

New-York
Historical
Society

Making
History
Matter



NUEVA YORK > 1613-1945

Materiales del Salón de Clase

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Saludo de los presidentes | 3 |
| Reconocimientos | 4 |
| ¿Cómo usar esta guía? | 5 |
| <i>Nueva York (1613 - 1945): Sobre la exposición.</i> | 6 |
| Introducción a los de Materiales del Salón de Clase | 8 |
| Lista de Materiales de Salón de Clase | 8 |
| Unidad 1: Lazos de Intercambio. | 11 |
| Lección 1: Las Bases del Comercio | 12 |
| Lección 2: Rivalidad Europea en el Nuevo Mundo | 13 |
| Lección 3: Mercancías | 14 |
| Lección 4: Azúcar | 15 |
| Lección 5: La Esclavitud y El Azúcar. | 16 |
| Lección 6: Azúcar y Dulces | 17 |
| Unidad 2: Interacción Cultural | 18 |
| Lección 1: Los Neoyorquinos perciben al Mundo Hispanohablante | 19 |
| Lección 2: El Mundo Hispanohablante percibe a Nueva York | 21 |
| Lección 3: Jóvenes en Nueva York | 22 |
| Lección 4: La Vida en Nueva York, 1930-1940 | 23 |
| Unidad 3: Guerra, Revolución y Nueva York. | 25 |
| Lección 1: Esfuerzos tempranos para derribar el Imperio Español | 26 |
| Lección 2: La Guerra de los Diez Años en Cuba | 27 |
| Lección 3: La Guerra por la Independencia Cubana | 28 |
| Lección 4: La Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense | 29 |
| Lección 5: Nueva York y la Guerra Civil Española | 30 |

Portada:

The Dutch Capture of the Spanish Silver Fleet, 1628. Courtesy of the John Carter Brown Library at Brown University.

| | |
|---|-----------|
| Unidad 4: Dibujando Bocetos y Pintando | 31 |
| Introducción | 32 |
| Lección 1: Explorando <i>Cayambé</i> : Aprendiendo a mirar | 33 |
| Lección 2: Dibujando un boceto paisajista. | 34 |
| Lección 3: Crear un cuaderno de bocetos | 35 |
| Lección 4: Exploración de pinceladas. | 36 |
| Lección 5: Exploración de valores. | 37 |
| Lección 6: Naturaleza muerta en la exploración de valores. | 38 |
| Lección 7: Creando la composición. | 39 |
| Lección 8: Utilizando color para transmitir humor | 40 |
| Lección 9: Pintando formas tridimensionales | 41 |
| Lección 10: Completando una composición al agregar detalles | 42 |
| Lección 11: Exposición de cuadros estudiantiles | 43 |

Recursos

| | |
|--------------------|----|
| Unidad 1 | 44 |
| Unidad 2 | 63 |
| Unidad 3 | 79 |
| Unidad 4 | 97 |

| | |
|---------------------------|------------|
| Apéndice | 103 |
|---------------------------|------------|

| | |
|----------------------------------|------------|
| Guías Auditivas | 104 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Lista de Canciones | 105 |
|-------------------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| New York State Learning Standards | 106 |
|--|------------|

| | |
|-------------------------|-----|
| Social Studies. | 106 |
| Visual Arts | 110 |

| | |
|---|------------|
| Formularios de Observación | 111 |
|---|------------|

| | |
|---------------------------|------------|
| Glosario | 114 |
|---------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| Bibliografía y Recursos del Salón de Clases | 116 |
|--|------------|

SALUDO DE LOS PRESIDENTES



Estimado Educador:

La New-York Historical Society y El Museo del Barrio presentan con orgullo esta colección de materiales y recursos educativos para acompañar la exposición *Nueva York (1613-1945)*. La exhibición explora el extenso y profundo vínculo que la ciudad de Nueva York ha mantenido con el mundo hispanohablante, y cómo esa relación ha influenciado prácticamente todos los aspectos del desarrollo de la ciudad, incluyendo el comercio, la manufactura, el transporte, las comunicaciones, el entretenimiento y las artes. Organizada conjuntamente por ambas instituciones, *la muestra* estará abierta al público del 17 de septiembre de 2010 al 9 de enero de 2011, en El Museo del Barrio.

El “Nueva York” contemporáneo alberga una constelación de residentes hispanohablantes tan amplia como diversa. Se trata de un fenómeno relativamente reciente que comenzó con la oleada de inmigración puertorriqueña en las décadas de 1930 y 1940. Pero la relación de Nueva York con el mundo de habla hispana va más allá, se funde con los cimientos históricos de la ciudad, e incluso precede el asentamiento holandés en Manhattan en los años 1620. *Nueva York (1613-1945)* revive esa Historia y la recrea con joyas peculiares y antiguas: mapas, cartas, sendas, pinturas, dibujos y demás tesoros de las colecciones de la New-York Historical Society, El Museo del Barrio, otras instituciones adicionales y colecciones privadas.

El contenido, los planes de lecciones y recursos que incluyen los siguientes materiales abarcan cuatro siglos de Historia y fueron preparados cuidadosamente para el uso tanto de docentes como de estudiantes. La introducción a la exposición y la visión general de los materiales de clase proveen un punto de partida hacia la exploración y el aprovechamiento de estos planes y recursos. Dentro de estos materiales algunos ilustran la compleja e intensa relación entre Nueva York y el mundo hispanohablante a través del comercio, la interacción cultural, la política y la guerra; en tanto las “Historias de la Vida” proveen una ventana personal y cercana de la senda marcada por neoyorquinos prominentes y otros menos conocidos, destacando los papeles que jugaron en el desarrollo evolutivo y cultural de la ciudad. Asimismo, como la Historia también se cuenta a través de los ojos de los artistas que vivieron e interpretaron cada período, los materiales de *Nueva York (1613-1945)* también incluyen un plan especial de artes visuales que motiva el estudio de estas obras tanto en su contexto histórico como en su esencia artística.

Los Departamentos de Educación de la New-York Historical Society y El Museo del Barrio están comprometidos a proveer materiales históricos y artísticos valiosos, y a organizar programas para contribuir con el aprendizaje tanto de maestros como de alumnos. Esta colección de materiales y recursos ha sido diseñada para complementar y enriquecer las visitas a la exposición, y también para ayudar a docentes y estudiantes de todo el país a aproximarse a este aspecto poco conocido del pasado estadounidense.

Si desea aprender más sobre los programas de estudios sociales diseñados para *Nueva York (1613-1945)* y en particular y los recursos escolares de Historia de la New-York Historical Society en general, contáctenos al (212) 485-9293 o visite el Departamento de Educación en el portal www.nyhistory.org/education. Para indagar más sobre programas escolares diseñados para *esta exposición* basados en el arte, comuníquese con El Museo del Barrio al (212) 831-7272 o visite www.elmuseo.org

Sinceramente,

Louise Mirrer, Ph.D.
Presidenta y Directora General
New-York Historical Society

Julian Zugazagoitia, Ph.D.
Director Saliente
El Museo del Barrio

RECONOCIMIENTOS



Por su contribución en la elaboración de los materiales de *Nueva York* para el salón de clase, agradecemos de manera especial a las siguientes personas:

Escritora

Marjorie Waters,
Desarrolladora del plan de estudio

Productores

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA NEW-YORK HISTORICAL SOCIETY (SOCIEDAD HISTÓRICA DE NUEVA YORK)

Sharon Dunn,
Directora interina, División de Educación

Mía Nagawiecki,
Encargada de subvenciones y proyectos especiales

Betsy Gibbons,
Encargada de educación secundaria y pos-secundaria

Rochelle Greenfield,
Encargada de educación infantil y primaria

Richard Bluttal,
Encargado de programas escolares y de extensión

Joshua Perea,
Socio de Educación

Contribuidores

JoBeth Ravitz,
Artista de enseñanza

Karen Rosner,
Coordinadora de artes visuales, Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York

Edward J. Sullivan,
Profesor de Bellas Artes, New York University

Eruditos – Críticos

Kathleen Hulser,
Historiadora pública y Conservadora superior de Historia, New-York Historical Society

Marci Reaven,
City Lore, Conservadora

Diseñadora

Pam Pollack

Editores

Ken Priester

Andrés E. Correa

Marcia Luque

Traductores

Ángel Vázquez,
Encargado de marketing, El Diario

Sonia Guerra,
El Diario

Claudia Fuñez

Jacob Kafka

Misael Torres
Maldonado

Agradecimientos Especiales

Inés Aslan,
Oficial de Comunicaciones, El Museo del Barrio

Sarah Armstrong,
Coordinadora de Contenido, New-York Historical Society

Anne Cassidy,
Encargada de colecciones, Olana

Linda Ferber,
Vice-presidenta ejecutiva, Directora del Museo, New-York Historical Society

Eleanor Gillers,
Supervisora del departamento de derechos y reproducciones, New-York Historical Society

Clare Richfield,
Socía de Investigación, New-York Historical Society

Evelyn Trebilcock,
Conservadora, Olana

Ángel Vázquez,
Encargado de marketing, El Diario

Para la exposición:

EN LA NEW-YORK HISTORICAL SOCIETY:

Louise Mirrer,
Presidenta y Directora General, y Directora del Proyecto de la exposición

Stephen Edidin,
Conservador Superior

Valerie Paley,
Historiadora para proyectos especiales

Gerhard Schlanzy,
Director de exposiciones

Clare Richfield,
Socía de Investigación

EN EL MUSEO DEL BARRIO:

Julián Zugazagoitia,
Director Saliente, Director del Proyecto de la exposición

Deborah Cullen,
Directora de programas conservadores

Elvis Fuentes, *Conservador*

EN CITY LORE:

Marci Reaven,
Conservadora

Elena Martínez y Mariana Mogilevich,
Conservadores Asociados

Historiador Principal:
Mike Wallace

Historiador de Arte Principal:

Edward J. Sullivan

New-York Historical Society (Sociedad Histórica de Nueva York)

Fundada en 1804, la New-York Historical Society es la institución cultural más antigua de Nueva York. Su museo y las internacionalmente reconocidas colecciones de su biblioteca de investigación contienen más de cuatro millones de objetos que abarcan cuatro siglos y documentan la historia, cultura, diversidad, y continua evolución de Estados Unidos vistas desde el prisma de la ciudad y el estado de Nueva York. La New-York Historical Society se dedica a presentar exposiciones pioneras, programación intelectualmente estimulante, y actividades que sacan provecho de su extraordinario museo y la colección de su biblioteca, y también promueve investigaciones que revelan el dinamismo de la Historia y su influencia en el mundo actual.

New-York Historical Society | Making History Matter
New-York Historical Society
170 Central Park West
New York, NY 10024
212-873-3400
www.nyhistory.org

Roger Hertog, *Chair, Board of Trustees*

Pamela Schafner, *Vice-Chair, Board of Trustees*

Richard Gilder and Nancy Newcomb,
Executive Committee Co-Chairs

Louise Mirrer, *President & CEO*

El Museo del Barrio

El Museo fue fundado hace 40 años por el artista y educador Rafael Montañez Ortiz y una coalición de padres de familia, educadores, artistas, y activistas que se habían percatado de que los principales museos ignoraban, en su mayoría, a los artistas latinos. Desde su creación, El Museo se ha dedicado a celebrar y promover la cultural latina y, por lo tanto, a volverse una piedra angular de El Barrio, así como un valioso recurso para la ciudad de Nueva York. La variada colección permanente de El Museo, de más de 6.500 objetos que abarcan más de 800 años de arte latinoamericano, caribeño, y latino, incluye artefactos taínos precolombinos; artesanías tradicionales; dibujo, pintura, escultura, e instalaciones del siglo XX; así como grabados, fotografía, documentales, y videos.



El Museo del Barrio
1230 Fifth Avenue at 104th Street
New York, NY 10029
212-831-7272
www.elmuseo.org

Tony Bechara, *Chair, Board of Trustees*

Carmen Ana Unanue, *President, Board of Trustees*

¿CÓMO USAR ESTA GUÍA?



Este disco contiene los materiales educativos que acompañan la exposición *Nueva York*, incluyendo versiones en español e inglés de los planes de lección, fuentes primarias, las *Historias de la Vida*, y más. En varias partes de la guía, enlaces en vivo le permiten moverse fácilmente dentro de los materiales, al igual que conectarse a varios sitios web. La Tabla de Contenido es la página portal y es fácilmente alcanzada desde cualquier página al hacer clic sobre el logotipo de *Nueva York* al lado del número de página.

Cada unidad está compuesta de varias lecciones relacionadas. Estas no necesitan ser seguidas con exactitud, al contrario, pueden ser usadas como punto de partida y alteradas para ajustarse a las necesidades específicas de su clase. Los materiales están diseñados para que puedan ser vistos en pantalla, proyectados con SMART Board o tecnología LED, o impresos.



En la parte baja de cada lección, verá imágenes - los esbozos en miniatura - de los recursos asociados con cada lección. Un clic en los esbozos en miniatura lo llevará al mismo recurso, o puede hacer clic con el botón derecho del ratón en cada esbozo en miniatura y abrir el recurso en una ventana nueva. Utilice el ícono de la lupa y verá una imagen del recurso limpia y mejor para que sea impresa o estudiada más cuidadosamente. También, si hay un recurso en inglés, utilice el ícono de la lupa para ver la transcripción de ese recurso en español.



También puede usar los Contenidos para acceder a cualquiera de los materiales directamente.

Esperamos que encuentren estos materiales útiles y que disfruten al explorar ¡*Nueva York!*

SOBRE LA EXPOSICIÓN

17 DE SEPTIEMBRE 2010 - 9 DE ENERO 2011

En una unión excepcional, la New-York Historical Society (Sociedad Histórica de Nueva York) y El Museo del Barrio han colaborado para curar *Nueva York (1613-1945)*, importante exposición que explora cómo la larga y profunda relación de Nueva York con España y Latinoamérica ha influido en casi todo los aspectos del desarrollo de la ciudad. La exposición puede ser vista en El Museo del Barrio, mientras el edificio histórico de la New-York Historical Society (Sociedad Histórica de Nueva York) localizado en Central Park West está bajo renovación. El historiador principal de la exposición es Mike Wallace, distinguido Profesor de Historia en la City University of New York, y ganador del premio Pulitzer por ser co-autor de *Gotham: A History of New York City to 1898*.

Nueva York (1613-1945) está moldeada en base a la aclamada iniciativa de dos años de la New-York Historical Society (Sociedad Histórica de Nueva York) que investigó la esclavitud en la ciudad. La muestra abarca un período de tres siglos de historia y combina una amplia cantidad de recursos, incluyendo pantallas interactivas, estaciones auditivas, producciones de video, muchos mapas históricos curiosos, cartas, pancartas, pinturas, dibujos, y otros objetos de las colecciones de ambos museos, al igual que de muchas otras instituciones distinguidas y colecciones privadas. Debido a las diferentes misiones de la New-York Historical Society (Sociedad

Histórica de Nueva York) y El Museo del Barrio, la exposición saca a relucir materiales históricos y artísticos, una combinación que enriquece la Historia y les da a los visitantes una ventana amplia e inusual dentro de este excepcional pasaje.

El “Nueva York” del presente, la masiva y diversa constelación de residentes hispanohablantes de la ciudad, es un fenómeno reciente que comenzó a surgir debido a los llegados de Puerto Rico en las décadas 1930 y 1940. Aun así, la relación entre la isla y el mundo del habla hispana data de los comienzos de la ciudad, y antecede al asentamiento holandés en Manhattan en los años 1620. Por el tiempo de la Revolución Estadounidense, inmigrantes españoles y latinoamericanos comenzaron a filtrarse a la ciudad, y los números se incrementaron a través de los siglos XIX y XX. Es una historia no de décadas sino de siglos, y las interacciones entre España, Latinoamérica y Nueva York desde 1613 hasta 1945 tienen una influencia más grande en el moldear del desarrollo amplio de la ciudad del que comúnmente se cree, pues dejaron una gran marca en el comercio, la cultura, la manufactura y las finanzas del Nueva York contemporáneo.

Nueva York (1613-1945) conecta estas historias por primera vez, en cinco galerías organizadas por tema y período.

Galería 1 – Nueva York (1613-1945)

La exposición comienza en los principios del siglo XVII con la historia de Jan Rodríguez, un marinero de raza mixta y habla hispana proveniente de Santo Domingo, y el primer residente extranjero de Manhattan. La historia continúa hacia el período colonial, cuando los imperios europeos luchaban por supremacía en el Nuevo Mundo y otras regiones. Durante este lapso, los holandeses e ingleses protestantes desarrollaron una profunda cultura de antipatía hacia los españoles católicos, un prejuicio que se propagó hacia



las otras colonias y luego se conoció cómo la “Leyenda Negra”. El holandés tenía una causa adicional para odiar al ibérico: la monarquía española reinó sobre los Países Bajos. Después de que España apoyara a los colonos durante la Revolución Estadounidense, algunos de estos prejuicios se amansaron, por lo menos en Estados Unidos. Mas sin embargo, las rebeliones contra los españoles eran extensas y constantes en el hemisferio occidental en los años venideros, y los rebeldes muy a menudo encontraban apoyo entre los neoyorquinos.

Galería 2 – Intercambio con América Hispana (1825-1900)



Sus respectivas revoluciones les permitieron a Estados Unidos y los países de la América hispanohablante relacionarse el uno con el otro. Estados Unidos también intercambiaba

extensamente con Cuba y Puerto Rico, aunque estas islas aún eran colonias, y por lo tanto Estados Unidos tenía que pagar impuestos a España. Los comerciantes anglosajones prosperaron debido a este comercio, especialmente aquellos en la ciudad de Nueva York. El producto más valioso era el azúcar. La caña crecía en las islas del Caribe, parcialmente procesada ahí, resultando en el almíbar llamado azúcar crudo, y luego enviado al norte para mayor tratamiento. Este patrón básico comenzó con la apertura de la primera refinería en Nueva York en los años 1720 y luego continuó entrando al siglo XX. El envío al norte trasladó el centro de ganancias de los campos de azúcar a las factorías en Nueva York. Para 1860, Brooklyn era el centro mundial de la refinería del azúcar, y el término “barones del azúcar” entró al léxico estadounidense.

MATERIALES DEL SALÓN DE CLASE

CONTINUADO

Recurso 3: La Captura Holandesa de una flota de plata española.



Lazos de intercambio pusieron al anglo e hispanohablante en contactos más cercanos, y esto fomentó un intercambio cultural vigoroso. Tanto

Washington Irving cómo William Merritt Chase hicieron viajes de Nueva York a España, y el trabajo romántico que produjeron ahí —libros y ensayos por Irving, pinturas de Chase influenciadas por Velázquez— ayudaron a amansar los duraderos sentimientos negativos de los estadounidenses contra los españoles. Frederic Edwin Church viajó a Suramérica para pintar los paisajes majestuosos que capturaban las imaginaciones de su audiencia en Estados Unidos. Al mismo tiempo, gente de España y de las que una vez fueron sus colonias arribaban a Nueva York, entre ellos artistas, escritores, arquitectos, intelectuales, exiliados, y un joven estudiante quién se convertiría en el primer cubano en jugar béisbol profesional en Estados Unidos. Estos recién llegados contribuyeron a la continua interacción cultural entre las comunidades hispano y anglohablantes. Para 1870, la población neoyorquina incluía 3.600 personas de España o Latinoamérica, y rótulos anunciando *Se habla español* comenzaron a aparecer en las ventanas de las tiendas.

Galería 4 – Encuentros Políticos (1850-1930)



Para 1825, España había perdido la mayoría de sus colonias americanas. Conservó sus islas hacendadas en el Caribe, pero tuvo que pelear contra rebeliones y revueltas casi todo el siglo XIX. A través de este período, la ciudad de Nueva York era el crisol de la larga batalla contra el dominio español en Cuba y Puerto Rico. Aquí, los exiliados encontraron refugio, publicaron periódicos y fomentaron insurrecciones. De Félix Valera en los años 1820 a la misión cubana fallida de Narciso López en 1850, a la feroz Guerra de los Diez Años (1868-1878), a la exitosa rebelión comenzada por José Martí en 1895, Nueva York proveyó a los activistas políticos con una base en la cual podían organizarse y recoger fondos. En 1898, Estados Unidos intervino en la Guerra Hispano-Cubana que Martí había organizado y la trajo a un final rápido. Con el armisticio, España fue desterrada de sus últimas colonias caribeñas. Estados Unidos emergió cómo un poder colonial e imperial, habiendo adquirido Puerto Rico, Guam y Filipinas, y legislando su derecho de intervenir en Cuba. Una vez que los puertorriqueños recibieron la ciudadanía en 1917, comenzaron a emigrar a Nueva York en grandes números. Para 1920, había más de 7.000 puertorriqueños en Nueva York, una cifra que continuaría creciendo sustancialmente en las próximas décadas.

Galería 5 - El paisaje Hispano de Nueva York (1900-1945)



Entre la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense y la Segunda Guerra Mundial, la inmigración desde los países de habla hispana se incrementó. El censo de 1940 muestra 165.000 personas de descendencia española o latina en la ciudad de Nueva York, viviendo en grupos en Brooklyn, El Bronx y Manhattan, especialmente en “El Barrio” localizado en el este de Harlem. Esta creciente comunidad hispana tuvo un mayor impacto en la vida cultural de Nueva York. Y proveyó a la ciudad con una banda sonora que corría desde Machito y Xavier Cugat a Tito Puente y los grandes percusionistas latinos. Mientras Nueva York se convertía en un centro mundial de cultura, los artistas comenzaron a llegar a las escuelas de la ciudad, galerías y museos. El Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno) introdujo a los neoyorquinos y el resto de la nación a las artes y artistas de las Américas, incluyendo los grandes muralistas mexicanos Diego Rivera y José Clemente Orozco. La Hispanic Society of America (Sociedad Hispana de America) exhibió joyería hecha por artesanos musulmanes de

Valencia, y pinturas por el español Joaquín Sorolla y Bastida. La Galería 5 termina con un pequeño filme de Ric Burns que discute la épica inmigración a Nueva York después de la Segunda Guerra Mundial, cuando cientos de miles, y luego millones llegaron de Puerto Rico, Cuba, República Dominicana, Colombia, México, Ecuador y otros lugares de Latinoamérica para crear la ciudad Nueva York que conocemos hoy.

NUEVA YORK

(1613-1945):

GUÍA PARA EL MAESTRO: LISTA DE MATERIALES DEL SALÓN DE CLASE

INTRODUCCIÓN

Este plan de estudios ofrece un enfoque basado en documentos primarios sobre las ideas y materiales de la exposición *Nueva York (1613-1945)*, muestra organizada por la New-York Historical Society y El Museo del Barrio, expuesta en éste último del 17 de septiembre de 2010 al 9 de enero de 2011. Una visita a la exposición enriquecerá de gran manera la experiencia y entendimiento de los estudiantes, y al mismo tiempo les permitirá apreciar cientos de objetos, imágenes y tesoros en persona. Además, estos materiales educativos son diseñados para funcionar por sí mismos, así que cuando la exposición cierre, continuarán atrayendo a estudiantes y maestros en contenidos que puedan ser mayormente desconocidos para ellos: la sorprendentemente larga y profunda historia de los hispanohablantes en la ciudad de Nueva York, comenzando al principio del siglo XVII (antes de que los holandeses reclamasen Manhattan) y continuando hasta 1945.

Los materiales de *Nueva York (1613-1945)* para el salón de clase son organizados alrededor de tres temas, con una unidad de estudio para cada uno: los lazos de intercambio entre la ciudad de Nueva York y el mundo hispanohablante; la vida social y cultural que se desarrolló debido a estas conexiones de intercambio; y el papel crucial que Nueva York jugó en la lucha para terminar el dominio es-

pañol en Latinoamérica. Las cuatro unidades incluyen casi cuarenta recursos principales –textos, fotografías, arte y objetos– que permiten a los estudiantes trabajar directamente con los materiales históricos. Diez *Historias de la Vida*, los perfiles que se han convertido en el sello característico de los materiales educativos de la New-York Historical Society, presentan los personajes más importantes involucrados, y ayudan a centrar cada unidad de estudio en acciones y motivos humanos. En adición, un número de guías audibles proveerán a los estudiantes con una perspectiva contemporánea o histórica adicional.”

Sugerencias para los salones de clase son proveídas para cada unidad y se enfocan en estudios sociales e Historia, ya sea examinando un objeto en la exposición o agrupando varios alrededor de un tema o pregunta. Dado que las unidades contienen un número de importantes obras de arte, incluyendo bocetos y pinturas de Frederic Edwin Church, José Clemente Orozco y Diego Rivera, un plan de estudios de artes visuales también será facilitado. Todos estos materiales para los salones de clase conectan directamente con los puntos de referencia de aprendizaje para estudios sociales y artes visuales del estado de Nueva York, incluyendo *Social Studies Scope and Sequence (Enfoque y secuencias de Estudios Sociales)* del Departamento de Educación de la ciudad, y también *New York City Department of Education: Blueprint for Teaching and Learning, Visual Arts (Plano de enseñanza y aprendizaje en las Artes Visuales)*

Hay muchas maneras de usar estos materiales con los estudiantes, y aunque hayan sido identificados como primarios y/o secundarios, fueron diseñados con flexibilidad a través de los grados. Las lecciones han sido creadas para apoyar el desarrollo de las habilidades analíticas y creativas de los estudiantes. Los maestros pueden usarlos en cualquier forma que fun-

cione efectivamente en sus salones de clase.

Nota sobre el lenguaje usado en la exposición y en estos materiales: Los términos *hispano*, *latino* y *latina* han llegado a tener más alcance después de la Segunda Guerra Mundial. A comienzos del siglo XX, la gente se refería a sí misma como *hispano*, ya sea que viniesen de España, Cuba, Puerto Rico, México u otras naciones americanas de habla castellana. Comunidades de gente *hispana* también eran conocidas como *colonia hispana*. En estos materiales, *latino* y *latina* aparecen sólo en referencias contemporáneas.

Unidad 1: Lazos de Intercambio

La primera unidad explora las relaciones de intercambio entre Nueva York y Suramérica a través del tiempo. Comienza con la llegada de Jan Rodrigues a Manhattan en 1613, antes de que los holandeses fundaran Nueva Ámsterdam. Documentos primarios relatan las rivalidades de intercambio durante el período colonial, marcado por el amplio y duradero prejuicio contra España que más tarde se convirtió en la “Leyenda Negra”, continuando hacia el siglo XIX. A través de este lapso, Nueva York fue el puerto comercial más importante del país. Los estudiantes explorarán varios productos que fueron importados a la ciudad, incluyendo colorante de cochinilla, guano y tabaco.

La mayoría del contenido de esta unidad está enfocado en el azúcar, que comenzó como un lujo, muy apreciado por los consumidores. Pero con los avances en la tecnología de su procesamiento a mediados del siglo XIX, se convirtió en un producto económico y de fácil acceso para casi todas las personas. Ya que Nueva York y luego Brooklyn fueron los centros de la industria de la refinera

estadounidense, el intercambio del azúcar produjo riqueza y trabajo. Usando los documentos primarios en esta unidad, los estudiantes pueden considerar lo que está detrás de un carro de helados en una calurosa noche en Nueva York en los años 1880: islas caribeñas cubiertas de campos de caña de azúcar; dura labor manual (por africanos esclavizados y “coolies” chinos); grandes flotas de barcos yéndose y arribando al puerto de Nueva York; refineras dominando la línea de mar de Brooklyn; enormes factorías para la fundición, trabajadores del transporte y un público muy ansioso.

UNIDAD 1: RECURSOS PRINCIPALES

Recurso 1: Jan Rodrigues en Manhattan. Extractos de expedientes holandeses sobre un hombre de raza mixta que vivía en la isla de Manhattan en 1613-14, el primer residente extranjero de la ciudad de Nueva York.

Recurso 2: El Comienzo de la Leyenda Negra. Ilustraciones de un libro por Bartolomé de las Casas, el cual formó la base del profundo prejuicio antiespañol por siglos venideros.

Recurso 3: La Captura holandesa de una flota de plata española. Un texto holandés (no hay traducción disponible) describe e ilustra la captura por Piet Hein de una flota española cargada de tesoros, en Cuba en 1628.

Recurso 4: Tinte rojo de cochinilla. Retrato del oficial británico William Phillips en un uniforme tradicional rojo, hecho con el colorante de cochinilla importado de Centro y Suramérica.

Recurso 5: Guano en Perú. Un cartel designado para promocionar el guano suramericano como fertilizante para las granjas estadounidenses.

Recurso 6: Vendiendo Cigarros. Una caja de cigarros muy decorada para asociar el fumar con sofisticación y romance.

Recurso 7: Comercio Marítimo. Fotografía de un modelo del gran barco clíper *Sea Witch*. Artículos de periódicos que describen su naufragio y proveen información sobre pequeños navíos entrando al puerto de Brooklyn.

Recurso 8: Retrato de una hacienda azucarera. La pintura de Francisco Oller sobre unas estructuras y terrenos de un ingenio puertorriqueño.

Recurso 9: La Esclavitud y el Azúcar. Reporte de las condiciones de las personas esclavizadas en una hacienda cubana de azúcar, escrito por un abolicionista.

Recurso 10: Carta desde Cuba por Elena Rionda. Misiva, en inglés, de una joven cubana de catorce años, para su tío Manuel Rionda en Nueva York, describiendo su vida social y las actividades españolas durante la guerra por la independencia cubana.

Recurso 11: Pasteles, Pudines, etc. Selección de recetas de postres ampliamente endulzados sacadas de *Godey's Lady's Book and Magazine*.

Recurso 12: El señor de los helados. Dibujo de una escena de una calle neoyorquina, con pequeñines, en su mayoría niñas, comprando helados.

Recurso 13: El carrito de dulces en la calle Hester. Fotografía mostrando hombres y niños mirando sobre el carrito de un vendedor de dulces.

UNIDAD 1: HISTORIAS DE LA VIDA

La familia Havemeyer. Perfil de varias generaciones de los Havemeyer, barones del azúcar, quiénes establecieron enormes refinerías en las costas de Brooklyn.

Moses Taylor. Banquero y financiero que ayudó a hacer de la ciudad de Nueva York el centro del intercambio de azúcar estadounidense.

Manuel Rionda. Neoyorquino nacido en España y criado en Cuba, quien manejó el lado financiero del negocio familiar del azúcar y se convirtió en uno de los hombres más poderosos de la industria.

Unidad 2: Interacción Cultural

El enfoque de la segunda unidad es la vida cultural que floreció del intercambio explorado en la primera unidad. Hombres de negocios envueltos en el comercio del azúcar y otros productos viajaban frecuentemente a Nueva York, conocieron bien las maneras de la ciudad, y a menudo se quedaban por meses o permanentemente. A pesar de la distancia, la ciudad de Nueva York se convirtió en el destino estadounidense principal para muchas personas provenientes del Caribe. Familias llegaron, niños fueron a la escuela, y algunos barrios neoyorquinos tomaron un sabor distintivamente latino. Esta unidad comienza considerando cómo los recién llegados hispanohablantes veían Nueva York, y cómo ellos -y el mundo de habla hispana en general- también fueron vistos. Los materiales presentan los tipos de encuentros culturales menores y mayores que serán familiares para muchos estudiantes: el alumno universitario que se convierte en el primer cubano en jugar béisbol profesional en Estados Unidos, una corrida de toros

en Harlem, las guías turísticas en el idioma español señalando los hoteles e iglesias para los recién llegados, las emociones de Coney Island para el poeta y revolucionario José Martí.

La unidad también muestra las décadas 1930 y 1940 con un estudio del censo, mostrando un barrio hispano en Harlem y una actividad con mapa basada en imágenes de lugares neoyorquinos significativamente influenciados por el idioma español. Mientras los estudiantes recrean la era previa a la Segunda Guerra Mundial en Nueva York, el papel que el arte jugará será esencial. Explorarán los enfoques museísticos sobre los grandes muralistas mexicanos José Clemente Orozco y Diego Rivera, entre otros, y la cultura popular callejera que le dio a los barrios sus sonidos. Los materiales educativos incluyen una lista de canciones por artistas cubanos y puertorriqueños, de los Cuáles muchos pueden ser escuchados al visitar YouTube. Los maestros pueden crear una actividad similar alrededor del Nueva York de hoy, con estudiantes jugando cómo fotógrafos, reporteros e historiadores.

UNIDAD 2: RECURSOS PRINCIPALES

Recurso 14: Washington Irving: *The Alhambra*. Extractos del tributo cálido de Irving a las personas y paisajes de España.

Recurso 15: Frederic Edwin Church: *Cayambé*. Dramático retrato de un volcán ecuatoriano hecho por un pintor del siglo XIX.

Recurso 16: Esteban (Steve) Bellán: *El Primer Beisbolista*. Foto del equipo Haymaker Nine, con su jugador de tercera base Steve Bellán, la primera persona de la América hispana que jugó béisbol profesional en Estados Unidos.

Recurso 17: Guías de Nueva York. Seleccionadas de dos guías en español concebidas para turistas y residentes neoyorquinos.

Recurso 18: Corrida de Toros en Nueva York. Anuncio en el periódico sobre la primera corrida taurina en la historia de la ciudad.

Recurso 19: José Martí: *Coney Island*. Extracto de un ensayo sobre Coney Island por el gran escritor y revolucionario cubano.

Recurso 20: Conectando Nueva York y Latinoamérica. Imagen de *Ponce* y *San Juan*, dos de los buques de vapor que transportaban a pasajeros y carga entre Nueva York y Latinoamérica.

Recurso 21: José Clemente Orozco: *The Subway (El Subterráneo)*. La percepción del pintor mexicano sobre tres pasajeros en un vagón del Metro neoyorquino.

Recursos 22: Barrio Neoyorquino, 1930. Una página sobre el censo federal de 1930 en la sección de la calle 114 oeste, donde Pura Belpré -protagonista de una de las Historias de la Vida- moraba con su hermana.

Recurso 23: Diego Rivera: *Sugar Cane (Caña de Azúcar)*. Pintura del gran muralista, basada en los obreros de un campo azucarero en su natal México.

Recurso 24: Miguel Covarrubias: *Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art* (Celebrando veinte siglos de Arte Mexicano). Caricatura del artista mexicano sobre la inauguración de esa exposición en el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno).

Recurso 25: Mapa de Nueva York, alrededor de 1940. Selección de imágenes pequeñas, para uso escolar en las actividades con mapa.

UNIDAD 2: HISTORIAS DE LA VIDA

Washington Irving. El conocido escritor estadounidense cuya descripción positiva de España contrarrestó los sentimientos negativos creados por la Leyenda Negra.

Esteban (Steve) Bellán. El primer beisbolista profesional latinoamericano en Estados Unidos.

Pura Belpré. Una puertorriqueña que emigró a la ciudad de Nueva York, donde se convirtió en una muy respetada bibliotecaria, folklorista, titiritera y defensora de la cultura latinoamericana.

Unidad 3: Guerra, Revolución y Nueva York

La tercera unidad trata de una historia política sorprendente que sale directamente de las unidades previas. Al comienzo del siglo XIX, mientras los lazos de intercambio producían una próspera cultura hispana en Nueva York, la ciudad se convirtió en la base central foránea en la larga batalla para finalizar el dominio español en Cuba y Puerto Rico (los colonizadores ibéricos habían sido expulsados de la mayoría de Latinoamérica para los años 1820). Era un papel no oficial que el gobierno estadounidense algunas veces retaba. Mas sin embargo, los revolucionarios exiliados podían reunirse en la ciudad sin temor de arresto, mientras varios fondos y formas de asistencia estaban disponibles por personas con diferentes razones para querer ayudar.

Los recursos comienzan con el fallido intento de Francisco de Miranda por la liberación de Venezuela en 1806. En 1850, Narciso López dirigió otra misión fallida desde Nueva York, esta última con el propósito de emancipar a Cuba. En 1868, los activistas hispanohablantes neoyorquinos ayudaron a planear y apoyar la insurrección cubana más tarde llamada Guerra de los Diez Años. Esta también fallaría, pero la derrota fue de gran enseñanza. De nuevo en Nueva York, José Martí –el mismo quien pensó

que Coney Island era emocionante y excitante– puso las lecciones anteriores a trabajar y organizó la guerra por la independencia cubana, que comenzó en 1895. Tres años después, luego que el naufragio del *Maine* haya sido adjudicado a los españoles, Estados Unidos entró a la guerra y la terminó poco después. Esta confrontación se llamó históricamente la Guerra Hispano-Estadounidense, pero los historiadores ahora validan el papel jugado por los antillanos, y la conocen cómo la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense.

Los materiales finales proveen una breve vista al papel neoyorquino en la Guerra Civil Española en los años 1930, cuando el viejo antagonismo entre España y sus antiguas colonias disminuyó, y la gente de Nueva York se enfoca en el drama intenso que padecía Europa.

UNIDAD 3: RECURSOS PRINCIPALES

Recurso 26: El comienzo del fin del dominio español en las Américas. Un grabado del ahorcamiento de oficiales arrestados en el primer esfuerzo por liberar a Venezuela y las Américas del control español.

Recursos 27: La bandera cubana ondea sobre Nueva York. Una página del *The New York Sun* demostrando el recién diseñado pabellón cubano y celebrando los esfuerzos de Narciso López por liberar a Cuba por la fuerza.

Recurso 28: La Guerra de los Diez Años en Cuba y Nueva York. Portada de *Harper's Weekly*, el 4 de diciembre de 1869, describiendo los eventos en Nueva York y Cuba durante la época del conflicto.

Recurso 29: Política en una Factoría de Cigarros. Artículo de periódico referente a la costumbre de contratar gente para que le leyera a los trabajadores en las factorías de cigarros, donde, de acuerdo al texto, “casi todos eran revolucionarios”.

Recurso 30: Orden de Alzamiento. La orden original escrita por José Martí para comen-

zar la guerra por la independencia cubana, adjunta con una traducción literal al inglés y una adaptación más sencilla para capturar el significado en una manera directa.

Recurso 31: Raza y Guerra en Cuba. Un cuadro litográfico del General Antonio Maceo, el “Titán de Bronce”, quien levantó intrigas raciales entre los cubanos blancos, pero conquistó las áreas occidentales de la isla, críticas durante la guerra por la independencia cubana.

Recurso 32: Apoyo puertorriqueño a la revolución cubana. Una fotografía de José Julio Henna y otros partidarios puertorriqueños de la guerra por la independencia cubana.

Recurso 33: La Leyenda Negra y el Periodismo Amarillo. Fotografía del edificio del diario *The New York World*, en Park Row, con noticias del naufragio del buque de guerra *Maine* anunciadas en su fachada.

Recurso 34: Estados Unidos entra en el combate. Imagen de Theodore Roosevelt dirigiendo el ataque en Las Colinas de San Juan durante la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense, con la frase “El hombre correcto en el momento preciso”.

Recurso 35: Estados Unidos rediseñado. Un mapa publicado en 1900, después de la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense, muestra las nuevas posesiones del país.

Recurso 36: Juegos de Guerra y Patriotismo. El juego de tablero “*The Great Game: Uncle Sam at War with Spain*” (*El gran juego: el Tío Sam en guerra con España*), uno de los muchos producidos después de la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense.

Recurso 37: Guerra Civil en España. Un dibujo de Luis Quintanilla mostrando a grandes españoles escapando de una incursión durante la guerra civil.

Recurso 38: Nueva York pelea por España. El artículo de periódico escrito por Langston Hughes sobre el beisbolista cubano Basilio

Cueria combatiendo cómo un oficial republicano en España.

UNIDAD 3: HISTORIAS DE LA VIDA

Jane Cazneau. Estadounidense partidaria del *Manifest Destiny* (Destino Manifiesto) y de la anexión de Cuba.

Emilia Casanova de Villaverde y Cirilo Villaverde. Inmigrantes cubanos en Nueva York quiénes, según dicen, ayudaron a suministrar a los rebeldes con armas y abastecimiento durante la Guerra de los Diez Años.

José Martí. Poeta y revolucionario cubano quien escribió ensayos sobre Estados Unidos, especialmente Nueva York, y planeó la exitosa guerra por la independencia cubana, en la cual murió.

Eugenio María de Hostos. Escritor y activista político puertorriqueño que peleó por la emancipación de Cuba y Puerto Rico.

Unidad 4: Dibujando Bocetos y Pintando, inspirado por Cayambé

La unidad 4 explora la creación de las artes y el proceso artístico. *Cayambé* de Frederic Edwin Church es la inspiración para esta unidad.

Vea recursos no. 4,8,15,21,23.

Recurso 39: Los Bocetos de *Cayambé* por Frederic Edwin Church.

Recurso 40: Entendiendo *Cayambé* por Frederic Edwin Church

Recurso 41: Entendiendo *The Subway* (*El Subterráneo*) por José Clemente Orozco

Recurso 42: Entendiendo *Sugar Cane* (*Caña de Azúcar*) por Diego Rivera

Recurso 43: Entendiendo *Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art* (*Celebrando veinte siglos de Arte Mexicano*) por Miguel Covarrubias

UNIDAD 1

LAZOS DE INTERCAMBIO



Las relaciones entre la ciudad de Nueva York y América Latina comenzaron muy temprano y con el comercio. De hecho, la primera persona extranjera que vivió en la isla de Manhattan fue un “mulato” de Santo Domingo llamado Jan Rodrigues. Un barco holandés lo dejó aquí en 1613, y le dieron, entre otros artículos, ochenta destrales, probablemente para negociar con los nativos americanos. La complicada historia de los europeos en el Nuevo Mundo ya se puede vislumbrar en estos pocos detalles.

Durante el período colonial, las rivalidades europeas se reflejaron sobre el norte y el sur de América. A pesar de las batallas, victorias, derrotas y animosidades, el comercio continuó entre América Latina, Nueva York, y Europa. Los barcos que salían de puertos sudamericanos iban cargados con pieles, café, tabaco y plata. Una de los productos más valiosos era la cochinilla, un tinte rojo hecho de escarabajos.

El azúcar se convirtió en el producto de importación caribeño más lucrativo para Nueva York. El jarabe de azúcar (llamado “azúcar crudo”) era importado de las colonias británicas del Caribe, donde los africanos esclavizados efectuaban el penoso trabajo manual para cosechar y moler la caña de azúcar. El proceso final se llevaba a cabo en Nueva York, donde funcionaban refinerías de azúcar desde 1730.

Este modelo comercial continuó después de la revolución estadounidense. En el siglo XIX, Nueva York emergía como el principal centro comercial del país, gracias -en parte- a su puerto profundo y al canal de Erie, que proporcionaron acceso al grano cultivado en el interior de la nación. La harina se convirtió en la exportación principal de Nueva York al Caribe, donde fue utilizada para alimentar a las personas esclavizadas en las haciendas de azúcar.

El comercio latinoamericano se convirtió más importante para la economía de la ciudad. Nueva York era el destino principal en Estados Unidos para el guano, el tabaco, el chocolate y especialmente el azúcar, productos que eran enviados desde América Latina. Desde las refinerías de la era colonial, se desarrolló una masiva industria de refinamiento de azúcar, primero en Manhattan y más adelante en Brooklyn.

En 1855, las refinerías de azúcar empleaban a 1600 personas en Nueva York, y mucha otra gente ganaba dinero con el comercio del azúcar, incluyendo los trabajadores de los muelles, los marineros, los vendedores de ropa para caballeros de los barcos y los confiteros.

En 1860, 211 mil toneladas de azúcar cruda fueron importadas a las refinerías locales, casi todas provenientes de Cuba. Boston fue segundo con 44 mil toneladas. Cuando el azúcar, que antes era un producto precioso, llegó a ser barato y un elemento esencial en la dieta de los estadounidenses, Nueva York se convirtió en la capital del azúcar en la nación. Así, algunos dueños de refinerías como los Havemeyer, banqueros como Moses Taylor, dueños de haciendas de azúcar y corredores como Manuel Rionda, amasaron inmensas fortunas.

Unidad 1: Lazos de Intercambio

Lección 1:

EL COMERCIO BASICO

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes compararán y contrastarán los Recursos que representan descripciones del pasado, para entender los fundamentos del comercio.



Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

Puntos de Discusión:

Examine el intercambio que está sugerido en el Recurso 1: Jan Rodrigues en Manhattan, implicando su intercambio de hachas, etc., por sombreros nativos de castor.

- ¿Qué implica el documento acerca de cuánto se valoraban estas mercancías?
- ¿Quién decidía cuánto valía un sombrero de piel de castor o un hacha?
- ¿Cuál es el significado de un capitán “estropeando el intercambio” de su rival por ofrecer tres piezas de bienes en vez de una, por el mismo número de pieles?
- ¿Qué dice esto sobre la relación de los colonizadores con la gente nativa?

Estudie Recurso 3: La captura holandesa de la flota de plata española.

- ¿Cuáles artículos puede reconocer de la lista holandesa en el lado derecho del documento?
- ¿Qué información tiene sobre cómo estos artículos volvieron a estar en manos españolas?

Después de la captura del tesoro, los españoles llamaban *pirata* a Piet Hein. Los holandeses le veían cómo *héroe*.

- ¿Cuál de las dos palabras parece más precisa?
- ¿Los españoles eran piratas también?
- ¿Quién era dueño del tesoro en los barcos?
- ¿Qué implica el documento sobre cómo los europeos veían sus derechos en el Nuevo Mundo?

Estos dos documentos presentan o implican tres intercambios de bienes: las hachas por sombreros de piel de castor en *Jan Rodrigues en Manhattan*, la adquisición española del tesoro de sus colonias y la captura holandesa del tesoro en la Bahía de Matanzas.

- ¿Cómo se diferencian estos tres intercambios?
- ¿En qué se asemejan?

Actividad Sugerida:

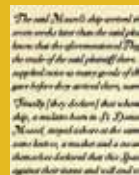
Héroe vs. Pirata

Asigne al estudiantado escribir artículos que contesten las preguntas siguientes:

- ¿Era pirata o héroe Piet Hein? ¿Por qué?
- ¿Cuál era la perspectiva holandesa de la captura de la flota de plata española?
- ¿Cuál era el punto de vista de los españoles sobre dicho evento?
- ¿Por qué los periódicos presentaban el mismo evento de maneras distintas?
- ¿Cómo pueden sopesar los historiadores las versiones contradictorias para llegar a un entendimiento sobre eventos sucedidos?

Resultado Estudiantil:

Los alumnos podrán usar los datos contenidos en los Recursos y explicar que la Historia es escrita desde varias perspectivas.



