness how the main character's father is murdered. Games such as *Lunar*, which involves a young boy's quest to become a legendary Dragon Master, seem far more appropriate.

Finally, teachers should always remember that role playing video games are tools. This new form of technology can be incorporated into the classroom, but it does not mean that it should take over the entire course. After all, even with statistical and theoretical evidence arguing in favor of the integration of video games into the ESL curriculum, video games should not be the core component of an ESL class. Although "Role-Playing games, have incredible potential as a language development and enhancement tools," as they "have extensive plots, interesting characters, colorful settings, and themes relevant to everyone" (Quijano, 2006), the teacher is the one who guides the lesson. This implies that teachers should integrate video games into the curriculum in a manner that not only helps students be exposed to the language, but also helps develop their language communication and critical thinking skills. The use of varied teaching strategies designed to enhance the gaming experience and turn it into a real educational event, like the writing of journals and the discussion of plot and characters, is a must after all, video games are no replacement for a language teacher, but a tool to be used by language teachers.

Conclusions

The review of literature suggests that there is a strong connection between video games and certain aspects of cognitive development (Gee, 2003). Furthermore, it hints at a possibility that video games can show educators a lot about the teaching and learning process (Gee, 2003, Johnson, 2005). There is even a possibility that RPGs might help improve the language acquisition process (Quijano, 2006).

The statistical evidence resulting from the analysis of the data shows that students who presented on video games showed an academic performance increase of 94.94% more than those who presented on books. Based on the analysis of the data and the review of the literature, it was concluded that video games manage to catch people's attention for extended periods of time. Also, the use of role playing games like *Growlanser: Generations* as a form of new-media literature, when used along with traditional curriculum activities, affects student academic performance in a positive manner. Additionally, the integration of role playing games into the traditional curriculum not only improves student motivation, but also helps improve student academic performance when compared to students' academic performance following a video game-less curriculum. Finally, based on these conclusions, it can be accepted that the hypothesis which states that student exposure to virtual interactive role playing simulations results in a higher academic performance in part of the students is, indeed, correct.

Recommendations

This is one of the few investigations within the field of ESL that has looked at the effects of video games on the academic performance of students. Based on the conclusions, recommendations focus on further investigation of the topic, as a single investigation presents too little evidence to make any generalizations on the topic. Future research could conform to the experimental design using a pre-test and a post-test, as this one does. They could also conform to survey-designs that measure the frequency of playing video games and how this variable correlates with academic performance in the ESL classroom or with attitudes towards

the English language. Furthermore, causal-comparative studies looking at the possibility of there being a cause-and-effect relationship between playing video games and specific aspects of ESL education would be very insightful.

When using video games in the classroom, teachers must evaluate the game and consider if the game is age-appropriate in terms of virtual representations as well as content. Teachers should also consider length of the game – while it may be possible to have students play through *Final Fantasy X*, a relatively short game (around 40 hours not including side quests), it may be more difficult to have students play through the considerably longer *Growlanser* games, which have up to 80 hours of gameplay, not including side quests. Also, teachers should not just have students play through the game. Teachers should design activities around these games, such as character discussion and plot analysis.

Video games are a new technology, one that is quickly becoming both a national and international pastime. It is the responsibility of ESL educators, then, to integrate this new technology into the ESL classroom, if appropriate. After all, if learning is supposed to be fun, as Quinn suggests, what better way to make it so than by incorporating games into the curriculum?

Works Cited

- Abanes, R. (2006). What every parent needs to know about video games. Eugene, OR: Harvest House.
- Aldrich, C (2005). *Learning by doing*. San Fransisco, CA: Pfiffer.
- Aldrich, C (2004). *Simulations and the future of learning*. San Fransisco, CA: Pfiffer.
- Bramucci, R. (February, 2002). *Digital game-based learning in WebCT: Paper presented at the 4th Annual WebCT Users' Conference*. Retrieved April 11, 2006, from http://www.webct.com/games/viewpage?name=games_resources
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language teaching and learning*. New York, N.Y.: Longman.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles*. New York, N.Y.: Longman.
- Crawford, C. (2003). Interactive Storytelling. In M. Wolf (Ed.), *The video game theory reader* (pp. 259-274). New York, NY: Routledge.
- Din, F. (February, 2002). *Playing Computer Games versus Better Learning. Paper presented at the Annual Conference of Eastern Educational Research Association*, Clearwater, FL. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 438 905).
- Drum, K. (n.d.). Is TV Evil?. Retrieved October 30, 2007, from DrumNet Web site: <http://members.cox.net/kdrum/Tvevil.htm>
- Elias, M. (2007). Short Attention Span linked to TV. Retrieved October 30, 2007, from USA Today Web site: http://www.usatoday.com/news/nation/2004-04-05-tv-bottomstrip_x.htm
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. In M. Wolf (Ed.), *The video game theory reader* (pp. 221-236). New York, NY: Routledge.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning*. New York, NY: Literacies.
- Gee, J.P. (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- González-Méndez, N. (1989). *The effect of the language laboratory on the development of listening comprehension skills of students requiring remedial instruction in English*. Unpublished masters' thesis, University of Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico.
- Grodal, T. (2003). Stories for the eye, ear, and muscles: Video games, media, and embodied experiences. In M. Wolf (Ed.), *The video game theory reader* (pp. 129-156). New York, NY: Routledge.
- Hansson, T. (2005, February). English as a second language on a virtual platform: Tradition and innovation in a new medium. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (1), 69-79.
- Hernández-Aponte, M (1987). *The effect of computer-*

assisted instruction on the attitudes and achievement of E.S.L. students. Unpublished masters' thesis, University of Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico.

Morales-Urbina, R (2001). How does a computer software program reinforce reading comprehension skills in the limited English proficient (LEP) 7th grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico.

Normandia de Jesus, P. (1991). *The use of language laboratory as an effective resource in the development of English language skills of college students*. Unpublished masters' thesis, University of Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico.

Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you*. New York, NY: Riverhead Books.

Oblinger, D and Oblinger, J. (Ed.). (2005). *Educating the net generation*. Washington, DC: Educause.

Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of showbusiness*. Penguin.

Quinn, C (2005). *Engaging learning*. San Fransisco, CA: Pfiffer.

Quinn, C. (2005). *Making Learning Fun*. Retrieved February 15, 2007, from http://www.gamasutra.com/features/20050818/quinn_01.shtml

Quijano, J. (2006). Video games and the ESL acquisition process. *Cuaderno de la Investigación en la Educación*. 21, 117-122, in <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/21/07a.html>

Quijano, J. (2007, March). Video Games and the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, XIII (2), in <http://iteslj.org/Articles/Quijano-VideoGames.html>

Ruberg, B (2008, 3 19). How to spark remote learning. Retrieved March 28, 2008, from Forbes Web site: http://www.forbes.com/2008/03/19/life-lessons-gaming-tech-innovation08-cx_br_0319innovations.html

Shreve, J. (April, 2005). *Let the Games Begin*. Retrieved March 27th, 2006, from http://www.edutopia.org/magazine/ed1article.php?id=Art_1268&issue=apr_05

Zwitter, I. (2007). Effort Underway to Improve Short

Attention Spans of Americans. Retrieved October 30, 2007, from Avant News Web site: <http://www.avantnews.com/modules/news/article.php?storyid=274>

Appendixes

I. Pre-test and Post-test results

Video Game Report

Pre Test	Post Test	
35	65	Lunar 2
28	39	Lunar 2
67	83	Lunar 2
25	47	Kingdom Hearts
47	75	Kingdom Hearts
95	100	Kingdom Hearts
53	79	Final Fantasy X
74	98	Final Fantasy X
21	32	Final Fantasy X
24	28	Zenosaga
69	84	Zenosaga
45	73	Zenosaga
49	51	Ar Tonelico
13	47	Ar Tonelico
26	52	Ar Tonelico
91	97	Valkyrie Profile 2
65	84	Valkyrie Profile 2
28	68	Valkyrie Profile 2
855	1202	

Normal Report

Pre Test	Post Test	
13	25	Green Angel - Alice Hoffman
51	53	Green Angel - Alice Hoffman
84	89	Green Angel - Alice Hoffman
76	85	Bridge to Terrabithia - Katherine Patterson
6	12	Bridge to Terrabithia - Katherine Patterson
62	75	Bridge to Terrabithia - Katherine Patterson
78	95	Aquamarine - Alice Hoffman
62	69	Aquamarine - Alice Hoffman
98	98	Aquamarine - Alice Hoffman

37	58	Narnia: The Lion, The Witch, and the Wardrobe - C.S. Lewis
45	58	Narnia: The Lion, The Witch, and the Wardrobe - C.S. Lewis
62	71	Narnia: The Lion, The Witch, and the Wardrobe - C.S. Lewis
100	98	Lyra's Oxford - Phillip Pullman
30	42	Lyra's Oxford - Phillip Pullman
58	65	Lyra's Oxford - Phillip Pullman
26	37	Haguefort, Navarre - Chapter 4 of Elegy for a Lost Star - Elizabeth Haydon
34	61	Haguefort, Navarre - Chapter 4 of Elegy for a Lost Star - Elizabeth Haydon
75	84	Haguefort, Navarre - Chapter 4 of Elegy for a Lost Star - Elizabeth Haydon
997	1175	

III. Total increase in academic score, both for the control and experimental groups as a whole and for sub-groups by specific game and book

Increase for entire groups:

Num.	Percentage	
347	40.5848	Total increment - Games
178	17.85356	Total increment - Books

Increase by game and by book:

Num.	Percentage	
57	43.84615	Lunar 2
55	32.93413	Kingdom Hearts
61	41.21622	Final Fantasy X
47	34.05797	Zenosaga
62	70.45455	Ar Tonelico
65	35.32609	Valkyrie Profile
19	12.83784	Green Angel
28	19.44444	Bridge to Terabithia
24	10.08403	Aquamarine
43	29.86111	Narnia
17	9.042553	Lyra's Oxford
47	34.81481	Elegy for a Lost Star
169	94.94382	Games over Books efficiency
score	percent	

II. Results of pre-test and post-test grouped per game and per book

PRE	POST	GAME
130	187	Lunar 2
167	222	Kingdom Hearts
148	209	Final Fantasy X
138	185	Zenosaga
88	150	Ar Tonelico
184	249	Valkyrie Profile

PRE	POST	BOOK
148	167	Green Angel
144	172	Bridge to Terabithia
238	262	Aquamarine
144	187	Narnia
188	205	Lyra's Oxford
135	182	Elegy for a Lost Star



Reflejos del *Cifrado espejo* de Edgardo López Ferrer*

Marcelino Canino Salgado
Catedrático jubilado
Departamento de Estudios Hispánicos
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Recibido el 20 de marzo de 2009

Aceptado el 13 de abril de 2009

Resumen

En el poemario *Cifrado espejo*, de Edgardo López Ferrer, los poemas oscilan como un péndulo hacia dos extremos: los estados de ánimo depresivos provocados por la fugacidad de lo contingente, y la esperanza que se nutre de la savia nueva personificada en sus hijos y en sus nietos. Ante la conciencia palpable de la brevedad de la vida y la fugacidad del tiempo, surge la memoria del poeta, en ánimo de rescatar el pasado perdido. En el título del poemario, lo “cifrado” se entiende en su acepción de lo compendiado o sintetizado, que es precisamente la función natural de la poesía, mientras que el término “espejo” se usa en el sentido de ejemplo, de imagen que enseña.

Palabras clave: poesía puertorriqueña, tiempo, muerte, elegías, décimas, sonetos, *Guajana*

Abstract

In *Cifrado espejo*, by Edgardo López Ferrer, poems swing like a pendulum towards two poles: the depressive states caused by the fugacity of contingencies, and hope, nurtured by the fresh sap embodied in the poet's children and grandchildren. Confronted with the awareness of life's briefness and time's fleetingness, the poet's memories emerge to rescue a lost past. In the book's title, “ciphered” remits to its meaning of what is condensed or abridged, which is precisely the natural function of poetry, while the term “mirror” is used in its sense of the exemplary, the depiction that illustrates.

Key words: Puerto Rican poetry, time, death, elegies, *décimas*, sonnets, *Guajana*

*Texto de la presentación del poemario *Cifrado espejo*, de Edgardo López Ferrer, llevada a cabo en Casa Aboy, Santurce, P.R., el 30 de noviembre de 2005.

A la serena memoria de Manuel Carrasco López

Cifrado espejo (San Juan, P.R., Editorial Guajana, 2005), poemario de Edgardo López Ferrer, está constituido, mayormente, por una serie de poemas aparecidos con anterioridad en revistas y antologías poéticas publicadas en y fuera de Puerto Rico. Es en cierta medida un cuaderno antológico al que el autor añadió un significativo grupo de poemas inéditos de nueva creación. No obstante, la configuración y selección poética, el orden y sucesión que ocupan en el poemario, resulta sumamente original y significativo. Queda claramente manifiesto que, en la poesía, el orden de los factores sí altera el resultado. Las diversas sintaxis estructurales siempre ofrecerán matices semánticos diversos. De manera que, lo que podría parecer fruto de la arbitrariedad, no lo es, sino que por el contrario, manifiesta sutilmente el ejercicio de un orden razonado que busca a todas luces la coherencia significativa y afectiva.

El poemario, compuesto por 48 poemas de diversas facturas y extensiones, está dividido en seis apartados: I. *Sediciosa memoria*, 7 poemas; II. *Ardida maravilla*, 12; III. *Cotidiana memoria*, 15; IV. *Del ser*, 7 poemas; V. *Presencias*, 5; y, finalmente, VI, *Cifrado espejo*, con 1 poema. El poemario tiene, además, un poema prólogo, titulado “Del poema”, especie de *ars poetique* del autor. En la sección *Ardida maravilla* el autor incluye tres sonetos clásicos: “Isla nuestra”, “Sentencia”, y “Presencia viva”. Un cuarto soneto titulado “Déjame” está incluido en el apartado *Cotidiana memoria* y concluye la VI parte con el soneto “Cifrado espejo” que da título al poemario. El penúltimo poema de la sección titulada *Del ser*¹ es una décima patriótica dedicada a Don Pedro Albizu Campos. La sección V, *Presencias*, está compuesta por cinco décimas octosilábicas. Así, pues, el poemario incluye un total de seis décimas. Estas estructuras clásicas junto a las otras composiciones de verso libre, breve y grácil, le dan variedad y movimiento rítmico al poemario.

He destacado la cantidad de poemas que compone cada apartado para evidenciar, por un lado, la insinuada significación cabalística simbólica y cifrada; y, por otro, la

tendencia de lo que los preceptistas llaman *progresiones versas e inversas* de *doppio* movimiento, esto es: del *ars reductio al ars amplificatio* y viceversa. El doble movimiento puede observarse simplemente en las cifras siguientes:

1
7
12
15
7
5
1

Después del índice hay dos citas colocadas como lemas: “*Otra cosa no soy que esas imágenes que baraja el azar y nombra el tedio*”, de Jorge Luis Borges, y otra del filósofo esoterista Fulcanelli: “*En el reino del azufre existe un espejo en el cual se ve todo el mundo*”.

Ambos lemas, así como la profesión de fe filosófica en Heráclito de Efeso, son pilares de las esencias poéticas que liba el autor. (Recordemos con Amado Alonso que los contenidos son también formantes).

Para el poeta, el poema es una muestra representativa del universo y logra su existencia o alcanza la plenitud de su “ser” en tanto y en cuanto participa del constante fluir de Dios:

Soy
el caos y el universo,
las sombras de la nada,
el infinito;
el ir y venir
de la jornada.
La materia
en todos sus elementos;
el primer y último día
del místico canto
de los ruiseñores.²

Tres veces repite anafóricamente la primera persona

del verbo Ser. Sin embargo lo hace para arremeter contra la soberbia que preconiza la afirmación del verbo aludido. Cada estrofa está compuesta por sintagmas de negaciones existenciales al borde del nihilismo. Estas aparentes contradicciones quedan subsanadas cuando, desde la noción de la muerte, las sombras, la nada, las tinieblas, la soledad, la tristeza y la desventura el poeta cabalga sobre el verso regresando del olvido. La desolación que crea la cita al río heraclitano como espejo de la muerte, enfrentada al par mínimo de luz y tinieblas, permeará casi todo el poemario.

Esta concepción y definición del poema como micro-universo representativo del macro-universo es original y no es tautológica.

Soy
el espejo de la muerte,
el río heraclitano,
la piedra y el árbol
el cielo y el mar,
la luz y las tinieblas.

Soy
todas las voces y el silencio,
la tristeza y la desventura,
el amor y toda la alegría.
En plena soledad
cabalga sobre el verso.
Regreso del olvido.

Resulta novedosa la imagen del verso como vehículo virtual hacia el caos hologramático. Ya desde este poema prólogo se sienta la tónica de la exactitud lingüístico-poética de todo el poemario. No hay excesos ni adiposidades léxicas en los sintagmas. (El lenguaje empleado es a veces coloquial, sencillo; al alcance de todo lector). “Soy/ el espejo de la muerte”, dice el poeta y nos presenta al poema con las peculiaridades de reflejos ópticos. Se trata pues, de un “speculum veritatis” y no del espejo del soberbio y ensimismado Narciso. Más adelante, hacia el centro de

la parte tercera del poemario, el autor incluye el poema “Carmen”, que entendemos en su sentido latino: poema. Sus poemas son la expresión del dolor, la pasión, la alegría, la ternura...; el universo todo puede ofrecernos una fuente inagotable para la creación poética.

