

LA HERENCIA AFROLATINA DEL CARIBE:  
UN PROYECTO DIDÁCTICO DE CULTURA

Marwilda Betancourt

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree of  
Master of Arts for Teachers  
in the Department of World Languages and Cultures,  
Indiana University

August 2008

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial  
fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts for Teachers

---

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D.

---

Marta Antón, Ph.D.

Master's Thesis  
Committee

---

Alberto Buitrago, Ph.D.

## AGRADECIMIENTOS

Mi especial agradecimiento a las Profesoras Nancy Newton y Enrica Ardemagni, ya que en sus salones de clase encontré la inspiración y motivación para seleccionar un tema cultural tan fascinante; a los Profesores Timothy Brothers y Gina Sanchez-Gibau, quienes me dieron sentido de dirección en la búsqueda informativa a comienzos de la investigación; a la Profesora Ellen Brennan, por sus palabras cálidas de admiración a mi trabajo; al Profesor Alberto Buitrago, por la presentación de temas culturales de gran disfrute a todos en las aulas de Salamanca y, sobretodo, por tener la gentileza de aceptar la responsabilidad de ser miembro de mi Comité; a la Profesora Marta Antón, por sus comentarios, sugerencias, apoyo y ejemplo impecable como educadora de lenguas; a la Profesora Rosa Tezanos-Pinto, cuya dedicación desmedida e incondicional como Directora de mi tesis merece todo mi respeto y admiración; a mi madre, Ada, por su compañía en los veranos salamantinos; a mi esposo y mejor amigo, Marcos, por su paciencia y devoción; y a mi hija, Bianca, porque es la luz de mis ojos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
--------------------	---

### CAPÍTULO I

#### La enseñanza de la cultura

I.1	Introducción.....	2
I.2	La cultura y su enseñanza: Definición.....	3
I.3	La cultura y su lengua.....	4
I.4	La adquisición de la competencia cultural en el salón de clase .....	5
I.5	Objetivos culturales en la enseñanza de la cultura .....	7
I.6	La competencia comunicativa intercultural .....	10
I.7	Evaluación de la competencia cultural .....	11
I.8	La enseñanza de la cultura: Beneficios.....	12
I.9	La enseñanza de la cultura: Realidad y dificultades.....	12
I.10	Estudio del elemento afrolatino del Caribe en libros de texto .....	13
I.11	Conclusión.....	20

### CAPÍTULO II

#### El elemento africano en el Caribe: Historia social y política

II.1	Introducción.....	21
II.2	El inmigrante encadenado: Desde África hasta el Caribe.....	21
II.3	Realidad sociopolítica del negro en la República Dominicana.....	25
II.4	Repercusión del Tratado de Aranjuez en Santo Domingo .....	29
II.5	La realidad sociopolítica del negro en Puerto Rico .....	33

II.6	Despertar del pueblo puertorriqueño .....	37
II.7	La realidad sociopolítica del negro en Cuba.....	40
II.8	Voces de libertad en Cuba.....	45
II.9	Conclusión.....	49

### CAPÍTULO III

#### El elemento africano en el Caribe: Manifestaciones culturales

III.1	Introducción.....	50
III.2	La religión: Cultos sincréticos afro-cristianos.....	50
III.3	La Regla Lucumí: Regla de Ocha o Santería .....	52
III.4	Las Reglas Congas: Regla de Palo Monte Mayombe.....	55
III.5	Los Carabalíes: Sociedad Secreta Abakuá.....	56
III.6	El Espiritismo .....	57
III.7	El Festival del apóstol Santiago y el vejigante.....	58
III.8	El culto del Gagá .....	59
III.9	La lengua: El elemento afronegroide en el español – el habla bozal.....	60
III.10	Los rasgos de pronunciación.....	62
III.11	Rasgo morfosintántico y vocablos.....	63
III.12	La literatura: La poesía negroide.....	67
III.13	Gabriel de la Concepción Valdés o Plácido.....	68
III.14	Luis Palés Matos y Nicolás Guillén.....	69
III.15	Manuel del Cabral y Tomás Hernández Franco .....	70
III.16	Julia de Burgos y Nancy Morejón .....	71

III.17	La música y el baile: Identidad amulatada.....	73
III.18	La música popular de Cuba.....	74
III.19	La música popular de la República Dominicana.....	76
III.20	La música popular de Puerto Rico.....	77
III.21	El arte: La pintura.....	78
III.22	La pintura en Cuba.....	79
III.23	La pintura en Puerto Rico.....	80
III.24	La pintura en la República Dominicana.....	81
III.25	Conclusión.....	83

#### CAPITULO IV

##### Proyecto didáctico de cultura: Poesía negroide de Puerto Rico

IV.1	Introducción.....	84
IV.2	Unidad didáctica: Poesía negroide de Puerto Rico.....	85
IV.3	Materiales.....	87
IV.4	Conclusión.....	96

CONCLUSIÓN.....	97
-----------------	----

APÉNDICE.....	100
---------------	-----

REFERENCIAS.....	102
------------------	-----

#### CURRICULUM VITAE

## INTRODUCCIÓN

La presencia de los africanos en Latinoamérica ha dejado huellas en todos los aspectos de la vida. Su contribución es evidente en la gente y las culturas del Caribe. La mulatización define al ser caribeño como esencia de pueblo, identidad afrolatina que se manifiesta con ritmo y color en cada una de las actividades de día a día. Aún así, dicho integrante cultural continúa ignorado en la enseñanza de la lengua y las culturas hispánicas. Igualmente, la enseñanza tradicional ha perpetuado una perspectiva eurocentrista y etnocentrista en nuestros salones de clase, silenciando el tema negro. La falta de inclusión del elemento afrolatino del Caribe en los libros de texto y en los materiales didácticos presenta una dificultad adicional para aquellos maestros que desean exponer la lengua y la cultura hispánica desde un panorama completo y bien formado. Por tal razón, con gran dedicación y empeño, este proyecto tiene como objetivo estudiar la herencia afrolatina en el Caribe, con un enfoque particular en las Antillas Mayores de habla hispana: la República Dominicana, Cuba y Puerto Rico. El estudio incluye cuatro capítulos: la enseñanza de la cultura; historia social y política del elemento africano en el Caribe; manifestaciones culturales del elemento africano en el Caribe; y un proyecto didáctico de cultura.

Comprometidos como profesores con nuestros estudiantes a presentar los temas culturales según la definición de los estándares nacionales para la enseñanza de una segunda lengua, esta exploración y concentración didáctica de la herencia afrolatina del Caribe formará parte de los recursos disponibles al maestro para la enseñanza del español y las culturas que componen la cultura hispánica.

# CAPÍTULO I

## LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

### **I.1 Introducción**

En las últimas décadas se ha enfatizado la importancia de la competencia cultural como integrante fundamental para desarrollar la competencia comunicativa en una segunda lengua. Es decir, para lograr una comunicación eficiente y adecuada con el hablante nativo en una situación real determinada, es indispensable que el individuo posea conocimientos lingüísticos y culturales. No obstante, la importancia de la enseñanza de una segunda lengua dentro de un contexto cultural trasciende los libros de texto y las paredes del aula. Muchos problemas que enfrenta la sociedad hoy día son el reflejo de la falta de sensibilidad hacia otros que hablan y viven de manera diferente. La valoración étnica y cultural hacia cada uno y todos los seres que forman parte de nuestro planeta debe de tener prioridad en los programas académicos en nuestras escuelas y en nuestros salones de clase. La integración de lengua y cultura en la enseñanza de una segunda lengua induce al razonamiento apropiado de otras culturas y a la reinterpretación de la propia y promueve el entendimiento y la paz mundial. Este capítulo está dedicado al tema de la cultura y su enseñanza. Comprende un resumen de aquellos aspectos de mayor relevancia en el tema y un estudio detallado del contenido cultural presente en los libros de texto más utilizados en la enseñanza del español como segunda lengua. Esto tiene como propósito identificar aquellas actividades orientadas a la inclusión del elemento afrolatino del Caribe en la enseñanza de las culturas hispánicas, tema principal de esta exploración y explotación cultural.



## **I.2 La cultura y su enseñanza: Definición**

Actualmente, la enseñanza de las lenguas extranjeras se define en torno a la filosofía presentada en los *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century* (SFLL), establecidos en 1996 y revisados en 1999 (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, 1996). Utilizados para la enseñanza de los grados K-16, incluyendo los cuatro años académicos a nivel universitario, estos objetivos entrelazados enfocan la relevancia del contenido en la comunicación como experiencia significativa y material impactante que promueve la adquisición de una segunda lengua. Conocidos como las 5 C's, los estándares nacionales forman parte de las siguientes áreas: Comunicación, Conexiones, Comparaciones, Comunidades y Cultura. Por consiguiente, el estudio de otro idioma da la oportunidad al estudiante de adquirir conocimientos sobre otras culturas, desarrollar la habilidad de entender y comprender diferencias, respetar otras perspectivas y apreciar la contribución de estas culturas a la humanidad (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, 1996).

El término 'cultura' generalmente es interpretado como la integración de las perspectivas filosóficas, las prácticas de comportamiento y los productos—tangibles o no tangibles—de la sociedad (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, 1996). Como componentes estrechamente relacionados, tanto las prácticas (patrones de interacción social) como los productos (libros, herramientas, utensilios, alimentos, leyes, música, juegos y otros), emergen de las perspectivas filosóficas (significados, actitudes, valores e ideas) que forman una visión del mundo que es compartida por un grupo cultural. Por consiguiente, el área académica de Cultura comprende dos estándares: demostrar el entendimiento de ciertos patrones de comportamiento aceptados por un

grupo en la sociedad, que debe de ser interpretado desde la perspectiva compartida por sus miembros y reconocer que la existencia de los productos culturales está justificada por las creencias y los valores (las perspectivas) de una cultura. Por lo tanto, la práctica cultural involucra el uso de dichos productos. Como el lenguaje es el vehículo principal para expresar las perspectivas culturales ya que permite la participación de sus miembros en las prácticas sociales, el estudio de la lengua promueve el entendimiento cultural (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, 1996).

### **I.3 La cultura y su lengua**

En realidad, el contenido principal del programa de una lengua extranjera no es la gramática ni el vocabulario de la lengua sino el contenido cultural que se comunica haciendo uso de la lengua (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, 1996). En otras palabras, el estudio de la lengua y su cultura garantiza el éxito de la comunicación. Tanto los conocimientos socioculturales como los lingüísticos inducen a la interacción eficiente entre los seres humanos. Delineado en los *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century* (1996), la enseñanza de la segunda lengua en una sala de clase está fundamentada en la transmisión de un mensaje significativo: cómo (gramática) decir qué (vocabulario), a quién, en dónde y cuándo (aspectos sociolingüísticos y culturales de la lengua). Al poseer unos conocimientos culturales tales como estructuras sociales, valores y actitudes, se hace posible la interacción e interpretación apropiada del hablante no nativo con el nativo, en el mundo real de la lengua meta (Klee, 1998).

La lengua y la cultura coexisten y la existencia de la cultura depende de la existencia del lenguaje, comunicación oral, escrita o de señas que permite elaborarla y

compartirla entre los miembros de una sociedad. Lafayette (1998) considera que como manifestación del lenguaje, la lengua es la primera y más importante representación de la cultura, dando énfasis a la importancia de su uso en el salón de clase como instrumento primordial en la enseñanza de la cultura. Aunque existe controversia sobre el uso exclusivo de la lengua meta ya que puede mantener niveles intelectuales de discusión muy simples, Lafayette (1988) argumenta que mediante su uso el estudiante percibe la segunda lengua como instrumento de comunicación y como parte intrínseca de la cultura. A esto Abrate (1996) añade que, para obtener competencia en una segunda lengua es necesario que el estudiante pueda funcionar culturalmente por lo menos al mismo nivel de sus habilidades lingüísticas, ya que necesita reconocer el contexto cultural en el que se encuentra para poder adaptar su lenguaje y su comportamiento a la situación dada. Por eso, el estudiante debe desarrollar el conocimiento cultural y el estado de conciencia necesarios para complementar los componentes del lenguaje (Abrate, 1996).

#### **I.4 La adquisición de la competencia cultural en el salón de clase**

Lange (1999) expone que la adquisición de la competencia cultural abarca el aprendizaje cognoscitivo y el afectivo. El aprendizaje cognoscitivo incluye: recordar, resumir, analizar, evaluar, comprender y aplicar. El aprendizaje afectivo comprende recibir unos conocimientos para responder apropiadamente respetando y valorando diferencias, organizando los valores y revisando las actitudes (Lange, 1999). Lafayette & Schulz (1997) añaden que estos conocimientos y destrezas culturales se pueden adquirir a través de tres métodos básicos. El primero es la inmersión cultural condicionada mediante la cual se aprende a imitar, copiar y responder a ciertos estímulos, al igual que los niños aprenden la cultura materna. El segundo método se basa en la observación

crítica y analítica de situaciones o incidentes frecuentes, logrando establecer un patrón de comportamiento cultural. El tercer método se define como la observación cuidadosa y supervisada de patrones aislados o muestras culturales, seguido por la explicación e interpretación de dichos patrones o muestras con la ayuda o bajo la supervisión de una persona que posee los conocimientos adecuados. Tanto el primer método como el segundo, requieren de la inmersión cultural total del estudiante, lo cual elimina la posibilidad de su uso práctico en el salón de clase. Con esto se identifica el tercer método como el recurso utilizado en la adquisición cultural de una segunda lengua: la supervisión cuidadosa de una muestra mediante la cual se llega a una conclusión esmerada, evitando la sobregeneralización (Lafayette & Shultz, 1997).

Smith (1999) define una muestra cultural como una selección, un ejemplar o algún tipo de material auténtico representativo de un país, su gente, su cultura y su lengua que puede ser manipulado para transmitir información al estudiante, conectando la lengua aprendida con el mundo real de donde proviene. Dicho ejemplar auténtico—ilustración, objeto, lectura, canción, refrán, chiste y otros—ha de proveer el tema y el contenido significativo para la preparación de la unidad didáctica. Para mantener motivado al estudiante a aprender la cultura en contexto, la selección de la muestra y el tema deben ser determinados tomando en consideración los siguientes factores: los intereses del estudiante, la edad, el nivel de proficiencia y la madurez intelectual (Smith, 1999). No obstante, Lafayette (1988) recomienda el uso de material auténtico en combinación con materiales editados o sintetizados para complementar el contenido y para lograr un mejor entendimiento. Convencido de la necesidad de enseñar tanto la forma de la lengua como

el contenido cultural, propone que cada clase debe incluir un objetivo cultural al igual que uno lingüístico (Lafayette, 1988).

### **I.5 Objetivos culturales en la enseñanza de la cultura**

Seelye (1993) modifica los objetivos presentados por Nostrand y Nostrand en 1970 en el diseño de seis objetivos o metas que ofrezcan un esquema básico para los cursos orientados a la comunicación intercultural. Estos objetivos tienen como propósito estimular el interés del estudiante a investigar quién hizo qué, en dónde, cuándo y por qué ocurre esto, en la cultura meta.

- Interés: Desarrollar el interés en otras cultura y en sus miembros.
- Quién: Comprender que las personas que hablan y se comportan de manera diferente están expuestas a variables sociales que determinan su identidad en la sociedad.
- Qué: Entender que el individuo piensa, actúa y reacciona como respuesta a unas imágenes culturales y que una comunicación auténtica requiere descubrir dichas imágenes.
- Dónde y cuándo: Reconocer que el comportamiento está condicionado por unas variables de situación en particular y reglas de comportamiento comúnmente aceptadas por todos.
- Por qué: Darse cuenta que los individuos utilizan los recursos disponibles en la sociedad para cubrir unas necesidades básicas de vida.
- Exploración: Desarrollar la habilidad de explorar la cultura, buscar información en diferentes recursos y evaluar las generalizaciones.

Lafayette (1988) sugiere que en la enseñanza de la cultura se utilice un acercamiento directo que permita la explotación cultural del contenido y las prácticas. Aunque reconoce que la enseñanza factual de la cultura es controversial, considera este conocimiento necesario para comprender conceptos culturales. Propone 13 metas u objetivos, organizados en cinco categorías:

- Conocimientos de cultura formal: monumentos, instituciones (religiosas, políticas, educativas), eventos históricos, logros artísticos (arte, literatura, arquitectura)
- Conocimiento de la cultura popular y las actividades diarias
- Objetivos afectivos: Valorar a las personas y las sociedades que difieren de la propia.
- Objetivos multiculturales: Reconocer la cultura de los grupos étnicos de la lengua meta estudiada que se encuentran en los EEUU y en otros países del mundo.
- Objetivos de procesamiento para evaluar y validar información cultural recibida y desarrollar destrezas de investigación

Lafayette y Schulz (1997) sugieren tres objetivos culturales, prácticos y adecuados en el diseño de lecciones orientados a la proficiencia cultural para los niveles de escuela superior.

- Conocimiento: Proveer información factual para desarrollar la habilidad de recordar, reconocer y describir dicha información o patrón cultural.
- Entendimiento: Comprender la información o patrón cultural para poder explicar el significado, el origen y la relación dentro de un contexto cultural.

- Comportamiento: Usar la información o patrón cultural para actuar apropiadamente en una situación real o simulada.

Según Lafayette y Schulz (1997) estos objetivos incluyen únicamente el aprendizaje cognoscitivo e ignoran el aprendizaje afectivo ya que no están convencidos de que la función del maestro debe incluir la manipulación directa y sistemática de unas actitudes sobre una cultura en particular. Estos objetivos culturales anteriormente mencionados también son reclasificados en dos categorías: conocimiento cultural pasivo y conocimiento cultural activo. Los objetivos de conocimiento factual y de entendimiento se consideran parte de la cultura pasiva ya que son conocimientos utilizados para poder entender mejor la cultura extranjera pero no son realmente necesarios para funcionar en dicha cultura. En esta categoría se encuentran—entre otros—los temas relacionados a la familia, los deportes, la religión, los colores, el arte, la música, el gobierno y la geografía.

La cultura activa cubre los tres objetivos antes mencionados: el conocimiento, el entendimiento y el comportamiento. La cultura activa incluye el conocimiento necesario para poder reconocer y entender un patrón cultural determinado y poder actuar apropiadamente en una situación en particular dentro de un contexto cultural real o simulado. Entre los temas relacionados a la cultura activa se encuentran entre otros: el uso de tú y usted, las actividades sociales, las horas de la comida, el restaurante, el uso del dinero, ir de compras, el uso del teléfono y la transportación.

El tema cultural seleccionado en la preparación de una unidad didáctica determina la clasificación como cultura activa o cultura pasiva y esto, a su vez, puede ser utilizado en el diseño del tipo de evaluación necesaria. Por ejemplo, los exámenes escritos son una buena alternativa para evaluar los conocimientos de la cultura pasiva mientras los

conocimientos de la cultura activa pueden ser evaluados a través de algún tipo de situación simulada que requiera la observación directa y *meticulosa*.

## **I.6 La competencia comunicativa intercultural**

En un mundo donde las distancias se reducen como resultado del progreso científico y tecnológico, el turismo y los patrones migratorios estimulan la redefinición del concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjera (Byram, 1997). La competencia comunicativa intercultural (CCI) se entiende como la habilidad del individuo de comunicar e interactuar a través de los límites culturales. Es decir, el individuo posee la capacidad de abandonar el contexto cultural propio para dar una interpretación apropiada al mensaje enviado o recibido, tomando en consideración la perspectiva y el contexto cultural del otro. CCI comprende más que un intercambio informativo eficiente ya que se extiende a promover relaciones positivas y perdurables entre seres humanos de diferentes culturas. CCI se define bajo los siguientes objetivos:

- Actitudes: Capacidad de eliminar pensamientos de incredulidad hacia la cultura de otros y de credulidad hacia la propia; curiosidad
- Conocimiento: Información sobre grupos sociales, prácticas y productos del contexto cultural del interlocutor y de los procesos sociales en general
- Interpretación: Habilidad de interpretar documentos y eventos de otra cultura tomando diferentes perspectivas, identificando el origen de dicha interpretación
- Descubrimiento e interacción: Adquisición del conocimiento nuevo de una cultura y sus prácticas para hacer uso de estos conocimientos, destrezas y actitudes en una interacción comunicativa real y espontánea



- Concienciación crítica: Evaluación de las perspectivas, las prácticas y los productos de la cultura propia y la de otros en base a criterios explícitos

Dado que los programas académicos están precondicionados según las normas sociales y políticas dictadas por la cultura propia, el estudiante presenta gran dificultad en descentralizar su visión cultural. No obstante, la integración de la competencia comunicativa intercultural en los programas de lenguas extranjeras, fomenta la concientización y la autonomía crítica del individuo hacia su propia cultura y la cultura de otros (Byram, 1997).

### **I.7 Evaluación de la competencia cultural**

Lafayette y Schulz (1997) opinan que la evaluación de los conocimientos culturales adquiridos es imprescindible. Al igual que se evalúen los objetivos lingüísticos enseñados, de igual manera, deben ser evaluados los objetivos culturales. Con esto, el estudiante percibe la integración lengua y cultura y la evaluación se convierte en la motivación necesaria para estudiar y despertar su interés en el tema. Incluso, es de esperar que el maestro evalúe los métodos, los materiales y las actividades envueltas en la preparación de la unidad didáctica para comprobar si se han transmitido a los estudiantes los conocimientos y las destrezas planteadas en los objetivos. Por último, es preciso evaluar la proficiencia cultural del estudiante como parte integral del proceso de adquisición de la competencia comunicativa (Lafayette & Schulz, 1997). Lafayette (1988) propone que la evaluación debe incluir los tres objetivos culturales: el conocimiento, el entendimiento y el comportamiento.

## **I.8 La enseñanza de la cultura: Beneficios**

La enseñanza de la cultura presenta—de manera explícita y repetida—su importancia en la instrucción de una segunda lengua y como mecanismo para alcanzar la competencia comunicativa. No obstante, cabe mencionar algunos de los innumerables beneficios que obtienen los estudiantes de la adquisición cultural. Lafayette (1988) explica que, además de los conocimientos factuales, los estudiantes adquieren el deseo y la habilidad de valorar a otras personas que visten, piensan y actúan de manera diferente. Kramsch (1987) añade que, la adquisición de la segunda lengua y su cultura permite al estudiante obtener una perspectiva crítica de su propia lengua, su cultura, sus valores y sus actitudes. Por último, McNee (2004) concluye que la experiencia cultural le permite al estudiante expandir su entendimiento internacional y hacer distinciones entre las diferentes culturas del mundo mientras reconoce que todos los seres humanos comparten la cultura de la humanidad.