Recurso 1: Jan Rodrigues in Manhattan



Recurso 3: The Dutch Capture of the Spanish Silver Fleet

Unidad 1: Lazos de Intercambio Lección 2:

RIVALIDADES EUROPEAS EN EL NUEVO MUNDO

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes analizarán las razones de la rivalidad intensa entre los imperios europeos durante el período colonial inicial, a través de la investigación de mapas y Recursos.



Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- Nota: esta actividad requiere un mapa del mundo grande.

Nota para el Maestro: Puede ser que las imágenes no sean apropiadas para todos los estudiantes.

Puntos de Discusión

En un mapa del mundo, pida a los estudiantes identificar España, Inglaterra y Holanda, y que luego ubiquen lugares del Nuevo Mundo mencionados en los Recursos. (Un mapa contemporáneo no mostrará la extensión del alcance español en Europa durante el siglo XVII, pero les dará a los estudiantes una idea de la geografía general. Mapas históricos navegables están disponibles en <http://www.davidrumsey.com> y otros portales)

Las rivalidades entre países muchas veces van más allá del comercio.

- ¿Qué otros factores jugaban un papel en el conflicto entre poderes europeos durante el período colonial? ¿Qué causó estos conflictos?
- ¿Qué papel jugaba la religión en estas rivalidades?
- Hoy en día, ¿se ve evidencia de estos patrones? Explique

Actividad Sugerida

Echando la Culpa

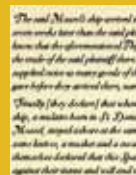
Los alumnos trabajarán en grupos pequeños con la meta de escribir un diálogo entre España, Inglaterra y Holanda para explorar y articular sus acciones durante el período colonial. Los estudiantes pueden tomar el papel de un país específico y abordar las preguntas siguientes conversando y escribiendo.

Considere las siguientes opciones:

- ¿Qué ha hecho un país para enojar a los otros?
- ¿Por qué era importante hacer eso?
- ¿Qué han hecho los otros países que ves injusto o incorrecto? Explica en detalle.

Resultado Estudiantil

Los alumnos escribirán un diálogo de tres personajes (España, Inglaterra y Holanda) para demostrar que comprenden las rivalidades entre esos reinos, explicando sus acciones durante la Colonia.



Recurso 1: Jan Rodrigues in Manhattan



Recurso 2: The Beginning of the Black Legend*



Recurso 3: The Dutch Capture of the Spanish Silver Fleet

Unidad 1: Lazos de Intercambio

Lección 3:

MERCANCÍAS

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los alumnos comprenderán que el incremento comercial y la disponibilidad de productos marcaron un cambio en la historia de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos y la América hispanohablante.

Nota para el Maestro: quinientos "coolies" chinos que quizás iban a los campos cubanos de azúcar y tabaco estaban en el Sea Witch que se hundió. Africanos y nativos esclavizados hacían la mayoría del trabajo de sembrar y cosechar las materias primas en Hispanoamérica. Tal vez los estudiantes no han puesto a las personas esclavizadas en sus listas de mercancías, pero puede explicarles que mucha gente la veía de esa manera a las personas esclavizadas en aquel tiempo.

Puntos de Discusión:

Enumerando Mercancías:

Haga un resumen de todos los bienes mencionados en los materiales usados en esta lección. El resumen debería incluir lo siguiente:

- La materia prima (por ejemplo, hojas de tabaco)
- La zona de donde viene esa materia
- ¿Dónde se procesaba?
- ¿Cuál era el producto final? (por ejemplo, cigarrillos)
- ¿Quién lo compraba?

(Si la información no está en las materiales investigue la respuesta).

Cartografía: Ayer y Hoy

Todas estas mercancías viajaban por barco. En un mapa grande del mundo (con un rotulador, cuerda, etc) marque la probable ruta marina que seguía la materia prima hacia el puerto de Nueva York. (Vea la sugerencia arriba para usar mapas históricos de <http://www.davidrumsey.com> y otros portales). Tenga en mente que el Canal de Panamá no se construyó hasta 1914 y antes los barcos tenían que viajar mucho al sur por Cabo de Hornos (Chile) o Cabo de Buena Esperanza (Sudáfrica).

Use la escala de millas del mapa para estimar la longitud del viaje. Para tabaco y azúcar –principales mercancías del

siglo XIX-, utilice los artículos de prensa del Recurso 7: Comercio por mar, para estimar qué tanto tiempo estaba en tránsito la materia prima.

Puntos de Discusión:

Cómo clase, discutan qué se puede aprender del mapa y la lista.

- ¿Cuáles mercancías viajaban más?
- ¿Cuáles mercancías eran lujos?
- ¿Cuáles eran necesidades?
- ¿Quiénes las necesitaban o querían?
- ¿Eran valiosas inherentemente?
- Si no, ¿por qué la gente las quería comprar?

Actividad Sugerida:

¿Qué compramos hoy?

Organice al estudiantado en grupos pequeños para discutir las preguntas siguientes:

- - ¿Hay un producto que quieres pero no tienes?
- - ¿Es necesidad o lujo? ¿Cuál es la diferencia?
- - ¿Cuánto crees que cuesta?
- - ¿Dónde lo comprarías?
- - ¿Buscarías para encontrar el mejor precio? ¿Por qué?
- - ¿Te importaría dónde es fabricado? ¿Por qué?

➤ Las pertenencias en tu casa –ropa, zapatos, vajilla, aparatos-, ¿de dónde vienen?

➤ ¿Qué tan diferentes son estas mercancías de las que exploramos en esta Unidad?

➤ ¿Qué semejanzas y diferencias ves entre el comercio de hoy y el comercio en siglos anteriores?

➤ ¿Quién se beneficia cuando compras algo que deseas?

Indique a los estudiantes compartir lo que han aprendido a través de sus discusiones sobre cómo se fabrican los productos y cómo llegan a las tiendas en nuestras comunidades.

Resultado Estudiantil:

Los alumnos demostrarán su entendimiento sobre cómo se intercambiaban y se vendían los bienes en el mundo haciendo un mapa de comercio de los siglos XVII-XIX y comparando los resultados con el comercio actual en el siglo XXI.

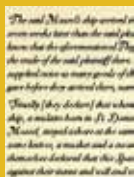
Extensión

Los estudiantes de secundaria pueden investigar la exportación de bienes manufacturados y el impacto que ha tenido en las economías domésticas y extranjeras.

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- Nota: esta actividad requiere un mapa del mundo grande.



Recurso 1: Jan Rodrigues in Manhattan



Recurso 4: Cochineal Red Dye



Recurso 5: Guano in Peru



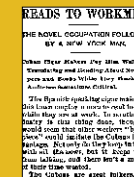
Recurso 6: Selling Cigars



Recurso 7: Trading by Sea



Recurso 12: The Ice-Cream Man



Recurso 29: Politics in a Cigar Factory (from Unit 3)

Unidad 1: Lazos de Intercambio

Lección 4:

AZÚCAR

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los alumnos descubrirán cómo la disponibilidad de azúcar influía en las economías y sociedades de Nueva York y el Caribe.



Actividad Sugerida

La Historia del Azúcar: Cronología ilustrada

Introduzca los materiales a los estudiantes al azar. Haga que enumeren los Recursos y los ordenen según la secuencia del procesamiento del azúcar, desde el cultivo al ingenio, envío, refinación y consumo. Si un Recurso no contribuye a su entendimiento del proceso, no tienen que incluirlo.

Pida que los estudiantes escriban o dibujen esta secuencia de eventos, o la transfieran al mapa.

Puntos de Discusión

Use Recurso 9: Retrato de una hacienda de azúcar, Recurso 10: Esclavitud y Azúcar, y Recurso 24: Diego Rivera: *Sugar cane (Caña de azúcar)* para explorar el trabajo de sembrar, cosechar y moler la caña.

- ¿Qué papel jugaban los coolies chinos esclavizados o casi esclavizados en la industria del azúcar?
- ¿Cómo se comparaba la esclavitud caribeña con la estadounidense?
- ¿Cómo se hace la mayoría del trabajo en la industria azucarera actual?

Actividad Sugerida

Un día en mi vida

Usando las tres historias de vida y el Recurso 11: Carta de Elena Rionda desde Cuba, solicite a los estudiantes escribir una entrada de diario que ilustre cómo vivían los que se volvieron ricos con el azúcar. Discuta las preguntas siguientes antes de empezar la actividad:

- ¿Qué ventajas tenían los Havemeyers, Moses Taylor y Manuel Rionda en sus orígenes?
- ¿Qué talentos o suerte les hicieron exitosos?
- ¿Cómo contribuyó Nueva York a sus fortunas?
- ¿Qué sugiere la carta de Elena Rionda sobre la vida familiar en las haciendas cubanas de azúcar?
- ¿Cómo eran diferentes las vidas de estas personas de las de los obreros esclavizados?

Resultado Estudiantil

A través de la discusión y el trabajo escrito, los estudiantes demostrarán su entendimiento del proceso de cultivar y refinar azúcar para el mercado, y su impacto en vidas individuales, dependiendo de sus circunstancias.

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- [Clip 5. Una hacienda de azúcar en Cuba, 1849](#)



Recurso 7: Trading by Sea



Recurso 8: Portrait of a Sugar Plantation



Recurso 9: Slavery and Sugar



Recurso 10: Elena Rionda's Letter from Cuba



Recurso 11: Cakes, Puddings, etc.



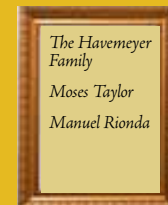
Recurso 12: The Ice-Cream Man



Recurso 13: The Candy Cart on Hester Street



Recurso 23: Diego Rivera: Sugar Cane



Historias de la Vida

Unidad 1: Lazos de Intercambio

Lección 5:

ESCLAVITUD Y AZÚCAR

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los alumnos entenderán cómo la disponibilidad y distribución de azúcar -esencial en el crecimiento de la industria y por ende en la economía de Nueva York-, dependía de la labor de personas esclavizadas.



Puntos de Discusión

- ¿Cómo era la vida de los obreros en las haciendas azucareras?
- Usando el Recurso 10: Esclavitud y Azúcar, y la pintura de Diego Rivera titulada *Sugar cane* (*Caña de azúcar*) como puntos de referencia, compare la vida de las personas libres y las esclavizadas trabajando en una hacienda de azúcar.
- ¿Cómo se diferencia la vida de un trabajador asalariado de la de una persona esclavizada?
- ¿Y si fuera un campesino nativo?
- ¿Y si fuera un *coolie*?

Actividad Sugerida

Escoge una carta: Cambia tu vida

Divida a los estudiantes en grupos y déle a cada grupo una baraja de fichas. Las fichas deben ser tituladas: Dueño de la hacienda, trabajador esclavizado, trabajador libre o “*coolie*”.

Pida a los estudiantes que seleccionen una ficha al azar y después discutan sobre el trabajo y vida de cada persona en la hacienda de azúcar. Los estudiantes escribirán una parodia para después actuarla frente a la clase.

Resultado Estudiantil

Los alumnos entenderán desde múltiples puntos de vista la labor envuelta en la producción del azúcar y su relación con la esclavitud.

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- [Clip 5. Una hacienda de azúcar en Cuba, 1849](#)



Recurso 8: Portrait of a Sugar Plantation



Recurso 9: Slavery and Sugar



Recurso 23: Diego Rivera: Sugar Cane

Unidad 1: Lazos de Intercambio

Lección 6:

AZÚCAR Y DULCES

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes descubrirán cómo el aumento en la disponibilidad de azúcar impactó la vida cultural en Nueva York.

Actividad Sugerida

Opciones del pastelero: Ayer y Hoy
Haga que los estudiantes analicen las recetas del Recurso 12: Pasteles, postres, etc., para determinar cuáles ingredientes se usaban cómo edulcorantes (melaza y fruta, en adición al azúcar) y que luego comparen esta información con los ingredientes y las cantidades que se usan hoy para endulzar las comidas.

Concurso de repostería
Escoja un tipo de pastel para hornear varias veces usando varios endulzantes en la clase, o haga que los estudiantes lo preparen en sus hogares. En Internet, sitios como epicurious.com contienen recetas sencillas. Luego pida a los alumnos que critiquen por escrito los pasteles según sabor, textura, etc.

Durante la prueba de sabor, los alumnos mantendrán una lista de los pasteles probados según sus ingredientes y el criterio que establecen, explicando las razones para sus opiniones.

Solicítele que traigan críticas profesionales y que trabajen en grupos pequeños para analizar la manera en que los escritores describen la comida. Los estudiantes deberían anotar cualquier palabra que quieren usar en sus propias críticas.

Puntos de Discusión

- ¿Qué se usa para endulzar la comida hoy en día?
- ¿Cuál es la diferencia al usar estos ingredientes variados?
- ¿Por qué sería preferible un endulzante al otro?
- ¿Cómo juzgan la comida los expertos?
- Hoy en día, ¿cómo nos enteramos de qué contiene la comida que comemos? ¿Es importante? ¿Por qué?

Resultado Estudiantil

Los estudiantes entenderán y podrán explicar cómo el azúcar se volvió muy popular en Nueva York y la nación, y cómo cambió la manera en que cocinaba la gente en sus hogares.

Extensiones

¿Cómo están relacionados los endulzantes que usamos hoy en día con la salud de la población? Los estudiantes pueden consultar la página de la Asociación Estadounidense de Diabetes www.diabetes.org

Investigue las compañías de caramelos: ¿Cuál es su relación con la historia de la producción de azúcar? ¿Cómo influyó en su crecimiento la disponibilidad de azúcar?

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.



Recurso 11: Cakes, Puddings, etc.



Recurso 12: The Ice-Cream Man.



Recurso 13: The Candy Cart on Hester Street.



UNIDAD 2:

INTERACCIÓN CULTURAL

Los vínculos entre la ciudad de Nueva York y la América Hispánica comenzaron con el comercio. Las mercancías del sur como el chocolate, el café, el guano, el tabaco, y especialmente el azúcar, eran enviadas a Nueva York para procesar y distribuir nacional y e internacionalmente. Este patrón comenzó durante el período colonial estadounidense, se aceleró en el siglo XIX, e incrementó cada vez más la facilidad y familiaridad entre los hombres de negocios de este país y fuera de él, así como también trajo considerable abundancia. Estos vínculos comerciales se exploran en la unidad 1 de los materiales del salón de clase de *Nueva York*.

El comercio abrió la puerta para conexiones mucho más amplias, involucrando no sólo a comerciantes y banqueros sino también artistas y estudiantes. En 1830, Washington Irving viajó a España y escribió entusiasmado sobre esto. Dos décadas más tarde, Frederic Edwin Church pintó cuadros espectaculares de algunas partes de la exótica selva suramericana. Los neoyorquinos y los estadounidenses, en general, eran una audiencia ansiosa por el trabajo de estos artistas cuyas historias y pinturas proporcionaron una imagen romántica de las tierras de América Hispánica.

Al mismo tiempo, un gran número de personas que hablaban español emigraban a esta ciudad para trabajar o estudiar. Durante el tiempo de la guerra civil estadounidense, llegaron bastantes visitantes a la ciudad lo cual estimuló a los editores para publicar guías turísticas de Nueva York en idioma español.

El poeta y periodista cubano José Martí devolvió el favor escribiendo sobre Nueva York y Estados Unidos en los periódicos latinoamericanos, presentando a los lectores algunos de los aspectos más asombrosos de la vida en este país. (Martí se celebra como el líder de la revolución cubana en los años 1890, una historia que se detalla en la unidad 3.)

Muchos, si no la mayor parte de la gente de habla hispana que venía a Nueva York, estaban conectados con el mundo del comercio, pero no todos. Como muchos hombres jóvenes de su tiempo, Esteban Bellán salió de Cuba para estudiar en Nueva York, donde asistió a la universidad de Fordham. Fue cuando dejó aquí su marca en los deportes, renombrándose “Steve” y convirtiéndose en el primero de muchos jugadores latinoamericanos de béisbol profesional. La historia cuenta acerca de otros deportes como las corridas de toros en Nueva York, pero éste no tuvo futuro.

La interacción cultural entre los neoyorquinos, así como entre los visitantes y residentes de habla hispana, fue marcada a veces por la desconfianza, y peor aún, como demostró *The New York Times* en su cobertura de las corridas de toros.

A inicios del siglo XX, los inmigrantes de Latinoamérica continuaron llegando a Nueva York, buscando una nueva vida llena de éxito y prosperidad. La respuesta de la ciudad se reflejó en la popularidad de los grandes artistas mexicanos: Diego Rivera, José Clemente Orozco y Miguel Covarrubias, todos ellos vivieron en Nueva York parte de sus carreras. Antes de 1940, la colonia hispana –término colectivo preferido en ese entonces para la comunidad de inmigrantes de habla española– estaba bien establecida y visible en la ciudad de Nueva York, como lo demuestra la actividad del mapa.

Pura Belpré, folclorista y bibliotecaria, atendió a esta comunidad resucitando historias de su niñez puertorriqueña y relatándolas de nuevo a los alumnos durante las horas de Historia de la biblioteca pública de Nueva York.

Unidad 2: Interacción Cultural

Lección 1:

NEOYORQUINOS PERCIBEN AL MUNDO HISPANOHABLANTE

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes podrán usar los Recursos para entender la relación cambiante entre Estados Unidos, España y Latinoamérica.

Puntos de Discusión

Examine las imágenes en el Recurso 2: Leyenda Negra, y el Recurso 15: Washington Irving: *The Alhambra*. Explique a sus estudiantes que estas gráficas vienen de libros publicados en 1522 y 1832, respectivamente. Haga que lean partes de *The Alhambra*, la Historia de la Vida: Washington Irving y el Recurso 19: Corrida de Toros en Nueva York.

- ¿Cómo describen los Recursos a los españoles?
- ¿Cómo son semejantes y/o diferentes estas representaciones?
- Basado en estos Recursos, ¿cuáles adjetivos usaría para describir a los españoles en los años 1500s? ¿Y en los 1800s?
- ¿Quién leería este libro y miraría estas imágenes?
- El libro de Bartolomé de Las Casas contribuyó a un prejuicio poderoso contra España que fue desarrollado en el imperio Británico
- El libro De Las Casas contribuyó a un poderoso prejuicio en contra de España que se desarrolló en Bretaña, Holanda (Países Bajos), y sus colonias, pero fue reforzado por otras diferencias entre estos países. ¿Cuáles otras razones tuvieron Gran Bretaña y Holanda para odiar a España?
- El libro de Irving contribuyó a un

relajamiento de estos prejuicios contra España ¿Cuáles otras razones tuvieron los neoyorquinos para apaciguar las tensiones contra España?

- ¿Quién leyó *The Alhambra* y cuán popular fue?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre Estados Unidos y España en estos tiempos? Discutan, por ejemplo, sus líderes, sus observaciones sobre la expansión, el colonialismo y la esclavitud, y cómo estas similitudes y diferencias se desarrollaron con el tiempo.

Lean la siguiente nota de George Washington del 19 de diciembre, 1785:

“El Portador de este, Pedro Téllez, es el Español quién fue enviado de Bilbao, España, con uno de los Burros quién me fue presentado por Su Majestad Católica, y está de viaje a Nueva York, al Ministro de España, con vista de regresar a su propio País desde ahí.

“No siendo capaz de hablar otro lenguaje sino su lengua natal, es solicitado cómo favor de la Buena gente en el camino asistirle y dirigirle propiamente, lo cual se considerará cómo obligación otorgada, G. Washington.”

—“The Writings of George Washington from the Original Manuscript Sources (Los Escritos de George Washington de las Fuentes de Manuscritos Originales)” 1745-1799.”

John C. Fitzpatrick, Editor, New-York Historical Society Library.

- ¿Qué describe este pasaje?
- ¿Qué sugiere sobre la relación de

Estados Unidos con España?

- ¿Qué sugiere el hecho de que hay un Ministro de España para Estados Unidos sobre la relación entre los dos países?
 - » Nota: El Ministro de España para este tiempo es Don Diego de Gardoqui, quién estuvo presente en la inauguración de Washington en Federal Hall (Sala Federal) en el bajo Manhattan.
- ¿Hay muchos hispanohablantes en Estados Unidos para este tiempo?
 - » Note: Tal vez quiera mencionar que el río Mississippi en ese tiempo era la frontera entre los territorios estadounidenses y españoles. Por ellos, durante este período hubo mucha negociación entre EEUU y España acerca de los derechos para navegar este río.
- ¿Por qué Washington siente la necesidad de escribir esta nota?
- ¿Quién escribiría esta nota?
- Basado en este documento, ¿cuál es tu impresión de los españoles de ese tiempo?
- ¿Cómo es esa impresión similar o diferente de las impresiones que recibiste de los documentos previos?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre EEUU y España en ese tiempo? Discutan, por ejemplo, sus líderes, sus observaciones sobre expansión, colonialismo y esclavitud.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

Nota para el Maestro: Puede ser que las imágenes no sean apropiadas para todos los estudiantes.



Recurso 2: *The Beginning of the Black Legend**



Recurso 14: Washington Irving: *The Alhambra*



Recurso 18: *Bull-Fight in New York*



Washington Irving *Historia de la Vida*

Unidad 2: Interacción Cultural

Lección 1:

NEOYORQUINOS PERCIBEN AL MUNDO HISpanOHABLANTE

continuado

Actividades Estudiantiles:

Cronología de las relaciones Estadounidenses-Españolas

En grupos, haga a los estudiantes poner Recurso 2: El Comienzo de la Leyenda Negra, Recurso 15: Washington Irving: *The Alhambra*, Recurso 19: Bull-Fight in New York (Corrida de Toros en Nueva York), el Cuento de la Vida de Washington Irving, y el extracto de George Washington en orden cronológico.

Bajo cada fuente, los estudiantes deben resumir qué aprendieron de las relaciones estadounidenses-españolas durante ese período de la imagen y/o el texto.

Bartolomé y la Corrida de Toros

Compongan un extracto de un libro que Bartolomé de las Casas pudo haber escrito luego de haber visitado a Harlem y la corrida de toros.

¿Cuáles pudieron haber sido sus impresiones de la gente allí?

- ¿Qué él hubiese aprobado y qué le hubiese disgustado?
- ¿Qué pudo haber pensado de Nueva York?

¿Escaparse a España?

Haga que los estudiantes escojan enfocarse en una de las siguientes épocas: 1500s, 1830s, 1850s, o 18880s. Los estudiantes deben escribir una carta cómo pintor estadounidense, comerciante, o diplomático hacia un amigo planeando un viaje a España que expresa por qué una persona debe o no debe ir. Describe el paisaje, los habitantes y las opiniones morales y políticas del país.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes entenderán cómo los neoyorquinos consideraban el mundo hispanohablante desde 1500s hasta los años 1800s.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

Nota para el Maestro: Puede ser que las imágenes no sean apropiadas para todos los estudiantes.



Recurso 2: *The Beginning of the Black Legend**



Recurso 14: Washington Irving: *The Alhambra*



Recurso 18: *Bull-Fight in New York*



Washington Irving *Historia de la Vida*

Unidad 2: Interacción Cultural

Lección 2:

EL MUNDO HISPANOHABLANTE PERCIBE A NUEVA YORK

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes leerán narrativas históricas para aprender sobre las vidas de importantes figuras en el Nueva York hispanohablante.

Los estudiantes examinarán documentos escritos por hispanohablantes para entender cómo percibían a Nueva York y su gente.

Actividad Sugerida

Una guía de Nueva York: Ayer y Hoy

- Los estudiantes deben leer el artículo de José Martí sobre Coney Island.
- ¿Qué pensaba Martí acerca de Coney Island?
- ¿En qué se enfocaba cuando describía el lugar para sus lectores?
- ¿Qué le sorprendió?
- ¿Por qué le sorprendieron estas cosas?
- ¿Cómo se hubiera podido preparar mejor para una visita a Coney Island?

Indique a los estudiantes investigar cómo es Coney Island hoy y que piensen cómo lo describirían a una turista visitando Nueva York. ¿A quién le sorprendería ese lugar hoy? ¿Por qué?

Asígneles leer guías turísticas de Nueva York y crear sus propios recorridos:

- ¿Qué tipo de información ofrecen estas guías?
- Si creara una guía para la gente hispano hablante que viene a Nueva York, ¿qué incluiría? Explique su respuesta.
- ¿A dónde llevaría a los visitantes en un recorrido o viaje virtual por su barrio? ¿Por qué estos lugares?

Resultado estudiantil

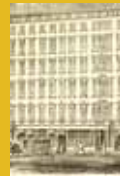
Los alumnos crearán una guía de Nueva York para visitantes hispanoparlantes y diseñarán un recorrido o viaje virtual por su propia comunidad.

Extensión

Investigar barrios que serían de interés particular a los turistas hispanohablantes y diseñar un recorrido o viaje virtual para ellos.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.



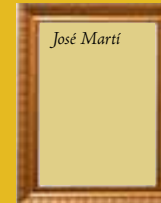
Recurso 17: Guías de Nueva York



Recurso 19: José Martí: Coney Island



Recurso 21: José Clemente Orozco: The Subway



Historia de la Vida

Unidad 2: Interacción Cultural

Lección 3:

LOS JÓVENES EN NUEVA YORK

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes entenderán cómo la gente hispano hablante de Nueva York y la población local participaban en intercambios culturales en sus vidas cotidianas.

Puntos de discusión

Los estudiantes han leído estos cuatro documentos para reunir información sobre Esteban Bellán y Elena Rionda.

Preguntas:

- ▶ ¿Qué tienen en común Elena y Esteban?
- ▶ ¿Por qué ellos vinieron a Nueva York?
- ▶ ¿Cómo influyó el resto de sus vidas sus experiencias en Nueva York?
- ▶ ¿Cómo impactaron sus países nativos sus experiencias en Nueva York? Argumenten sus respuestas.

Actividad Sugerida

Facebook histórico

Indique a los estudiantes que diseñen un perfil simulado de Facebook para Elena Rionda o Esteban Bellán.

Incluya los elementos siguientes:

- ▶ Por lo menos una foto de la persona
- ▶ Datos personales
 - » -Edad
 - » -Lugar de origen
 - » -Redes (escuela o ubicación geográfica)
 - » -Posición política
 - » -Creencia religiosa
 - » -Intereses y aficiones
 - » -Actualizaciones de estatus
- ▶ Imagine que es Elena o Esteban y anuncie algunas de sus impresiones de Nueva York en su “muro” informando a sus amigos y parientes qué deberían esperar si vienen a Nueva York en el siglo XIX.

Resultado estudiantil

Los alumnos demostrarán el entendimiento de las vidas e intereses de jóvenes cubanos viviendo en Nueva York en el siglo XIX.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

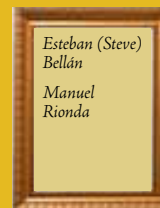
- ▶ Lista de selecciones musicales
- ▶ Un mapa grande de Manhattan
- ▶ Una cámara digital



Recurso 10: Elena Rionda's Letter from Cuba



Recurso 16: Esteban Bellán: The First Baseballista



Historias de la Vida

Unidad 2: Interacción Cultural

Lección 4:

LA VIDA EN NUEVA YORK 1930-1940

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes entenderán la importancia del incremento de la migración hispanica en los barrios de Nueva York durante los años 1930s.

Puntos de Discusión

Introduzca el Recurso 23: Barrio de Nueva York, 1930. Este material es la página del censo de 1930 en el cual apareció Pura Belpré. Pida que los estudiantes lo lean atentamente, empezando con Belpré y su hermana.

- ▶ ¿Qué pueden describir sobre ellas en este registro?
- ▶ Noten a los otros en la página, ¿quiénes vivían cerca de la familia Belpré?
- ▶ ¿Qué se puede decir de ese barrio pequeño a partir del censo?
- ▶ ¿En qué se parecía la gente?
- ▶ ¿Cómo se diferenciaba?
- ▶ ¿Cómo lo sabes?

Introduzca el Recurso 26: Nueva York, alrededor de 1940. Muéstrela a la clase las imágenes de este material y pida que discutan cómo se presentaba Nueva York en la década de los 40s.

- ▶ ¿Qué dicen estas imágenes de la ciudad física?
- ▶ ¿Qué se sabe de la comunidad hispana de Nueva York en aquella época?
- ▶ ¿Creen que era semejante en los años 1940 a cómo es hoy?
- ▶ Expliquen por qué sí o no
- ▶ ¿Cómo se puede deducir esto?

Imprima el Recurso 26: Nueva York, alrededor de 1940. Haga que los estudiantes corten las páginas en imágenes separadas y las peguen en un plano grande de Manhattan. Mapas de Buses están disponibles en estaciones del Subterráneo (Subway), o los maestros pueden proporcionar un mapa más grande.

Haga un seguimiento con una visita a una o más de las ubicaciones en el mapa, o a un barrio cercano a la escuela donde haya una presencia hispánica visible. Solicite a los estudiantes que tomen fotos del Nueva York actual -tiendas, letreros, nombres de calles, etc- y las peguen en un mapa adicional. Destaque contrastes y comparaciones entre los dos mapas anotando las semejanzas y distinciones.

Pida que cada estudiante escoja una ubicación en cada mapa y que escriba un ensayo breve explicando cómo la vida en Nueva York ha cambiado. Considere lo siguiente:

- ▶ ¿Qué ropa llevaría la gente?
- ▶ ¿Qué clase de comida comería hoy que no era disponible en la década 1940?
- ▶ ¿Qué venderían las tiendas en aquella época y hoy?
- ▶ ¿Qué clase de transportación estaría disponible?
- ▶ ¿Dónde se reuniría la gente?

Nota: Una alternativa a la exploración de los estudiantes de sus propios u otros barrios es usar Google Earth (earth.google.com)

para ver cómo son hoy estas ubicaciones. Simplemente coloque una dirección en el buscador y haga un acercamiento para ver una imagen satelital de la ubicación exacta.

Puntos de Discusión

Después de que los estudiantes hayan comparado y contrastado las materiales con el Nueva York de hoy, pídale que los usen para entender la experiencia de la gente hispana viviendo aquí en la década 1930.

- ▶ ¿Cómo viajaban?
- ▶ ¿Por qué vinieron a Nueva York?
- ▶ ¿Qué les sorprendía cuando llegaban?
- ▶ ¿Qué clase de trabajos hacían?
- ▶ ¿Cómo mantenían lazos con sus hogares, o cómo superaban la nostalgia?
- ▶ ¿Cómo construyeron sus vidas en Nueva York?
- ▶ ¿Cuáles cosas les hacían sentir orgullosos? ¿Qué les hacía sufrir?
- ▶ Si pudiera viajar en el tiempo y caminar por Nueva York en los años 30s, ¿Qué les llamaría más la atención?

continuado

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- ▶ Lista de selecciones musicales
- ▶ Un mapa grande de Manhattan
- ▶ Una cámara digital



Recurso 20: Connecting New York and Latin America



Recurso 22: New York Neighborhood, 1930



Recurso 24: Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art



Recurso 25: Nueva York, Around 1940



Historia de la Vida Pura Belpré

Unidad 2: Interacción Cultural
Lección 4:

LA VIDA EN NUEVA YORK 1930-1940

continuado

Resultado de Aprendizaje

Los estudiantes podrán explicar cómo era la vida para los hispanohablantes de Nueva York en el siglo XIX y compararla con la actualidad.

Extensión

Compare y contraste los patrones de inmigración de los hispanoparlantes con otras oleadas, por ejemplo la inmigración alemana en los años 1820s, la irlandesa en 1840s, la italiana a los finales del siglo XIX, la judía y la de europeos orientales en el XX.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- ▶ Lista de selecciones musicales
- ▶ Un mapa grande de Manhattan
- ▶ Una cámara digital



Recurso 20: Connecting New York and Latin America



Recurso 22: New York Neighborhood, 1930



Recurso 24: Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art



Recurso 25: Nueva York, Around 1940



Historia de la Vida Pura Belpré

UNIDAD 3:

GUERRA, REVOLUCIÓN Y NUEVA YORK



General Antonio Macco: *The Hero of Peralejo*. New York: Sohm & Co., 1898. New-York Historical Society.

España comenzó a colonizar el Nuevo Mundo a finales del siglo XV, llegando a dominar la mayor parte de Suramérica y el Caribe, y se extendió hacia el norte en México y California. El imperio enriqueció su caudal durante los tres próximos siglos, y después comenzó a agrietarse con la rebelión de las colonias, animadas en parte por el éxito de la Revolución Estadounidense, y por la filosofía de la autodeterminación que había cambiado fundamentalmente la manera cómo veía la gente sus derechos.

Francisco de Miranda comenzó el asalto al dominio español con su fallido intento en 1806 por liberar Venezuela. Simón Bolívar y otros le siguieron con mayor éxito. Por la década 1820, la dependencia había terminado en casi todo el hemisferio occidental, con dos excepciones notables, Cuba y Puerto Rico, donde el dominio colonial se hizo más fuerte. Terminar con el yugo ibérico en estas islas requeriría de muchos planes, millares de vidas, y varias décadas.

Los materiales en la Unidad 3 exploran el papel de Nueva York en casi un siglo de período para liberar a Cuba y Puerto Rico. El énfasis está sobre todo en Cuba, que corresponde con la realidad histórica. Cuba era la más grande y desarrollada de las dos islas. Su valor fue reflejado en su apodo, "perla de las Antillas". Además, los vínculos establecidos entre la ciudad de Nueva York y Cuba, basados en el comercio próspero del azúcar, lo comprueban esencial, cultural, política y económicamente.

A primera vista, puede parecer raro que la bahía de Nueva York haya servido como el crisol para los esfuerzos de la liberación caribeña. Pero los años de comercio habían familiarizado a muchos cubanos con Nueva York. El viaje y contacto eran esenciales para muchos en el mundo del negocio, y la ciudad se convirtió en la opción lógica y cómoda -a pesar de la inclemencia del clima- para la gente que quería o necesitaba salir del país, temporal o permanentemente. En el siglo XIX, el cubano fue el segundo segmento dominante de la población de habla hispana en Nueva York, resultado tanto del nuevo comercio azucarero, como de la llegada de los exilados políticos que habían luchado mucho por la liberación de su isla.

Así, Nueva York tenía una masa crítica con la revolución en sus mentes, y la libertad para reunirse y planear la próxima sublevación sin miedo de ser arrestados. Los cubanos en la ciudad desempeñaron un papel esencial tanto en la "Guerra de los Diez Años" (1868-1878), como en la guerra cubana por la independencia que comenzó en 1895. Después de que Estados Unidos interviniera en 1898, la Guerra por la Independencia se conocía como la Guerra Hispano-Estadounidense, un nombre que pasó por alto los tres años en que los cubanos lucharon solos contra el reino. Los eruditos han corregido este error, y ahora se usa el término Guerra Hispano-Cubano-Estadounidense.

En 1936, los neoyorquinos desempeñaron otra vez un papel en el mundo de habla hispana más allá de sus fronteras. Muchos de los residentes de la ciudad siguieron los acontecimientos de la Guerra Civil Española, preocupados por la expansión del fascismo en Europa. Ellos se organizaron, recogieron dinero, y muchos se pusieron los uniformes y fueron a España a luchar. Otros en Nueva York apoyaron a los rebeldes ibéricos que intentaban ganar control. Pero era notable que, unos 40 años después de la Guerra Hispano-Cubano-Estadounidense de 1898, las antiguas divisiones entre el colonizador y el colono habían disminuido, si no desaparecido. Tanto en América Latina como en España, la población estaba centrada en un problema apremiante: la Guerra Civil Española.

Unidad 3 Guerra, Revolución y Nueva York Lección 1:

DERRIBANDO EL IMPERIO ESPAÑOL

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes comprenderán por qué los países hispanohablantes en el hemisferio occidental quisieron independizarse del reino español.

Puntos de Discusión

Indique a los estudiantes que lean los documentos y discutan por qué los latinoamericanos querían expulsar a los españoles de sus tierras.

- ¿Cuáles beneficios obtendrían sin los españoles?
- ¿Por qué lucharía España para mantener sus intereses en estos países?
- ¿Qué influencia tienen las mercancías en la colonización y descolonización de los territorios españoles?
- ¿Por qué los colonos querían intercambiar libremente en vez de solamente con España?

Actividad Sugerida

Querido Sr. Presidente...

Solicite a los estudiantes escribir una carta al presidente John Adams desde el punto de vista de Francisco de Miranda dando argumentos a favor del apoyo oficial de Estados Unidos en su misión de liberar Venezuela.

Pregunte:

- ¿Qué convencería al presidente Adams para apoyar la revolución en Venezuela?

- ¿Qué beneficio traería a Estados Unidos si Venezuela ya no era parte del imperio español?

Muéstreles a los estudiantes un ejemplo de un cartel de reclutamiento cómo *Uncle Sam Wants You!*

Los alumnos deberían crear un cartel de reclutamiento para la misión de Miranda a Venezuela.

Haga que los estudiantes consideren Cuáles imágenes y qué lenguaje usarían para promover su causa efectivamente entre la gente de Nueva York.

Asigne examinar el Recurso 27: El principio del fin del reino español en las Américas. Pida que vean la imagen cuidadosamente y describan qué está pasando.

- ¿Qué parte de la historia está en el primer plano? ¿Por qué?
- ¿Quiénes son las personas en el primer plano?
- ¿Por qué están presentes mujeres y niños?
- ¿Por qué todos parecen estar sonriendo y quizás aplaudiendo o rezando?
- ¿Cuál era la audiencia intencionada para esta imagen, y qué reacción cree que tuvo cuando la vio?
- Discuta el resultado del esfuerzo de Miranda.

- ¿Qué se pudo haber hecho para cambiar el resultado?

Resultado de Aprendizaje

Los estudiantes demostrarán su entendimiento de las razones de la rebelión contra el reino español a través de un ensayo persuasivo y/o un cartel de reclutamiento.

Extensión

Para investigar: ¿Cómo la *Ilustración* (Siglo de las Luces) cambió el sentido de los Derechos Humanos entre la gente? ¿Cómo ayudó a terminar el reino colonial arraigado durante muchos siglos? ¿Cómo inspiró a Simón Bolívar, José de San Martín y Bernardo O'Higgins, los hombres que dirigieron los movimientos de liberación en Suramérica y sus discípulos?

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

Nota para el Maestro: Puede ser que las imágenes no sean apropiadas para todos los estudiantes.



Recurso 4: Cochineal Red Dye



Recurso 26: The Beginning of the End of Spanish Rule in the Americas*

Unidad 3 Guerra, Revolución y Nueva York Lección 2:

GUERRA DE LOS DIEZ AÑOS EN CUBA

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes entenderán los papeles y contribuciones de varios personajes históricos en esta etapa de la lucha por terminar el yugo español en Cuba.

Puntos de Discusión

Analice el Recurso 29: La Guerra de los Diez Años en Cuba y Nueva York. Destáqueles a los estudiantes que están viendo *Harper's Weekly*, un periódico prominente, publicado en la ciudad de Nueva York y distribuido en todo el país.

- ▶ ¿Cuáles son las primeras impresiones del estudiantado al ver la página?
- ▶ ¿Qué preguntas surgen inmediatamente?
- ▶ ¿Cómo piensan que las personas de Nueva York hubieran reaccionado ante esta página?
- ▶ Más específicamente, ¿qué hubiera pensado Manuel Rionda?
- ▶ ¿Qué tal si la vieron la familia Havemeyer o Moses Taylor? ¿Jane Cazneau? ¿Los rebeldes luchando en Cuba?
- ▶ ¿Qué papel jugó Nueva York en los primeros esfuerzos de liberación cubana?
- ▶ ¿Por qué las personas en Nueva York habrían tenido interés en la liberación de Cuba?
- ▶ ¿Por qué planear una rebelión cubana desde Nueva York?
- ▶ ¿Cuáles fueron los resultados de este plan? ¿Qué se pudiera haber hecho diferente para lograr otro resultado?
- ▶ ¿De qué lado estás?

Actividad Sugerida

Simule un debate de aula en el cual los estudiantes escogen apoyar o estar en contra de la rebelión en Cuba. Cada equipo debe preparar una lista de razones para su posición, citando evidencia de los documentos para apoyar su postura.

Ejemplos de puntos de debate:

- ▶ ¿Qué gana España de su relación con Cuba?
- ▶ ¿Por qué los cubanos estaban en contra de este sistema?
- ▶ ¿Cuba debería ser un país independiente o Estados Unidos debería anexarlo?

Resultado de Aprendizaje

A través de debate y discusión, los estudiantes demostrarán su entendimiento de los eventos que causaron la Guerra de los Diez Años.

Extensión

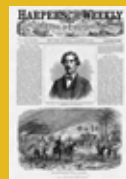
Los alumnos pueden plantear hipotéticamente cómo estaría Cuba si Estados Unidos hubiese anexado la isla. ¿Cómo sería diferente Estados Unidos? ¿Sería semejante o distinta de la situación actual con Puerto Rico?

Materiales

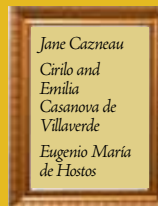
Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.



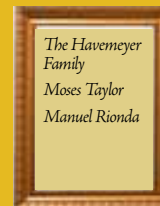
Recurso 27: The Cuban Flag Flies in New York



Recurso 28: The Ten Years' War in Cuba and New York



Historias de la Vida



Historias de la Vida

Unidad 3
Guerra, Revolución y Nueva York
Lección 3:

LA GUERRA POR LA INDEPENDENCIA CUBANA

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes analizan documentos primarios para ver la guerra pro independencia cubana desde varias perspectivas.

Nota al Maestro: La llamada Guerra Hispano-Estadounidense se desarrolló en dos etapas y tuvo varios nombres. Durante la planificación, José Martí la definió como la Guerra por la Independencia Cubana, aunque cuando se inició se le llamaba Guerra Hispano-Estadounidense. Estados Unidos se incorporó en 1898 y la terminó rápidamente. Durante las décadas siguientes era conocida como Guerra Hispano-Estadounidense, ignorando el papel jugado por los cubanos. Hoy en día, los historiadores reconocen los tres partidos y la llaman Guerra Hispano-Cubano-Estadounidense. La Lección 3 se enfoca en la primera etapa, la Guerra por la Independencia Cubana, 1895-98.

Actividad Sugerida:

Relatando la Independencia

En grupos, los estudiantes deben leer todos los documentos y discutir su importancia en la guerra por la independencia cubana. Y escribir una cronología de los eventos que causaron el conflicto, basándose en estos documentos e investigaciones adicionales.

Puntos de Discusión

Examine atentamente el Recurso 32: Raza y Guerra en Cuba, y discútalos en detalle.

- ¿Quiénes son los soldados en ambos lados?
- ¿Cómo se presentan?

Compare esta imagen con el comentario de Elena Rionda sobre la celebración de la noticia de la muerte de Maceo.

- ¿Cómo un lado lo llamaba mártir y el otro villano?
- ¿Por qué las guerras necesitan mártires y villanos?

Resultado de Aprendizaje

Los estudiantes demostrarán su entendimiento de los factores que causaron la guerra por la independencia a través del análisis de los Recursos y la creación de una cronología escrita.

Extensión

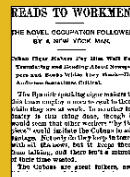
Estudiantes de secundaria deberían analizar cuidadosamente el Recurso 31: Orden para la rebelión. Este es un documento complejo y hay tres versiones disponibles. El original en español, una versión literal en inglés y una adaptación. Déjeles tiempo para asimilar la información y luego hágales preguntas:

- ¿Qué consideró muy importante Martí cómo para incluirlo en su documento?
- ¿Qué clase de información no incluyó?
- ¿Por qué escribiría esta información?
- Si la leyenda de que el documento fue “envuelto en un cigarro” no es verídica, ¿cómo cree que se transportó la información?
- ¿A qué le echaba la culpa del fracaso de las rebeliones anteriores?
- ¿Cómo intentó Martí remediar estos problemas en su Orden de levantamiento?

Materiales

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.

- Un mapa grande de Cuba



Recurso 29: Politics in a Cigar Factory



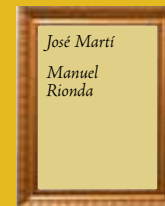
Recurso 30: Order for the Uprising



Recurso 31: Race and War in Cuba



Recurso 10: Elena Rionda's Letter from Cuba



Historias de la Vida

Unidad 3 Guerra, Revolución y Nueva York Lección 4:

LA GUERRA HISPANO- CUBANA- ESTADOUNIDENSE

ENSEÑANZA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes entenderán el impacto de la participación de Estados Unidos en la Guerra Hispano-Cubano-Estadounidense.

Nota: Cómo se aclaró en la lección anterior, este conflicto, conocido previamente como Hispano-Estadounidense, fue renombrado como Guerra Hispano-Cubano-Estadounidense por historiadores que reconocen la participación del pueblo antillano en su propia lucha para la emancipación.

Puntos de Discusión

Compare la imagen de Theodore Roosevelt en el Recurso 35: Estados Unidos entra en la guerra, con la imagen de Antonio Maceo en el Recurso 32: Raza y Guerra en Cuba.

- ▶ ¿Cómo son semejantes y diferentes?
- ▶ ¿Cuál es el papel de los héroes en las guerras actuales?
- ▶ ¿Cómo están representados hoy en día?

La Guerra tenía tres años y estaba en un punto muerto en 1898.

- ▶ ¿Qué le hizo a Estados Unidos entrar a pelear?
- ▶ ¿Qué eventos anteriores y valores jugaron un papel en la decisión de Estados Unidos?
- ▶ ¿Qué podían ganar o perder España, Cuba y Estados Unidos? ¿Cómo lo sabes?

Estudie el mapa en el Recurso 36: Estados Unidos rediseñado

- ▶ ¿Cuál es el propósito de este mapa?
- ▶ ¿Qué puedes ver a primera vista?
- ▶ ¿Qué información transmite?
- ▶ ¿Tiene un tono sentimental? ¿Cómo lo describirías?
- ▶ ¿Qué hace sentir a los estadounidenses?

- ▶ ¿Sentirían las mismas emociones los estadounidenses de hoy si vieran este mapa y la imagen del héroe de guerra Theodore Roosevelt? ¿Por qué sí o no?

En el Recurso 37: Juegos de Guerra y Patriotismo, estudie la imagen del pasatiempo de mesa *"The Great Game: Uncle Sam at War with Spain"*. Vea si a través de la imagen puede entender cómo se juega.

- ▶ ¿Cuántos partidos de guerra se presentan?
- ▶ ¿Por qué no hay soldados a caballo?
- ▶ ¿Cómo se presentan Cuba y Puerto Rico en el tablero?
- ▶ ¿Cree que España producía juegos semejantes sobre la Guerra?