El título del poemario, indistintamente de las interpretaciones posibles, consigna su significación al colocar el adjetivo “cifrado” en función de síntesis y no de análisis. Pero “cifrar-cifrado” en el sintagma titular se entiende en el sentido de la tercera acepción del Diccionario de la Real Academia, veamos: “Compendiar, reducir muchas cosas a una, o un discurso a pocas palabras”. Ni más ni menos que la función natural de la poesía: buscar las esencias, reducir a lo esencial y significativo; tratar de expresar “lo inefable de lo absoluto”, como pensaba Juan Ramón Jiménez. Pensar que el término “espejo” se refiere aquí al instrumento óptico que refleja las imágenes cuando sobre su superficie plana incide la luz, sería un error craso. “Espejo” está empleado en el sentido de ejemplo, de imagen que enseña... Tentado me vi de dar explicaciones fundamentadas en las teorías de Jacques Lacan expresadas en su *Le Stade du miroir* (1936) y la espléndida de *La Stade du miroir comme formateur de la fonction du je* (1949). Entrar en las cuatro fases especulares de Lacan así como de las explicaciones que Humberto Eco ofreció sobre el asunto lacaniano en 1985, era arriesgarme a que me tildaran de posmoderno (insulto que no permitiría a nadie) o desviarme por completo del exquisito banquete que constituye compartir con ustedes mis ideas sobre el poemario de López Ferrer. Tal vez, aclaro, para el poema titulado “Ante el retrato de mi madre” sería posible y hasta necesario un análisis lacaniano, mas no es esa mi intención ni propósito ahora. Aunque considero que la palabra “espejo” dentro de este poemario no se refiere al vulgar y siempre novedoso objeto óptico, por otro lado, no niego que las alusiones a las refracciones de luz estén presentes como metáforas y sean un motivo recurrente en el mismo. Creo, con Umberto Eco, que los espejos comunes y corrientes no invierten en absoluto los hemisferios, y no retratan permanentemente nada. El “imago speculi” es eso mismo: una imagen que se

desvanece ante la ausencia de la luz. Por eso, también afirmo que el *papel secante*, tal como advirtió Leonardo Da Vinci, invierte hemisferios, pero los espejos no.³ En este poemario no se trata de las inversiones, sino de algo más complejo: los espejos enfrentados, para de esta forma conseguir ópticamente un túnel que, aunque efímeramente, penetre y trascienda la realidad hacia sorprendentes e inusitados parajes de la imaginación “virtual”.

En la primera parte, *Sediciosa memoria*, convencido el poeta de que todo pasa, de que nada es permanente (“solo el cambio es permanente” al decir de Heráclito) la *luz* se constituye en memoria, en recuerdo que rescata al amor del olvido. Es evidente aquí un lejano eco de la metempsícosis platónica. Solo se Es en el Amor:

Busco el que soy
en tu ser.
Reconozco el camino.
Tibios golpes de luz
me llevan hasta tus orígenes.
Hallo la eternidad
en la dulce savia de tus profundidades.

Suspendida has quedado.
Río fugaz.
Sombra del límite.
(*Memoria de la luz*)

El poema titulado “El espejo” es epigramático, y un claro ejemplo icónico de la economía y pulcritud lingüísticas:

A tantos días
de ayer, busco la misma
sombra;
caigo
sangrantemente, ligero;
contemplo la tierra
frente a frente...
(A veces pienso

que la vida,
es el tiempo de Dios
sobre las cosas.)

Constituye el anterior epigrama una negación rotunda de Narciso, pero es una afirmación del yo ante la fugacidad de la vida. “Sic transit gloriae mundi”, pasa la gloria del mundo, pero no la de Dios.

De la misma naturaleza que el poema anterior, es el titulado “Las manos”, que subtitula “*Nana dialéctica*”. La enumeración de denominaciones recuerda a las Letanías a la Virgen. Se presenta la oposición de “ternura” versus dolor y trabajo: ¡esencia primigenia de la humanidad! La tesis: la vida como fugacidad y trabajo; la antítesis: entusiasmo del amor. La síntesis: la esperanza, “el hombre de mañana”.

Reino de la ternura;
suavidad absoluta.
Cuna de mi alegría.
Centro de la necesaria fiereza,
donde el amor
-roja espiral-
destruye el cerco de la nada,
y el ser
a dulce fuego
nos va horneando el hombre del mañana.

Es la imagen crística del hombre del futuro hecho pan para la entrega en el amor, en otras palabras, el hombre eucarístico, que emerge de varias formas en todo el poemario.

Es interesante notar la naturaleza plástica de estos poemas breves, como especie de instantáneas epigramáticas, como si fueran aguas-fuertes o acuarelas. En el poema “Soledad”, la lucha por permanecer en el ejercicio del Amor y el Ser, ante la amarga realidad de que todo fluye hacia la nada, no agota su intensidad trágica a pesar de la brevedad del poema:
Ya no estamos.

Distante está la orilla.
El pájaro detiene el aire.

La casa, inmóvil río.
El sillón, velando su fatiga.
El árbol, ya no sueña.

No hay palabras.
La luz intenta asir la nada.
Ya no somos.

El poeta se adelanta a la experiencia de la muerte y desde la otra “imaginada” dimensión observa lo que ya no le pertenece. Todo es silencio... Los poemas oscilan como un péndulo hacia dos extremos: los estados de ánimo depresivos provocados por la fugacidad de lo contingente y la esperanza que se nutre de la savia nueva personificada en sus hijos y en sus nietos. El poema “Maya” es una tierna canción de cuna:

El mundo
mueve con tus manos
de cielo y aire,
fierecilla de amor
y de ternura.

En tus deditos
nace la alegría
y el misterioso canto
de los ruiseñores.

En ti la luz
se anima
y renace en la flor
del clavel a la rosa
y en el abrazo humilde
de las siemprevivas.

En ti soy más.

De tu ser,
acogedora huella,
transparencia fugaz,
alucinada piedra.

De similar naturaleza, aunque de tono más pesimista y abrumador, es el poema que titula “Pequeña canción a Carlos Adolfo”, donde el poeta desea para un recién nacido un mundo mejor, sin guerras, sin odios, sin armas químicas. No obstante este mundo caótico al que ha llegado Carlos Adolfo, el poeta, lleno de esperanzas, exclama:

Pero
aunque
toda la sangre
la muerte
nos señale,
sonríe,
abre tu corazón
y cierra bien
el puño
para que no se escape
la alegría
con que
construiremos
el mundo.

(Parte III, *Cotidiana memoria*)

Esa visión optimista que alberga el poeta a pesar de sus momentos de depresión espiritual puede verse nítidamente en el poema titulado “Vieques”.⁴ Aquí no hay acritud ni resentimientos, el olvido no es de carácter histórico, es símbolo de la esperanza en el porvenir. Una Isla deshecha, atribulada, como el Ave Fénix resurge de sus propias cenizas:

La vida
sigilosa
busca

al pájaro
y se instala
resurrecta
sobre un amanecer
de cenizas.

Mas un destino de esperanza aguarda a las futuras
generaciones de la Isla Nena:

A lo lejos
un niño
y una niña
muy atentos
miran
la mar.
Con gran cuidado
se toman
de la mano
y sonrían.

Aunque en todo el poemario la imagen del tiempo
que se esfuma, “tempus fugit”, es un motivo recurrente junto
al sentimiento de soledad y desolación, la Naturaleza le sirve
al poeta de panacea para el espíritu. Mediante la observación
de la creación divina el poeta halla serenidad y paz. Así en
“Soledades”:

El insigne roble
amarillo
quema
su intensidad
en mi ventana.

La araña⁵
que su transparencia
transita
se vuelve
hacia la luz
queriendo ser

la otra
que en mí
habita.
El tiempo
teje
soledades
que la otra
-en sombras-
con sus sueños
deshace.

La metáfora del poeta como una incansable Penélope
que teje y desteje sueños para vencer el “tedium vitae”, no
solo es original sino conmovedora. Quizás sea este uno de
los poemas mejor logrados en toda la colección.

La Naturaleza es para el poeta no solo sosiego y
descanso del alma, sino además, maestra esencial. En los
*Poemas marinos*⁶ es el mar quien trasciende el símbolo de la
muerte para convertirse en maestro implacable:

Lecciones
de eternidad
me da
tu boca.

El pájaro
es el mar.

Equilibrio de luz.

Sombra de lo absoluto.

Sin embargo, la naturaleza psíquica del poeta es
proclive a la pesadumbre, a la melancolía, a la angustia. En el
poema “Crepuscular” encontramos otro ejemplo que junto al
titulado “Caracol” forman un apretado nudo significativo:

¡Atardecer!
Una quietud de nácar

inspira el verso concluyente:
las aves y las flores
se entristecen...
Allá, en la distancia
-jardín celeste-
¡Dios, nostálgico y secreto!

Para concluir en “Caracol”, cuya imagen espiral es símbolo del movimiento y el devenir hacia la nada, de manera definitiva:

Regresas
de la fiesta.
Es otra
tu imagen.
Absorto
me contemplo
en el caleidoscopio
de la nada.

En la segunda parte merecen destacarse los sonetos “Sentencia” y “Presencia viva”. “Sentencia” es un soneto clásico al estilo de los cortesanos del siglo XVI. El poeta manifiesta a la amada el dolor que le provoca su olvido y la ausencia y se resigna a sufrir ese dolor de amor. La pasión ardiente (*Ardida maravilla*), se expresa a través de los endecasílabos sáficos en ambas modalidades, tanto del sáfico menor como del mayor, combinados, para atenuar la pasión, mediante el sosegado ritmo del endecasílabo melódico:

Solo al dolor mi corazón provoca
con su latir de inmenso enamorado.
Cómo duele saberse ya olvidado
por tu mano, tu voz y por tu boca.

La pena por mi sangre desemboca
al sentir sobre mí tu pecho amado;
tu cuerpo por mi cuerpo señalado,
dulce sueño del labio que te evoca.

No ha podido vencer la lejanía
tu ser, polen de amor para mi vena:
tan sólo tú renaces mi alegría.

Por tu mano que el tiempo me cercena
por tu voz, por tu boca, día a día
cumpló en tu corazón una condena.

El encabalgamiento abrupto que aparece entre el primer y segundo verso del primer terceto es icónico del dolor que la separación crea en el amante. Las rimas invertidas de los tercetos, además de establecer la filiación clásica del poema, establecen el afán por lograr una equilibrada armonía eufónica. La dignificación del amor físico, la celebración y disfrute de los cuerpos que se aman para trascender imaginariamente el tiempo, no solo se expresa en el soneto anterior, sino además en el poema “Ardida maravilla”:

El cuerpo
es la memoria
de la lengua que acecha,
ardida maravilla en forma.
Extrañeza es la calma
que ausculta la creciente,
la soledad y el grito,
la luz y las tinieblas.

La alusión al cuerpo está presente también en el soneto titulado “Déjame”. El poeta anhela una entrega y posesión amorosa más humana, donde se diluyan ambas esencias. Es otra versión del “Amada en el amado transformada”.

“Presencia viva”, soneto que dedica a Don Miguel de Unamuno, puede considerarse como una especie de écfrasis-prosopográfico, pues alude a la naturaleza psíquica e intelectual del polígrafo español, a la vez que refiere la obra artística de sus versos. Emplea otra vez los ritmos sáficos en sus modalidades de mayor y menor y alterna en el tercer endecasílabo con el ritmo del heroico. En otras

palabras: Unamuno era pasión y heroísmo. El poeta no deja de insinuar que el altísimo precio que se paga por el éxito cultural y artístico es la “inmensa soledad”:

¡Qué milagrada esencia enardecida!
Canción de luz en la palabra pura;
el verbo pronunciado en estatura
para sentirle al hombre lo que es vida.

Y tu obra de grandeza amanecida
sobre la eterna voz de la cultura
es rico manantial que tu figura
mantiene con el tiempo detenida.

La inmensa soledad fue tu universo
donde Dios en silencio se hizo verso:
¡oh, plenitud de tu alma rediviva!

¡Tu vida, tan vivida y contemplada
en la verdad, quedó tan encumbrada,
que tu palabra es ¡presencia viva!

En búsqueda de la tierna infancia

Ante la conciencia palpable de la brevedad de la vida y la fugacidad del tiempo, surge la memoria del poeta, en ánimo de rescatar el pasado perdido en los telares del devenir. En el poema “Antiguo ingenio”⁸, aunque escrito con motivo de una visita a un ingenio azucarero en una de las Antillas del Caribe, la experiencia le recuerda su niñez en los predios de la antigua Central Constancia de Toa Baja. A través de la alusión a las flores siemprevivas⁹, símbolo de la permanencia y de la imagen del *Ser*, el autor revive en su memoria una opalina acuarela que virtualmente se hace más luminosa:

Esta quietud
que la palabra
aviva
y lacta
las siemprevivas

de mi infancia
es el árbol
que la piedra
y la mirada
abrazan.

Desde entonces
la luz
es la mirada
de estos mares
de ébano
que me multiplican.
¡Fuera
mi ser
más preciso
sin la eternidad
de tus ruinas
que hoy como ayer
quemarán mis manos
y mi frente!

El tiempo ha deshecho lo que se mantiene incólume en su memoria, pero el poeta no ignora la dolorosa realidad factual:

No hay flores
ni voces
ni música
ni danza
ni sueños
ni dolor.
Sólo
tu luz
arborescente.

Te miro y siento
que contemplas
el que siempre
he sido.

El verdadero *Cifrado espejo* es el poema “Ante un retrato de mi madre”. Y ahora los espejos quedan enfrentados, pues el hijo se mira en el espejo que es su madre y se reconoce en ella. ¡La madre del poeta ha sido la medida de muchos de sus afanes, de muchos de sus desvelos, el modelo de la serenidad, de la eutarquía, de su *sophrosine*, del dominio de su ser! Ante el retrato de su madre se da la verdadera *anagnórisis*, el reconocimiento; no por el vínculo sanguíneo, sino más bien por las afinidades que unen a ambos seres espiritualmente:

Tal parece
madre,
que en ti
y en mí
sólo una verdad
habita:
el tiempo.

Las elegías y el espejo de la muerte

Una frase lapidaria al final del poema “Sombra diaria” (“la muerte/ no necesita tiempo para crearse”) explica en cierta medida la presencia de cuatro elegías-plantos en el poemario: 1. “Para Ángela María Dávila”; 2. “Cotidiana memoria”, dedicada a Víctor Morales Santana; 3. “A la memoria de Edwin Reyes”; y, 4. “Sosegada luz”, dedicada a la memoria de Noel Colón González.

Las cuatro elegías tienen elementos comunes. Están concebidas bajo el mismo tono de pesadumbre y angustia, atemperadas por un esfuerzo de sereno equilibrio para evitar el grito desesperado de dolor que causa la muerte de los amigos en el poeta. Las cuatro elegías están compuestas en la misma tesitura anímica, y el poeta emplea universos léxico-semánticos similares o paralelos. Todos los lexemas que para el poeta significan brevedad, lo etéreo, lo fugaz, lo insensible, lo tierno, aparecen en las cuatro elegías aludidas. Aves y criaturas de promisión (pájaros, abeja, mariposas¹⁰), determinadas horas del día (la madrugada, la mañana y la noche), minerales como la piedra, flores y

naturaleza vegetal (árbol, amapolas, lirios, siemprevivas, y madre selvas); facultades del alma como la memoria y la inteligencia; virtudes humanas como la laboriosidad y la creación de la palabra y el canto; los cuatro elementos primigenios representados de diversas formas: aire, fuego, agua, tierra, todos aparecen en las elegías a través de diversos significantes pero con el mismo significado: brevedad de la vida, desolación ante la muerte, soledad y silencio, amargura y desencanto... Un detalle que se repite en estos poemas elegíacos es la focalización de las manos de las personas desaparecidas físicamente por la muerte. Las manos, símbolo de la laboriosidad y del trabajo, instrumento a través del cual el hombre se gana el pan, constituyen una especie de antenas del hombre para el ruego, para la oración, para la expresión del silencio. No tengo la menor duda que estas cuatro elegías esenciales y traslúcidas pasarán al acervo ejemplar de este género.

Al finalizar la sección *Cotidiana memoria*, como una especie de “*consolatio philosophiae*”, el autor escribe un epigrama casi *hayku* que titula “Epílogo” y dice:

...Fuera
yo
sándalo
para
la
muerte.

Es una especie de ofertorio racionalizado que deriva del adagio hispánico que dice: “Soy como el sándalo que perfuma con su aroma al hacha que lo hiere”... Ya lo dije: “*Consolatio philosophiae*”.

Dos reacciones políticas y una caricia

Cualquier puertorriqueño que haya estado atento al devenir intelectual en nuestros medios académicos estará enterado del pequeño grupo de profesores aficionados y seguidores de Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Michael Foucault, Levy-Strauss y Roland Barthes,

entre otros... Estos nada simpáticos amigos -a veces comprendiendo mal a sus mentores- pretenden desasirse del vínculo con la historia y toda proyección de ésta. Solo aceptan lo contingente inmediato y arremeten inmisericordemente contra figuras heroicas atesoradas por la historia, ataques a los que Fredric Jameson denominó “el ocaso de los afectos”. El Dr. Pedro Albizu Campos ha sido constantemente blanco de los ataques de estos grupos, quienes han propuesto crear la independencia patria dentro del Estado Federado, revivir el socialismo dentro del capitalismo... Edgardo López Ferrer, valiéndose del lenguaje propio de Michael Foucault, sobre todo el de su obra más conocida y menos entendida: *La arqueología del saber* (1969), arremete indignado contra estos despistados y así escribe su poema satírico *Para una arqueología de Pedro Albizu Campos*:

Hoy
que la afirmación
anda del brazo
de la negación de
la negación;
a cien años
de tu luz, maestro,
me pregunto:
¿está tu obra,
como proponía Galileo,
escrita en el lenguaje
de las matemáticas?

Mas la demoledora caricatura aparece en el poema “Discurso”, donde el tono irónico alcanza matices de sutileza contra el Presidente de los Estados Unidos:

Hoy hablará
de paz
el presidente...
¡God bless him!

Son las siete

y luce
minicara.
Todos
sus huesos
están completos.
Ha revisado ya su sangre,
su nariz,
sus garras;
su voz
más Dean que McNamara,
está afinada.
Hitler y Spellman
dirigen
su mirada;
un democrático
napalm
florece
en su sonrisa.
Ya se dispone
a hablar...
tiene
todo lo necesario
para hacer
su discurso...
¡la paz sea
con nosotros!

Como una caricia aparecen seguidamente dos poemas dedicados a la memoria de Don Pedro Albizu Campos. El primero titulado “Reencuentro con Pedro Albizu Campos”¹¹, seguido de una “Décima a don Pedro”. Ambos elaborados como filigranas, en lenguaje sencillo, al alcance de todos, pero sin perder el *élan* y pulcritud poéticas. El sentimiento patriótico está tan arraigado en el poeta que, frecuentemente, en dos de los poemas (en “Reencuentro” y en “Cifrado Espejo”) aparece el sintagma “mágico esplendor”, cuarto verso de la *Borinquena*, letra de Manuel Fernández Juncos. Y lo hace inconscientemente, se filtra desde el hondón más cálido de su memoria infantil...