## **I.9 La enseñanza de la cultura: Realidad y dificultades**

A pesar de todos los estudios publicados que presentan evidencia contundente de relevancia que tiene la enseñanza de la cultura, continúa como un componente superficial en la enseñanza de segunda lengua. Lafayette (1988) expone que de los tres elementos principales que forman el currículo para la enseñanza de un idioma extranjero—lingüística, literatura y cultura—todavía hoy en día, el énfasis en el aula es dado a la enseñanza de la gramática y el vocabulario. Lafayette y Schulz (1997) sostienen que existe evidencia que indica que aún cuando la cultura es enseñada, ésta no es evaluada debido a la dificultad que enfrenta el maestro para poder establecer objetivos claros y para poder preparar y administrar las evaluaciones. En otras palabras, la cultura no es

evaluada debido a la dificultad que presenta el establecer parámetros claramente definidos entre los conocimientos culturales adquiridos y lo que se espera que el estudiante haga con dichos conocimientos (Lafayette & Schulz, 1997). Aunque en los últimos años se han implantado actividades, programas y currículos que buscan mejorar la proficiencia comunicativa de los estudiantes, Byram (1997) y Lange (1999) argumentan que la enseñanza de la cultura continúa siendo el componente en desventaja. Lafayette (1988) considera que esta situación es perpetuada por los dos elementos principales de la enseñanza: el libro y el maestro. Mientras los maestros utilicen, permitan y demanden libros cuyo contenido incluya la gramática como el componente principal en la enseñanza de la segunda lengua, se continuará dicha estrategia de enseñanza (Lafayette, 1988). A esto, Seelye (1993) añade que los maestros tienden a posponer la enseñanza de la cultura debido a que temen no tener los conocimientos requeridos. Por consiguiente, Lafayette (1988) sugiere que las universidades preparen mejores programas de entrenamiento de enfoque cultural para que el maestro tenga los conocimientos necesarios, la habilidad para transmitirlos y las destrezas para evaluarlos.

#### **I.10 La enseñanza de la cultura: Estudio del elemento afrolatino del Caribe en libros de texto**

Este capítulo sobre la enseñanza de la cultura compila brevemente una muestra informativa de la inmensa documentación existente en el tema. La evidencia es convincente, consistente e irrefutable: es imperativo tener conocimiento y entendimiento cultural para poder utilizar una segunda lengua como instrumento real de comunicación. No obstante, la realidad presente en nuestros salones de clase indica que la cultura continúa como componente complementario a los componentes lingüísticos. Los

programas académicos son diseñados en base a la selección de un libro de texto en particular como fuente principal de información, tanto para el maestro como para el estudiante. Por consiguiente, este estudio incluye un análisis de los libros de texto más utilizados en la enseñanza del español como segunda lengua para evidenciar la persistente negligencia a la presentación de la cultura y, la falta de inclusión del elemento afrolatino del Caribe en la enseñanza de las culturas que componen la cultura hispánica.

Este estudio evoluciona de la suposición de dos hipótesis. Primero, los editores publican lo que se vende y los libros de textos son el reflejo de la filosofía personal de enseñanza de los maestros. Por lo tanto, la preferencia por libros de texto que contienen un enfoque lingüístico ha insistido en posicionar el componente cultural a un papel accesorio o secundario en la enseñanza de una segunda lengua. Segundo, las ideas eurocentristas y etnocentristas incrustadas en la cultura hispánica y en la identidad de la cultura propia, limitan la inclusión del elemento afrolatino del Caribe a la enseñanza de la lengua y su cultura.

El objetivo del siguiente análisis de libros de texto es manifestar la negligencia del componente cultura en la enseñanza del español como segunda lengua y la reducida representación del elemento afrolatino del Caribe en la enseñanza de la cultura hispánica. Para ello se hace un estudio cuidadoso de las actividades que componen los libros de textos más utilizados en la enseñanza del español como segunda lengua. Cada actividad es identificada por su enfoque lingüístico o cultural. Una vez seleccionadas las actividades culturales, su contenido es estudiado para identificar la presencia del tema negro del Caribe. Dichas actividades son clasificadas tanto por el tipo de actividad como por la cantidad de material incluido. Para esto, se hace una división de la página relativa a

diez partes iguales en donde se asigna un número decimal a la cantidad de contenido de dicha actividad dentro de una página. Por ejemplo, pequeñas notas culturales pueden tomar la décima parte de una página (0.1), una entrevista puede formar parte de la mitad de la página (0.5), mientras una ilustración puede tomar una página completa (1.0). Por último, se hacen los siguientes cálculos matemáticos:

1. El porcentaje del libro dedicado al componente cultural se obtiene de la división entre el número de páginas dedicado a la cultura y el número total de páginas del libro.
2. El porcentaje del libro dedicado a la cultura afrolatina del Caribe se obtiene de la división entre el número total de páginas que incluye el tema cultural negro y el número total de páginas del libro.
3. El porcentaje de las actividades culturales de tema negro que forma parte de la cantidad total de actividades culturales presentes en el libro se determina de la división entre el número de páginas que incluye el componente negro y el número de páginas de contenido cultural en el libro.

La selección de actividades se basa en la definición fundamental de cultura dentro del contexto de los países hispanicos. Se incluyen actividades que presentan directamente información factual; productos culturales (auténticos, editados o reproducidos); lecturas, entrevistas e ilustraciones auténticas que pueden ser observadas e interpretadas para extraer patrones de comportamiento, perspectivas, valores y creencias y, comentarios lingüísticos que pueden tener unas repercusiones en el uso de la lengua dentro de un contexto sociocultural determinado. Los mapas han sido excluidos en el número total de

páginas ya que es una variable presente en el apéndice de todos los libros y su uso puede ser considerado como cultura pasiva, al igual que una conexión de geografía.

El estudio incluye una selección de cuatro libros de texto utilizados para el primer año de español como segunda lengua a nivel universitario: *Puntos de partida* (2005), *Plazas: Lugar de encuentro* (2004), *Dos Mundos* (1999) y *¿Sabías que ...?* (1996).

### Resultados:

Libros de texto	Número total de págs. del libro	Número de págs. de cultura	Número de págs. de la cultura afrolatina	% de cultura	% de cultura afrolatina	% de cultura dedicado al elemento afrolatino
<i>Plazas</i> (2004)	455	130.6	10.4	<b>28.7%</b>	<b>2.3%</b>	<b>7.9%</b>
<i>¿Sabías que...?</i> (1996)	466	104.4	3.3	<b>22.4%</b>	<b>0.7%</b>	<b>3.2%</b>
<i>Dos Mundos</i> (1999)	383	80.5	2.5	<b>21.0%</b>	<b>0.7%</b>	<b>3.1%</b>
<i>Puntos de partida</i> (2005)	561	106.1	2.8	<b>18.9%</b>	<b>0.5%</b>	<b>2.6%</b>

### Actividades:

#### *Plazas* (2004)

- (pág. 158) explicación de un video de la bomba folklórica puertorriqueña
- (pág. 179) lectura sobre los postres venezolanos y “el uso del azúcar que viene de los africanos”
- (pág. 247) ilustración del vestuario típico del baile de la bomba puertorriqueña
- (pág. 249) lectura de Guatemala con mención de la presencia de los descendientes de esclavos africanos en la costa caribeña del país

- (pág. 260) lectura sobre la República Dominicana que incluye una oración sobre la influencia africana en la religión, el arte y la música del país
- (pág. 285) lectura que menciona el uso del plátano en los platillos típicos dominicanos e incluye el mambo y la salsa como parte de la música popular cubana
- (pág. 377) lectura sobre el panameño Rúben Blades, “el rey de la salsa afro-cubana”
- (pág. 381) nota cultural sobre Buena Vista Social Club, músicos cubanos
- (pág. 389) nota cultural sobre el artista cubano Wilfredo Lam y su famosa pintura, *La Jungla*
- (pág. 391) nota cultural que define los términos, mulato y zambo
- (pág. 454) ilustración de la pintura *Cambacué* del uruguayo Pedro Figari

*¿Sabías que...? (1996)*

- (pág. 61) mención de la salsa como “música caribeña”
- (pág. 90) breve entrevista de Gloria Estefan
- (pág. 134) lectura de los rasgos físicos, “La gente del Caribe (Cuba, Puerto Rico, la República Dominicana) tiene mucha influencia africana.”
- (pág. 179) la pintura *Plátanos amarillos* del puertorriqueño Francisco Oller
- (págs. 231-232) poema “La receta” de la puertorriqueña Luz María Umpierre, en el cual denuncia el racismo

*Dos Mundos (1999)*

- (pág. 114) mención de la salsa y el merengue en una entrevista

- (pág. 118) referencia a la influencia del ritmo y baile africano en la música puertorriqueña
- (pág. 147) poema “Versos sencillos” del cubano José Martí, lírica de la canción Guantanamera
- (pág. 163) fotografía de estudiantes dominicanos y sus rasgos físicos amulados
- (pág. 253) ilustración de los plátanos

*Puntos de partida (2005)*

- (pág. 218) poema “Los mosquitos de orixá Changó” del panameño Carlos Guillermo Wilson
- (pág. 277) biografía del poeta cubano Nicolás Guillén
- (pág. 305) lectura que sobre Colombia: “14 por ciento de la población colombiana es de origen africano”
- (pág. 357) lectura sobre la música latina, Tito Puente y la salsa como como “mezcla de ritmos afrocaribeños”
- (pág. 533) lectura sobre la República Dominicana y referencia al merengue
- (pág. 535) poesía del tema negro “Sobre el agua” del poeta dominicano Manuel del Cabral

Los resultados de este análisis muestran que el contenido cultural en los libros de texto comprende 28.7%, 22.4%, 22.0% y 18.9%. Es decir, el contenido de enfoque lingüístico en los libros de texto abarca el 71.3%, 77.6%, 78% y 81.1%. Los resultados confirman la preocupación argumentada por otros: Byram, 1997; Lafayette, 1998; Lafayette & Schulz, 1997; Lange, 1999; Seelye, 1993. Todavía el componente cultura se



expone como un integrante de menor importancia frente al componente lingüístico, dedicando una cuarta parte, o menos, del número total de páginas de cada libro de texto a dicho tema. De los cuatro libros de texto estudiados, *Plazas* (2004) abarca la mayor cantidad de contenido cultural (28.7%), mientras *Puntos de partida* (2005) incluye la menor (18.9%). Por lo tanto, al estudiar la cantidad del contenido cultural del libro con relación al año de publicación, este estudio no puede determinar un patrón evidente en la inclusión de temas culturales entre libros publicados más recientemente. Esto sugiere otro tipo de estudio: hacer un análisis comparativo del contenido cultural presente en las diferentes ediciones del mismo libro. Estos resultados podrían ser un reflejo de los cambios en la filosofía de enseñanza de los maestros a través de los años.

La inclusión del elemento afrolatino en el contenido total de cada libro de texto se reduce considerablemente en cada uno de los libros estudiados: 2.3%, 0.7%, 0.7% y 0.5%. Solamente 7.9%, 3.2%, 3.1% y 2.6% del contenido cultural total de cada libro, contiene el tema negro. Aunque muchas actividades hacen referencia explícita - de manera efímera y superficial - a la herencia africana, muchas otras presentan el tema negro de manera implícita. Quiere esto decir, que para un maestro que carece de los conocimientos necesarios en la influencia del elemento africano en el Caribe, resultaría imposible identificar su contenido para poder presentarlo con mérito y profundidad al estudiante.

Estos resultados pueden ser interpretadas dentro del contexto de las actitudes socioculturales perpetuadas a través de los siglos. Hasta el siglo XIX, el imperialista europeo denomina a África como “the Dark Continent” (Knight & Crahan, 1997). El uso del adjetivo peyorativo—oscuro—representa el esfuerzo deliberado del europeo por

mantener la hegemonía cultural y por denigrar al pueblo africano y su cultura (Knight & Crahan, 1997). Muchos historiadores consideran que dicha actitud es acentuada a partir de la época de la trata de esclavos resaltando el mito de “African backwardness” o inferioridad racial de la cultura africana (Curtin, 1991). A partir del comercio negrero, la historia del africano en América se escribe y se define dentro del contexto cultural occidental impregnada de racismo como parte de una visión etnocentrista y de superioridad cultural (Sweet, 2000). Como resultado de la falta de entendimiento y apreciación a lo negro, la historia del africano es una historia incompleta que necesita ser revisada desde la perspectiva de la realidad africana, dejando atrás los paradigmas impuestos por las culturas dominantes (Palmer, 1995).

### **I.11 Conclusión**

Como maestros de lengua y cultura, estamos comprometidos con nuestros estudiantes a traerles el mundo hispánico dentro de las paredes de la sala de clase. A medida que tengamos un mejor entendimiento de lo que conlleva la enseñanza de la cultura y la competencia cultural, podremos exigir libros mejor diseñados para poder elaborar programas más completos. Esto nos permitirá construir un panorama más representativo de las culturas hispánicas en la enseñanza del español como segunda lengua. Hasta entonces, el tema afrolatino continuará implícito entre las páginas de los libros de textos, como una cifra insignificante en la realidad de la historia hispánica.

## **CAPÍTULO II**

### **EL ELEMENTO AFRICANO EN EL CARIBE: HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA**

#### **II.1 Introducción**

La presencia del elemento africano en el Caribe hispano es el resultado del desplazamiento sociocultural del conquistador sobre el conquistado que, sin embargo, trasciende a la imposición de un conjunto de valores socioculturales de esencia etnocentrista y eurocentrista. Este capítulo resume la realidad conflictiva de convivencia del negro africano en las islas de Santo Domingo, Puerto Rico y Cuba con el propósito de identificar a este inmigrante encadenado como parte intrínseca de la sociedad caribeña. Con esto en mente, se incluye información sobre la economía, la política, la demografía y la sociedad de la región, para reconstruir un panorama histórico continuo que rinda homenaje y honre su existencia.

#### **II.2 El inmigrante encadenado: Desde África hasta el Caribe**

Llamado el Continente Oscuro para denotar deliberadamente la inferioridad étnica de sus habitantes (Crahan & Knight, 1979), África suple los brazos de trabajo desde la época medieval del Mediterráneo musulmán. De la misma forma, el esclavo africano forma parte de la realidad española a la llegada de Cristóbal Colón a América (Curtin, 1991). Por lo tanto, la presencia marcada del africano en América tiene un origen étnico y económico.

El europeo que utiliza la miel para endulzar ya que los inviernos fríos en la región limitan la producción del azúcar, identifica el producto como exótico, manteniendo su valor y demanda. Por consiguiente, el Caribe provee el ambiente ideal para su

explotación (Curtin, 1991). La abundancia de tierras de cultivo en proporción a la población requiere una fuerza laboral gratis, permanente, perpetua, resistente y reemplazable (Sheridan, 1972) haciendo que el africano sea una víctima dentro y fuera de su tierra. Como se observa, la esclavitud existe como una realidad sociocultural entre los grupos africanos y esta disponibilidad hace posible un sistema económico eficiente de compra y venta humana. Tanto es así, que durante el período de 1690 a 1840, el esclavo africano se convierte en el producto de mayor importancia del comercio a través del Océano Atlántico (Curtin, 1991).

El África clásica de la trata de esclavos se encuentra en “la costa occidental del África sub-sahárica, aproximadamente desde el norte de Senegal hasta el sur de Angola” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 45). Procedentes de una región donde predomina el clima tropical húmedo, estos individuos son en su mayoría agricultores. Reconocen que la tierra pertenece a la sociedad y la trabajan para el beneficio común de todos. La unidad territorial es la villa o el poblado y la unidad social y emocional es el clan, compuesto por individuos unidos por consanguinidad o parentesco, descendientes de un antepasado en común e identificados con un pedazo de tierra en donde se encuentran sus muertos. Este parentesco es de descendencia unilineal que, aunque varía entre el matriarcado y el patriarcado, siempre reconoce la autoridad en la figura masculina, la que tiene el derecho a practicar la poligamia.

La selectividad de las relaciones se basan en el fundamento de la endogamia, ley que reduce el matrimonio entre aquellos de una misma casta, poblado, clan o grupo étnico. El control social y político está en las manos de los mayores, un consejo de ancianos que utiliza el poder persuasivo para resolver conflictos y vigilar el respeto a las

reglas y las tradiciones y, una aglomeración de clanes o villas independientes, componen una tribu, organización social con unidad cultural definida que comparte lengua, territorio, costumbres y estructura social. El clan gobierna la vida diaria del africano y todos pertenecen a algún clan (Castellanos & Castellanos, 1988). Por ende, el comportamiento del africano en el Caribe debe ser interpretado como la reconstrucción de las estructuras sociales perdidas.

La situación demográfica del africano en el Caribe hispano trasciende a la modificación de valores y principios esenciales. España es la única potencia colonial que no participa directamente en la trata de esclavos y esto tiene unas repercusiones demográficas (Castellanos & Castellanos, 1988). Al comienzo se conceden licencias o permisos a particulares para importar esclavos y, a partir de 1595, se otorgan contratos o asientos a mercaderes extranjeros como parte de un sistema de comercio esclavista; esto se manifiesta en la desmedida diversidad de origen étnico entre los esclavos. Además, los negreros mezclan la “carga apretada”, intercalando individuos de diferentes grupos étnicos para eliminar la presencia de una lengua en común y así evitar los alzamientos durante la travesía transatlántica (Castellanos & Castellanos, p. 26). El precio del esclavo en el mercado mundial y la disponibilidad dentro del continente africano determinan también el punto de contacto entre negreros y tribus y el origen de procedencia de éstos (Curtin, 1991). Como resultado de dicha mezcla étnica, el africano en las colonias españolas recurre a la endogamia en base a fenotipos o rasgos físicos y a rasgos de comportamientos similares que le permitan algún tipo de entendimiento cultural (Palmer, 1995).

La alta mortalidad y la baja natalidad del esclavo garantizan el reemplazo constante de bozales, que siendo éstos esclavos nacidos en África y traídos directamente de su lugar de origen, mantienen la resistencia a la imposición y refuerzan elementos socioculturales como la poligamia (Palmer, 1995). De este comportamiento evolucionan los palenques y los cabildos de negros. Los cimarrones o esclavos que han logrado escapar del patrón se reagrupan según la lengua y origen tribal para formar comunidades llamadas palenques que, localizados en lugares inaccesibles al blanco, les permite la organización de estructuras sociales y económicas y la reconstrucción de sistemas familiares y religiosos (Moya Pons, 1995). Por otro lado, los cabildos son reuniones o sociedades secretas de índole social y religiosa celebradas durante días festivos en donde reina la democracia y se percibe “la identidad colectiva” entre todos: mujeres y hombres, bozales y criollos, negros y mulatos, esclavos y libertos (Castellanos y Castellanos, 1988, p. 112). No obstante, existe una diferencia entre las distintas generaciones del negro en el Caribe y los niveles de resistencia y aculturación.

El africano criollo—o nacido en América—integra con mayor facilidad los valores socioculturales de la clase dominante. La sociedad hispanocaribeña de la época colonial se divide en castas o estamentos que “se distinguen entre sí básicamente por el color de la piel”, diferencias que perpetúan privilegios para unos pocos (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 88). Existen tres estamentos bien definidos: el de los blancos, el de los mulatos y el de los negros que, aunque permiten cierto grado de movilidad vertical dentro de un mismo estamento, “los blancos, ricos o pobres, eran considerados superiores”, mientras que “el mulato era un mal nacido no solamente por ser hijo del pecado... sino además por ser descendiente de esclavos”; el último eslabón en la cadena

social y religiosa (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 88). De dicha sociedad pigmentocrática, en donde el proceso de mulatización ha sido parte intrínseca de la formación demográfica, evoluciona en el africano criollo un deseo de blanquear los rasgos negros para poder superar la discriminación y el prejuicio, sufrimiento social que se copia y se inflige a otros de su propia descendencia étnica. Como parte de este deseo, se resaltan rasgos físicos de blancura y se adoptan formas de comportamiento del blanco.

Influenciado por una perspectiva de valores occidentales cristianos y teniendo acceso al matrimonio entre negros por la iglesia desde 1527, el negro incorpora paulatinamente el concepto familiar monogámico (Palmer, 1995). No obstante, la falta de interés del blanco por la reproducción natural del esclavo africano mantiene la llegada de los bozales hasta la década de 1860, cuando se dicta la abolición de la trata para Cuba y Puerto Rico (Wade, 2003). Aún así, el africano en América comienza a reproducirse en números significativos en la década de 1730 y, no es hasta las últimas décadas del siglo XVIII, que el criollo africano esclavo supera al esclavo nacido en África, en la población negra de las colonias (Sweet, 2000). Éste, que ha nacido en el suelo caribeño, se considera hijo de su patria y lucha por romper sus cadenas para reconocer con orgullo su identidad como dominicano, puertorriqueño o cubano.

### **II.3 Realidad sociopolítica del negro en la República Dominicana**

La presencia del negro en la República Dominicana se caracteriza por un impresionante sentido de rebeldía y una fuerte expresión popular de los cuales evoluciona una sociedad hispanoamericana no tradicional. Desde la llegada de Cristóbal Colón en 1492 a la isla de La Española, la incapacidad de control sobre la población es evidente. Según Moya Pons (1974), La Isabela, fundada en 1493 y gobernada por

Bartolomé Colón, queda despoblada en 1497 como consecuencia de La Rebelión de Roldán, alzamiento de colonos que protestan contra la situación precaria en la que se encuentran. Como resultado, en 1498 se funda en el sur de la isla el poblado de Santo Domingo, primera colonia española en América por cuyo puerto se inicia la trata de esclavos en 1517.

La extinción de la economía aurífera y la acelerada declinación de la mano de obra indígena, provocan una ola de emigración de colonos en 1519, que buscan riquezas en México. Temiendo el abandono total de la isla, la Corona prohíbe la emigración de la gente blanca en 1526. Esto provoca un proceso de ruralización donde los ingenios azucareros forman núcleos de población, generando una economía de beneficio a un grupo ínfimo de colonos—pequeña oligarquía privilegiada que ha de carecer del poder necesario para controlar a los negros bozales que la ha de superar demográficamente. Los eventos de la segunda parte del siglo XVI determinan la mentalidad y la ética social de la población en La Española colonial.

El negro africano ha resistido su encadenamiento desde la primera pisada en el suelo dominicano, no obstante, para la década de 1540 el colono europeo vive en constante temor. Moya Pons (1995) indica que, en 1546 alrededor de 5.000 blancos intentan mantener el control de 12.000 esclavos y de una cantidad indeterminada de cimarrones que viven en los palenques de las montañas de Baoruco. Las cimarronadas dirigidas por los negros Diego de Guzmán, Diego del Campo y el jefe negro Lemba tardan años en controlarse, mientras éstos destruyen la propiedad de “los señores de ingenios” y devastan la insignificante economía azucarera incendiando los cañaverales y arruinando la producción de azúcar del año (Moya Pons, 1995, p. 40). Las cimarronadas,



el hambre y las enfermedades infligen desesperación. La sífilis, la fiebre amarilla y las epidemias de viruela reducen la población.