Actividad Sugerida

¡Extra! ¡Extra! ¡Se Acabó la Guerra!

Solicite a los estudiantes que trabajen en grupos para crear periódicos con el titular "Se acabó la guerra". Cada equipo debería representar un diario de un país en particular: Estados Unidos, Cuba, Puerto Rico y España.

Haga que los estudiantes escriban artículos de prensa basados en los Recursos ofrecidos y los materiales e investigaciones adicionales. Los textos podrían referir:

- ▶ El hundimiento del *Maine*
- ▶ El papel de Teddy Roosevelt en la guerra
- ▶ Las decisiones del presidente McKinley
- ▶ Los sentimientos de Eugenio de Hostos hacia el tratado de París.
- ▶ Un artículo sobre las nuevas posesiones de Estados Unidos después de la guerra.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.



Recurso 31: Race and War in Cuba



Recurso 32: Puerto Rican Support for the Cuban Revolution



Recurso 33: Black Legend, Yellow Journalism



Recurso 34: America Enters the War



Recurso 35: America Redrawn



Recurso 36: War Games and Patriotism



Historia de la Vida

Unidad 3 Guerra, Revolución y Nueva York Lección 5:

NUEVA YORK Y LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

ENSEÑANZA DE SECUNDARIA

Objetivo de Aprendizaje:

Los alumnos entenderán que la población de Nueva York jugó un papel en la Guerra Civil Española apoyando a los legitimistas (republicanos).

Puntos de Discusión

Indique a los estudiantes examinar el Recurso 38: Guerra Civil en España

- ¿Describe qué ves en la imagen?
- ¿Dónde crees que sucedió?
- ¿Cuándo?
- La imagen se llama "Ataque aéreo en distrito rural". ¿Qué pistas te da ese nombre sobre la escena?
- ¿Qué evidencias te indican que se trata de una guerra?
- ¿Cómo se compara a las escenas de guerras contemporáneas?

Haga que los estudiantes lean la introducción del Recurso 38: Guerra Civil en España, y llenen la hoja de resumen biográfico para aprender sobre Luis Quintanilla.

- ¿Qué papeles jugaba Quintanilla en la Guerra Civil Española?
- ¿Cómo eran similares y diferentes sus dos papeles?
- ¿Por qué una guerra necesita artistas?
- ¿Quién es más importante durante época de guerra: un soldado o un artista?

Solicite a los alumnos examinar cuidadosamente el Recurso 39: Nueva York lucha por España.

- ¿Qué es excepcional sobre esta historia?
- ¿Por qué iría un estadounidense a España durante la guerra civil?
- ¿Qué papel jugó la raza en Nueva York durante la Guerra Civil Española?
- ¿Por qué lucharía un afroamericano?

Actividad Sugerida

Guerreros Artistas

Los estudiantes deberían hacer dibujos o escribir artículos ilustrando qué acontecía en la Guerra Civil Española para informar a la gente de Nueva York sobre la situación.

Los alumnos pueden usar sus piezas para apoyar a los legitimistas (republicanos) o los nacionalistas (franquistas). El partido que tomen debería quedar claro en su obra final.

Resultado de Aprendizaje

Los estudiantes podrán explicar cómo los periódicos e imágenes influenciaron el entendimiento de la Guerra Civil Española en la gente de Nueva York.

Extensión:

Los alumnos deberían investigar la conexión de Ernest Hemingway con Luis Quintanilla y la Guerra Civil Española.

Materiales:

Haga clic en las imágenes a la derecha para ver la página del Recurso completa.



Recurso 37: Civil War in Spain



Recurso 38: Nueva York Fights for Spain

UNIDAD 4:

DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO,
INSPIRADO POR CAYAMBÉ



Unidad 4:

DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO INTRODUCCIÓN

Esta unidad se enfoca en crear el arte y entender el proceso artístico. Fue inspirada por la obra maestra, *Cayambé*, de Frederic Edwin Church. Los objetivos de aprendizaje y los resultados estudiantiles están basados en el *Blueprint for Teaching and Learning in the Visual Arts (Plano de enseñanza y aprendizaje en las Artes Visuales)* del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York.

SOBRE CAYAMBÉ DE FREDERIC EDWIN CHURCH



Frederic Edwin Church, el más importante de los paisajistas de la Escuela Río Hudson, estuvo vinculado con el Movimiento Romántico internacional. Artistas románticos en Inglaterra (p.ej. J.M.W. Turner), Alemania (C.D. Friedrich) y Francia (Gericault) buscaron, cada uno en su manera, evocar el poder de la naturaleza y la fuerza abrumadora de Dios manifestada en el mundo.

Church había hecho varios viajes de estudio a Suramérica y el Caribe. En su serie de pinturas de los volcanes de Ecuador él mira a estas majestuosas montañas desde una distancia que le permite al observador comprender su magnificencia cómo si ellas mismas fueran objetos sagrados. La montaña está envuelta en un velo fino de neblina; está

definida por colores fuertes pero no agobiantes. El artista utiliza una amplia gama de tonos claros y oscuros para crear una atmósfera



de claridad y misterio por igual. *Cayambé* aparece cómo un ícono de las maravillas del mundo, una hermosa figura del paisaje, serena y quieta en un momento, pero con el potencial de hacer estragos mediante una erupción en el próximo. Es esta tensión entre quietud y fuerza con potencial destructiva lo que le da a este cuadro su aura asombrosa.

Por Edward J. Sullivan, Profesor de Bellas Artes New York University

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 1

EXPLORANDO CAYAMBÉ: APRENDIENDO A MIRAR

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes aprenderán cómo los artistas dibujan bocetos preliminares en preparación para crear un cuadro.

Puntos de Discusión:

Luego de una observación inicial de un boceto de *Cayambé* por Frederic Edwin Church (1858), pregúnteles a los estudiantes:

- ¿Por qué un artista haría un boceto antes de crear un cuadro?
- ¿Cómo utiliza un artista los bocetos preliminares para determinar la forma en que se va a componer un cuadro?

Luego pídeles que miren detenidamente el cuadro panorámico paisajista *Cayambé* del pintor Church y que comenten sobre lo siguiente:

- el uso de detalles
- su representación de luz, valor y contraste
- las estrategias que utiliza para representar la ilusión de profundidad
- las técnicas artísticas que Church ocupó para crear una composición equilibrada

Actividad Estudiantil:

Los estudiantes trabajarán en pequeños grupos para mirar *The Subway* (*El Subterráneo*) y *Sugar Cane* (*Caña de azúcar*), comparando y contrastando estas dos obras de arte con respecto a:

- detalles
- luz, valor, contraste
- representación de profundidad
- balance de composición

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes demostrarán a través de las discusiones su entendimiento sobre el rol del boceto en la creación artística, y podrán explicar cómo representan profundidad, utilizan valor y contraste, y crean un balance en sus composiciones.

Materiales:



Recurso 39: Sketch of Cayambé



Recurso 15: Cayambé



Recurso 21: The Subway by José Clemente Orozco



Recurso 23: Sugar Cane by Diego Rivera

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 2

DIBUJANDO UN BOCETO PAISAJISTA

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes crearán bocetos preliminares en preparación para hacer una pintura que demuestre observación de detalle, uso de colores primarios y secundarios, tintes y sombras, y composición balanceada.

Basados en y motivados por estas observaciones, y usando sus bocetos preliminares, los estudiantes realizarán una serie de actividades para explorar varios estilos de pintar y técnicas para crear sus propios cuadros de paisaje.

Actividad Estudiantil:

Planeando y Dibujando Bocetos

Usando una vista desde una ventana, o haciendo bocetos fuera del edificio escolar, los alumnos son dirigidos a crear un dibujo con primer plano, segundo plano y fondo, prestando atención para ilustrar profundidad.

Puntos de Discusión:

Observar *Cayambé* e identificar primer plano, segundo plano y fondo.

- ¿Cómo representa Church la profundidad en *Cayambé*? Repitan el proceso usando *The Subway* (*El Subterráneo*)
- ¿Cómo representa Orozco la profundidad?

Comparen y contrasten las dos pinturas

Luego de que los alumnos hagan sus bocetos preliminares, muestre la obra estudiantil y termine la lección con un recorrido de galería dándoles la oportunidad de observar y discutir su trabajo con sus compañeros.

Pídales a los estudiantes que auto examinen sus dibujos:

- ¿Qué te pareció lo más retador?
- ¿Qué piensas que fue lo más exitoso en tu dibujo?

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes entenderán que los artistas utilizan bocetos de observación para referencia futura, y que exploran perspectiva y escala para representar la ilusión de profundidad.

Materiales:

- Papel de dibujo blanco 9"x12"
- Lápiz de ébano



Recurso 15: Cayambé



Recurso 21: The Subway by José Clemente Orozco

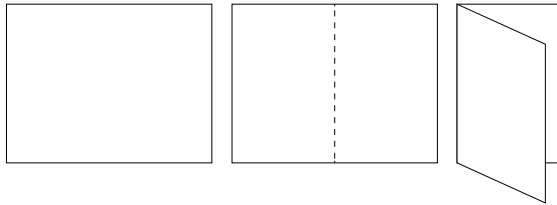
Cayambé and The Subway (*El Subterráneo*) en una pantalla lado a lado

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO

Lección 3

CREAR UN CUADERNO DE BOCETOS

Los estudiantes pueden crear sus propios cuadernos de bocetos: Déles varias hojas de papel tamaño 9"x12" y sugiera que los estudiantes arreglen las hojas en una forma horizontal, osea una sobre cada una. Haga que doblen la pila de papeles por la mitad, después usando la grapadora o la aguja y el hilo, encuaderne las hojas para crear un cuaderno de bocetos personal. Al doblar una pila de papeles por la mitad o al combinar signaturas individuales (una hoja o grupo de hojas dobladas) y luego encuadernar las orillas dobladas (cosidas o grapadas), los alumnos aprenderán cómo crear un sencillo cuaderno de bocetos.



Materiales:

- ▶ Papel de dibujo, tamaño 9"x12" (suficiente para que cada estudiante tenga 3-4 hojas)
- ▶ Grapadora o agujas e hilos
- ▶ Lápices de ébano

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes crearán sus propios cuadernos de bocetos y los usarán para dibujar ideas para sus pinturas.

Puntos de Discusión:

Pídales a los estudiantes discutir la diferencia entre un dibujo y un boceto.

Juntos, cómo una clase, creen una definición de la palabra *boceto* que explique su función en el arte y muestre la definición en el salón de clase:

- ▶ por ejemplo, un boceto es un dibujo que no es intentado cómo una obra de arte terminada, sino cómo una manera para generar notas visuales o ideas para luego usarse.

Anime a los estudiantes a utilizar sus cuadernos de bocetos diariamente para plasmar sus propias ideas o asignaturas específicas. Enfatíceles que mientras más dibujan, mejor serán sus dibujos.

Pregunte:

- ▶ ¿Qué tipo de cosas podrías ver en preparación para crear un paisaje urbano?
- ▶ ¿Cómo utilizarás las herramientas de dibujo para mostrar luz y sombra?
- ▶ ¿Cómo mostrarás pequeños detalles?
- ▶ ¿Debería tu pintura mostrar algún tipo de movimiento?
- ▶ ¿Cómo podrás pintar para crear el efecto de movimiento?

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes entenderán que los artistas a menudo usan un cuaderno de bocetos cómo parte de su proceso creativo y crearán sus propios cuadernos de bocetos.

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 4

EXPLORACIÓN DE PINCELADAS

Objetivo de Aprendizaje:

Utilizando pinceles de tamaños y formas distintas, los estudiantes explorarán la variedad de efectos visuales que se pueden alcanzar.

Actividad Estudiantil:

¡Pincela!

Los estudiantes experimentarán con varias técnicas tales como pintando con un pincel seco sobre un papel seco, pincel mojado sobre papel seco, o pincel mojado sobre papel mojado para crear una variedad de efectos visuales. Utilizarán pinceles puntiagudos y planos para explorar resultados variados que provienen del uso de diferentes herramientas para pintar.

Puntos de Discusión:

Pídales a los estudiantes experimentar con varios pinceles y que discutan lo siguiente:

- ¿Qué sucede cuando cambias la cantidad de presión que pones sobre el pincel?
- ¿Cómo puedes lograr cambiar la anchura de tu pincelada?
- ¿Qué puedes hacer para cambiar la textura de la pincelada?
- ¿Cómo cambia la calidad de la pincelada, haciéndola más clara o más oscura?

Muestre imágenes de *The Subway* (El Subterráneo) y *Cayambé*

Discutan cómo los artistas aplicaron la pintura

- ¿Qué tipo de pinceles utilizaron?

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes entenderán que los artistas usan materiales en una variedad de maneras para alcanzar efectos visuales, y lo demostrarán a través de su propio trabajo artístico.

Materiales:

- Pintura témpera negra
- Papel blanco 12"x18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Recurso 21: The Subway by José Clemente Orozco

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 5

EXPLORACIÓN DE VALORES

(tintes y sombras)

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes explorarán el espectro de colores de negro a gris a blanco para entender cómo tintes y sombras son creados.

Actividad Estudiantil:

Crea tu propia escala de gris

Estudiantes trabajarán con ténpera blanca y negra para crear una escala de grises de oscuro a claro, añadiéndole pintura blanca a la negra para crear sombras más claras de gris. Trabajando de un lado del papel al otro, los alumnos comienzan con una pequeña cantidad de pintura negra y la aplican. Luego gradualmente añaden pintura blanca a la negra para crear tonos cada vez más grises, pintando uno al lado del otro, hasta que la pincelada final es completamente blanca.

Puntos de Discusión:

Los estudiantes examinarán varias obras artísticas de Nueva York e identificarán áreas de tintes y sombras.

► ¿Qué efecto tiene el tinte y tono en estos cuadros?

Repasen la definición de tintes y sombras, y motive a los estudiantes a experimentar en su propio trabajo luego de examinar la forma en que los artistas los usan.

Resultado Estudiantil:

A través de la observación y discusión de obras artísticas, los estudiantes entenderán que un artista utiliza tintes y sombras para indicar fuente de luz. Creando una escala de grises, demostrarán su comprensión de tintes y sombras

Materiales:

- Pintura ténpera negra
- Papel blanco 12" x 18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Recurso 23: Sugar Cane



Recurso 4: Francis Cotes (portrait of William Phillips)



Recurso 8: Portrait of a Sugar Plantation Francisco Oller

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO

Lección 6

NATURALEZA MUERTA EN LA EXPLORACIÓN DE VALORES

(tintes y sombras)

Objetivo de Aprendizaje:

En preparación para sus cuadros paisajistas los estudiantes usarán tintes y sombras para representar claridad y oscuridad.

Puntos de Discusión:

Los estudiantes estudian sus escalas de grises.

► ¿Cómo piensan que los tintes y las sombras afectarán los colores?

Usando una linterna para iluminar un lado de una figura geométrica, pregúnteles a los estudiantes:

► ¿Qué sucede cuando ilumino un lado de esta figura geométrica?

► ¿Qué le sucede al lado del objeto que está siendo iluminado?

► ¿Qué le sucede al resto del objeto?

► ¿Cómo usarías tintes y sombras para mostrar los lados claros y oscuros de un objeto?

Haga a los estudiantes examinar *Cayambé* con especial atención a los detalles en la obra. Luego compararán sus hallazgos con partes específicas en el cuadro de Church.

► ¿Dónde en el cuadro observas tintes y sombras?

► ¿Cómo es que los tintes y sombras indican la cantidad de luz reflejada de la superficie?

Actividad Estudiantil:

Indique a los estudiantes pintar una figura geométrica utilizando tres colores (blanco, negro y otro de su preferencia) que muestre profundidad, luz y oscuridad a través del uso de tintes y sombras.

Al final de la lección los alumnos participarán en un recorrido de galería y discutirán cómo los dibujos ilustran profundidad y contraste.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes demostrarán su comprensión de que los artistas pueden exitosamente reproducir un objeto al aplicar los tintes y sombras apropiados.

Materiales:

- Escalas de grises estudiantiles
- Pintura témpera negra
- Papel blanco 12" x 18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO

Lección 7

CREANDO LA COMPOSICION

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes comenzarán sus paisajes bloqueando las partes grandes de la composición antes de agregar luz, sombras y detalles.

Actividad Estudiantil:

Planeando espacio

Los estudiantes trabajarán con pintura y pinceles para bloquear las áreas de su composición, indicando fondo, segundo plano y primer plano.

Observarán el trabajo de sus compañeros mediante una recorrida de galería, teniendo cada uno la oportunidad de comentar su trabajo final.

Puntos de Discusión:

Demuestre a los estudiantes cómo un artista puede definir espacio en una composición bloqueando espacios abiertos y grandes en la misma, y luego agregándole color a las áreas de segundo plano y fondo.

Pregúnteles a los estudiantes:

- ¿Cómo se puede utilizar color para mostrar que algo pertenece al fondo de un cuadro?
- ¿Cómo se puede utilizar color para hacer resaltar elementos de la composición en primer plano?
- ¿Cómo puedes utilizar tintes y sombras para mostrar dónde la luz le está dando a los objetos dentro de tu composición?

Indique a los estudiantes reevaluar *Cayambé* y discutir cómo Church pudo haber bloqueado su trabajo antes de agregarle luz, sombra y detalles.

Repita esto utilizando el cuadro *Hacienda La Fortuna* de Oller.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes demostrarán a través de su propio trabajo su entendimiento del proceso artístico y cómo una composición es creada secuencialmente; planificando su trabajo y mezclando sus propias paletas de color para poder crear composiciones preliminares.

Materiales:

- Escalas de grises estudiantiles
- Pintura témpera negra
- Papel blanco 12"x18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé



Recurso 8: Portrait of a Sugar Plantation
Francisco Oller



Recurso 39: Cayambé Sketches

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 8

UTILIZANDO COLOR PARA TRANSMITIR HUMOR

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes comprenderán que un artista influye la percepción de las miradas al usar una gran gama de valores, contraste alto y bajo, y colores fríos y cálidos.

Aplicarán color a sus paisajes utilizando su conocimiento de tintes, sombras, contraste y colores fríos y cálidos.

Actividad Estudiantil

Color y Humor

Los estudiantes continuarán laborando con sus composiciones y agregándoles color y contraste para ayudar a transmitir un humor particular.

Al final de la clase, participarán en un recorrido de galería, observarán las composiciones de cada uno y discutirán los retos y éxitos que experimentaron agregándole color y contraste a sus cuadros.

Puntos de Discusión:

Los estudiantes examinarán *Cayambé*:

- ¿Cuál es el humor de este cuadro?
- ¿Cómo es que el uso de colores de Church contribuye al humor?
- Piensen en la manera cómo el espacio es representado. ¿Contribuye eso al humor visual del cuadro? ¿Por qué?
- ¿Cómo es que Church usa las pinceladas para contribuir al humor del cuadro?

Repita las preguntas con *Sugar Cane* (*Caña de azúcar*) y *The Subway* (*El Subterráneo*).

- ¿Qué puedes hacer con tu composición para transmitir el humor que deseas expresar?
- ¿Cómo puedes utilizar color, tintes, sombras y contraste para afectar ese humor?

Resultado Estudiantil:

Los alumnos desarrollarán sus composiciones y demostrarán su comprensión de que el uso de una gran gama de valores, contraste alto y bajo, y colores fríos y cálidos, puede evocar un humor visual e influir la percepción de quién observa.

Materiales:

- Composiciones previamente pintadas
- Escalas de grises estudiantiles
- Pintura témpera negra
- Papel blanco 12" x 18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Recurso 21: The Subway by José Clemente Orozco



Recurso 23: Sugar Cane by Diego Rivera

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 9

PINTANDO FORMAS TRIDIMENSIONALES

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes crearán la ilusión de profundidad al hacer capas con pinceladas sobre un fondo seco pintado.

Actividad Estudiantil

Creando Profundidad

Indique a los estudiantes reunirse en pequeños grupos para discutir su trabajo y comentar cuánto éxito tuvieron representando profundidad, luz y sombras, y para hacer recomendaciones a la obra de cada uno.

Solicite a los estudiantes que continúen trabajando en sus composiciones agregándoles figuras tridimensionales utilizando color, tinte y tono para mostrar profundidad, luz y sombra.

Puntos de Discusión:

Examine *Cayambé* con los estudiantes y pregúnteles:

- ¿Cuáles son las figuras tridimensionales en este cuadro?
- ¿Cómo ha podido el artista mostrar que algunas figuras están delante de otras?
- ¿Qué técnicas utiliza el artista para mostrar profundidad?

Examinen *The Subway (El Subterráneo)* y *Sugar Cane (Caña de azúcar)* y utilicen las preguntas anteriores para discutir la representación de profundidad de estos artistas.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes demostrarán su comprensión de cómo figuras tridimensionales pueden ser creadas utilizando reflejos y sombras sobre fondos que ellos han pintado.

Materiales:

- Obras estudiantiles incompletas
- Escalas de grises estudiantiles
- Pintura témpera negra
- Papel blanco 12" x 18", 80lb
- Pinceles variados en forma (redondos, planos) y tamaño
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Recurso 21: The Subway by José Clemente Orozco



Recurso 23: Sugar Cane by Diego Rivera

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y PINTANDO
Lección 10

COMPLETANDO UNA COMPOSICIÓN AL AGREGAR DETALLES

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes completarán la obra artística y reflejarán su investigación sostenida del proceso artístico.

Actividad Estudiantil

Terminando toques

Los estudiantes trabajan con sus cuadros, colocando los detalles que crearán una composición completa.

Al terminar y en preparación para una exposición, trabajarán en pequeños grupos para comenzar a planificar una cartelera sobre el proceso.

Puntos de Discusión:

- ¿Qué queremos decir cuando hablamos sobre los detalles de un cuadro?
- ¿Qué detalles notan en *Cayambé*?
- ¿Cuándo piensan que el artista le agregó los detalles que han notado?
- ¿Por qué creen que el artista agregó estos detalles?

Vamos a repasar el proceso del artista:

- Bloqueando la composición básica:
- Agregando color al primer plano y medio plano añadiendo figuras tridimensionales resaltadas con luz y sombras
- Agregando detalles tales como: trabajo fino de pincel, haciendo capas con color, creando textura.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes apreciarán la importancia de una investigación sostenida en el proceso artístico y que los artistas continúan reflejando y evaluando su trabajo a medida que progresan.

Materiales:

- Obras estudiantiles
- Témpera y variedad de pinceles
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles



Recurso 15: Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé



Detalle de Cayambé

Unidad 4: DIBUJANDO BOCETOS Y
PINTANDO
Lección 11

EXPOSICIÓN DE CUADROS ESTUDIANTILES

Objetivo de Aprendizaje:

Los estudiantes podrán explicar el proceso seguido para crear un cuadro terminado.

Actividad Estudiantil

Compartiendo resultados

Los alumnos trabajarán en conjunto para montar una exposición creando una cartelera para sus cuadros, describiendo el trabajo, los materiales y el proceso que utilizaron para crearlos.

Puntos de Discusión:

Los estudiantes caminarán por el salón y apreciarán los cuadros de cada uno. Pregunte por uno o dos voluntarios para ser entrevistados. Los compañeros les preguntarán:

- ¿Por qué escogiste este cuadro?
- ¿Qué notas del trabajo?
- ¿Puedes explicar la progresión del cuadro y cómo se desarrolló?
- ¿Dónde hay buenos ejemplos del uso de tintes y sombras para mostrar claridad y oscuridad en un objeto?
- ¿Cómo hiciste visibles los objetos tridimensionales?
- Describe las diferentes pinceladas.
- ¿Cómo han contribuido los detalles al interés visual de la obra?

Pídale a los estudiantes que hagan un borrador preliminar describiendo sus propios cuadros y los siguientes pasos que tomaron para crearlos. Luego trabajarán en grupos para refinar la cartelera de sus creaciones individuales.

Resultado Estudiantil:

Los estudiantes demostrarán su entendimiento del proceso artístico al crear etiquetas descriptivas para acompañar sus cuadros.

Materiales:

- Cuadros de estudiantes
- Témpera y variedad de pinceles
- Recipientes de agua
- Toallas y/o esponjas
- Manteles

Unidad 1: Lazos de Intercambio

La primera unidad explora las relaciones de intercambio entre Nueva York y Suramérica a través del tiempo. Comienza con la llegada de Jan Rodrigues a Manhattan en 1613, antes de que los holandeses fundaran Nueva Ámsterdam. Documentos primarios relatan las rivalidades de intercambio durante el período colonial, marcado por el amplio y duradero prejuicio contra España que más tarde se convirtió en la “Leyenda Negra”, continuando hacia el siglo XIX. A través de este lapso, Nueva York fue el puerto comercial más importante del país. Los estudiantes explorarán varios productos que fueron importados a la ciudad, incluyendo colorante de cochinilla, guano y tabaco.

La mayoría del contenido de esta unidad está enfocado en el azúcar, que comenzó como un lujo, muy apreciado por los consumidores. Pero con los avances en la tecnología de su procesamiento a mediados del siglo XIX, se convirtió en un producto económico y de fácil acceso para casi todas las personas. Ya que Nueva York y luego Brooklyn fueron los centros de la industria de la refinación estadounidense, el intercambio del azúcar produjo riqueza y trabajo. Usando los documentos primarios en esta unidad, los estudiantes pueden considerar lo que está detrás de un carro de helados en una calurosa noche en Nueva York en los años 1880: islas caribeñas cubiertas de campos de caña de azúcar; dura labor manual (por africanos esclavizados y “coolies” chinos); grandes flotas de barcos yéndose y arribando al puerto de Nueva York; refinación dominando la línea de mar de Brooklyn; enormes factorías para la fundición, trabajadores del transporte y un público muy ansioso.

Unidad 1: Historias de la Vida

La familia Havemeyer.

Perfil de varias generaciones de los Havemeyer, barones del azúcar, quienes establecieron enormes refinación en las costas de Brooklyn.

Moses Taylor. Banquero y financiero que ayudó a hacer de la ciudad de Nueva York el centro del intercambio de azúcar estadounidense.

Manuel Rionda.

Neoyorquino nacido en España y criado en Cuba, quien manejó el lado financiero del negocio familiar del azúcar y se convirtió en uno de los hombres más poderosos de la industria.

Unidad 1: Recursos Principales

Recurso 1: Jan Rodrigues en Manhattan. Extractos de expedientes holandeses sobre un hombre de raza mixta que vivía en la isla de Manhattan en 1613-14, el primer residente extranjero de la ciudad de Nueva York.

Recurso 2: El Comienzo de la Leyenda Negra. Ilustraciones de un libro por Bartolomé de las Casas, el cual formó la base del profundo prejuicio antiespañol por siglos venideros.

Recurso 3: La Captura holandesa de una flota de plata española. Un texto holandés (no hay traducción disponible) describe e ilustra la captura por Piet Hein de una flota española cargada de tesoros, en Cuba en 1628.

Recurso 4: Tinte rojo de cochinilla. Retrato del oficial británico William Phillips en un uniforme tradicional rojo, hecho con el colorante de cochinilla importado de Centro y Suramérica.

Recurso 5: Guano en Perú. Un cartel designado para promocionar el guano suramericano como fertilizante para las granjas estadounidenses.

Recurso 6: Vendiendo Cigarros. Una caja de cigarros muy decorada para asociar el fumar con sofisticación y romance.

Recurso 7: Comercio Marítimo. Fotografía de un modelo del gran barco clipper *Sea Witch*. Artículos de periódicos que describen su naufragio y proveen información sobre pequeños navíos entrando al puerto de Brooklyn.

Recurso 8: Retrato de una hacienda azucarera. La pintura de Francisco Oller sobre unas estructuras y terrenos de un ingenio puertorriqueño.

Recurso 9: La Esclavitud y el Azúcar. Reporte de las condiciones de las personas esclavizadas en una hacienda cubana de azúcar, escrito por un abolicionista.

Recurso 10: Carta desde Cuba por Elena Rionda. Misiva, en inglés, de una joven cubana de catorce años, para su tío Manuel Rionda en Nueva York, describiendo su vida social y las actividades españolas durante la guerra por la independencia cubana.

Recurso 11: Pasteles, Pudines, etc. Selección de recetas de postres ampliamente endulzados sacadas de *Godey's Lady's Book and Magazine*.

Recurso 12: El señor de los helados. Dibujo de una escena de una calle neoyorquina, con pequeños, en su mayoría niñas, comprando helados.

Recurso 13: El carrito de dulces en la calle Hester. Fotografía mostrando hombres y niños viendo sobre el carrito de un vendedor de dulces.

LA FAMILIA HAVEMEYER



Este capítulo de la historia del azúcar en Nueva York comienza con la mudanza del panadero alemán William Havemeyer a esta ciudad. Havemeyer fue contratado en 1798 como capataz de la refinería de azúcar *Seaman's*, cuando su procesamiento ya era un negocio establecido en la ciudad.

Durante el período colonial, los bri-

tánicos importaban la melaza líquida y el azúcar sin refinar, llamado también muscovado, desde sus colonias en el Caribe. Después de la revolución estadounidense, el negocio de la refinería continuó desarrollándose en la ciudad de Nueva York. En 1807, William Havemeyer y su hermano, Frederick C., abrieron su propia firma azucarera en la calle Van Dam, y contrataron a cinco trabajadores. Este pequeño comienzo marcó el nacimiento del imperio azucarero de los Havemeyer.

En 1827, su hijo William Frederick Havemeyer, de 23 años, había recién egresado de la Universidad de Columbia y se sumó al negocio. Al año siguiente, el padre de los hermanos William y Frederick Havemeyer, falleció y a raíz de esto decidieron unir su firma a otra liderada por uno de sus primos.

A l igual que las otras refinerías en Manhattan, Havemeyer vendía azúcar sólido, empackado en conos o pilones que solamente las familias ricas podían comprar. Luego en los hogares, las amas de casa lo partían en pequeños pedazos con un mazo o utilizaban un cortador especial. A los empleados domésticos no se les confiaba el azúcar, ya que se consideraba algo muy precioso.

Moses Taylor importaba cantidades enormes de azúcar sin refinar a Nueva York, mientras las mejoras tecnológicas reducían considerablemente los costos de producción. En consecuencia, el producto se podía vender a precios más bajos, lo cual significó que más personas podían comprarlo.

A partir de 1830, la industria local del refinamiento de azúcar pasó por muchos cambios. Moses Taylor importaba cantidades enormes de azúcar sin refinar a Nueva York, mientras las mejoras tecnológicas reducían considerablemente los costos de producción. En consecuencia, el producto se podía vender a precios más bajos, lo cual significó que más personas podían comprarlo. Las ganancias se incrementaron y William Frederick Havemeyer pudo retirarse de la compañía en 1842, con solamente 38 años. Luego se incorporó a la política y fue alcalde de la ciudad Nueva York por tres mandatos.

Mientras más disponible se volvía el azúcar, más estadounidenses lo querían comprar y más dinero ganaban las refinerías. En la década de 1850, la firma Havemeyer tomó un paso atrevido en respuesta al mercado creciente. Dejó su sede de la calle Van Dam y construyó una nueva planta al lado del Río del Este en Brooklyn, donde era más fácil hallar terrenos grandes a diferencia de Manhattan. La imponente planta simbolizó el éxito y

LA FAMILIA HAVEMEYER

continuado

la ambición de la firma, que transformó la costa de Brooklyn. Otras refineras se unieron al éxodo de Manhattan, y pronto Brooklyn se transformó en la capital nacional del azúcar, bajo el indiscutible

liderazgo de la firma Havemeyer. Ni siquiera el incendio, que en 1882 devastó el edificio, pudo afectar al imperio Havemeyer, que simplemente construyó una nueva refinería mejor equipada que la que se perdió en el fuego.

El azúcar no tratado, producido en los molinos cerca de los campos sembrados, era transportado en barcos desde el Caribe. Con su llegada empezaba el proceso de la refinería. Inicialmente, los barriles eran almacenados en bodegas hasta que se necesitaran. Luego eran llevados a la planta, donde la materia prima era vertida en cubas. Una serie de pasos de calenta

miento y filtración producía el líquido que era la base de los productos de la compañía.

El “Azúcar Suave” era húmedo y contenía melaza, similar al azúcar negra de hoy en día. El “Azúcar Dura” requería un procesamiento más largo para eliminar la melaza y producirla blanca, que era más costosa y vendida en pedazos, granulada, o pulverizada. Trabajando las veinticuatro horas del día, la planta de Havemeyer producía de 3.000 a 3.500 barriles de azúcar diarios. Los productos finales eran embalados en los barriles con-

struidos en por el tonelero de Havemeyer, y luego eran enviados a los clientes a lo largo y ancho del país, en barcos a través del Canal de Erie o por ferrocarril.

En la década de 1880, la firma fue liderada por Henry Osborne Havemeyer, un empresario que dejaría su marca a través de los

años. En 1887 llegó a un acuerdo con otras refineras de Brooklyn, para juntas formar una nueva entidad llamada *Sugar Refining Companies* (*Compañía de Refinería del Azúcar*), lo cual reduciría los costos laborales y de producción, tanto que los rivales serían forzados a cerrar sus negocios.

Este “Consortio del Azúcar” fue uno de varios enormes conglomerados formados en algunas industrias estadounidenses con el fin de eliminar a la competencia. El gobierno intervino y determinó que este consorcio era una restricción ilegal para el comercio. Fue una acción que la población estadounidense, muchos de ellos clientes de Havemeyer, aplaudió, pues los minoristas ahora podían vender el azúcar a precios más bajos.

Impávido, Havemeyer instrumentó reformas al grupo de productores de azúcar bajo diversas reglas y en 1891 estableció la *American Sugar Refining Company* (*Compañía de Refinería del Azúcar Americana*). No era técnicamente un consorcio, pero despertó la sospecha del público y del gobierno, y nuevamente se le atribuyó la etiqueta de “Consortio del Azúcar.”

La nueva compañía continuó haciendo frente a la demanda legal del gobierno, y pronto controló el 98% de la salida del azúcar de la nación. Havemeyer también comenzó a comprar las haciendas de azúcar cubanas, cuyos dueños habían sido totalmente arruinados por la guerra de la independencia de ese país. Havemeyer pudo entonces cultivar y moler mucho de su propia azúcar y eliminar los costos que pagaba a los cultivadores. Los inversionistas extranjeros siguieron comprando las haciendas de azúcar cubanas. En 1902, según el editor

del periódico *La Habana*, George Bryson, los dueños de la mayoría de las haciendas de azúcar de la isla eran ciudadanos estadounidenses o españoles.

A través de los años, la refinería Havemeyer había ido cambiando de nombre, cuando lo requerían sus nuevas asociaciones. En 1900, abandonó toda referencia a los Havemeyer y fue renombrada *Domino Sugar* (*Azúcar Dominó*), en parte para borrar la conexión con “Consortio del Azúcar”. Las batallas judiciales de la compañía con el gobierno finalmente fueron resueltas en 1922, cuando el gobierno permitió que *Domino Sugar* siguiera funcionando, pero sin continuar con sus prácticas anti-competitivas. Nunca más dominó el mercado del azúcar y la planta de Brooklyn cerró en el 2003.

Henry Osborne Havemeyer y su esposa Louisine invirtieron su fortuna azucarera en una enorme colección de arte. Su pasión eran los impresionistas franceses del siglo 19, pero también fueron de los primeros neoyorquinos en comprar obras de artistas españoles, incluyendo Goya y El Greco. La colección de los Havemeyer, una de las mejores de América, se encontraba en su mansión de tres pisos, ubicada en la Quinta Avenida. Después de sus muertes, casi 2.000 obras fueron donadas al Metropolitan Museum of Art (Museo de Arte Metropolitano).

MOSES TAYLOR

1806-1882



Moses Taylor nació en Nueva York en 1806 como parte de una familia humilde. Su padre, Jacob Taylor, era ebanista, pero la fortuna de la familia comenzó a cambiar cuando éste presentó problemas de salud y tuvo que cambiar su línea de trabajo. De esta forma, pasó a la industria inmobiliaria y eventualmente fue nombrado gerente local de las propiedades de John Jacob Astor, quién empezaba a desarrollar la fortuna que lo convertiría después en el hombre más rico de América.

Aunque Moses asistió a la escuela durante su infancia, su verdadera educación consistió en observar a su padre trabajando para este famoso cliente. En su adolescencia, empezó a trabajar de aprendiz para la firma de envíos G.G. & S.S. *Howland*, que se concentraba en el

comercio con América Latina.

Después de una década, cuando Moses tenía 26 años, dejó su empleo y fundó su propio negocio, *Moses Taylor & Company*, una oficina de contabilidad en el número 44 de la calle Sur. A pesar de que su firma era nueva, las buenas recomendaciones de Astor & los Howland le ayudaron a conectarse con prominentes hombres de negocios del comercio latinoamericano. Nueva York contaba con un activo comercio de exportación en ese entonces, pero Taylor se enfocó en las importaciones, donde tenía más control. Su especialidad se convirtió en importar azúcar y melaza desde Cuba.

Moses Taylor no se involucró directamente en la producción o el procesamiento del azúcar, pero los cultivadores y los refinadores confiaron en él. Las oficinas de contaduría como la suya eran similares a los bancos de hoy, pero con un alcance más amplio: mantenían las cuentas de los clientes, avances de dinero, manejo de seguros, y compra y venta del producto.

Taylor era tanto un hombre de finanzas como un negociante, y junto con personas como los Havemeyer y los Rionda, fue uno de los responsables de transformar a Nueva York en la capital del azúcar en Estados Unidos. Al principio se ocupó de otorgar crédito a los cultivadores del azúcar como avance contra su

siguiente cosecha, lo cual les permitía comprar lo necesario, generalmente personas esclavizadas y tierra, ya que la esclavitud fue legal en Cuba hasta 1886.

Cómo era habitual entre los granjeros, los cultivadores estaban a menudo cortos de fondos hasta que sus cosechas estuvieran listas para la venta. Mientras tanto, tenían costos que no podían pasar por alto, lo que significaba que sus finanzas estaban regularmente atrasadas y en un estado de deuda crónico a corto plazo. En este contexto, Taylor les proporcionaba el efectivo necesario a manera de préstamo. De esta forma, muchos cultivadores hicieron grandes fortunas gracias al negocio del azúcar, al igual que Taylor.

Moses Taylor inició el negocio correcto, en el lugar correcto y en el momento correcto. Ayudó a establecer el próspero comercio entre Nueva York y Cuba.

A mediados del siglo 19, América Latina contaba con el 20% de todas las importaciones y exportaciones estadounidenses, y la mayor parte de ese negocio venía de Nueva York.

La ciudad se había convertido

en el corazón comercial de la nación, gracias a su puerto profundo, su conexión al canal Erie, el río Hudson, y la disposición de una enorme mano de obra.

Moses Taylor inició el negocio correcto, en el lugar correcto y en el momento correcto. Ayudó a establecer el próspero comercio entre Nueva York y Cuba. Importó cantidades enormes de azúcar cruda a esta ciudad y estimuló el desarrollo de las refinerías que transformarían a Nueva York en el centro de la industria del azúcar estadounidense.

Desempeñó el crítico rol de intermediario, desarrollando conexiones, organizando el finan-

ciamiento, negociando los precios, concretando situaciones. La industria del azúcar en Nueva York no habría podido funcionar sin él.

La mayoría de las compañías eran en ese entonces sociedades, y los nombres de las firmas cambiaban a medida que los socios iban y venían. Moses Taylor, como John Jacob Astor y otra pequeña cantidad de personas, dirigía su propia compañía. Taylor confió en su valioso personal, que incluía a Henry Augustus Coit, quién trabajaba para los Howland pero servía como representante de Taylor en Cuba.

Hablando español con fluidez, Coit, una persona sociable, desarrolló relaciones profesionales y personales. Como patrón, favoreció los negocios de Taylor con Cuba, haciendo lo que sus clientes le pedían. Si le pedían consejo sobre inversiones, él lo ofrecía, y también estaba disponible para administrarlas. Igualmente ayudaba a sus clientes a planear sus vacaciones familiares. Cuando ellos enviaban a sus hijos a la escuela en el norte, Taylor los cuidaba y luego los ubicaba como aprendices en las mejores firmas de la ciudad. Así se convirtió en hombre imprescindible de sus clientes en Nueva York.

En 1840, Moses Taylor puso a su joven asociado y futuro yerno, Percy Pyne, a cargo de los asuntos diarios de la firma. *Moses Taylor & Company* continuó creciendo y controló eventualmente 20% del comercio del azúcar entre Cuba y Estados Unidos. Taylor continuó como presidente de la firma, pero concentró sus energías en las inversiones y las actividades bancarias. Fue nombrado director de Citibank en 1837, donde actuó como representante de John Jacob Astor. Se convirtió en presidente del banco en 1856. Amasó una gran fortuna en el negocio del azúcar, y luego en inversiones de seguros, ferrocarriles y la explotación minera. Cuando murió en 1882, su capital fue valorado en cerca de \$50 millones de dólares.

MANUEL RIONDA

1854-1943

Desde el principio fue muy claro que Manuel Rionda pasaría su vida en el negocio del azúcar. Mientras crecía en España, su tío Joaquín Polledo y Álvarez (hermano de su madre), trabajaba en Cuba para los dueños de una hacienda de azúcar como comerciante y banquero informal. Los dos hermanos mayores de Rionda, Francisco y Joaquín, dejaron su hogar y se mudaron a Estados Unidos para estudiar y capacitarse con intenciones de desarrollarse dentro del ambiente azucarero. Francisco pronto trabajaría con su tío en Cuba, y Joaquín se concentraría en expandir el negocio en Nueva York.

En 1870, el tío de Manuel, en ese entonces de 16 años, quiso que él regresara a Cuba. Después de una breve estancia, lo envió a Maine, bajo la supervisión de uno de sus socios, George Hunt, quien poseía una refinería en Portland. Manuel pasó los cuatro años siguientes en la escuela de Abbott en Farmington, (Maine), el lugar más frío donde

él había estado. A los veinte años, Manuel se graduó y viajó a Nueva York, donde se reunió con su hermano Joaquín, quien también había asistido al mismo centro educativo.

Para los Rionda, el trabajo significaba azúcar y familia. Manuel Rionda pasaría su vida junto con sus tíos, hermanos, sobrinos y suegros, algunos de ellos en Cuba y otros en Nueva York, viajando frecuentemente y alternándose entre los dos lugares. La mayor parte de sus parientes eran trabajadores, pero Manuel sobresalía como el mejor.

En Cuba, las operaciones de la familia estaban a cargo de Joaquín Polledo y Álvarez y su sobrino Francisco Rionda. La firma *Polledo, Rionda & Company*, era una fábrica de exportación de azúcar localizada en Matanzas, la ciudad portuaria cercana a las haciendas de azúcar. También supervisaban sus propios cultivos de caña en la zona.

Cuando Francisco se casó con Elena de la Torriente, la considerable riqueza azucarera de los Torriente se unió a la de los Rionda. La hija de Francisco y Elena, también llamada Elena, escribió más adelante la carta que se incluye en el paquete de investigación en esta unidad. Estas dos familias debían su prosperidad no sólo a su propio trabajo, arduo y ambicioso, sino también al trabajo de personas que eran sus esclavos, puesto que la esclavitud como actividad comercial fue legal en Cuba hasta 1886. Su posición social también les ayudó, ya que españoles nativos como los Rionda eran la élite del país y ejercían todos los cargos de poder.

En 1877, cuando se aproximaba la abolición de la esclavitud en Cuba, *Polledo, Rionda & Company* decidió invertir enormemente en la

tecnología para sustituir la mano de obra de las personas esclavizadas que estaban a punto de perder. Compraron costosas máquinas para moler la caña de azúcar no una vez, sino dos o tres veces, extrayendo más jugo para obtener azúcar más cruda. Para pagar las máquinas, recibieron casi medio millón de dólares de *Rionda, Benjamin & Company* en Nueva York, desde donde Manuel trabajaba para su hermano Joaquín.

Aunque en ese momento esto debió haber parecido la decisión correcta, no lo fue. La deuda era grande y cómo los precios del azúcar cayeron, *Rionda, Benjamin & Company* se fue a la bancarrota en 1878. A raíz de esta pérdida, Manuel y Joaquín se mudaron a Cuba para ayudar a administrar lo que quedaba de las pertenencias de la familia, lo cual no era mucho. En 1883, *Polledo, Rionda & Company* se declaró insolvente, y la familia en Cuba pasó a depender de los ingresos de las propiedades que habían comprado en Sancti Spiritus, incluyendo una hacienda de azúcar llamada Tuinucu, que luego se convirtió en la sede cubana de la familia.



MANUEL RIONDA

1854-1943 *continuado*

En 1887, Manuel Rionda volvió a Nueva York, donde vivió el resto de su vida. En ese entonces, se asoció con un agente corredor de azúcar, Juan Ceballos, y se instaló en una casa de huéspedes, donde conoció a Harriet Clarke, una irlandesa con quien se casó en 1889, aunque era 13 años mayor que él. No tuvieron hijos, pero su casa en el oeste de la calle 93 fue cómo un segundo hogar para muchos de sus parientes jóvenes. Dos de los sobrinos de Manuel, Bernardo Braga y Manolo Rionda, eran casi residentes de tiempo completo, lo que les permitió aprender del negocio del azúcar de su tío, así cómo Manuel lo había hecho en su juventud.

En 1896, Manuel Rionda era muy respetado, tanto por los productores de azúcar en Cuba cómo por quiénes estaban envueltos en el negocio en Nueva York. En este contexto, Rionda recibió una oferta para unirse a *Czarnikow-MacDougall & Company*, la sucursal en Nueva York de la prestigiosa casa londinense de comercio del azúcar, *C. Czarnikow & Company*. Era la oportunidad de su vida y la aceptó. La fortuna de la familia en Cuba estaba amenazada por la guerra de la independencia, pero cuando la

paz llegó en 1898, Manuel invirtió en la restauración de Tuinucu. Para entonces, sus dos hermanos Joaquín y Francisco, habían muerto y él era el líder indiscutible de la familia.

Los años que Rionda pasó en Nueva York coincidieron con la formación del “Consortio del Azúcar”, bajo la dirección de Henry O. Havemeyer, y con la consecuente oposición del gobierno estadounidense. Preocupado de que sus propias cuentas fueran examinadas por el Congreso, Rionda ordenó a sus empleados comunicarse por códigos. Él confiaba más en los hombres de negocios que en los políticos, en parte porque estaba amargado por la actitud de

los estadounidenses hacia Cuba después de la guerra entre España y Estados Unidos. Cuando en 1902 lo llamaron para atestiguar ante el Senado de Estados Unidos, Rionda se distanció del “Consortio del Azúcar”, y presentó las cifras que demostraban que su firma había negociado exclusivamente con refinerías independientes.