Una ojeada a las décimas

Las seis décimas contenidas en este poemario pertenecen al género culto (sus rimas son todas consonantes, mientras que las décimas populares son eclécticas: mezclan asonancia y consonancia). La estirpe cortesana y artificiosa de las misma queda constatada por el uso frecuente del encabalgamiento de tipo sirremático, sobre todo los formados por sustantivo + complemento determinativo, y sustantivo + adjetivo. La décima titulada “Presencia I” está elaborada toda a base de preguntas retóricas y recuerda a las décimas culteranistas-conceptistas de Calderón. Predominan en ella los motivos del amor, el olvido, la patria y la muerte. Esta décima, curiosamente, resume todos los temas y motivos elaborados poéticamente en el cuaderno.

Sobre la influencia de Borges: arqueología del tema de los espejos

Algún lector reparará en el argumento de si es original o no el motivo del espejo en este poemario, pues muchos lectores aficionados de relativa cultura saben que Jorge Luis Borges estaba obsesionado con el tema de los espejos. No solo eso, Borges confesó tenerle horror a los espejos.¹²

Personalmente, sostengo que Borges ve en los espejos un instrumento epistemológico con el que escruta la realidad. Por el contrario y, aunque no reñida con esa función, López Ferrer ve en los espejos instrumentos de búsqueda ontológica y psicológica, pero rechaza la proclividad al narcisismo. En este sentido, insisto, que el verdadero cifrado espejo es “el retrato” de su madre... donde no hay inversiones de ninguna especie.

El asunto de si hay influencia directa de Borges o no, es espinoso y difícil. Del espejo como símbolo hay toda una tradición latina y bajo-medieval: *Speculum Justitiae*, *Speculum Historiae*, *Speculum Veritates*, *Speculum perfectionis*, *Speculum Principum*, etc. Recordemos, por otro lado, que los músicos poseen fundamentalmente la misma escala cromática de 12 semitonos y cada uno de ellos produce obras distintas.

Deseo confesarles que yo, hace muchos años, influido por los estructuralistas y formalistas rusos, afirmaba que el arte “es forma y no substancia”. Más luego concilié el pensamiento de Amado Alonso (*Materia y forma en poesía*)¹³ con mis creencias y vi que los contenidos son también formantes. Ahora considero que el arte es siempre “forma y substancia”...indistintamente del grado que participen de la creación. Habría que hablar ahora de la forma del contenido como del contenido de la forma.

El soneto final con que López Ferrer cierra el poemario y que titula “Espejo” es una explicación y justificación atinada:

Me miro en esta letra que reclama
mi vida toda al tiempo lisonjero.
Canto fugaz, audaz espejo fiero
que me rehace y la memoria inflama.

Letrado árbol, sosegada llama.
Del afanoso río, marinero.
De la amorosa fuente, caminero
que la rosa deshace y desinflama.

Puerta del paraíso, ruiseñor.
Exacta transparencia que arrebata.
Noche serena, mágico esplendor.

Equilibrada luz, la letra mata.
Frágil y austera forma; alafior
que al fiel olvido, el amor desata.

Tal como señalaba Borges, los espejos multiplican la imagen de los hombres. ¿Multiplicará también ese fatuo reflejo los sentimientos, angustias y dolores? *Cifrado espejo* me ofrece la respuesta:

El hombre duele.
Y en su doler
acorralamos la mirada.

No es tiempo para el llanto.
Es la hora saturada de espejos.
No es la piedra quien vela,
sino la sangre.
(*No es la piedra*)

Notas

¹ *Revista Cayey* 25 (marzo-junio 1993):71

²La referencia a los ruiseñores es frecuente en los poemas de Edgardo López Ferrer, a todas luces símbolo del poeta y de la inspiración o noticia que nos viene de mundos lejanos y distantes. Igualmente es símbolo del buen presagio. (José Antonio Pérez Rioja, *Diccionario de símbolos y mitos*, Madrid, Ed. Tecnos, 1971).

³Véase, de Umberto Eco, *De los espejos y otros ensayos*, España, Ed. Lumen, 1988, págs. 11-41.

⁴Guajana en Internet: <http://guajana.tripod.com/>

⁵Desde *Las metamorfosis* de Ovidio hasta nuestros días, la araña es símbolo de proclividad hacia el suicidio, pero según Schneider “las arañas, destruyendo y construyendo sin cesar, simbolizan la inversión continua mediante la cual se mantiene en equilibrio la vida del cosmos, por lo que el simbolismo de la araña penetra profundamente en la vida humana para significar aquel *sacrificio continuo* por el cual se transforma el hombre continuamente durante su existencia” (Schneider, Marius. *El origen musical de los animales-símbolos en la mitología y en la escultura antiguas*, Barcelona, 1946). Para Juan Eduardo Cirlot (*Diccionario de símbolos tradicionales*, Barcelona, 1958), en la araña coinciden tres significaciones simbólicas: la capacidad creadora, al tejer su tela; la agresividad, y la propia tela como red espiral dotada de un centro. En el simbolismo cristiano expresa la expresión del la fragilidad humana, símbolo de la avaricia, de lo demoníaco y de la maldad: representa al avaro, porque desangra a la mosca como el avaro al pobre; después al diablo, porque éste prepara sus trampas de la misma manera que la araña teje su tela; y, finalmente, representa la ruindad de los malvados, cuyas redes perecerán como las de la araña. (Vid.: J.A. Pérez

Rioja, Op.cit.)

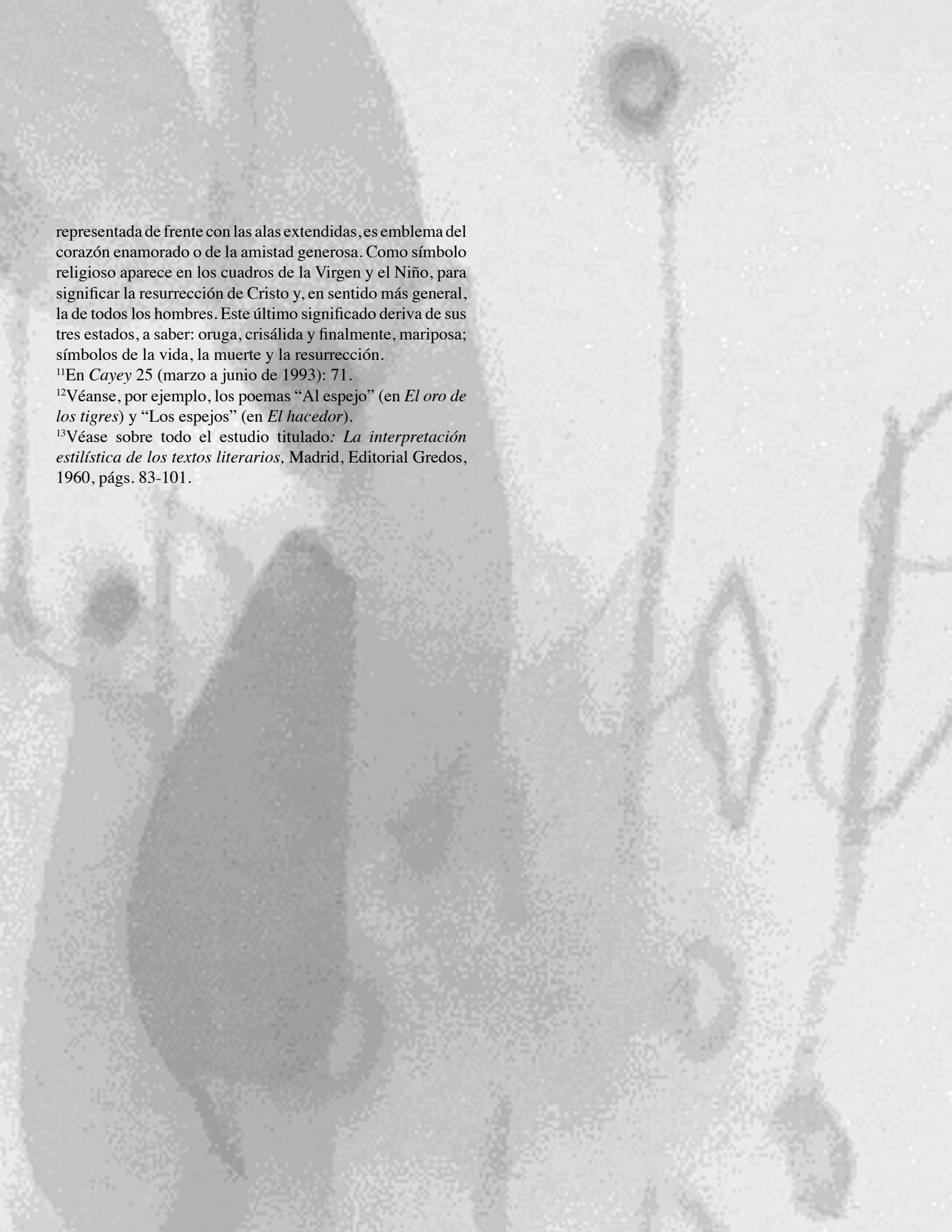
⁶*Revista del Ateneo Puertorriqueño*, Año 2, núm. 6, septiembre-diciembre de 1962.

⁷Publicado originalmente en la revista *Cayey*, Puerto Rico, 22 de agosto de 1994.

⁸Publicado en *Mona*, Jamaica West Indies University, 19 de junio de 1997.

⁹Planta perenne de la familia de las crasuláceas. Se emplea en la medicina doméstica y es, popularmente, símbolo de lo imperecedero. En la tradición masónica suelen depositarse siemprevivas en la fosa del hermano masón fallecido como símbolo de la memoria perpetua. Las siemprevivas moradas eran comunes en los jardines campesinos de Puerto Rico, pues se creía que cultivarlos daba larga vida... Algunas veces llevar una siempreviva en el ojal de la chaqueta era una especie de “*memento mori*”, para recordarnos que somos mortales y no se justifica la maldad ni el orgullo. Unas coplas populares explican en cierta medida su sentido en la tradición: “¡A las flores emblema de la muerte, / las llaman siemprevivas!... /¿O será porque el vaho de las tumbas / sus ya marchitas hojas no marchita? // Al no poder llorar, ríen los hombres, / y, al mirarlos pasar, causan envidia. / ¡Siemprevivas! si el bien tiene su llanto, / también tiene el dolor su amarga risa.” (Juan Zorrilla de San Martín, escritor uruguayo). Tanto los egipcios como los griegos adornaban a sus dioses con flores de siemprevivas además de emplearlas medicinalmente. Los griegos hacían un ungüento con miel y siemprevivas maceradas para aliviar las quemaduras. A las siempre vivas se les denomina, además, inmortales o eternas debido a que, aún secas o deshidratadas conservan el color de los pétalos.

¹⁰La mariposa, atraída siempre por la luz, se consideraba antiguamente emblema del alma. Para los birmanos era el símbolo de la psiquis. En Grecia, a la diosa Psiquis se le representaba mediante las alas de la mariposa. En alguna de las teorías psicoanalíticas de los sueños (E. Aeppli, *El lenguaje de los sueños*, 3ra. ed., Barcelona, 1956) la mariposa refleja profundas transformaciones psíquicas y una significativa evolución espiritual. En los blasones heráldicos,



representada de frente con las alas extendidas, es emblema del corazón enamorado o de la amistad generosa. Como símbolo religioso aparece en los cuadros de la Virgen y el Niño, para significar la resurrección de Cristo y, en sentido más general, la de todos los hombres. Este último significado deriva de sus tres estados, a saber: oruga, crisálida y finalmente, mariposa; símbolos de la vida, la muerte y la resurrección.

¹¹En *Cayey* 25 (marzo a junio de 1993): 71.

¹²Véanse, por ejemplo, los poemas “Al espejo” (en *El oro de los tigres*) y “Los espejos” (en *El hacedor*).

¹³Véase sobre todo el estudio titulado: *La interpretación estilística de los textos literarios*, Madrid, Editorial Gredos, 1960, págs. 83-101.



Cifrado valor en metafísico espejo, o correspondencias en el *Cifrado Espejo (Poemas)*, de Edgardo López Ferrer

Rubén Soto Rivera

Departamento de Humanidades

Universidad de Puerto Rico en Humacao

Recibido el 1 de marzo de 2009

Aceptado el 17 de abril de 2009

Resumen

El poemario *Cifrado espejo (Poemas)*, de Edgardo López Ferrer, está preñado de sentido. El poeta especula, es decir, metamorfosea el libro en una representación verosímil, o persuasiva, del acto cognoscitivo propio del ser humano. Desde su diseño gráfico hasta su contenido discursivo, el texto es la praxis poemática de una metafísica del valor y del diálogo platónico.

Palabras clave: Guajana, poesía puertorriqueña, Platón, filosofía y poesía, Albizu

Abstract

The collection of poems *Cifrado espejo (Poemas)*, by Edgardo López Ferrer, is brimming with meaning. The poet transforms the book in a credible, or persuasive, representation of the human being's cognitive processes. From its graphic design to its discourse, this text is the poetic praxis of a metaphysics of courage and the platonic dialogue.

Key words: Guajana, Puerto Rican poetry, Plato, philosophy and poetry, Albizu

*Para la generación de
los poetas guajanistas**

*La inmensa soledad fue tu universo
donde Dios en silencio se hizo verso:
¡Oh, plenitud de tu alma rediviva!
("Presencia viva": 37).*

Inicio mi lectura del poemario ya no tan recién publicado de Edgardo López Ferrer, *Cifrado Espejo (Poemas)*, con una exégesis de su propio título, valiéndome de los versos del poeta mismo. Primeramente, no es lo mismo decir "espejo cifrado" que "cifrado espejo". El adjetivo antepuesto "cifrado" sirve de aposición expresiva de la esencia del concepto lópez-ferreriano "espejo". Así, por ejemplo, no es lo mismo hablar de "buena vida" ("¡Qué buena vida, ah!"), que de "vida buena". Pero el "cifrado espejo" de nuestro poeta guajanista puertorriqueño congenia más con la "vida buena", que con la "buena vida", a pesar de que, en esta expresión, el adjetivo está antepuesto, pero cualifica accidentalmente al sustantivo "vida". El poemario de López Ferrer concuerda con el ideal ético de una vida buena.¹ Entre paréntesis, ha pospuesto su subtítulo "(Poemas)". Esta puesta entre paréntesis nos parece otra aposición explicativa del título del poemario. Éste está cifrado de poemas, es decir, sus poemas son cifras, o enigmas; no números, o dígitos, cartesianos, en todo caso, cifras pitagóricas, o cabalísticas. La puesta entre paréntesis trata de transmitir desde Edmund Husserl en adelante el concepto de la *epojé*, o suspensión del juicio, para intuir intelectualmente el *Eidos*, o *Forma Esencial* del fenómeno, a raíz de la inspección comprensiva de todos los escorzos perceptuales a través de los cuales se nos aparece el fenómeno en cuestión.² El fenómeno se metamorfosea en el espejo que (perdónenme la redundancia) espeja la esencia del acto cognoscitivo, despejando lo accidental de lo esencial. Descártese por favor la doctrina del concepto como reflejo, o de la mente como espejo. No, López hace del fenómeno (en su caso particular, poético), un espejo que espeja conceptos, entramándolos, por

ejemplo, por analogía, esto es, considerando la Mismidad y la Otredad como vínculos semánticos ocultos para la perspectiva óptica de la lógica formal, o matemática. Los *Eide*, o *Esencias*, son poemáticas, sin ser ópticamente poesías ya en verso, ya en prosa, pero ésta tampoco expresa el juego semántico, posibilitado por el entramado de signos que se remiten hasta fonética, o gráficamente, entre sí mismos, una resignificación cuasi infinita y, concomitantemente, una invención del lenguaje, por ejemplo, verbal. La imagen de la telaraña³ que Heráclito⁴ evocara otrora para conceptuar verosímilmente qué sea el alma en interacción con el cuerpo, puede reivindicarse para reconceptuar la teoría epistemológica de que no sólo la parte está en el todo (a modo de la geometría de Euclides), sino que el todo está en la parte, porque lo complica en las articulaciones de su voz como en los sesgos de sus trazos, o grafemas. Tal vez, para el Lopida guajanista, haya algo así como una "Armonía Preestablecida" a lo Leibniz, para explicar filosóficamente el concepto enjundioso de su "Cifrado Espejo (Poemas)". No obstante, las Mónadas leibnicianas carecen de ventanas, esto es, de interrelacionalidad intrínseca y únicamente el Intelecto de Dios⁵ las ha armonizado desde la Eternidad⁶ como una sinfonía musical en la partitura de la que el director de orquesta goza de antemano a su representación-interpretación fónico-auditiva y, además, durante la misma. Las cifras lópez-ferrerianas son porosas e intersticiales como la "nada"⁷ del "cero" que se expresa etimológicamente en el sustantivo "cifra", proveniente del sánscrito el concepto tal y su término, del árabe. Desde por lo menos Platón, las imágenes (*eikones*) y la imaginación (*eikasía*) representan el grado ínfimo del saber; lindan con lo No-Ente, o Nada, aunque Ésta no sea como mínimo más que Diferencia, u Otredad. El "Cifrado Espejo" como concepto matriz del pensamiento poético del guajano López se constituye en un espejo de imágenes o *nadas* (mejor, unamunianamente: "naderías"⁸), que por más fiel que copien sus correlatos animados o inanimados, los distorsionan haciendo que el lado derecho corresponda al izquierdo y viceversa, y ocultan los aspectos no reflejados de los o las que se miran, o reflejan,

en los espejos delante suyos.