El monopolio comercial desde la península impone además el pago de impuestos que imposibilita la compra de víveres. Para 1543 se identifica el puerto de La Habana como indispensable y estratégico, excluyendo y marginando el puerto de Santo Domingo en el comercio triangular entre continentes. Denegada la petición de una licencia para importar negros, se abandonan las plantaciones y se comienza el latifundio vacuno que no requiere tantos esclavos. En 1586, el corsario inglés Sir Francis Drake ocupa la colonia durante un mes y, como resultado, en 1590 se comienza la construcción de una fortificación alrededor de Santo Domingo para lo cual se hace uso de los pocos esclavos que quedan en la isla.

El ganado silvestre que se ha propagado por las sabanas y los montes germina la semilla del contrabando con los holandeses, los ingleses, los franceses y los portugueses. La venta del cuero y la carne de res garantizan la supervivencia, por lo tanto, los períodos históricos de enemistad entre las potencias son ignorados. En la última parte del siglo XVI, el contrabando ocasional se ha convertido en una forma de vida que parece ser imposible de corregir. En La Banda del Norte no solamente se compran los artículos necesarios para vivir, sino que ésta también incluye la trata ilegal de esclavos. Todos en la isla forman parte de la corrupción: los colonos, los representantes del gobierno español, los libertos y los cimarrones (Moya Pons, 1974).

La ausencia del pago de impuestos a la Corona es enmascarada tras la excusa de una posible contaminación con los herejes contrabandistas. Esto incita la imposición de la Cédula Real de 1604 por la cual se recurre a las despoblaciones y las mudanzas de los

hatos vacunos en el norte y el oeste de La Española (Moya Pons, 1974), evento que ha de tener repercusiones irreversibles en la historia dominicana. El abandono de estas tierras costaneras de La Española es aprovechado por los filibusteros y bucaneros franceses. En 1625 fundan la colonia de Saint Domingue en la parte oeste de la Isla y en 1679 es proclamada territorio francés bajo el derecho de conquista en el Tratado de Ryswick. La colonia francesa empieza a importar esclavos en grandes cantidades para trabajar en las plantaciones de tabaco, algodón, azúcar y cacao; el crecimiento demográfico de la población es acelerado.

Por otro lado, la situación de la colonia española a finales del siglo XVII refleja “la depresión moral colectiva” de sus habitantes (Moya Pons, 1974, p. 206). Éstos, temiendo perder el ganado durante las despoblaciones de los hatos, han sacrificado las reses para preservar el cuero necesario en el contrabando y han ignorado el desperdicio de las carnes. Los desastres naturales y las plagas han destruido las plantaciones; el hambre se acentúa. La decadencia del Imperio reafirma la miseria; la población de Santo Domingo es “Pobre hasta más no poder” (Moya Pons, 1974, p. 152). El situado o subsidio enviado desde México por la Corona para cubrir los gastos básicos del gobierno, los soldados y la iglesia, ni siquiera alcanzan para cubrir las necesidades básicas de vida (Moya Pons, 1995). En adición, las epidemias de viruela han matado a “la mayor parte de los esclavos que habían” (Moya Pons, 1995, p. 204), “en esos momentos casi no había esclavos en la colonia” (p. 220). Aunque se intenta esclavizar a los cimarrones del Palenque de Sierras Maniel; el intento es un fracaso.

La escasez de dinero obliga a la oligarquía colonial a utilizar las joyas para comprar víveres y esclavos; eventualmente abandonan la ciudad de Santo Domingo “para no tener

que pasar por la vergüenza de ser vistos sin ropas y vestidos adecuados” (Moya Pons, 1974, p. 208). Demográficamente, la colonia está en una crisis. Hay una urgencia de negros esclavos y de mujeres blancas, situación que perdura a lo largo del período colonial. La mulatización de la población es marcada. El siglo XVIII comienza con una población completamente ruralizada, son los “años de mayor aislamiento de Santo Domingo ... unos de otros y con el exterior” (Moya Pons, 1974, p. 208).

#### **II.4 Repercusión del Tratado de Aranjuez en Santo Domingo**

En 1777, con el Tratado de Aranjuez, se fijan límites fronterizos entre Santo Domingo y Saint Domingue (Moya Pons, 1974). La frontera “no fue una línea muerta” trazada entre las colonias, “sino un elemento vivo en la formación del Pueblo Dominicano” interactúan, coexisten y sobreviven en continua codependencia “... entre la plantación y el hato, entre el capitalismo colonial francés y el sistema tradicional de explotación de las tierras españolas” (Moya Pons, 1974, p. 283). Como potencias enemigas y con el peligro que representaba una frontera no claramente definida a los invasores franceses, se estimula la inmigración de isleños, habitantes de las Islas Canarias que han de poblar y defender las tierras fronterizas de la colonia española. Además, se fomenta la fundación del pueblo de San Lorenzo de Minas con los cimarrones angoleños que huyen de la esclavitud francesa. Los colonos dominicanos intentan debilitar al enemigo, no obstante, esta acción ayuda a incrementar la población de negros libres en Santo Domingo. El instinto natural conduce la población al contrabando con los llamados enemigos: los dominicanos proveen la carne de res cimarrona o silvestre y los franceses proveen víveres y esclavos. Para la década de 1780, la diferencia entre ambas colonias es indiscutible: Saint Domingue cuenta con una población total de 520.000 habitantes,

mientras Santo Domingo cuenta con unos 80.000 habitantes que en su mayoría son gente de color (Moya Pons, 1974).

Durante los siglos XVII y XVIII, los precios del azúcar han sido exorbitantes y los franceses han aprovechado el mercado internacional. En 1783 termina la lucha por la independencia de Norteamérica (Moya Pons, 1974) y, eliminada la posibilidad de comercio entre aquéllos y los ingleses, se impulsa un desarrollo impresionante en la colonia francesa que alcanza “niveles de productividad jamás logrados antes por ninguna otra región en la tierra” (Moya Pons, 1974, p. 315). Saint Domingue se convierte en “la colonia más rica del planeta” con “la más singular sociedad esclavista del Nuevo Mundo”, importando unos 35.000 esclavos africanos al año que son explotados de sol a sol, reduciendo la expectativa promedio de vida del negro a 7 años (Moya Pons, 1986, p. 18). Esta alta concentración humana de negros en la colonia francesa dicta el cambio histórico explosivo que ha de ocurrir en Saint Domingue y en Santo Domingo durante el siglo XIX.

Desde el siglo XVII ha evolucionado una clase de negros libres en Saint Domingue (Brown, 1922). En esta sociedad colonial francesa ha sido la práctica común emancipar a los involucrados en una relación entre el patrón europeo y la negra esclava. No solamente reciben la libertad los hijos y la madre sino que tienen ciertos derechos sobre las propiedades y las riquezas del padre. Esto facilita la educación del negro libre. Algunos estudian en Francia y regresan con ideologías apasionadas que buscan la justicia social del pueblo negro en Saint Domingue. En 1791, influenciada por los eventos de la Revolución Francesa y apoyada por una clase mulata libre que niega toda posibilidad a vivir bajo el poder políticosocial del blanco, estalla una revuelta incontrolable en las

plantaciones, dirigida por el líder negro Toussaint L'Overture, esclavo de 40 años de edad. En desesperación, la oligarquía blanca de la colonia solicita la ayuda de los ingleses y, Francia, que no está dispuesta a perder la colonia más poderosa del mundo, proclama la abolición de la esclavitud en la Colonia en 1793 (Brown, 1922), comercio que ha esclavizado a unos 864.300 seres humanos en Saint Domingue (estimado cuantitativo en Curtin, 1969, p. 79). Estos eventos ocasionan el temor entre los vecinos, que sufren la aprensión de un alzamiento en la colonia española.

En 1795 se pone fin a la discordia entre Francia y España con el Tratado de Basilea, y como parte de éste, la colonia de Santo Domingo es cedida a Francia (Moya Pons, 1986). Teniendo en cuenta la emancipación de los esclavos, “dos tercios de la población dominicana de origen español emigra a otros puntos del Caribe” (Moya Pons, 1986, p. 199). La presencia de Napoleón en Francia y la amenaza de regresar a la esclavitud provocan otro alzamiento entre los negros de Saint Domingue que nuevamente pelean por su libertad. En 1804 se declara la Independencia de la República de Haití; matan a los blancos, confiscan sus propiedades y proclaman “una constitución que prohibió para siempre que los blancos poseyeran propiedades en Haití” (Moya Pons, 1974, p. 335).

La rebelión de los esclavos provoca la ruina de Santo Domingo; vuelve la miseria, la decadencia y la pérdida de familias de origen español. Cedidos a Francia e invadidos por Haití dos veces, 1801 y 1805, se genera entre los habitantes de Santo Domingo un fuerte sentido de españolismo (Moya Pons, 1974). Se perciben “a sí mismos como españoles”, “a pesar de ser en su mayoría gente de color, esto es, mulatos descendientes de los antiguos esclavos” (Moya Pons, 1974, p. 378). Ser dominicano significa ser

“blanco de la tierra” (Moya Pons, 1974, p. 380). Con un sentimiento pro-hispánico, una muchedumbre de negros lucha por su nacionalidad en la Guerra de la Reconquista de 1808; en 1809 regresan a las manos de la Madre Patria solamente para descubrir la diferencia radical entre ser dominicano y ser español. Las leyes franco-haitianas protegen la igualdad social y jurídica del blanco, mulato y negro. En contraste, la Constitución española establece una diferencia entre ser libre y ser ciudadano; el mulato y el negro pueden ser libres pero nunca ciudadanos. Este despertar junto a la información subversiva que se ha ido recibiendo de otras colonias españolas en América, las que luchan por la independencia, estimulan la insurrección de los dominicanos. En 1821 ocurre un golpe de estado dirigido por Juan Sánchez Ramírez y, en 1822, se proclama la libertad del Estado Independiente de Haití Español incorporándose éste a la República de Haití.

La dominación haitiana ha sido la última gota que ha llenado la copa; “la vieja oligarquía colonial dominicana desapareció completamente”, dando paso a “la incorporación de nuevas familias de color a los más altos estratos sociales (Moya Pons, 1986, p. 199-200). La aparición de dicho estrato social trasciende la percepción individual. El mulato no quiere ser considerado como negro. Quiere ser blanco o, por lo menos, ser considerado como un blanco. Se desarrolla otra vez un espíritu endogámico en donde el fenotipo—o rasgos físicos—toma importancia en la estratificación social. Son beneficiados aquellos dominicanos que poseen rasgos físicos blanqueados.

Desde 1822 los dominicanos luchan y rechazan las invasiones haitianas (Moya Pons, 1986). El sentido nacionalista y patriótico de ser dominicano inspira la independencia y, con la ayuda de un comerciante exiliado en Venezuela, Juan Pablo Duarte, se declara la República Dominicana en 1844. De 1863 a 1865 ocurre una guerra

popular entre los españoles y los dominicanos, la Guerra de la Restauración, culminando con el fracaso de la potencia esclavista. La República Dominicana se encuentra en condiciones paupérrimas. Ha de pasar de mano en mano: de caciques de guerrillas a poder imperialista y nuevamente a dictaduras. Durante la Era de Trujillo, la oligarquía dominicana vuelve a desaparecer debido a las crisis económicas de 1921 y 1923. A pesar de esto, otras élites sociales y económicas continúan formándose en una sociedad dominicana de “carácter abierto” (Moya Pons, 1986, p. 200) en la que persiste el espíritu de aquellos 30.000 individuos (estimado cuantitativo en Curtin, 1969, p. 46) que fueron traídos en cadenas a trabajar el suelo de la colonia española de Santo Domingo.

## **II.5 La realidad sociopolítica del negro en Puerto Rico**

Al igual que en la República Dominicana, la historia colonial de Puerto Rico se caracteriza por una fuerte preocupación racial que dicta el control social y político de la población. Dado el persistente estancamiento económico y la escasez de esclavos que sufre la Isla, el factor característico que contribuye a la preservación del elemento africano en Puerto Rico es el crecimiento vegetativo: “las esclavas tuvieron una importancia vital en el mantenimiento de la esclavitud en la Isla” (Sued & López, 2003, p. 278).

En 1508, el hidalgo y gobernador Juan Ponce de León llega a una isla llamada Boriquén por los taínos y a la que describe como “un puerto rico” (Quiñones, 1992, p. 11). En su expedición incluye al grumete Juan Garrido, el primer negro en pisar el suelo borincano, liberto de descendencia angoleña, nacido esclavo en Portugal (Sued & López, 2003). A raíz de la conquista, se funda la población de Caparra al este de la Bahía de San Juan, cerca de los yacimientos de oro y se sobrevive de la economía aurífera y la

ganadera (Quiñones, 1992) y, debido a las Leyes de Burgos (1512) que intentan regular el abuso a los taínos, se introducen los primeros esclavos negros bajo la Real Cédula de 1513, que otorga licencias a colonos particulares y permite la importación de un número limitado de esclavos según las necesidades individuales del peninsular. Sin embargo, las primeras remesas de negros en llegar a Puerto Rico son de africanos aculturados o ladinos en su mayoría. Pese al tipo de trabajo doméstico al cual son incorporados, existe evidencia que indica que su primer alzamiento ocurrió en 1514 (Sued & López, 2003).

En 1517 comienzan a desembarcar los esclavos bozales, individuos importados directamente de África y destinados a los hatos ganaderos y a los ingenios azucareros existentes, ya que la fuerza trabajadora minera continuaba siendo la indígena (Sued & López, 2003). En la década de 1520 la producción minera supera a la de La Española, por lo tanto, “la población blanca de la isla es numerosa y activa” (Sued & López, 2003, p. 73). Diez años más tarde, la economía aurífera declinaría y se iniciaría la despoblación. “Dios me lleve al Perú”, decían los colonos hambrientos de oro (Quiñones, 1992, p. 37). Como medida para mantener una economía atractiva a los colonos, el obispo Manso recomienda al Cabildo de San Juan la construcción de ingenios azucareros y la importación de esclavos para suplir la mano de obra gratis (Sued & López, 2003). Cabe mencionar que “la iglesia española en Puerto Rico concretamente, no fue abolicionista, ni aún en el siglo XIX” (Sued & López, 2003, p. 140). Por otro lado, se enciende una preocupación por la desigualdad demográfica entre los sexos y entre las razas, elemento característico a lo largo de la evolución de la sociedad en Puerto Rico.

Los decretos y las leyes presentadas por la Corona fueron siempre el eco de los intereses de la élite colonial y esto es evidente en las decisiones tomadas para intentar



mantener la hegemonía sociopolítica del blanco europeo y sus descendientes. Los libertos que se establecen en la Isla han obtenido su manumisión antes de llegar a Puerto Rico, aún así, son excluidos de la milicia y sufren de persecuciones religiosas (Sued & López 2003). A partir del siglo XVI el desprecio al negro y al mulato es sumamente marcado. Esta mentalidad pigmentocrática ha de persistir enfatizando el deseo de blanqueamiento en la población puertorriqueña. Con esto en mente, la Real Cédula de 1512 propone enviar desde Sevilla esclavas blancas (moras cristianizadas) y mujeres andaluzas blancas (pobres y solteras) para evitar el mestizaje entre el español y la indígena, y de esta manera prevenir el desarrollo de una clase social de zambos. En 1526, se decreta que los negros se casen con negras para reducir la posibilidad de que el negro canalice sus impulsos sexuales con las indígenas. Ese año el Rey Carlos V ordena el establecimiento de la primera casa de prostitución en Puerto Rico para compensar la desigualdad numérica entre los sexos y mantener el dominio racial. Pese a las medidas tomadas, el drenaje de criollos jóvenes que abandonan la Isla en busca de gloria en otras tierras y la práctica común de emancipar a los hijos mulatos nacidos de europeos con esclavas, hacen inevitable la formación de una clase libre de mulatos (Sued & López, 2003).

El abandono en el que se encuentra la colonia caribeña refleja la decadencia del Imperio Español en el siglo XVII (Quiñones, 1992). Por un lado, el criollo blanco posee una indisposición y una antipatía al trabajo manual y se lo ha relegado al indio encomendado y al negro esclavizado. Por otro lado, los desastres naturales han destruido las plantaciones y la producción agrícola se orienta al consumo interno. La exportación de cuero de las reses realengas y las piaras de cerdo constituyen la mayor fuente de ingreso. Asimismo, las enfermedades y la emigración han reducido la población y las

viruelas han mermado el número de esclavos. El puerto de San Juan además ha perdido su importancia en el comercio triangular (entre los continentes europeo, africano y americano) y los barcos no entran a la Isla a comerciar. Las mujeres dejan de ir a misa por falta de vestimenta apropiada; se sobrevive en el hambre y la miseria. La falta de comercio y el pago del almojarifazgo o impuesto establecido por Sevilla conducen al pueblo al comercio clandestino de víveres y esclavos. Todos forman también parte de la trata ilícita. Es el inicio de la corrupción pública. Para sobrellevar los ataques de los corsarios extranjeros, se reclutan los libertos en el ejército y, para superar la crisis demográfica, se emite un Real Decreto (1664) que garantiza libertad y refugio a los cimarrones que huyen de territorios no españoles a cambio del cristianismo y la lealtad al Rey. La clase de negros y mulatos libre se desarrolla; la mulatización es evidente en la sociedad (Quiñones, 1992). Según el censo de 1673, la población masculina esclava representa el 35% y la femenina el 65% (Sued & López, 2003). La reproducción natural parece ser la mejor alternativa para mantener la mano de obra gratis.

En el siglo XVIII, la población de Puerto Rico asciende a 6.000 habitantes (Quiñones, 1992). Aunque en el Caribe no hispanico el desarrollo se ha debido a la revolución azucarera, en P. R. la mano de obra es escasa y los ingenios se han reducido y lo poco que se produce se utiliza para destilar aguardiente de caña. En 1703, se otorgan permisos para interceptar a los corsarios extranjeros que merodean las costas de la isla. De dichas embarcaciones se obtienen esclavos que luego son vendidos en Puerto Rico. En 1713, el Rey Felipe V reconoce las hazañas del corsario puertorriqueño Miguel Henríquez, mulato de oficio zapatero que recibe el título de Capitán de Mar y Tierra.

En 1765, se elimina el monopolio comercial de Sevilla y Cádiz y se decreta una ordenanza para importar esclavos a la Isla, población reducida a 5.037 encadenados. Para controlar el comercio ilícito de esclavos, se utiliza la horrorosa marca del carimbo en la frente o en la espalda del siervo, prueba de pago de impuesto y práctica que continúa por casi veinte años (Quiñones, 1992). Una década más tarde (1775), “la población de color isleña” supera a los blancos en el 52%, dato que incluye los libres y los esclavos (Sued & López, 2003, p. 280). Para finales del Siglo XVIII, la población puertorriqueña se ha pigmentado y el blanqueamiento ha germinado; todos desean recalcar la mayor o menor blancura de su piel. Evidencia de esta mentalidad es el Decreto de 1792 por el cual se espera que las personas involucradas en ambientes de educación superior obtengan una licencia o permiso para contraer matrimonio. El propósito es asegurar la igualdad de “*clase y calidad*” (Quiñones, 1992, p. 175).

## **II.6 Despertar del pueblo puertorriqueño**

Los eventos que ocurren en el siglo XIX despiertan al pueblo puertorriqueño. En 1800 la población ha ascendido a 155.426 habitantes; los ingenios azucareros han prosperado y los esclavos son importados como nunca antes en la historia de la Isla (Quiñones, 1992). Desde 1776 la Corona ha permitido que las embarcaciones norteamericanas entren al puerto de San Juan; la situación económica parece mejorar para unos pocos. A partir de 1809, Puerto Rico “vive una época de efervescencia” (Quiñones, 1992, p. 189). En 1810, el Maestro Rafael Cordero, autodidacta y zapatero de oficio, rompe las barreras sociales y abre una escuela de enseñanza primaria para los niños negros y mulatos, ya que las escuelas existentes en la época no aceptan su ingreso. Dos años más tarde, se aprueba la Constitución de 1812 en las Cortes Constituyentes de

Cádiz. Puerto Rico ha enviado un representante que ha regresado con una visión clara de la definición de la ciudadanía española: ésta excluye a todo puertorriqueño de descendencia africana. Es decir, para el español existe una diferencia entre lo español y lo puertorriqueño. Con esto se incendia un sentido de patriotismo y nacionalismo que busca independencia y abolición.

Para conservar el dominio político de la colonia, Madrid decreta la Real Cédula de Gracia en 1815. Se ofrece la ciudadanía a inmigrantes blancos extranjeros que profesan la religión católica en el suelo borincano; ciudadanía que le ha sido negada a la mayoría de la población puertorriqueña. Se generan alzamientos y protestas, y como resultado, en 1823 se compila el Reglamento de Esclavos, fijando jornadas de nueve horas diarias y señalando las obligaciones del dueño con su esclavo. En 1843 irrumpe una rebelión en las haciendas de Toa Baja, esclavos negros que se revelan contra las prácticas de sus amos. En 1848 el Gobernador Juan Prim, atemorizado con la posibilidad de una rebelión en la Isla, presenta El Bando contra La Raza Africana conocido también como El Código Negro. Se propone “prevenir la ferocidad estúpida de la raza africana”, autorizando al amo a dar muerte al esclavo que se rebele (Quiñones, 1992, p. 230).

En 1855, Ramón Emeterio Betances, conocido como El Padre de los Pobres por su dedicado interés en emancipar niños esclavos, funda la Sociedad Abolicionista de Puerto Rico (Quiñones, 1992). Una década más tarde (1865), el líder puertorriqueño Julio Vizcarrondo funda en Madrid la Sociedad Abolicionista Española (Castellanos & Castellanos, 1990). Mientras tanto, la isla se halla en estado precario. Con los altos precios del azúcar, sólo se ha beneficiado la pequeñísima y poderosa clase de hacendados que posee la mayor cantidad de esclavos y los grandes ingenios azucareros (Quiñones,

1992). En 1867, Puerto Rico envía delegados a la Junta de Información sobre Reformas Ultramarinas reunida en Madrid donde se discute la abolición inmediata para Puerto Rico. Al año siguiente, estalla El Grito de Lares, revolución puertorriqueña al mando de don Manuel Rojas; se busca la independencia. Aunque a raíz de dicha protesta se prohíbe terminantemente la discusión pública sobre la esclavitud, para 1873, se proclama la Ley de la Abolición de la Esclavitud en Puerto Rico. Se rompen las cadenas de 29.229 seres humanos (Quiñones, 1992).