Durante los veinte años siguientes, los Rionda adquirieron muchas más haciendas de azúcar

en Cuba. Manuel Rionda viajaba a Cuba a supervisar la zafra, el período de cosecha y molienda. En 1915, con la ayuda de fondos de inversionistas, creó la *Corporación del Azúcar de Caña de Cuba*, la cual era dos veces mayor que su competidora más cercana, y expandió sus propias inversiones en el carbón y los ferrocarriles. No obstante, su mejor época había pasado.

Al comienzo de la Primera Guerra Mundial, los precios del azúcar fluctuaron enormemente, a pesar del esfuerzo del gobierno cubano por estabilizarlos. La Gran Depresión empeoró las cosas, y en 1938, la *Corporación del Azúcar de Caña de Cuba* tuvo que ser vendida en subasta. Manuel Rionda vivió otros cinco años. Después de su muerte, su sobrino Bernardo Braga, de 89 años, asumió cómo presidente de *Czarnikow-Rionda*. La firma perdió todas sus propiedades en Cuba cuando Fidel Castro tomó el poder en 1959, y cerró definitivamente en 1999.

Él confiaba más en los hombres de negocios que en los políticos, en parte porque estaba amargado por la actitud de los estadounidenses hacia Cuba después de la guerra entre España y Estados Unidos.

JAN RODRIGUES EN MANHATTAN



Cristóbal Colón llegó al Caribe en 1492. Durante su primer viaje al Nuevo Mundo, visitó varias islas, incluyendo una que llamó “La Española” (Hispaniola). A lo largo de ese año, llegaron los colonizadores españoles y cuatro años después, en 1496, un pueblo llamado Santo Domingo se levantó a la orilla sureste de la isla.

Pocos años después, el asentamiento tenía calles de adoquines y edificios de piedra, incluyendo un palacio y un fuerte. Las labores de construcción estuvieron a cargo de la población local formada por los nativos taínos y los africanos que fueron llevados a la isla como esclavos.

En esta etapa de la historia colonial de la isla, la mezcla racial ya era una realidad. Los nuevos habitantes tenían características de nativos taínos, africanos y españoles. Esta combinación fue bautizada por el historiador Ira Berlin, con el nombre de “Criollos Atlánticos”, debido a sus diferencias con los “Criollos” de América Latina. A lo largo del siguiente siglo, los pobladores de Santo Domingo cultivaron la tierra, criaron ganado e intercambiaron sus productos con los barcos europeos que cada vez más navegaban en aguas caribeñas, frecuentemente en violación directa de la ley española.

Uno de los habitantes de Santo Domingo, conocido como Jan Rodrigues, se convirtió en el primer residente de la ciudad de Nueva York no nativo de esa tierra. Por haber navegado en un barco holandés y porque el capitán de su barco tuvo una disputa legal con un rival, hay referencias de Rodrigues en los archivos de la capital holandesa, Ámsterdam.

Cómo resultado de la muerte y la deserción, los barcos europeos carecían a menudo de tripulantes durante los viajes largos, por lo que los capitanes de las embarcaciones recogían a personas durante la travesía. Era usual que las tripulaciones de barcos europeos incluyeran a mestizos como Rodrigues, ya que ellos servían como intérpretes de lenguaje entre los extranjeros y los nativos con quienes se encontraban en las diferentes islas durante los viajes.

Historiadores especulan que Rodrigues usó sus ochentas hachas y otros artículos para negociar con los nativos a cambio de la piel de castor, con la que se fabricaban sombreros que eran un artículo muy apreciado en Europa.

Jan Rodrigues desapareció de la historia escrita en 1614, pero investigaciones posteriores efectuadas en los registros dominicanos y españoles de aquella época han encontrado referencias de hombres llamados Juan Rodrigues. Indagaciones adicionales pueden conectar una de esas referencias con el hombre afro-caribeño de lengua española que residió en Manhattan durante más de una década, aún antes de que los holandeses fundaran Nueva Ámsterdam.

Jan Rodrigues en Manhattan

Estos fragmentos son extraídos de un caso legal en Holanda que implica una discusión entre dos capitanes de mar holandeses sobre acontecimientos en Manhattan en 1613-1614. El demandante -quién hace los cargos- era Adriaen Block, cuya nave era probablemente el *Fortuyn*. El demandado era Thijs Volckertsz Mossel, capitán del *Jonge Tobias*. Los testigos eran los miembros de la tripulación de las dos naves. La palabra “supercargo” se refería al oficial que era responsable de las actividades comerciales de la nave, incluyendo la compra y la venta del cargo.

“La dicha nave de Mossel llegó al río de New Virginia [el Río Hudson] cerca de siete semanas más tarde que la nave del demandante mencionado aquí...[Los miembros de la tripulación] saben realmente que el Thijs Mossel ya mencionado y su supercargo intentó y trató de estropear el comercio del demandante dicho aquí. Hicieron a Block sospechoso en parte porque dieron o suministraron dos veces la misma calidad y cantidad de mercancía en cambio por un castor que el demandante dio antes de que él llegara allí, es decir tres piezas, mientras el demandante dio solamente una”.

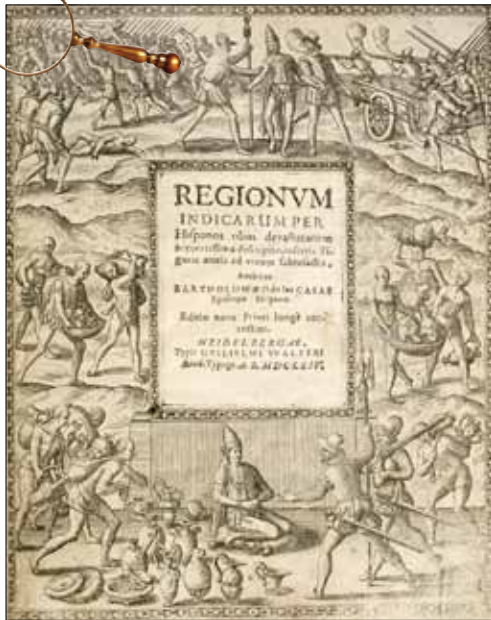
“Finalmente [declaran] que cuando el dicho Mossel partió del río con su nave, un mulato nacido en St. Domingo, que había llegado allí con la nave del dicho Mossel, permaneció en tierra en el mismo lugar. Ellos habían dado a este mulato ochenta destrales, algunos cuchillos, un mosquete y una espada. El dicho Thijs Mossel y su supercargo declararon que este español había partido lejos en la nave y había desembarcado sin intención y que ellos le habían dado dicha mercancía en pago de sus salarios y por lo tanto no tenían nada más que ver con él. Por otra parte atestiguaron que la tripulación del demandante debió haberlo matado, viendo que él había declarado que no iría a ese país [Holanda] y que él saltaría al agua si no le permitían salir. Los testigos declaran también que no tenían conocimiento que alguien de la tripulación del dicho Mossel permanecía en tierra en dicha Virginia con excepción del mencionado español.

20 de agosto de 1613: Declaraciones de algunos miembros de la tripulación de las naves Adriaen Block y Thijs Volckertsz Mossel. Los Archivos de la ciudad de Ámsterdam, Países Bajos. No. Arch. 1977, págs. 614v-615. Notario Jan Fransz Bruyningh. [Hart, Simon. *La Prehistoria de New Netherland Company*. Ciudad de Ámsterdam Press, 1959, 75.]

“[Los tripulantes del Fortuyn] declaran que cuando ellos estaban en el río Montanges [el Río Hudson] cierto Jean Rodrigues vino a bordo de su nave y dijo que él era un hombre libre y pidió de su propio acuerdo servir al productor y a sus socios y permanecer en su nave, dándoles a entender que él no tenía nada que ver con y que no tenía ningún negocio con cualquier [supercargo] Jan Jorissen o Thijs Mossel, y que él no estaba unido a ellos.”

23 de julio de 1614. Declaraciones de los miembros de la tripulación de la nave el *Fortuyn*, principal Hendrick Christiaensen. Archivos de la ciudad de Ámsterdam, No. Arco. 198, pp 97, 97v, 98. Notario Jan Fransz Bruyningh. [Hart, Simon. *La Prehistoria de New Netherlands*.]

EL COMIENZO DE LA LEYENDA NEGRA



Las potencias que contaban con el poder económico y político en Europa, cómo Inglaterra y España, vieron las riquezas del continente americano cómo un baúl lleno de tesoros después de la llegada de Colón a estas tierras. De esta forma, España actuó primero estableciendo a la fuerza su poderío en las islas del Caribe, para saquear todas sus riquezas y someter salvajemente a la población femenina.

Al mismo tiempo, misioneros españoles llegaron para promover la fe católica entre los nativos taínos, nativos del área. Pero, uno de los misioneros, Bartolomé de las Casas, se horrorizó del maltrato y las injusticias cometidas por los españoles en contra de los nativos. En 1552, el misionero publicó un libro llamado *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, en el cual describió el salvajismo con el que sus compatriotas españoles trataban a los nativos.



Sacerdotes de esa época tomaron una posición firme respecto a la falta de moral con la que los españoles trataban a los nativos y la dieron a conocer pública y enérgicamente cómo señal de desaprobación. De Las Casas describió que la población local era humilde, apacible, obediente y débil. En cambio, relató que sus compatriotas se portaron "más irracional y furiosamente que cruellísimos tigres y que rabiosos lobos y

leones...despedazando, matando, angustiando, afligiendo, atormentando y destruyendo en



extrañas y nuevas nunca antes vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad". De Las Casas estaba tan determinado a proteger a los taínos, que sugirió la importación de esclavos africanos al Caribe, pero se retractó más tarde.

El libro de De Las Casas fue traducido al latín, así cómo a otros idiomas y se volvió a emitir muchas veces. fue leído por los holandeses protestantes, quién habían amargamente soportado el mando de la España católica por décadas. Fue leído por los británicos, durante mucho tiempo entrelazado con España en batallas para poder y dominio. A pesar de su propia participación en la esclavitud, ni los holandeses ni los británicos encontraron difícil de creer que la conducta moral de los españoles fue lo peor que el mundo había visto.

El hecho de que De Las Casas era español sólo le dio peso adicional a las denuncias emitidas en el libro contra de los españoles. Ediciones posteriores incluyeron ilustraciones espeluznantes de Théodore de Bry, quién dibujó los



escenarios cómo se imaginó que parecieron. Esto, combinado con el ardiente lenguaje original, dieron vida al maltrato en el que fueron sometidos los nativos caribeños hasta el punto de que los colonizadores españoles fueron calificados de bárbaros.

De hecho, todos los colonizadores fueron brutales y el comportamiento de los españoles tal vez no fue el peor. Sin embargo, un prejuicio poderoso contra España nació en las colonias holandesas y británicas, y su imagen aún seguía ejerciendo poder en Nueva York dos siglos después de que De Las Casas escribió el libro. Julián Juderías, un historiador español del siglo 20, capturó la mitología dañina en el trabajo que él llamó *La Leyenda Negra*.

LA CAPTURA HOLANDESA DE UNA FLOTA DE PLATA ESPAÑOLA



El odio holandés hacia España estaba basado en más que una rivalidad comercial. Desde los finales de los años 1400s, Holanda había sido mandada y sometida a pagar impuestos por los españoles. Cuando el protestantismo barrió los Países Bajos, España católica respondió con dureza. En 1568, los holandeses comenzaron una lucha por la libertad política y religiosa que continuó hasta que España les concedió la independencia en 1648.

Durante esta larga revolución, conocida como la Guerra de los Ochenta Años, frecuentemente se comportaban como vencedores. A partir de 1620, los holandeses fundaron la colonia de Nueva Holanda y el pueblo de Nueva Ámsterdam en la isla de Manhattan, en parte para establecer un baluarte desde el cual pudieran luchar contra los españoles.

Las batallas por el poder entre los grandes países europeos se disputaron, principalmente, en el mar. La intensa rivalidad se extendió lejos de sus propios territorios, ya que cada país quería extender su poder global. El océano Atlántico, el golfo de México y los mares del Caribe y el Mediterráneo se convirtieron en puntos estratégicos y de mucho valor. Derrotar al enemigo en cualquiera de estos lugares ayudaba a aumentar el poder y los tesoros de la corona.

Las fuerzas holandesas fueron demasiado pequeñas para montar un ataque directo contra España, pero lograron fuertes arremetidas contra los barcos españoles de comercio. Una de ellas, resultó en una victoria espectacular el 8 de Septiembre de 1628. Fuerzas navales de Holanda que llegaron a la Bahía de Matanzas, en la orilla noreste de Cuba, tomaron

control de una flota de barcos españoles cargada de plata, que había sido extraída por los nativos y esclavos africanos de las minas mexicanas.



generalmente indicaban cómo se medía y se empaçaba el artículo: *pfundt* significa libras (pounds), y *kaften* significa caja (box).

El botín fueron 12 millones de florines, una suma gigantesca que más tarde financió ataques holandeses contra intereses españoles en Suramérica, y hasta permitió que Holanda reclamara cómo suya la isla de Curaçao, ubicada cerca de las costas de Venezuela. (Curaçao era gobernado por Peter Stuyvesant, antes de que este llegara a Nueva Ámsterdam).

Esta fue una victoria que los holandeses celebraron en una andanada impresa en Ámsterdam, probablemente tan pronto la noticia fue conocida. En las esquinas superiores de la publicación estaban los retratos de los dos héroes militares del ataque, Pieter Pieters Hayn y Hendrick Corneliszoon Loncq. La ilustración muestra las posiciones de las flotas españolas y holandesas, con un recuadro de un mapa de Cuba para orientación. Las primeras tres columnas de texto detallan la captura del tesoro, y los números están relacionados con los barcos numerados en la ilustración. Las tres columnas estrechas a la derecha contienen la lista de artículos que forman parte del tesoro. Aunque la andanada está en holandés, muchas de las palabras son similares o idénticas a sus equivalentes en inglés. Por ejemplo, *Silber* es silver; y *cochinelle* es cochinilla. Las primeras palabras de cada frase de la publicación

TINTE ROJO DE COCHINILLA



El rojo en los abrigos de los oficiales británicos se llamaba cochinilla y era señal de valor y poder, por eso los soldados ordinarios usaban un rojo menos fuerte. Durante la dirección de Oliver Cromwell, quién gobernó Inglaterra en 1650, los ingleses anunciaban su poder y estatus económico con el color rojo más brillante y hermoso disponible. William Phillips, el oficial en el retrato de Francis Cotes, fué un general de división británico quién sirvió bajo el General John Burgoyne en la Batalla de Saratoga en la Guerra Revolucionaria Estadounidense.

Antes de la creación de tintes sintéticos en el siglo 19, todos los colores usados en pintura o en tela vinieron del mundo natural, y era difícil encontrar un rojo bueno y fuerte. Cuando los conquistadores españoles vieron el rojo intenso que usaba la gente nativa en México y Suramérica, reconocieron su valor y aprendieron que se lo extraía de un escarabajo que comía nopal. Los habitantes de la zona colectaban los insectos femeninos y hacían el tinte rojo de sus cadáveres. Ya para mediados de los 1500s, bolsas de cuero llenas de estos insectos secos eran enviados regularmente a España. Esfuerzos de criar los escarabajos en Europa y el Caribe británico fallaron, entonces la única fuente para conseguir este tinte se localizaba en las colonias españolas del continente americano. Esto hizo el tinte muy caro y cómo resultado el rojo de cochinilla se volvió una señal de gran poder y riqueza, una mercancía comparable únicamente con el valor del oro. Se usó en ropa, arte y mobiliario para toda la Europa aristocrática.



GUANO EN PERÚ



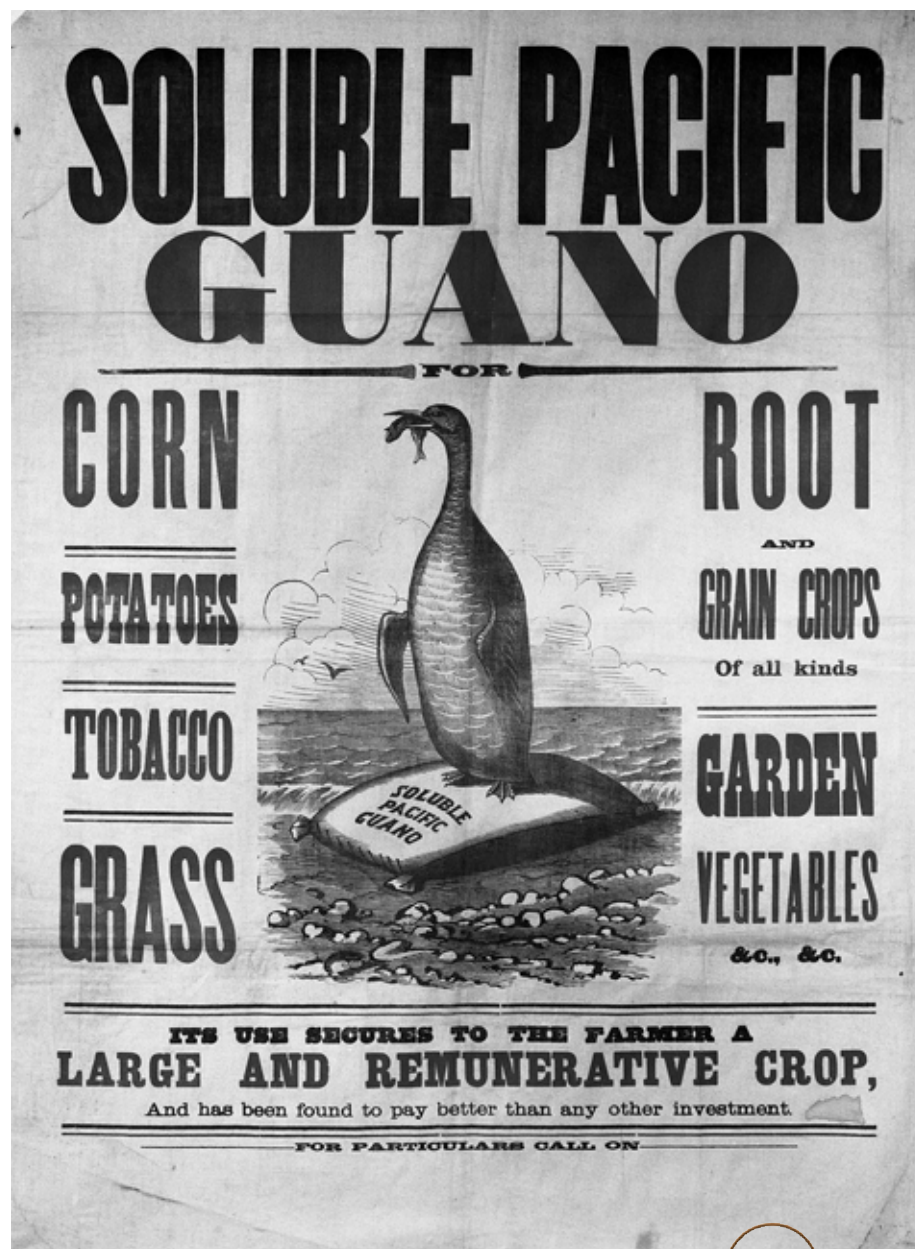
A comienzos del siglo XIX, una montaña con cima plana era el paisaje ocasional en las islas Chincas, cerca de las costas de Perú, a pesar de que la geografía del lugar era plana. La explicación es que no eran montañas, sino depósitos antiguos de excremento de pájaros llamado guano, que se habían acumulado porque la isla recibía muy poca lluvia.

Los pobladores habían usado el guano por siglos como fertilizante, y en la década de 1840 también se hizo popular con los agricultores estadounidenses. Costaba más que el estiércol de caballos, vacas u ovejas pero la inversión valía la pena, ya que el guano era ligero, potente y no tenía olor.

En 1852, el *Journal of Agriculture* escribió que “en varias partes de Virginia, terreno que apenas unos cuantos años atrás era vanamente ofrecido a cinco dólares por acre, ahora vale y se vende a cincuenta dólares por acre,” porque el guano había mejorado la tierra dramáticamente. Algunos agricultores descartaban los comentarios en contra y en cambio, prometían “una cosecha grande y remunerada” a los dudosos.

El proceso de recolección de guano requería trabajo manual fuerte. Cada día, los “coolíes” -cómo se llamaba a los chinos que vivían en las islas- usaban picos y palas para extraer varias toneladas del excremento, que eran cargadas en vagonetas y empujadas al borde de precipicios, a 150 pies arriba del puerto. Ahí, el guano era vertido en rampas de lona que llegaban directamente a las bodegas de los barcos anclados abajo. Muchos de los barcos eran propiedad de W.R. Grace, un empresario millonario de Nueva York, quien tenía una empresa que mantenía tratos comerciales en Perú antes de que se empezara a importar el guano.

Actualmente, el guano se usa todavía para modificar la tierra orgánica. La palabra significa “excremento de pájaros del mar”, pero ahora se usa esta terminología para describir cualquier tipo de excremento aviar que se utiliza como fertilizante. Hoy en día, uno de los más comunes y disponibles se llama “guano de murciélago”, aunque el murciélago no es un pájaro.



VENDIENDO CIGARROS



El tabaco es nativo de las islas caribeñas y la historia cuenta que Cristóbal Colón encontró que los nativos del Caribe ya lo fumaban cuando

llegó a estas islas en 1492. En el siglo XIX, el tabaco era uno de los cultivos comerciales principales de las islas, especialmente Cuba. A veces se transportaban las hojas a empresas de cigarros en Nueva York y a otros sitios del país, pero en ocasiones se los fabricaba en Cuba y

luego se los enviaba a Estados Unidos, donde los cigarros cubanos eran reconocidos como los mejores. Los cigarrillos eran una rareza en aquellos años y las mujeres no fumaban si valoraban su reputación. Aunque algunos consideraban el acto de fumar como algo malo y repulsivo, los riesgos de salud eran desconocidos.

En Nueva York, los cigarros cubanos se convirtieron en la moda entre los caballeros. En las décadas de 1860 y 1870, había más establecimientos de tabaco en Nueva York que en cualquier otra ciudad estadounidense. Por esta razón, las empresas de cigarros dirigieron su venta hacia los hombres poderosos de esta ciudad, quienes eran sus principales consumidores.

Cuando las empresas de cigarros empacaban el producto para ser vendido al público, utilizaban ilustraciones llenas de colores en las cajas, como una forma de promocionar las virtudes del tabaco cubano que en esa época eran asociadas a la buena vida, el placer de fumar y la aprobación de mujeres hermosas.



EL CLÍPER *SEA WITCH*



Los barcos que llegaron a los puertos de Brooklyn y sus mercancías

Las siguientes embarcaciones llegaron a los almacenes principales que quedan por la orilla del río durante la semana pasada:

A las tiendas Pierrepont: el barco británico Desdémona, guiado por el Capitán Barom desde Calcuta, con linaza, salitre, goma laca en hojuela, e yutes; el barco Sarah Hobart, guiado por el Capitán Crocker desde Columbo, con plombagina, aceite de coco, e hilo de potro; la goleta James H. Tabott, desde Nuestras, con azúcar y miel.

A las tiendas de Prentice: el barco Santa Clara, guiado por el Capitán Rivers desde Manila, con ayuda y azúcar; el barco Atlantic, guiado por el Capitán Lonfore desde Demarara, con una mercancía de arrurruz y azúcar; el bergantín Victoria, guiado por el Capitán Spencer desde Demarara, con azúcar.

A las tiendas de Bartlett: el bergantín Alcira, guiado por el Capitán Lindsay desde puertos Sudamericanos, con café y soja suelta; el buque de vapor Reliance, guiado por el Capitán Carpenter desde Río, con café y caucho; el buque de vapor Notting Hill, guiado por el Capitán Bennett, con una mercancía general.

A las tiendas de Martin: el buque de vapor Peveril, guiado por el Capitán Burgess desde Brasil, con café y mercancía general; el buque de vapor Pascale, guiado por el capitán McMillen desde Para, con una mercancía general.

A las tiendas Mediterráneas: el buque de vapor Orvino, guiado por el Capitán Jones desde Palermo, con una mercancía de frutas.

Publicado por el Brooklyn Eagle, 20 de diciembre de 1883, página 4

Hasta mediados del siglo 19, barcos veleros controlaban el comercio global. Grandes embarcaciones oceánicas, especialmente los famosos clíper, viajaban por meses repartiendo cargamento por todos lados del mundo. Los barcos clíper usualmente tenían tres mástiles y eran construidos para que fuesen veloces.

El *Sea Witch*, que zarpó del puerto de Nueva York el 8 de diciembre de 1846, era el más rápido de todos. Su ruta regular era de Nueva York a China, para lo cual algunas veces atravesaba el Cabo de Hornos, en la punta de Suramérica, y otras el Cabo de Buena Esperanza, en la punta sur de África. Durante el viaje, el *Sea Witch* paraba en otros puertos del mundo, cargando y descargando su cargamento.

Su primer Capitán, Robert Waterman, estableció varios récords mundiales de velocidad durante sus viajes a China. Luego, bajo la dirección del Capitán George Fraser, el *Sea Witch* fue el primer barco que logró viajar por Cabo de Hornos desde New York hasta San Francisco en menos de cien días.

Rapidez significaba dinero, y el *Sea Witch* rendía muchos beneficios a su propietaria, la empresa de envíos Howland y Aspinwall, ubicada en la ciudad de Nueva York. En 1854, el gran clíper empezó a traer trabajadores chinos bajo contrato, a quienes se los conocía con el nombre de "coolíes", para laborar en los campos azucareros del Caribe o para palear el guano (depósitos de excrementos de pájaros usados como fertilizante) en Perú.

El Clíper *Sea Witch* Perdido

Nueva York, 5 de abril

Carta desde La Habana, 30 de marzo para Elwood Walter, Agente de la Junta de Suscriptores, recibida el 5 de abril, informa que a las dos y media pm, el Clíper *Sea Witch* desde China, con quinientos peones dirigiéndose a La Habana, chocó con el arrecife 12 millas al oeste del puerto. El Capitán Lang, quien logró llegar a La Habana el mismo día, reportó que una fuerte corriente de mar desfondó la nave. La nave estaba a tres millas de la orilla, y debido al oleaje les resultó muy difícil llegar a tierra. Se han enviado vapores y lanchas para ayudar en lo que puedan. Todavía no hemos sabido de ellos, pero confiamos en que pueda salvarse la vida de los pasajeros y de la tripulación. Se teme que la nave no se pueda recuperar.

Posdata fechada el 30 de marzo – Todos los pasajeros llegaron anoche a tierra, sanos y salvos. El ayudante y la tripulación todavía están en la nave para salvar lo que se pueda. La nave no se podrá recuperar.

A los hombres chinos les pagaban un salario mensual muy pequeño, y las condiciones en que vivían y trabajaban eran semejantes a las soportadas por los africanos esclavizados, quien debieron ser reemplazados porque la era de la esclavitud se estaba acabando por toda América.

Clipper Ship *Sea Witch* Lost
Hartford Daily Courant (1840-1887); Apr 7, 1856;
Proquest Historical Newspapers Hartford Courant (1764 - 1984)
 pg. 3

RETRATO DE UNA HACIENDA AZUCARERA



La principal región azucarera en Puerto Rico se ubicaba en las tierras bajas y fértiles de la costa sureña. La ciudad cercana de Ponce era un puerto sofisticado y próspero, así como centro financiero. En la década de 1840 había casi noventa haciendas de azúcar en la región, pero 25 años después muchas de ellas se asociaron con otros tipos de negocios.

En 1886, la hacienda La Fortuna era una de las únicas 22 que todavía permanecían en la zona. Quizás orgulloso de esto, el dueño de esta hacienda encargó al famoso artista puertorriqueño Francisco Oller plasmar su casa, su almacén y el ingenio azucarero de su propiedad, en una obra de arte.

Las personas que aparecen en esa pintura pudieron haber sido esclavos de la hacienda, ya que la esclavitud perduró en Puerto Rico hasta 1873. Sin embargo, ellos no son el enfoque

principal del pintor. Esto es considerado un error del autor, quien falla en transmitir al público que el trabajo de los obreros azucareros es arduo, caluroso, difícil y hasta peligroso.

El proceso de refinar el azúcar era semejante en Puerto Rico y Cuba. Obreros trabajaban en los campos y luego usaban machetes para cosechar la caña de azúcar dura y sacar las hojas. El siguiente paso era moler la caña para extraer el jugo. El ingenio tenía que estar cerca de los campos, para que la caña no se echara a perder. En el ingenio se calentaba el jugo extraído, se pasaba por evaporadores y luego se enfriaba. El líquido extraído del jugo, conocido como melaza, también se empacaba y se vendía. Pero, el jarabe (azúcar sin tratar) era el producto que quedaba y el de más valor comercial. Este se empacaba en barriles que luego se embarcaban para ser trasladados a las plantas refinadoras que quedaban en Brooklyn, donde se extraía el azúcar para su venta al público.



LA ESCLAVITUD Y EL AZÚCAR



De no haber sido por el trabajo de las personas esclavizadas (nativos del Caribe y africanos), el azúcar no se hubiera vuelto la gran cosecha del Caribe, ni una fuente importante de riqueza para Nueva York. La esclavitud hizo posible el desarrollo del sistema de hacienda en Cuba, Puerto Rico y en otras partes en Latinoamérica, basado en un modelo iniciado anteriormente en las islas de Barbados, Haití y Jamaica.

Estas haciendas eran esencialmente fábricas diseñadas para maximizar la producción, y cómo la labor era manual, requerían multitud de obreros. En Puerto Rico, los hacendados aprovecharon la liberación de personas de raza mezclada, ya que estos también trabajaban cómo esclavos antes de la abolición de la esclavitud, y los contrataron.

La labor de los obreros de azúcar era muy difícil. Ellos debían cultivar, cosechar y moler el producto bajo un sol extremadamente fuerte y con un intenso calor. Sólo el poder de sus músculos y un machete podían cortar la caña de azúcar. Durante la época de cosecha, los esclavos cumplían largas jornadas para cortar, juntar y amarrar las cañas, que luego eran transportadas al ingenio.

Todo el proceso debía completarse rápidamente, para evitar que la caña se echara a perder a consecuencia del calor. Un supervisor castigaba la lentitud de los esclavos con un látigo muchas veces. Y si alguno de ellos intentaba escapar de las haciendas, era perseguido por manadas de perros que eran mantenidos cómo vigilantes y que estaban entrenados exclusivamente para perseguir esclavos fugitivos.

En las haciendas del Caribe, la vida de los esclavos era dura y breve, ya que raramente sobrevivían más que seis u ocho años de arduo trabajo. Debido a esto, se requería el traslado constante de trabajadores nuevos directamente de África hacia los ingenios azucareros de las islas, especialmente Cuba.

El escritor irlandés R.R. Madden, quién era considerado un abolicionista de la esclavitud, escribió un libro basado en la poesía de un esclavo cubano llamado Juan Francisco Manzano, y hasta aumentó un apéndice con sus propios ensayos en contra de la esclavitud. El libro *Condición de los esclavos en Cuba* (Condition of Slaves in Cuba, en inglés) estaba disponible en las oficinas de la Sociedad Británica y Extranjera en contra de la Esclavitud (British and Foreign Anti-Slavery Society) en Londres. En Cuba, la esclavitud y su legado eran pasados por alto por la población de raza blanca, considerada de élite. El escritor y revolucionario Cirilo Villaverde, quién pertenecía a esta población de poder, escribió en 1882 una novela titulada *Cecilia Valdés*, la cual se volvió un clásico para relatar las relaciones entre las diferentes razas y la inhumanidad de la esclavitud.

Finalmente, la esclavitud fue prohibida en Puerto Rico en 1873, y en Cuba en 1886. Después de la abolición, el trabajo en las haciendas azucareras era realizado por los negros que habían sido liberados y por los “coolies” chinos, quiénes recibían salarios muy pequeños.

La Esclavitud y El Azúcar

“DOS PIEZAS DESCRIPTIVAS DE LA ESCLAVITUD CUBANA Y DEL COMERCIO DE ESCLAVOS,” R.R. MADDEN, M.D., POEMAS DE UN ESCLAVO EN LA ISLA DE CUBA, RECIENTEMENTE PUBLICADAS, LONDRES: THOMAS WARD & COMPANY, 1840, 163-4. [HTTP://DOCSOUTH.UNC.EDU/NEH/MANZANO/MANZANO.HTML](http://docsouth.unc.edu/neh/manzano/manzano.html), ACCEDIDO EN LÍNEA EL 6-9-10 POR M. WATERS

“Fue sólo cuando visité las haciendas [del azúcar cubano], no cómo huésped de los propietarios, viendo a través de los ojos de mis anfitriones hospitalarios, aceptando que moldearan mi credulidad, la típica dosis de felicidad de los esclavos después de la cena, fue solamente cuando fui sólo, desconocidamente e inesperadamente, a sus estados, cuando vine a conocer las terribles atrocidades de la esclavitud española.... no es debido a casos particulares de opresión que deba quedar establecido que la esclavitud en Cuba es más destructiva para la vida humana, más perniciosa para la sociedad, más degradante para el esclavo, y denigrante para el amo, más fatal para la salud y la felicidad, que en cualquier otro país que tuviera esclavos en la faz habitable del globo. Los casos de crueldad que sin duda he conocido, del asesinato de negros, perpetrado con impunidad, de hombres muertos a azotes, de mujeres arrancadas de sus niños, y separadas de ellos para siempre; de haciendas de azúcar donde no se podía ver un negro envejecido, donde las mujeres no formaban ni una tercera parte de la población de esclavos, donde no tenían voto, o de estados donde no había ni una sola mujer; del trabajo en la época de la cosecha en las haciendas azucareras por veinte horas consecutivas, con frecuencia, hasta seis meses al año, raramente o nunca menos de cinco, y de la impresión general que prevalecía sobre este tema, y expresado generalmente por los propietarios, que cuatro horas de sueño son suficientes para un esclavo.”

LA CARTA DE ELENA RIONDA DESDE CUBA



En 1896, Elena Rionda tenía 14 años y vivía en Tuinucu, la hacienda azucarera que su familia mantenía en la zona de Sancti Spiritus, en Cuba. Esta era una región tranquila y el corazón del distrito azucarero hasta que los esclavos empezaron a quemar los campos de caña de azúcar a consecuencia de la llegada inminente de la guerra de independencia.

Según información de la misma familia, el papá de Elena, Francisco Rionda, fue encarcelado y amenazado con ser ejecutado por los insurgentes y el ejército español. Temiendo por sus vidas, la familia abandonó la hacienda. Francisco Rionda, su esposa Elena, sus seis hijos, su hermana Isidora y dos sirvientes escaparon un día con todo aquello que pudieron

cargar:

Con una escolta, llegaron a un puerto y contrataron un bote de pescar que los llevó hacia la Florida y luego viajaron a Nueva York, donde los esperaba Manuel Rionda, hermano de Francisco, quién vivía con su esposa Harriet en la calle 93 Oeste, de Manhattan. La familia se ubicó en una casa que se encontraba cerca de la de Manuel, quién pagaba el alquiler. De esa forma, Elena desarrolló lazos de cariño con sus tíos Manuel y Harriet.



En el otoño de aquel año, Elena y su familia estaban otra vez en Sancti Spiritus, desde donde frecuentemente escribía cartas a sus parientes en Nueva York, aunque hablaba poco de las amenazas que recibieron, quizás por temor a la presencia de los españoles. Elena describió felizmente su vida social y familiar, aunque también informó sobre lo que había visto durante la guerra.

En Diciembre de 1896, ella relató sobre la celebración de los soldados españoles cuando estos escucharon de la muerte de Antonio Maceo, uno de los líderes rebeldes. El 26 de Febrero de 1897, describió la llegada del general Valeriano Weyler, a quién los españoles habían nombrado gobernador de Cuba y encargado con la responsabilidad de exterminar la rebelión. Las "columnas", a las Cuáles Elena se refiere en sus cartas, eran los soldados españoles en medio de su formación.

La carta de Elena Rionda desde Cuba

SANCTI SPIRITUS + FEB. 26, 1897

Mis queridos tía y tío,

Recibí la carta de la tía por el correo de hoy y del tío en el correo pasado.

Me recibí la programación que usted me envió y estoy segura que el concierto fue un gran éxito.

Tío leí su carta dos veces cuando la recibí y me sorprendió que usted piense que yo me crea lo que me dicen los hombres jóvenes, aunque uso vestidos



largos y voy a salas de baile no piense que soy una jovencita crecida, usted me dice que no crea lo que la gente me dice especialmente los hombres jóvenes. ¿Acaso piensa que soy una pequeña tonta para apreciar palabras que sé que son falsas? Yo voy a salones de baile de adultos. No niego que me gusten porque me gusta bailar. Uso vestidos largos "cuando estás en Cuba haz lo que hacen los cubanos". Yo sé muy bien que soy una niña

de catorce años. ¿Sabe lo que me gustaría mucho más que todos los salones de baile juntos? Estar en un convento en Estados Unidos, y estando allí por supuesto estaría muy cerca de las personas que amo.

El General Weyler llegó aquí hace aproximadamente once días. Papá ha ido a verle dos veces y el dice que lo recibieron muy bien, él vive a media cuadra de aquí. Desde que el llegó columnas de tropas vienen y van frecuentemente.

Papá ha tenido dolor en la espalda pero no mucho.

Tía, mi mamá dice que no sabe si tendrá tiempo para escribirle, de todos modos envía saludos a Madrina y tía Isidora. Dele saludos a los muchachos y dígale a Tiginio que recibí su carta y también a Manolo e Isidora, a ambos les contestaré pronto, y ustedes dos reciban muchos cariños de su querida,

Nenita

P.S: Tío, por favor, yo no soy un gansito.

LA PASTERÍA INVADIÓ EL MERCADO



Hasta mediados del siglo XIX sólo los millonarios podían permitirse comprar el azúcar. Cuando las personas de nivel económico bajo o medio deseaban comer un dulce, debían usar fruta, miel o jarabe de arce. Cuando la tecnología mejoró el refinamiento del azúcar y bajaron los precios, se volvió un alimento básico en las cocinas estadounidenses.

Esto sucedió cuando el rol de la mujer en la clase media se enfocaba en dedicar su tiempo a mantener un hogar lindo y cuidar la familia. Se promovía la pastelería entre este grupo como la forma más efectiva para mimar a sus familias, especialmente a los niños. Galletas y pasteles eran vistos como amor comestible puro.

Libros de cocina ofrecían más y más recetas de dulces, un desarrollo que no era aplaudido por todos. Harriet Beecher Stowe, autora del libro *La cabaña del Tío Tom* (Uncle Tom's Cabin, en inglés), pensó que las mujeres, al volverse buenas reposteras, se olvidaron de cómo cocinar, ya que su propia hermana había escrito un libro de cocina lleno de recetas de dulces.

Beecher, quién escribía para el *Atlantic Monthly*, se quejó de esto en una de sus columnas publicadas en diciembre de 1864. Según ella, "había más mujeres que sabían cómo hacer un pastel que mujeres que pudieran hornear un buen pan, así como más que pudieran mimarte con un helado que con una comida bien cocinada". Harriet Beecher, *Atlantic Monthly*, December 1864

Revistas femeninas aparecían en esta época para satisfacer y alimentar el interés creciente en el hogar. *Godey's Lady's Book and Magazine*, una de las más populares, ofrecía consejos de moda, romance y cuidado del hogar como material adicional a las recetas, que eran el tema principal de la publicación.

El "Saleratus", que era un ingrediente en la receta de pasteles y un agente que ayudaba a la fermentación, era muy conocido y utilizado para hacer la pastelería ligera y aireada. Este componente era una forma antigua de bicarbonato de soda.

Libro y Revista de la Señora Godey

CAKES, PUDDINGS, ETC.

PASTELITOS

Tres huevos, una taza de mantequilla, una taza y media de azúcar, media taza de melaza, una taza de leche, cuatro tazas de harina, un cucharadita de bicarbonato de soda y especias a su gusto.

DELICIOSO PUDIN DE MANZANA

Muy conveniente, porque puede hacerse varias horas antes de hornearse, o cuando se desea una adición inesperada. Pele y taje bien fino media docena o más, según su tamaño, de las mejores manzanas para cocinar; engrase un plato de pudín, cubra la parte inferior y los lados con media pulgada de pan rallado y terrones muy pequeños de mantequilla; luego ponga una capa de manzanas con azúcar y nuez moscada molida, repita la capa, que debe tener pan y mantequilla; vierta sobre esto una taza de agua fría. Ponga en el horno tan pronto como se sirva la cena y luego déjelo allí por veinticinco o treinta minutos. Puede ser horneado un día antes; cuando esté cocido del todo hasta el fondo, volvélo en un plato bajo y espárzalo con el azúcar pulverizada. No requiere ninguna salsa.

TORTA DE LIMÓN

Tome cuatro limones, ralle la corteza, exprima el jugo, pique la pulpa muy bien, cuatro tazas de azúcar, las yemas de seis huevos, dos tazas de leche, cuatro cucharaditas de maicena; bata todo junto y hornee; bata la clara de los huevos con seis cucharaditas de azúcar blanca hasta que haga espuma; cuando esté cocida la torta, ponga la espuma sobre ellas, póngala al horno por cinco minutos.

TORTA ALEMANA DE ARROZ

Media libra de arroz hervido en una pinta y media de leche. Cuando ha hervido bien, mezcle con tres huevos, dos onzas de mantequilla, y dos onzas de azúcar. Ponga en un molde untado de mantequilla y métele al horno una hora. Cuando lo viere ponga mermelada de naranja sobre ella. Este pudín es también bueno frío.

TORTA ALEMANA ABIERTA

Media libra de harina, un cuarto de libra de mantequilla, cuarto de libra de azúcar y un huevo, se enrolla y se mete al horno en un molde plano, cubra la superficie con rebanadas de manzanas o de ciruelos. En un molde redondo luce mejor, con un poco de la pasta alrededor del borde.

TORTA SENCILLA

Cuatro tazas de harina, dos de azúcar, dos de leche agria, una cucharadita de mantequilla, una cucharadita de nuez moscada molida y pasas.

BOLAS DE LIMÓN

Añada el jugo de un limón a la corteza, que se debe picar muy bien; mezcle la media libra de sebo, también picada, con media libra de migas de pan, un huevo, bastante leche (o agua) y haga una masa dura; agregue el limón, azúcar al gusto, divídalo en cinco o seis porciones iguales, y hiérvalos en paños separados por tres cuartos de hora, y sírvalos con salsa de vino.

PUDIN JERSEY

Tome cuatro onzas de migas de pan rallado, igual de manzanas ralladas, azúcar de pan, mantequilla fresca, y pasas. Bata bien cuatro huevos, agréguelos a los ingredientes antes dichos, con un poco de sal y cáscara de limón. Agregue un vaso de brandy o vino blanco, unte con mantequilla un molde y hierva una hora.

NOTA: Cuatro macarrones pueden sustituir al pan, y si prefiere puede ser cocido al horno.

TORTA DILLINGHAM

Una taza de mantequilla, una de leche, tres tazas de azúcar, cinco de harina, cuatro huevos; especias al gusto. Hornee en una lata pequeña o grande.

TORTA DEVONSHIRE

Una libra de harina, una libra de pasas, tres cuartos de libra de azúcar, media libra de mantequilla, mitad de la cáscara de un limón, mitad de una libra de cidra; bata todo junto, con ocho huevos; agregue un poco de brandy; cueza al horno lento, dos horas y media.

TORTA DE QUESO

Una onza de mantequilla, una onza de azúcar pulverizada, un bizcocho esponjoso añejo, y dos gotas de esencia de limón y bata todo junto; esta cantidad hace nueve pasteles de queso; algunas pasas en la superficie a su gusto.



LOS HELADOS SE TRASLADARON DE LAS TIENDAS A LAS CALLES



Debido a los avances en la maquinaria de refinamiento en la década de 1830, el azúcar a bajo costo trajo consigo la popularización de los helados y su venta se trasladó de las tiendas a las calles de la ciudad de Nueva York.

En el interior de un carro y con una máquina para preparar los helados manualmente, el vendedor, que generalmente eran inmigrantes provenientes de Italia, anunciaba a gritos su llegada a los barrios de la Gran Manzana.

Las personas que pertenecían a la clase alta en Nueva York se quejaban por el bullicio y la intrusión de los heladeros, mientras que los oficiales de salud los culpaban de lo que —en ese entonces— se llamaba “ice cream poisoning”

(envenenamiento por helados). A pesar de esto, los niños y adultos seguían consumiendo el producto envuelto en papel, sin importar que eran jóvenes pobres o inmigrantes. Los *cucuruuchos* consumibles no aparecieron sino hasta después de 1900.

Una ilustración aparecida en *Harper's Young People*, una revista para jóvenes que empezó a circular cada jueves desde noviembre de 1879, enviaba el mensaje oculto de que el helado era sano y seguro, hasta para las muchachas y niños, quienes eran vistos como los más vulnerables. Esta revista era muy apreciada y se presentaba como una alternativa para competir contra los “dime novels”, que los editores de Harper consideraban peligrosos e inmorales.



Jessie Curtis Shephard, "A Summer Scene in the Streets of New York - The Ice-Cream Man." *Harper's Young People*, August 11, 1885. New-York Historical Society Dept. of Prints and Photographs.