El “Cifrado Espejo”, como la sentencia heraclítica “*Omnia secundum litem fiunt*”⁹ —a juicio de Fernando de Rojas en su “Prólogo” a la *Celestina*— está preñado de sentido. López especula, es decir, metamorfosea el *Cifrado Espejo (Poemas)* en una representación verosímil, o persuasiva, del acto cognoscitivo propio del ser humano. En su diseño gráfico, los poemas desde la página 13 hasta la 111 son un juego de luces y de sombras¹⁰, porque el poema gráfico impreso en la página correspondiente con la mano¹¹ derecha del lector está tenuemente reflejado, o copiado al revés, en la página correspondiente con la mano izquierda del lector¹². Hay una luz implícita, o sugerida (“La luz intenta asir la nada”¹³ [“Soledad”: 19]), que satura los grafemas que a su vez proyectan su sombra pero a la inversa. Para mí, el poema “Sombra diaria” (: 75) es un correlato de “Del poema”. Quizás, *el uno sea recíprocamente la sombra bastante distanciada del otro*. El poema inicial titulado “Del poema” y los dos poemas finales titulados respectivamente “Cifrado” y “Espejo”, no proyectan sombra ninguna, aunque éstos dos últimos son casi exactamente idénticos, a causa de que hay dos variaciones en sendos versos: “liberada” o “ruiseñor”; “flor alada” o “alafior”, respectivamente. Amén de que sus títulos varían también, epitomizando el título del poemario “Cifrado” y “Espejo”, estando el primero a la izquierda del lector y el segundo, a la derecha. De hecho, la sexta parte del poemario se intitula “CIFRADO ESPEJO” (: [113]). Resumamos que, aun en el caso que la copia imite tan fielmente al modelo, hay siempre diferencias que delatan el uno del otro. Sin embargo, tan importantes son las diferencias como las semejanzas, porque esto mismo es lo que hace el espejo: *Im-porta lo Uno en lo Otro*. En el caso del poema inicial, o “Del poema”, no hay más que la página en blanco a la mano izquierda del lector. No me haré eco del tópico de la página-en-blanco como metáfora de la posibilidad real de la *Inventio*.¹⁴ Tampoco me interesa resaltar la página-en-negro como si remedara a un antirracista arrepentido de su pasada creencia en la supremacía blanca (de “White Trash *scriptorium*”). Lo que me interesa verazmente, a saber, lo que

es para mí el íterin del asunto (inter-essere de re), es lo no-dual (“Un sol instante” [: 35]), que hace posible el trazo mínimo de la unidad, sin la cual es imposible la diferencia y su concomitante diversidad (“que todo es posible” [(“A veces...”: 45)]. Dicho alternativamente, la uni-versidad del “Cifrado Espejo”¹⁵ tanto como concepto fundante como sus dos postreros poemas y como poemario: Unidad de lo Diverso; Diversidad de la Unidad. Se nos asoma por estas cifradas ventanas lópez-ferrerianas la dialéctica¹⁶ platónica del diálogo *Parménides*, pero invitamos al lector, o lectora, interesante e interesado, o interesada, a que lea, relea, reflexione, conceptúe e interprete y reinterpreté a su modo personalísimo dicho diálogo platónico.

En el poema “A la memoria de Edwin Reyes”, hay un paralelismo sinónimo¹⁷ del “cifrado espejo” como “es un abultado espejo” (: 77). Por consiguiente, en la lógica de los conceptos poéticos del Lópida guajanista, “cifrado” es sinónimo de “abultado”. Este adjetivo, también, antepuesto, cifra un sentido y su contrario en la historia del léxico y la semántica del idioma español. En su poema “Presencia II”, la cifra poemática de su pensamiento nos provee de una: “Sensitiva clave. Tiempo” (: 107), o: “tiempo lisonjero” (“Cifrado”: 114). En nuestra arqueología¹⁸ del saber del poeta guajano reseñado, cabe citar un pasaje de su tesis doctoral acerca del Tiempo en la poesía de Eliseo Diego; López escribe: “En ese sentido, cabe recordar aquí lo que Eliseo le comenta a Benedetti sobre su definición de la poesía como ‘acto de atender en toda su pureza’, en relación con el tiempo”, y a continuación, la cita del poeta cubano Diego: “El tiempo es como un condenado prestidigitador al revés: nos distrae con su cháchara, pero no para escamotearnos el truco y sorprendernos con la maravilla, sino para escamoteárnoslo todo. Si uno atiende como un terco, sordo a la cháchara, podrá quizás sorprenderle el prodigio, robarle el truco, ganarle la mano”.¹⁹ Para nuestra crítica del juicio estético-poemático, “un abultado espejo” significa en el pensamiento poético de López este *oxímoron*: “Sombra de lo absoluto” (“Poemas marinos”: 43).²⁰ En el poema titulado “No es la piedra”, hallamos estos versos: “No es tiempo para el llanto. / Es la

hora saturada de espejos” (: 89).²¹ El acto locutivo de decir negativamente que *no es tiempo de...*, y, a renglón seguido, decir lo mismo pero afirmativamente, a saber, que *es [la] hora de...*, es una denominación alterna de pensar que *el Tiempo ya no es tiempo*. El guajano niega y afirma para decir lo mismo, así como en el título del poema en cuestión hay negación: no es la piedra; sin embargo, en “A la memoria de Edwin Reyes” (: 77), predica dubitativamente del [*dulce*] *Tiempo sea la piedra*.²² En el poema “Del ser”, dedicado “a Don Miguel Rosado”, López declara: “Ausculto el tiempo / desde el bosque / -río de sangre- / piedra de lumbre” (: 99).²³ Podríase reconocer en los sintagmas “río de sangre” y “piedra de lumbre”²⁴, aposiciones pospuestas o del *Tiempo* o del *Bosque*. En el poema (“Ardida maravilla”), se versa en el sentido de que: “El tiempo / arquea la sangre / que el vientre aviva / jadeante / como la primavera” (: 47). *La corriente sanguínea como el tiempo circula*. La circulación de la sangre es una medida biorrítica de tiempo. De ahí que “río de sangre” sea sinónimo de un tiempo cualitativo como el de estar vivo, más que de un tiempo cuantitativo como el de cuánto ha vivido. El Tiempo es “ardida maravilla en forma” (: 47), o la “ardida maravilla”, que nombra, además del poema antes citado (: 47), la segunda parte del poemario que reseñamos ([: 27]). O: “¡Qué milagrada esencia enardecida!” (“Presencia viva”: 37) es el Tiempo. Tanto “río de sangre” como “piedra de lumbre” son expresiones sinónimas del fuego heraclíteo²⁵, el Rayo que lo gobierna todo, que, cayendo en un lugar (lat.: *de luce ad locum*) particular del bosque despeja un claro. Como Martin Heidegger, en Ser y Tiempo, o, mucho después en su artículo “Tiempo y Ser”, nuestro poeta pensador *ausculta el Ser de lo Ente a raíz del Claro del Bosque, o Tiempo*. En su “Sosegada luz”, se piensa que el: “pájaro de sombra / por donde el tiempo / ausculta tu sonrisa” (: 81). En su “Carta sobre el humanismo”, Heidegger renombra al Ser con la designación de “lo mismo”. Ambos piensan en lo mismo: “El tiempo ya no es tiempo” (“Memoria de la luz”: 13). El Tiempo ya no es tiempo crónico, o cronométrico, sino otro que lo correspondiente con esto mismo. Dicho Tiempo es algo *cualitativamente* manifestado:

“algo maravilloso” (“Todo parecía verdad”: 65). Ahora es la hora u ocasión cuando el “abultado espejo” dice tanto como *estar saturado de espejos*. Lo “cifrado espejo” vale tanto como “abultado espejo” y como “la hora saturada de espejos”. Gracias al poema “El espejo”, especulamos que “la hora saturada de espejos” es una sinécdoque del tiempo como el aión heraclíteo en el sentido de la duración indefinida, o ilimitada, de la vida de Dios como Eternidad.²⁶ En “Sombra diaria”, hay: “Un dios ahogado” que “le corre por las venas / como una herida vieja” (: 75). Porque la circulación de la sangre interpreta la Eternidad como el Ciclo de los Ciclos. En el poema “Memoria de la luz”, el poeta confiesa: “Hallo la eternidad / en la dulce savia de tus profundidades” (: 13). Hay un paralelismo estructural entre “dulce tiempo” y “cifrado espejo”, puesto que ambas construcciones sintagmáticas hacen preceder su correspondiente adjetivo.²⁷ Lo dulce es a lo cifrado como el tiempo al espejo. Otra vez, hay una remisión al *Claro del Bosque como Tiempo*, porque la mención de la “savia”²⁸ complica la vida vegetal de un árbol. Esta savia es “luz arborescente” (“Antiguo ingenio”: 55), y, en los poemas “Cifrado” y “Espejo”, se habla del “Letrado árbol” (: 114, 115). *La Eternidad como Aión* el poeta la halla en la dulce savia de las profundidades del dulce Tiempo. En tal sentido, nuestro guajanita repiensa la vida misma:

(A veces pienso
que la vida,
es el tiempo de Dios
sobre las cosas.) { 15 }

Si la vida es el tiempo de Dios sobre las cosas, entonces la vida infinita de Dios es el tiempo sobre las cosas. Interpreto el sintagma “las cosas” en su matiz etimológico latino de “causa”. *En castellano, las cosas son causas*. A veces, es decir, *ocasionalmente*, el Lopida piensa que *la vida es el Tiempo de Dios sobre las cosas-causas*. Presentimos la recreación poemática de una filosofía de corte cartesiano como, por ejemplo, la del *ocasionalismo*, o *sobre las causas ocasionales en la Naturaleza*, cuyo más renombrado expositor

fue Nicolás Malebranche (1638-1715). La vida como el Tiempo de Dios sobre las cosas es “algo maravilloso”, o “ardida maravilla”: “y que / de tanta vida / ardida / la luz es ya / tu música soñada” (“A la memoria de Edwin Reyes”: 77). En un epígrafe, citado por Fulcanelli y re-citado por nuestro poeta, reza: “En el reino del Azufre existe un Espejo en el cual se ve todo el mundo” (: [5]). El “Cifrado Espejo” López-ferreriano se re-cifra en una letra homóloga al “Aleph” borgeano: “Me miro es esta letra que reclama / mi vida toda al tiempo lisonjero” (“Cifrado”: 114 y “Espejo”: 115). No en balde, López ha antepuesto a la cita de Fulcanelli, una de Jorge Luis Borges: “Otra cosa no soy que esas imágenes / Que baraja el azar y nombra el tedio” (: [5]).

En el poema “Caracol”, el poeta boricua canta: “Absorto / me contemplo / en el caleidoscopio / de la nada” (: 51). En su poema “Caracol”, conceptúa acerca de “la penumbra / de tus ojos, / caracol de cenizas” (: 51). Luego, el Cifrado[-abultado-saturado de espejos] Espejo se quintaesencia en “el caleidoscopio de la nada”. Ésta no es la Nada abstracta de la cual nada sale, sino una Nada bastante concreta, a saber:

Nada
acontece
en el umbral
de la indócil palabra
en que también
te pienso (“Ciudad y olvido”: 79).

Repensémosla “en el oscuro río / de la nada” (“Para Ángela María Dávila”: 71). Desde la perspectiva óptica del tiempo matemático, la esencia de éste se esfuma, o volatiza, en nada; efectivamente, las tres dimensiones del tiempo, a saber, presente, pasado y futuro, se nihilizan, porque el pasado ya no es, tampoco el futuro todavía no ha llegado, y el presente como instantáneo pasaje del futuro al pasado, se anula en un tránsito de dos no-entes. Esta *contradictio in adiecto* se debe a la falacia consistente en reenfocar ontológicamente conceptos ópticamente definidos. La

noción óptica del tiempo cronométrico está saturada de la presuposición de que la Nada Absoluta, o abstracta, exista *in rebus*, además de *in mente*. La Nada que acontece en el umbral de la indócil palabra en que también pensamos es una nada concreta, o Tiempo cualitativamente aspectado, o especulado, como sugiere nuestro poeta puertorriqueño críticamente reseñado:

El tiempo
-sorprendido-
nos mira
en un antiguo espejo
 (“Reencuentro con Pedro Albizu Campos”: 95)

Desde Platón y Aristóteles, sabemos que hay un origen sincrónico de la filosofía en el estado anímico del asombro (*thauma*²⁹). Lo antiguo del “antiguo espejo” es otra clave de lo cifrado del “cifrado espejo” como el principio (*arjé*) en su triple acepción de *arcaico* (e.g.: “arqueología”³⁰), *arquía* (e.g.: “anarquía”) y *fundamento* (e.g.: “arquitectura”). Este tríptico se resume en lo principal, o superlativo, expresado a través del prefijo “archi-” como en “archienemigo”, archipiélago”, “arquidiócesis”, etc. Lo *antiguo* del “cifrado espejo” López-ferreriano está preñado de sentidos, a causa de su *arjeología*. ¿Acaso habrá algo más antiguo que el Tiempo mismo? En tal acepción de lo antiguo, el concepto de “antiguo espejo” es sinónimo del *Arjeológico Tiempo*.

En su poema “Ante un retrato de mi madre”³¹, López versa diciendo:

Tal parece
madre,
que en ti
y en mí
sólo una verdad
habita:
el tiempo (: 63).

Nuevamente, el concepto de Claro del Bosque se nos mienta como sinónimo del Tiempo. En efecto, el nombre “madre” (lat.: *mater*) comparte el mismo lexema que el sustantivo “madera”, éste es: “materia” en su acepción de *madera de árbol*.³² En griego, *húle*, o en latín, *silva*, son una misma designación para “bosque”. Así como el bosque comprende una multitud de árboles, semejantemente la estrofa poética denominada “silva” es una cifra indeterminada de versos. Las famosísimas “Soledades” de Luis de Góngora y Argote, éste las compuso en silvas no sólo porque son unas series indefinidas de versos, cuyo proyecto original quedó inconcluso, sino que además tratan de un naufrago Peregrino en una aldea campestre en interrelación con unos campesinos, siluetas de personajes, tornándose, aquél, de marino en silvano, o bosquimano.³³ La trama de la traza original de las “Soledades” habría de comprender las etapas de la vida humana en correspondencia con las estaciones del año³⁴, como en *El Criticón* de Baltasar Gracián, asiduo lector y admirador de Góngora. En otras palabras, el Tiempo es la materia de la que tratan las “Soledades” gongorinas. Asimismo, en las “Soledades” del guajano, el “cifrado espejo” como el entramado de la araña y su telaraña se nos quintaesencia en:

El tiempo
teje
soledades
que la otra
-en sombras-
con sus sueños
deshace (: 39).

En su poema titulado “Para Ángela María Dávila”, nuestro poeta comentado dice: “Caminas / por la sombra / de mi muerte” (: 71). La poeta recordada se nos metamorfosea en el Tiempo, que camina por la sombra de la muerte del poeta. En efecto, en la poeta quintaesenciada, o: “en el oscuro río / de la nada”, hay: “Sólo / la prudente soledad / y el generoso silencio” (: 71). Además, el Tiempo se representa en el

verso lópez-ferreriano como “el espejo de la muerte” (“Del poema”: 9). Mas ésta es a la vez “el caos y el universo” (ibid.), esto es *caocosmos*. En su “Sombra diaria”: “La muerte / no necesita tiempo / para crearse” (: 75). En su “Presencia III”, sentencia: “Sólo la muerte lo sabe” (: 109). Repitamos con nuestro poeta pensador: “que todo es posible” (“A veces...”: 45). Hasta esto que nos dice el poeta en su “Espejismo”: “Te siento como la mar / en mi soledad perdida; / cercana como el que olvida / la muerte para soñar” (: 111). El pensamiento poemático posibilita olvidar la muerte para poder soñar una inmortalidad, aunque haya sido el Sueño (*Húpnos*) hermano de la Muerte (*Thánatos*), en la mitología griega. O, mejor pensado, porque son hermanos, son Uno (*a-delphós*). En su poema titulado “Del poema”, nuestro poeta pensador asevera: “Soy / el espejo de la muerte, / el río heraclitano” (: 9). Porque la Muerte como Olvido es “agorera flama” (“Presencia III”: 107).³⁵ Tras esta evocación: “Ser”, sigue estas interrogaciones: “¿memoria de la nada? / ¿Angustia? ¿Memoria? ¿Olvido? / ¿Tiempo del amor? ¿Quejido?”, etc. (“Presencia I”: 105). Dicho “Quejido” es “ardida voz”, o “agorera flama” (“Presencia II”: 107), en fin, “Angustia”, la cual sí es cura para el olvido, y razón, para la vida del poeta.³⁶ En su poema “Sosegada luz”, hay otro oxímoron que cabalga sobre un verso sinónimo de “memoria de la nada”, a saber: “Ardiente invierno / penumbrosa memoria” (: 81).³⁷

La sección cuarta del poemario se titula “DEL SER” (: 86-99). En el poema “Del Ser”, el poeta guajanista comentado, se mira en Él, “sin temor al vacío” (: 99). Se mira y admira en el Ser-Espejismo del “Cifrado Espejo”, no en el óntico Ser de la ontología y lógica de la razón tecnócrata y, en la época moderna, razón de contable, o capitalista. En su poema titulado “Poemas marinos”, López dice: “Tu mirar / es el ser, / la tierra prometida” (: 43). Pero recordemos aquel verso antes citado: “en la penumbra / de tus ojos, / caracol de cenizas” (“Caracol”: 51). O, en su “Sediciosa memoria” (éste es también el título de la primera sección del poemario [: 12-25]), el Lopida inicia así: “La mirada / es el silencio” (: 23). Mas, también, hay un verso que citado fuera de su contexto nos sirve para este imperativo: “mordamos el

silencio” (: “A veces...: 45). Rememoremos los versos antes citados que rezan: “Sólo / la prudente soledad / y el generoso silencio” (“Para Ángela María Dávila”: 71).