Liberados de sus cadenas pero no de la discriminación racial, la población de color puertorriqueña busca la justicia social y la igualdad de derechos. En 1878, se aprueba una ley electoral para todos los españoles mayores de 25 años de edad que, junto a otros tantos requisitos, reduce el cuerpo electoral de la isla a unos 3.000 habitantes (Quiñones, 1992). Sin el derecho al voto, no son posibles los cambios sociales. En 1898, estalla la Guerra Hispanoamericana y con el Tratado de París, Puerto Rico es cedido a los Estados Unidos. La Isla continúa su situación colonial bajo otra bandera. Cuando las tropas norteamericanas desembarcan para ocuparla, Puerto Rico tiene una población de casi un millón de habitantes (953.243): 67% declarados blancos y 33% declarados negros; 90% empleados en la agricultura y 80% analfabetos. En marzo de 1917, el Presidente Woodrow Wilson firma la ley orgánica para Puerto Rico, conocida como la Ley Jones y concede la ciudadanía americana a los puertorriqueños. Tres meses más tarde, Estados Unidos se integra a la Primera Guerra Mundial y, como es de esperar, se establece el servicio militar obligatorio en la Isla. El soldado mulato puertorriqueño se enfrenta a otros tipos de discriminación en la sociedad norteamericana de la época: la dicotomía racial entre el blanco y el negro que no ha desaparecido desde la Guerra Civil y

la etnofobia, resultado de las olas inmigratorias vividas durante la expansión territorial e industrial de los EEUU (Castellanos & Castellanos, 1990).

Pese a lo mencionado anteriormente, la valentía y el honor del mulato puertorriqueño son reconocidos: El Régimen de Infantería 396 es recordado en la historia como The Harlem Hell Fighters (Quiñones, 1992). Por otro lado, en la literatura, la generación de escritores puertorriqueños de las décadas 1910 y 1920, adopta el movimiento de la negritud socavando conciencia del valor sociocultural del negro antillano. En 1952, se proclama el Estado Libre Asociado, asociación de ciudadanía con los Estados Unidos de América. Es indiscutible que el puertorriqueño ha logrado la coexistencia. Por eso, al igual que en las islas hermanas del Caribe hispano, el 12 de octubre es un día de gran celebración (Wade, 2003). El Día de la Raza conmemora a los 77.000 negros (estimado cuantitativo de Curtin, 1969, p. 46) que fueron esclavizados en la isla de Puerto Rico como un elemento intrínseco en la identidad del puertorriqueño.

## **II.7 La realidad sociopolítica del negro en Cuba**

La presencia marcada y persistente del elemento africano en Cuba es el resultado de una economía azucarera. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, esta producción se desarrolla de manera explosiva, creando una demanda insaciable de esclavos africanos que continúa hasta las últimas décadas del siglo XIX (Curtin, 1969). Se deduce que los primeros esclavos africanos llegan a Cuba con el Conquistador Diego Velázquez en 1510 quien, rodeado de hidalgos, trae consigo sirvientes negros (Castellanos & Castellanos, 1988). A partir de esto, la economía de la colonia y la mentalidad de la oligarquía como clase dominante dictan los extremos de la trata de esclavos. Por lo tanto, la historia del

negro en Cuba comprende los siguientes períodos: la trata moderada y la trata brutal del esclavo, la abolición de la esclavitud y la lucha por la justicia social.

Desde el comienzo del período colonial hasta mediados del siglo XVIII, la población sobrevive de una economía ganadera y tabacalera, identificada como un sistema semi-feudal de trata moderada, menos cruel y más humana al esclavo (Castellanos & Castellanos, 1988). La fiebre aurífera del siglo XVI ha desaparecido; la carne salada y el cuero se convierten en las principales fuentes de riqueza. Después de un siglo de colonización, Cuba se encuentra en una desolación demográfica de sólo 20.000 habitantes; los espacios despoblados promueven los latifundios ganaderos. De la exportación de cueros evoluciona la economía tabacalera al comienzo del siglo XVIII. Esta etapa de cinco décadas es la responsable del desarrollo económico y demográfico explosivo que ha de colocar a la Isla de Cuba como la exportadora de azúcar más importante del mundo en el siglo XIX.

Aunque la hoja aromática es el producto de mayor exportación, existen algunos trapiches ineficientes o ingenios pequeños llamados cachimbos, cuya producción de azúcar no tiene mayor importancia en esos momentos y en donde trabajan una cantidad mínima de esclavos (Castellanos & Castellanos, 1988). En otras palabras, la escasez de brazos y el tipo de trabajo tienen unos efectos en la trata del esclavo. Al igual que los trapiches azucareros, la ganadería requiere el uso de un número menor de esclavos. Por otro lado, la producción de una hoja de tabaco de calidad suprema exige la atención minuciosa del trabajador (Ortiz, 1947). Como resultado, durante este período de la economía cubana, el patrón mantiene una relación más personal con el esclavo y se

integra a la rutina, trabajando mano a mano con la servidumbre, lo que promueve una relación personal a través del contacto día a día.

La trata del esclavo durante esta economía semi-feudal de pequeños latifundios impulsa el crecimiento de una clase media de color en Cuba (Castellanos & Castellanos, 1988). Los principios del código de Justiniano en las *Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio establecen que aunque la servidumbre es un mal necesario, todo ser humano merece unos derechos mínimos y, hasta cierta medida, estos principios forman parte de la trata de esclavos en la Península Ibérica y en las colonias de la época. Uno de dichos derechos es la manumisión o la coartación, sistema de emancipación individual a base de pagos a plazos que previene la venta del esclavo y le permite la compra de su libertad. El esclavo vive en bohíos, tradicionalmente cabañas o chozas para un grupo pequeño de personas, y mantiene cierto grado de organización familiar. Utiliza una parcela de tierra o conuco para sembrar y mantener animales de corral, productos que puede vender en su tiempo libre y así, obtener dinero para comprar su libertad o la de un ser querido. Esta actitud relativamente tolerante hacia los esclavos promueve el desarrollo de una nueva clase social de negros (morenos) y mulatos (pardos) libres que monopolizan las ocupaciones manuales de Cuba. Además, éstos pueden lograr cierto grado de movilidad vertical en una sociedad de estamentos semiabierta, disfrutando de cierta integración social. Pertenecen a la milicia voluntaria, asisten a la Iglesia con el blanco y pueden recibir una educación avanzada mediante unos “pagos de blancura” o “cédula de gracias al sacar” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 90). Limitado por la discriminación y por un fuerte sentido de inferioridad, el liberto recurre al cabildo como el centro social de todos los que traen a África dentro de su ser. Jornadas de trabajo razonables y días



festivos disponibles permiten que los esclavos también formen parte de los 21 cabildos existentes en la Habana (Castellanos & Castellanos, 1988). Durante este período de la trata en Cuba, el africano ha podido preservar un filamento de su dignidad.

De la economía semi-feudal se ha formado una pequeña oligarquía con “sentido societario de permanencia” y de “continuidad histórica”, clase que ha de dominar al país (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 63). Esta oligarquía latifundista habanera ha construido un limitado capital que desea utilizar para desarrollar la producción azucarera, producto en gran demanda y de gran valor monetario a mediados del siglo XVIII. Afectados por el deterioro que sufren las colonias españolas debido a la decadencia del Imperio y molestos por un comercio cerrado y controlado desde Sevilla, logran que la Corona les conceda la creación de La Real Compañía de Comercio de la Habana en 1740. Con ésta, La Habana monopoliza—con un control absoluto—las actividades mercantiles de Cuba por dos décadas, incluyendo la importación de esclavos directamente al puerto de La Habana, el cual siempre mantuvo su posición de importancia en el comercio entre continentes. Para completar la suerte de la oligarquía latifundista, en 1762, los ingleses toman La Habana durante once meses estableciendo un comercio libre de intensa actividad mercantil y detonando un régimen capitalista y esclavista (Castellanos & Castellanos, 1988). Se fulmina, de esta manera, un capitalismo de acumulación de bienes en la ausencia absoluta de escrúpulos humanos.

Los eventos históricos externos y el poder de la clase de hacendados aceleran la revolución económica de la Isla. En 1779, Cuba sustituye a las Antillas Inglesas en el comercio de azúcar con las colonias norteamericanas, exportación de crecimiento potencial para la oligarquía (Castellanos & Castellanos, 1988). En 1789, debido a los movimientos

revolucionarios haitianos, se deteriora la producción azucarera del país. Cuba ocupa el vacío en el mercado azucarero del mundo. Ese año, para complacer las peticiones de la aristocracia habanera, la Corona decreta la libertad del comercio negrero y, tres décadas más tarde, para ganar la aceptación de dicha clase poderosa de hacendados, se declara el Comercio Libre de Cuba (1818) con los barcos extranjeros. El poder de la oligarquía adquiere su máxima expresión en 1868: Cuba se ha convertido en la “azucarera del mundo” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 124). La oligarquía cubana se ha enriquecido a pasos agigantados mientras el esclavo ha desaparecido bajo el látigo del mayordomo.

La revolución económica azucarera en Cuba se puede definir como el período del trato brutal al esclavo. “Con sangre se hace azúcar”, se pregonaba en los cañaverales durante el siglo XIX (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 117). Dada la característica invariable de la calidad del producto y la correlación directa entre la cantidad de producción y el costo eficiente, el esclavismo capitalista de la plantación recurre a la “explotación inmisericorde del trabajo humano” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 120). Los derechos inherentes mínimos del esclavo se esfuman. Las grandes cantidades de esclavos en las plantaciones y el ausentismo del amo suscitan los servicios del mayordomo bajo el cual se sobrevive jornadas de 19 y 20 horas de trabajo rudo y continuo cada día, todos los días. El bohío y el conuco son reemplazados por barracones de nave, construcciones que atrapan hasta 400 almas, segregadas por sexos y edades, entre cuatro muros de paredes con una sola abertura, la puerta. “Casi todos los aspectos de la existencia del esclavo se degradaron en el barracón” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 148). Se destruye todo sentido de comunidad social y familiar y se elimina toda

posibilidad de obtener la libertad comprada. Se impone la ley de fuga y la actividad rancheadora: esclavo fugado es esclavo atrapado, castigado y asesinado; el ejemplo para los otros. Se impone, asimismo, la ley de oro: negro que muere es negro reemplazado. En 1807, cuando el parlamento británico proclama la abolición del tráfico negrero provocando un aumento en el precio del esclavo y promoviendo una ola de corrupción e inmoralidad en la sociedad, se recurre al tráfico ilícito para satisfacer la demanda. Considerada por los historiadores como “la época de la gran barbarie cubana”, las condiciones de vida de los esclavos en las plantaciones azucareras de Cuba durante este período (1800-1850) son identificadas como “las peores del mundo” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 132).

## **II.8 Voces de libertad en Cuba**

Lo que parece una situación inescapable incita a la lucha. Desde su llegada, el africano ha expresado su rechazo al sistema impuesto. Aunque en 1533 ocurre el primer alzamiento de esclavos en las minas de Jobabo, el cimarrón siempre busca la manera de lograr su escape para apalencarse en comunidades y reconstruir lo dejado atrás (Castellanos & Castellanos, 1988). En el siglo XVIII, se escuchan voces que exigen la igualdad entre los hombres, entre éstos el Padre José Agustín Caballero (1762-1865), pionero del antiesclavismo criollocubano. El Padre Caballero escribe el informe *De la Consideración sobre la Esclavitud en este País* (1798), en el cual expone opiniones esclavistas y exige la abolición de la trata. En 1842, se decreta El Reglamento del Esclavo, conjunto de regulaciones que establecen las obligaciones del esclavo con su dueño y las de éste a su esclavo: instrucción religiosa, comida, vivienda, vestido y atención médica (reflejo del espíritu de las *Siete Partidas*). Aunque letra muerta escrita en

un papel, no puede impedir la Conspiración de la Escalera en 1844, alzamiento abruptamente controlado mediante el fusilamiento público de los participantes. A raíz de este acontecimiento, se enciende en la sociedad un sentimiento antinegro—de prejuicio clasista y odio racial—mezclado con las peores formas represivas. Este período, conocido como el Gran Terror y el Gran Miedo (1845-1855), es una etapa de retroceso sociopolítico para la burguesía de negros libres (Castellanos & Castellanos, 1988). Sin embargo, el temor a la pérdida de control o a la pérdida repentina de los esclavos, crea conciencia sobre el trato entre los hacendados.

“Sin azúcar no hay país; sin esclavos no hay azúcar; sin la trata no hay esclavos” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 172). Francia e Inglaterra han abolido la esclavitud y han emancipado a sus esclavos y España, en su debilidad internacional, comienza a sentir las presiones de otras potencias sobre dicho tema. Como resultado, el precio del esclavo aumenta de manera exponencial. En 1845, el costo de un esclavo es de 300 pesos y para 1855 aumenta a 1.300 pesos. Hay un despertar que se dirige a mejorar las condiciones de vida del esclavo. Durante “la era del buen tratamiento”, se importa un mayor número de mujeres bozales para aumentar la reproducción natural de los africanos criollos (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 172). Aunque desde 1800 la abolición había sido un tema prohibido para la discusión pública, a mediados de siglo se escucha la voz de protesta. El negro educado escribe literatura antiesclavista y abolicionista mientras el esclavo analfabeto canta las puyas desde los cañaverales. Este comportamiento intensifica las tendencias abolicionistas junto con las cuales se entremezclan los ideales nacionalistas e independentistas del pueblo cubano (Castellanos & Castellanos, 1988).

La abolición de la esclavitud en los Estados Unidos (1865) y la revolución industrial en Cuba, que demanda más mano de obra libre y menos de la esclavizada, encienden “el grito de Patria y Libertad” en el ingenio La Demajagua de Carlos Manuel Céspedes (Castellanos & Castellanos, 1990, p. 141). En 1868, comienza la Guerra de los Diez Años que concluye en 1878 con el Pacto de Zanjón con el que se le otorga libertad solamente a aquellos esclavos que rompieron sus cadenas para liberar a Cuba. Madrid toma decisiones para no perder la colonia cubana: en 1872 la Ley Moret otorga la libertad a los hijos de esclavas una vez alcanzan la edad de 18 ó 22 años de edad y en 1873 se proclama la abolición de la trata. Pese a estas decisiones, la oligarquía azucarera se ha propuesto conservar “el mercado clandestino de carne humana” hasta el fin de la esclavitud (Castellanos & Castellanos, 1990, p. 118). En 1886, se declara la abolición de la esclavitud en Cuba, la última colonia española de América en alcanzar la libertad del negro (Castellanos & Castellanos, 1988). El ex-esclavo vive, sin embargo, en condiciones paupérrimas e inhumanas: sin trabajo, sin tierra, sin justicia social.

Con el fin de la Guerra Hispano-cubanoamericana de 1898, Cuba gana la guerra contra España pero pierde “la paz a manos del gobierno de los Estados Unidos” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 288). Ocurre una revolución económica y demográfica ya que la vieja oligarquía de hacendados desaparece y aparece una élite ligada al comercio norteamericano. El tema de la prensa diaria es la igualdad, los derechos civiles y políticos del negro. En 1887, se declara igualdad de derechos en la educación; en 1889, se promulga ilegal la negación de servicios públicos al negro y, en 1891, José Martí funda el Partido Revolucionario Cubano que busca la independencia y la igualdad racial. En contraste, en 1900, se implanta el sufragio universal, el cual

excluye a la población de “color” (p. 300). La Enmienda Platt (1901), que regula las relaciones entre EEUU y Cuba, introduce de manera indirecta la discriminación contra el negro y el mulato con la dicotomía racial persistente entre los militares norteamericanos que se establecen en la Isla (Castellanos & Castellanos, 1988).

Las manifestaciones, alzamientos y protestas son evidentes a partir de 1907. En 1908, Evaristo Estenoz funda el Partido Independentista de Color, organismo prohibido bajo la Ley Morúa debido a las bases raciales (Castellanos & Castellanos, 1988). En las elecciones de 1912 irrumpe una protesta masiva armada, la Guerra del Año Doce, tragedia sangünea utilizada para callar y aplastar a las masas negras. Gobernado por dictadores, el pueblo cubano busca la democracia y la igualdad. La discriminación racial continúa y el fenotipo toma precedente al genotipo. La literatura de la Generación del Treinta influye en la Constitución del Cuarenta (1940), en donde se propone la justicia social para el negro y para la mujer. La situación desventajosa parece mejorar para la población de color que, de un analfabetismo de 72% en 1898, se reduce a un 25% en 1943. A mediados del siglo XX ocurren transformaciones intelectuales entre los círculos dominantes de la cultura occidental y “lo negro se [hace] popular entre los blancos” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 383). Se sincretiza lo europeo y lo africano para formar “la cultura blanquinegra”: la cultura cubana (Castellanos & Castellanos, 1988, p.384). “Una condición era común a toda la gente de color del país: *todos* se consideraban más que negros o mulatos, cubanos” (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 419). Entre los estimados cuantitativos de esclavos durante el período de la trata en Cuba, este estudio incluye dos cifras: Curtin identifica 702.000 (1969, p. 46) y

Castellanos y Castellanos presentan la cifra total de “921. 200 piezas de ébano” en el suelo cubano (1988, p. 137).

## **II.9 Conclusión**

El elemento africano llega al suelo caribeño para cumplir con las exigencias brutales de un sistema económico de latifundios. Arrancado de su realidad y arrastrado en cadenas, intenta reconstruir lo que ha perdido y lo que ha dejado atrás: trae a África dentro de su ser. Protesta, grita y se rebela y deja su huella en la sociedad. El Caribe se convierte en su patria y está decidido a formar parte de ella. De este sincretismo irrumpe una sociedad pigmentada que busca la libertad, rompe las barreras sociales impuestas y cambia el curso de la historia.

La mulatización, como proceso natural de evolución social, ha sido la contribución africana de mayor impacto en la sociedad afrolatina del Caribe dando un fuerte sentido de identidad colectiva a los dominicanos, los puertorriqueños y los cubanos.

# CAPÍTULO III

## EL ELEMENTO AFRICANO EN EL CARIBE: MANIFESTACIONES CULTURALES

### III.1 Introducción

La trata negrera produce un tipo de inmigración ineludible, inescapable e involuntaria que trasciende al contacto intercultural continuo entre el europeo y los diferentes grupos étnicos africanos. El negro se resiste a la imposición para preservar su pasado y se adapta para sobrevivir a la realidad de su existencia: África llega a América. Este capítulo presenta un resumen simplificado de las manifestaciones culturales, únicas y genuinas, que han evolucionado de dicha convivencia en las islas de Puerto Rico, Santo Domingo y Cuba. Dada la complejidad de los patrones migratorios y diversidad de orígenes étnicos entre los grupos de esclavos africanos. Además de diferentes grados de aculturación y sincretismo, se incluye también una selección cuidadosa de aquellos elementos culturales más sobresalientes, como muestreo de la presencia del negro en las áreas de la religión, la lengua, la literatura, la música y el arte.

### III.2 La religión: Cultos sincréticos afro-cristianos

*Nsukururú Sambia ampungo, Nsukururú Sambia ntoto.*

(Dios en el cielo y Dios en la tierra) FRASE RITUAL CONGA  
(Castellanos & Castellanos, 1992, p. 127)

Una de las contribuciones de mayor importancia a las culturas hispanas de las islas del Caribe ha sido la influencia del elemento africano en la religiosidad popular. Se identifican tres grupos étnicos africanos en la población esclava del Caribe hispano: el congo, conocido como el bantú por sus lenguas del grupo bantoide; el lucumí, conocido en el Caribe como el yoruba y el carabalí, llamado el ñáñigo en Cuba (Castellanos &



Castellanos, 1988). Los bantúes que llegan a las islas del Caribe provienen de una región geográfica y cultural extensa de África conocida como Guinea Inferior, área que comprende el Congo septentrional y Angola. Identificado por su resistencia física al trabajo, el bantú es utilizado en las grandes plantaciones de las áreas rurales. Por consiguiente, se ve obligado a asimilarse a otros grupos africanos presentes durante el contacto diario (Bastide, 1971). En contraste, el yoruba, africano originario de la parte occidental del sur de Nigeria, es utilizado mayormente para los trabajos domésticos en los pueblos y las ciudades. Como resultado, el yoruba tiene acceso a instituciones urbanas donde se preservan patrones culturales africanos entre individuos de un mismo grupo étnico, espacio en donde se lucha por recordar la religión tradicional de sus antepasados (Bastide, 1971). Aún así, “las religiones lucumí y conga, lejos de ser contradictorias, son perfectamente complementarias” (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 129). Ambos grupos culturales dejan su huella en la sociedad caribeña de hoy y celebran los cultos conocidos con el nombre de reglas.

En ausencia de organismos institucionales dedicados a proteger la ortodoxia de los cultos africanos en el Caribe, las prácticas varían entre las diferentes casas templos y los diferentes santeros (Castellanos & Castellanos, 1992). Pese a esta heterogeneidad, existe un patrón característico de ritos e ideologías presentes en las llamadas reglas. Estos cultos se han desarrollado en una sociedad esclavista que desea reconstruir los clanes. Por lo tanto, la reorganización social y religiosa ha ocurrido en las siguientes instituciones típicas: los cabildos, en las áreas urbanas; los palenques, en las áreas remotas; y, el batey o patio de la “vivienda-prisión,” llamada el barracón (Castellanos & Castellanos, 1992,

p. 15). Del cabildo urbano evoluciona la cofradía de hoy día, refugio de identidad donde la preservación de tradiciones se garantiza mediante el hábito de vida, la memoria y la transmisión oral. Estas instituciones permiten la conservación de ciertos elementos comunes entre las reglas lucumí y conga. Entre las características básicas se encuentran: la presencia del culto monoteísta y el politeísta; la creencia en un poder sobrenatural que puede comunicarse con los humanos, los animales y todos los objetos de la naturaleza; la idea preconcebida de que los objetos y los fenómenos naturales están habitados por almas; la celebración de rituales sumamente complejos llamados güemileres, bembés o tambores; la relación íntima entre los practicantes, las deidades africanas u orichas y los seres espirituales de sus antepasados; la creencia en la adivinación u oráculo sobre la vida futura; la práctica de la medicina popular o etnomedicina de naturaleza sagrada; la importancia de la música y la danza en la liturgia; y por último, la definición de criterios propios entre lo sagrado y lo profano. Pese a las características anteriormente mencionadas, es necesario enfatizar que las reglas africanas en el Caribe son religiones practicadas por grupos autónomos que nunca han sido compuestos por una comunidad homogénea por lo que estas reglas se entremezclan, se sincretizan y se cruzan fácilmente (Castellanos & Castellanos, 1992).

### **III.3 La Regla Lucumí: Regla de Ocha o Santería**

El proceso aculturativo del negro comprende tres fases: el aprendizaje de la cultura impuesta por el amo; el intercambio de elementos culturales entre los diferentes grupos africanos en convivencia; y el traspaso del conjunto cultural del negro a la cultura dominante (Castellanos & Castellanos, 1988). Posiblemente, la manifestación religiosa más representativa de dicho sincretismo cultural en el Caribe hispano lo sea la Regla

Lucumí del pueblo yoruba, conocida comúnmente como la Santería. Practicada dentro y fuera de las islas de Puerto Rico y Santo Domingo, la Santería toma su máxima expresión en la isla de Cuba (Fernández Olmos & Paravisini-Gebert, 1997). Denominada como la Regla de Ocha, la Santería cubana integra y funde los elementos oriundos de los cultos lucumí de Nigeria, la magia del mayombero bantú y elementos del catolicismo del blanco (Bastide, 1971).