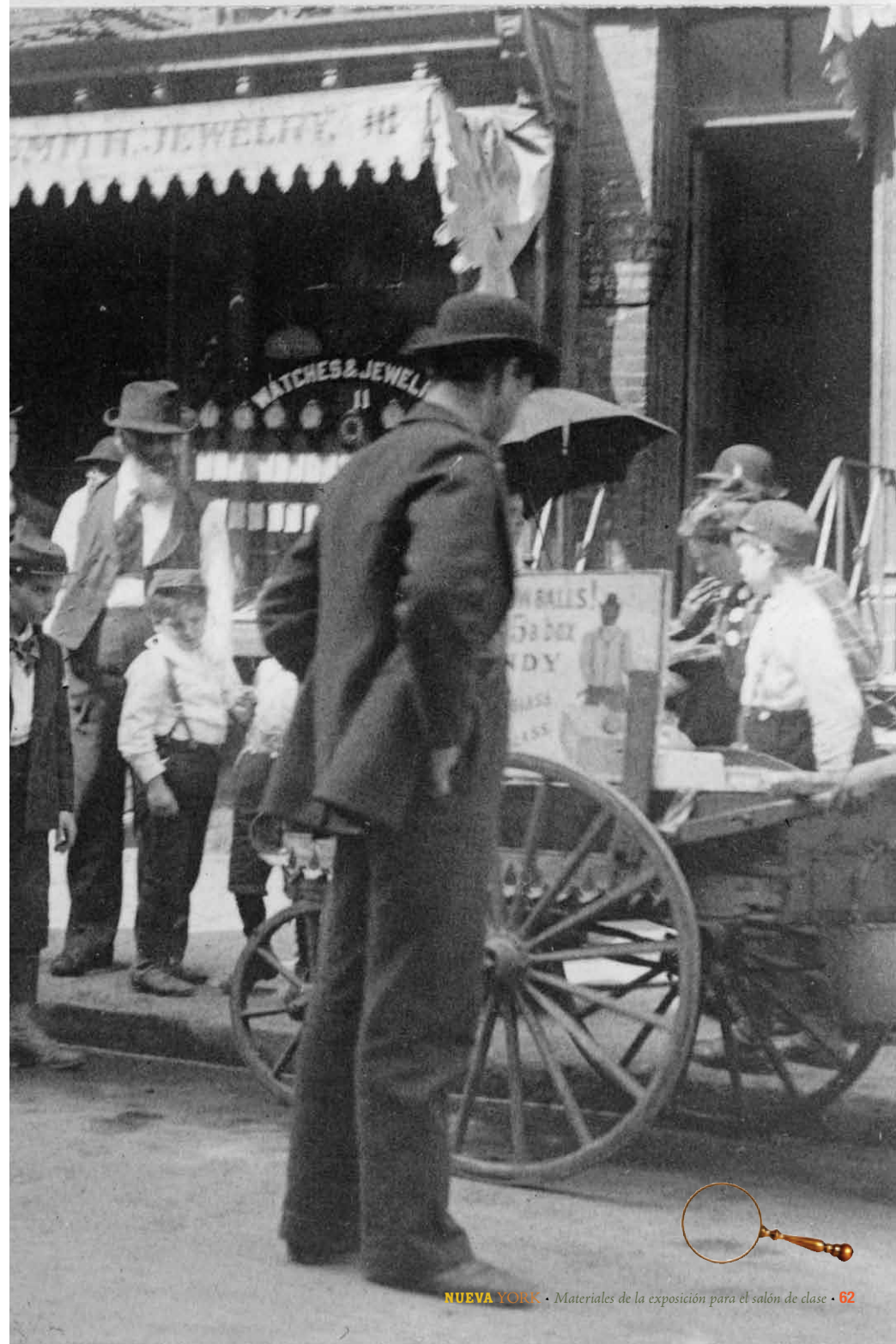
SE POPULARIZÓ LA VENTA DE CAMELOS EN CARRITOS



Nueva York se inundó de dulces y caramelos en el siglo XIX. Algunos restaurantes ofrecían caramelos y dulces de maní para el postre y se podía comprar chocolates de alta calidad, preparados por los mejores pasteleros en la ciudad. Caramelos baratos y generalmente sin envolturas se vendían en tiendas y en los carritos de caramelos que se paseaban por los barrios de la ciudad.

Atraer a los jóvenes era esencial para los vendedores, porque ellos eran los principales consumidores de caramelos. Según estadísticas de la época, gastaban hasta cinco dólares por año en dulces. Esto se facilitaba porque a finales del siglo, un elevado número de jóvenes había conseguido trabajo, y aunque la mayoría de ellos entregaba sus ingresos a sus padres, en algunos barrios de inmigrantes como la calle Hester, en el Bajo Manhattan del lado Este de Nueva York, los muchachos guardaban parte de su dinero para gastarlo en el carrito de los caramelos.

Sin embargo, parte de la población de la clase media así como alta de Nueva York se mostró preocupada por la popularización de los caramelos y su consumo desmedido por parte de la juventud, ya que en muchos casos los dulces venían mezclados con ingredientes peligrosos para la salud, como pegamento y yeso. Por lo tanto, el caramelo barato era considerado peligroso.



Unidad 2: Interacción Cultural

El enfoque de la segunda unidad es la vida cultural que floreció del intercambio explorado en la primera unidad. Hombres de negocios envueltos en el comercio del azúcar y otros productos viajaban frecuentemente a Nueva York, conocieron bien las maneras de la ciudad, y a menudo se quedaban por meses o permanentemente. A pesar de la distancia, la bahía de Nueva York se convirtió en el destino estadounidense principal para muchas personas provenientes del Caribe. Familias arribaron, niños fueron a la escuela, y algunos barrios neoyorquinos tomaron un sabor distintivamente latino. Esta unidad comienza considerando cómo los recién llegados hispanohablantes veían Nueva York, y cómo ellos -y el mundo de habla hispana en general- también fueron vistos. Los materiales presentan los tipos de colisiones culturales menores y mayores que serán familiares para muchos estudiantes: el alumno universitario que se convierte en el primer cubano en jugar béisbol profesional en Estados Unidos, una corrida de toros en Harlem, las guías turísticas en el idioma español señalando los hoteles e iglesias para los recién llegados, las emociones de Coney Island para el poeta y revolucionario José Martí.

La unidad también muestra las décadas 1930 y 1940 con un estudio del censo, mostrando un barrio hispano en Harlem y una actividad con mapa basada en imágenes de lugares neoyorquinos significativamente influenciados por el idioma español. Mientras los estudiantes recrean la era previa a la Segunda Guerra Mundial en Nueva York, el papel que el arte jugará será esencial. Explorarán los enfoques museísticos sobre los grandes muralistas mexicanos José Clemente Orozco y Diego Rivera, entre otros, y la cultura popular callejera que le dio a los barrios sus sonidos. Los materiales educativos incluyen una lista de canciones por artistas cubanos y puertorriqueños, de los cuáles muchos pueden ser escuchados al visitar YouTube. Los maestros pueden crear una actividad similar alrededor del Nueva York de hoy, con estudiantes jugando cómo fotógrafos, reporteros e historiadores.

Unidad 2: Historias de la Vida

Washington Irving. El conocido escritor estadounidense cuya descripción positiva de España contrarrestó los sentimientos negativos creados por la Leyenda Negra.

Esteban (Steve) Bellán. El primer beisbolista profesional latinoamericano en Estados Unidos.

Pura Belpré. Una puertorriqueña que emigró a la ciudad de Nueva York, donde se convirtió en una muy respetada bibliotecaria, folklorista, titiritera y defensora de la cultura latinoamericana.

Unidad 2: Recursos Principales

Recurso 14: Washington Irving: *The Alhambra*. Extractos del tributo cálido de Irving a las personas y paisajes de España.

Recurso 15: Frederic Edwin Church: *Cayambé*. Dramático retrato de un volcán ecuatoriano hecho por un pintor del siglo XIX.

Recurso 16: Esteban (Steve) Bellán: *El Primer Beisbolista*. Foto del equipo Haymaker Nine, con su jugador de tercera base Steve Bellán, la primera persona de la América hispana que jugó béisbol profesional en Estados Unidos.

Recurso 17: Guías de Nueva York. Selecciones de dos guías en español concebidas para turistas y residentes neoyorquinos.

Recurso 18: Corrida de Toros en Nueva York. Anuncio en el periódico sobre la primera corrida taurina en la historia de la ciudad.

Recurso 19: José Martí: *Coney Island*. Extracto de un ensayo sobre Coney Island por el gran escritor y revolucionario cubano.

Recurso 20: Conectando Nueva York y Latinoamérica. Imagen de *Ponce* y *San Juan*, dos de los buques de vapor que transportaban a pasajeros y carga entre Nueva York y Latinoamérica.

Recurso 21: José Clemente Orozco: *The Subway (El Subterráneo)*. La percepción del pintor mexicano sobre tres pasajeros en un vagón del Metro neoyorquino.

Recursos 22: Barrio Neoyorquino, alrededor de 1930. Una página sobre el censo federal de 1930 en la sección de la calle 114 oeste, donde Pura Belpré -sujeto de una de las Historias de la Vida- moraba con su hermana.

Recurso 23: Diego Rivera: *Sugar Cane (Caña de Azúcar)*. Pintura del gran muralista, basada en los obreros de un campo azucarero en su natal México.

Recurso 24: Miguel Covarrubias: *Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art (Celebrando veinte siglos de Arte Mexicano)*. Caricatura del artista mexicano sobre la inauguración de esa exhibición en el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno).

Recurso 25: Mapa de Nueva York, alrededor de 1940. Selección de imágenes pequeñas, para uso escolar en las actividades con mapa.

WASHINGTON IRVING

1783-1859

Los padres de Washington Irving nacieron en las islas británicas e inmigraron a América en 1763. Aunque probablemente hayan sentido cierta lealtad a su patria, cuando su octavo y último hijo nació en Nueva York, después de la última batalla de la revolución estadounidense, le dieron el nombre del general ganador y futuro presidente, Washington Irving, quién se transformaría después en el primer escritor estadounidense con éxito.

En aquella época, el arte de escribir era considerado un entretenimiento y no una manera de ganarse la vida. El padre de Irving era estricto y quería que estudiara leyes, lo cual él apenas podía tolerar.

Eventualmente pasó el examen de abogacía y practicó la profesión, pero paralelamente también trabajaba con su hermano Guillermo y un amigo, en lo que él amaba realmente. Juntos escribieron y corrigieron una serie de ensayos satíricos titulados *Salmagundi*, un tributo a una ensalada popular que incluía muchos ingredi-

entes puestos en forma elegante sobre un plato.

Salmagundi era divertido, irreverente y llevó a Washington a su siguiente proyecto igualmente irreverente, un libro que tituló *The History of New York from the Beginning of the World to the End of the Dutch Dynasty* (*La Historia de Nueva York del Principio del Mundo al Final de la Dinastía Holandesa*), utilizando el nombre Diedrich Knickerbocker como seudónimo para firmar su obra. Esta contenía una amplia dosis de exageración e imaginación para ser calificada como historia. Sin

embargo, el público disfrutaba leyéndola por lo que dejó ganancias al bolsillo de Irving.

Irving se dio cuenta de que podría ganarse la vida como escritor si tuviera más lectores, así que decidió abandonar la parte satírica de su obra anterior y enfocarse en un humor alegre y más simple. Durante sus 30s, publicó *The Sketchbook of Geoffrey Crayon, Gent.*, que incluyó varias piezas cortas, incluyendo los



dos títulos que lo hacen famoso aún hoy en día: “*The Legend of Sleepy Hollow*” y “*Rip Van Winkle*.”

Cómo esperaba, su audiencia aumentó, así que escribió otros libros sobre su personaje Geoffrey Crayon. Sin embargo, nunca se sintió seguro de poder ganarse la vida escribiendo, ya que no sabía cuánto tiempo duraría su buena fortuna. Cuando uno de sus libros recibió una mala acogida, perdió su confianza y cambió de trayectoria. Gracias a su español fluido, Irving aceptó un empleo diplomático en Madrid, con la idea también de traducir algunos documentos referentes a Cristóbal Colón.

En España, recuperó su valor y su aguda percepción del mercado del libro. Decidió renunciar a las traducciones de Colón porque pensó que una biografía era más necesaria y se vendería mejor. En 1828 publicó *The History of the Life and Voyages of Christopher Columbus* (*La historia de la vida y viajes de Cristóbal Colón*), presentando al explorador de las Américas imperfecto pero heroico. Al llegar el siglo 21, ya habían sido publicadas 175 ediciones de este volumen.

Mientras residía en Madrid, escribió más libros sobre España. Irving quería entender por qué había decaído este país, uno de los más poderosos de Europa, mientras que Estados Unidos se había fortalecido. Sus obras eran trabajos de documentación sobre el pasado de España, con un trazo romántico e imaginario.

The Alhambra, publicado en 1832, fue uno de los más populares. Mientras que los lectores estadounidenses devoraban estos libros, ellos mismos se fascinaban con España, especialmente por la versión pintoresca y soñolienta del país que describía Irving. Los escritores y los artistas empacaron sus maletas y compraron pasajes para Madrid, con la esperanza de encontrar su propia inspiración en España.

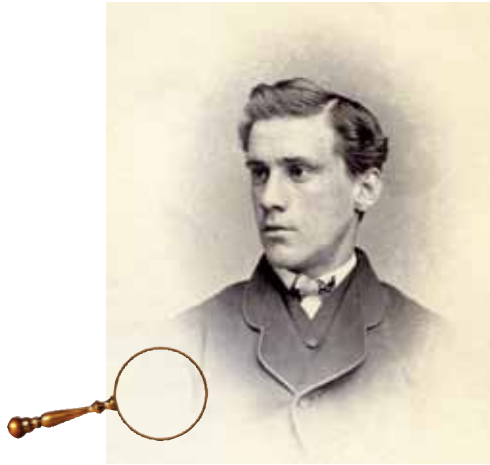
Washington Irving ayudó a transformar la opinión de los estadounidenses sobre un país que había sido visto como el gran villano del mundo

De esta manera, Washington Irving ayudó a transformar la opinión de los estadounidenses sobre un país que había sido visto como el gran villano del mundo. Desde 1600, los colonos holandeses y británicos, y más tarde sus descendientes norteamericanos, creían que los españoles eran las personas más crueles del mundo. Conocido como la Leyenda Negra, este poderoso prejuicio contra España y su religión estaba bien cimentado. En Norteamérica, donde la mayoría de la población era protestante, se enseñaba a los niños que los españoles eran “católicos fanáticos” y que la inquisición española, cómo se denomina al esfuerzo de España por reprimir otras religiones a la fuerza, es uno de los episodios más crueles de la historia. El trabajo de Washington Irving ayudó a superar este prejuicio, aunque creó otro, sustituyendo a la España bárbara por un país polvoriento, debilitado y perdido en su propio pasado. La versión de Irving del país era mejor que la Leyenda Negra, pero no verdadera.

No todas estas percepciones fueron transformadas por Washington Irving. Mucho después de la muerte del escritor, los rastros de la Leyenda Negra continuaron coloreando la actitud estadounidense hacia España y, en general, hacia todos aquellos que hablan su idioma.

ESTEBAN (STEVE) BELLÁN

1849-1932



Antes de convertirse en el primer jugador latinoamericano de béisbol profesional, Esteban Bellán tuvo que aprender cómo jugarlo y practicar arduamente para lograr su meta. Y es que cuando Bellán era pequeño y vivía en su natal Cuba, los niños de La Habana —él entre ellos— no lo jugaban y ni siquiera habían oído hablar del deporte.

Bellán conoció de béisbol cuando llegó a Nueva York en 1863. A los 14 años, fue enviado por sus padres desde Cuba para estudiar en la escuela preparatoria de la universidad de St John, ahora conocida como Fordham. Entre sus compañeros de clase había muchachos estadounidenses crecidos jugando béisbol en los campos de sus ciudades natales.

El deporte se remonta al siglo XIX y cuando Bellán llegó a Estados Unidos, el béisbol no era aún un deporte muy organizado, aunque sus reglas habían sido formalizadas. Fordham

incluso tenía un equipo propio llamado el Club de Béisbol de Rose Hill, donde Bellán tomó clases y aprendió a jugar.

A Bellán le fascinó este deporte y cuando egresó de Fordham en 1869 ya era un jugador talentoso, por lo que se sumó a los Haymakers, un equipo de aficionados en Troy, Nueva York. (El equipo tomó su nombre del boxeo, donde un “haymaker” significa un buen puñetazo). En ese entonces, los equipos de béisbol estaban asociados a los pueblos y las ciudades. Cuando Bellán comenzó a jugar para Troy, había ya equipos en Chicago, Nueva York y Cincinnati. Y ya había aficionados alentando a los muchachos locales, todo esto intensificado por la cobertura deportiva del *New York Times* y otros periódicos.

Bellán tenía 19 años cuando se unió a los Haymakers, y para ese entonces ya había norteamericanizado su nombre, convirtiéndose de Esteban a Steve. El censo realizado en Estados Unidos en 1870 lo registró cuando vivía en Troy con Domingo Belan, de 20 años; Rosa Belan, de 21; y Hart Belan, de 50. (Su apellido se escribe con elle, pero en esa época fue escrito con una ele).

Los parentescos no fueron aclarados en el censo, aunque por la descripción pareciera que habitaba junto a su madre y sus dos hermanos. Si es así, Steve Bellán era mitad irlandés, puesto que Hart Bellán nació en Irlanda. La familia pudo haber sido parte del éxodo de cubanos que partió hacia Nueva York a fines de 1860, cuando comenzó la Guerra de los Diez Años. Los familiares no vuelven a figurar en los expedientes de posteriores censos, por lo que se presume hayan retornado a Cuba en 1870, al igual que muchos otros refugiados de la guerra.

Durante los años en que Bellán jugó en

Estados Unidos, el béisbol se transformó de un deporte de aficionados a uno profesional. Los Medias Blancas de Chicago comenzaron esta transición en 1869, cuando decidieron pagarles a sus jugadores. La promesa de un sueldo provocó que los mejores jugadores del país desearan unirse al equipo, que pronto se volvió el más poderoso. Otros equipos comenzaron a pagar a sus jugadores y organizaron una liga profesional llamada la

El deporte se remonta al siglo XIX y cuando Bellán llegó a Estados Unidos, el béisbol no era aún un deporte muy organizado, aunque sus reglas habían sido formalizadas.

Asociación Nacional (más adelante retitulada la Liga Nacional). Cuando los Haymakers de Troy se unieron a la Asociación Nacional en 1871, Steve Bellán se convirtió en el primer latinoamericano que jugó béisbol profesional en Estados Unidos, pero este detalle histórico fue ignorado por los reporteros que escribían sobre el deporte.

Cuando el *New York Times* cubría el béisbol, los artículos eran generalmente largos y detallados. Pero el periódico también incluía una columna llamada “Brevedades telegráficas,” que incluía informes de noticias telegráficas cortas de todo el país, desde granjeros que morían en accidentes trágicos a discursos de los políticos. En la columna del 4 de agosto de 1871 fue incluida esta noticia deportiva: *Los Medias Rojas de Boston y los Haymakers de Troy, jugaron ayer un campeonato en Troy. El partido fue muy disputado, cada club tuvo sus nueve jugadores, el resultado favoreció a los Haymakers por 13 a 12.*

Bellán jugó muchos buenos partidos durante su carrera, pero el torneo resumido por el *Times* fue su mejor actuación como jugador

de béisbol en Estados Unidos. Tuvo cinco *hits*, cinco carreras impulsadas, anotó dos carreras, robó una base. La mitad de las carreras de los Haymakers se pueden acreditar a Steve Bellán.

Acosado por problemas financieros, el equipo de Troy se disolvió en 1873. Bellán pasó parte de la próxima temporada con los Mutuals de Nueva York, que jugaban en los campos de Elysian en Hoboken, Nueva Jersey. Su último partido con los Mutuals y en el béisbol estadounidense fue el 9 de junio de 1873, antes de volver a Cuba y llevarse el béisbol con él. Bellán organizó el primer partido formal en la isla el 27 de diciembre de 1874. Demostrando

lo que había aprendido en Estados Unidos, el equipo de Bellán, Club Habana, derrotó a su rival Club Matanzas, por una cuenta asombrosa de 51-9. Bellán mismo anotó tres cuadrangulares. A fines de la década de 1870 se convirtió en director y jugador para el equipo de La Habana, ganando tres campeonatos en sus primeras cinco temporadas.

Durante la larga lucha por la independencia, el béisbol ofreció a los cubanos una manera de rechazar el odio a los españoles y sus corridas de toros, concentrándose en un nuevo deporte proveniente de otro país. Así nació el frenesí por el béisbol, que se extendió por todo el Caribe. Muchas de las futuras estrellas de los equipos de las ligas mayores en Estados Unidos aprendieron a amar y jugar el deporte durante su infancia en Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela y otras partes de América latina.

PURA BELPRÉ

1900-1982



A mediados de enero de 1920, cuando Pura Belpré tenía 19 años ya estudiaba en la Universidad de Puerto Rico, donde se preparaba para ser profesora. Nacida en la isla, Pura vivía en la casa de su hermana mayor, Rogelia, ubicada en el barrio de San Francisco, en la capital San Juan. Junto a ella habitaban también sus hermanas, Elisa y María.

En alguna ocasión, Belpré reveló que descendía de una familia cuyos miembros disfrutaban de contar historias que “habían sido pasadas oralmente por generaciones”. Más tarde, ella hizo de esta costumbre de la familia en su carrera profesional. El 20 de julio de 1920, Pura Belpré abordó el buque de vapor “*Philadelphia*” y llegó seis días más tarde a la ciudad de Nueva York, para asistir a la boda de su hermana Elisa, quién para esta época ya vivía en Estados Unidos. Aunque ella pensaba que sería una estancia corta, se quedó y vivió en Nueva York por el resto de su vida.

Después se mudó con su otra hermana, Louisa, quién vivía en el 130 W. de la calle 139 en Manhattan. Pura trabajó brevemente

en la industria de ropa, pero al poco tiempo tomó un empleo como ayudante de idioma español en la sucursal de la Biblioteca Pública de Nueva York, ubicada en la calle 135, en Harlem.

Fue la primera puertorriqueña que fue empleada en una la biblioteca pública en esta ciudad, y allí encontró su destino. En los próximos años, supervisó los servicios de expansión de la biblioteca para los residentes de la ciudad que hablaban español y se convirtió en una figura importante del folclor puertorriqueño.

A los 26 años, Belpré se matriculó en la Escuela de Bibliotecarios.

Uno de sus cursos se centró en la narración de cuentos, lo cual había sido muy importante en su familia cuando era pequeña. Para una tarea, escribió un cuento popular basado en un relato que había escuchado de su abuela. Este era una historia de amor entre una cucaracha llamada Martina y un ratón llamado Pérez. Cuando se la contó a los niños en una hora de historia que presentó la biblioteca pública de la ciudad, esto fue toda una novedad, ya que era la primera historia puertorriqueña que escuchaban los chicos. En 1932, publicó *Pérez y Martina: Un Cuento Popular Puertorriqueño* en dos versiones, inglés y español, el primero de muchos cuentos que escribió o tradujo.

Durante los años 20 y 30, varias sucursales de la biblioteca ofrecían servicios a la creciente población puertorriqueña de la ciudad, y Belpré se encontró trabajando y ofreciéndose como voluntaria no sólo en Harlem, en donde vivió toda su vida, sino en otras partes de Manhattan. Dondequiera que fuera presentaba historias, juegos, y tradiciones puertorriqueñas. Belpré construyó coloridos títeres de Pérez y Martina, los Cuáles utilizaba cuando relataba los cuentos de su abuela.

Ofrecía sus historias en inglés y español, se aseguraba de que los libros en español fueran pedidos por las bibliotecas, y celebraba los días feriados hispanos. Belpré transformó las bibliotecas en centros culturales puertorriqueños para adultos y niños, y fue conocida en Nueva York y el resto del país como folklorista y creyente de la importancia de la cultura y las historias tradicionales.

Aunque de padres puertorriqueños, muchos de los niños a quién ella leía habían nacido en Estados Unidos, por lo que estaba determinada a que crecieran conociendo y amando la cultura de la que descendían. Hoy en día, el folclor es considerado ampliamente como un vehículo para mantener las tradiciones y el orgullo en las comunidades inmigrantes, pero Belpré fue la pionera.

En 1944, Belpré renunció a la Biblioteca Pública de Nueva York para dedicar más tiempo a sus obras escritas y también viajar con su marido, el músico Clarence Cameron White. Publicó una colección de narraciones breves puertorriqueñas llamadas *El Tigre y El Conejo y Otros Cuentos*, y tradujo al español ediciones de algunas de las grandes obras clásicas de la literatura para niños, incluyendo *Danny y el Dinosaurio*, de Syd Hoff; y *La Historia de Fernando*, de Munro Leaf. Posterior a la muerte de su marido en 1960, Belpré retornó a la Biblioteca Pública de Nueva York para trabajar como Especialista de los Niños Hispanos. También ayudó a desarrollar los programas de niños en El Museo del Barrio.

Los libros de Pura Belpré están agotados actualmente, aunque están disponibles en las bibliotecas públicas. En 1996 se despertó un gran interés por sus obras. Su novela para niños de escuela intermedia, *Verano de la Luciérnaga*, escrita en los años 40, finalmente fue publicada gracias al Centro de Estudios Puertorriqueños, de Hunter College, en la City University of New York (CUNY) y el Premio de la Bial de Pura

Belpré, que fue iniciado por la Asociación de Bibliotecas al Servicio de los Niños, para premiar a los autores e ilustradores latinos de libros para niños.

El premio, ahora concedido cada año, celebra no sólo a los ganadores, sino también a Belpré, una defensora feroz de la literatura e ilustración de alta calidad para niños. Esta ferocidad se pone de manifiesto en una carta que ella escribió en 1961 a Margarita Bevans, editora de Random House, quién supervisó la publicación de la versión de Belpré de las historias sobre Juan Bobo, un personaje bien conocido en los cuentos puertorriqueños.

Aquí un extracto de la misiva:

“Estimada señora Bevans

... Apenas me estoy recuperando del impacto que me causaron las ilustraciones de mi “Juan Bobo.” Una pequeña investigación del personaje y conocimiento de nuestros campesinos habrían permitido al artista-ilustrador haber hecho un mejor retrato de este personaje popular, tan amado en Puerto Rico.... Usted podrá imaginarse el impacto provocado al ver a Juan Bobo y al juez retratados en una forma que estereotipa a los negros... Siento que debiera pedir disculpas a cada puertorriqueño que haya tenido la oportunidad de ver este libro. En cierto sentido, me alegra que la biblioteca no lo haya comprado para la colección circulante. Sus estantes contienen los libros originales, gracias a Dios.

Sinceramente,

Pura Belpré White

WASHINGTON IRVING: *THE ALHAMBRA*



En la primavera de 1829, Washington Irving y un amigo, quién era miembro de la embajada rusa en Madrid, hicieron lo que Irving llamó una “expedición desordenada” desde Sevilla a Granada. Un viaje de unas 160 millas que los llevó a lo largo de una carretera de este a oeste en la parte meridional de España. Él quedó totalmente fascinado al recorrer los rastros de los moros en la historia española. Los moros eran musulmanes del norte de África, quienes conquistaron a España y Portugal en el año 700.

Un grupo de edificios conocidos como La Alhambra fueron construidos por los Moros como una fortaleza cerca de su ciudad principal, Granada. Estaban ubicados en lo alto de un acantilado rocoso, visible a una cierta distancia. El tono rojizo de los edificios dio a la fortaleza su nombre, ya que la palabra Alhambra viene del término árabe que significa casa roja.



A comienzos de 1200, La Alhambra sirvió como fortaleza y hogar para los moros que gobernaban en Granada. Los moros necesitaban esas fuertes defensas porque el Sacro Imperio Romano había comenzado su larga serie de guerras religiosas contra ellos, llamadas las Cruzadas. Pero las defensas no fueron suficientes, y en 1492 fueron sacados de España los últimos moros. La Alhambra fue utilizada por los nuevos gobernantes católicos por una época, pero pronto cayó en un largo período de declinación y negligencia. Irving encontró romántico e irresistible el pintoresco aspecto andrajoso

de las ruinas, del paisaje y de la gente.

Tales of The Alhambra, de Washington Irving, inicialmente se publicó en 1832 y junto con sus otras obras, comenzaron a cambiar la opinión de los lectores estadounidenses sobre España. Una fuerte inclinación anti-española había tomado firme raíz en la Europa protestante y sus colonias en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI, y todavía estaba arraigada en Estados Unidos, principalmente Nueva York, hasta el siglo XIX. Irving ayudó a cambiar esta tendencia, conocida como la Leyenda Negra. Algunos escritores, compañeros de Irving, estaban tan impresionados que viajaron a España, en busca de las escenas pintorescas que Irving había descrito. Muchos, incluyendo el poeta Guillermo Cullen Bryant, narraron sus propios viajes, en los Cuáles la influencia de Washington Irving estaba clara. Entre los estadounidenses privilegiados y educados, la fascinación fue sustituyendo los tres siglos de odio hacia España.

Washington Irving, *Tales of the Alhambra*, 1832.

Washington Irving, *The Alhambra*. Philadelphia: Carey and Lea, 1832. New-York Historical Society. Available online at www.archive.org and other sites.

LA JORNADA

“Aunque gran parte de España es deficiente para adornar las arbodelas y bosques, así como los más suaves encantos de cultivo ornamental, sin embargo su escena tiene un carácter elevado que compensa lo que queremos... Hay algo también, en los rasgos severamente sencillos del paisaje español, que impresiona en el alma un sentido de lo sublime...”

“Tiene el efecto más pintoresco... para satisfacer una fila de personas que montan mulas en algún camino montañoso. Primero escuchas las campanas de los animales primeros, rompiendo con su sencilla melodía la quietud de la altura aïrosa; o, tal vez, la voz del jinete amonestando a algún animal lento o vago, o cantando a todo dar, alguna balada tradicional. A lo largo, puedes ver las mulas lentamente zigzagueando el peñasco desfile, a veces descendiendo precipicios empinados, como para presentarse aliviados en contra del cielo, a veces subiendo los abismos profundos y áridos debajo de ti. A medida que se aproximan, tú declaras sus decoraciones alegres de copetes estambrados, borlas, y tejidos de sillas...”

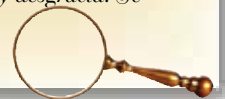
HABITANTES DE LA ALHAMBRA

“He observado a menudo que mientras más orgullosamente una mansión ha sido vivida en los días de su prosperidad, más humilde son sus habitantes en los días de su declinación, y que el palacio de un rey comúnmente termina siendo el lugar donde el mendigo se anida.”

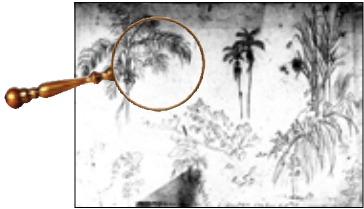
“La Alhambra está en una situación similar de rápida transición. Cuando una torre se decae, esta es sitiada por alguna familia andrajosa, que se hacen cohabitantes con los murciélagos y búhos de sus pasillos dorados, y guindan sus trapos, esos marcos de pobreza, por sus ventanas y miradores...”

“De esta comunidad abigarrada yo encuentro la familia de mi escudero chismoso, Mateo Ximenes para formar, al menos por sus números, una parte muy importante... [Él] ha hecho lo máximo con el fin de perpetuar su linaje; teniendo una esposa y una prole numerosa que habita en un rancho casi desmantelado de una aldea. ¿Cómo ellos logran subsistir? Sólo Él, quién mira dentro de todo misterio, puede decir que la subsistencia de tal familia española siempre es un acertijo para mí; sin embargo subsisten, y, aún más, aparentan disfrutar su existencia...”

“Hay dos clases de personas a quienes la vida les parece ser una larga vacación: Los muy ricos y los muy pobres. Primero porque no necesitan hacer nada, luego porque ellos no tienen nada que hacer; pero no hay nadie que entienda el arte de hacer nada y viviendo de nada como las clases pobres de España. El clima compone una mitad y el temperamento el resto. Dele sombra a un español en el verano, y el sol en el invierno, un poco de pan, ajo, aceite y garbanzos, una capa vieja color café y una guitarra, y permita que el mundo siga girando como quiera. Hable de pobreza, con él no hay desgracia. Se asienta sobre él con estilo grandioso, como su capa raída.”



FREDERIC EDWIN CHURCH: CAYAMBÉ



En 1857, Frederic Edwin Church tenía 31 años cuando hizo su segundo viaje a Suramérica para investigar los dramáticos

lugares salvajes del continente. Un día de verano, subió a unos 1000 pies de altura para ver un paisaje espectacular del volcán *Cayambé*, situado al norte central de Ecuador, exactamente en la línea ecuatorial. Cómo lo hizo en su primera visita a Suramérica cuatro años antes, Church llevó cuadernos que llenó con sus observaciones y bosquejos. Más adelante, en su estudio de Nueva York, utilizó sus notas y dibujos del lugar, así cómo su imaginación para hacer sus pinturas.



Con la habilidad de Church para captar la realidad, sus pinturas no reflejaban simplemente lo que él había visto. Él utilizó estas y otras pinturas para explorar una idea en la que él creía profundamente: que las culturas eran formadas por el ambiente a sus alrededores. En *Cayambé*, incluyó en la esquina inferior izquierda, un artefacto de los antiguos Incas, una civilización que una vez vivió en el área y consideraba que el volcán era sagrado. Él mostraba el mundo natural y el humano cómo su punto de vista principal en el contenido de una sola lona (lienzo). Él también reconoció a los actuales habitantes del área con algunas casas poco visibles, pero no eran su interés principal.

Cayambé fue mantenido en la colección privada de Robert Stuart, pero otras pinturas de Church fueron exhibidas y vistas

por gran parte del público. La mayoría de los estadounidenses nunca habían viajado a Latinoamérica y estaban entusiasmados con sus obras, por la grandeza, la riqueza y el incitante vacío de sus montes y valles. Mas sin embargo, no era tan vacío cómo parecía. La ciudad de Quito, ubicada a cerca de treinta millas de distancia, era el hogar de varios miles de personas.

ESTEBAN (STEVE) BELLÁN: EL PRIMER BEISBOLISTA



El juego de béisbol se inició en Estados Unidos a principios del siglo XIX. Las reglas fueron escritas en 1845, y durante la Guerra Civil, los soldados propagaron el juego en todo el país. Era un deporte de tiempo cálido en canchas abiertas y con aficionados pueblerinos.

En 1869, el cubano graduado de la universidad St. John (ahora Fordham University) Esteban Bellán, comenzó jugando como tercera base para los Haymaker Nine de Troy, Nueva York. Bellán —quién en Estados Unidos se llamaba a sí mismo “Steve”— entró a la historia dos años después de que su equipo se uniera a la Asociación Nacional Professional, la cual más tarde se convirtió en la Liga Nacional, convirtiéndose en el primer latinoamericano en jugar béisbol en Nueva York. Luego regresó a Cuba y organizó el primer juego de béisbol formal en la isla, el 27 de diciembre de 1874.

La tabaquera Burr & Penfield, en Troy, obtuvo ganancias con el entusiasmo local por el equipo imprimiendo sus fotografías prominentemente estampadas con el nombre de Burr & Penfield.

(La nómina de 1870 de los equipos incluyó un jugador de segunda base llamado Penfield). Las tarjetas estaban disponibles en la tienda de tabaco, que por supuesto atrajo a potenciales compradores de “cigarros y de otros artículos para fumar”. En este retrato del equipo — Bellán es el segundo desde la izquierda en la fila trasera— se muestra a los diez hombres en sus uniformes de juego, y el subtítulo identifica la posición que cada hombre juega: primera base, segunda base, receptor, lanzador, etc.

Los periódicos divulgaban los juegos, sabiendo que la cobertura de los deportes vendería más a los aficionados entusiastas. El lugar natal de Bellán no fue mencionado por los primeros reporteros del deporte, quienes estaban sobre todo interesados en el drama del juego. El 26 de abril de 1871, el *New York Times* proporcionó una descripción detallada de un duelo entre el Brooklyn Athletics y los Haymakers de Troy, en el cual Troy fue victorioso.



GUÍAS DE NUEVA YORK



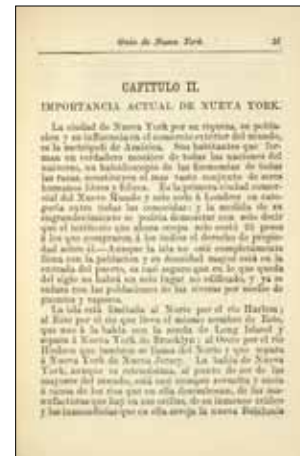
A mediados del siglo XIX, la población hispanohablante en la ciudad de Nueva York comenzó a crecer; y las casas editoriales respondieron con guías turísticas para ayudar a los recién llegados y probablemente algunos residentes a conducirse en la ciudad.

En 1851, el guatemalteco José Durand publicó la primera de varias ediciones de *Guía de Estados Unidos para los viajeros españoles*. Uno de los contribuyentes fue el poeta colombiano, Rafael Pombo, quien se quejó de que la ciudad tenía poco interés en las bellas artes. Para sus lectores, esta era probablemente una gran falla, puesto que el arribo de hispanos a la ciudad en ese tiempo tendía a ser gente próspera con gustos sofisticados.

La Guía de Nueva York, para uso de los Españoles é Hispanoamericanos fue publicada en 1863. Los autores eran Raphael Alvarez e I.G. Grediaga. El volumen era una opción ideal para la gente que visitaba Nueva York por negocios comerciales, asuntos personales o vacaciones de verano. Describía las iglesias, los bancos y las escuelas, proveía las direcciones de las sucursales de las oficinas de correos de la ciudad y prestó atención especial a los diez mejores hoteles de la ciudad.

En 1872, N. Ponce de León, dueño de una casa editorial y librería neoyorquina, publicó *la Guía de la ciudad de Nueva York*, escrita por su suegro Antonio Bachiller y Morales. Morales era un eminente intelectual cubano que escapó de La Habana con su familia en 1869, apenas evitando su arresto durante la Guerra de los Diez Años. Este volumen proporcionó más información de toda la ciudad e incluyó un capítulo sobre los orígenes holandeses de Nueva York. Pero las necesidades y los intereses de los visitantes eran básicos. La Guía ofrecía información sobre iglesias, bancos, hoteles y también incluía un capítulo que describía el trazado de las calles neoyorquinas, distancias entre las localidades importantes y sugerencias de las maneras para viajar alrededor de la ciudad.

Todas las guías turísticas fueron publicadas en Nueva York y en el idioma español, aunque muchos de los lectores hablaban y leían algo de inglés.



CORRIDA DE TOROS EN NUEVA YORK



El primero de agosto de 1880, el *New York Times* publicó un artículo acerca de la corrida de toros que sucedió el día anterior. (A pesar del informe del periódico, esto no ocurrió en el Central Park sino en Harlem.) El periodista anónimo advirtió la presencia de Henry Bergh, quién había fundado en 1866 la Sociedad Americana para Prevención de la Crueldad a los Animales en Nueva York. Fue probablemente la influencia de Bergh lo que hizo que los organizadores renunciaran a las lanzas mortales que eran clavadas en el cuerpo de los toros en las corridas tradicionales. En lugar, a los animales se les “disparaba” una roseta pegada a una cinta que se prendía de la piel del animal para demostrar el golpe del matador:

El extracto que se resume aquí abajo es el artículo del *Times*, el cual proporciona una vista al acontecimiento más inusual de la ciudad, pero también expone los estereotipos negativos que aparecieron en los periódicos neoyorquinos.

Cerca de una docena de españoles, con nombres impronunciables e inaveriguables (¿improbables?), llegaron a esta ciudad hace algunas semanas y anunciaron que estaban haciendo preparaciones para dar una corrida de toro española. Alquilan un pedazo de terreno en la calle 116 y la Sexta Avenida [ahora bulevar Malcolm X], en lo alto de las casuchas y construyeron una pared circular de tablas de cómo 20 pies de alto....

Hubo un gran ajetreo para ir hacia la plaza de toros en los trenes elevados, ayer por la tarde, particularmente en el carretera del lado oeste y un agolpamiento de carruajes en la calle. Había algunos coches y una gran cantidad de equipajes privados finos y criados uniformados. La muchedumbre incluía una gran cantidad de personas de habla hispana, que conversaban a 30 nudos por hora sin dificultad alguna. A las 5:15, cuando comenzó la función, había entre 3.000 y 4.000 espectadores en los asientos, aplaudiendo y golpeando impacientemente.

Ocho españoles trigueños, de hombros amplios y piernas delgadas, caminaban de modo altanero por el lugar. Ninguno de ellos se había afeitado, aparentemente desde la muerte del último Papa. Era un grupo de hombres que lucían tan malos cómo si fuesen sido ladrones y parecían cómo que mientras lucharían con un toro por un dólar y medio, cortarían un cuello por un cuarto de dólar.

Después de que los primeros tres toros aparecieron, uno a la vez, el cuarto estaba en el redondel, los españoles comenzaron a molestarlo otra vez. Se escabullían y le pegaban las rosetas en su frente y después huían. Le sacudían sus capotes y después corrían. Le decían ‘boo’ en español y después se corrían. Hacían todo menos enfrentarlo.

La muchedumbre comenzaba a sentirse disgustada con la actuación y le gritaban a los luchadores “móntalo, móntalo... Bueno, bueno”, los españoles gritaron. Hubo una pausa en el redondel y los estadounidenses gritaron “tiempo, tiempo” y “macarrones, macarrones”.

Después del noveno toro, con el evento casi terminado, el Sr. Bergh puso fin a la función. “Díganles que paren todo, fue suficiente”, dijo.

No hay duda que eso fue suficiente. Era la primera vez que se presentaba una corrida en Nueva York y Sólo sirvió para demostrar que tales brutales funciones, o aún las más leves imitaciones de ellas, no tomarán raíz en nuestro buen suelo.

Con esa frase culminó la nota periodística.

**CENTRAL PARK
BULL-FIGHT
ARENA.**
Cor 116th St. & Sixth Ave.
Between the Two Stations of the Third and Sixth Avenue Elevated Railroads.

The Celebrated (Toreros) Spanish Bull-Fighters will give
**3 GRAND BULL-FIGHT
PERFORMANCES ONLY.**
On **SAT. JULY 31st.**
WED. AUGUST 3d and SAT. AUGUST 6th.

These Grand Bull-Fights will be given by a first-class company of Spanish Bull-Fighters under the direction of the famous Spanish
Espada--Angel Valdemoro.

This professional has been very successful in all his performances, and was one of the three who took part in the bull-fights given on the occasion of the throne of Spain of the present King Alfonso XII. He was also leader in the Royal Bull-Fights which took place at the marriage of said King.

All the artists are among the most celebrated and applauded in all the Spanish cities, and they will play most difficult and risky feats with the bulls, avoiding the rage of the animals by their great skill and intelligence with the aid of the J.A.P.A.

They will perform all the feats used in Spain, except that of the lance of the PELEADOR, without committing ANY CRUELTY TO THE ANIMALS. The spectators will be very exciting and extremely agreeable for the ladies and other persons who will go to these performances.

NO IRON will be used, causing any injury to the animals, only taking sugar in the entertainment--the bull, the man with the stick and the YERIL-LAN, and the ESPAÑA or swordman, without any iron.

A Large Arena has been built of great expense, especially to accommodate 10,000 people, enabling the manager to accommodate the audience and give to the performance the required splendor.

SIX WILD TEXAS BULLS!!
Will perform. In case of one not being wild enough, it will be replaced by another. The bulls will be from Texas, as the fight in Havana have shown their excellent qualities for this sort of sport.

They will be sent to the arena on the 29th inst. by the Baltimore and Annapolis and a late train, at 10 o'clock, the following day, the 30th inst., at 10 o'clock.

The sale of tickets will commence Tuesday 27th inst. at the above places. As THESE performances ONLY will take place at present, the sale of tickets will be open at the said offices for any of the three performances as the demand will be so great that it will be impossible to accommodate all at the first performance.

General Admission \$1.50. Seats in Amphitheatre 50c.
Seats in First and Second Rows \$1. Private Box (6 chairs) \$12.
Children Under 8 Years Half-Price.
Shows Open at 8. Performances to continue at 2 P. M.
A First-Class Band has been engaged for the occasion.

ANGEL FERNANDEZ.

JOSÉ MARTÍ: CONEY ISLAND



José Martí es famoso por ser el líder del movimiento de la independencia cubana, pero él se ganó la vida cómo escritor. La mayor parte de ella la pasó en Nueva York, donde vivió por muchos años. Sus artículos acerca de Estados Unidos fueron publicados por periódicos hispanos en Nueva York, así cómo en el Caribe y Suramérica.

En sus “Cartas desde Nueva York,” describió el nuevo puente de Brooklyn, cómo una vista asombrosa para todos los neoyorquinos, sin importar dónde habían nacido. Otras cartas retrataron a Nueva York en la gran tormenta de nieve de 1888, y el proyecto de la detonación que hizo a Hell Gate, en el Rio del Este, menos peligroso para las naves. Él escribió sobre su reunión con Rafael Waldo Emerson, sobre las relaciones entre Estados Unidos y México y sobre un nuevo dispositivo llamado glosógrafo que, cuando colocado dentro de la boca, “no previene el habla y la reproduce en el papel tan perfectamente cómo un escribano del siglo quince.”

Martí fue un periodista experto y dedicado que reconoció la importancia presente y futura de Estados Unidos en América Latina. Él estaba entusiasmado con su país adoptado, pero también sabía que Estados Unidos era una gran potencia con ambiciones imperiales, y podría ser peligroso para las naciones más pequeñas.

Muchas de las cartas de Martí fueron publicadas en Buenos Aires, Argentina, otras en la Ciudad de México o Caracas, Venezuela. Este extracto de “Coney Island” apareció por primera vez en *La Pluma*, un periódico de Bogotá, Colombia, el 3 de diciembre de 1881. En aquel momento, Coney Island ya era un destino para los neoyorquinos que buscaban relajación y diversión, pero apenas comenzaba su vida cómo un parque de atracciones. Se abrió el primer carrusel, los perritos calientes se vendían cómo “salchichas de Francfort,” y los nadadores llenaban las playas. Pero la montaña rusa y otros paseos todavía no se encontraban allí.

Perspectiva Cubana de Coney Island

TOMADO DE “CONEY ISLAND”, OBRAS COMPLETAS DE JOSÉ MARTÍ (LA HABANA: CENTRO DE ESTUDIOS MARTINIANOS, 2001), PP. 121-127. PUBLICADO ORIGINALMENTE EN LA PLUMA, BOGOTÁ, COLOMBIA, EL 3 DE DICIEMBRE DE 1881.

“Pero ¡qué ir y venir! ¡qué correr del dinero! ¡qué facilidades para todo goce! ¡qué absoluta ausencia de toda tristeza o pobreza visibles! Todo está al aire libre: los grupos bulliciosos; los vastos comedores; ese original amor de los norteamericanos, en que no entra casi ninguno de los elementos que constituyen el pudoroso, tierno y elevado amor de nuestras tierras; el teatro, la fotografía, la casilla de baños; todo está al aire libre. Unos se pesan, porque para los norteamericanos es materia de gozo positivo, o de dolor real, pesar libra más o libra menos; otros, a cambio de 50 céntimos, reciben de manos de una alemana fornida un sobre en que está escrita su buena fortuna; otros, con incomprensible deleite, beben sendos vasos largos y estrechos cómo obuses, de desagradables aguas minerales.”