La Historia es en el concepto poemático de “Cifrado Espejo” el sentido oculto “del mítico canto / de los ruseñores” (: “Del poema”: 9). El canto señorial del ruseñor es, como todo lo finito, un: “Canto fugaz, audaz espejo fiero / que me rehace y la memoria inflama” (“Cifrado”: 114; “Espejo”: 115). Dicho “Cifrado Espejo” se transforma en “ese río / de profunda verdad / que fieramente / recorre tus adentros” (“Hubieran querido”: 69). El ruseñor lópez-ferreriano es un homólogo de “El Quetzal de la Nada” matos-paoliano en “El Canto de la Locura”.³⁸ En los deditos de “Maya”, “nace la alegría / y el misterioso canto / de los ruseñores” (: 25). En su “Sonriente niña”, la voz conceptual-poética, declara: “Mi niña / sonrío / como el canto / de los ruseñores” (: 61). La niña como la niña de los ojos muerde el silencio porque la mirada es generoso silencio. El ruseñor es: “El pájaro” que “conjura / su mágico reposo” (“Reencuentro con Pedro Albizu Campos”: 95). Con su poema titulado “Ruseñor”, aseveramos que la Historia: “si es cura para el olvido, / para mi vida, razón” (: 103). En los dos poemas finales y máximos, a saber, “Cifrado” y “Espejo”, los siguientes versos correspondientes el uno del otro: “Puerta del paraíso liberada” (: 114) y “Puerta del paraíso, ruseñor” (: 115), quintaesencian el ruseñor como pájaro de la libertad. En su “Décima a don Pedro”, exclama López: “¡Cómo de la patria amada / la libertad adivinas” (: 97).³⁹ El canto del ruseñor es la memoria colectiva que nos salva de la crisis de la condición posmoderna: “¿Acaso / no está en crisis” / —se pregunta el Lopida— “la libertad humana” (“Para una arqueología de Pedro Albizu Campos”: 93). En el soneto “Isla nuestra”, el último terceto declama: “Renacerás soñada por la gloria; / Isla, por la palabra redimida. / ¡Abrazada de siglos va la historia!” (: 31). Toda la *metafísica del valor* en el poemario *Cifrado Espejo* gira en torno al concepto, o ideal, de *patria*:

La Patria

es hoy
terrible
por tus ojos,
donde la historia,
como dulce
fuego,
acaricia la sangre
del mañana
que tus manos
construyen
para el hombre nuevo (“Hubieran querido”: 69).

El Ruseñor-Historia se metamorfosea en “mariposa” a través del concepto lópez-ferreriano de “flor alada” (“Cifrado”: 114), o “alaflor” (: 115).⁴⁰ En el nombre “mariposa”, se cifra el concepto de posarse en el mar como el nido del mítico Alción, otra imagen de la Historia.⁴¹ Nuestro poeta guajanista conceptúa diciendo que: “en que la vida / no es más que una idea / y la memoria / una terrible mariposa” (“Cotidiana memoria”: 73). En nuestro poeta descifrado, se lo reconceptúa como “mariposa prohibida” (“Ardida maravilla”: 47). La Mariposa-Historia se homologa además con el “Alado mar” (“Sosegada luz”: 81), porque, según el guajanista: “El pájaro / es el mar” (“Poemas marinos”: 43). “como las mariposas que en su imposible vuelo” (“Sonriente niña”: 61). El concepto poemático de “mar” se metamorfosea en “río de pájaros”; en su poema “Mañana”, asienta que: “El sol —ágil velero— / cruza un río de pájaros”: 29).⁴²

El pensamiento poemático lópez-ferreriano se cifra en este verso antes citado: “Sólo / la prudente soledad / y el generoso silencio” (: 71). La prudencia aristotélica como virtud ético-intelectual media salvando las diferencias entre la Historia y la Poesía, pero respetando la individualidad de cada una de estas dos disciplinas, sin reducir la una a la otra, para extender el ámbito de la inteligibilidad conceptual humana. Si bien es cierto que la Historia relata lo que ha sucedido, y la Poesía, lo que podría haber acontecido, siendo ésta más filosófica y de mayor dignidad que la Historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo de las

universales, mientras que las de la Historia son particulares, no obstante, la prudencia —o el arte de la prudencia— se las ingenia para hallar lo universal en la Historia como también lo particular en la Poesía. La prudencia como sabiduría relacional concilia la ética con la metafísica en, por ejemplo, el *corpus* aristotélico, salvando la prioridad ontológica del individuo como entidad primera, relegando la noción abstracta del mismo a segundo término, o entidad segunda, pero sin contradicción ninguna en la epistemología novoaristotélico-barroca, porque la entidad segunda no se da sin la entidad primera, y ésta es a su vez más cognoscible gracias a aquélla. El *valor* como *excelencia*, o “*areté*”, y el *valor* como *valentía*, que era la “*areté*”, o *excelencia*, del Héroe épico-homérico. El *valor como excelencia trasciende* lo físico (*tà metà tà phüisiká*), porque pertenece al ámbito de lo ético, y, como para ser ético hay que ser valiente, el *valor como valentía* va más allá del exacto equilibrio, porque —según Aristóteles— es una virtud que tiende más hacia el extremo del exceso, o vicio, de la temeridad, que al del defecto, o cobardía. Considero que el concepto de “Cifrado Espejo” de Edgardo López Ferrer se nos constituye en una praxis poemática de tal arte de prudencia novoaristotélico-barroco. Su concepto albizuista de *metafísica del valor* es lo mismo que su “Cifrado Espejo”.

Notas

* El Dr. Marcelino Canino Salgado presentó *magistralmente* el poemario *Cifrado Espejo*, en la Casa Aboy (Santurce [Puerto Rico]), el 30 de noviembre de 2005. El poeta reseñado me hizo llegar la lectura del Maestro Canino una vez culminado mi artículo, por lo cual no la he podido integrar explícitamente a mi lectura, pero, coincidiendo en la Inteligencia juanrramoniana, que da el nombre exacto de las cosas, celebro la reseña de Canino por su tratamiento formalista de la métrica del poeta guajanista y por su perspectiva psicológico-epistemológica del contenido de los poemas que ha espigado para su análisis y comentario de texto.

¹“Ya ves. / Nunca hubo / tiempo / para inventar / una metafísica / del valor” (“Cotidiana memoria” : 73). O: “*El valor / es el supremo valor / del hombre*” (“Del valor”: 87). O: “¿Cómo de la patria amada / la libertad adivinas!” (“Décima a don Pedro”: 97). O: “Miro los muros / de mi patria. / Medito. / ¿Habrá caducado ya la valentía?” (“Del valor”: 87). “Maestro” (*Ibid.* [Cfr. “Reencuentro con Pedro Albizu Campos”: 95]).

²“Todo parecía verdad” (: 65).

³“La araña / que su transparencia / transita / se vuelve / hacia la luz / queriendo ser / la otra / que en mí / habita” (“Soledades”: 39). El Oscuro sentencia que: “Así como [dice] la araña, estando en el medio de su tela, siente en seguida cuando una mosca rompe algún hilo suyo, y por ende corre rápidamente allí, como si experimentara dolor por la ruptura del hilo, de la misma manera el alma del hombre, al ser ofendida alguna parte de su cuerpo, allí se apresura a dirigirse, como si no tolerara la lesión del cuerpo al que está unida de una manera firme y proporcionada” (DK, 67a [Rodolfo Mondolfo: *Heráclito. Textos y problemas de su traducción*, trad. de Oberdan Caletti, México D.F.: Siglo XXI, 2000, p. 38]).

⁴“Soy / el espejo de la muerte, / el río heraclitano” (“Del poema”: 9).

⁵“¿Dios, nostálgico y secreto!” (“Crepuscular”: 49).

⁶“Lecciones / de eternidad / me da / tu boca” (“Poemas marinos”: 43).

⁷“Nada / se interpone / entre los dos. / El espacio / nos crea / y justifica / nuestra nada” (“De ti y el aire”: 21).

⁸“Presencia viva’ / A Don Miguel de Unamuno” (: 37).

⁹“Todas las cosas ser criadas a manera de contienda o batalla, dize aquel gran sabio Eráclito en este modo: ‘*Omnia secundum litem fiunt.*’ Sentencia a mi ver digna de perpetua y recordable memoria. E como sea cierto que toda palabra del hombre sciente está preñada, desta se puede dezir que de muy hinchada y llena quiere reventar, echando de sí tan crecidos ramos y hojas, que del menor pimpollo se sacaría harto fruto entre personas discretas. Pero como mi pobre saber no baste a mas de roer sus secas cortezas de los dichos de aquellos,

que por claror de sus ingenios merescieron ser aprouados, con lo poco que de allí alcançare, satisfaré al propósito deste pobre prólogo. Hallé esta sentencia corroborada por aquel gran orador e poeta laureado, Francisco Petrarcha, diziendo: ‘*Sine lite atque offensione nihil genuit natura parens*’: Sin lid e offención ninguna cosa engendró la natura, madre de todo”.

¹⁰“La palabra / es apenas / sombra / de la luz / de tu muerte” (“Cotidiana memoria”: 73).

¹¹“Por tu mano que el tiempo me cercena” (“Sentencia”: 33).

¹²“centro / del justo equilibrio / de tus manos” (“Sosegada luz”: 81); “porque ya no existen / las palabras / ni el fulgor / del exacto equilibrio / del fuego / y de las mariposas” (“Para Ángela María Dávila”: 71).

¹³“destruye el cerco de la nada” (“Las manos {Nana dialéctica}” [: 17]).

¹⁴“Te invento / y me deshago. / Construyo / una nueva geografía” (“Poemas marinos”: 43).

¹⁵“Soy / el caos y el universo, las sombras de la nada, / el infinito” (“El poema”: 9).

¹⁶“Las manos (Nana dialéctica)” (: 17).

¹⁷“En plena soledad / cabalga sobre el verso” (“Del poema”: 9). O: “El verbo / cabalga / sobre el águila / y nos multiplica” (“Reencuentro con Pedro Albizu Campos”: 95).

¹⁸“Para una arqueología de Pedro Albizu Campos” (: 93). En dicho poema, López declara a “los posmodernos / teólogos / de la cultura” (: 93) y, sin duda, le sobra razón para así cualificarlos, aunque ha sido condescendiente su “generoso silencio” por cortesía con ésos; con la venia del poeta, yo los redenominaría “teósofos ‘new age’ de la civilización hipercapitalista”.

¹⁹Edgardo López Ferrer: *El tiempo en la poesía de Eliseo Diego*, PhD Dissertation: The City University of New York, 2001, pp. 28-29. En su poema “Reencuentro con Pedro Albizu Campos”, dedicado a Doña Irma Picón, López rememora el Simurg sufí, el Tigre de Blake y Borges, la Maya hindú-budista: “El pájaro / conjura / su mágico reposo. / El tigre / se contempla / en su magnífico esplendor. / ¡Oh,

iluminada sombra! / ¡Oh, mágico esplendor! / ¡Somos!” (: 95). Cfr. “Maya” (: 25): “Soy más en ti” (*Ibid.*). *El Ser es más en la Apariencia*. “Innumerable soy, / como siempre he sido” (“Del poema”: 9).

²⁰“¡Oh, iluminada sombra!” (*Ibid.*). O: “La casa, inmóvil río” (“Soledad”: 19).

²¹“¿Tiempo del amor?” (“Presencia I”: 105).

²²“¿Será la piedra / dulce tiempo / en el fulgor de tus manos?”

²³“pájaro de sombra / por donde el tiempo / ausculta tu sonrisa” (“Sosegada luz”: 81).

²⁴La sangre es vida como el río y la vida se manifiesta porque hay calor corporal, mientras que lo muerto es frío y húmedo. El pedernal es piedra de lumbre, de la cual por fricción surge la chispa que provoca fuego.

²⁵“las palabras / ni el fulgor / del exacto equilibrio / del fuego” (“Para Ángela María Dávila”: 71).

²⁶“¡Fuera / mi ser / más preciso / sin la eternidad / de tus ruinas” (“Antiguo ingenio”: 55). “*Lo eterno es un niño que juega al chaquete; su reino es el de un niño*” (Ángel J. Cappelletti: *La Filosofía de Heráclito de Éfeso*, Venezuela, Monte Ávila, 1969. p. 67).

²⁷“¿Será la piedra / dulce tiempo / en el fulgor de tus manos?” (“A la memoria de Edwin Reyes”: 77)

²⁸“Líquido que asciende por el tejido celular de las plantas, formado por el agua absorbida que lleva en disolución materias minerales (savia elaborada o descendente) que se distribuye a toda la planta por medio del tejido liberiano” (*Diccionario general ilustrado de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, S.A. 1971, p. 1522). La escuela puertorriqueña de Guajana, siendo ésta el nombre de la flor de la caña de azúcar, asocia en su misma denominación poética, los conceptos de “dulce tiempo” y “dulce savia”.

²⁹Según el *Teeteto*, de Platón: “Sócrates: -Mi querido amigo, me parece que Teodoro no ha formado un juicio falso sobre el carácter de tu espíritu. La turbación es un sentimiento propio del filósofo, y el primero que ha dicho que Iris era hija de Taumas, no explico mal la genealogía. ¿Comprendes, sin embargo, por qué las cosas son tal como acabo de decir,

como consecuencia del sistema de Protágoras, o aún no lo comprendes?” (155d). Aristóteles repite lo mismo más prosaicamente: “Que no se trata de una ciencia productiva, es evidente ya por los que primero filosofaron. Pues los hombres comienzan y comenaros siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio, admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego, avanzando poco a poco y planteándose problemas mayores, como los cambios de la luna y los relativos al sol y a las estrellas, y la generación del universo. Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia. (Por eso también el que ama los mitos es en cierto modo filósofo; pues el mito se compone de elementos maravillosos)” [*Metafísica*, 1.2.982b15]. O: “Mas es preciso, en cierto modo, que su adquisición se convierta para nosotros en lo contrario de las indagaciones iniciales. Pues todos comienzan, según hemos dicho, admirándose de que las cosas sean así, como les sucede con los autómatas de los ilusionistas [a los que aún no han visto la causa], o con los solsticios o con la inconmensurabilidad de la diagonal (pues a todos les parece admirable que algo no sea medido por la unidad mínima). Pero es preciso terminar en lo contrario y mejor, según el proverbio, como sucede en los casos mencionados, después que se ha aprendido: pues de nada se admiraría tanto un geómetra como de que la diagonal llegara a ser conmensurable” (*Metafísica*, 1.2.983a15-20).

³⁰“Tibios golpes de luz / me llevan hasta tus orígenes” (“Memoria de la luz”: 13).

³¹Tal poema me hace recordar a mi santa madre ya muerta, Jovina Rivera González. *¡Que su alma esté en el Paraíso!*

³²“MADERA, 1220-50. Del lat. MATERIA ‘madera de árbol’, ‘madera de construcción’, ‘materiales’, ‘materia’. Por vía culta: materia, 1220-50; ‘pus’, 1495” (Joan Corominas: *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Editorial Gredos, 3ra ed.: 1976, p. 372).

³³“Ya no estamos. / Distante está la orilla” (“Soledad”: 19); o: “¿Ardida voz, luz de nave?” (“Presencia II”: 109). También:

“Te siento como la mar / en mi soledad perdida; / cercana como el que olvida / la muerte para soñar” (“Espejismo”: 111).

³⁴“La inmensa soledad fue tu universo / donde Dios en silencio se hizo verso” (“Presencia viva”: 37).

³⁵“No sé / por qué te siento / en el olvido” (“Ciudad y olvido”: 79). O: “En plena soledad / cabalgo sobre el verso. Regreso del olvido” (“Del poema”: 9).

³⁶“si es cura para el olvido, / para mi vida, razón” (“Ruisseño”: 103). O: “La palabra / es apenas / sombra / de la luz / de tu muerte” (“Cotidiana memoria”: 73). *El arte de la memoria implica el arte del olvido como en el arte de la abstracción en el cual olvidamos lo accidental para centrarnos en lo esencial, pero esto no se da in rebus sin aquello.*

³⁷“Parecería / otro / el juego / de la memoria / y la rosa” (“Vieques”: 41).

³⁸“Ya está transido, pobre de rocío, / este enorme quetzal de la nada” (“Canto de la locura”). López se pregunta si: “¿Será tentación, locura?” (“Presencia I”: 105).

³⁹“La palabra redimida / por tus labios, estremece” (“Décima a don Pedro”: 97).

⁴⁰“¿Rosa alada?” (“Presencia I”: 105).

⁴¹Cfr. Rubén Soto Rivera: “*La Ninfa de la Historia en Baltasar Gracián, u otro Alción de la Historia*” (*Exégesis. Revista de la Universidad de Puerto Rico en Humacao*, año 14, núm. 41, 2001, pp. 65-68 [http://www1.uprh.edu/rsoto/ninfa_janual_alcion_cuervo_historia.pdf]).

⁴²“¿Serán un mismo río / el amor y el olvido, / y un mismo silencio / la ternura y el viento?” (“Ante un retrato de mi madre”: 63).

⁴³“De lo que hemos dicho se desprende que la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario. La distinción entre el historiador y el poeta no consiste en que uno escriba en prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Herodoto, y ella seguiría siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que podría haber acontecido. De aquí que la poesía sea más filosófica y de

mayor dignidad que la historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo de las universales, mientras que las de la historia son particulares. Por proposiciones universales hay que entender la clase de afirmaciones y actos que cierto tipo de personas dirán o harán en una situación dada, y tal es el fin de la poesía, aunque ésta fija nombres propios a los caracteres. Los hechos particulares son, digamos, lo que Alcibíades hizo o lo que le aconteció. En la comedia esto ya ha quedado claro, pues los poetas cómicos construían sus fábulas a partir de acontecimientos probables, y luego añadían algunos nombres según su capricho; ellos no escribían, como los poetas yámbicos, sobre personas particulares. En la tragedia, sin embargo, se adherían todavía a los nombres históricos, y por esta razón lo que convence es lo posible. Mientras no podemos estar seguros de la posibilidad de algo que no ha sucedido, lo que ha acontecido es desde luego posible, puesto que no habría sucedido si ello no hubiera sido así. Sin embargo, aun en la tragedia hay algunos dramas sólo con uno o dos nombres conocidos en ellos; el resto es invención. Y existen algunos sin ningún nombre conocido, por ejemplo *Anteo* de Agatón, en el cual tanto los incidentes como los nombres son creaciones del poeta, y el drama no resulta por ello menos delicioso. Así pues, parece que no debemos adherirnos con firmeza a los relatos tradicionales sobre los que se basan las tragedias. Sería absurdo proceder de este modo, en efecto, aun cuando las historias conocidas lo son sólo para unos pocos, si bien ellas son un deleite para todos” (Aristóteles: *Poética*, 9.1451b5-25).

Creación Literaria







Poemas

Gonzalo Durán

Berenjena

¡Qué verdadera la noche
cae sobre la berenjena,
le da su piel sin estrellas
y la eleva hasta su nombre!
La berenjena, en su cofre
semejante a un corazón,
acoge el prístino amor
a su morada belleza,
amor de alada tristeza
que transparenta el dolor.

Guayaba

La guayaba se imagina
cuando mira alrededor
que las frutas y el amor
(la realidad sin espinas)
no tienen nombre que diga
si son toda la verdad.
Así le da por pensar
un único pensamiento:
sólo la mentira es tiempo
y aroma, toda verdad.