La Santería de Cuba está basada en la manifestación del aché, energía inminente y universal que se canaliza según la siguiente jerarquía de poderes: un ser superior, los orichas, los antepasados y los objetos sagrados (Sandoval, 2006). La cúspide de poder se asigna a Olodumare / Olorum / Olofin, creador omnipotente, omnisciente y omnipresente del Universo que existe retirado del humano y carece de interés por las necesidades del mundo. Por ello, no se le dedica culto. En el próximo escalón del panteón lucumí se encuentran las deidades u orichas lucumíes, entidades complejas y contradictorias que culminan del sincretismo entre los dioses africanos y los santos católicos. Éstos reciben la mayor atención religiosa de los participantes de la Santería (Cros Sandoval, 2006). Los orichas son interpretados de acuerdo a unas leyendas sagradas llamadas patakíes (Castellanos & Castellanos, 1992). Dicho conjunto de mitos compone una visión del mundo y da una explicación de los fenómenos naturales y sociales. Por eso, cada oricha está identificado con ciertas plantas, animales, colores, días, números y piedras preciosas en particular. Sin embargo, aunque existen cientos de deidades con diferentes interpretaciones y manifestaciones en Nigeria, sin embargo, la Regla de Ocha contiene únicamente alrededor de veinte. “El dios negro se esconde detrás de las imágenes católicas” (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 12).

Entre los orichas de mayor importancia en la Santería de Cuba se encuentran: Changó o Santa Bárbara Bendita, dios del trueno y del fuego, sin duda el más popular en Cuba; Obatalá, rey de los orichas y creador de las otras deidades; Ochún, Virgen de la Caridad y patrona de la Isla, deidad femenina más venerada por los creyentes afro-cubanos; y Yemayá, dueña de los mares y las aguas, Virgen de la Regla y “Madre por excelencia” (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 53). La importancia de los orichas cubanos trasciende la yuxtaposición temporal del catolicismo. La gran fiesta de Babalú Ayé o el dueño de las enfermedades, es celebrada el 17 de diciembre, el mismo día de San Lázaro de las Llagas, santo católico de Cuba. El antropomorfismo africano ha permitido la evolución de la Santería y la adoración monoteísta se ha integrado a la politeísta. Debido al poder privilegiado de los blancos en la sociedad, el negro incorpora el catolicismo popular a sus prácticas religiosas porque con esto pretende mejorar los poderes de sus cultos (Castellanos & Castellanos, 1992).

El culto de los orichas está estrechamente conectado al concepto de la familia: el parentesco consanguíneo y la reencarnación de un antepasado en común, localizado en un pedazo de tierra en particular (Barnet, 1997). Además, la ruptura total de la organización tribal y el exilio de la geografía africana obligan al negro a recrear un nuevo concepto de parentesco: “la línea de santo”, elemento único y particular de la Regla de Ocha o Santería de Cuba (Barnet, 1997, p. 81). Es decir, cada miembro de la fraternidad—grupo familiar—es iniciado como el hijo o la hija de un oricha pero no nacido de un oricha (Barnet, 1997). Las ceremonias, ritos y cultos se efectúan en una casa-templo o *ilé*, en donde el *babalao* o la *iyalocha* es el santero, supremo adivino y máxima autoridad dentro del clero lucumí (Castellanos & Castellanos, 1992). Tanto en Nigeria, como en Cuba, el

yoruba venera y da gran importancia a la cabeza, el *orí*, lugar donde se encuentra el espíritu guardián o *eledá*, oricha que se ha asentado durante la iniciación y que debe ser alimentado mediante las ofrendas (Cros Sandoval, 2006). Las reglas enfatizan el culto a los orichas y la práctica de la magia, es decir, el individuo vive subordinado “a la voluntad incontrolable de los dioses” (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 129). Aunque la Santería se desarrolla en los cabildos cubanos originalmente fomentados por la Iglesia Católica como centros de propagación del catolicismo a los africanos, razones sociohistóricas causan tensión y enfrentamiento entre la Iglesia y dichas organizaciones, forzando los cabildos a la práctica clandestina. Como resultado, en 1999 se confirma la existencia de únicamente dos cabildos en la Isla: el Cabildo de Santa Bárbara y el Cabildo de San Antonio (Mitchell, 2006).

#### **III.4 Las Reglas Congas: Regla de Palo Monte Mayombe**

“Las Reglas Congas carecen de un panteón complejo de divinidades” pero enfatizan la práctica de la magia procedente “directamente de Nsambi, de Dios” (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 130). Por consiguiente, el congo en Cuba adopta a los orichas lucumíes de las reglas yorubas y les asigna nombres congos o españoles para formar el Kimpugulu o santoral congo. Su dios supremo en África, Nzambi Mpungu, es conocido en la Isla como Nsambi, Sambí o Sambia. El concepto religioso central radica en el culto a los espíritus de los muertos y el control de las fuerzas sobrenaturales. Para esto, se hace uso de objetos mágicos llamados los *minkisi*, los cuales son preparados y manejados por el *nganga*, un tipo de sacerdote conocido comúnmente como palero o mayombero. Las ceremonias se llevan a cabo en habitaciones llamadas *nso-nganga*, mientras la cofradía y la comunidad de fieles se denominan como nganguleros. La

mitología conga, que recibe el nombre de *kutuguango*, incluye explicaciones sobre el origen del cosmos, el hombre, el bien, el mal y las relaciones de éstos con Nsambia.

Aunque existen diversas ramas de la regla conga en Cuba, la más conocida es la Regla de Palo Monte Mayombe que introduce el castellano en sus ritos. En ésta, al igual que en la Regla de Ocha de los yorubas, se reconoce la importancia de la mujer en la religión y en la sociedad. La mujer tiene el derecho a ejercer el sacerdocio al igual que el hombre. No obstante, la Sociedad Secreta Abakuá de los negros de origen carabalí, excluye - de manera esotérica e impenetrable - la figura femenina (Castellanos & Castellanos, 1992).

### **III.5 Los Carabalíes: Sociedad Secreta Abakuá**

Los carabalíes son procedentes de la región de Biafra, área que comprende el sureste de Nigeria (Calabar) y el oeste de Camerún (Castellanos & Castellanos, 1988). Localizados en África (entre los otros dos grupos étnico-culturales presentes en Cuba, el yoruba y el congo), el carabalí trae a la Isla un sistema religioso ya influenciado por estos grupos (Castellanos & Castellanos, 1992). Por ejemplo, el dios supremo, Abasí, presenta características similares a las de Olodumare y de Sambi. Para 1836, es obvio que se establece en el puerto habanero una sociedad de carácter mágico-religioso y exclusiva para hombres: la Sociedad Secreta Abakúa. Sus miembros, comúnmente llamados ñañigos, adoptan de los yorubas las deidades u orichas que luego sincretizan con sus propios dioses y con los santos católicos en la creación de un panteón carabalí único. Por otro lado, con las culturas bantúes comparten la existencia de un dios bueno y uno malo, dando marcado énfasis a la magia y a la figura del brujo Nasakó. Entre las prácticas individualistas de dicha sociedad se encuentra: el uso del agua y otros líquidos lustrales para llevar a cabo complicados ritos de purificación; una compleja teología de la sangre

que promueve los sacrificios de animales; los tabúes sexuales; el uso de máscaras peculiares durante las danzas sagradas y la presencia de un personaje encapuchado conocido como *íreme*, *ñaña* o *ñáñigo*. Llamado el diablito por el pueblo cubano, este personaje formaba parte de los carnavales habaneros celebrados el 6 de enero de cada año, el Día de Reyes. No obstante, la misoginia radical de los ñáñigos ha provocado el desprecio de la sociedad cubana que, desde finales del siglo XIX, ha prohibido la presencia del diablito en las festividades. Aún así, el personaje encapuchado es recordado por todos en expresiones diarias como: Pórtate bien niño o te va a llevar el ñáñigo. Pese a las connotaciones anteriores, cabe mencionar que La Sociedad Secreta Abakúa no se encuentra en ningún otro lugar de América sino únicamente en las provincias de La Habana y Matanzas en Cuba (Castellanos & Castellanos, 1992).

### **III.6 El Espiritismo**

A mediados del siglo XIX, llega a las colonias españolas del Caribe, un movimiento religioso de origen francés: el Espiritismo (Mitchell, 2006) cuya literatura publicada por Allan Kardec es bien recibida por las clases educadas (media y alta) de Puerto Rico que buscan la libertad de expresión y pensamiento y por las clases urbana y campesina de Cuba. Ambos grupos buscan la independencia de España y asocian a la Iglesia como impedimento. A consecuencia de esto, el Espiritismo es fácilmente acogido por los blancos y rápidamente adaptado por los santeros en los rituales de la Santería ya que esta ideología europea incluye posibles episodios de posesión del espíritu de un antepasado. Aunque la práctica del Espiritismo varía grandemente entre los diferentes grupos socio-étnicos, se definen ciertas características como resultado del sincretismo afro-cristiano: el uso de los santos, las prácticas curativas, el uso de hierbas, la práctica de

la magia y la manifestación física—y de comportamiento—de un espíritu en el cuerpo del practicante durante la catalepsia. Durante este trance, se manifiesta muchas veces el espíritu de jefes tribales de naciones africanas que sufrieron y murieron en la esclavitud (Mitchell, 2006). Dado que este último elemento no pertenece al Kardecismo, resulta evidente la influencia del elemento africano en la religiosidad popular.

### **III.7 El Festival del apóstol Santiago y el vejigante**

A finales del siglo XIX, el marcado interés del hacendado por la situación económica de la isla de Puerto Rico y el desinterés por la cristianización del africano, dan paso al surgimiento de una festividad popular entre la población negra: el festival del Apóstol Santiago (Hernández Hiraldo, 2006). El festival tiene su origen en el pueblo de Loíza Aldea, localizado al noreste de Puerto Rico, a 50 millas de San Juan, en las cercanías del Río Grande de Loíza. Compuesta por esclavos y cimarrones de los grupos étnicos de los yoruba, los congos y los angolenses, la festividad se centra en el vejigante como representación del espíritu libre del africano. Aunque no parece ser reconocido por los habitantes de Loíza, tal personaje se asemeja a la figura del mojiganga de los carnavales españoles del medioevo y, para muchos, recibe otra interpretación: la lucha del Apóstol Santiago contra el pagano. Como festividad representativa del sincretismo afro-cristiano en la religiosidad popular, utiliza los colores brillantes en las máscaras y en los vestuarios para simbolizar la lucha entre el cristianismo y el paganismo musulmán. Hoy día, el festival continúa celebrándose en Loíza del 26 al 28 de julio siendo el vejigante incluido en otras celebraciones afro-puertorriqueñas: el Carnaval de Ponce y el Gran Bombazo de San Juan (Hernández Hiraldo, 2006).



### III.8 El culto del Gagá

Otro ejemplo del sincretismo religioso es el culto del Gagá en la República Dominicana, cuya práctica tiene su origen en el Vodú haitiano (Alegría-Pons, 1993). El culto del Gagá es “una manifestación socio-religiosa” (p. 21). Es decir, el individuo es iniciado en una ceremonia llamada “la promesa”, bajo la cual asume una identidad social en la familia del Gagá. En otras palabras, el principio fundamental de los gagás es la religión. Éstos son dominicanos descendientes de haitianos y haitianos de nacimiento que han emigrado para trabajar en los cañaverales de la República Dominicana. Por tal razón, el Gagá se asocia con los bateyes de los complejos azucareros (Alegría-Pons, 1993).

“Creen devotamente en un dios supremo de tipo cristiano”, remoto y distante, por lo que el culto va dirigido a los Loases—seres, espíritus o misterios que componen el panteón Vodú (Rosemberg, 1979, p. 31). Entre las creencias y prácticas se encuentran el animismo, el mana, el tabú, los ritos de purificación, el culto a los muertos y la dendrotría o adoración a los árboles, en donde el *Mapú* o Ceiba es el árbol sagrado. El fenómeno central, llamado “montarse”, es el trance o posesión de un espíritu. Para llamar y comunicarse con los Loases utilizan el canto en un *créole* de base francesa aprendido de manera oral, ya que los miembros tienden a ser bilingües analfabetos que tienen el español como lengua materna. Las ceremonias incluyen un tipo de baile llamado calenda, de temas y movimientos eróticos y unos instrumentos musicales únicos—los bambúes o los cuatro bambús—que producen un sonido particular y penetrante. Como culto afro-cristiano está la celebración principal del Gagá durante la Semana Santa, comenzando el Jueves Santo y terminando el Domingo de Pascua. Debido a la falta de interés del europeo hacia las culturas africanas así como la actitud negativa de la sociedad

dominicana hacia lo negro y el desprecio hacia el Gagá por sus cantos y bailes eróticos, éste es practicado de manera clandestina silenciando el verdadero origen del culto dentro del marco histórico del país (Rosemberg, 1979).

Los cultos afro-cristianos persisten y evolucionan durante siglos de sincretismo y aculturación. La adaptación a una nueva realidad resulta en prácticas, creencias e interpretaciones incoherentes e inconsistentes que intentan llenar el vacío de lo perdido. Es así, que el mérito de la existencia de estos cultos afro-cristianos se filtra al terreno de la lengua. Como grupos étnico, cultural y lingüísticamente heterogéneos, sus cantos sirven como un muestreo lingüístico de las lenguas africanas que llegan a las islas del Caribe. La colección de cantos del Gagá, los súyeres lucumíes, los mambos congos y los enkames abakúas son la herencia de la cultura africana en el suelo caribeño.

### **III.9 La lengua: El elemento afronegroide en el español – el habla bozal**

*Mirá, yo tiene uno becerro en casa ño Juan de Dio, yo tiene dinero juntando y  
niña Federica ba a da a mí pa comprá uno llegua.*

Español afro-puertorriqueño, *La juega de gallos*, Ramón Caballero, 1852  
(Lipski, 2001, p. 852)

Tres siglos y medio de trata de esclavos han dejado su huella en el español del Caribe. La gran diversidad de lenguas africanas que hacen su entrada en las islas garantiza un contacto lingüístico continuo y prolongado que resulta en la evolución de un instrumento de comunicación conocido como el “habla bozal”. Presente entre los africanos en Hispanoamérica y en la Península Ibérica a partir del siglo XVI, esta habla afrohispanica ha sido centro de controversia entre los peritos lingüistas que lo definen como un tipo de “español mal hablado” o como una posible lengua criolla (Castellanos & Castellanos, 1992, p. 327). Su presencia en el folklore—el baile, la música, las prácticas

religiosas, las canciones, la literatura, particularmente la narrativa—es estudiada para identificar elementos lingüísticos de origen africano que puedan guardar relación con ciertas peculiaridades del español vernacular caribeño de hoy día.

El término bozal se utiliza para hacer referencia tanto al individuo como a su habla, es decir, al esclavo nacido en África que habla el castellano con dificultad (Lipski, 1998). Dicha habla pidginizada es un “lenguaje de contacto” que surge para satisfacer las necesidades de comunicación básicas entre los africanos bozales que no comparten una lengua mutua (Lipski, 1998, p. 295). Como tal, está reducida a unas construcciones gramaticales y un vocabulario sumamente simplificado, en donde el léxico proviene del idioma del grupo dominante (en este caso el español por ser la lengua del amo). Cuando esta habla pidginizada es adquirida como lengua nativa por la próxima generación (los africanos criollos nacidos en tierra caribeña), el habla bozal evoluciona a una lengua criolla que se expande a un sistema lingüístico más complejo, coherente, eficiente y completo (Lipski, 1998). En esto radica la controversia. Dado que el español bozal, como instrumento de comunicación, está ligado de manera intrínseca e inseparable a la realidad histórica, económica y social de los negros, éste evoluciona de manera diferente en cada una de las islas incluidas en este estudio.

Factores sociodemográficos juegan un papel de gran importancia en el contacto entre las lenguas africanas y el castellano (Castellanos & Castellanos, 1992). La españolización lingüística del negro africano es más impactante en las ciudades y en los trabajos domésticos donde éste tiene contacto frecuente y directo con el blanco, por lo tanto, la motivación a cierta movilidad social promueve la adquisición del español como lengua de prestigio. En contraste, el español bozal es preservado por unos, como acto de

rebeldía y, por otros, como mantenimiento lingüístico entre negros marginados en las áreas rurales y en los barracones (aquellos que están en contacto continuo con los esclavos bozales importados de África a través de la trata). Debido a que la interacción del blanco y el negro se intensifica después de la abolición de la esclavitud (Castellanos & Castellanos, 1992), la representación del bozal español en ciertos textos literarios es más abundante para las islas de Cuba y Puerto Rico ya que la trata de esclavos se extiende hasta el siglo XIX. A pesar de que dicha literatura puertorriqueña y cubana utiliza el habla bozal de manera estereotipada y con propósitos humorísticos, estos textos son evidencia de su existencia y han sido utilizados para el estudio del español bozal (Lipski, 2001). De la República Dominicana no se tienen textos literarios en bozal, posiblemente, porque la importación de esclavos había cesado para el siglo XIX (Lipski, 1998, 2001). No obstante, se utilizan otros recursos para identificar aquellos rasgos lingüísticos asociados a las lenguas africanas.

### **III.10 Los rasgos de pronunciación**

Algunos de los rasgos de pronunciación más peculiares o característicos del español hablado en Puerto Rico, Cuba y Santo Domingo, presentes en el español bozal y en las lenguas africanas, son:

- Aspiración y elisión de [s] al final de sílaba y palabra  
Ej: esto > ehto, casas > casa o casah, español > epañol, muchas gracias > mucha gracia
- Confusión de [ l ] y [ r ] preconsonánticas y al final de palabras  
Ej: porque > polque, puerto > puelto, salir > salil, mujer > mujel, gorda > golda

- Asimilación de [ r ] a ciertas consonantes

Ej: carbón > cabbón, carne > canne

(Castellanos & Castellanos, 1992; Álvarez Nazario, 1961; Megenney, 1982)

A pesar de que estos rasgos de la fonética dialectal del español en las islas del Caribe son interpretados como negrismos traídos por los esclavos africanos, su origen negro exclusivo no puede ser confirmado ya que están presentes en ciertas regiones del español peninsular. Por ejemplo, la aspiración y la elisión de [s] forman parte del habla en el sur de España y, la confusión de [l] y [r] ocurre en el castellano de la España meridional, especialmente en la región de León (Castellanos & Castellanos, 1992; Álvarez Nazario, 1961).

### **III.11 Rasgo morfosintáctico y vocablos**

Se identifican, con mayor aceptación, otras características lingüísticas del español caribeño como posible resultado del español bozal y de las lenguas africanas. Uno de los rasgos más distintivos de tipo morfo-sintáctico es “la conservación del orden de sujeto y verbo en ciertas oraciones interrogativas”. Por ejemplo: ¿Qué tú quieres?... ¿Adónde ustedes van? (Otheguy, 1973, p. 334). Otra peculiaridad en donde resaltan las voces africanas es en el léxico. A continuación se incluyen algunos vocablos de origen subsahárico que, aunque organizados por isla, sus usos y definiciones pueden extenderse fuera de las fronteras geográficas:

#### **A. La República Dominicana**

- busú - mala suerte; mata o planta que sirve para estregarse
- calalú - borra del café, café claro; caldo claro
- changa - tipo de baile; chancleta; cosa pequeña; muchachona

- concón - arroz quemado que se pega al caldero
- chininingo - muy pequeño
- dengue - ataque de nervios; enfermedad, epidemia
- enguangular - hablar sin sentido; guángara - discusión sin sentido
- fuá - algo que pasa rápidamente, como la luz, que se va o se apaga
- fucú - tener mala suerte; hacer referencia a un lúá (brujería, hechicería) o a un fantasma
- funche - comida hecha de maíz con plátano
- gongolí o gongolón - insecto parecido al ciempiés
- güira - calabaza seca usada como instrumento musical
- macaco - persona que tenga más de 40 años
- mandinga - mala suerte; amandingado - que se encuentra en mal estado
- mangulina - música típica de la República Dominicana

(Megenny, 1982, pp. 196-199).

B. Cuba: palabras ñañigas de origen Abakuá; vocabulario congo de origen Bantú; vocablo lucumí o anagó de los yorubas

- babalao - (Lucumí) sacerdote, adivino, santero o santera
- bembé - (Lucumí) fiesta, celebración de tambores para alegrar a los orichas
- butuba - (Abakuá) comida
- fambá - (Abakuá) trasero voluminoso
- fuácata - (Congo) ser pobre y miserable
- jolongó - (Congo) bolsa
- macuto - (Congo) paquete o bulto

- malanga - (Congo) tubérculo
- moropo - (Abakuá) cabeza
- ocambo - (Abakuá) viejo
- ñampearse - (Abakuá) morir; ñamperar - matar; ñampe - muerto
- ñañaara - (Congo) llaga

(Castellanos y Castellanos, 1992, pp. 360-362).

### C. Puerto Rico

- bachata - jolgorio, parranda, diversión bulliciosa
- baquiné - velorio o ceremonia que se efectúa cuando muere un niño
- bongó - tambor pequeño hecho de madera y membrana de cuero de cabra
- burundanga - conjunto de objetos de poca importancia
- changa, ser la changa - habilidad astuta, maña
- cheche - valentón
- chévere - (adj. o adv.) excelente, calidad superior, satisfecho
- gandul, gandules - semilla o grano comestible
- guarapo - bebida preparada con el jugo de la caña de azúcar
- guineo - plátano o banano; plátano de Guinea
- jurutungo o quimbambas - lugar lejano, sitio apartado
- mofongo - platillo típico compuesto de plátano verde majado con chicharón de cerdo
- monga - enfermedad, gripe, catarro fuerte
- ñame - raíz tuberculosa comestible importada de África
- ñangotarse - ponerse en cuclillas

- ñoco - (adj.) persona que le falta un dedo, mano o brazo
- sambumbia - mezcla, comida preparada de aspecto desagradable
- titingó - alboroto, escándalo

(Álvarez Nazario, 1961, pp. 201-329).

Dado que las palabras arriba mencionadas tienen su origen en “las hablas vernáculas de los esclavos”, en su mayoría, son vocablos que pertenecen “al lenguaje popular rural y urbano” (Álvarez Nazario, 1961, p. 201).