“Montan éstos en amplios carruajes que los llevan a la suave hora del crepúsculo, de Manhattan a Brighton; atraca aquél su bote, donde anduvo remando en compañía de la risueña amiga que, apoyándose con ademán resuelto sobre su hombro, salta, feliz cómo una niña, a la animada playa; un grupo admira absorto a un artista que recorta en papel negro que estampa luego en cartulina blanca, la silueta del que quiere retratarse de esta manera singular; otro grupo celebra la habilidad de una dama que en un tenduchín* que no medirá más de tres cuartos de vara: elabora curiosas flores con pieles de pescado;”

“con grandes risas aplauden otros la habilidad del que ha conseguido dar un pelotazo en la nariz a un desventurado hombre de color que, a cambio de un jornal miserable, se está día y noche con la cabeza asomada por un agujero hecho en un lienzo esquivando con movimientos ridículos y extravagantes muecas los golpes de los tiradores; otros barbudos y venerandos, se sientan gravemente en un tigre de madera, en un hipogrifo**, en una efigie, en el lomo de un constrictor, colocados en círculos, a guisa de caballos, que giran unos cuantos minutos alrededor de un mástil central, en cuyo torno tocan descompuestas sonatas unos cuantos sedicentes músicos. Los menos ricos, comen cangrejos y ostras sobre la playa, o pasteles y carnes en aquellas mesas gratis que ofrecen ciertos grandes hoteles para estas comidas; los adinerados dilapidan sumas cuantiosas en infusiones de fucsina, que les dan por vino; y en macizos y extraños manjares que rechazaría sin duda nuestro paladar pagado de lo artístico y ligero...”

* Un puesto de venta

** Criatura mítica, mezcla de caballo, águila y león



CONECTANDO NUEVA YORK Y LATINOAMÉRICA



Después de la Guerra Civil Estadounidense, la inmigración desde Latinoamérica a Nueva York se incrementó, especialmente entre cubanos. En 1850, había 231 personas cubanas en los cinco condados, en 1860 había más de 600. Y después de la agitación a principios de la Guerra de los Diez Años en Cuba (1868-1878), muchos de los intelectuales y artistas de la isla escaparon a Nueva York. El censo de 1870 muestra a más de 2,700 residentes Cubanos en la ciudad, aunque muchos volvieron a Cuba cuando la guerra terminó.

Las conexiones de comunicación y de transporte entre Nueva York y América Latina se multiplicaron. En 1866, una línea de telégrafo conectó a Nueva York con Cuba y más adelante con Ciudad de México. Por primera vez, mucha gente a centenares de millas de distancia podía enviar y recibir mensajes en cuestión de minutos, ya sean noticias familiares o transacciones de negocio.

Para aquellos que necesitaban hacer el viaje personalmente, había cada vez más opciones. La Compañía de Buques a Vapor *New York & Porto Rico* abrió sus negocios en 1890, transportando azúcar de los molinos de Puerto Rico a las refinerías de Nueva York. El servicio de pasajeros comenzó en 1896, y se concentró en la ruta entre Nueva York y San Juan. Antes de 1909, los buques de vapor hacia las ciudades puertorriqueñas salían cada sábado.

Otras compañías establecieron sus propias rutas a América Latina.

La *Ward Line* comenzó su negocio como una flota de carga que transportaba principalmente azúcar. Luego se convirtió a buques de vapor en 1870, y en 1881 cambió su nombre a *New York & Cuba Mail Steamship Company*, con servicio a Cuba y Nassau. La *Grace Line* abrió en

1882 con servicio entre Nueva York y Perú. La *Clyde Steamship Company* conectó a Nueva York con República Dominicana y la *Red D Line* sirvió a Puerto Rico, Curaçao y Venezuela.



Las compañías de buques de vapor prosperaron bien hasta el siglo XX. Pura Belpré y sus hermanas ilustran cuánto podía viajar una familia de un lado a otro. Elisa y Louisa Belpré llegaron en el "San Juan" el 17 de junio de 1919. Elisa volvió a Puerto Rico y luego en julio de 1920 regresó otra vez a Nueva York, donde se iba a casar. Pura le siguió poco tiempo después en el "Philadelphia," para asistir a la boda de Elisa. En mayo de

1923, Louisa viajó otra vez de San Juan a Nueva York. Y la hermana más joven, María, hizo dos viajes a Nueva York, primero en 1920, quizás para la boda, y otra vez en 1928.

Las líneas de buques de vapor tenían cada vez más negocios según pasaba el tiempo y los inmigrantes latinoamericanos y españoles llegaban en grandes cantidades. En 1930 había más de 4.000 mexicanos en la ciudad de New York, más de 18.000 de Centro y Suramérica, cerca de 20.000 cubanos y antillanos y 22.000 españoles. Pero los puertorriqueños formaban el grupo de habla hispana más grande en la ciudad, contando con casi 45.000 personas.

JOSÉ CLEMENTE OROZCO: THE SUBWAY (EL SUBTERRÁNEO)



José Clemente Orozco tenía una perspectiva trágica de la vida, quizás debido a la pobreza de su niñez y a la pérdida de su mano izquierda en un accidente durante su adolescencia. Pero su interés en el arte comenzó cuando era muy joven, después de que su familia se mudó a Ciudad de México. Él estudió más adelante en la academia venerable de San Carlos, al igual que Diego Rivera. Juntos se convertirían en los artistas más célebres de México.

Orozco vino por primera vez a la ciudad de Nueva York en 1917, cuando tenía 34 años, después de las protestas públicas en su país por sus pinturas de prostitutas. Él regresó a México en 1920, cuando el presidente mexicano recién elegido ofreció apoyar su trabajo. Con sus artistas compañeros, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, Orozco fue comisionado para crear murales — trabajos grandes en espacios públicos, pintados a menudo directamente en una pared — en la escuela preparatoria nacional en Ciudad de México. Éste fue el principio de lo que se convirtió en el influyente movimiento muralista mexicano. Pero Orozco mismo consideraba su trabajo en este sitio, poco original y basado en las tradiciones europeas.

En 1927, el apoyo gubernamental a Orozco terminó y él regresó a la ciudad de Nueva York, en donde — otra vez con Rivera y Siqueiros — fue conocido internacionalmente por sus murales. En 1931 comenzó a producir murales

en la New School, del Bajo Manhattan. Como muchas de sus obras, sus pinturas en la New School tenían tendencia a ser sobre temas políticos y eran a menudo algo oscuras en tono.



En 1940, cuando el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno) abrió su exposición *Twenty Centuries of Mexican Art* (*Veinte siglos de Arte Mexicano*), Orozco fue comisionado para crear una obra de arte completamente a la vista pública — para pintar un fresco mientras que los visitantes de la exposición lo miraban trabajar —. El resultado fue *Dive Bomber and Tank*, (*Bombardero en Picada y un Tanque*) una pintura inspirada en el principio de la Segunda Guerra Mundial en Europa.

Cómo muchos artistas de este período, Orozco tenía una conexión fuerte con las experiencias de la gente regular. En la representación de un momento común de Nueva York — una pintura tradicionalmente clasificada, no un mural — él eligió mostrar un coche del subterráneo casi vacío y quieto, en contraste agudo con el modernismo de la era del jazz que promovía una ciudad energizada por completo con figuras precipitadas inclinadas al placer o al éxito.



BARRIO NEOYORQUINO, 1930



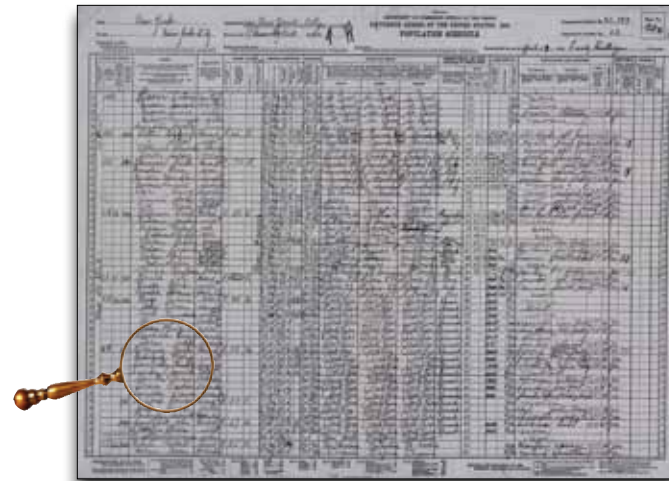
El censo de Estados Unidos se hace cada diez años desde 1790. Generalmente, un empadronador de censo iba de casa en casa, pidiendo la información acerca de la gente que vivía en cada hogar. Hay poca pero importante diferencia en la información que se pide en cada censo. Para el censo de 1900, por ejemplo, la gente proveía sus fechas de nacimiento, haciendo de éste, un expediente imprescindible para los genealogistas posteriores que buscaban a inmigrantes antepasados. El censo de 1930 fue el primero en preguntar a la gente si ellos poseían un radio y a escala nacional el 40% de los hogares contestaron que sí. (En Nueva York, había ya transmisiones en español.)

En la hoja 20B del censo de 1930 de Estados Unidos para Nueva York, la bibliotecaria y folclorista Pura Belpré y su hermana Louisa eran la familia número 338, viviendo en el 115 oeste de la calle 114. Un huésped vivía con ellas, probablemente para ayudar con el alquiler mensual de \$50. Louisa no trabajaba, pero Pura trabajaba en la biblioteca pública. La palabra oficinista pudo haber sido para simplificar la descripción del trabajo real que ella hacía para los neoyorquinos de habla hispana. (Véase la Historia de la Vida: Pura Belpré.)

Debido a que el empadronador trabajó metódicamente en un área, el censo se convirtió en un expediente no sólo para individuos y familias, sino también de los vecindarios. La hoja 20B del censo de 1930 demuestra a cincuenta personas que vivieron en el 109, 113, y 115 oeste de la calle 114, en la ciudad de Nueva York, cuando los visitó el empadronador el 13 de abril. Leyendo la página del censo hoy, es posible saber algo de quiénes eran estos vecinos, el tamaño de sus familias, su alquiler mensual, de dónde vinieron, qué lengua hablaban al crecer y muchos otros detalles, incluyendo si poseían o no un radio en aquella época.

Los empadronadores del censo fueron provistos de instrucciones escritas para ayudarles a llenar exactamente los impresos. Las instrucciones incluían esta guía para la columna 12, "color o raza."

"Negros. - Una persona con mezcla de sangre de negro y de blanco debería ser anotado [enumerado] cómo negro, sin importar cuán pequeño fuera el porcentaje de la sangre de negro. Las personas negras y mulatas deberían anotarse cómo negros, sin distinción...."



"Mexicanos. - Prácticamente todos los jornaleros mexicanos eran de una mezcla racial difícil de clasificar, aunque generalmente bien reconocida en los lugares donde se encontraban. Para obtener las cifras separadas de este grupo racial, se decidió que todas las personas nacidas en México, o de padres nacidos en México, que definitivamente no son blancos, negros, nativos, chinos, o japoneses, deberían ser anotados cómo mexicanos."

El censo de 1930 en Estados Unidos es el único en contar al "mexicano" cómo raza. No se señaló a ningún otro grupo de América Latina de esta manera (aunque los nativos americanos sí fueron señalados). Por su parte, las personas caribeñas pensaron que las categorías raciales estadounidenses eran muy sencillas. En sus países, ellos estaban acostumbrados a un sistema complejo de características raciales, basado en grados del color de piel, incluso en la calidad del pelo. No pensaban en sí mismos cómo simplemente negros o blancos, pero el empadronador, siguiendo las instrucciones, lo hizo.

En 1930, las páginas que precedían y seguían a la 20B proporcionaban un cuadro más grande de este vecindario, y las páginas del censo de todo Nueva York demostrarían mucho más detalles sobre la comunidad hispana en la ciudad. Pero esta página — 20B — es una foto viva de tres edificios en una calle en Nueva York.

DIEGO RIVERA: SUGAR CANE (CAÑA DE AZÚCAR)



Diego Rivera nació en Guanajuato, México, en 1886, y creció sabiendo que quería ser pintor. Él fue a la escuela de arte en Ciudad de México, y recibió eventualmente una beca para estudiar en España. En Europa absorbió el trabajo de los pintores modernos más experimentados como Picasso, Cezanne y Braque, así como el de maestros europeos mucho más

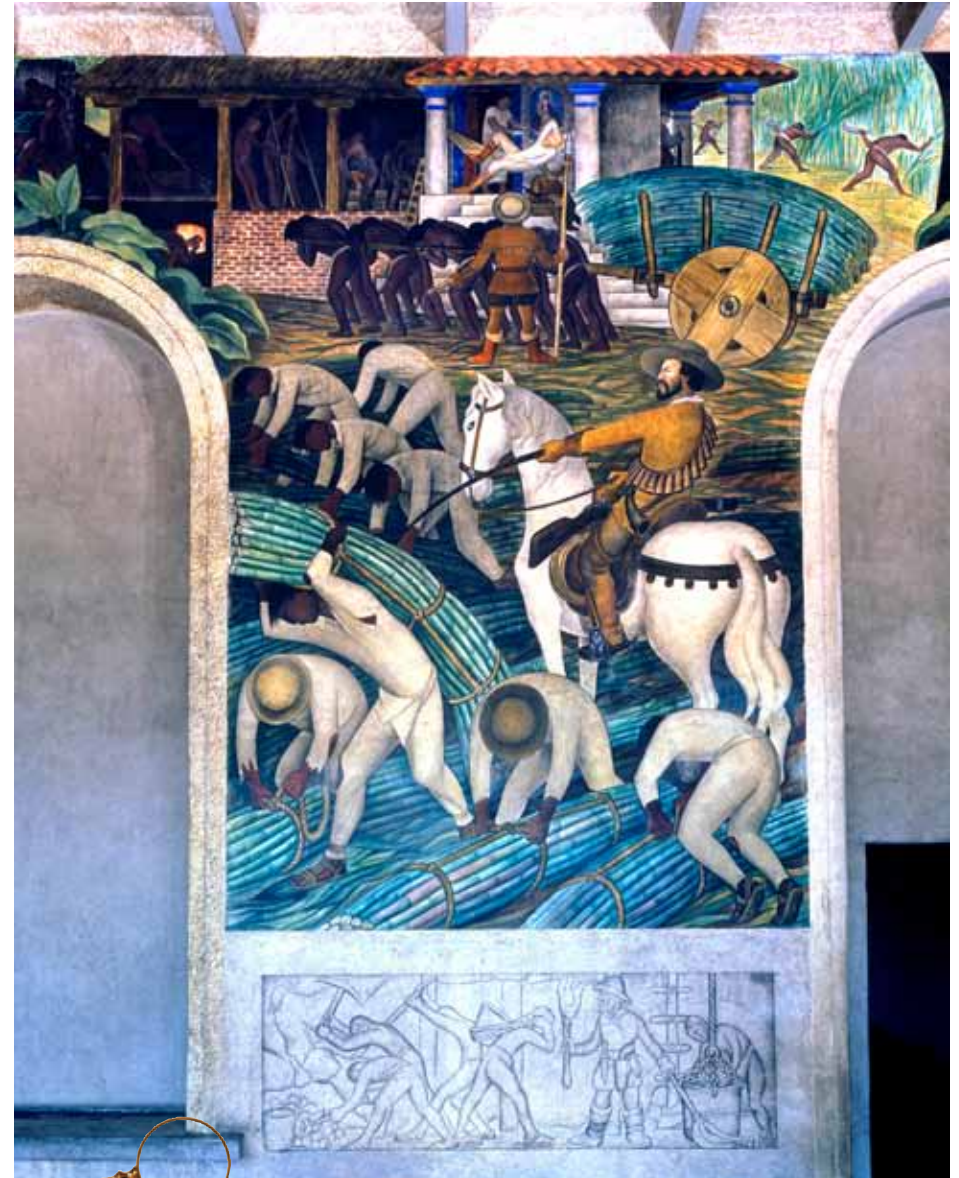
antiguos.

En una visita a Italia, fue cautivado por los grandes murales medievales llamados frescos, los cuales son pinturas hechas directamente en el yeso fresco. La escala de estos grandes trabajos atrajo a Rivera, porque él quería que sus pinturas fueran públicas y vistas fácilmente, no sólo por los ricos que podían comprar cuadros. Cuando volvió a su país en 1921, centró su trabajo en grandes frescos en edificios públicos en Ciudad de México, donde se hizo muy conocido. Su popularidad llegó hasta Estados Unidos.

Rivera era miembro del Partido Comunista mexicano y sus fuertes sentimientos por la política para los campesinos eran evidentes en su obra, que retrató a menudo a la gente haciendo trabajos ordinarios y manuales. Él no sólo demostró a gente ordinaria en sus pinturas, él quería que la gente ordinaria entendiera su trabajo. No deseaba ser misterioso o abstracto, sino demostrar en una escala dramática, la energía y la dignidad de la gente mexicana, especialmente los campesinos trabajadores.

Rivera pintó la primera versión de *Sugar Cane* (*Caña de Azúcar*) como parte de un ciclo mural en el palacio de Cortez en Cuernavaca, México. Demuestra una hacienda de azúcar durante el período colonial español. Cuernavaca es la capital del estado de Morelos, que era el centro de la producción de azúcar mexicana, una industria que dependió del trabajo de africanos esclavizados hasta que la esclavitud fuera abolida en México en 1829. Durante la revolución mexicana en 1910, los campesinos de esta área formaron la mayoría de los rebeldes bajo Emiliano Zapata. Cuando la gente local veía el fresco, ellos veían su propia historia honrada por el gran pintor mexicano.

Los frescos mexicanos de Rivera fueron situados permanentemente en sus locales originales. Él quiso que fueran vistos más extensamente, especialmente en Estados Unidos, así que pintó versiones móviles basadas en las originales. Este panel portátil de *Sugar Cane* (*Caña de Azúcar*) fue comisionado por el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno) en 1931, como parte de la exposición de Diego Rivera. Ahora es mantenido en el Philadelphia Museum of Art (Museo de Arte de Filadelfia.)



CELEBRATING TWENTY CENTURIES OF MEXICAN ART (CELEBRANDO VEINTE SIGLOS DE ARTE MEXICANO)



En mayo de 1940, el MoMA (Museo de Arte Moderno en Nueva York), con apenas once años y trasladado recientemente a su sitio permanente en el centro de Manhattan, abrió lo que anunció cómo “la exposición más grande y más completa del arte mexicano jamás montada en este u otro país”. El museo se había establecido ya cómo el depósito principal del arte latinoamericano en Estados Unidos. La exposición monumental presentó a los visitantes no sólo piezas antiguas sino también obras modernas de pintores mexicanos.

Cómo curador de la sección moderna de la exposición, Miguel Covarrubias seleccionó los artículos para ser incluidos, centrándose especialmente en obras de los años 30. La exposición incluyó tres frescos originales por Diego Rivera, que habían sido ya el tema de una exposición en el MoMA. Una galería fue totalmente dedicada a las obras de Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, los tres artistas mexicanos principales. Otros pintores prominentes incluyeron a Rufino Tamayo, Frida Kahlo y él mismo, Covarrubias.

El pintor Miguel Covarrubias había vivido en Nueva York por casi dos décadas cuando se abrió la exposición y tenía una carrera establecida. Él a menudo diseñaba las pastas de libros, especialmente para escritores afroamericanos cómo Zora Neale Hurston y Langston Hughes. Covarrubias era mejor conocido por sus caricaturas -- los retratos en los Cuáles se exageran las características distintivas de un sujeto -- que aparecieron en *Vanity Fair*, *Fortune* y *The New Yorker*. Su caricatura de la noche de la inauguración de *Veinte siglos de Arte Mexicano* fue publicada en *Vogue*. Él mostró a la brillante muchedumbre presente, incluyendo a políticos, actrices, patrocinadores y artistas, circulando alrededor de la enorme figura de piedra, Coatlicue, la Diosa Azteca de la Tierra y la Muerte.



NEW YORK'S FAVOURITE OPENING
(See in the *Cosmopolitan* caricature on page 46, 47)



With the opening of the exhibition, the Museum of Modern Art has become the center of the art world in New York. The exhibition is the largest and most complete ever mounted in this or any other country. It is a landmark event in the history of art. The exhibition is a triumph for the Museum and for the art world. The exhibition is a triumph for the Museum and for the art world. The exhibition is a triumph for the Museum and for the art world.

MAPA DE NUEVA YORK, ALREDEDOR DE 1940



Al principio' del siglo XX, la inmigración a la ciudad de Nueva York de los países de habla hispana se incrementó. Puertorriqueños, ciudadanos estadounidenses desde 1917, vinieron en grandes cantidades y para 1940 eran el grupo más grande entre las 134.000 personas de descendencia española o latinoamericana en Nueva York. Dado al tamaño de la población, la comunidad hispana comenzó a desarrollar un papel más visible (y audible) en la ciudad. Cómo otros grupos inmigrantes, ellos tendían a agruparse en vecindarios, los más populares de ellos eran en Brooklyn, el bajo East Side conocido también como "Loisaida", West Village, Chelsea, y especialmente el sur del Bronx y "El Barrio" en el este de Harlem.

Las imágenes proporcionadas en este mapa, acerca de la actividad en los años 30 y 40, demuestran algunas ubicaciones de los negocios que había en Nueva York.

Comenzando desde la izquierda arriba

- Dedicando la Avenida de las Américas, 6^{ta} avenida y calle oeste 41.
- Goya Foods, 173-5 Duane Street
- Factoría de cigarros, No. 120-114 de la calle John
- Dyckman oval, 10^{na} avenida y calle 204; aquí jugaban las Negro Leagues (Ligas de Béisbol de Negros)
- Librería de los Latinos, No. 118 de la calle este 28
- Orozco mural en la New School – No. 65 de la calle oeste 12
- Fotografía de un edificio de apartamentos en el este de Harlem "1933, calle 105 East Side"
- Centro Vasco, Sociedad Benevolente Española y Restaurante, No. 48 calle Cherry
- Pura Belpré con niños en el sucursal de la calle 115 de Mural de la Librería Pública de Nueva York
- Teatro Hispano, calle 116 y Quinta avenida
- Factoría de ropa, en el distrito de prendas de vestir entre las avenidas 6^{ta} y 9^{na} y las calles 35 y 40.
- Promoción de la tienda de música Hernández, No. 1724 de la Avenida Madison entre las calles 112 y 115

Para oír una selección de historias y música relacionada con *Nueva York* durante los 1930s y 1940s, **oprima aquí** y seleccione los Clips número 7, 9, 10, 11, y 14. Para grabar una corta historia o comentario, seleccione el Clip número 16.



Unidad 3: Guerra, Revolución y Nueva York

La tercera unidad trata de una historia política sorprendente que sale directamente de las unidades previas. Al comienzo del siglo XIX, mientras los lazos de intercambio producían una próspera cultura hispana en Nueva York, la ciudad se convirtió en la base central foránea en la larga batalla para finalizar el dominio español en Cuba y Puerto Rico (los colonizadores ibéricos habían sido expulsados de la mayoría de Latinoamérica para los años 1820). Era un papel no oficial que el gobierno estadounidense algunas veces retaba. Mas sin embargo, los revolucionarios exiliados podían reunirse en la ciudad sin temor de arresto, mientras varios fondos y formas de asistencia estaban disponibles por personas con diferentes razones para querer ayudar.

Los recursos comienzan con el fallido intento de Francisco de Miranda por la liberación de Venezuela en 1806. En 1850, Narciso López dirigió otra misión fallida desde Nueva York, esta última con el propósito de emancipar a Cuba. En 1868, los activistas hispano-hablantes neoyorquinos ayudaron a planear y apoyar la insurrección cubana más tarde llamada Guerra de los Diez Años. Esta también fallaría, pero la derrota fue de gran enseñanza. De nuevo en Nueva York, José Martí –el mismo quien pensó que Coney Island era emocionante y excitante– puso las lecciones anteriores a trabajar y organizó la guerra por la independencia cubana, que comenzó en 1895. Tres años después, luego que el naufragio del *Maine* haya sido adjudicado a los españoles, Estados Unidos entró a la guerra y la terminó poco después. Esta confrontación se llamó históricamente la Guerra Hispano-Estadounidense, pero los historiadores ahora validan el papel jugado por los antillanos, y la conocen cómo la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense.

Los materiales finales proveen una breve vista al papel neoyorquino en la Guerra Civil Española en los años 1930, cuando el viejo antagonismo entre España y sus antiguas colonias disminuyó, y la gente de Nueva York se enfoca en el drama intenso que padecía Europa.

Unidad 3: Historias de la Vida

Jane Cazneau. Estadounidense partidaria del *Manifest Destiny* (Destino Manifiesto) y de la anexión de Cuba.

Emilia Casanova de Villaverde y Cirilo Villaverde. Inmigrantes cubanos en Nueva York quiénes, según dicen, ayudaron a suministrar a los rebeldes con armas y abastecimiento durante la Guerra de los Diez Años.

José Martí. Poeta y revolucionario cubano quien escribió ensayos sobre Estados Unidos, especialmente Nueva York, y planeó la exitosa guerra por la independencia cubana, en la cual murió.

Eugenio María de Hostos. Escritor y activista político puertorriqueño que peleó por la emancipación de Cuba y Puerto Rico.

Unidad 3: Recursos Primarios

Recurso 26: El comienzo del fin del dominio español en las Américas. Un grabado del ahorcamiento de oficiales arrestados en el primer esfuerzo por liberar a Venezuela y las Américas del control español.

Recursos 27: La bandera cubana ondea sobre Nueva York. Una página del *The New York Sun* demostrando el recién diseñado pabellón cubano y celebrando los esfuerzos de Narciso López por liberar a Cuba por la fuerza.

Recurso 28: La Guerra de los Diez Años en Cuba y Nueva York. Portada de *Harper's Weekly*, el 4 de diciembre de 1869, describiendo los eventos en Nueva York y Cuba durante la época del conflicto.

Recurso 29: Política en una Factoría de Cigarros. Artículo de periódico referente a la costumbre de contratar gente para que le leyera a los trabajadores en las factorías de cigarros, donde, de acuerdo al texto, “casi todos eran revolucionarios”.

Recurso 30: Orden de Alzamiento. La orden original escrita por José Martí para comenzar la guerra por la independencia cubana, adjunta con una traducción literal al inglés y una adaptación más sencilla para capturar el significado en una manera directa.

Recurso 31: Raza y Guerra en Cuba. Un cuadro litográfico del General Antonio Maceo, el “Titán de Bronce”, quien levantó intrigas raciales entre los cubanos blancos, pero conquistó las áreas occidentales de la isla, críticas durante la guerra por la independencia cubana.

Recurso 32: Apoyo puertorriqueño a la revolución cubana. Una fotografía de José Julio Henna y otros partidarios puertorriqueños de la guerra por la independencia cubana.

Recurso 33: La Leyenda Negra y el Periodismo Amarillo. Fotografía del edificio del diario *The New York World*, en Park Row, con noticias del naufragio del buque de guerra *Maine* anunciadas en su fachada.

Recurso 34: Estados Unidos entra en el combate. Imagen de Theodore Roosevelt dirigiendo el ataque en Las Colinas de San Juan durante la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense, con la frase “El hombre correcto en el momento preciso”.

Recurso 35: Estados Unidos rediseñado. Un mapa publicado en 1900, después de la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense, muestra las nuevas posesiones del país.

Recurso 36: Juegos de Guerra y Patriotismo. El juego de tablero “*The Great Game: Uncle Sam at War with Spain*” (*El gran juego: el Tío Sam en guerra con España*), uno de los muchos producidos después de la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense.

Recurso 37: Guerra Civil en España. Un dibujo de Luis Quintanilla mostrando a granjeros españoles escapando de una incursión durante la guerra civil.

Recurso 38: Nueva York pelea por España. El artículo de periódico escrito por Langston Hughes sobre el beisbolista cubano Basilio Cueria combatiendo cómo un oficial republicano en España.

JANE CAZNEAU

1807-1878



Nada sobre la niñez de Jane Cazneau predijo la vida que llevaría. Jane McManus nació en el norte del estado de Nueva York, en o cerca de Troy. Tenía tres hermanos y asistía a la iglesia luterana. Su padre, William Telemachus McManus, era abogado. Cuando tenía dieciocho años, se casó con un hombre de apellido Storms, llamado Allen o William, los expedientes no están claros al respecto. Tuvieron un hijo. Jane llevaba la vida esperada de las mujeres jóvenes de su tiempo, pero era evidente que no era la que ella quería.

En 1831, cuando tenía veinticuatro años, Jane McManus Storms y su marido se divorciaron.

Tres años más tarde fue señalada cómo la amante del Vicepresidente Aaron Burr en los procedimientos del divorcio presentados por su esposa. Cuando Jane McManus se separaba de su esposo, su padre pasaba por apuros financieros, y tratando de solucionarlos se interesó en los esfuerzos de Stephen F. Austin para colonizar Texas. Él se unió a un grupo de capitalistas para crear la Compañía Galveston Bay & Texas Land, y en 1832 envió a la señora Storms -ahora soltera-, y a su hermano Robert, a Texas para asegurar el terreno. La idea con Stephen F. Austin era llevar inmigrantes a Texas cómo colonos, y quizás para restablecer a la familia de McManus allí también. El plan falló, pero Jane emergió de sus meses de trabajo cómo terrateniente de Texas, convertida al catolicismo y hablando español con fluidez.

Después de la decepción en Texas, Jane volvió al noreste y vivió en Manhattan. Escribió para el *The New York Sun*, periódico de propiedad Moses Yale Beach. Ambos celebraron cuando Texas se anexó a Estados Unidos en 1845. Ella había sido una creyente ferviente de lo que John L. O'Sullivan llamó la doctrina del "Destino Manifiesto", convicción de que Estados Unidos había de dominar el hemisferio occidental. En 1846, durante la guerra Mexicana-Estadounidense, la Administración de Polk envió a Moses Beach y a Jane Cazneau en una misión secreta para persuadir a los líderes de Ciudad de México a no pelear. Cuando se derrumbaron las negociaciones, ella regresó al país vía Veracruz, pues así podría aconsejar al general Winfield Scott de la mejor ruta para que el ejército estadounidense asaltara Ciudad de México. Él siguió sus sugerencias y capturó la capital en septiembre de 1846.

La señora Storms, que vivía en Washington D.C., cabileó agresivamente por la anexión de México a Estados Unidos. Contribuyó con artículos al diario de John L. O'Sullivan, *Democratic Review*, promoviendo la idea de "Todo México". Cuando la guerra Mexicana-Estadounidense terminó, el tratado permitió la supervivencia de una nación mexicana muy reducida. Decepcionada pero impávida, dirigió su atención al Caribe. Había visitado Cuba en su viaje a México con Moses Beach, y ahora apoyaba la lucha para liberar a los países latinoamericanos del dominio español. Su esperanza era que, una vez libres de España, estos países fuesen anexados a Estados Unidos.

Cómo muchos creyentes en el "Destino Manifiesto", Jane Cazneau era esclavista

convirtió en una vocera pública esencial para el movimiento anexionista que ganó fuerza en Estados Unidos en las décadas 1840 y 1850. Respaldo los planes malogrados de Narciso López para liberar a Cuba por la fuerza en 1850 y 1851. En Nueva York, corrigió *La Verdad*, un periódico bilingüe que apoyaba los esfuerzos de López. Cómo ella lo hizo en la mayor parte de sus escritos, al contribuir con *La Verdad* utilizaba su seudónimo de periodista, Cora Montgomery. Cuando los españoles capturaron y ejecutaron a López, comenzó a declarar que Cuba se debía comprar a España y ser anexada a Estados Unidos. Su segundo matrimonio reforzó sus posiciones al respecto de este tema. Los Cazneaus eran iguales en su dedicación por ampliar las fronteras estadounidenses, pacíficamente o de otra manera.

Los movimientos políticos necesitan escritores para difundir la noticia, obtener la ayuda popular, y convertirlos a la causa.

Jane Storms se

Cómo muchos creyentes en el "Destino Manifiesto", Jane Cazneau era esclavista. Gran parte de la ayuda para el movimiento anexionista -en EE.UU., Cuba y otros lugares- vino de los más fieles defensores del dominio laboral, que creían que las regiones que tenían muchas personas esclavizadas salvaguardarían a la institución americana de los pedidos cada vez mayores por su abolición. La anexión de Cuba, donde el yugo era legal y estaba atrincherado, significaría un estado auxiliar americano adicional a Estados Unidos. En un momento en que los estados auxiliares y los estados libres estaban trabados en una batalla política por el control, bajo el equilibrio más delicado que existió, Cuba inclinaría la escala a favor de los esclavistas.

La anexión de Cuba era solamente una de las causas expansionistas de los Cazneaus. Ellos promovieron la colonización y la anexión de Santo Domingo, y respaldaron los esfuerzos por tomar Nicaragua por la fuerza, o hacerlo un protectorado estadounidense. Pero el movimiento anexionista en conjunto perdió su ardor en los 1850, cuando se puso de manifiesto que el gobierno de Estados Unidos no arriesgaría sus lazos con Europa tomando a Cuba. Al llegar la Guerra Civil estadounidense, el movimiento se había derribado en gran parte, aunque los Cazneaus siguieron siendo anexionistas ardientes por el resto de sus vidas.

Jane Cazneau murió tan dramáticamente cómo había vivido. En diciembre de 1878 reservó un pasaje en el buque de vapor *Emily B. Souder*, que se dirigía a Jamaica, donde ella y su último esposo habían comprado una casa. La nave zozobró cerca del Cabo Hatteras, y a excepción de dos miembros de la tripulación, todos a bordo murieron. Jane Cazneau entonces tenía 71 años.

CIRILO VILLAVERDE

1812-1894



A mediados del siglo XIX una mansión de 100 habitaciones en El Bronx era considerada la mejor residencia privada en Estados Unidos. La propiedad se extendía hasta cincuenta acres. Los pomos de las puertas eran de oro. Se decía que el salón de “azul y oro” era inigualable. En el sótano había tres pozos que suministraban agua potable a la casa, y un grupo de bodegas de vino.

El propietario original, B.M. Whitlock, pudo haber mantenido las bodegas llenas de vino. Pero en la década de 1870 el nuevo dueño era un cubano productor de azúcar llamado Inocencio Casanova, y se decía que en las bodegas se almacenaban rutinariamente armas de fuego y municiones. Un pasadizo secreto llevaba desde el sótano hasta la orilla del agua, donde los barcos esperaban al amparo de la oscuridad. Su hija Emilia Casanova y su esposo Cirilo Villaverde, además de otros patriotas cubanos, transferían periódicamente armas a los barcos para transportarlas a los rebeldes en Cuba, que luchaban en lo que más tarde sería llamada la Guerra de los Diez Años (1868-1878). Todo se hacía en secreto porque el contrabando de armas violaba las leyes estadounidenses de neutralidad, y además tal vez porque Nueva

EMILIA CASANOVA DE VILLAVERDE

1835-1897



York tenía simpatizantes de los españoles que fácilmente podrían estar espiando para el enemigo.

Bien financiado por los propietarios de las plantaciones cubanas, incluyendo Casanova, el grupo clandestino de Nueva York fue capaz de comprar buques para su abastecimiento -de forma anónima para evitar ser detectados- y navegaron ilegalmente bajo la bandera estadounidense.

Cirilo Villaverde obtuvo una licenciatura en Derecho en La Habana, pero trabajó en Cuba sobre todo cómo profesor y novelista. Él se había comprometido de por vida a la liberación de su patria. A finales de 1840 fue detenido, acusado de conspirar para derrocar al gobierno español y condenado a muerte. Pero se escapó de la prisión cubana, huyó a Nueva York y se convirtió en el secretario de Narciso López, quien estaba planeando una expedición armada para Cuba. Villaverde escribió para un periódico bilingüe, *La Verdad*, con el fin de promover la misión de López. Cómo la mayoría de los separatistas en los años 1840 y 1850, él creía que la anexión a Estados Unidos era la solución más práctica para una Cuba liberada.

Emilia Casanova tenía sólo diecinueve años cuando llegó a Nueva York con su madre y sus doce hermanos menores en 1854. Cómo su padre Inocencio no viajaba con la familia, a su madre Betrona se le pidió poner su actividad profesional en el manifiesto de pasajeros. Siendo la esposa de uno de los cubanos productores de azúcar más ricos, ella respondió: “DAMA”. Unos años más tarde, Emilia se casó con Cirilo Villaverde, que era más de veinte años mayor que ella. Su primer hijo, Narciso, nació en 1859. Al comienzo de la Guerra de los Diez Años en 1868, Emilia estableció inmediatamente *La Liga de las Hijas de Cuba* para movilizar a las mujeres de Nueva York por la lucha. Se recaudaron fondos para los rebeldes, así cómo para las mujeres y los niños que quedaban reducidos a la pobreza cuando sus maridos y padres se habían sumado a la insurrección.

A lo largo de la guerra, Emilia y Cirilo Villaverde trabajaron juntos en el contrabando de armas y municiones para los rebeldes cubanos, utilizando la mansión de su padre de cubierta. En 1873, a cinco años de iniciada la guerra, uno de los barcos que había contribuido a la compra de equipos fue capturado por los españoles. La tripulación del *Virginius* fue encarcelada y muchos fueron ejecutados. El gobierno de EE.UU. estaba indignado, puesto que el buque había navegado bajo su bandera y la guerra entre Estados Unidos y España parecía inminente. Cuando se hizo evidente que el barco traficaba armas con la bandera de Estados Unidos utilizada ilegalmente cómo

cobertura, la tensión política se calmó. Pero durante un momento intenso de la crisis, un reportero de *The New York Times* visitó la casa de Villaverde en 59 W. 24th Street en Manhattan. Encontró las habitaciones atestadas de simpatizantes de Cuba, agitados y angustiados. Cirilo Villaverde fue citado diciendo que “iba a gastar su último centavo en favor de la causa y que ya estaba ayudando para organizar otra expedición”.

La Guerra de los Diez Años fue planeada originalmente cómo una sublevación coordinada en Cuba y Puerto Rico. En el momento en que comenzó, el anexionismo

Encontró las habitaciones atestadas de simpatizantes de Cuba, agitados y angustiados. Cirilo Villaverde fue citado diciendo que “iba a gastar su último centavo en favor de la causa y que ya estaba ayudando para organizar otra expedición”.

había perdido mucho de su atractivo y la mayoría de los rebeldes luchaba por la independencia y la autonomía. Las fuerzas de Puerto Rico fueron aplastadas poco después del estallido de las hostilidades, y los rebeldes cubanos corrieron la misma suerte, tras una

década larga y sangrienta.

Cirilo Villaverde prosiguió la lucha por la liberación de Cuba y continuó escribiendo. Su novela *Cecilia Valdés*, publicada en Nueva York en 1882, es considerada la mejor obra cubana del siglo XIX. Expuso las crueldades de la esclavitud, todavía legal en la isla caribeña. Villaverde falleció en Nueva York en 1894, y su esposa en 1897. Ambos vivieron lo suficiente para ver el fin del dominio español en Cuba.

JOSÉ MARTÍ

1853-1895



José Martí es el héroe más famoso de Cuba, honrado cómo el hombre que lideró la revolución que finalmente liberó a la isla del dominio español. Pero teniendo en cuenta los detalles de su juventud, fácilmente podría haber estado en el otro lado de esta batalla, fiel al reino ibérico. Su padre nació en España y estaba en el ejército español, con sede en Cuba, cuando se casó con la madre de Martí, una inmigrante de las Islas Canarias. La familia incluso vivió en España durante dos años, cuando Martí era niño.

Pero a medida que creció, principalmente en La Habana, José Martí se consideraba a sí mismo cómo un cubano hasta la médula. Vio a los españoles cómo intrusos y opresores, y estaba decidido, desde una edad muy temprana, a luchar por la libertad de Cuba. A principios de lo que se conoció cómo la

Guerra de los Diez Años (1868-1878) comenzó a escribir artículos críticos al gobierno ibérico. En octubre de 1869 fue detenido, acusado de deslealtad a España y encarcelado. Tres semanas más tarde le escribió a su madre: “Mucho siento estar metido entre rejas; – pero de mucho me sirve mi prisión. – Bastantes lecciones me ha dado para mi vida, que auguro que ha de ser corta, y no las dejaré de aprovechar. – Tengo 16 años...”

Tras un período de trabajos forzados en una cantera de piedra, a Martí se le concedió el indulto y fue deportado a España. Tal vez las autoridades creían que el tiempo en la “madre patria” devolvería la lealtad del joven, pero no fue así. Continuó escribiendo contra España y a favor de la independencia cubana. Después de graduarse en una universidad española, pasó tres años en México y Guatemala, y luego regresó a La Habana, poco después de la Guerra de los Diez Años. Un año más tarde fue arrestado de nuevo por conspirar contra España durante la Guerra Chiquita, y deportado al reino. Se las arregló para escapar y huir a Nueva York, que se convertiría en su hogar por los próximos quince años.

Cuando Martí llegó durante una tormenta de nieve en 1880, Nueva York tenía una comunidad cubana grande y activa. Unos años antes, un residente había escrito que “aparte de Cuba, no hay otro lugar con más cubanos... Alguien dijo que parecía cómo si Nueva York fuera un barrio de La Habana”. Martí fácilmente encontró personas que hablaban su idioma -había estudiado inglés cuando niño, pero no era fluido- para compartir su interés por la escritura y la lectura y, quizá lo más importante, sus sentimientos sobre la presencia española en el Caribe. Nueva York contenía todos los elementos que contribuyeron al desarrollo político de Martí, sin la amenaza de ser arrestado. Aquí, dijo, “Se puede respirar libremente”.

La ciudad también le permitió ganarse la vida con su pluma. Martí había sido un poeta y escritor desde la infancia. En la deslumbrante Nueva York, encontró mucho de qué escribir, por lo general en español, aunque llegó a dominar y escribir bien en inglés. Realizó composiciones que publicó en Estados Unidos y toda América Latina, imágenes de este país que le sorprendía, divertía y preocupaba. La preocupación tenía que ver más con la política que con la cultura. Aún había gente que esperaba que la anexión a Estados Unidos lograra eventualmente la liberación de Cuba. Martí fue un acérrimo *Independista*. Para él, la cuestión era simple: “Cuba debe ser libre - de España y de Estados Unidos”, escribió en uno de sus cuadernos.

El genio de Martí estaba en parte en su habilidad para unir a las diferentes facciones políticas detrás de una sola meta. Orador y escritor carismático y persuasivo y absolutamente incansable, viajó por toda la costa este de EE.UU. para conseguir apoyo a la siguiente fase de la revolución. El Partido Revolucionario Cubano, que Martí fundó en 1892, fue diferente de otras organizaciones rebeldes, menos centrada en los generales y líderes militares que nacieron privilegiados. Martí se había criado en un ambiente modesto, e hizo un llamamiento a la gente cómo él, especialmente a las legiones de los tabaqueros en las fábricas de Nueva York y Florida. Estos se convirtieron en sus seguidores leales, así cómo la fuente de su financiación.

En Manhattan, José Martí trabajó en una oficina en la calle Front, entre las calles Wall y Pine. Desde allí cuidadosamente planificó la tercera revolución para poner fin a la dominación española en Cuba. A un gran costo, compró tres barcos y los equipó con armas y suministros en Florida. El 29 de enero de

1895 se sentó en su escritorio y redactó la orden dirigida a Juan Gualberto Gómez en Cuba para iniciar el alzamiento. Al día siguiente se fue de Nueva York y se dirigió al sur para unirse a la revolución. En menos de una semana, los tres buques equipados fueron confiscados por las autoridades estadoun-

idenses. La sublevación siguió adelante a pesar de esta catástrofe. Era la guerra que por fin liberaría a Cuba del dominio español.

José Martí se mantuvo en República Dominicana hasta abril de ese año, cuando salió secretamente hacia Cuba con el General Máximo Gómez. Seis semanas más tarde, en una zona conocida cómo Dos Ríos, se encontraron con los soldados españoles. En contra del consejo del general Gómez, Martí montó su caballo, se precipitó hacia el enemigo, recibió un disparo y murió instantáneamente. Entre sus pertenencias cuando murió había una carta inconclusa a un amigo, Manuel Mercado: “[es] mi deber... de impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América. Cuanto hice hasta hoy, y haré, es para eso (...) Viví en el monstruo, y le conozco las entrañas; -y mi honda es la de David...”

*Orador y escritor
carismático y persuasivo
y absolutamente
incansable, viajó por toda
la costa este de EE.UU.
para conseguir apoyo
a la siguiente fase de la
revolución.*

EUGENIO MARÍA DE HOSTOS

1839-1903

Las familias ricas del Caribe a menudo enviaban sus hijos a educarse en Nueva York, pero los padres de Eugenio María de Hostos tomaron una decisión diferente. Después de que terminara la escuela primaria en San Juan, Puerto Rico -donde ganó un premio como el mejor estudiante en aritmética- le enviaron a Bilbao, España, a la escuela secundaria. Su madre estuvo con él parte del tiempo y él podía volver de vez en cuando a casa en Puerto Rico, pero vivió en España hasta que tuvo treinta años. Estudiando leyes en Madrid, se hizo cada vez más activo en los temas políticos, especialmente la independencia puertorriqueña y la abolición de la esclavitud en el Caribe. En 1863 escribió *La Peregrinación de Bayoán*, en el cual modificó la historia de Cristóbal Colón con un héroe Taino nombrado Bayoán en el papel de explorador europeo. El libro criticaba totalmente el dominio español en el Caribe. A través de su vida, él insistiría que la gente del Nuevo Mundo debería estar al centro de sus propias historias.

En 1868 fue derrocada la Reina Isabel II de España, y a Hostos se le ofreció un papel en el nuevo gobierno, que él rehusó. Su pasión política seguía siendo la liberación y la independencia de Puerto Rico y Cuba, y se fue de España para continuar trabajando hacia esta meta. Llegó a Nueva York en 1869 y se unió a la Junta Revolucionaria Cubana, que apoyaba activamente la insurrección conocida como *el Grito de Yara*, llamada más adelante “la Guerra de los Diez Años” (una sublevación simultánea en Puerto Rico, *el Grito de Lares*, fue combatida inmediatamente por los españoles).