Heriberto Primero, el Grande

Reynaldo Marcos Padua

Pocas personas saben de quién se trata. Pero a decir verdad no es nada menos ni nada más que mi mejor amigo Heriberto P. Coronado. El tipo más suertudo, alegre y emprendedor que he conocido. Tiene una fe perpetua en sí mismo, eso lo sé; no es que me lo haya contado. Él no habla nunca de nada de eso. Se trata de cómo actúa. Porque Heriberto es un tipo de loco admirable, sí, hace cosas, que ¡caramba! Por eso cuenta con toda mi admiración infinita, porque es un amigo como a mí me hubiera gustado ser. Pero no le envidio nada, es sólo eso: admiración.

Lo conocí cuando empezamos a trabajar en la compañía de corretaje. Yo soy contable y Heriberto llegó a trabajar temporero, por una recomendación de algún pariente, de un político, qué sé yo. Cuando le vi pensaba que era un sujeto serio, reservado. Alto, de pelo lacio y castaño, blanco y con buen semblante de hombre delgado y huesudo. Creo que jugó baloncesto. Tiene los ojos verdes y eso a las mujeres las enamora. Pero no hablemos ahora de tal detalle. La seriedad le duró como dos semanas en lo que se acostumbró a la rutina. En la oficina, tomó un cubículo que le dieron junto al mío y lo adornó con unas postales de viaje. Después puso un calendario perpetuo que parece se lo enviaron de *Time* como una oferta. Las mujeres le echaron el ojo de inmediato. Pero él era la prudencia misma entonces; el respeto encarnado. A mí no me vio hasta pasadas dos semanas. Desde luego, soy un poco invisible pues soy bajito y delgado, de cara huesuda y nariz algo respingada. Nunca pensé que haríamos amistad. Cuando lo vi, intuí que un día sería tal vez un jefe, gerente, quizás, vaya a ver. Pero no fue así, claro.

En el receso del café coincidimos. Y yo lo saludé y le comenté si él era el nuevo analista de cuentas y se sonrió y respondió qué va, no, que era solo asistente de revisión, de cuentas especiales, qué sé yo. Me dio la mano afable; le di la mía, tranquilo. Se sonrió y miró al gordo Busutil y comprendí que Heriberto estaba al día de todo cuanto pasaba en nuestra oficina; y parte de ese todo era que al contralor interno la mujer se la pegaba y todo el mundo lo sabía y le hacían bromas a sus espaldas. Así fue. De ahí en adelante cuando pasaba junto a mí, por mi cubículo, me sonreía con cortesía y afecto; esto una y otra vez, hasta que un día me dijo casi a punto de dar las cuatro que si no me importaría el darnos unas cervezas en la barra ejecutiva que hay allí en plena Milla de Oro donde está este edificio en donde se ubica la compañía para la que trabajamos.

Esa noche nos dimos varias cervezas. Y vi a Heriberto comportarse con gran cautela. Claro, a esta barra vienen casi todos los empleados de la oficina y de otras que están en el mismo edificio. De modo que vienen gentes que uno ha visto, o conoce, hay cierta familiaridad por lo del trabajo y demás. Allí hablamos sandeces, de boxeo, sobre autos europeos, de los caros y, sobre todo, de mujeres. En todo discurremos en forma general, sin detalles personales ni nada. Creo que en algún momento me dijo ser soltero. Yo también. Que tiene un piso amueblado y su carro es un *Audi*. Así y así... Entonces insistió en que nos fuéramos a dar una vuelta por otro lado, a ver qué había.

Fuimos a un lugar elegante y de caché, donde el trago se pagaba a más de lo debido. Y donde había muchas hembrotas elegantes. Y fue cuando descubrí al otro, al verdadero Heriberto: a Heriberto Primero, el Grande. Confieso que me dio una envidia tremenda. Porque asumió una pose que era como una magia. Las mujeres se tomaban la iniciativa

de acercársele, o le sonreían desde lejos; él saludaba con la mano como si fuera una especie de príncipe, no sé. Me tuve que quedar bebiendo solo como una hora porque Heriberto se fue con una despampanante rubia a su mesa, y después vi que entró al baño y a su regreso, se allegó donde mí y me dijo que me llevara su carro para que me pudiera ir porque él se iba con la chica. No pude oponerme ni chistar pues decirlo y hacer fue todo uno. Me dejó sus llaves en mano, como si yo fuera un valet y se llevó en volandas a la mujer. Eso me trajo el inconveniente de tener que dejar mi carro en el estacionamiento del edificio e irme a mi casa en el suyo. Al día siguiente, con lujo de detalles, me contó su aventura con la rubia.

Situaciones como esa se repitieron una y otra vez con distintas mujeres y en distintos lugares. Yo superé la etapa inicial de envidiarlo secretamente y empecé a admirar a aquel varón que tenía las mujeres en la palma de la mano, sabiendo que yo jamás podría ser su igual, pero a la vez, consciente de que era un gran honor el que él me prodigaba con su amistad.

La vida en la oficina seguía su curso. Y aunque yo jamás dije nada que comprometiera la que llevaba Heriberto, parece que, de afuera, vinieron informaciones; o, que de alguna forma, él se las había ingeniado para atender —sin que yo lo supiera— a alguna de las mujeres que trabajaban con nosotros, porque había una rara simpatía hacia él, una complicidad con él, que me dejaba helado. Las damas le dejaban bomboncitos en su escritorio. Si se ausentaba sin excusarse, no faltaba jamás una que se inventaba alguna excusa particular -incluso alegando falsamente que él le había pedido ser excusado- para hacerle quedar bien. El colmo de los colmos fue Iraida la lesbiana, que es consejera financiera del área de los ejecutivos altos, y quien sacó la cara por él en un asunto en el que se notaba claramente su irresponsabilidad.

En cierta ocasión, faltó por una semana entera y regresó con un *sun tan* que lo puso en evidencia. Dijo haber asistido a unos funerales y aguantó sol por amor y recuerdo de una tía, a la que ayudó a bien morir, tras una enfermedad

crónica. ¡Pero luego me regaló un llaverito de Aruba! Con un guiño de ojos de complicidad. No me atreví a emplazarle, pero mi silencio añadió un eslabón adicional a nuestra no pactada complicidad.

Él era sonrisas y actitudes positivas todo el tiempo. Ponía cartoncitos de estímulo que le daban las mujeres en su área, todos llenos de mensajes, como aquel de que Dios hizo a la mujer de una costilla para que estuviera a su lado, etc., etc., o aquel poema de Benedetti de hagamos un pacto, bla, bla, bla. Y por supuesto mucha idea de esfuerzo en las reuniones de *staff*, pero dando el mínimo. Una tarde me dijo que le prestara \$40.00 a lo que accedí de inmediato, pues su amistad me resultaba de lo más importante. De alguna manera, yo estaba viviendo a través suyo una vida que, de otra manera, no hubiera podido ser para mí.

Hablar de las aventuras amorosas de Heriberto sería violar un código de confianza para el que no estoy dispuesto. Sin embargo, quede claro que yo aprendí muchísimo sobre el sexo opuesto, escuchándolo decirme cómo había acostado a aquella, o qué había habido con la trigueñita rica, y qué tal le fue con la mujer que le resultó casada y no divorciada, y otros tantos etcéteras.

En verdad, soy tímido para las mujeres y ciertamente me gustan mucho, pero me doy cuenta que no tengo mucho mercado entre las que se busca Heriberto. A su lado, parezco un pobre siervo; un contraste que realza su grandeza aunque él no lo pretenda así. Pero soy conforme; cuando necesito una, debo irme por la línea de los lugares de masaje, alguna chica de escolta (son caras, bien caras). No es fácil, en verdad, tener ese atractivo, esa elegancia suprema, esa palabrería de halagos con que cuenta Heriberto.

Cuando le escuchaba hablar en muchas ocasiones casi me babeaba. ¡Quién pudiera ser él! Y no se estaba tanto tiempo con una; a lo sumo tres o cuatro semanas, acaso algunos meses. Hasta con dos a la vez ha estado el sinvergüenza (sin que una supiera de la otra).

Ahora bien, toda esta etapa la padecí alegremente como una especie de aprendizaje. Y debo confesar que, aunque le tenía que cobrar los dineros que constantemente

me pedía en calidad de préstamos, aun cuando pagaba con retraso, lo hacía. Había, pues, ciertamente, una complicidad entre los dos, aunque todo viniera del lado de allá. Yo aportaba mi oído, mi compañía, mi amistad franca, que él tomaba como un derecho natural, pues bien perfectamente sabía yo que no podía pedirle ni favores, ni invitaciones que no fueran las que vinieran motivadas por sus necesidades de un escudero, en su búsqueda de diversión con las mujeres.

Pasaron varios años y una vez, usando algunos de sus recursos me arreglé con una secretaria desaventajadita que se sintió halagada que alguien, ¡quien fuera!, le hubiera tirado un discreto piropo, le hubiera regalado un paquetito de chocolates Ferrero. Pero el problema mío era el tiempo que podría dedicarle a ella, dado que la mayoría de éste ya estaba comprometido con Heriberto. Y él es implacable con quien le falla. La primer vez que no le cumplí, me recibió con una actitud fría y rebajatoria que me hizo sentir como un miserable. Me excusé, y le juré que no volvería a ocurrir, que era que me había conseguido también una muchacha (a lo que no dio ninguna importancia). Así que empecé a alternar mi tiempo libre con mi tiempo de hacer gestiones: lavar ropa, hacer compras, con el de salir con Lucinda para poder cumplirlle a Heriberto. Pero aún con eso, en una que estaba con ella se me apareció de improviso Heriberto, y desgranándose en elogios a su dulzura y belleza de mi Lucinda, me hizo ir de su lado para que lo acompañara a pescar leítas, pues en esos días había roto con una propagandista médica. No se me pasó la mirada que mi novia le dio. Lo cual me dio pie para sentirme herido: ella jamás me había mirado de tal modo. ¡Como si hubiera visto a un dios!

Esa noche me replanteé mi relación con ella. Sentí que si Heriberto quisiera me la podría quitar. Que puestos en la balanza, él pesaba más que yo como parejo suyo. Y entonces sentí un odio infame; mas no por él, si no por Lucinda quien a no ser por mí, nadie le hubiera puesto los ojos encima. Me ideé un plan para salir de ella. El tiempo que tenía para compartir juntos (el que sobraba de Heriberto) lo empecé a usar solamente para mí; pero le hacía saber que estaba en asuntos con él, y ella al principio resignada. Hasta

que la dejé plantada par de veces intencionalmente. Se enojó y decidí no verla más. Me escribió cuatro cartas que leí y destruí. No se las contesté. Finalmente se resignó a que ya ella no me interesaba. Y ahí se acabó todo.

Una vez le dije a Heriberto:

-Tú siempre te buscas mujeres bonitas. ¿No has salido nunca con una que no lo sea?

-¿Para qué? —me dijo poniendo la vista en una lámina de cerveza que tenía una trigueña preciosa en bikini.

-No sé. Sólo curiosidad.

En otra ocasión, volví a ponerle el tema, y esta vez me miró con cierta compasión, con su mejor aire de superioridad viril, como el amo al esclavo:

-No hay ninguna mujer fea.

-Bueno, pero de eso tú no puedes hablar porque nunca te has tirado ninguna.

Se quedó serio y medio desorientado, reflexionando:

-Tienes razón —me dijo, como tomado en falta.

Cuando Heriberto se buscaba una novia la exhibía fuera del trabajo y al primero que me la presentaba era a mí. No importaba que la hubiera pescado en mi presencia, luego venía a mi apartamento con ella, como si me tocara a mí ser el inspector. Llegaban como un matrimonio; la mujer en una nube de perfume y sonrisa, fina y comportada. (Todas actuaban así). Él me la presentaba y ella me miraba como quien saluda al perrito:

-Mucho gusto.

Yo me daba cuenta de la decepción en su cara, al comprobar que el mejor amigo de Heriberto era un sujeto que, sólo por un par de pulgadas adicionales, no fuera legalmente un enano. Ahí venía la rutina, “gustan tomar algo”, etc., y yo a servir de *bar tender* en mi casa, de la mejor cerveza, del vino mejor. Eso siempre impresionaba. Allí se chupeteaban en mi cara, ella tratando de que Heriberto se comportara, pero dejándose ir; yo a la cocina a prepararles algunos pisco-labis. Esta escena, con pequeñas variantes, se daba una vez y otra y otra. Salvo cuando aparte me sonsacaba Heriberto, a punto de marcharse, para pedirme dinero prestado o para llevarse de regalo alguna botella adicional de vino, champán o algún

potecito adicional de caviar *de ese que nos serviste*.

En el trabajo, Heriberto seguía sin adquirir permanencia. Y aunque ganaba menos que yo, su sueldo era bueno. No entiendo por qué andaba siempre tan pelado. No solamente a mí pedía prestado; pedía a las mujeres y a alguno que otro pendanga como yo. En las fiestas del trabajo siempre andaba solo. Quiero decir, sin su pareja de turno; porque allí todas las mujeres se le pegaban y hasta los hombres le querían por los chistes atinados que hacía que eran una maravilla; la carcajada era asegurada. Y eran unos chistes limpios, sin que hubiera que recurrir a sexo, a política o a cosas de otro tipo. Eran chistes geniales que él aprendía y usaba como táctico estratega. Yo intenté repetir uno, en una mesa una noche, que me había hecho reír hasta por la noche, y cuyo resultado fue que nadie se rió cuando lo conté, envuelto en carcajadas, y hasta uno se levantó al baño y no regresó nunca. Yo miraba, allí mismo, de lejos a Heriberto con una mujer en la barra conversando y riendo y me sentí el peor de los sujetos de este mundo.

Una noche que estaba conmigo, al comienzo de su cacería, tomábamos unas copas, le volví a plantear el caso suyo:

-Tú no sabes nada de mujeres feas.

-Te digo que no existen, es que siempre me caen las bonitas.

-Bueno, pues haz el esfuerzo y búscate una que no lo sea tanto.

No dijo nada. Después de par de bebidas ya sabía yo que él se levantaba, me decía *bueno pai*, y se lanzaba a la caza de su jeva de turno. Yo a beber y a hacerme acompañar de alguno que otro que buscaba con quien hablar mierda. Se repetía esa noche la misma escena; él me daba las llaves de su carro, ya se sabe. A los dos o tres días, en fin de semana, la llevaba a casa. Ya ni me fijaba a quién se había engancho.

Pero llegó la llamada suya, venía en camino, tennos algo. Claro, le dije. Y llegaron. Ah, caramba, la mujer que llevó a casa era como hecha para mí. Bajita, delgada, con el rostro con huellas de acné ya para siempre, el pelo como quemado y solamente su personalidad de mujer inteligente

y de suaves modales le daban la razón a su teoría: no hay mujer que sea fea. Tenía una voz hermosa y pude adivinar su ternura. Sentí en mi corazón la ponzoña de la envidia, pues esta mujer aunque no era una modelo de las habituales, me parecía más profunda y hasta más digna que las otras.

-Me sospecho que esta mujer se va a enamorar sin remedio de ti —le dije preocupado a los varios días.

-No se va a enamorar nada, es una abogadita. Y siente que se pegó en la Loto conmigo. Que me exhiba unas semanas y se acabó el baile.

-Pero eso es jugar con sus sentimientos. Digo, ya te reivindicaste conmigo, sabes sacar mujeres que no son modelos, ni Miss Mundo, etc. Pero, concho, ándate con cuidado porque me di cuenta que no es como las demás, esa tiene corazón.

Se echó a reír a carcajadas, por la palabra corazón. Y entre ahogos festivos me decía que yo veía muchas telenovelas. Yo alegué que con qué tiempo si siempre estaba de rabo suyo. Me señaló con el dedo y risas, risas, risas.

Yo preocupado, no sé por qué, de que fuera a hacer daño a la feíta como la llamábamos. Y no sé qué fue o qué ocurrió, pero pasaron meses y él con ella, y yo insistiendo en que cuándo te vas a salir de ese juego, y él con evasivas.

-Pero te estás quedando más que con Aracelis, que te duró casi todo un año.

-No seas bobo —me dijo— te estoy echando por la borda tu teoría.

-¿Y cuál?

-Que quieres sobreproteger a esta como si fuera menos zorra que las otras. Y yo te voy a probar que, si bien no hay mujer fea, tampoco hay mujer santa.

-Uy, Heriberto, si yo nunca hice una apuesta de eso. Si esa mujer no te importa no la hundas más en tus atenciones y cariños.

-Pues lo hago sí.

Con todo y eso yo me resigné a su plan, pues nada podía hacer con el asunto.

Simpaticé con ella, las veces que la llevaba a casa. Secretamente la veía más propia para mí. Pero ella llenaba

sus grandes ojos *brown* con la estampa de Heriberto y, desde luego, se veía la mujer más feliz de todo el país entero. Ella le regaló un Rólex, le regaló ropa que valía una fortuna y ahí empecé a entender por qué ya no me pedía dinero prestado Heriberto el Grande, y por qué indudablemente se iba quedando con la Marianita Ordóñez, que era sin duda alguna una minita de oro.

-Es inmoral que le aceptes regalos tan caros.

-Yo me dejo querer.

-Pero es la única que te ha hecho regalos así.

-Que sepas tú.

-Las otras jamás te regalaron de esa forma.

-Yo no les di tiempo.

-Creo que abusas.

-No seas remilgado.

Después vino un periodo en que me quedé muy solo, porque Heriberto dejó de venir por casa, en el trabajo andaba siempre muy agitado, aprisa en todo instante, no se detenía ni un segundo, para no tener que dar información. Apenas me llamaba, y si contestaba la llamada, me decía *te llamo dentro de un rato* y no lo hacía. *Te veo a la noche* y no venía. Yo usaba mi tiempo en pensar qué diablos le estaría pasando. Yo, loco por saber qué le ocurría. Entonces dejó de ir al trabajo, y no valieron las sacadas de cara de algunas de sus fieles. Yo me maté llamándolo para que respondiera: *Es del trabajo, vas a perder el trabajo. Te requieren para que aclares unos papeles que firmaste, nada.*

Obviamente el trabajo lo perdió. Pasó por allí con la mirada preocupada a cobrar el cheque último y llevarse las cosas que tenía en su cubículo. Me saludó con dureza y afecto a la vez. Como al mes se me presentó un viernes por la tarde a quedarse en mi apartamento. No preguntó si podía. Trajo su guardarropa, unas cajas, sus maletas y una de cachivaches y bolsas, cajas: la mudanza entera sin mobiliario. Le dije que podía usar el “sofá futón” para dormir y aceptó. Pero en la noche me dijo que allí no se podía dormir y yo le cedí mi alcoba y me fui para el futón.