Como se ha dicho, el fin de la trata, la abolición de la esclavitud, eventos históricos y cambios sociales favorecen el español como la lengua de prestigio. Como consecuencia, hoy día persisten tres lenguas africanas en la isla de Cuba con uso exclusivo a las prácticas religiosas: el lucumí o anagó utilizado para los ritos de la Santería o Regla de Ocha, el congo (Kikongo) empleado en las Reglas Congas y el abakuá (Efik) presente en las ceremonias de la Sociedad Secreta Abakuá (Castellanos & Castellanos, 1992). Del español bozal no hay evidencia de su existencia en el presente, no obstante, se tiene conocimiento de un tipo de habla bozal que sobrevivió en ciertas regiones aisladas de Cuba hasta mediados del siglo XX. También, se ha estudiado un lenguaje típico en la región del Cibao en la República Dominicana cuyos rasgos lingüísticos pudieran ser el resultado de las lenguas subsaháricas (Meggenney, 1982). Uno de dichos componentes es la entonación y patrones anormales en el español hablado que se asemejan a los elementos tonales de otras hablas africanas. Aunque el habla del Cibao se encuentra en proceso de desaparecer, es posible que haya contribuido a las peculiaridades del español dominicano (Meggenney, 1982). Pese a la pérdida de otras



muchas lenguas de origen negroide, el resultado del contacto entre todas estas lenguas ha sido el español caribeño de hoy: lleno de vida, color y musicalidad.

### **III.12 La literatura: La poesía negroide**

El siglo XIX marca un período explosivo en la historia social y política de las Islas del Caribe ya que ocurre la máxima expansión esclavista y al mismo tiempo florece el movimiento abolicionista. Las ideologías de la igualdad social y de la democracia son evidentes en todos los sectores de la población fomentando un espíritu antiesclavista y un sentimiento nacionalista en la conciencia del pueblo caribeño. Por supuesto, “los primeros abolicionistas son los esclavos,” individuos que han luchado en contra de este sistema brutal e inhumano desde su comienzo (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 186). Dicha población negra, que no sabe leer ni escribir, utiliza un arma poderosa de resistencia—la tradición oral poética—versos que cubren con una voz de protesta los cafetales, los ingenios azucareros y las fincas ganaderas.

*!Ah! Mayorá son malo  
Tira cuero dó mano ...  
!Marayo parta lo mayorá!  
Que tó mi cuepo me tá temblá!  
Que témbere que tembe neye,  
Que témbere que tembe fuá!*

Puya cubana por Otako, informante de L. Cabrera  
(Castellanos & Castellanos, 1988, p. 194)

Las canciones de puya, makaguas o cantos de cañaveral, son parte del legado afrocaribeño que casi desaparece en su totalidad como resultado del proceso aculturativo del negro. Mientras el puyero protesta la esclavitud machete en mano, el negro libre protesta su situación de inferioridad social. Así surge la poesía negrista en el Caribe, actitud abolicionista escrita en verso que se puede definir no solamente como la creación

directa del negro en la producción artística literaria, sino como el interés de otros por el tema de lo negro (Castellanos & Castellanos, 1994, p. 133).

### **III.13 Gabriel de la Concepción Valdés o Plácido**

Entre los testimonios literarios abolicionistas de negros y mulatos libres se encuentran los poemas improvisados del cubano Gabriel de la Concepción Valdés (Valero, 1996). Conocido como Plácido (1809-1844), Valdés nace en la Habana, mulato ilegítimo pobre que comienza su limitada educación a los 10 años de edad. Aunque su talento poético nunca beneficia su situación económica, es admirado por muchos recibiendo gran popularidad por la improvisación de versos antiesclavistas (Valero, 1996). Considerado como delito grave expresar opiniones en la poesía del tiempo, Plácido utiliza la técnica esópica para presentar su mensaje por medio de alusiones abstractas (Castellanos & Castellanos, 1988). Aún así, el poeta es identificado como conspirador y fusilado por las autoridades españolas (Valero, 1996). Por su asesinato, Plácido se convierte en mártir, símbolo de la causa por la independencia cubana. Hoy día sus poemas son recordados y recitados por el pueblo cubano como elemento intrínseco de la cultura popular (Valero, 1996). Entre los más admirados cabe mencionar el soneto “El Juramento” (Castellanos & Castellanos, 1988). Entre sus grandes admiradores se encuentra José María Heredia (1803-1839), poeta cubano identificado como el primer poeta abolicionista. Heredia compone “En la abolición del comercio de negros”, poema que celebra el tratado entre Inglaterra y España que debía poner fin a la trata negrera. Decepcionado por el comercio clandestino de esclavos, el joven poeta utiliza la tinta para declarar sus ideologías independentistas y abolicionistas, causándole esto el destierro a México desde donde continúa su protesta literaria (Castellano & Castellano, 1988).

### III.14 Luis Palés Matos y Nicolás Guillén

*Calabó y bambú.*  
*Bambú y calabó.*  
*El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.*  
*La Gran Cocoroca dice: to-co-tó.*

“Danza negra” (33-35), 1926, Luis Palés Matos (Puerto Rico)

*¡Mayombe-bombe-mayombé!*  
*¡Mayombe-bombe-mayombé!*  
*¡Mayombe-bombe-mayombé!*

“Sensemayá”(1-3), 1931, Nicolás Guillén (Cuba)

En las primeras décadas del siglo XX se escucha un movimiento vanguardista en el Caribe que experimenta con nuevas técnicas y nuevos temas, motivando la conciencia cultural hacia lo negro. Nacido en Guayama, Puerto Rico, Luis Palés Matos (1898-1959) introduce la poesía afroantillana en la literatura contemporánea de Hispanoamérica (Román Riefköhl, 1981). Hijo de padres blancos y educado en un ambiente literario, publica el poema ‘Danza negra’ en 1926 en el semanario *La Democracia*, texto que luego ha de formar parte del poemario negrista *Tuntún de pasa y grifería* publicado el año siguiente (Román Riefköhl, 1981). Este sentimiento negro es compartido por el poeta cubano Nicolás Cristóbal Guillén (1902-1989). Nacido en Camagüey de sangre española y africana, Guillén escribe poesía de protesta social que denuncia el racismo hacia el negro y sus condiciones de vida (*Contemporary Authors Online*, 2002). En 1931, publica el poemario *Sóngoro Consongo*, cuyos temas e ideología lo colocan en el exilio de su patria durante el régimen de Fulgencio Batista, regresando en 1959 como partidario del Partido Revolucionario de Cuba y del comunismo (*Contemporary Authors Online*, 2002). Tal vez el poema negroide más reconocido de Guillén sea “Sensemayá”. Sus “ritmos onomatopéyicos” al compás de los tambores tienen origen en los “cantos de comparsa”

que se oían durante los carnavales celebrados por el bozal (Castellanos & Castellanos, 1994, p. 138-139). Guillén y Palés Matos escriben poesía negroide impregnada de rasgos afroantillanos que reafirman el componente negro como elemento propio de la cultura y la sociedad caribeña. Estos dos poetas utilizan el simbolismo en las palabras, efectos fonéticos u onomatopéyicos y vocablos de lenguas africanas para dar ritmo y musicalidad a la celebración de la negritud del afrocubano y el afropuertorriqueño (*Contemporary Authors Online*, 2002; Román Riefköhl, 1981).

### **III.15 Manuel del Cabral y Tomás Hernández Franco**

En la poesía negrista de la República Dominicana se encuentran Manuel del Cabral y Tomás Hernández Franco. Cabral (1907-1999) nace en Santiago de los Caballeros y es reconocido como el primer poeta negrista dominicano que utiliza sus textos para expresar compasión, apreciación y respeto por la población negra de la Isla, incluyendo temas esotéricos así como la presencia haitiana en la República Dominicana (*Dictionary of Literary Biography*, 2003). Durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo (1930-1961), que promueve el blanqueamiento social y la represión de elementos africanos en la cultura dominicana, Cabral se auto-exilia tomando el cargo de embajador en Buenos Aires. Lejos de su patria escribe *Trópico negro* (1941) y *Comrade Mon* (1942), poemarios negristas que protestan las injusticias sociales y la discriminación racial que vive el negro. Su voz presenta una perspectiva única: el racismo es un problema clasista (*Dictionary of Literary Biography*, 2003).

*...Y Yélida estaba inerme entre los trapos  
con su torpeza jugosa de raíz y de sueño  
pero empezó a crecer con lentitud de espiga  
negra un día sí y un día no  
blanca los otros  
nombre vodú y apellido de kaes... (89-94)*

“YELIDA” (1942), Tomás Hernández Franco, (R. Dominicana)

Thomás Hernández Franco (1904-1952) nace en Tamboril, en la provincia de Santiago (Julia, 2001). Viaja a Europa a estudiar derecho en París y disfruta de una vida aventurera por Europa. A su regreso a la República Dominicana, desempeña diferentes cargos de administración pública y servicios diplomáticos durante la dictadura de Rafael Trujillo. Desempeñando un cargo diplomático en San Salvador, publica su obra poética fundamental ‘Yelidá’ en 1942, poema épico que presenta “la lucha del pigmento en el mestizaje racial dominicano” (p. 15). Sus conocimientos del vudú y de la mitología escandinava le permiten la creación de un poema negrista centrado en la fusión racial entre culturas opuestas. Ese mismo año publica en San Salvador la crítica literaria, *Apuntes sobre poesía popular y poesía negra en las Antillas*, basada en una de sus importantes conferencias.

### **III.16 Julia de Burgos y Nancy Morejón**

Ay ay ay, que soy grifa y pura negra;  
grifería en mi pelo, cafrería en mis labios;  
y mi chata nariz mozambiquea.

“Ay ay ay de la grifa negra” (1-3), 1939, Julia de Burgos (Puerto Rico)

Acaso no he olvidado ni mi costa perdida, ni mi lengua ancestral.  
Me dejaron aquí y aquí he vivido.  
Y porque trabajé como una bestia,  
aquí volví a nacer.  
A cuánta epopeya mandinga intenté recurrir.  
Me rebelé.

“Mujer negra” (6-11), 1985, Nancy Morejón (Cuba)

Entre las voces femeninas que escriben poesía negroide se encuentran la puertorriqueña Julia de Burgos y la cubana Nancy Morejón. Burgos nace en el Barrio Santa Cruz de Carolina, Puerto Rico en 1914 (López Springfield, 2003). Nacida de madre mulata y la mayor de trece hermanos, utiliza la poesía para sobrellevar la pobreza familiar. Escribe “Río Grande de Loíza” en 1935 (luego publicado en el poemario *Poemas de veinte surcos* en 1938), poema que refleja su visión de la naturaleza y el amor al Río Grande de Liza, personaje muy importante de su infancia ya que fue criada en sus orillas. Un año más tarde publica “Ay ay ay de la grifa negra” dando honor a la belleza negra y a la herencia afro-caribeña. Con este poema, se identifica como la primera voz femenina que escribe sobre la identidad mulata del puertorriqueño (López Springfield, 2003). En búsqueda de un mejor futuro, se autodestierra en Nueva York, a la que denomina como ciudad del vacío (Jiménez de Báez, 1967). En la nostalgia, escribe cantos de amor a su tierra con una conciencia nacionalista. Estos poemas fueron publicados en hojas sueltas o quedaron inéditos debido al carácter político y social de su contenido y, sobretodo, a la presencia del intelecto femenino. En 1953, Julia de Burgos, muere como una desconocida desplomada en una calle neoyorquina. Sus restos son identificados y transportados a la isla de Puerto Rico semanas más tarde, regresando finalmente a su tierra para ser reconocida como una gran poeta mulata (Jiménez de Baez, 1967).

Nancy Morejón nace en La Habana, Cuba, en 1944. Pertenece a la generación de escritores influenciados por la Revolución cubana (1959) que buscan otra interpretación a la historia de la Isla y a la cultura de su pueblo (García Chichester, 2003). Por lo tanto, como escritora comprometida a las ideologías políticas y sociales, sus temas comprenden

entre otros: la mujer, la negritud y la identidad cubana. En la literatura negrista se da a conocer por el poemario *Richard trajo su flauta y otros argumentos* (1967) donde incluye “Los ojos de Elegguá”, poema centrado en las deidades de la religión afro-cubana y “Madrigal para cimarrones”, dedicado a dar gloria a la imagen del hombre afro-cubano. Sin lugar a duda, el texto negroide de mayor reconocimiento escrito por la autora es “Mujer negra”, poema épico publicado por primera vez en *Parajes de una época* (1979). En este poema, Morejón resume la trayectoria de la mujer esclava desde el siglo XVI hasta la revolución cubana en el siglo XX, dando homenaje a la herencia negra y a la femeneidad (García Chichester, 2003).

La poesía negroide florece del deseo de reconciliar el pasado con el presente y ejemplifica la identidad híbrida negriblanca del pueblo caribeño y su expresión artística. Su verso arma de una voz poderosa al mulato que ha sido silenciado y trasciende a la forma poética de la música, en donde lo europeo se amulata con lo caribeño.

### **III.17 La música y el baile: Identidad amulatada**

En el Caribe, el estudio de lo popular conduce a lo negro y al tema de la música que demanda la inclusión del elemento negrista dado que es el aspecto cultural más influenciado por lo africano (Castellanos & Castellanos, 1994). Es “especialmente en la zona del Caribe donde los ritmos africanos han sufrido menos transformaciones” (Ortiz García, 2006, p. 188), por lo tanto, “su presencia se expresa con mayor o menor intensidad en la mayoría de los géneros musicales caribeños” (López, 2003). Desde su llegada al Caribe, el negro canta puyas de protesta en los campos y pregones de venta por las calles de la ciudad (Castellanos & Castellanos, 1994). El canto forma parte de la vida del negro y tiene continuidad en las actividades cotidianas, en los ritos y las ceremonias

religiosas y en las celebraciones populares. Forzado a otra geografía, intenta reconstruir o reproducir instrumentos musicales y ritmos para comunicarse con sus deidades (Castellanos & Castellanos, 1994). Así evoluciona la música popular del Caribe, híbrida y amulata. Por eso, ésta puede ser estudiada e interpretada dentro del concepto de la identidad nacional del pueblo.

### **III.18 La música popular de Cuba**

La música popular de Cuba recibe una marcada influencia de las celebraciones religiosas en los cabildos y de las fiestas dominicales llamadas conguerías, donde la improvisación identifica al cantador y el toque del tambor se usa para “conversar con los orichas” (Castellanos & Castellanos, 1994, p. 310). Como resultado, muchos de los instrumentos de percusión presentes en la música cubana popular de hoy día han evolucionado de los utilizados en los rituales religiosos y, en una forma u otra, las Reglas o religiones afrocubanas de importancia aparecen en las canciones populares.

Abran paso pa' lo de arriba  
que vienen bailando el mambo  
Sarabanda, Cangó tá vení

Celia Cruz “Changó tá vení”, canto congo (mamabo)  
(Castellanos & Castellanos, 1994, p. 361)

En el siglo XVII se escucha el género musical más propio y antiguo de Cuba, el son (Castellanos & Castellanos, 1994). Tiene su origen en la zona rural del occidente, en la provincia Oriente, donde el negro improvisa un montuno o canto de estribillo que se repite. El son se caracteriza por el uso del bongó, dos tambores gemelos pequeños que se tocan sostenidos entre las rodillas. Este género musical invade La Habana alrededor del año 1920 y, aunque al principio es rechazado por los aristócratas debido a la inclusión negroide, pronto se ha de convertir en el símbolo del despertar nacionalista y democrático



del país. Entre los cultivadores del son afro-cubano se encuentran: Arsenio Rodríguez con su *Bruca Maniguá* y Miguel Matamoros con *Son de la loma*. “Todavía hoy el son se escribe, se toca y se baila tanto en Cuba como en exilio...” (Castellanos & Castellanos, 1994, p. 347). Además de los antes mencionados, está Roberto Torres, conocido hoy día como el Rey del Montuno (Castellanos & Castellanos, 1994).

El bolero nace a finales del siglo XIX en Santiago de Cuba y se desarrolla durante los diez años de la Guerra de Independencia contra España (Castellanos & Castellanos, 1994). Se caracteriza por la peculiaridad ritmo africanoide llamado cinquillo, posiblemente importado a Cuba por los refugiados haitianos y utilizado en los rituales del vodú (Castellanos & Castellanos, 1994). El bolero está centrado en los temas del amor y el deseo y por eso se da a conocer por la canción *Tristeza* (1883) de Pepe Sánchez, recibiendo éxito mundial con *Aquellos ojos verdes* (1929) de Nilo Menéndez y el famoso bolero-son de Miguel Matamorros, *Lágrimas negras* (Bermúdez, 2003).

Otros ritmos negroides originarios de Cuba son la rumba, el guaguancó, el mambo y el chachachá (Castellanos & Castellanos, 1994). La rumba es un género musical folclórico cuya composición musical, estilo de baile e instrumentos principales tienen origen africano. Es una celebración colectiva improvisada por golpes rítmicos. En su comienzo se utilizaban los cajones de bacalao o de velas importados de España, el golpe de las cucharas y el ritmo de las claves o fuá, dos palitos que chocan uno con el otro. Hoy día los cajones han sido sustituidos por el tambor abarrilado conocido como la conga o tumbadora (Castellanos & Castellanos, 1994), instrumento congo imprescindible en la Regla de Palo Monte (Eli Rodríguez, 1994), el cual recibe atención popular norteamericana con la canción afro-rock *Conga* (1985) de la cantante exiliada cubana

Gloria Estefan (Castellanos & Castellanos, 1994). La variedad más popular de la rumba es el guaguancó, género de música precursor de la salsa, caracterizado por la marcada sensualidad de su baile (Ortiz García, 2006). Por último, a mediados del siglo XX se escuchan el mambo y el chachachá, géneros musicales derivados del danzón cubano que incluye el ritmo del cinquillo (Castellanos & Castellanos, 1994).

### **III.19 La música popular de la República Dominicana**

La música popular afrolatina de la República Dominicana incluye el merengue y la bachata, cada uno identificado desde la perspectiva clasicista de la sociedad dominicana (Davis, 1994). El merengue evoluciona durante el período histórico de las invasiones de Haití en el suelo dominicano (1801, 1805, 1822) y podría guardar alguna relación con el *méringue* haitiano. Pese a esto, el merengue dominicano se convierte en símbolo de la identidad nacional como parte del sentimiento anti-negro y anti-haitiano del pueblo. No obstante, el estilo musical y los instrumentos son de origen híbrido, tal como lo es la población. Su identidad surge del perico ripiao, género musical bailado por el campesino de la región norte en el Cibao, aquél que se asocia con la hispanidad y lo blanco, prototipo auténtico dominicano. Como baile folklórico campesino, comienza a ser bailado por las clases populares a comienzos del siglo XX y, para la segunda década del siglo, está presente en los salones de baile aristocráticos (Davis, 1994). Se adopta como orgullo nacional durante la campaña electoral de Rafael Trujillo en 1930, tendencia que continúa durante su gobierno (1930-1961) como parte de un movimiento denigrante hacia lo negro (Duany, 1994). Entre los instrumentos utilizados están el acordeón, de origen europeo, junto con instrumentos de percusión afrolatinos como las maracas, la tambora, la marimba y la güira, además de tener la fórmula rítmica del cinquillo. Durante

los años de 1980, el merengue de orquesta presentado por Juan Luis Guerra y su grupo 4.40 adquiere éxito internacional por sus composiciones de poesía costumbrista—*Ojalá que llueva café*—y de contenido social—*Visa para un sueño*—donde se expone el tema de los movimientos migratorios como la realidad cotidiana del dominicano. A partir de la década de 1990, Guerra incluye la bachata en su repertorio, dando un sentimiento popular a un género musical discriminado por la asociación con la clase baja y mulata que trabaja los cañaverales (Duany, 1994).

### **III.20 La música popular de Puerto Rico**

Entre los géneros de música afrolatina que se desarrollan en la isla de Puerto Rico se encuentran la bomba, la plena y la salsa. Se denomina como bomba a la música, el baile y el instrumento, tambor africano hecho originalmente del barril del bacalao transportado de España (Ortiz, 2006). Su existencia es evidente para el siglo XVIII ya que recibe atención dada a “la participación conjunta de blancos, mulatos y negros libres en el baile” (López, 2003, p. 14). En el siglo XIX recibe la influencia de los inmigrantes negros libres de las Antillas Francesas prevaleciendo en las comunidades negras y mulatas de los entornos azucareros. Ya en el siglo XX, la bomba desaparece de los ámbitos populares para sobrevivir en la tradición folklórica de las familias afropuertorriqueñas Ayala de Loíza y Cepeda de Santurce (López, 2003).

A finales del siglo XIX suena un ritmo musical costero y mulato de origen puertorriqueño, con ritmos procedentes del África Occidental: la plena (López, 2003). Entre los cantos auténticos de la plena recopilados de la época se encuentra *Ta güeno, mayorá*. En la década de 1920, pasa a formar parte de la música popular gracias a músicos, compositores e intérpretes de la raza negra puertorriqueña: *Las caras lindas de*

*mi gente negra* de Curet Alonso; *Si Dios fuera negro* de Roberto Angleró; *Y tu agüela aonde está* de Fortunato Vizcarrondo; y *Ven mulata* de Pedro Flores. Tanto la bomba como la plena tienen su máxima interpretación popular con el grupo Cortijo y su Combo, bajo la dirección de Rafael Cortijo (López, 2003).

En la segunda mitad del siglo XX suena la salsa, fusión musical de vertientes rítmicas afrocaribeñas que cruza las fronteras de las islas del Caribe para convertirse en el producto de cultural popular más representativo de los latinos en los EEUU (Bermúdez, 2003). Este género de música se desarrolla en Puerto Rico, sincretismo del jazz de los EEUU, el son y el guaguancó cubano y las rumbas e instrumentos africanos (Ortíz, 2006). Toma popularidad en el Club Cheetah de Nueva York con el grupo de Fania All Stars. Entre los salseros más reconocidos están los puertorriqueños Hector Lavoe, Tito Puente, Willie Colón y, la Reina de la Salsa, la cubana Celia Cruz (Bermúdez, 2003). La salsa representa la síntesis racial y cultural de un pueblo. La música y el baile del Caribe son mulatos... derivados de lo folklórico a lo popular. Unos contienen más elementos europeos que los otros pero todos han sido influenciados por el contenido negro.

### **III.21 El arte: La pintura**

Existe abundante evidencia de la pintura rupestre africana durante la prehistoria del continente negro, no obstante, durante la época de la trata, la pintura se reduce a la decoración del cuerpo, la elaboración de máscaras sagradas y la preparación de textiles (Castellanos & Castellanos, 1994). “La escasa pintura africana que pudieron traer los esclavos muy pronto pereció en la forzada transferencia” (Castellanos & Castellanos, 1994, p. 402). Es por eso que esta sección breve de la presencia del elemento afrolatino en las artes plásticas del Caribe se enfoca en la pintura. Comprende una muestra de las

manifestaciones culturales preparadas por pintores de la raza negra que, al igual que otros de origen criollo europeo, descubren, admiran y exponen al mundo la belleza de la gente negra de su patria.