Hostos se convirtió en el redactor del periódico oficial del movimiento, *La Revolución*. Permaneció en Nueva York cerca de un año, pero estaba en desacuerdo con muchos en la comunidad. La diferencia se centraba en qué pasaría después de que las islas fueran liberadas. Muchos activistas en Nueva York querían, o por lo menos esperaban, que hicieran parte de Estados Unidos. Hostos rechazó vigorosamente esta visión. Para él, el único resultado aceptable para las islas era la independencia. Él creía que los estados libres de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana debían consolidarse formando una confederación.

En 1870 Hostos salió de Nueva York. Volvió por breves períodos: publicó el primer periódico puertorriqueño en la ciudad en 1874 y trabajó por la sublevación de Cuba. Pero en un discurso que el día 10 de octubre de 1874 en el salón Irving se le nota angustia sobre lo que vio como carencia de compromiso entre los partidarios en Nueva York. “Hace seis años que empezó el martirio de Cuba. ¿Hubiera durado tanto ese martirio, si con más vehemencia, más fe, más constancia y más grandeza en la contrariedad se hubiera antepuesto a todo otro el deseo de socorrer a la patria abandonada? Ella no ha vacilado un sólo instante... [Para nosotros] ha faltado fervor; ha faltado oportunidad en los donativos patrióticos; ha faltado elevación de alma; ha faltado el olvido de sí mismos, que es por donde empiezan y concluyen las revoluciones, que es el arma con que se asegura la victoria”.

Comenzando la década 1870, Hostos pasó la mayor parte de su tiempo viviendo y trabajando en Suramérica, en donde el dominio español había terminado unos cincuenta años antes. Él esperaba construir apoyo para la liberación de Cuba y Puerto Rico entre las naciones que habían

luchado por acabar con el dominio colonial, pero no se limitó a este asunto. En Perú, protestó por el tratamiento de los “coolíes”, quienes eran poco más que esclavos. En Argentina, apoyó la construcción de un ferrocarril a través de los Andes, y cuando estuvo lista la primera locomotora para hacer el viaje, le dieron su nombre. En Chile, en donde permaneció ocho años, trabajó como escritor y educador. Él dijo una vez que la educación era la única área que todavía no había tenido una revolución y él quería comenzar una. Sus teorías de la enseñanza fueron avanzadas, y transformó los sistemas de pedagogía pública en Chile y más adelante en República Dominicana. Incluso, durante este tiempo, escribió un ensayo sobre *Hamlet* que se considera uno de los mejores análisis escritos de la gran obra de Shakespeare.

En 1877, cuando trabajaba en Venezuela, se casó con una mujer cubana y se mudaron a República Dominicana, que permaneció siendo su hogar incluso cuando continuó viajando, enseñando, y escribiendo en Suramérica. Cuando José Martí inició la revolución cubana en 1895, y que pagó con su vida, Eugenio de Hostos trabajaba como educador en Chile. Era también miembro de los grupos revolucionarios centrados en Nueva York que continuaban trabajando por la liberación de Cuba y Puerto Rico. En 1898 fundó la *Liga de Patriotas*, una organización dedicada a la independencia puertorriqueña, y viajó en julio para reunirse con el presidente McKinley para discutir en contra de la anexión de la isla a EE.UU. Según el Secretario de Estado de McKinley, Hostos dijo que los puertorriqueños exigían justicia, no pidiendo misericordia, y por esto lo llamó “el hombre arrogante de las zonas tropicales.” Hostos salió de la reunión sin optimismo.

Una vez que la intervención de EE.UU. comenzó, la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense concluyó rápido. A mediados de agosto, un armisticio terminó la lucha. A finales de septiembre, Manuel Macías, gobernador general de Puerto Rico, anunció lo que significaría el Tratado de París: Cuba sería libre e independiente, y Puerto Rico sería cedido a Estados Unidos. Hostos absorbió la nueva realidad y publicó una declaración el primero de noviembre: “Los objetivos políticos de la *Liga de Patriotas Puertorriqueños* son el cambio pronto de un gobierno militar a un gobierno civil, el establecimiento de un gobierno temporal tan pronto como el Congreso se reúna, la elevación más rápida de Puerto Rico a la categoría de un estado, reservándole el derecho a un plebiscito para cuando la situación política de Estados Unidos sea favorable a ella.” Agregando que “los objetivos políticos de la *Liga* significan poco en comparación a su propósito social,” pidió un esfuerzo masivo de la enseñanza pública, desde el jardín infantil hasta el entrenamiento profesional. Él actuaba en la creencia que había sostenido toda su vida, de que mejorar la educación era un profundo acto político y esencial para un pueblo libre. Pero hizo claro sus sentimientos acerca del resultado de la guerra cuando dejó instrucciones de que su cuerpo fuera enterrado en República Dominicana. No quería descansar en un Puerto Rico que no era libre.

EL PRINCIPIO DEL FIN DEL DOMINIO ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS



Francisco de Miranda (1750-1816) fue un venezolano que desempeñó servicios en el ejército español, pero su lealtad cambió cuando Estados Unidos se liberó del dominio británico. Su espíritu se entusiasmó y comenzó a planear la liberación de su propio país, y también la de otras colonias españolas. Sus motivos eran en gran parte políticos, pero no enteramente. Como muchos en las colonias, él resentía las prácticas comerciales que enriquecieron a España a costo de los colonos. En la década 1780, Miranda evadió la ley española para traer mercancías y esclavos a Cuba.

Miranda llegó a Nueva York en 1784, apenas meses después del final de la Revolución Estadounidense, con la esperanza de comenzar una sublevación para expulsar a España del Nuevo Mundo. Estados Unidos era entonces una república joven abierta a la revolución, deseosa de ver imperios caer y abrir puertos de comercio. En Nueva York, el centro comercial de la nación, estos sentimientos eran particularmente fuertes. No obstante, Miranda pasó veinte años duros tratando de convencer a algunos, tal como Alexander Hamilton, y siendo rechazado por otros, tales como el presidente John Adams y el gobierno británico. Finalmente, en 1806 un comerciante de Nueva York llamado Samuel G. Ogden proveyó a Miranda con un buque, el *Leander*, así como con armas y provisiones. Con la promesa de las aventuras y buenos salarios, Miranda consiguió un equipo de 180 hombres, casi todos estadounidenses, y su pequeña flota salió para Venezuela desde Nueva York.

La expedición fracasó enteramente. El cónsul de España en Nueva York se había enterado del complot y advertido a su gobierno, que interceptó la expedición en Puerto Cabello, Venezuela. Miranda y el *Leander* escaparon, pero diez de sus oficiales fueron colgados, y cincuenta tripulantes encarcelados. Uno de ellos, Moses



Smith, escribió más adelante un libro acerca de su dura prueba, demandando que la tripulación había sido engañada para formar la expedición.

España había ganado solamente por un breve tiempo. En 1810 otro venezolano, Simón Bolívar, llevó a cabo una misión para liberar a su país. En el curso de los próximos quince años, Bolívar llevaría rebeliones acertadas en lo que hoy es Venezuela, Bolivia, Ecuador, Perú, Panamá y Colombia. Insurrecciones paralelas fueron acometidas por José de San Martín, Bernardo O'Higgins y otros. España no podía evitar esta ola de rebeliones. Antes de 1825, los colonizadores europeos -británicos, franceses, españoles y portugueses- habían sido desterrados de todo el hemisferio occidental, con dos excepciones importantes: Cuba y Puerto Rico, que permanecieron en manos españolas hasta el final del siglo.

Francisco de Miranda fue capturado durante otra misión, y murió prisionero en España en 1816. Hoy en día se le conoce como el "Precursor", el hombre que labró el camino para Bolívar y otros.

LA BANDERA CUBANA ONDEA SOBRE NUEVA YORK



Después de que España perdiera casi todo su imperio occidental durante las revoluciones a comienzos del siglo XIX, se sostuvo ferozmente aferrada a lo que quedaba, las islas caribeñas de Cuba y Puerto Rico. El gobierno estadounidense estaba deseoso de poseer a Cuba, con toda su riqueza de azúcar, y ofreció comprar la isla en 1840. España lo rechazó, y también resistió los llamados de muchas regiones de dar un tratamiento más clemente a su valiosa colonia. Muchos estadounidenses y cubanos concluyeron que solamente por la fuerza armada se liberaría la isla, y que únicamente la anexión a Estados Unidos daría a Cuba un rol político práctico y dignificado.

En 1850, Moses Yale Beach, editor de *The New York Sun*, y Jane Cazneau, una de sus escritoras, estaban firmemente aliados con el movimiento de anexión y con los planes de Narciso López para liberar a Cuba por la fuerza. Cazneau también utilizó las oficinas del *Sun* para corregir *La Verdad*, un periódico de lengua española que favorecía a López, fundado por Miguel Teurbe Tolón. El 11 de mayo de 1850 los neoyorquinos vieron una bandera desconocida ondeando encima de las jefaturas del diario en la esquina de las calles Nassau y Fulton. El periódico declaró aquel día que esa era la única copia de la bandera de Cuba libre. López, se anunció, llevaba la bandera original cuando navegó al sur en su misión de liberación, con voluntarios que habían desempeñado servicios en la guerra mexicano-estadounidense.

López había diseñado la bandera él mismo en junio de 1849, con la ayuda de Miguel y Emilia Teurbe Tolón, propietarios de la casa donde permanecía. La composición demostró una atención cuidadosa al simbolismo: los colores rojo, blanco y azul relacionaban a Cuba con Estados Unidos. El adorno de la estrella era un saludo a Texas, que había sido anexada en 1845. El triángulo era un símbolo de fraternidad, una organización asociada a ideales republicanos. Y las tres rayas azules representaron el Oriente (este), el Occidente (oeste), y las áreas centrales de la isla.

López y cincuenta de sus hombres fueron capturados y ejecutados en 1851, desencadenando indignidad en Estados Unidos. En 1902, la suya fue adoptada como la bandera oficial cubana, y la pieza original se exhibe hoy en día en La Habana.



LA GUERRA DE LOS DIEZ AÑOS EN CUBA Y NUEVA YORK



La primera rebelión sostenible contra el dominio español en Cuba comenzó el 10 de octubre de 1868, cuando Carlos Manuel de Céspedes, un plantador de caña del este de Cuba, declaró la independencia de la isla de España, y liberó a los esclavos de su hacienda cerca del poblado de Yara. Así, su sublevación fue conocida como el *Grito de Yara*. Un levantamiento simultáneo fue previsto en Puerto Rico, el *Grito de Lares*, pero fue reprimido rápidamente por las autoridades colonizadoras. Mas la rebelión cubana continuó. Céspedes escribió una Constitución que sería válida cuando Cuba fuese libre. Pedía la anexión a Estados Unidos y la emancipación gradual de las personas esclavizadas. Pronto, unos 12.000 hombres estaban dispuestos a luchar con él.

A los catorce meses de lucha, *Harper's Weekly*, diario estadounidense publicado en Nueva York, centró su cobertura en el progreso de la guerra en dos frentes, con atención principal en Nueva York. Miguel Aldama era el Líder de la Junta Revolucionaria Cubana, quién se consideró y era visto por otros en Nueva York como el legítimo gobernante-en-exilio. La imagen de los campos ardientes de caña era un recordatorio de la violencia en la tierra de Cuba. Los campos fueron antorchados por los rebeldes para destruir la cosecha que enriquecía a los partidarios del gobierno de Cuba, así como al patrimonio de España. Pero las autoridades españolas también enviaron a grupos uniformados de la milicia integrados por los voluntarios leales al reino. Entre estos estaban los partidarios de la corona en la ciudad de Nueva York. Estos aterrizaron al pueblo y atacaron las propiedades de los líderes rebeldes conocidos, entre ellos Aldama.



Siendo uno de los hombres más ricos de Cuba, Miguel Aldama se había opuesto a la revolución al principio y era parte de un grupo que apeló a España para hacer negociaciones con los rebeldes. Se pasó al otro lado cuando España lo rechazó y se hizo Líder de la Junta en Nueva York. La guerra no progresó bien. Los líderes estaban divididos en estrategias y eso evitó un plan de batalla coherente. Aldama mismo dejó su posición en marzo de 1871. En el oeste, los españoles estaban firmemente en control y la rebelión apenas se notó. Incluso en las regiones del este y centrales, los rebeldes inexpertos no estaban unidos bajo las órdenes del General Máximo Gómez para golpear la economía de España quemando los campos de caña de azúcar. Las divisiones raciales también perjudicaron la insurrección. El General Antonio Maceo, afrocubano, se ganó la ayuda entre la población negra de la isla, pero los blancos miraron esto con recelo, temiendo el desarrollo de una sublevación entre los esclavos y los negros libres. Estas tensiones internas contribuyeron en última instancia al fracaso de la sublevación, que vino a ser conocida como La Guerra de los Diez Años.

ORDEN DE ALZAMIENTO



En 1894, José Martí estaba en Nueva York haciendo las preparaciones finales para la guerra por la independencia cubana, el próximo episodio en la larga lucha por liberar la isla de España. A finales de septiembre envió un mensaje al General Antonio Maceo en Costa Rica. Maceo era el segundo al mando de las fuerzas rebeldes, sirviendo directamente bajo Máximo Gómez, comandante militar.

Martí dijo al General Maceo que una fecha exacta sería anunciada más adelante, pero que él debería estar preparado completamente para comenzar la guerra el día 15 de noviembre. Martí pasó las semanas próximas refinando los planes y recogiendo dinero.

El 29 de enero de 1895 Martí se sentó en su oficina de Nueva York, escribió la Orden de Alzamiento y la dirigió al "ciudadano Juan Gualberto Gómez". Gómez más adelante fue nombrado General, pero en ese momento era civil. Martí había determinado que la revolución comenzaría democráticamente, entre la población de Cuba, no entre los militares.

Juan Gualberto Gómez fue encargado de comunicar la orden a los insurrectos en el oeste. Martí no quería repetir los errores de La Guerra de los Diez Años, que fracasó en parte por la carencia de coordinación y de la implicación occidental. Insistió en sincronizar los tiros de apertura de la revolución en el oeste, este, y alrededor de las aldeas de Camagüey y las villas de la región central de la isla. El alzamiento simultáneo en varias localizaciones daría múltiples frentes a los españoles para repeler a la vez, y señalaba la diferencia de esta rebelión a la anterior: Martí entonces envió la Orden. Dice la leyenda que fue enrollada en un cigarro y pasada de contrabando a Cuba. Parece inverosímil dado el tamaño del documento, pero cada país aprecia la fundación de sus mitos, y esta historia persiste.

Dos días más adelante, el 31 de enero de 1895, José Martí salió de Nueva York para República Dominicana, donde esperó con el General Máximo Gómez. La rebelión comenzó tal y cómo estaba previsto, el 24 de febrero, fecha fijada por Juan Gualberto Gómez. El primero de abril de 1895, Martí y Máximo Gómez salieron de Santo Domingo para Cuba, y Antonio Maceo se apresuraba hacia el mismo destino.

El idioma usado por Martí en la Orden de Alzamiento es muy diferente al de su prosa lírica publicada. Cuando escribió la orden, su meta era dar direcciones claras a los soldados y lo hizo rápidamente, en un pequeño trozo de papel. El documento resultante puede parecer a los lectores modernos muy complicado, pero fue entendido por los combatientes en Cuba.

ORDEN DE ALZAMIENTO

AL CIUDADANO JUAN GUALBERTO GÓMEZ, Y EN EL A TODOS
LOS GRUPOS DE OCCIDENTE

En vista de la situación propicia y ordenada de los elementos revolucionarios de Cuba,--de la demanda perentoria de algunos de ellos, y el aviso reiterado de peligro de la mayoría de ellos,--y de las medidas tomadas por el exterior para su concurrencia inmediata y ayuda suficiente:--y luego de pesar los detalles todos de la situación, a fin de no provocar por una parte con esperanzas engañosas o ánimo débil una rebelión que después fuera abandonada o mal servida, ni contribuir por la otra con resoluciones tardías a la explosión desordenada de la rebelión inevitable,--los que suscriben, en representación el uno del Partido Revolucionario Cubano, y el otro con autoridad y poder expresos del General en Jefe electo, General Máximo Gómez, para acordar y comunicar en su nombre desde New York todas las medidas necesarias, de cuyo poder y autoridad da fe el Comandante Enrique Collazo, que también suscribe,--acuerdan comunicar a Vd. las resoluciones siguientes:

I.—Se autoriza el alzamiento simultáneo, o con la mayor simultaneidad posible, de las regiones comprometidas, para la fecha en que la conjunción con la acción del exterior será ya fácil y favorable, que es durante la segunda quincena, no antes, del mes de febrero.

II.—Se considera peligroso, y de ningún modo recomendable, todo alzamiento en Occidente que no se efectúe a la vez que los de Oriente, y con los mayores acuerdos posibles en Camagüey y las Villas.

III.—Se asegura el concurso inmediato de los valiosos recursos ya adquiridos, y la ayuda continua e incansable del exterior, de que los firmantes son actores o testigos, y de que con su honor dan fe, en la certidumbre de que la emigración entusiasta y compacta tiene hoy la voluntad y capacidad de contribuir a que la guerra sea activa y breve.

Actuando desde este instante en acuerdo con estas resoluciones, tomadas en virtud de las demandas expresas y urgentes de la Isla, del conocimiento de las condiciones revolucionarias de adentro y fuera del país, y de la determinación de no consentir engaño o ilusión en medidas a que ha de presidir la más desinteresada vigilancia por las vidas de nuestros compatriotas y la oportunidad de su sacrificio, firmamos reunidos estas resoluciones en New York, a 29 de enero de 1895.

En nombre del Gral. Gómez
JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ

El Delegado del P.R.C.
JOSÉ MARTÍ

ENRIQUE COLLAZO

RAZA Y GUERRA EN CUBA



Antonio Maceo (1845-1896) nació y se crió en Cuba, hijo de padre venezolano y madre afrocubana. Estaba en sus 20 años cuando participó en las primeras campañas de la Guerra de los Diez Años, demostrando sus instintos y habilidades militares. El General Máximo Gómez quiso que Maceo dirigiera la invasión del oeste, donde era más firme la fuerza española y la insurrección más débil. Pero la perspectiva de un ejército de soldados negros dirigidos por un oficial también negro preocupó a los dirigentes de la rebelión blanca, que desechó los planes para la invasión occidental. Para la década 1870 las divisiones raciales de Cuba tenían una fuerza de gran alcance, y cuando las autoridades españolas en varias ocasiones llamaron a la rebelión una “guerra de la raza”, despertaron con éxito el miedo de los cubanos de piel clara, incluso los que esperaban ver a los españoles desterrados. Maceo nunca tuvo la confianza de los dirigentes, especialmente después de que rechazó entregar las armas cuando los rebeldes se rindieron. A él no se le permitió desempeñar un papel en la sublevación corta llamada la Guerra Chiquita 1879-80.

Antes de 1895, la ayuda popular para la revolución había aumentado y el clima racial enfriado. La esclavitud había terminado en Cuba en 1886, y las actitudes habían comenzado a suavizar, tanto que Antonio Maceo, apodado el Titán de Bronce, fue elegido para dirigir el ataque del ejército rebelde contra las cruciales provincias occidentales. Maceo todavía



encontró dificultades basadas en su raza, pero podía hacer el trabajo que le fue encomendado. La importancia de su papel es difícil de exagerar. La Guerra de los Diez Años fracasó porque la tercera parte occidental del país nunca se unió a la insurrección. Todos los líderes de la rebelión de 1895 sabían que los españoles tenían que ser derrotados en el oeste.

Inicialmente, la rebelión de 1895 parecía una repetición de la Guerra de los Diez Años. Los rebeldes prendieron fácilmente una insurrección en el este, donde Maceo ganó una batalla en Peralejo el 13 de julio de 1895 que entusiasmó a los soldados y forzó a que

las tropas españolas se retirasen. Aunque algunos esfuerzos en el oeste fallaron, Maceo había llevado al Ejército de la Liberación hasta la costa occidental de Cuba antes del final del primer año de lucha. A lo largo del camino, trabajadores y campesinos lo apoyaron, ofreciéndole la información que podían, y muchos se unieron a sus filas. Los errores fatales de la campaña de 1868-78 no se repitieron.

En diciembre de 1896, Antonio Maceo fue asesinado durante una batalla. Cuando las noticias de su muerte llegaron a los combatientes españoles, los soldados y los oficiales celebraron la caída de su enemigo y dominante líder militar. Otros, incluyendo el artista que creó esta litografía, vieron a Maceo como un héroe y mártir valiente por la causa.

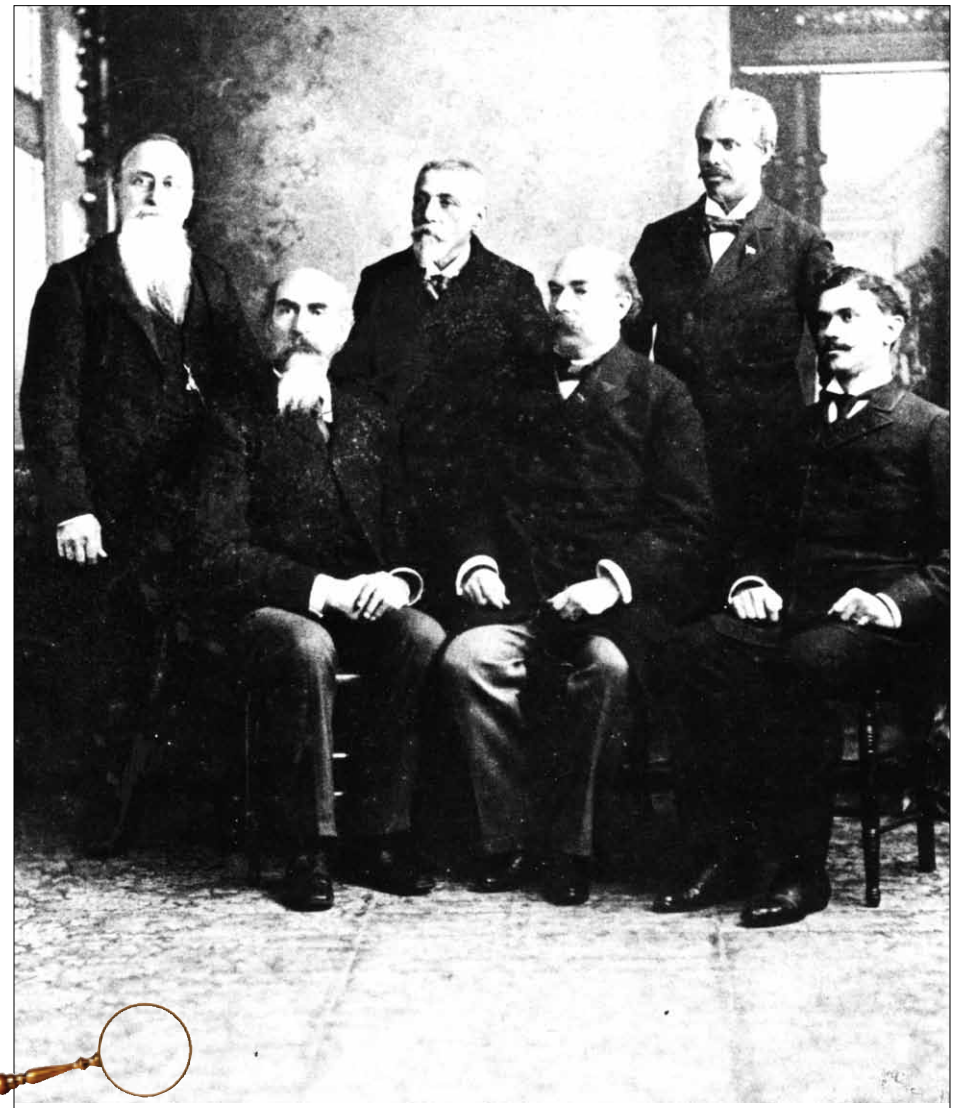
APOYO PUERTORRIQUEÑO A LA REVOLUCIÓN CUBANA



El 22 de diciembre de 1895, apenas medio año después de que José Martí muriera en la guerra por la independencia cubana, un grupo de neoyorquinos formó la rama Puertorriqueña del PRC (Partido Revolucionario Cubano) de Martí. Uno de los fundadores y primer presidente del grupo fue José Julio Henna, que nació en Puerto Rico, y se envolvió en la política cuando adolescente. Después de agitar para la independencia puertorriqueña fue desaparecido de la isla por las autoridades españolas. Llegó a Nueva York, asistió a la universidad y se hizo médico, pero continuó trabajando por la independencia de su país de origen. En 1890, Puerto Rico y Cuba eran colonias españolas, pero entre los hijos y las hijas de estas islas que vivían en Nueva York, el esfuerzo por ganar la independencia se centró en el plan de José Martí para liberar Cuba. Martí era venerado igualmente por cubanos y puertorriqueños y había un sentido del propósito compartido en las tentativas por la emancipación cubana. La rama puertorriqueña del PRC incluso diseñó una bandera puertorriqueña, hoy oficial, muy parecida a la de Cuba. Para los neoyorquinos simpatizantes de la causa, liberar a Cuba era un paso hacia lo que ellos veían cómo el movimiento de liberación antillana. Las Antillas es el nombre colectivo para Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Haití, República Dominicana, así como un número de islas más pequeñas en el Caribe.

En 1898, cuando Estados Unidos planeaba su intervención en la guerra por la independencia cubana, el Dr. Henna estaba entre los que pidieron al presidente McKinley que agregara a Puerto Rico a los planes de la invasión. Los meses siguientes, la guerra terminó y Puerto Rico se convirtió en una "posesión estadounidense", no en un estado. El Dr. Henna, que había diseñado la bandera puertorriqueña y había trabajado incansablemente por la emancipación, estaba amargamente decepcionado por el estatus ambiguo de su país. Él se llamó "Sr. Nadie de Ninguna Parte".

Mostrado en este retrato, de izquierda a derecha: Manuel Besosa, Juan de M. Terreforte, Aurelio Méndez Martínez, el Dr. José Julio Henna, Sotero Figueroa y Roberto H. Todd.



LA LEYENDA NEGRA Y EL PERIODISMO AMARILLO



Los sentimientos negativos de muchos años hacia los españoles, que nunca estuvieron muy lejos de la superficie en EE.UU., emergieron otra vez durante la guerra de Cuba por la independencia. La tendencia, que más adelante fue llamada la “Leyenda Negra”, se remonta a los años 1500, cuando el sacerdote español Bartolomé de las Casas acusó a su propio país del maltrato salvaje a los nativos del Caribe.

En Inglaterra y Holanda, y en sus colonias del Nuevo Mundo, el libro alimentó la existente desconfianza y cólera hacia España, que vino a verse cómo la nación más cruel en la Tierra. En 1898, mientras los estadounidenses veían la revolución cubana y consideraban ayudar a la cercana isla a liberarse del dominio español, un breve extracto del volumen original de De las Casas fue publicado en Nueva York, junto con hechos sobre la brutalidad española actual en Cuba. El título original del libro, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, fue reescrito con una mano fuerte —*Un Informe Histórico y Verdadero de la Cruel Masacre y Matanza de 20.000.000 de personas en las Antillas a mano de los españoles*. Un subtítulo agregado subrayaba los sucesos contemporáneos: *Horribles Atrocidades de los Españoles en Cuba*.

Durante la rebelión cubana de 1890, el resurgimiento de la Leyenda Negra encendió la cólera contra España. Para este fin, amplia ayuda fue proporcionada por dos diarios, *The New York World*, poseído por Joseph Pulitzer, y *New York Journal*, de William Randolph Hearst. Estos periódicos, cerrados en competición por lectores, usaron un lenguaje incendiario, imágenes exageradas, y enormes títulos para atraer. La investigación y los hechos llevaron al drama y al

sensacionalismo. El “periodismo amarillo” fue la nueva frase usada para describir esta clase de prensa. Basado en el “Yellow Kid”, un personaje de una tira cómica en el *World*. Se convirtió en la taquigrafía para los medios noticiosos que utilizaban la exageración y el prejuicio para vender periódicos.



Por razones económicas y geográficas, los estadounidenses simpatizaban más con Cuba que con España. La Leyenda Negra restablecida y el periodismo amarillo reforzaron esta inclinación con una visión constantemente crítica de España. En 1896, los periódicos comenzaron a atacar a Valeriano Weyler, el oficial del ejército español responsable de reprimir la rebelión cubana. La prensa amarilla lo etiquetó “carnicero”, y lo acusó de encarcelar a monjas. Weyler había comenzado a sacar a los campesinos de sus tierras y enviarlos a los campos donde cientos de miles murieron debido a alimentos y agua inadecuados, y las acusaciones contra él no eran sin mérito.

Cuando el buque de guerra *Maine* de EE.UU. explotó en el puerto de La Habana, inicialmente la prensa amarilla se mantuvo prudente, esperando hechos y detalles. Sin embargo, en un día o dos, el diario *Journal* de Hearst declaró con certeza que un torpedo había hundido la nave. La causa verdadera era probablemente error mecánico, cómo algunos sospecharon en ese entonces. El *World* de Pulitzer llevó su tono a un nivel más alto, utilizando la fachada de su nuevo edificio en Park Row cómo un tablero para anunciar el hundimiento del *Maine*. Desde 1880, el gobierno estadounidense se había mantenido neutral a la petición de Cuba, pero la prensa amarilla ayudó a crear la furia popular que llevó a la guerra con España.

ESTADOS UNIDOS SE INCORPORA A LA GUERRA

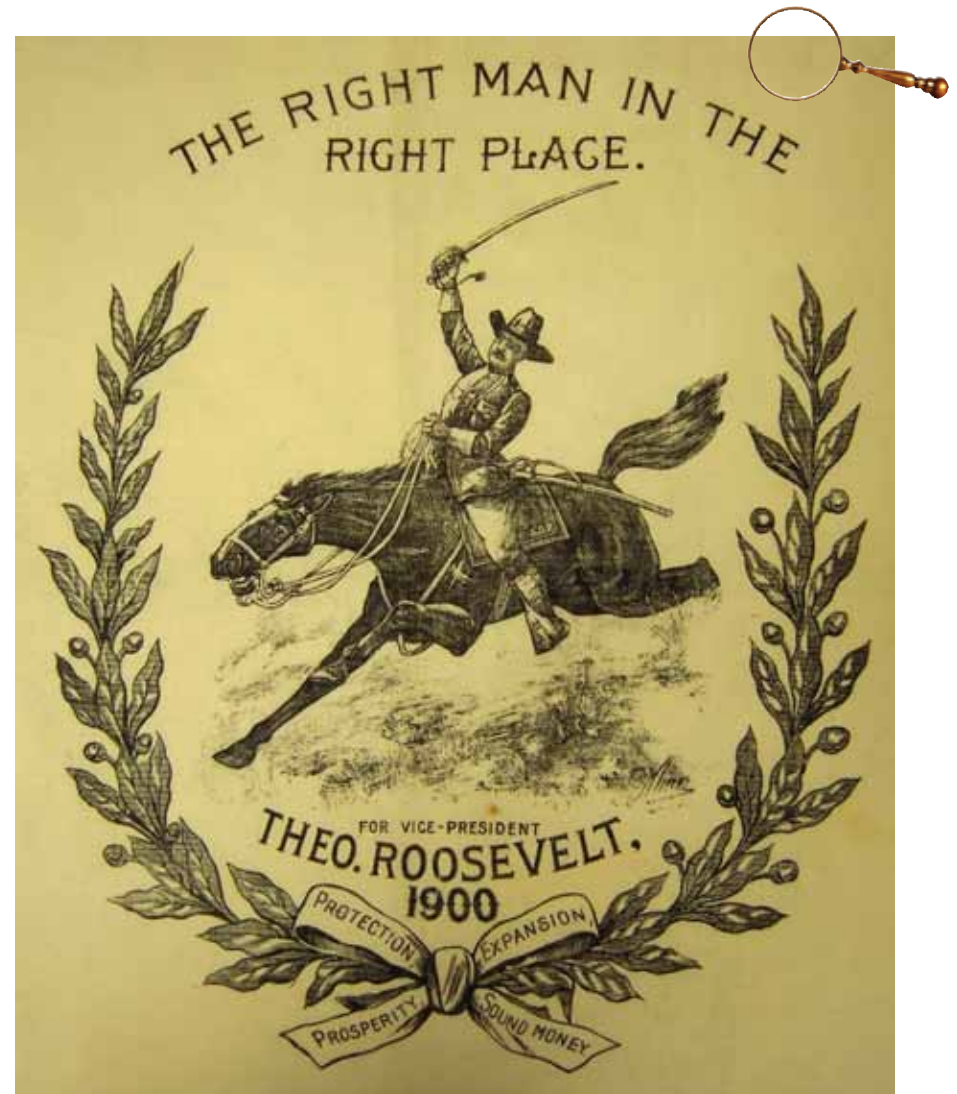


Cuando la guerra por la independencia de Cuba se acercaba a los tres años, la lucha continuaba sin que ninguno de los lados pudiera anotarse un triunfo decisivo. El presidente Grover Cleveland se había opuesto a la presión para enviar tropas estadounidenses, pero McKinley, que llegó al poder en 1897, era más proclive a apoyar la insurrección cubana. Cuando el acorazado *Maine* estalló y se hundió en el puerto de La Habana el 15 de febrero de 1898, los periódicos estadounidenses, particularmente la prensa amarilla, culparon a España. En medio del creciente clamor público, el Congreso declaró la guerra el 25 de abril de 1898. En ese momento España tenía cuatro colonias

restantes: Filipinas (un grupo de islas al sur de Japón), Guam (una isla del Pacífico al este de Filipinas), Cuba y Puerto Rico. Entre mayo y julio, los estadounidenses atacaron todos los frentes.

Theodore Roosevelt emergió como el héroe de la guerra. Dimitió a su posición como secretario auxiliar de la marina de guerra para hacerse Teniente Coronel, en el comando de la primera caballería voluntaria de EE.UU., popularmente conocida como los "Jinetes Rudos". La unidad entrenó en Texas y se fue para Cuba el 16 de junio de 1898. El 1° de julio eran parte del asalto a Las Colinas de San Juan, que forzó a los españoles a retroceder. El periodista Richard Harding Davis presenció la batalla: "Roosevelt, montado a caballo, y cargando los fusiles a galope y absolutamente solo, te hace sentir con deseos de aplaudir. Él usó sobre su sombrero un pañuelo azul de puntos... que, mientras avanzaba, flotaba derecho detrás de su cabeza... Luego, los hombres de su regimiento que seguían su bandera, adoptaron un pañuelo de puntos como la insignia de los Jinetes Rudos".

Después de la rápida conclusión de la guerra, Roosevelt elevó su reputación como combatiente y apto para un cargo político. Casi inmediatamente lo eligieron gobernador de Nueva York, posición que dejó en 1900 cuando lo seleccionaron candidato a la vicepresidencia, al tiempo que el primer mandatario William McKinley se postulaba a un segundo término. El héroe de la guerra Roosevelt fue empujado a la presidencia al año siguiente cuando asesinaron a McKinley. Su viaje de Las Colinas de San Juan a la Casa Blanca tardó escasamente poco más de tres años.

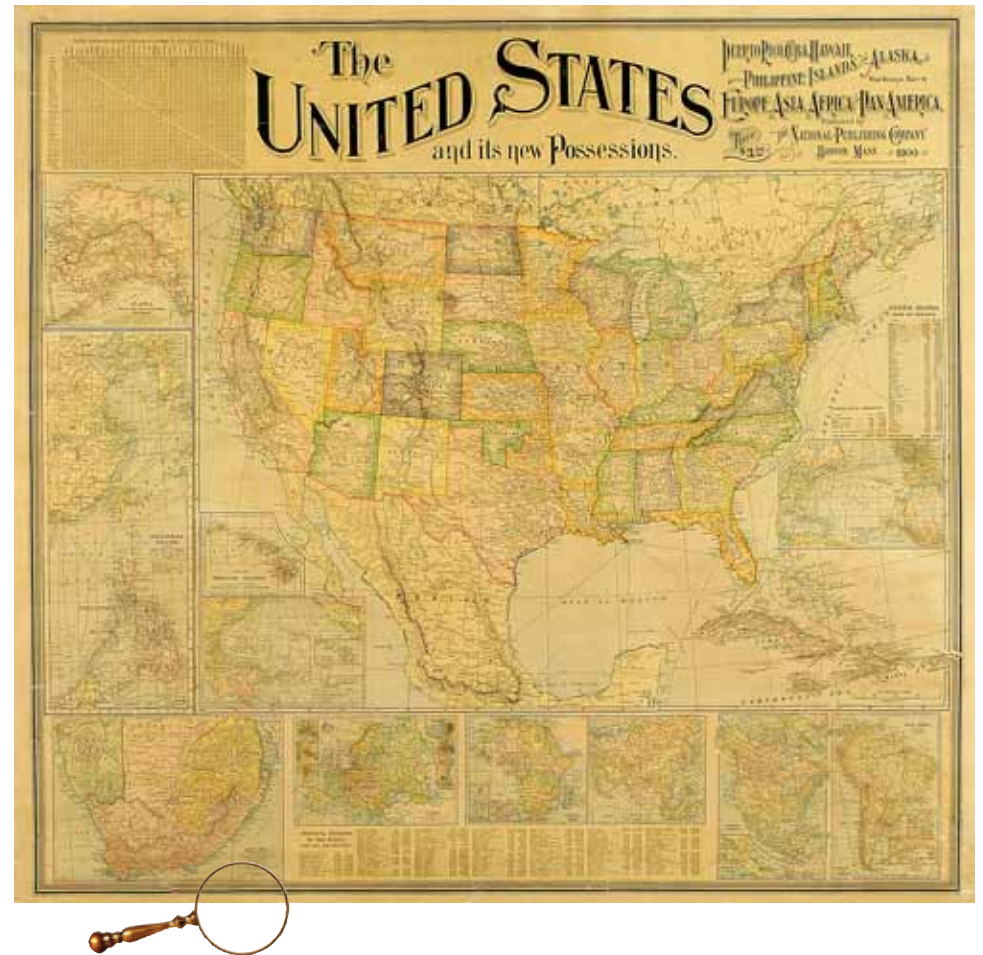


ESTADOS UNIDOS REDISEÑADO



El tratado de paz formal que terminaba la guerra Hispano-Cubana-Estadounidense fue firmado en París el 10 de diciembre de 1898. Según los términos, Cuba se convertiría en una nación independiente, mientras Estados Unidos compraría Filipinas por \$20 millones y asumiría el control de Puerto Rico y Guam (una pequeña isla controlada por España cerca de Filipinas).

Los estadounidenses estaban entusiasmados con la victoria, la corta duración y bajo costo de la guerra, la emocionante heroicidad y la exposición del poderío del país. El término “la Guerra Hispano-Estadounidense” se incorporó al léxico, ignorando el papel desempeñado por los insurrectos cubanos. Los editores proporcionaron rápidamente las nuevas versiones del mapa nacional, rediseñado para mostrar “Estados Unidos y sus Nuevas Posesiones”. Derrotando al último de los colonizadores europeos del hemisferio occidental, EE.UU. se había convertido en una potencia imperial, una nación dominante con control sobre posesiones “más débiles”. Era un momento crucial en la historia estadounidense, y la nación abrazó su nuevo papel en pequeños y grandes modos. Por ejemplo, “americanizó” el deletreo de una de sus nuevas adquisiciones, conocida como Porto Rico hasta los años 30. Más perceptiblemente, en 1903 el Congreso pasó la Enmienda Platt, que dio a Estados Unidos el derecho de comprar o arrendar tierras cubanas para las bases navales -una de las Cuáles estaba situada en la bahía de Guantánamo-, e intervenir en los asuntos internos cubanos, lo cual hizo varias veces durante las tres próximas décadas. En 1934, la Enmienda Platt fue revocada debido a las extensas críticas en EE.UU. y Cuba.



JUEGOS DE GUERRA Y PATRIOTISMO



Después de que la intervención de EE.UU. trajo un alarmante, rápido y decisivo fin a la Guerra Hispano-Cubano-Estadoun-

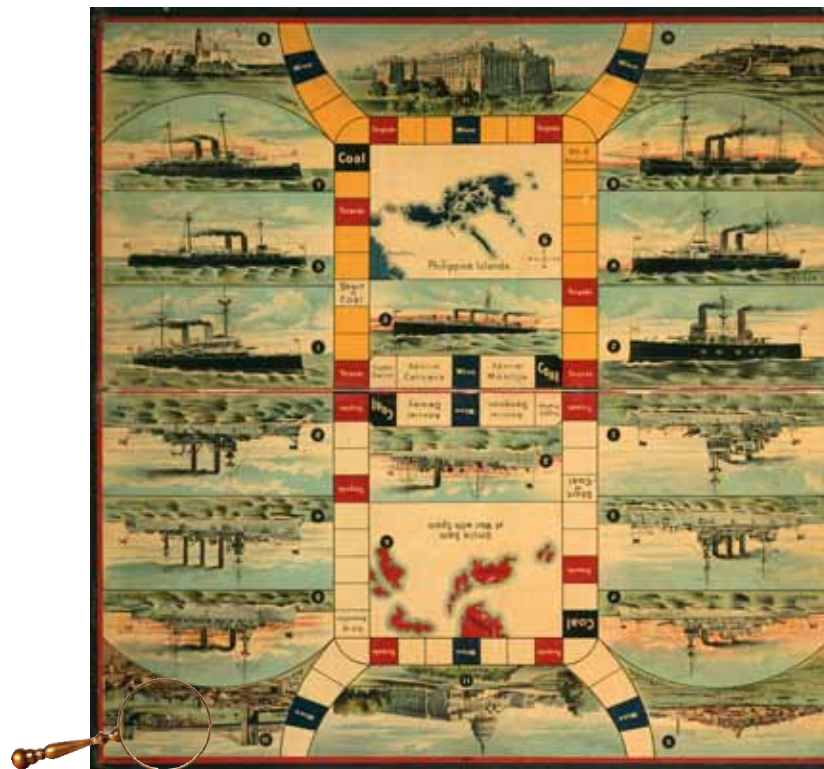
idense - en ese entonces llamada Guerra Hispano-Estadounidense -, los ciudadanos estadounidenses encontraron muchas maneras de saborear la heroicidad de su nación. Uno de estas maneras consistía en divertirse con los juegos de familia que permitían que los participantes pudieran utilizar lo que sabían y sentían sobre la guerra, mucho de esto aprendido de la cobertura fanfarrona del periodismo amarillo.

“El Gran Juego: el Tío Sam en Guerra con España” proporcionaba un tablero con ilustraciones de seis buques de guerra estadounidenses y seis españoles, los mapas de las islas Filipinas y Key West. Las piezas de juego incluían dos trompos, 20 fichas para jugar y tres dados. El paquete invitaba a los jugadores a “demostrar lo que ellos hubiesen hecho de haber estado en los Barcos de guerra españoles”.

“El Juego de la Guerra en el Mar, o No Abandone el Barco” fue inspirado por la cobertura de prensa de las victorias navales estadounidenses. Además del tablero de juego, que representaba un mapa de la Tierra y el océano, el juego proporcionaba veinte acorazados pintados de plomo, que los jugadores usaban para escenificar las batallas y, por supuesto, el intento de ganar su propia victoria (“No Abandone el Barco” era una frase que databa de la guerra de 1812).

“El Juego de la Guerra” -la mayor parte de los juegos utilizaron una cierta variación de este título - proporcionaba “soldados de juguete, pistolas, y municiones”. Veinte soldados de papel, cada uno de seis pulgadas de alto y con una semejanza inequívoca al héroe de la guerra Teddy Roosevelt, eran movidos alrededor del tablero, y el enemigo les podía “disparar”.

Estos juegos fueron puestos muy rápidamente en el mercado después o incluso durante la guerra, en las manos de compradores impacientes. Las imágenes en las cajas mostraban claramente que eran sobre la victoria, no sobre los horrores de la guerra, y eran hechos para familias y niños, especialmente muchachos jóvenes. También proporcionaron un buen espacio de publicidad. El “juego de la Guerra de Hood” proporcionaba 43 tarjetas, cada una impresa con la bandera estadounidense, datos sobre la guerra y la frase “La Zarzaparrilla de Hood es la mejor que el dinero puede comprar”.



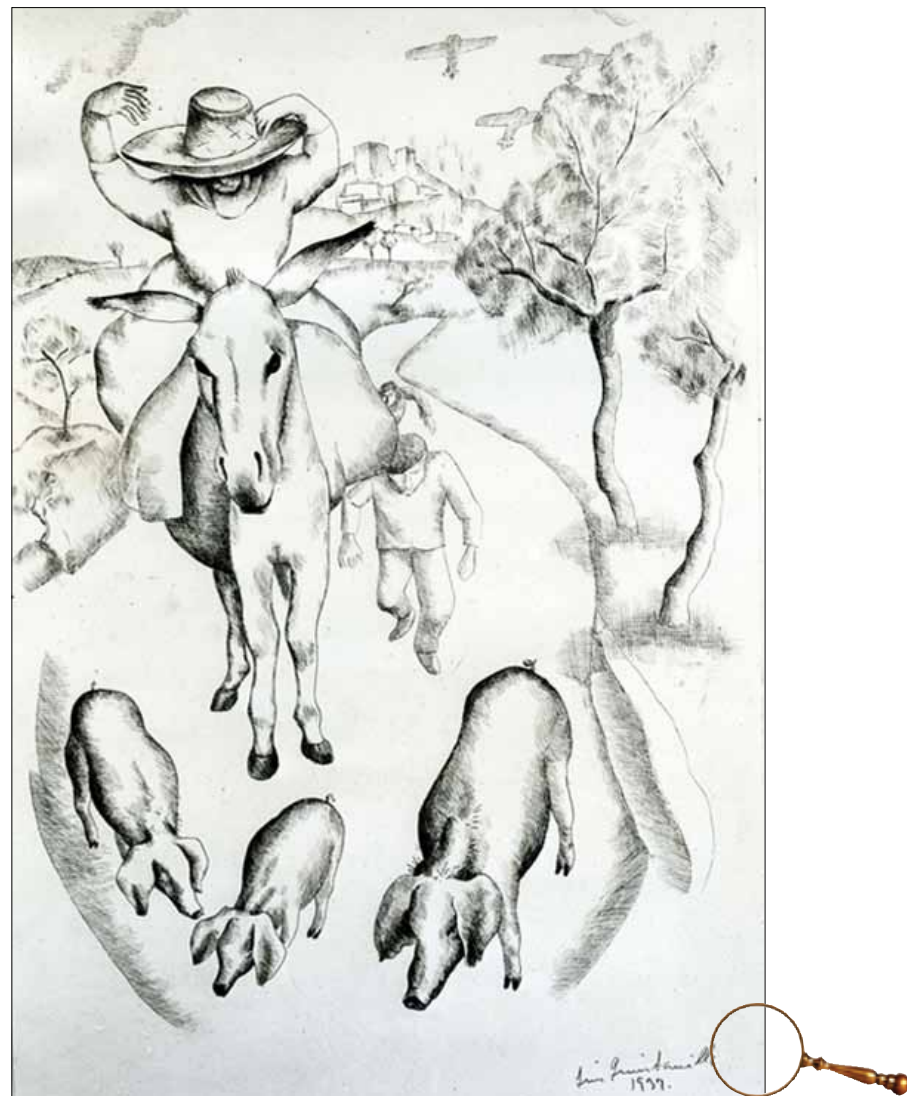
GUERRA CIVIL EN ESPAÑA



En 1931, los votantes españoles depositaron sus boletas en una elección dramática e histórica. Sufragaron para terminar la larga monarquía de España y establecer una forma de gobierno republicana. Un artista bien conocido llamado Luis Quintanilla (1895-1980) votó por primera vez en esa elección, y esa noche ayudó a levantar la nueva bandera republicana sobre el castillo del Rey Alfonso XIII, quién huyó del país.