Con calma, en el fin de semana, a la hora del desayuno, me contó su situación. Se había separado de

Mariana, la abogadita. Pero esa no era su preocupación mayor, en absoluto. Lo que le ocurrió fue que se enredó a la misma vez, al par de meses de conocer a la feíta, con una mujer rubia de pelo corto. Pero ésta desde un principio le empezó con unos celos tremendos que él no podía soportar. Trató de romper con ella por lo sano y entonces sacó un ex novio que la protegiera. El novio entonces empezó a meterse entre los dos y a sacarle dinero a Heriberto. Le tuvo que dar el Rólex, le tuvo que dar ropa y cosas (bajo amenazas); ella se llevó de su apartamento, con el sujeto, una unidad de música carísima y buena parte de su colección de discos compactos. Cuando se hartó de esta constante estafa, se armó de coraje una tarde y le dio un puño al individuo, pero ambos reportaron por violencia doméstica a Heriberto. Y después que tenían bien sólidamente el caso radicado, le mandaron a dar una pela (amigotes del tipo) enfrente de una mujer con la que había empezado a salir. No podía pedir consejo legal a Mariana porque se había separado de ella para poder atender tan tremendo lío. Era, pensaba, una inmensa racha de mala suerte que le había caído de golpe. Le pregunté por Mariana y me dijo que ella ya no quería saber nada de él. Que había hecho averiguaciones y se enteró de todas las cosas que él a mí me decía, que era también la que otros sabían. Porque Heriberto, para justificar que salía con una fea, se lo dejaba bien claro a todo el mundo, para que no hubiera duda. Y hacía alardes en broma de todo lo que le sacaba. Cuando surgió el lío, ella todavía lo amaba; pero, él para quitársela de encima, se portó además cruel y excesivo con ella. Fue debido al grado de tensión que soportaba con la rubia de pelo corto y su parejo, que lo tenía como loco, me dijo.

Me pidió dinero prestado y yo le dije *pero ahora no puedes pagarme. Sólo te presto una pequeña suma, tienes que comprender.* Me alzó la voz enfurecido, me trató de egoísta, mal amigo, ea. Le respondí:

-Concho, si te estás quedando aquí, no me trates de mal amigo.

Y me porté como buen amigo hasta que tuve que decirle que se fuera de mi apartamento. Se marchó a un cuartito en lo que se arreglaban sus cosas. Me dejó parte de su

mudanza en casa. Y así fue que me pidió que lo acompañara al juicio de violencia doméstica. Como no había tenido líos de esta clase antes, andaba como perdido. No sabía nada, ni qué hacer, siquiera cómo orientarse en el tribunal. No tenía dinero tampoco para pagarse un abogado y quiso (cuando supo) defenderse por sí mismo. Traté de persuadirlo pero él estaba tan convencido de la injusticia que le habían hecho, de la trampa, estafa, robo y extorsión a que lo habían sometido aquella mujer y su amigo. Yo lo dejé, porque intenté que uno de Asistencia Legal lo convenciera, pero era tan pusilánime que yo mismo me di cuenta que Heriberto se defendería mejor por sí solo. Le preguntó un par de cosas al abogado aquel quien que se las dijo entre murmullos y reticencias.

Entramos a la sala; yo fui a averiguar cuándo le tocaba a Heriberto y resulta que iba primero que nadie.

-Estamos de suerte, esto es bueno.

Pero en eso entraron por la puerta la rubia de pelo corto, masticando chicle desafiante, y el acompañante con un tatuaje de un escorpión a todo brazo, la pinta de deslamado y una pantalla brillante en una oreja.

Yo miraba en el asiento del tribunal a Heriberto que se veía sereno; pero a ratos cerraba los ojos como si invocara a Dios; luego se reconfortaba y le volví a ver su cara de otros tiempos: altivo, confiado, seguro de que, cuando le tocara defenderse, la fuerza de su verdad lo acompañaría. En eso, llegó el alguacil, mandó a levantarse a todo el mundo y anunció la entrada de la honorable juez, Lcda. Mariana Ordóñez Estrada. Heriberto todo convertido como de mármol, con su quijada caída y la boca abierta de estupor, apenas logró decir, con un timbre de pena o de terror molido en su garganta: *Ay Dios mío, esto era lo único que me faltaba*, mientras Marianita con sus ojos terribles y encendidos lo cataba preciso.





Rolando

Alexandra Pagán Vélez

A Rolando, en homenaje a Saramago

Cuando Rolando la vio por primera vez, aún no sabía que iba a ser sordo. De hecho, jamás pensó que todas esas películas e idas obligadas a bodas de familiares y amigos le servirían para saber de memoria todo el ritual matrimonial y saber en qué justo momento debía decir “sí, acepto”. Incluso su vida en el mundo de los oyentes le brindó un adiestramiento tan certero que su propia compañera olvidaba su impedimento y le hablaba aun estando de espaldas y él contestaba como si hubiera algún tipo de certezas en las conversaciones cotidianas que él bien intuía. Alguna vez confesó que afirmar se había convertido en un mecanismo de defensa y supongo —no solo para efectos de esta historia, sino para todos los efectos— que hay algo banal en nuestras maneras de socializar en las que hablamos exclusivamente para escucharnos a nosotros mismos y en ese sentido, y en aquellos en los que las conversaciones son triviales y tontas, Rolando no se perdía de nada en lo absoluto.

Pero la sordera no le ocurrió de pronto, sino que fue un mal que se fue adueñando de Rolando paulatinamente con una gracia trágica y cínica. Así, poco a poco Rolando fue adaptando su percepción a su condición auditiva en deterioro y él... graciosamente no notaba lo que dejaba de escuchar y nunca nadie le cuestionó su tendencia a doblar la cabeza o acercar el oído en dirección al sonido o por qué llevaba el volumen tan alto. Menos supo que ciertas canciones llevaban flauta y que su compañera de trabajo exageraba las ‘s’ al sostener una conversación con los jefes. Muchas cosas dejó de escuchar y Rolando culpaba al desparramo urbano, como cuando notó que los pájaros dejaron de hacer ruido en la tarde o cuando ya no escuchaba los grillos. Alguna vez culpó la contaminación de ruido cuando no escuchó las gaviotas en el puerto, pero no extrañó el ruido de los motores.

Sin embargo, tampoco notó esa sensibilidad que tenía a ciertos olores y mucho menos se percató de su dominio del lenguaje corporal que hacía que las mujeres cayeran de rodillas a sus encantos, pues sentían que les leía la mente y no el cuerpo. Aunque fuera miope, Rolando podía entrever el lenguaje que no se escucha: los pasos, las miradas, cuando aprietan las manos por tensión o las mueven ligeramente, aleteando de puro nerviosismo. Sabía cuándo una mujer se iba con enojo por la forma en que agarraba la cartera o cuándo necesitaba un halago por la forma en que coqueteaba arreglándose el pelo. Había unas demandas y unas exigencias en cada movimiento de hombros, caderas; en cada rasguño que se hacían los hombres en la barbilla; que para Rolando eran innecesarias las palabras. Por eso, nunca le hacía tanto caso a las palabras como al cuerpo, a los pasos firmes o torpes, los arqueos de cejas o las caricias rebeldes que alguien se hacía instintivamente —como si hubiera un yo superior al social que siempre está hablando por medio de esos gestos tan ordinarios que los oyentes, por su logocentrismo, ignoran y así olvidan, descuidan y marginan una parte más íntima y genuina de incluso ellos mismos—. Pero para Rolando esto era la norma y jamás entendía ciertas confusiones y malentendidos en las conversaciones, por eso, no le hacía caso a las palabras tanto como a las manos apretadas, la postura y los ojos.

Así, mientras perdía a gotas un sentido, en Rolando se desarrollaba algo así como una clarividencia y poder de empatía que le conectaba con la gente al únicamente verlos respirar, porque el ritmo de cada aliento le parecía música

y mientras había personas que entonaban con su pecho canciones dulces, había otras que parecían gritar con despecho y quienes al aguantar la respiración, aguantaban algo psíquico, que aunque Rolando no sabía qué era, comprendía que debía hablarles en un tono y de una forma que les llevara a respirar simplemente. No obstante, nunca se divorció de las palabras, solo que confiaba únicamente en las escritas en buena literatura, preferiblemente en poemas, que para él eran verdadero lenguaje que pocas personas tenía el privilegio de entender.

Otra de las habilidades que le regaló la sordera fue leer los labios. También en esto era bilingüe (inglés y español, aunque a veces atinaba con el francés que amaba tanto en las películas de Cannes). Jamás pensó que leía los labios de ella y que cuando únicamente la escuchaba lo que hacía era reinterpretar esa encanaranublada tela de sonidos y contestaba a lo que soñaba haber escuchado —esas frases tan asertivas y maravillosas— y a ella las respuestas le parecían geniales y locas. Así, ambos se palpaban a oscuras sin darse cuenta de que en cada caricia fueron moldeando el ideal que buscaban en el otro. Rolando muestra así —para fines meramente literarios e intelectuales, porque la realidad es que nunca se piensa en esto ni se recrea ni mucho menos se enseña— el espejismo de lo interpersonal: esa búsqueda de lo ausente hace completamente innecesarios ciertos deseos de querer entender o que nos entiendan porque lo hermoso está, sin duda, en poder interpretar lo que se nos antoje, y que ese supuesto sea bello.

Rolando era tan diestro cuando leía los labios que a veces inventaba las voces o las fundía con la suya propia. Eso le pasó la primera vez que la vio: una tarde de mucho calor en el Viejo San Juan. Ella parecía perdida, miraba a todas partes y toda vez que llegaba a algún callejón o alguna esquina, se detenía y miraba a la distancia como si buscara algún punto en el que pudiera descansar y dejar reposar aquellos librotos que cargaba. Rolando se detuvo en sus antebrazos que se esforzaban en sostener los volúmenes de algo que amenazaba con ser una enciclopedia. Un lector tan ávido como Rolando podía distinguir por la carpeta

y el tamaño, las antologías de las enciclopedias de los almanaques, y ella cargaba, en definitiva, una enciclopedia y dos libros de historia.

El sopor la embellecía, se apresuró a concluir sin percatarse de que se levantaba del banco de la Plaza Colón en la que llevaba más de una hora leyendo a León Felipe. La falda de ella bailaba como cascabel y no como campana porque eso la haría ver grotesca: muy señora de cuatro décadas en busca de un cantautor de quinta para recobrar algo que cree perdido. Ella, en cambio, era graciosa —y tomando en cuenta la increíble habilidad de Rolando de descifrar el lenguaje secreto de los cuerpos: los ritmos, inclinaciones, rubores, ademanes y descuidos, se veía patética: como gatita que busca leche maullando— así, que su falda se viera como cascabel le va perfecto a la símil puesto que en Puerto Rico es muy común que las octogenarias, sobre todo, le coloquen un cascabel a sus gatos que por lo general, son rescatados tras ser destetados.

Rolando, de pie, le seguía con su vista mientras guardaba sus libros por reflejo, puesto que lo único que hacía conscientemente era mirarla, leerla, colocarse mejor sus lentes para no perder enfoque. Entonces, la siguió, estaba exhausta, perdida, sedienta de compañía... la siguió apresurado para imitar el paso de ella, vacilante y penoso... la siguió sin pensar en diálogos o excusas... la siguió y dejó tranquilo su paraguas que diagonalmente, y con toda la coquetería que puede tener un paraguas olvidado en la Plaza Colón, exigía un aguacero para que el muy desgraciado viera...

¡Ay, lo que sienten los paraguas olvidados! Tan utilizados que solo se les recuerda en momentos precisos. ¡Basta con que venga una bibliotecaria perdida con calor para que lo dejen como si no sirviera, como si no valiera, como si no lo pudieran recordar! Pero... un deambulante lo tomó y gritó “Señor, señor”. Como es de esperarse y se sabe de antemano, si leyeron los párrafos anteriores, Rolando no escuchó nada...

“Oiga...” y dos golpecitos en el hombro izquierdo. “Su sombrilla”. Rolando tensó los hombros y se volteó con

prisa. Entonces, sin siquiera percatarse leyó: “OL-VI-DÓ-SU-SOM-BRI-LLA” y el deambulante la entregó sosteniendo la punta que parecía reírse con despecho. “Oh, sí, sí” y con completa descortesía sacó un billete de dólar arrugado haciendo un trueque malagradecido. El deambulante tomó, por supuesto, el billete y bajó su sombrero con la cortesía que carecía Rolando en esos momentos que solo buscaba la oportunidad de cargar unos tomos de libros de arte que castigaban unos brazos perdidos.

Pero volviendo al tema de los paraguas, bien es sabido —y ha sido comentado por excelentes escritores— hay un destino para los paraguas olvidados en el que se reúnen todos y lloran amargamente haber sido desechados o descartados por descuido. Entre ellos recuerdan aguaceros vividos y hablan de las cabezas humanas como si fueran paisajes alucinantes que no volverán a ver. No obstante, éste, nuestro paraguas, fue rescatado.

El deambulante: un maestro de español, curiosamente, que lo espiaba porque en sus años de universitario investigó la obra de Felipe, había desistido de su vida socialmente aceptada tras enterrar a su esposa suicida y adúltera. Este señor jamás cuestionó la prisa, la descortesía o por qué Rolando ignoraba sus gritos, solo sabía que con ese dólar compraría cigarrillos que fumaría sentado cerca de la Plaza de Armas mientras le mendigaba a los turistas que a diario amenazan con sufrir de una insolación si no logran el bronceado que anhelan exhibir en sus trabajos una vez regresen llenos de kitch y ron.

Lo sorprendente, y que nos compete para fines de este relato, es que jamás Rolando percibió que la voz de este maestro se escuchara igual a la suya porque precisamente no escuchó nada: solo leyó...

Tal vez la prisa, tal vez la emoción de verla tan así: con su faldita resoplando, sus alpargatas y sus libros, hicieron que jamás cuestionara el metal de voz tan parecido. Tal vez esa ceguera que se sufre —sobre todo en las capitales— no le permitió a Rolando ver lo quijotesco del deambulante que solo fuma Winston porque su abuelo —con quien tiene un parecido casi fantasmal— los fumaba con abnegación junto

al café de las 3:00 de la tarde. Y es que a fin de cuentas, todo es un asunto de perspectivas y distancias, y en esto Rolando no podía tener dudas ya que oír está intrínsecamente enlazado a estas dos variables. Entonces la distancia que tenía de ella le parecía colosal, así que sin perder nada —solo el dólar que le dio al deambulante— corrió tras de ella y cargó sus libros hasta el Archivo Histórico donde no supo que ella estaba encantada con él no por los suspiros que se le escapaban, sino por la constante manía de colocarse el pelo tras la oreja que, llena de aretes coloridos, enviaba más de una señal.

Los encuentros con la chica dejaron de ser casuales casi instantáneamente. Había una forma en la que ella decía las ‘o’ y las ‘m’ que enloquecía a Rolando. Para él eso era sensualidad en su forma más genuina: un algo que se escapaba por los labios, los dedos y las caderas.

No fue hasta la total convicción de que aun en silencio ella permanecía con la misma gracia y cara de gatita asustada medio perdida, que se decidió a sugerir las formalidades tradicionales de las parejas comprometidas: hijos, casa, carro, viajes. Lo que nos lleva al “Sí, acepto” sacado en el preciso momento por uso y costumbre.

Pero no todo en el amor sordo de Rolando, que no escuchaba pretextos con ‘x’ y ‘s’ sonadas, fue una aventura de leer cuerpo y acercar la oreja para poder escuchar gemidos certeros en momentos casi siempre nocturnos, entonces aparecieron las discusiones disonantes en que si Fulanito dijo tal cosa y no la otra o que cierta canción tenía tal estribillo y no el otro, los “yo te lo dije”, “tú no me escuchas”. De esta forma, Rolando, que nunca se había creído sordo hasta que ella llegó a su vida, se preguntó con su voz al leer los labios de ella: “¿ES-QUE-TÚ-E-RES-SOR-DO?” Así, muy de pronto e inoportunamente, ella fue agudizando unos sonidos que el tiempo y el destino le habían solapado y que convenientemente, habían develado en Rolando una melodía muy propia a la que se había acostumbrado al punto de considerarla normal.

El dictamen se convino en seguida: Rolando iría a una tienda por departamentos que ofrecía el examen de audición gratis y allí las sonrientes señoras de mediana edad

que le atendieron, le cuestionaron en más de una ocasión —como si en la primera no hubiese escuchado— cómo no se había percatado de su problema y cómo había logrado sostener una vida normal ante tan grave condición que solo podía aliviarse con el uso de unos audífonos ultrapequeños que casi no se perciben y que los vendían en rebaja con un 20 por ciento de descuento si los compraba antes del jueves porque era una oferta limitada que no podía desaprovechar.

Con la mirada volcándose en los pasillos de la megatienda, Rolando aceptó la oferta y acordó regresar en tres días para probar lo último en la tecnología para personas con impedimentos auditivos. Así fue: regresó y comprobó que los audífonos le quedaban perfectos, “estupendamente, ni se notan”, y que escuchaba los pasos de los demás, las toses, el acondicionador de aire y aquello que no podía identificar. No obstante, se sumía en un letargo que lo obligó a ir a su casa y dormir.

Lo que Rolando no sabe es que las dos señoras, Leonilda y Esperanza, quedaron maravilladas con un sordo tan halagador, asertivo y elocuente. Por demás está decir que teorizaron sobre sus oídos y vida social. Leonilda hasta problematizó el descuido de ciertas familias ante situaciones cuya solución está en venta en cualquier esquina y posiblemente en rebaja. Como ellas son indisciplinadas en sus hábitos dialécticos, Esperanza cambió el tema y terminaron hablando de la novela de las 10:00 de la noche.