### **III.22 La pintura en Cuba**

El artesano negro y mulato de la Cuba colonial es educado por el artista religioso de origen español, por lo tanto, la participación del cubano de color es limitada pero evidente en la decoración de iglesias, conventos y palacios (Castellanos & Castellanos, 1994). Del siglo XVIII son famosas las pinturas de la Iglesia de Santa María del Rosario, llamada también La Catedral del Campo de Cuba, murales elaborados por el mulato Nicolás de la Escalera (1734-1804) en donde se encuentra, por primera vez en la artes plásticas cubanas, la presencia del negro. En la segunda mitad del siglo XIX, aparece la pintura costumbrista y folklórica más notable de su época: la creada por Víctor Patricio de Landaluze (1827-1889). Nacido en Bilbao, España, pasa la mayor parte de su vida en Cuba como defensor del poder monárquico por lo que la mayoría de sus cuadros representan temas simpatizantes con la clase aristocrática del país. Pese a esto, cabe mencionar *Corte de caña*, representación del esclavo que trabaja la tierra propuesto por el pintor con un sentimiento humanitario y, *Día de Reyes en la Habana*, fiesta negra manifestada por Patricio de Landaluze como danza religiosa y mística del alma afrocubana.

En el siglo XX, ocurre un cambio drástico en la visión artística de la sociedad cubana. Se busca el elemento fundamental de la cultura: lo negro. De la generación de artistas de la Década de 1920 se incluye a Víctor Manuel García Valdés (1897-1969), precursor de la revolución plástica que integra lo urbano con lo rural, el pueblo blanco

con el pueblo negro. Entre las obras de Víctor Manuel se reconocen *La negrita* y *Frutas tropicales*. Desde sus comienzos, dicho movimiento renovador valora lo estético de la presencia negra en la cultura afrocubana. Sin duda, “el más famoso de todos los pintores cubanos de todos los tiempos” en el tema negrista es Wilfredo Lam (1902-1982) (p. 417). Nace en Sagua la Grande, Cuba, de padre chino y madre mulata. Durante sus estudios en España, estalla la Guerra Civil y Lam se traslada a Francia donde tiene la oportunidad de trabajar junto a Picasso. A su regreso a la isla de Cuba, Lam se enfrenta a la discriminación racial, realidad social que lo impulsa a buscar sus raíces étnicas en el ambiente natural cubano. Esto se refleja en su obra maestra, *Jungla* (1942-1943), pieza coleccionada por el Museum of Modern Art de Nueva York.

### **III.23 La pintura en Puerto Rico**

La pintura de herencia cultural negra en Puerto Rico comprende a José Campeche, Francisco Oller y Rafael Tufiño (López, 2003). José Campeche (1751-1808) se reconoce como el pintor hispanoamericano más destacado del siglo XVIII. Hijo de un esclavo libre, aprende los fundamentos de la pintura trabajando con su padre en el taller, conocimientos que luego adquieren la influencia trascendental del pintor español Luis Paret, quien vive exiliado en Puerto Rico. Campeche se distingue por los temas religiosos y los retratos. Entre sus obras maestras se señalan: *Exvoto de la Sagrada Familia*, la escena callejera en *Gobernador de Ustariz* y el *Autorretrato* del pintor, pieza perdida. En el siglo XIX, recibe gran reconocimiento de la sociedad aristocrática puertorriqueña el criollo Francisco Oller (1833-1917), que aunque no es pintor de raza negra, utiliza sus obras para identificar la presencia del negro en el pueblo puertorriqueño. Entre las obras más representativas de Oller se encuentran: *El velorio*, *La escuela del Maestro Rafael*, el boceto *Estudio del natural* y, *El negro flagelado*, obra perdida que recoge el tema del

castigo físico y el maltrato al esclavo. En la segunda mitad del siglo XX, comienza un interés marcado por recuperar y revalorar la herencia africana en la cultura puertorriqueña e irrumpe un período en las artes donde lo negro toma un rol protagónico. Con la Generación artística del 50 se produce un desarrollo extraordinario en la representación de la gente negra en las artes gráficas y la pintura. Cabe mencionar a Rafael Tufiño (1922-2008), puertorriqueño de raza negra que se destaca por la preparación de serigrafías y por el retrato de su madre, *Goyita*.

### **III.24 La pintura en la República Dominicana**

Las artes plásticas en la República Dominicana desarrollan un estilo propio a partir de la independencia en 1844, no obstante, debido al sentimiento anti-haitiano presente en el pueblo, el elemento negroide en la pintura no es evidente hasta después de la ocupación militar de los EEUU (1916-1924), cuando invade un fuerte movimiento nacionalista que se refleja en el desarrollo de la cultura dominicana (Poupeye, 1998). Entre los artistas dominicanos que promueven el mestizaje antillano en sus obras durante la primera mitad del siglo XX se encuentran Celeste Woss y Gil y Jaime Colson.

Celeste Woss y Gil (1890-1985) nace en Santo Domingo, hija de uno de los presidentes de la República, Alejandro Woss y Gil (1885-1887). Considerada la primera mujer dominicana que se dedica a las artes plásticas de manera profesional, sacude la aristocracia conservadora y racista con sus pinturas de mujeres negras desnudas, fisonomía de figuras en colores neutros adoptadas del impresionismo francés y adquirido durante sus viajes por Europa. Por otro lado, Jaime Colson (1901-1975) nace en Puerto Plata y recibe la influencia del modernismo español y el muralismo mexicano ya que estudia en España y en París y vive en México, donde se expone al nacionalismo cultural.

Cuando regresa a su patria, Colson explora el indigenismo de su tierra en la producción de su obra maestra, *Merengue* (Poupeye, 1998).

Durante el gobierno del dictador Rafael Trujillo, el pueblo sufre los horrores de un régimen represivo y corrupto que intenta limpiar la raza haitiana del suelo dominicano (Poupeye, 1998). Para mejorar su imagen pública y como parte de un programa de blanqueamiento racial y cultural, Trujillo ofrece asilo a españoles exiliados durante la Guerra Civil de España. Durante los años 1939 y 1940, Santo Domingo recibe la entrada de artistas españoles, intercambio internacional crucial que da una nueva visión al arte caribeño y al dominicano (Poupeye, 1998). A partir de las décadas de 1950 y 1960 domina el expresionismo mezclado con elementos de la magia y la fantasía, los rasgos de origen afrocaribeño y el uso de colores brillantes (Tolentino, 1989). En esta vertiente se encuentra Cándido Bidó (1936- ), pintor costumbrista nacido en Bonaire que vive fascinado con “las cosas y la gente de [su] pueblo” (Tolentino, 1989, p. 13). En sus pinturas predomina el color azul y en ese mundo azulado persisten el sol y los pájaros. Sus temas comprenden el paisaje dominicano, el mestizaje antillano, la maternidad, la condición humana y, los hombres, las mujeres y los niños de su tierra. Sus personajes expresan la dominicanidad. Algunos de los trabajos premiados de su abundante colección son *Paseo a las 10:30 a.m.* y *El pájaro azul* (Tolentino, 1989).

Durante siglos, el pintor caribeño excluye, restringe y limita la presencia del negro en sus expresiones artísticas. Como parte del proceso formativo de la conciencia de un pueblo, el sentimiento hacia el terruño, la patria y la nación emerge, y en la búsqueda de lo innato y lo propio se encuentra lo negro. Así penetra el mestizaje antillano en las estampas costumbristas del siglo XX.



### **III.25 Conclusión**

El cruce de razas enciende el intercambio de valores culturales. El mestizaje acelera la integración cultural y de esto evolucionan los rasgos fundamentales de la cultura caribeña. La perseverancia del negro por dar continuidad a sus prácticas religiosas provee cierto grado de mantenimiento cultural de la lengua, la música, el baile, el canto y las creencias. De ahí se llega al negrismo, de la pluma al papel y de los pinceles al lienzo. Esa mezcla, esa síntesis y ese sincretismo pasa a lo mulato, a lo mestizo y a lo entremezclado—a toda la originalidad que compone la cultura del Caribe: la cultura afrolatina.

**CAPITULO IV**  
**PROYECTO DIDÁCTICO DE CULTURA: POESÍA NEGROIDE DE**  
**PUERTO RICO**

**IV.1 Introducción**

La realidad del africano en las Antillas Mayores de habla hispana comprende cinco siglos de historia y convivencia conflictiva. Este contacto cultural forzado y permanente evoluciona en un conjunto de culturas hispanomulatas cuya belleza debe ser presentada, estudiada y apreciada por su contribución a la humanidad. Fundamentado en esto, el presente capítulo está comprometido a la elaboración de una unidad didáctica que dé reconocimiento a la existencia del elemento afrolatino y a su aportación a las cultura hispánicas del Caribe. La unidad, Poesía negroide de Puerto Rico, expone el tema de la identidad amulata del puertorriqueño y la importancia de la influencia africana evidente en el pueblo y la cultura caribeña. Diseñada en dos lecciones para un nivel intermedio medio de habilidad lingüística, la unidad didáctica está estructurada en base a unos objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales que giran en torno a la poesía negrista de los autores puertorriqueños Luis Palés Matos y Julia de Burgos. Las lecciones incluyen conceptos factuales de historia, geografía, ciencia y literatura al igual que elementos de la cultura popular. Se introducen productos y prácticas culturales y se hace interpretación de patrones de comportamiento, valores y creencias mediante el estudio de textos literarios y la observación cuidadosa de ilustraciones auténticas. Una vez completada esta unidad, se espera que el estudiante tenga un mejor entendimiento de la importancia del afropuertorriqueño en la historia de Puerto Rico, la cultura popular, la lengua caribeña y la identidad racial del puertorriqueño.

## IV.2 Unidad didáctica: Poesía negroide de Puerto Rico

Nivel: Intermedio medio/ Secundario

Edad: 16 años (+)

Objetivos:

*Comunicativos:* Interpretación personal extraída de la lectura de textos literarios.

*Lingüísticos:* Léxico popular de P.R. (vocablo afroantillano), léxico literario (vocablo onomatopéyico)

*Culturales:* Utilizar la poesía negroide de P. R. como manifestación artística para presentar al estudiante la influencia africana presente en la identidad cultural del puertorriqueño desde una perspectiva histórica – la zafra, la Bomba, el mestizaje, el coquí, el vejigante, el jíbaro, alimentos y platillos de influencia africana

Estándares: Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones

Materiales: Uso de tecnología, poesía y actividades fotocopiadas, mapa de Puerto Rico, libros, videocasete *Bomba*, ilustraciones, máscara del vejigante, golosinas auténticas, pilón, coquí de cerámica

**Día 1** Duración: 1 hora y 15 minutos

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
10 min.	Preparación: Describe la ilustración de la Bomba puertorriqueña y busca semejanzas con el afroamericano durante la época de la esclavitud en EEUU.	1.1 2.2 4.2	Parejas
10 min.	Discutir la Bomba. Presentar el tema asignado para la evaluación final de la unidad didáctica, y los criterios para dicha evaluación dando énfasis al contenido cultural.	1.2 1.3 2.2 4.2	Clase
15 min.	Presentación: Historia de Puerto Rico, la zafra y el africano en la isla, el mestizaje y estratificación social, Luis Palés Matos y su poesía	1.2 2.1 2.2 3.1	Clase
15 min.	Práctica situada: Negociar la interpretación del poema “Danza negra” utilizando el vocabulario y las preguntas.	1.1 2.2 3.2	Grupos

15/ 20 min.	Discutir el poema y los aspectos lingüísticos del texto literario. Presentar el coquí como ejemplo del vocablo africano onomatopéyico de Puerto Rico y escuchar la grabación del sonido que produce dicho reptil.	1.1 1.2 2.1 2.2 3.1 3.2	Clase
5/10 min.	Evaluación: Completar la prueba corta.	1.2	Individual
5 min.	Anticipación: Explicar la tarea para el Día 2 y comentar sobre la continuación de la historia de Puerto Rico para conocer a Julia de Burgos	1.2 2.2	Clase

Tarea: Escribir un párrafo explicando la relación entre las plantaciones de la caña de azúcar y la llegada de los esclavos a Puerto Rico.

Autoevaluación de la lección (Día 1): Prueba corta de selección múltiple

**Día 2** Duración: 1 hora y 15 minutos

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
10 min.	Preparación: Describir y comparar la ilustración del Festival del Santiago de Apóstol con alguna festividad de influencia africana en los EE.UU.	1.1 2.2 4.2	Parejas
10 min.	Discutir la ilustración y la información del Vejigante.	1.2 1.3 2.2 3.2	Clase
15 min.	Presentación: Continuar la historia de Puerto Rico con la migración a los Estados Unidos, la identidad nacional del puertorriqueño, Julia de Burgos y su poesía.	1.1 2.1 2.2 3.1	Clase
15 min.	Práctica situada: Negociar la interpretación de “Ay ay ay de la grifa negra” utilizando el vocabulario y las preguntas preparadas.	1.1 2.2 3.2	Grupos

15 / 20 min.	Discutir: el contenido del poema, la influencia africana en la cocina puertorriqueña, el sincretismo cultural del Caribe y disfrutar unas golosinas auténticas de origen afroantillano.	1.2 1.3 2.1 2.2 3.1 3.2	Clase
10 min.	Evaluación : Prueba corta de preguntas simples	1.2 1.3	Individual
5 min.	Anticipación: Aclarar puntos importantes sobre el ensayo asignado.	1.2	Clase

Autoevaluación de la lección (Día 2): Prueba corta de preguntas simples

Sistema de evaluación de la unidad: Escribir un ensayo de una página a doble espacio. Serán evaluados la gramática, el vocabulario, el contenido cultural y la organización de ideas.

Tema del ensayo: Identifica un tema en común en los poemas “Danza negra” y “Ay ay ay de la grifa negra.” Comparte tu interpretación.

#### IV. 3 Materiales

##### Ilustraciones auténticas: Preparación

##### Preparación: Día 1

##### La Bomba



<http://www.elboricua.com>

Describe: Busca semejanzas con el afroamericano durante la época de la esclavitud en los Estados Unidos.

**Preparación: Día 2**

**El festival del apóstol Santiago y el vejigante**



<http://www.elboricua.com>

Describe: ¿Conoces algún festival de influencia africana en los Estados Unidos?

**Práctica situada: Poesía**

**Día 1**

*Danza negra*  
de Luis Palés Matos

Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú  
La Gran Cocoroca dice: to-co-tó  
Es el sol de hierro que arde en Tombuctú.

Es la danza negra de Fernando Póo.  
El cerdo en el fango gruñe: pru-pru-prú.  
El sapo en la charca sueña: cro-cro-cró.  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.

Rompen los junjunes en furioso ú.  
Los gongos trepitan con profunda ó.  
Es la raza negra que ondulando va  
En el ritmo gordo del marinyandá.  
Llegan los botucos a la fiesta ya.  
Danza que te danza la negra se da.

Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.  
La Gran Cocoraca dice: to-co-tó.

Pasan tierras rojas, islas del betún:  
Haití, Martinica, Congo, Camerún,  
las papiamentosas antillas del ron  
y las patualesas islas del volcán,  
que en el grave son  
del canto se dan.

Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
Es el sol de hierro que arde en Tombuctú.  
Es la danza negra de Fernando Poó.  
El alma africana que vibrando está  
en el ritmo negro del mariyandá.  
Calabó y bambú.  
Bambú y calabó.  
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.  
La Gran Cocoroca dice: to-co-tó.

Palés Matos, L. (2000). *Tuntún de pasa y grifería*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Simbolismo de palabras:

tuntún – sonido del tambor

pasa – pelo oscuro y rizado del negro

grifería – pelo del mulato (descendiente del blanco y el negro)

Vocabulario de “Danza negra”:

El Gran Cocoroco – jefe de la tribu africana

Tombuctú – ciudad africana

Fernando Poó – isla en el Golfo de Guinea

fango – barro, lodo

charca – agua detenida en los hoyos del suelo

junjunes – instrumento africano (puede ser como un violín o como un tambor)

gongos – tipo de tambor

mariyandá – baile de los negros puertorriqueños

botucos – jefe de las tribus africanas de Fernando Póo

betún –mezcla de ingredientes para limpiar y brillar los zapatos

papiamentosas – lenguaje popular en las Antillas Menores

ron – alcohol que se produce de la caña de azúcar

patualesas – dialecto de las Antillas francesas

Palés Matos, L. (2000). *Tuntún de pasa y grifería*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

## **Día 2: Poesía**

*Ay ay ay de la grifa negra*  
de Julia de Burgos

Ay ay ay, que soy grifa y pura negra;  
grifería en mi pelo, cafrería en mis labios;  
y mi chata nariz mozambiquea.

Negra de intacto tinte, lloro y río  
la vibración de ser estatua negra;  
de ser trozo de noche, en que mis blancos  
dientes relampaguean;  
y ser negro bejuco  
que a lo negro se enreda  
y comba el negro nido  
en que el cuervo se acuesta.  
Negro trozo de negro en que me esculpo,  
ay ay ay, que mi estatua es toda negra.

Dícenme que mi abuelo fue negro esclavo  
Por quien el amo dio treinta monedas.



Ay ay ay, que el esclavo fue mi abuelo  
es mi pena, es mi pena  
Si hubiera sido el amo,  
sería mi vergüenza;  
que en los hombre, igual que en las naciones,  
si el ser el siervo es no tener derechos,  
el ser el amo es no tener conciencia.

Ay ay ay, los pecados del rey blanco  
lávelos en perdón la reina negra.

Ay ay ay, que la raza se me fuga  
y hacia la raza blanca zumba y vuela  
a hundirse en su agua clara;  
o tal vez si la blanca se ensombrará en la negra.

Ay ay ay, que mi negra raza huye  
y con la blanca corre a ser trigueña;  
¡a ser la del futuro,  
fraternidad de América!

*Julia de Burgos Obra Poética* (2005). En C. Burgos, J. B. Pagán, I. López Jiménez & J. E. González (2da Ed.). San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Vocabulario de “Ay ay ay de la grifa negra”:

grifa – pelo de la mulata

mulata – descendiente del negro y el blanco

cafrería – del sudeste de África

chata – ancha, aplastada

trozo – pedazo, resto

relampaguean – luz y brillo instantáneo

bejuco – tallo o rama de una planta

pena – dolor, angustia, sufrimiento, castigo

el amo – señor y dueño

vergüenza – humillación, deshonor

el siervo – esclavo

pecado – un mal acto

fuga – se va, se escapa

huye – escapar

*Julia de Burgos Obra Poética* (2005). En C. Burgos, J. B. Pagán, I. López Jiménez & J. E. González (2da Ed.). San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

### **Evaluación: Prueba corta**

#### **Día 1**

Nombre: \_\_\_\_\_

Unidad: Poesía negroide de Puerto Rico

Selecciona una contestación:

1. Música africana originaria de Loíza, Puerto Rico:

a. la salsa                      b. el merengue                      c. la bomba

2. Luis Palés Matos es de:

a. familia muy pobre              b. familia europea educada              c. familia africana

3. El producto más importante en la agricultura del Caribe:

a. la caña de azúcar              b. el coquí                      c. el bacalao

#### **Día 2**

Nombre: \_\_\_\_\_

Unidad: Poesía negroide de Puerto Rico

Escribe una respuesta corta:

1. ¿Qué es la zafra?

2. ¿A qué país emigró Julia de Burgos?

3. ¿Qué significa la palabra ‘trigueña’?
4. ¿Qué es el plátano?

### **Reflexiones**

La unidad didáctica, Poesía negroide de Puerto Rico, introduce la herencia afrolatina de Puerto Rico a través del estudio de textos literarios afropuertorriqueños. Dividida en dos lecciones de 75 minutos, cada lección culmina con el análisis de un poema negrista interpretado dentro del contexto sociohistórico en el que fue escrito. Esto se logra a través de una presentación histórica de la isla de Puerto Rico a partir de la llegada del europeo y la esclavitud. Haciendo uso de la tecnología, se proyecta una selección de datos factuales combinados con ilustraciones auténticas para que el estudiante pueda combinar la información objetiva con su interpretación personal de la cultura. Dado que la unidad didáctica, Poesía negroide de Puerto Rico, no ha sido utilizada en clase, se discute brevemente su contenido y propósito.

La primera lección, o día 1, comprende la historia de Puerto Rico a partir de la llegada de los europeos en el siglo XV hasta el comienzo del siglo XX, concluyendo con el poema “Danza negra” de Luis Palés Matos. Se introduce el tema negro con una imagen colorida y de movimiento de la bomba, baile folklórico cuyos vestuarios e instrumentos tienen origen en el esclavo africano. Esta ilustración conduce a la observación de productos y prácticas culturales que incitan a la interpretación personal del estudiante. Utilizando sus conocimientos previos del afroamericano durante la esclavitud en los Estados Unidos, establece comparaciones entre la cultura estudiada con la propia.

Preparados para el tema africano, se definen la poesía negroide y el proceso de africanización, conceptos fundamentales de la unidad didáctica. Se comienza la travesía

histórica de Puerto Rico: la colonización europea (1508); la llegada del esclavo africano (1517); el uso de los grilletes; las plantaciones azucareras; la zafra y finalmente la abolición de la esclavitud en Puerto Rico (1873). A partir de este momento se da énfasis al mestizaje, la mulatización, la estratificación social y el prejuicio racial. Dicha información puede ser extraída por el estudiante a través del análisis crítico de las ilustraciones, imágenes de la pobreza y el deterioro en el que viven los mulatos en la época.

Con la Guerra Hispanoamericana (1898), se discute la transición de gobierno, las condiciones del pueblo en ese momento y los elementos culturales impuestos por la cultura norteamericana. Dentro de este contexto histórico se ofrece la biografía de Luis Palés Matos, poeta vanguardista que introduce la poesía negroide. Durante la práctica situada, los estudiantes comparten con sus compañeros su interpretación personal del poema “Danza negra” e identifican aspectos lingüísticos (el léxico popular afroantillano y el léxico literario de vocablos onomatopéyicos), el simbolismo de palabras con referencia al elemento étnico oscuro y la musicalidad de la aliteración de las vocales /o/ y /u/ para imitar los tambores africanos. Esta celebración de sonidos afrocaribeños conduce a la conexión con la ciencia. Se presenta el coquí (pequeña rana oriunda del bosque tropical El Yunque, Puerto Rico) que produce un sonido peculiar por el que recibe de los africanos su nombre onomatopéyico. Por último, los estudiantes completan una breve evaluación del contenido cultural adquirido en la lección y se asigna la tarea: explicar la relación entre las plantaciones de la caña de azúcar y la llegada del africano a Puerto Rico.