Rolando, arrullado en su cama por el insoportable sonido del ventilador, soñó que estaba en Bellas Artes escuchando la Orquesta Filarmónica, tuvo que ir al baño, allí descubrió que no tenía pantalones y al acercarse al espejo notó que algo le molestaba; escupió uno, dos, tres dientes y despertó. No fue hasta que se comparara con ella y que ella estableciera la norma: lo normal es oír las ‘s’, los estribillos y los susurros, que aceptara por primera vez que tenía un impedimento en sus oídos y así, colocado dentro de la norma con sus aparatos incrustados en las orejas, Rolando se decidió. Se quitó sus audífonos y los guardó en una gaveta que casi no abría.





Poemas

Karen Sevilla

Hasta estas ganas de llegar a un fin

Hasta estas ganas de llegar a un fin
temerosamente inconcluso hemos llegado.
En este páramo verde mira los frutos en el suelo.
No te pedí que navegaras aguas blancas
pero odias el azul.
Sólo quise que arrancaras el hielo
que te alejaba de tu forma.
Desistes distante al calor de los amparos
y sigues como niño abrazado a tus orillas.
Puede ser que un agua calma estrepitosa
arrastre días verdes cuando estés de vuelta,
aunque sea tarde para tu mirada gris.
No advertí tu paso por mis temporadas,
no quise hacerte estatua de cal
pues aún espero por las manos
que te hicieron escultor lóbrego de mis ruinas.
Quizás cuando subas hasta el fondo del desvelo
y ya no reconozcas el frío en tu piel,
menos recuerdes la carne ni la tierra mojada
que te aguarda
desde esta otra orilla.

Parque Prospecto

Calculo nuestra distancia en cuatro tomos,
les he puesto nombre
mas no recuerdo el apellido
pero aún veo alzarse los muros
que nos separan,
mientras más allá del cemento mojado
percibo su olor;
es que entre mis dedos doblados
queda algo de su pelo
y estas ganas de recordarle
lo que falta,
lo que reclaman estos poros
hartos del frío;
desespero encontrar
todas las posibles compañías
y olvidarme,
pero soy un cascarón
a quien siempre en nueva piel
sólo le llegan roncadas
las mínimas palabras.



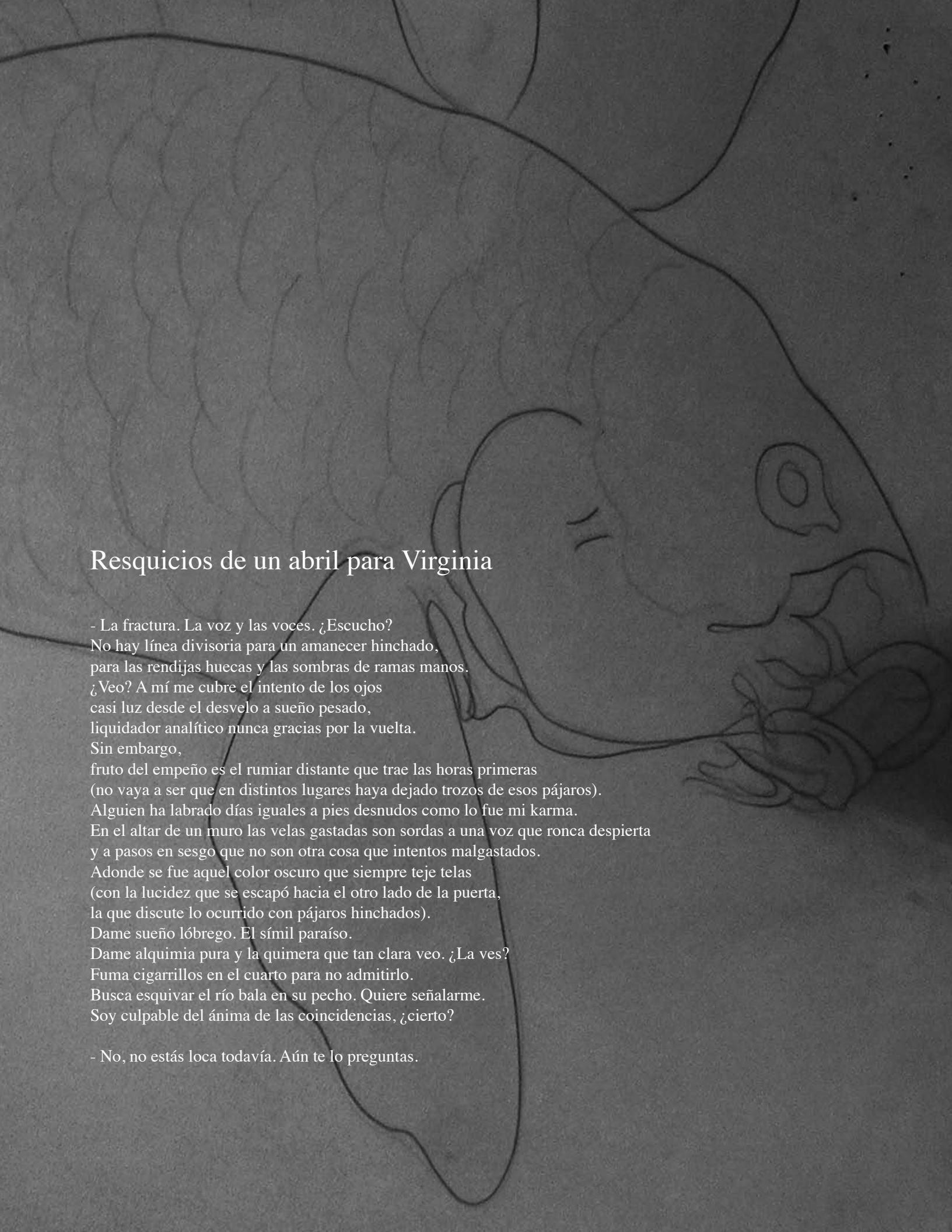
Para caídas

Como aquella noche en que rompí a correr;
a dos años pregunto qué esquivaba.

Sólo sé que desde entonces he querido aprender a volar.
Para que nadie me toque.

Retrato de la levedad de una alcoba

Dame más de ese extraño hábito
que reconozco entre tus órbitas.
Regálame ausencia,
quiero conocer los límites
que encajan en los oídos
y condensar en todo aquello que llama
por los rincones vacíos de la cama
sin nombrar mis días.
Soy todo aquello que me huye, por ende, vasta.
Sé cuan liviano es el aliento
prefiero pensarme verso y no callar.
Conversar con espejismos.
Cuando la voz es reducida a susurro
rebotando entre paredes,
única compañía en noche
puede ser
que las sábanas se inunden de extrañeza,
que sean inmunes al peso de un solo cuerpo.
No llevarme a otro lugar
para ver que no está mi huella en el colchón
es creer que no pertenezco a lo leve
y menos aún
que no conozco al aire.



Resquicios de un abril para Virginia

- La fractura. La voz y las voces. ¿Escucho?
No hay línea divisoria para un amanecer hinchado,
para las rendijas huecas y las sombras de ramas manos.
¿Veo? A mí me cubre el intento de los ojos
casi luz desde el desvelo a sueño pesado,
liquidador analítico nunca gracias por la vuelta.
Sin embargo,
fruto del empeño es el rumiar distante que trae las horas primeras
(no vaya a ser que en distintos lugares haya dejado trozos de esos pájaros).
Alguien ha labrado días iguales a pies desnudos como lo fue mi karma.
En el altar de un muro las velas gastadas son sordas a una voz que ronca despierta
y a pasos en sesgo que no son otra cosa que intentos malgastados.
Adonde se fue aquel color oscuro que siempre teje telas
(con la lucidez que se escapó hacia el otro lado de la puerta,
la que discute lo ocurrido con pájaros hinchados).
Dame sueño lóbrego. El símil paraíso.
Dame alquimia pura y la quimera que tan clara veo. ¿La ves?
Fuma cigarrillos en el cuarto para no admitirlo.
Busca esquivar el río bala en su pecho. Quiere señalarme.
Soy culpable del ánima de las coincidencias, ¿cierto?

- No, no estás loca todavía. Aún te lo preguntas.



La amante de Galileo

Yamara Justiniano Zayas

Cada amanecer, mientras todos aún dormían, ya estaba Pablo rondando como un fantasma por los rincones de la playa que daba frente a su hospedaje. Su vida era como la de todos, o debo decir, como la de la gran mayoría de las personas: reducida al simple hecho de trabajar para poder sobrevivir, luego, un poco de descanso y más tarde, dedicar su energía a tocar algunas piezas en su saxofón. Quizás, este último, el único lujo que podía tener este pintor de paisajes de mujeres desnudas, hombres con caras tristes y niños jugando.

A diario, Pablo se paraba en la plaza de cualquier ciudad a probar suerte. Eran dos, eran tres, tal vez los cuadros que vendía al día, pero eso no importaba, porque al menos daba para comer una vez. Eran entonces los tiempos en los que el paradigma era ser delgado, total, no importaba comer poco o no comer nada. Además, cuando se tiene veinticuatro años, la vida siempre está resuelta. Normalmente, éste se pasaba como alma solitaria divagando por las calles adoquinadas y aunque tenía familia en algún lugar del mundo, él prefería pensar que nació de una ilusión y que lo engendró la luna, cuyo único propósito en este mundo era describir a pulso y con pinceles cada detalle del Universo. Fue por eso que de adolescente huyó para vivir solo y erradicarse de las reglas familiares y sociales, deseoso de sostenerse solamente de las leyes de su ser interior, hasta que un buen día conoció a Eva, la amante de Galileo...

Esta mujer de belleza extraña, nunca antes vista por Pablo en aquella playa y menos a horas de la media noche, se encontraba concentrada mirando hacia el firmamento. Casi ida del mundo, acompañada exclusivamente por un telescopio gigante y arropada con una inmensa manta blanca también tendida sobre la arena. Al divisar esta imagen enfrente de la cálida mar que azotaba contra un gigante pedregal y espesaba el agua brotando burbujas transparentes, le hizo contener la respiración a ese indigente, llamado Pablo. Esa noche de luna llena, casualmente, Pablo no podía dormir, así que decidió ir a la mar a tocar con su saxofón el *Claro de Luna* de Debussy, bajo un cielo totalmente adornado de estrellas, cuando se dio cuenta que tampoco podía tocar, sino sólo contemplar el espectáculo universal que igualmente se le presentaba enfrente. De igual modo, el intentar descifrar el misterio de aquella mujer extraña, la cual parecía no darse cuenta de la fascinación provocada a ese crío, era una razón más para impedirle manipular su instrumento. Así la madrugada comenzó a hacer su ascenso, y Pablo tenía que descansar, pues sólo le quedaban unas cuantas horas para comenzar a trabajar en la plaza, así que se retiró a su habitación pensando en aquella extraña mujer y esperando encontrarla la próxima noche.

Durante la mañana, Pablo no se pudo levantar para ir a ejecutar lo que mejor sabía hacer: pintar rostros. Cuando vino a entrar en estado consciente, ya eran alrededor de las tres, hora en la cual ya estaba normalmente de vuelta en su apartamento. Así que dedicó el resto del día a pensar en ella e imaginarla a cada instante posible. Posteriormente, agarró varios pinceles, pinturas y un gran lienzo; y comenzó a dar trazos incomprensibles.

Al principio fue circunscribiendo un rostro ojeroso, cubierto por una manta blanca, y detrás de ella, una ráfaga de estrellas y de campos lunares, tal cual Venus o Marte...

Ese día, Pablo decidió no salir hasta que anocheció. Alrededor de la misma hora que la noche anterior, fue a parar

a la playa donde había visto a esa mujer que lo inspiró, pero cuando llegó, ella no estaba. Pablo se entristeció mucho, pues no podría continuar su lienzo sin el objeto presente, pues aun cuando fuera un gran observador y poseía una excelente memoria, ya sentía necesitarla. Así pasaron varias semanas sin rastro alguno de la mujer que lo perseguía en sus sueños, pero que en realidad era como un fantasma, porque no aparecía por ningún lugar.

Pablo dejó de trabajar un buen tiempo en la plaza y pasaba gran parte de su día —por no decir todo— frente a la mar. Hasta que se convenció, ya harto de esperarla y ella nunca aparecer, que lo propio era volver a su rutina normal.

Tres años más tarde, y cerca de la fecha anunciada para un eclipse de luna, junto con la aparición de Júpiter en la estela celeste, decidió Pablo irse frente a la mar y pintar el mejor cuadro de toda su vida. En la playa había una mujer arropada con una manta blanca de pies a cabeza y con la mirada dirigida hacia el cielo, y de ella solamente se escuchaba el ir y venir de las olas. Cuando Pablo notó que era la mujer de sus sueños, comenzó a temblar —lo cual todavía no se sabe si fue de miedo o de rabia por la larga espera— puesto que justo cuando ya se había decidido a olvidar a esa mujer que le hizo perder tantas noches de buen sueño y reflexionar acerca de su soledad, reaparece.

Tal como si supiera que si no aprovechaba esos instantes para establecer comunicación, después sería muy difícil volver a verle, decidió llegar hacia ella y una vez frente a frente, se dirigió inquiriéndole en un tono respetable: “Disculpe, pero hace tres años que la vi por primera vez en esta misma playa, con esa misma manta y junto a ese telescopio, y yo, yo, quisiera saber si se le ha perdido algo allá arriba”. Ella, mirándolo con cara circunspecta, lo observó fijamente y le respondió con dulzura:

-Estoy buscando el principio o, debo decir, la finalidad de la vida.

Pero al parecer Pablo no entendió nada en lo absoluto. Ciertamente, cuando Pablo la volvió a ver, ésta había envejecido un poco, pero su rostro era igual de místico como el de hace tres años. Pablo se quedó absorto ante su

respuesta y al notar que él no comprendía su argumento, procedió a explicarle que su presencia en aquella playa se trataba de su interés ante la contemplación de los hoyos negros que aparecen en el Universo, los cuales se cree que nacen de las estrellas. Fascinado más aún, Pablo la miró fijamente a los ojos y se quedó perplejo. Nunca antes había escuchado hablar a una mujer tan brillante, y a la vez, tan opaca. Acostumbrado a rodearse de mujeres comunes y de belleza de plástico, no podía creer la riqueza interior de un individuo que se le presentaba delante, y menos a esas horas.

-Pero, ¿cómo se le ocurre a usted, señora, buscar el, el, el eso que busca usted de la vida en el cielo y la madre de las estrellas?

-Porque de ahí se genera la totalidad, porque todo tiene un principio y un final, y no quiero morir sin disfrutar de ese misterio, al cual he dedicado mi existencia desde antes que te lo imagines. Es esto para mí, como el mayor placer, el mejor orgasmo, es la razón de continuar viviendo. Quizás pude haber dedicado mi vida a hacer otras cosas, pero no me hubiera sentido igual, así que he dedicado mi existencia a estudiar el cielo y todos los fenómenos de la Naturaleza. Pero, ¿cómo te llamas, joven?

-Mi nombre es Pablo.

-Y ¿qué edad tienes?

-Veinticuatro, señora.

-¿Te interesa la Naturaleza y junto a esta, el plano sideral?

-Un poco... pero en realidad no entiendo casi nada de lo que me está hablando, nunca antes había escuchado a una mujer hablar así.

-¿Así cómo?

-Tan profundo, tal que le llegue a uno al alma.

-No había pensado que te causara ese efecto, aunque eres muy joven. Personalmente, me sucedió lo mismo cuando tenía tu edad y oí hablar por primera vez *Los dos grandes sistemas del mundo* de Galileo Galilei, y de la majestuosidad de sus descubrimientos, tal que decidí seguir sus pasos. ¿Te gustaría aprender más sobre él?

-Honestamente, soy pintor, y no tengo muchos conocimientos sobre casi nada, excepto de pintar mujeres desnudas, hombres con caras tristes y niños en lienzos. Además, puedo copiar en mi saxofón las notas de compositores como Debussy, ¿lo conoce?

-¡Claro! Conozco su Arasque No. 1, su *Claro de Luna*...

-Esa se la puedo interpretar si gusta, pero tiene que darme tiempo a buscar mi saxofón en mi apartamento, o mejor venga conmigo.

-¡No!, prefiero aguardarte aquí, no quiero perder este eclipse lunar, para el cual falta poco...

-Pero, ¿cómo usted sabe eso?

-Ya te dije, llevo toda mi vida dedicada a esto, y cuando suceden ciertos acontecimientos que se han estudiado con detenimiento, se puede calcular la hora exacta del día, sin siquiera llevar un reloj a la mano.

-Bueno, pues entonces vendré en unos instantes. Y con una sonrisa de satisfacción en el rostro de Eva, al parecer recordando sus tiempos de mocedad, lo siguió con la mirada hasta que se alejó para buscar su saxo. No pasaron ni cinco minutos, cuando todo fatigado y como despavorido y anticipado, regresó Pablo hasta donde se supondría encontrarse con Eva.

-Ya volví, y ¿el eclipse?

-En breves momentos. Cuenta ahora, cinco, cuatro, tres, dos, y u... —Y al conteo exacto de cinco, la luna eclipsó sobre Pablo y Eva, los únicos que se encontraban en ese lugar para contemplar ese espectáculo.

Después de finalizar el majestuoso evento, Eva (cuyo nombre era ajeno aún para Pablo) agarró su telescopio y comenzó a empacar para despedirse. Ante tal reacción, Pablo le tomó de la mano y le preguntó: “¿Hacia dónde va?”, a lo que Eva respondió un tanto lisonjeada:

-A mi casa, pequeño.

-Pero, ¡yo no quiero que se vaya, ni siquiera le he tocado una pieza!

-¡Otro día hijo, otro día!

-Pero si ese otro día no llega o si el mundo se acabara

o en el peor de los casos, si usted no volviera a aparecer nunca más.

-Pues no importa, porque cuando existe un interés genuino sobre un asunto, cualquiera que sea, nunca debe detenerse la marcha hasta encontrar una respuesta.

Pablo se quedó de un instante a otro sin palabras, desconcertado ante esta magistral experiencia de media noche, con una mujer desconocida con la cual aprendió más que con todas las personas con las cuales se había rodeado en toda una vida. —Pero ¿cómo se llama esa mujer?— le preguntó Pablo al viento, y una hoja que ésta olvidó llevarse decía que Eva. Pablo regresó a su apartamento, tal y como hizo esa mujer, con sus pinceles en mano, su saxofón colgando con una tirilla cruzado del pecho y un lienzo incompleto del firmamento. Al entrar por la puerta de su apartamento, lo recibía como desde hace tres años, un cuadro colgado sobre la pared que contenía el rostro de Eva, la amante de Galileo.