La segunda lección, o día 2, expande el recuento histórico a partir del comienzo del siglo XX hasta nuestros días e incluye el poema “Ay ay ay de la grifa negra” de Julia de Burgos. La preparación comprende la observación de una ilustración que presenta una festividad de origen religioso: El festival del apóstol Santiago y el personaje del vejigante. Como parte de la interpretación de culturas estrelazadas, se le pide al estudiante que identifique alguna festividad de influencia africana celebrada en los Estados Unidos. A partir de esto, se continúa la presentación histórica en la que se intercala, de manera breve y precisa, la biografía de la poeta mulata Julia de Burgos y la realidad sociocultural vivida por el pueblo puertorriqueño. Se ofrecen datos factuales determinantes para la identidad del puertorriqueño: la Ley Jones (1917) que otorga la ciudadanía estadounidense; las olas migratorias cíclicas del puertorriqueño de Puerto Rico a los Estados Unidos; los efectos de la Gran Depresión Económica (1920); la llegada del movimiento de la *Négritude* (1930) que valora la influencia africana en el arte y la literatura; el sufragio general (1936) y la creación del Estado Libre Asociado (1929), forma de gobierno que promueve la necesidad profunda de identidad nacional como pueblo. Este sentimiento conduce a la búsqueda étnica y cultural de lo negro y como ejemplo se identifica la poesía de Julia de Burgos como escritora mulata de temas feministas y nacionalistas. Los estudiantes negocian la interpretación del poema dentro del tema de la identidad afroantillana de la mujer puertorriqueña en el siglo XX. Una vez interpretado dicho producto cultural de literatura, se discuten otros productos de influencia africana como por ejemplo la cocina puertorriqueña (la introducción de la legumbre gandul y el uso de los plátanos y el coco en los platillos típicos del país). Para

completar la lección, los estudiantes toman una prueba corta de conocimientos culturales adquiridos.

La unidad didáctica, Poesía negroide de Puerto Rico, es evaluada en base a un pequeño ensayo de reflexión cultural. Los estudiantes deben identificar un tema en común en los poemas “Danza negra” y “Ay ay ay de la grifa negra” para elaborar su propia interpretación cultural de la identidad afroantillana del puertorriqueño. Es decir, se espera que el estudiante pueda hacer uso de los conocimientos adquiridos mediante la conexión con otras materias y la comparación cultural con su propia cultura, al visitar el producto cultural de la segunda lengua—la poesía—y extraer opiniones personales desde una perspectiva única e innovadora. Este proceso de entendimiento cultural y de análisis crítico ayuda al estudiante a expandir sus fronteras culturales y así reconocer la cultura hispanomulata del Caribe y la contribución del negro en el mundo hispánico.

#### **IV.4 Conclusión**

La exploración y explotación cultural de la herencia afrolatina del Caribe culmina con la integración de la información presentada en la producción de la unidad didáctica, Poesía negroide de Puerto Rico. Dicha exposición de productos y prácticas es presentada como el resultado de siglos de sincretismo entre grupos culturales que se adaptan a una nueva realidad en América. Con esto se espera fomentar en el estudiante un deseo genuino por visitar la cultura de la segunda lengua y descifrar—desde sus propios términos—la importancia del afroantillano en la historia hispánica del Caribe así como en la cultura popular, la lengua y la identidad racial. Solamente así se podrá identificar a este elemento cultural que pasa desapercibido entre las páginas de los libros de texto y los programas de español como segunda lengua.

## CONCLUSIÓN

La integración lengua y cultura en la enseñanza de una segunda lengua promueve el deseo genuino de conocer, interpretar, entender y apreciar a otro que identificamos como diferente. La enseñanza de la cultura induce a la revisión de actitudes y a la reinterpretación de la cultura propia, fomentando la valoración étnica y cultural de cada uno y todos los seres que componen la humanidad. No obstante, pese a la gran cantidad de información disponible que presenta evidencia clara y contundente de la relevancia de dichos temas en la presentación de una segunda lengua, el componente lingüístico persiste como integrante prioritario. Dicha perspectiva tradicional de enseñanza persevera arraigada en programas académicos precondicionados a las normas sociales y políticas dictadas por la propia cultura, y como resultado de esto, en la enseñanza de una segunda lengua existe la tendencia de presentarle al estudiante una visión limitada del mundo. Sin embargo, la cultura es el fundamento sobre el cual se basa la enseñanza de un idioma, siendo este último el elemento principal de la cultura compartida de un pueblo. Por tal razón, el maestro tiene la responsabilidad de exponer al estudiante a un panorama representativo de todos los pueblos hispánicos, dentro de las paredes del salón de clase. Con esto en mente, parece indispensable reconocer y redefinir la profesión del maestro como el mentor de las culturas hispánicas y de su lengua. Identificado como tal, el magisterio podrá elaborar programas académicos innovadores y exigir libros mejor diseñados, instrumentos de enseñanza con los cuales se pueda estimular el desarrollo de la autonomía crítica del estudiante hacia su propia cultura y la cultura de otros, descentralizando su perspectiva del mundo.

Enfretados con una visión limitada, preconicionada y persistente del mundo, en este proyecto se identifica la necesidad de regresar a la historia del africano en América Latina para reescribirla y redefinirla desde la realidad del continente africano y fuera de los parámetros de la cultura occidental. Los retos y las dificultades afrontadas en la compilación de los materiales necesarios para la elaboración del proyecto, La herencia afrolatina del Caribe, son la evidencia y el resultado del descuido, abandono e indiferencia presentes en la sociedad hacia este componente intrínseco en nuestra identidad hispanocaribeña.

El negro llega en cadenas al suelo caribeño para cumplir con las exigencias brutales de un sistema económico de latifundios. Forzado a sobrevivir lejos de su tierra, el esclavo protesta, grita y se rebela, y dicho comportamiento estimula el mantenimiento de elementos afrolatinos. Siglos de aculturación, sincretismo y resistencia resultan en la evolución de una cultura y una sociedad amulata. Sin embargo, valores pigmentocráticos heredados y fomentados por el europeo, sustentan el rechazo absoluto a lo no europeo en la sociedad caribeña. El negro recurre a la práctica clandestina de sus creencias religiosas y, gracias a estas reuniones sociales, se preservan patrones de comportamiento, elementos lingüísticos y musicales. Ya en el siglo XIX, el pueblo caribeño lucha por la autonomía política y la independencia del poder colonial europeo e, irrumpe así, un sentido nacionalista que busca la identidad colectiva: se descubre lo negro como la esencia del ser. En el siglo XX, movimientos intelectuales europeos que glorifican el tema negro, impulsan la literatura y la pintura negroide en el Caribe: el pueblo hispanocaribeño celebra el negrismo.



La mulatización ha sido la contribución africana de mayor impacto en el pueblo hispanocaribeño. Se encuentra en los vocablos de uso diario, en los ritmos de nuestra música, en los colores de nuestras pinturas, en las voces de nuestra literatura y en las creencias de nuestras prácticas religiosas. Lo afrolatino es la esencia de la identidad caribeña de todo dominicano, puertorriqueño y cubano que busca la verdad de su origen y descubre el orgullo de su raza.

## APÉNDICE

### Standards for Foreign Language Learning

#### COMMUNICATION

##### Communicate in Languages Other Than English

**Standard 1.1:** Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

**Standard 1.2:** Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

**Standard 1.3:** Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

#### CULTURES

##### Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures

**Standard 2.1:** Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.

**Standard 2.2:** Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and the perspectives of the cultures studied.

#### CONNECTIONS

##### Connect with Other Disciplines and Acquire Information

**Standard 3.1:** Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.

**Standard 3.2:** Students acquire information and recognized the distinctive view points that are only available through the foreign language and its cultures.

#### COMPARISONS

##### Developing Insight into the Nature of Language and Culture

**Standard 4.1:** Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

**Standard 4.2:** Students demonstrate understanding of the concept of cultures through comparisons of the cultures studied and their own.

## COMMUNITIES

### **Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World**

**Standard 5.1:** Students use the language both within and beyond the school setting.

**Standard 5.2:** Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

Source: *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (1996, p. 9). National Standards in Foreign Language Education Project. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

## REFERENCIAS

- Abrate, J. (1996). Teaching Culture: Using Native Informants to Explore the World. In E. Spinelly (Ed.), *Creating Opportunities for Excellence Through Language* (pp. 30-40). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Alegría-Pons, J. (1993). *Gagá y Vudú en la República Dominicana: Ensayos antropológicos*. San Juan: Ediciones El Chango Prieto.
- Álvarez Nazario, M. (1961). *El elemento afronegroide en el español de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Barnet, M. (1997). La Regla de Ocha: The Religious System of Santería. En M. Fernández Olmos & L. Paravisini-Gebert (Eds.), (pp. 79-100). *Sacred possessions: Vodou, Santería, Obeah, and the Caribbean*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Bastide, R. (1971). *African Civilisations in the New World*. In P.Green (Ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- Bermúdez, S. (2003). Popular culture in Latin American. En P. Swanson, *The Companion to Latin American Studies* (pp. 172-184). New York: Oxford University Press.
- Brown, G. B. (1922, Oct.). The Origins of Abolition in Santo Domingo. *The Journal of Negro History*, 7, 365-376.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cabrera, L. (1970). *Anagó: Vocabulario Lucumí*. Miami, FL: Cabrera y Rojas.
- Cabrera, L. (2001). *Vocabulario congo: El Bantú que se habla en Cuba*. Miami: Ediciones Universal.

- Castellanos, J. & Castellanos, I. (1988). *Cultura Afrocubana: El Negro en Cuba, 1492-1844*. Barcelona: Editorial Vosgos.
- Castellanos, J. & Castellanos, I. (1990). *Cultura afrocubana: El negro en Cuba, 1845-1959*. Bogotá: Editorial Presencia LTDA.
- Castellanos, J. & Castellanos, I. (1992). *Culturas Afrocubanas: Las Religiones y Las Lenguas*. Bogotá: Editorial Presencia LTDA.
- Castellanos, J. & Castellanos, I. (1994). *Cultura Afrocubana: Letras \* Música \* Arte*. Miami: Ediciones Universal.
- Cross Sandoval, M. (2006). *Worldview, the Orichas, and Santería: Africa to Cuba and Beyond*. Gainesville: The University Press of Florida.
- Curtin, P. (1969). *The Atlantic Slave Trade*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Curtin, P. (1991). *The Tropical Atlantic in the Age of the Slave Trade*. Washington, D.C.: American Historical Association.
- Davis, M. E. (1994). Music and Black Ethnicity in the Dominican Republic. En G. H. Béhague (Ed.), *Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America* (pp. 119-155). Miami, Florida: University of Miami North-South Center.
- Delgado, H. (1997). From the Sacred Wild to the City: Santería in Cuba Today. En M. Fernández Olmos & L. Paravisini-Gebert (Eds.), (pp. 101-121). *Sacred possessions: Vodou, Santería, Obeah, and the Caribbean*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Duany, J. (1994). Ethnicity, Identity, and Music: An Anthropological Analysis of the Dominican Merengue. En G. H. Béhague (Ed.), *Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America* (pp. 65-90). Miami: University of Miami North-South Center.
- Eli Rodríguez, V. (1994). Cuban Music and Ethnicity: Historical Considerations. En G. H. Béhague (Ed.), *Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America* (pp. 91-108). Miami, Florida: University of Miami North-South Center.
- Fernández Olmos, M. & Paravisini-Gebert, L. (1997). Religious Syncretism and Caribbean Culture. En M. Fernández Olmos & L. Paravisini-Gebert (Eds.), *Sacred possessions: Vodou, Santería, Obeah, and the Caribbean* (pp. 1-12). New Brunswick: Rutgers University Press.
- García Chichester, A. (2003). Nancy Morejón. En M. A. Salgado (Ed.), *Dictionary of Literary Biography, Volume 283: Modern Spanish American Poets, First Series* (pp. 231-241). A Brucoli Clark Layman Book. Chapel Hill, North Carolina: Gale Group. Retrieved Jan. 4, 2008, from *Dictionary of Literary Biography*, Gale Databases.
- Hernández Hiraldo, S. (2006). *Black Puerto Rican Identity and Religious Experience*. Gainesville: University Press of Florida.
- Hershberger, R., Navey-Davis, S. & Borrás A. G. (2005). *Plazas: Lugar de encuentros*. Massachusetts: Heinle.
- Jiménez de Báez, Y. (1967). Julia de Burgos. *Julia de Burgos: Antología Poética* (pp. 11-26). Río Piedras: Editorial Panamericana.

- Julia, J. J. (2001). *Tomás Hernández Franco: Páginas Escogidas*. En: J. R. Vargas & T. C. Burdiez. Santo Domingo: Editora El Siglo.
- “Julia de Burgos” (2006). *Notable Hispanic American Women*. Gale Research, 1998.  
Reproduced in *Biography Resource Center*. Farmington Hills, Michigan:  
Thomson Gale. <http://galenet.group.com.proxy.ulib.edu>
- Julia de Burgos Obra Poética* (2005). En C. Burgos, J. Bautista Pagán, I. López Jiménez y J. E. González (2<sup>nd</sup>. Ed.). San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Klee, C. A. (1998, May). Communication as an Organizing Principle in the National Standards: Sociolinguistic Aspects of Spanish Language Teaching.” *Hispania*, 81, 339-349.
- Knight, F. & Crahan, M. (1979). The African Migration and the Origins of an Afro-American Society and Culture. En F. Knight & M. Crahan (Eds.), *Africa and the Caribbean* (pp. 1-19). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Knorre, M., Dorwick, T., Pérez-Gironés, A. M., Glass, W. R. & Villarreal, H. (2005). *Puntos de partida*. New York: McGraw-Hill.
- Kramersch, C. J. (1987). The Missing Link in Vision and Governance: Foreign Language Acquisition Research. *ADFL Bulletin*, 18, 31-34.
- Lafayette, R. C. (1988). Integrating the Teaching of Cultures into the Foreign Language Classroom. En A. J. Singerman (Ed.), *Towards a New Integration of Language and Culture*, (pp. 47- 61). Reports of The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, VT: Northeast Conference.

- Lafayette, R. C. & Schulz R. A. (1997). Evaluating Cultural Learnings. En P. R. Heusinkveld (Ed.), *Pathways to Culture*, (pp. 577-593). Yarmouth: Intercultural Press.
- Lange, D. L. (1999). Planning for and using the new national culture standards. En J. K. Phillips & R. M. Terry (Eds.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practices* (pp. 57-135). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lipski, J. (2001). "From 'bozal' to 'boricua': Implications of afro-Puerto Rican Language in Literature." *Hispania* 84: 850-859.
- Lipski, J. (1998). "El español bozal." *América negra: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades criollas y afrohispanas*. Ed. Matthias Perl and Armin Schwegler. 293-327. Frankfurt: Vervuert.
- López, A. R. (2003). *Herencia africana en Puerto Rico: Un recuento breve*. Hato Rey: Editorial Cordillera.
- López Springfield, C. (2003). "I Am The Life, The Strength, The Woman: Feminism in Julia de Burgos' Autobiographical Poetry," pp. 55-57. DeCosta-Willis, Miriam (ed., preface, and introd.). *Daughters of the Diaspora: Afro-Hispanic Writers*. Kingston: Randle, 2003. xlii, 500 pp.
- "Luis Palés Matos" (2006). *Dictionary of Hispanic Biography*. Gale Research, 1996. Reproduced in *Biography Resource Center*. Farmington Hills, Mich.: Thomson Gale. Retrieved March 10, 2006, from <http://galenet.galegroup.com.proxy.ulib.iupui.edu>



- McNee, N. (2004). Using Legends and Folktales in the Target Language to Incorporate Culture in the Foreign Language Classroom. En R. Di Donato & N. Humbach (Eds.), *Making Connections from the Classroom to the World Beyond*, (pp. 97-104). Eau Claire, WI: Crown Prints.
- ‘Manuel del Cabral’ (2003). *Dictionary of Literary Biography: Modern Spanish American Poets, First Series*, 283, 59-65. En A. Salgado (Ed.), Retrieved Jan. 4, 2008, from Gale database.
- Megenney, W. (1982). ‘Elementos subsaháricos en el español dominicano.’ *El español del Caribe*. Santiago, República Dominicana: Universidad Católica Madre y Maestra.
- Mitchell Mozella, G. (2006). Crucial Issues in Cuban and Puerto Rican Santería and Trinidadian Shango. *Crucial Issues in Caribbean Religions (7, 123-149)*. *Martin Luther King, Jr. Memorial Studies in Religion, Culture, and Social Development* (Vol. 10). New York: Peter Lang Publishings, Inc.
- Moya Pons, F. (1974). *Historia Colonial de Santo Domingo*. Barcelona: Industrias Gráficas M. Pareja.
- Moya Pons, F. (1986). *El pasado Dominicano*. Santo Domingo, Editora Corripio.
- Moya Pons, F. (1995). *The Dominican Republic: A National History*. New Rochelle, N.Y.: Hispaniola Books Corporation.
- ‘Nicolás Cristobal Guillén’. (2002, Feb. 14). *Contemporary Authors Online*. Retrieved Jan. 4, 2008, from <http://galenet.galegroup.com>
- Ortiz, F. (1947). *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. New York: Alfred A. Knopf, Inc. and Random House, Inc.

- Ortiz García, A. L. (2006). *Afropuertorriqueño(a)*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.
- Otheguy, R. (1973). "The Spanish Caribbean: a Creole perspective." En C. J. Bailey & R. Shuy (Eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English* (pp. 323-339). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Palés Matos, L. (2003). *Tuntún de Pasa y Grifería*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Palmer, C. (1995). From Africa to the Americas: Ethnicity in the Early Black Communities of the Americas. *Journal of World History*, 6, 223-236.
- Poupeye, V. (1998). *Caribbean Art*. New York: Tames and Hudson.
- Quiñones Calderon, A. (1992). *50 Décadas de Historia Puertorriqueña*. San Juan: The Credibility Group, Inc.
- Rodríguez Pagán, J. A. (1987). *Julia de Burgos: tres rostros de Nueva York y un largo silencio de Piedra*. Humacao, Puerto Rico: Editorial Oriente.
- Román Riefköhl, R. (1981 Fall). "Una aproximación lingüística a la 'Danza negra' de Luis Palés Matos." *Hispanic Journal*, 3:1, pp. 137-146.
- Rosenberg, J. (1979). *El Gaga: Religión y Sociedad de un Culto Dominicano*. Santo Domingo: Editora "Alfa y Omega" (Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo)
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Sheridan, R. (1972, Feb.). Africa and the Caribbean in the Atlantic Slave Trade. *The American Historical Review*, 77, 1, 15-35.

- Smith, A. N. (1999, Spring). Designing a Standards-Based Thematic Unit Using the Learning Scenario as an Organizing Framework. *ACTFL Newsletter*, (pp. 9-12).
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (1996). National Standards in Foreign Language Education Project. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Sued Badillo, J. & López Cantos, A. (2003). *Puerto Rico Negro*. Bogotá D.C.: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Sweet, J. (2000). Teaching the Modern African Diaspora: A Case Study of the Atlantic Slave Trade. *Radical History Review*, 77, 106-122.
- Terrell, T. D., Andrade, M., Egasse, J. & Muñoz, E. M. (1999). *Dos Mundos: En Breve*. Boston: McGraw-Hill.
- Tolentino, de M. (1989). *Cándido Bidó: Pintor de su Tierra*. Santo Domingo, República Dominicana: Imprenta Quiñones.
- Valero, R. (1996). Valdés, Gabriel de la Concepción. *Encyclopedia of Latin American History and Culture* (Vol. 5, pp. 348-349). New York: Simon & Schuster MacMillan.
- VanPatten, B., Lee, F. J. & Ballman, T. (1996). *¿Sabías que...?* New York: MacGraw-Hill.
- Vicioso, S. & Paravisini-Gebert, L. (1994, Summer). "Julia de Burgos: Our Julia." *Callaloo: A Journal of African American and African Arts and Letters*, 17:3, 674-683.

Vidal, T. (2005). *José Campeche: Retratarista de una Época*. San Juan, P. R.:

Ediciones Alba.

Wade, P. (2003). Race in Latin America. En P. Swanson (Ed.), *The Companion to Latin*

*American Studies* (pp. 185-199). New York: Oxford University Press.

## **CURRICULUM VITAE**

**Marwilda Betancourt**

### **EDUCATION**

- August 2008 M. A., Teaching of Spanish as a Second Language, Indiana University-Purdue University Indianapolis, August 2008; Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas Hispanas, University of Salamanca, Spain
- May 2006 B.A. in Spanish, Indiana University-Purdue University Indianapolis

### **TEACHING EXPERIENCE**

- 2008 - 2009 Franklin College, Franklin, Indiana  
Lecturer of Spanish (Beginning Spanish courses)
- 2006 - 2008 Indiana University-Purdue University Indianapolis, World Languages and Cultures, Spanish Program (100-, 200- and 300- levels of Spanish language)
- 1991-1995 University of California, San Diego, Department of Linguistics' Language Program, Spanish Department (Beginning Spanish courses A, B, C, and D; program based on the theory of second-language acquisition known as the Natural Approach, including training in the use of the Total Physical Response)

### **HONORS AND AWARDS**

- April 2008 The Gabriela Mistral Award, Sigma Delta Pi, Sigma Epsilon Chapter, IUPUI  
Outstanding graduate student of Spanish and active member of Sigma Delta Pi, in recognition for excellence in the studies of the Hispanic language, literature and culture
- 2008-2009 Sigma Delta Pi President, Sigma Epsilon Chapter, Hispanic National Honor Society
- 2007-2008
- Fall 2007 Teaching Scholarship, Department of World Languages & Cultures, IUPUI, Spanish Program
- Summer 2007 Travel Scholarship for Studies Abroad in Salamanca, Spain  
Granted by the Graduate Committee, World Languages & Cultures, IUPUI
- 2006-2007 Teaching Scholarship, Department of World Languages & Cultures, IUPUI, Spanish Program

- Spring 2006 Dean's List, Indiana University School of Liberal Arts, Indiana University-Purdue University Indianapolis
- Fall 2005 Dean's List, Indiana University School of Liberal Arts, Indiana University-Purdue University Indianapolis
- May 1995 Teaching Assistant Excellence Award, in recognition of distinguished achievement in teaching in the Department of Linguistics' Language Program of the University of California, San Diego, La Jolla

### **SERVICE TO THE PROFESSION**

- January 2008- Advisor for the Spanish Club, Undergraduate Spanish Program, World date Languages and Cultures, IUPUI
- 2007 Invited Speaker: "How to Prepare for a Career in Foreign Language Education" Seventh Annual Post Secondary Seminar for Hispanics in Higher Education: Mapping Education Towards Achievements (META), Indiana University-Purdue University Indianapolis and Indiana Department of Education, October 5, 2007
- 2007 Judge, 'Concurso Académico XXIV' (State Spanish Competition K-12 sponsored by the Indiana AATSP), Craig Middle School, April 21, 2007
- 2006 Invited Speaker: "How to Prepare for a Career in Foreign Language Education" Sixth Annual Post Secondary Seminar for Hispanics in Higher Education: Mapping Education Towards Achievements (META), Indiana University-Purdue University Indianapolis and Indiana Department of Education, October 6, 2006
- 2006 Judge, 'Concurso Académico XXIII' (State Spanish Competition K-12 sponsored by the Indiana AATSP), Ben Davis High School, April 22, 2006

### **MEMBERSHIP IN PROFESSIONAL ORGANIZATIONS**

- AATSP: The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
- ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Language
- IFLTA: Indiana Foreign Language Teachers Association
- Sigma Delta Pi, Sigma Epsilon Chapter, Hispanic National Honor Society