Los cinco próximos años fueron marcados por la inestabilidad política. Una siguiente elección en 1936 subió al poder a una coalición de izquierdistas, conocida como el Frente Popular, bajo el Presidente Manuel Azaña. El General Francisco Franco y otros generales del ejército dieron un golpe de estado para derrocar al Frente Popular. La tentativa falló, pero comenzó una batalla feroz por el futuro del país y de Europa. La guerra civil de tres años enfrentó a los que apoyaban al gobierno (Legitimistas o Republicanos) en contra de los rebeldes derechistas, que se llamaban nacionalistas y tenían el respaldo de los Nazis de Alemania y el gobierno fascista de Italia. Quintanilla sirvió como soldado legitimista, llevando ataques contra las posiciones del ejército insurgente. Francisco Franco agregó el nombre de Quintanilla a su lista negra y lo amenazó con la ejecución.

Los líderes del gobierno, observando que tenían “muchos buenos generales pero solamente un gran artista”, ordenaron a Quintanilla salir del ejército. Él se ofreció a documentar la guerra como civil, y pasó la mayor parte de 1937 viajando y produciendo una serie de 140 dibujos y grabados. Fue animado a presentar sus obras en Nueva York por el periodista Jay Allen y el novelista Ernest Hemingway, ambos legitimistas que lo habían conocido cuando estuvieron en España cubriendo la guerra. El artista convino y llegó en Nueva York en 1938. Sus obras fueron exhibidas en el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno) y otros salones. Los dibujos de Quintanilla mostraban el conflicto en su escala más humana. Sus imágenes tendían a enfocarse en sólo una o dos personas tomadas en un momento terrible: muerte, exilio, dolor, terror. Ellas ayudaron a construir el apoyo estadounidense por la causa legitimista y al conocimiento de la amenaza fascista cada vez mayor en Europa.



Los legitimistas perdieron la guerra civil. Francisco Franco subió al poder y gobernó España a partir de 1939 hasta morir en 1975. Luis Quintanilla pasó este tiempo en el exilio, incluyendo casi dos décadas en Nueva York, donde enseñó, escribió y produjo muchas más obras de arte.

NUEVA YORK LUCHA POR ESPAÑA



Cuando la guerra civil explotó en España en 1936, el gobierno de EE.UU. seguía siendo neutral y tratando de evitar que los estadounidenses ayudaran a cualquiera de los bandos: los legitimistas, que luchaban para preservar al gobierno republicano elegido, y los nacionalistas, que intentaban tomar el poder. A pesar de estos esfuerzos, muchos estadounidenses se incorporaron a la batalla. En Nueva York algunas personas apoyaban a los nacionalistas, pero había muchos más pro republicanos. Motivados por el miedo de que se esparciera el fascismo, que predijeron traería violencia y extremo racismo a Europa, recogieron fondos y dieron a conocer los acontecimientos de España. Más de mil neoyorquinos donaron uniformes y fueron a España a luchar con la Brigada Abraham Lincoln y otras unidades.

Uno de estos combatientes era el ex jugador de béisbol Basilio Cueria. Él fue destacado por Langston Hughes, quién cubrió la guerra civil española para el periódico *Baltimore Afro-American*. Hughes era un famoso poeta estadounidense con lazos estrechos en la comunidad de habla hispana en todo el mundo. Su poesía era extremadamente influyente entre los poetas de América Latina, quienes respondieron particularmente al famoso verso de su poema compuesto en 1925 que comienza: “Yo, también, canto América / Soy el hermano oscuro”.

En el siglo XIX, durante el largo esfuerzo para liberar a las colonias caribeñas de España, los cubanos y los puertorriqueños en Nueva York se mantuvieron alejados de la comunidad natal de España en la ciudad. Pero para cuando sucede la guerra civil española, casi cuarenta años habían pasado desde que el otrora colonizador había sido erradicado de las Américas. Ningún joven de mediana edad recordaba la lucha por la independencia caribeña. La guerra civil española dio una gran oportunidad a muchos neoyorquinos -cubanos, puertorriqueños y españoles- para olvidar las antiguas divisiones. No estaban todos en el mismo bando, pero en ambos lados hubo quién olvidó los resentimientos entre colonizadores y colonizados, términos que finalmente parecían no importar más.

Harlem Ball Player Now Captain in Spain

Basilio Cueria, Head of Machine Gun Company, Called One of the Best Officers

Thirteenth of a series of weekly articles written especially for the AFRO-AMERICAN by newspapers in Spain and colored people in Spain, interviewed at the Spanish front.

By LANGSTON HUGHES

Basilio Cueria, well-known colored Cuban baseball player and resident of Harlem, is now the captain of a machine gun company in Loyalist Spain. More than a year ago, Cueria went to Spain to enlist in the International Brigades.

For five months he was with the Lincoln Battalion on the Jarama front during the hardest of the battles there, holding off the Italian and Moorish troops of Franco's Fascist legions who sought to enter Madrid.

At present Cueria is with an all Spanish brigade under the leadership of the famous peasant general, "El Campesino." While this brigade was training new recruits at Alcala de Henares, ancient birthplace of Cervantes. I often visited them and talked frequently with the tall fine looking young captain who was immensely popular with the officers and men under his command.

One of Best Officers

Campesino himself told me that Cueria was one of the best of the officers in his brigade, the 1st Shock Brigade, 4th Battalion, 46th Division of the Spanish People's Army. And when General Miaja, heroic defender of Madrid and member of the Spanish general staff, inspected the Campesino troops, Cueria and his company were singled out for special attention.

On the field, they gave a lightning demonstration of how quickly a machine gun may be assembled. Cueria and his men put their machine guns together with rapidity, from the various parts which each man carries, that they were declared a model unit.

Back home in America, old baseball fans often speak of Cueria. A baseball player in Havana before he moved to the United States ten years ago, Cueria has long been associated with the game. He was a catcher with the Cuban Stars. Then in 1929 he became manager of the Miami Red Sox. And later he was with the Cuban Giants.

Would Develop Sport

He has also played with a number of other clubs, and in New York he formed the Julio Antonio Mella Baseball Club in the Latin-American section of Harlem. Cueria is now interested in developing baseball as a recreational sport for the Spanish soldiers.

True Veteran

A year in Spain, and Cueria is already a veteran of many battles. In the early days, the Jarama front was one of the most active in Spain. Transferred from there, Cueria took part in the great battle at Quilorna and Brunete last spring. For days he was under one of the most terrific artillery and air bombardments known in history.

At Brunete, near Madrid, the rebels put into action the largest force yet used in modern warfare up to that time. Trenches, troop concentrations, convoys, roads, all were bombed hour after hour, day after day. From Brunete the government was forced to retreat, leaving a ruined city that Fascist explosives had de-

men are fine fellows to lead, and that all of them are proud to be fighting under Campesino. He is a worker-peasant commander right up from the ranks of the people. Campesino is indeed Spain's most colorful military man, and in a year and a half of warfare has become almost a folk-hero.

The people say that he rides into battle with his men, often mounted on a tank in full view of the enemy. And another story is that once, badly wounded, he was carried behind the lines to a dressing station where his wounds were given emergency bandaging, and placed in an ambulance to be rushed to a hospital at the rear. The ambulance started off. But the next thing the attendant knew was that there was no Campesino. He had opened the door, stepped out, and was shortly back in the midst of the battle with his men, bandages and all.

The soldiers laugh at him and love him, and follow him without question, so I could easily believe Cueria when he told me that that sometimes dark Cubans were asked by Spaniards whether they were Moorish, but never in an unfriendly way, since the Spaniards have no color feeling about the Moors. (And there are Moors on the loyal side, as well as with Franco.)

But toward Cubans, who are a Spanish speaking people themselves, Spain has always been most hospitable. Before the revolt many Cubans lived in Spain. And Cubans, of color especially, who sought another homeland of, ten preferred Spain to the United States where they might run into difficulties on the basis of complexions. But Cueria himself assured me that he liked Harlem and would be coming back to America when the war is over. His family is in New York.

"Sure to Win"

"Our side is sure to win," he said. "We can't let the Fascists put it over on us. They'd put all the worst old prejudices back into force and probably even introduce new ones, like Hitler and his Aryanism in Germany. No, we're

BASILIO CUERIA

MUSCULAR RHEUMATIC PAIN

It takes more than "just a salve" to drive them out. It takes a

"Harlem Ball Player Now Captain in Spain," *Baltimore Afro-American*, February 12, 1938. Tamiment Library/Robert F. Wagner Labor Archives/Abraham Lincoln Brigade Archives.

Unidad 4: Recursos Principales

- Recurso 4:** Tinte rojo de cochinilla. Retrato del oficial británico William Phillips en un uniforme tradicional rojo, hecho con el colorante de cochinilla importado de Centro y Suramérica.
-
- Recurso 15:** Frederic Edwin Church: *Cayambé*. Dramático retrato de un volcán ecuatoriano hecho por un pintor del siglo XIX.
-
- Recurso 21:** José Clemente Orozco: *The Subway (El Subterráneo)*. La percepción del pintor mexicano sobre tres pasajeros en un vagón del Metro neoyorquino.
-
- Recurso 23:** Diego Rivera: *Sugar Cane (Caña de Azúcar)*. Pintura del gran muralista, basada en los obreros de un campo azucarero en su natal México.
-
- Recurso 39:** Los Bocetos de *Cayambé* por Frederic Edwin Church.
-
- Recurso 40:** Entendiendo *Cayambé* por Frederic Edwin Church
-
- Recurso 41:** Entendiendo *The Subway (El Subterráneo)* por José Clemente Orozco
-
- Recurso 42:** Entendiendo *Sugar Cane (Caña de Azúcar)* por Diego Rivera
-
- Recurso 43:** Entendiendo *Celebrating Twenty Centuries of Mexican Art (Celebrando veinte siglos de Arte Mexicano)* por Miguel Covarrubias
-

LOS BOCETOS DE CAYAMBÉ POR FREDERIC EDWIN CHURCH



Frederic Edwin Church, *Tropical Plants*, 23 July 1857, graphite on light brown paper, 9 x 12 5/16 in., Olana State Historic Site, New York State Office of Parks, Recreation and Historic Preservation, OL.1980.1527



Frederic Edwin Church, *Tropical Plants*, June 1857, graphite on light grey-green paper, 13 1/2 x 9 3/4 in., Olana State Historic Site, New York State Office of Parks, Recreation and Historic Preservation, OL.1980.1526

ENTENDIENDO CAYAMBÉ POR FREDERIC EDWIN CHURCH

POR EDWARD J. SULLIVAN, PROFESSOR DE BELLAS ARTES, NEW YORK UNIVERSITY



Frederic Edwin Church, el más importante de los paisajistas de la Escuela Río Hudson, era vinculado con el Movimiento Romántico internacional. Artistas románticos en Inglaterra (p.ej. J.M.W. Turner), Alemania (C.D. Friedrich) y Francia (Gericault) buscaron, cada uno en su manera, evocar el poder de la naturaleza y la fuerza abrumadora de Dios cómo manifestada en el mundo.

Church había hecho varios viajes de estudio a Suramérica y el Caribe. En su serie de pinturas de los volcanes de Ecuador él mira a estas majestuosas montañas desde una distancia que le permite al observador comprender su magnificencia cómo si ellas mismas fueran objetos sagrados. La montaña está envuelta en un velo fino de neblina, definida por colores fuertes pero no agobiantes. El artista utiliza una amplia gama de tonos claros y oscuros para crear una atmósfera de claridad y misterio por igual. *Cayambé* aparece cómo un ícono de las maravillas del mundo, una hermosa figura del paisaje, serena y quieta en un momento, pero con el potencial de hacer estragos mediante una erupción en el próximo. Es esta tensión entre quietud y fuerza con potencial destructiva lo que le da a éste cuadro su aura asombrosa.



ENTENDIENDO *THE SUBWAY* (EL SUBTERRÁNEO) POR JOSÉ CLEMENTE OROZCO

POR EDWARD J. SULLIVAN, PROFESSOR DE BELLAS ARTES, NEW YORK UNIVERSITY



Éste cuadro fue hecho en Manhattan, una ciudad que el artista mexicano conocía muy bien por haber vivido allí esporádicamente durante los años 1920s y 30s. Tuvo muchas exhibiciones exitosas en Nueva York y había ejecutado una importante comisión de mural bajo el tema de fraternidad universal para The New School for Social Research en la calle 12 Oeste. Cuando miramos esta escena del sistema subterráneo de transporte de la ciudad tenemos que recordar varias cosas: EEUU (y por cierto el mundo entero) prontamente iba a estar en el aprieto de una horrible depresión económica que llevó a millones de hombres y mujeres al desempleo y sin nada que hacer. Orozco realmente anticipó los acontecimientos espantosos de 1929, cómo él pintó esta escena el año antes de la caída de Wall Street. La gente en esta imagen de desolación y desesperación urbana probablemente anda en el tren subterráneo de día y de noche, cómo muchos de los desamparados de hoy, buscando albergue y calor. Otra cosa para mantener en mente mientras se observa *The Subway* es la importancia de la empatía que Orozco le tiene a la fragilidad humana. Los participantes en su drama callado son casi faltos de rostros, completamente anónimos. Ellos no son degradados, ni son manifiestamente miserables. El artista acepta su estado y los representa en una manera directa. La obra está hecha en los colores naturales característicos del artista. Rojos oscuros, negros y cafés definen la escena. El esquema de colores subraya el anonimato del viaje subterráneo y, a la vez, arropa el individualismo de la gente que se sumerge en las tinieblas de los carros subterráneos hora tras hora.



ENTENDIENDO SUGAR CANE (CAÑA DE AZÚCAR) POR DIEGO RIVERA

POR EDWARD J. SULLIVAN, PROFESSOR DE BELLAS ARTES, NEW YORK UNIVERSITY



Diego Rivera, el gran muralista mexicano, creó una serie de escenas cotidianas en granjas y haciendas del México rural para el Palacio Cortés en Cuernavaca, una ciudad cercana a la capital mexicana. Para su exhibición solista en 1930 en el Museum of Modern Art, Nueva York, él recreó algunas de las viñetas individuales de los murales en forma de frescos más pequeños y ambulativos. Esta obra es un ejemplo de tal cosa. El cuadro buscó darle a la audiencia estadounidense de la exhibición un sabor de cómo esta forma importante de arte mexicano se veía sin tener que viajar a mirar el original. Este ejemplo representa un día en una hacienda azucarera, probablemente en la costa tropical del país. El trabajo quebrantador de cosechar y procesar la caña es sugerido por las formas decadentes de algunos participantes. Las desigualdades sociales entre el hacendado y el obrero son representadas en un contraste violento entre el supervisor del trabajo, quién lleva un látigo que no le fastidia usar en cualquier momento, y los cosechadores. Uno también tiene que mirar atentamente para ver un joven blanco holgazaneando en una hamaca en la esquina del cuadro. Esto sin duda es referente al dueño de la hacienda, o más probablemente, su hijo. Con estas imágenes Rivera pinta una vista simpática y a veces angustiada de la brecha profunda que existió durante su vida (y continúa existiendo hoy) entre obreros rurales hundidos en la pobreza y la clase ociosa privilegiada.



ENTENDIENDO CELEBRATING TWENTY CENTURIES OF MEXICAN ART (CELEBRANDO VEINTE SIGLOS DE ARTE MEXICANO) POR MIGUEL COVARRUBIAS

POR EDWARD J. SULLIVAN, PROFESSOR DE BELLAS ARTES, NEW YORK UNIVERSITY



Puede ser dicho que Miguel Covarrubias tuvo un rol igualmente importante en las artes de Estados Unidos, así como las de México en los años 1930s y 1940s. Él había trabajado por muchos años como caricaturista y dibujante para varias revistas estadounidenses muy reconocidas como *Vanity Fair* y *Vogue*. Este dibujo fue creado para celebrar la apertura de una importante exposición en el Museum of Modern Art (Museo de Arte Moderno). Una estatua de la diosa Coatlicue, la serpiente plumada – la cual fue resaltada en la exposición en MoMA – está en el centro de esta imagen. Esto es especialmente apropiado porque Covarrubias había sido el conservador para la sección inmensa de arte pre-hispánico en la exposición. Alrededor de esta escultura tan imponente están situadas un número de figuras representando los nombres más reconocidos en la escena artística y social de Nueva York. Casi muchas para enumerar; pero podemos señalar a personajes como Covarrubias mismo, la actriz Katherine Cornell, el Sr. y Sra. William Paley, famosos por sus emisoras, y muchos más que atendieron el evento lleno de estrellas. El dibujo también indica la importancia de las artes mexicanas y por extensión las artes Latinoamericanas, durante los 1930s y 1940s. Muchos artistas norteamericanos, como Jackson Pollock, descubrieron su atracción, y muchos coleccionistas, deprimidos de la posibilidad de viajar a Europa para enriquecer sus colecciones, miraron hacia los países al sur de Estados Unidos. Así Covarrubias envuelve mucha información importante del mundo social y artístico en este dibujo caricaturista.



Nueva York

APÉNDICE

The UNITED STATES

and its new Possessions.

PUERTO RICO, CUBA, HAWAII, ALASKA,
PHILIPPINE ISLANDS, WITH GEORGIA, MARY, OR
EUROPE, ASIA, AFRICA, PAN-AMERICA.
Published by
The NATIONAL PUBLISHING COMPANY
BOSTON, MASS. 1900



"The United States and its New Possessions," 1900. New-York Historical Society.

Nuevas Voces: La Guía Auditiva de Nueva York (1613-1945)

Nuevas Voces se trata de historias. En esta selección de dieciséis guías auditivas, usted oirá personas contemporáneas relatando historias de familia, música, idioma y comunidad. También escuchará cartas, poemas y música de varios períodos, que ayudan a contar la historia de la conexión imborrable neoyorquina con el mundo de habla hispana. Los relatos cubren los tópicos del currículo y son referidos por medio de un enlace electrónico, a los materiales apropiados. Cada clip, o fragmento, dura de dos a cinco minutos. Los fragmentos fueron desarrollados para la exposición *Nueva York (1613-1945)*, pero serán mantenidos en este enlace (<http://nuevayork-exhibition.org/education/audiotour>) aún después de la clausura de la exposición. Cada fragmento está disponible en inglés y español.

Clip 1: Introducción. El narrador es David González, introduce los segmentos auditivos bilingües.

Clip 2: Judíos españoles en Nueva York. Norman Benzaquen habla sobre sus raíces familiares en España y Marruecos, y su membresía en la Congregación Shearith Israel en el Upper West Side de Manhattan. Es la congregación judía más antigua en Estados Unidos, data de 1654, cuando hebreos españoles y portugueses llegaron a Nueva Ámsterdam.

Clip 3: En busca de Jan Rodrigues. La Dra. Ramona Hernández, directora ejecutivo del Instituto para Estudios Dominicanos de CUNY, describe la investigación de ese ente sobre la vida de Jan Rodrigues, quién estuvo viviendo en Mannahatta -nombre original de la isla de Manhattan- entre 1613 y 1614, y fue el primer extranjero morando en el área.

Clip 4: El imperio del azúcar de Rionda-Fanjul. Pepe Fanjul, sobrino de Manuel Rionda, habla sobre su historia familiar de 160 años relacionada con el negocio azucarero y sus conexiones con la ciudad de Nueva York.

Clip 5: Una hacienda de azúcar en Cuba, 1849. La actriz Lois Chiles lee un extracto de la descripción de un molino y hacienda de caña de azúcar cubanas, escrita en 1849 por William Cullen Bryant, trabajo que se realizaba combinando maquinarias de vapor y jornaleros africanos esclavizados.

Clip 6: Béisbol en español. Clemson Smith Muñiz es la voz de la lengua española para los juegos de los jueves de la Liga Mayor de Béisbol (y de los New York Knicks de la NBA, y de los New York Jets de la NFL). Él recuerda su pasión por el béisbol durante su niñez y sobre las estrellas latinas Roberto Clemente y Sammy Sosa, entre otros.

Clip 7: “Guajira guantanamera”. La canción cubana más reconocida, interpretada por Joseito Fernández (1908-1979), quién escribió esta versión original en 1929. Las líricas posteriores fueron tomadas de “Yo soy un hombre sincero”, poema del escritor y revolucionario cubano José Martí.

Clip 8: “Iron Claws” de Roosevelt. En 1904, poco después de que la Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense lleve el expansionismo estadounidense a Latinoamérica, el poeta nicaragüense Rubén Darío discute en su encolerizado poema al presidente Theodore Roosevelt. La narradora es la escritora mexicana Carmen Boullosa.

Clip 9: Proyecto de la Historia Oral de Brooklyn, 1974. Dos residentes de Brooklyn natales de Puerto Rico estuvieron entre las varias personas entrevistadas en 1974 por la

Brooklyn Historical Society. La historia de Ernesto Sepúlveda comienza con su llegada a Brooklyn en 1926. Trabajó cómo mecánico automotriz y luego poseyó un abasto. Celia Vice, también llegada en 1926, fue presidenta de la Puerto Rican Heritage Publishing Company, y una activista que organizó el primer desfile de los Reyes Magos en Brooklyn en 1961.

Clip 10: El Cuatro de Julio panameño. El saxofonista panameño Gene Jefferson describe su desilusión y aburrimiento durante su primer Cuatro de Julio después de haber llegado a Estados Unidos, hasta que encontró su camino hacia el barrio panameño donde la gente sí sabía cómo celebrar.

Clip 11: Presencia Vasca en Nueva York. Emilia Doyaga, natal de Brooklyn, recuerda su juventud en la comunidad vasca neoyorquina, la cual giraba alrededor del Centro Vasco, ente comunitario ahora conocido por su nombre vasco, Euzco Etxea.

Clip 12: Racismo en Nueva York. Juan Flores, quién enseña estudios latinos en NYU y Hunter College, discute la discriminación a la cual muchos residentes negros e hispanohablantes neoyorquinos se enfrentaron, desde el final del siglo XIX hasta el siglo XX (Nota: Contiene epítetos raciales, puede que este clip no sea apropiado para todos los estudiantes).

Clip 13: Una balada para los trabajadores del azucarero. La poeta Sandra María Esteves lee “Corrido para Luisa Moreno”, un poema anónimo sobre los esfuerzos de Moreno, activista sindical para organizar a los trabajadores de las azucareras mexicanas.

Clip 14: Carmen Unanue/Goya Foods. Prudencio y Carolina Unanue, vascos por nacimiento, emigraron de España a Puerto

Rico en 1903, y establecieron un pequeño negocio de víveres. Luego se mudaron a Nueva York y fundaron Goya Foods (Viveres Goya) en 1936. Su hijo Joseph Unanue manejó la compañía desde 1977 a 2004. Aquí, la esposa de Joseph Unanue, Carmen, relata los primeros días laborales de su suegro.

Clip 15: Diseñador de Teatro puertorriqueño. El artista boricua Antonio Martonell, creador de las sillas del teatro en la exposición *Nueva York (1613-1945)*, discute su meta de diseñar pensando en la comodidad y también para promover un profundo sentido de identificación étnica.

Clip 16: Grabe su historia. El narrador David González habla de su historia familiar en Nueva York, e invita a que los visitantes también dejen un breve comentario o un relato familiar.

Música de Nueva York

Esta lista de canciones fue desarrollada para la exposición *Nueva York*.

Jazz Temprano

“Memphis Blues”, 1919

Intérpretes: Banda “Hellfighters” de la 369 Infantería Estadounidense del Teniente James Reese Europe
Compositores: Carlos Gardel y Alfredo Lepera

Tango

“Las rubias de Nueva York”, 1934

Intérprete: Carlos Gardel
Compositores: Carlos Gardel y Alfredo Lepera

Música puertorriqueña en la Ciudad Nueva York

“Sara”, 1916

Intérprete: Quinto Borínquen
Compositor: Ángel Mislán

“Mamita, qué frío”, 1928

Intérprete: Sexteto Flores
Compositor: Pedro Flores

“Lamento borincano”, 1930

Intérprete: Canario y Su Grupo
Compositor: Rafael Hernández

“Campanitas de cristal”, 1935

Intérprete: Grupo Victoria con Davilita en las vocales
Compositor: Rafael Hernández

“Héroes de Borinquen”, 1935

Intérprete: Canario y Su Combo
Compositor: M. Jiménez

“Luisa Linda”, 1935

Intérprete: Pedro Flores y Su Orquesta
Compositor: Pedro Flores

“Amor perdido”, 1945

Intérprete: Pedro Flores
Compositor: Pedro Flores

“Obsesión”, 1947

Intérprete: Pedro Flores
Compositor: Pedro Flores

Música dominicana en la Ciudad de Nueva York

“Compadre Pedro Juan”, 1936

Intérprete: Ángel Viloría y Su Conjunto Típico Cibaño
Compositor: Luis Alberti

“Consígueme eso”, 1936

Intérprete: Ángel Viloría y Su Conjunto Típico Cibaño
Compositor: Pedro M. Pérez

“Yo bailo con Josefina”, 1936

Intérprete: Ángel Viloría y Su Conjunto Típico Cibaño
Compositor: Luis Alberti

“Borinquenita”, 1938

Intérprete: Luis Herrero y Su Orquesta Dominicana
Compositor: F. Damirón

Musica cubana en la Ciudad de Nueva York

“El manisero”, 1930

Intérprete: Don Azpiazu y Su Orquesta Havana Casino
Compositor: Moisés Simón

“Algo bueno”, 1937

Intérprete: Septeto Anacaona
Compositor: Ignacio Piñero

“Babalú”, 1942

Intérprete: Orquesta Xavier Cugat con Miguelito Valdés
Compositor: Margarita Lecuona

“Tanga”, 1948

Intérprete: Machito & His Afro-Cubans
Compositor: Mario Bauzá

Canciones acerca de la Ciudad de Nueva York

“Los misterios de Lenox”, 1929

Intérprete: Los Reyes de la Plena
Compositor: Contreras

“Quejas del ausente”, 1930

Intérprete: Los Reyes de la Plena
Compositor: Felipe Arana

“El home relief”, 1935

Intérprete: Canario y Su Grupo
Compositor: Lolito Guzmán

“Que vivió”, 1936

Intérprete: Canario y Su Grupo
Compositor: C. Rosado

“La conga llegó a Park Avenue”, 1938

Intérprete: Orquesta de Oscar de la Rosa
Compositor: Oscar de la Rosa

“El paquete”, 1949

Intérprete: Davilita
Compositor: Alfredo “Titi” Amadeo

New York State Learning Standards for Social Studies

Nota: Estas normas de aprendizaje para los estudios sociales del estado de Nueva York no han sido traducidas. Esto se decidió porque estas normas son usadas en inglés por todos los maestros en el sistema educacional del estado de Nueva York.

History of the United States and New York

Use a variety of intellectual skills to demonstrate their understanding of major ideas, eras, themes, developments, and turning points in the history of the United States and New York.

Key Idea 1: The study of New York State and United States history requires an analysis of the development of American culture. Students will...

| ELEMENTARY | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| ➤ know the roots of American culture, its development from many different traditions, and the ways many people from a variety of groups and backgrounds played a role in creating it. | x | x | x |
| ➤ understand the basic ideals of American democracy as explained in the Declaration of Independence and the Constitution and other important documents | | | x |
| ➤ explain those values, practices, and traditions that unite all Americans. | | | x |

INTERMEDIATE

| | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ explore the meaning of American culture by identifying the key ideas, beliefs, and patterns of behavior, and the traditions that help define it and unite all Americans. | x | x | x |
|--|---|---|---|

COMMENCEMENT

| | | | |
|---|---|---|---|
| ➤ analyze the development of American culture, explaining how ideas, values, beliefs, and traditions have changed over time and how they unite all Americans. | x | x | x |
|---|---|---|---|

Key Idea 2: Important ideas, social and cultural values, beliefs, and traditions from New York State and United States history illustrate the connections and interactions of people and events across time and from a variety of perspectives. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ gather and organize information about the traditions transmitted by various groups living in their neighborhood and community. | x | x | |
| ➤ recognize how traditions and practices were passed from one generation to the next. | | x | |
| ➤ distinguish between near and distant past and interpret simple timelines. | x | x | x |

| INTERMEDIATE | U1 | U2 | U3 |
|--|----|----|----|
| ➤ investigate key turning points in New York State and United States history and explain why these events or developments are significant. | x | x | x |

COMMENCEMENT

| | | | |
|---|---|---|---|
| ➤ develop and test hypotheses about important events, eras, or issues in New York State and United States history, setting clear and valid criteria for judging the importance and significance of these events, eras, or issues. | x | x | x |
| ➤ compare and contrast the experiences of different groups in the United States. | x | x | x |

Key Idea 3: Study of the major social, political, economic, cultural, and religious developments in New York State and United States history involves learning about the important roles and contributions of individuals and groups. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|---|---|---|---|
| ➤ gather and organize information about the important accomplishments of individuals and groups living in their neighborhoods and communities | x | x | x |
| ➤ identify individuals who have helped to strengthen democracy in the United States and throughout the world. | | | x |

INTERMEDIATE

| | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ complete well-documented and historically accurate case studies about individuals and groups who represent different ethnic, national, and religious groups, including Native American Indians, in New York State and the United States at different times and in different locations. | | | |
| ➤ gather and organize information about the important achievements and contributions of individuals and groups living in New York State and the United States. | x | x | x |
| ➤ describe how ordinary people and famous historic figures in the local community, the state, and the United States have advanced the fundamental democratic values, beliefs, and traditions expressed in the Declaration of Independence, the New York State and United States Constitutions, the Bill of Rights, and other important historic documents. | | | x |
| ➤ classify major developments into categories such as social, political, economic, geographic, technological, scientific, cultural, or religious. | x | x | x |

| COMMENCEMENT | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| ➤ compare and contrast the experiences of different ethnic, national, and religious groups, including Native American Indians, in the United States, explaining their contributions to American society and culture. | x | x | x |
| ➤ research and analyze the major themes and developments in New York State and United States history (e.g., colonization and settlement; the Revolution and the New National period; immigration; expansion and reform era; Civil War and Reconstruction; the American labor movement; the Great Depression; the World Wars; contemporary United States). | x | x | x |
| ➤ prepare essays and oral reports about the important social, political, economic, scientific, technological, and cultural developments, issues, and events from New York State and United States history. | x | x | x |

Key Idea 4: The skills of historical analysis include the ability to: explain the significance of historical evidence; weigh the importance, reliability, and validity of evidence; understand the concept of multiple causation; understand the importance of changing and competing interpretations of different historical developments. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ consider different interpretations of key events and/or issues in history and understand the differences in these accounts. | x | | |
| ➤ explore different experiences, beliefs, motives, and traditions of people living in their neighborhoods, communities, and state. | x | x | |
| ➤ view historic events through the eyes of those who were there, as shown in their art, writings, music, and artifacts. | x | x | x |

INTERMEDIATE

| | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ consider the sources of historic documents, narratives, or artifacts and evaluate their reliability. | x | | |
| ➤ understand how different experiences, beliefs, values, traditions, and motives cause individuals and groups to interpret historic events and issues from different perspectives. | x | | x |
| ➤ compare and contrast different interpretations of key events and issues in New York State and United States history and explain reasons for these different accounts. | x | x | x |
| ➤ describe historic events through the eyes and experiences of those who were there. (Taken from the National Standards for History for Grades K-4). | x | x | x |

| COMMENCEMENT | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| ➤ analyze historical narratives about key events in New York State and United States history to identify the facts and evaluate the authors' perspectives. | x | | x |
| ➤ consider different historians' analyses of the same event or development in United States history to understand how different viewpoints and/or frames of reference influence historical interpretations. | | | |

World History

Use a variety of intellectual skills to demonstrate their understanding of major ideas, eras, themes, developments, and turning points in world history and examine the broad sweep of history from a variety of perspectives.

Key Idea 1: The study of world history requires an understanding of world cultures and civilizations, including an analysis of important ideas, social and cultural values, beliefs, and traditions. This study also examines the human condition and the connections and interactions of people across time and space and the ways different people view the same event or issue from a variety of perspectives. Students will...

| ELEMENTARY | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| ➤ read historical narratives, myths, legends, biographies, and autobiographies to learn about how historical figures lives, their motivations, hopes, fears, strengths, and weaknesses. | x | x | x |
| ➤ explore narrative accounts of important events from world history to learn about different accounts of the past to begin to understand how interpretations and perspective develop. | x | x | x |
| ➤ study about different world cultures and civilizations focusing on their accomplishments, contributions, values, beliefs, and traditions. | x | x | x |

| INTERMEDIATE | | | |
|--|---|---|---|
| ➤ know the social and economic characteristics, such as customs, traditions, child-rearing practices, way of making a living, education and socialization processes, gender roles, foods, and religious and spiritual beliefs that distinguish different cultures and civilizations. | | | |
| ➤ know some important historic events and developments of past civilizations. | x | x | x |
| ➤ interpret and analyze documents and artifacts related to significant developments and events in world history. | x | x | x |

| COMMENCEMENT | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> define culture and civilization, explaining how they developed and changed over time. Investigate the various components of cultures and civilizations including social customs, norms, values, and traditions; political systems; economic systems; religions and spiritual beliefs; and socialization or educational practices. | x | x | |
| <ul style="list-style-type: none"> understand the development and connectedness of Western civilization and other civilizations and cultures in many areas of the world and over time. | x | x | x |

Key Idea 2: Establishing timeframes, exploring different periodizations, examining themes across time and within cultures, and focusing on important turning points in world history help organize the study of world cultures and civilizations. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> develop timelines that display important events and eras from world history. | x | x | x |
|--|---|---|---|

INTERMEDIATE

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> develop timelines by placing important events and developments in world history in their correct chronological order. | x | x | x |
| <ul style="list-style-type: none"> study about major turning points in world history by investigating the causes and other factors that brought about change and the results of these changes. | | x | x |

COMMENCEMENT

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> analyze evidence critically and demonstrate an understanding of how circumstances of time and place influence perspective. | x | | |
| <ul style="list-style-type: none"> investigate key events and developments and major turning points in world history to identify the factors that brought about change and the long-term effects of these changes. | x | x | x |

Key Idea 3: The study of major social, political, cultural, and religious developments in world history involves learning about the important roles and contributions of individuals and groups. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> understand the roles and contributions of individuals and groups to social, political, economic, cultural, scientific, technological, and religious practices and activities. | | x | x |
|---|--|---|---|

| INTERMEDIATE | U1 | U2 | U3 |
|--|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> investigate the roles and contributions of individuals and groups in relation to key social, political, cultural, and religious practices. | | x | x |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> interpret and analyze documents and artifacts related to significant developments and events in world history. | x | x | x |
|--|---|---|---|

COMMENCEMENT

| | | | |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> analyze the roles and contributions of individuals and groups to social, political, economic, cultural, and religious practices and activities. | | x | x |
|---|--|---|---|

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> explain the dynamics of cultural change and how interactions between and among cultures has affected various cultural groups throughout the world. | x | x | x |
|--|---|---|---|

Key Idea 4: The skills of historical analysis includes the ability to investigate differing competing interpretations of the theories of history, hypothesize about why interpretations change over time, explain the importance of historical evidence, and understand the concepts of change and continuity over time. Students will...

ELEMENTARY

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> consider different interpretations of key events and developments in world history and understand the differences in these accounts. | x | | |
| <ul style="list-style-type: none"> view historic events in the eyes of those who were there, as shown in their art, writings, music, and artifacts. | x | x | x |

INTERMEDIATE

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> explain the literal meaning of a historical passage or primary source document, identifying who was involved, what happened, where it happened, what events led up to these developments, and what consequences or outcomes followed. | x | x | x |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> view history through the eyes of those who witnessed key events and developments in world history by analyzing their literature, diary accounts, letters, artifacts, and other documents. | x | x | x |
|---|---|---|---|

COMMENCEMENT

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> interpret and analyze documents and artifacts related to significant developments and events in world history. | x | x | x |
|--|---|---|---|

| | U1 | U2 | U3 |
|--|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> analyze different interpretations of important events, issues, or developments in world history by studying the social, political, and economic context in which they were developed; by testing the data source for reliability and validity, credibility, authority, authenticity, and completeness; and by detecting bias, distortion of the facts, and propaganda by omission, suppression, or invention of facts (Taken from National Standards for World History). | x | x | x |

Geography

Use a variety of intellectual skills to demonstrate their understanding of the geography of the interdependent world in which we live—local, national, and global—including the distribution of people, places, and environments over the Earth’s surface

Key Idea 1: Geography can be divided into six essential elements, which can be used to analyze important historic, geographic, economic, and environmental questions and issues. These six elements include: the world in spatial terms, places and regions, physical settings (including natural recursos), human systems, environment and society, and the use of geography.

| ELEMENTARY | U1 | U2 | U3 |
|---|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> study about how people live, work, and utilize natural recursos. | x | x | |
| <ul style="list-style-type: none"> locate places within the local community, state, and nation; locate the Earth’s continents in relation to each other. | x | x | x |

INTERMEDIATE

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> describe the relationships between people and environments and the connections between people and places. | x | x | x |
|---|---|---|---|

COMMENCEMENT

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> analyze how the forces of cooperation and conflict among people influence the division and control of the Earth’s surface (Taken from National Geography Standards, 1994). | x | x | x |
|--|---|---|---|

Key Idea 2: Geography requires the development and application of the skills of asking and answering geographic questions; analyzing theories of geography; and acquiring, organizing, and analyzing geographic information.

| ELEMENTARY | U1 | U2 | U3 |
|--|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> ask geographic questions about where places are located; why they are located where they are; what is important about their locations; and how their locations are related to the location of other people and places. | x | x | |

INTERMEDIATE

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> formulate geographic questions and define geographic issues and problems. | x | x | |
|---|---|---|--|

COMMENCEMENT

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> develop and test generalizations and conclusions and pose analytical questions based on the results of geographic inquiry. | x | x | x |
|--|---|---|---|

Economics

Use a variety of intellectual skills to demonstrate their understanding of how the United States and other societies develop economic systems and associated institutions to allocate scarce recursos, how major decision-making units function in the U.S. and other national economies, and how an economy solves the scarcity problem through market and non-market mechanisms.

Key Idea 1: The study of economies requires an understanding of major economic concepts and systems, the principles of economic decision making, and the interdependence of economies and economic systems throughout the world.

| ELEMENTARY | U1 | U2 | U3 |
|--|----|----|----|
| <ul style="list-style-type: none"> know that scarcity requires individuals to make choices and that these choices involve costs. | x | x | |
| <ul style="list-style-type: none"> investigate how production, distribution, exchange, and consumption of goods and services are economic decisions with which all societies and nations must deal. | x | x | |

INTERMEDIATE

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> understand how people in the United States and throughout the world are both producers and consumers of goods and services. | x | x | |
|---|---|---|--|

COMMENCEMENT

| | | | |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> understand the roles in the economic system of consumers, producers, workers, investors, and voters. | x | x | |
|--|---|---|--|

New York State Learning Standards for the Arts

Creating, Performing and Participating in the Arts

Actively engage in the processes that constitute creation and performance in the arts

| ELEMENTARY | UNIT 4 |
|---|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> experiment and create art work, in a variety of mediums | x |
| <ul style="list-style-type: none"> develop their own ideas and images through the exploration and creation of art works based on themes, symbols, and events | x |
| INTERMEDIATE | |
| <ul style="list-style-type: none"> produce a collection of art works, in a variety of mediums, based on a range of individual and collective experiences | x |
| <ul style="list-style-type: none"> during the creative process, reflect on the effectiveness of selected mediums of techniques to convey intended meanings | x |
| COMMENCEMENT | |
| <ul style="list-style-type: none"> demonstrate an increasing level of competence in using the elements and principles of art to create art works | x |
| <ul style="list-style-type: none"> reflect on their developing work to determine the effectiveness of selected mediums and techniques for conveying meaning and adjust their decisions accordingly | x |

Knowing and Using Arts Materials and Recursos

Be knowledgeable about and make use of the materials and Recursos available for participation in the arts in various roles

| ELEMENTARY | UNIT 4 |
|---|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> understand the characteristics of various mediums in order to select those that are appropriate for their purposes and intent | x |
| INTERMEDIATE | |
| <ul style="list-style-type: none"> develop skills with a variety of art materials | x |
| COMMENCEMENT | |
| <ul style="list-style-type: none"> select and use mediums and processes that communicate intended meaning in their art works | x |

Responding to and Analyzing Works of Art

Respond critically to a variety of works in the arts, connecting the individual work to other works and to other aspects of human endeavor and thought

| ELEMENTARY | UNIT 4 |
|--|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> explain their reflections about the meanings, purposes, and sources of works of art; describe their responses to the works and reasons for those responses | x |
| <ul style="list-style-type: none"> explain the visual and other sensory qualities (surfaces, colors, textures, shape, sizes, volumes) found in a wide variety of art works | x |
| INTERMEDIATE | |
| <ul style="list-style-type: none"> discuss their own analyses and interpretations of the art of others, using appropriate critical language | x |
| <ul style="list-style-type: none"> identify, analyze, and interpret the visual and sensory characteristics that they discover in human-made form | x |
| COMMENCEMENT | |
| <ul style="list-style-type: none"> develop connections between the ways ideas, themes, and concepts are expressed through the visual arts and other disciplines in everyday life. | |

Understanding the Cultural Dimensions and Contributions of the Arts

Develop an understanding of the personal and cultural forces that shape artistic communication and how the arts in turn shape the diverse cultures of past and present society.

| ELEMENTARY | UNIT 1 | UNIT 2 |
|---|--------|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> look at and discuss a variety of art works and artifacts from world cultures to discover some important ideas, issues, and events of those cultures | x | x |
| INTERMEDIATE | | |
| <ul style="list-style-type: none"> demonstrate how art works and artifacts from diverse cultures reflect aspects of those cultures | x | x |
| COMMENCEMENT | | |
| <ul style="list-style-type: none"> analyze works of art from diverse world cultures and discuss the ideas, issues, and events of the culture that these works convey | x | x |
| <ul style="list-style-type: none"> examine works of art and artifacts from U.S. cultures and place them within a cultural and historical context | x | x |

Formulario de Observación: Documentos

USE ESTE FORMULARIO PARA TEXTO DE DOCUMENTOS PRIMARIOS, INCLUYENDO EXTRACTOS DE LIBROS, CARTAS, ETC.

Su nombre:

Fecha:

DETALLES DE DOCUMENTOS:

Título del documento (de texto):

Número de expediente:

Tipo de documento:

Fecha del documento:

Autor o creador del documento:

Describa el documento:

PREGUNTAS PARA CONSIDERAR:

¿Por qué fue escrito este documento?

¿Quiénes eran parte de la audiencia original?

¿Está leyendo usted un documento completo o un fragmento?

¿El escritor ha omitido algo? ¿Qué explica esta exclusión?

¿Cómo es que el documento señala el punto de vista del escritor?

Formulario de Observación: Imágenes

USE ESTE FORMULARIO PARA CUALQUIER RECURSO QUE SEA PRINCIPALMENTE VISUAL, O UNA COMBINACIÓN DE IMAGEN Y TEXTO, TALES COMO FOTOGRAFÍAS, ILUSTRACIONES DE LIBROS, AFICHES O IMÁGENES DE ARTEFACTOS TRIDIMENSIONALES.

Su nombre:

Fecha:

¿Qué Recurso está siendo descrito?

¿Qué sabe de este Recurso? (use la información proveída en el pie de la foto y su descripción).

¿Cuál es el título del Recurso? (El título puede ser original, o puede también haber sido agregado para describir el Recurso)

¿En qué fecha fue creado?

¿Quién fue el artista o creador del Recurso, si se sabe?

¿Qué información tiene sobre las características físicas de este Recurso? (tamaño, material, etc.)

PREGUNTAS PARA CONSIDERAR

Cuando observa este Recurso, ¿qué resalta? Describalo brevemente.

¿Para quién cree que este Recurso fue originalmente creado?

¿Para qué propósito cree que este Recurso fue originalmente usado?

Puede ser útil—y difícil—el pensar sobre lo que el artista o creador del Recurso excluyó. ¿Piensa que algo hace falta en este Recurso? ¿Puede especular sobre él por qué ello fue omitido?

¿Piensa que el creador quería transmitir una idea o emoción al usuario u observador? Si es así, ¿qué cree que el creador quería transmitir?

¿Qué más piensa que sea importante sobre este Recurso?

Resumen: Biografías

USE ESTA PÁGINA PARA ANOTAR INFORMACIÓN SOBRE “LA HOJA DE LA VIDA” O DE UN DOCUMENTO PRIMARIO

Su nombre:

Fecha:

Detalles Biográficos:

¿Qué recursos educativos de Nueva York ha usado cómo sus fuentes de información?

¿Cuál era el nombre de la persona?

¿Cuáles son las fechas de nacimiento y muerte?

¿Dónde nació?

¿En qué otro lugar vivió?

¿Qué papel jugó en la historia de Nueva York?

¿Qué detalles sobre la vida de esta persona sobresalen para usted?

¿Qué evento de importancia se relaciona con este individuo?

Glosario:

América Latina: Término dado a todos los países, ubicados al sur de Estados Unidos e incluye México, Centroamérica, las islas del Caribe y Suramérica, que fueron una vez, colonias de España, Portugal o Francia. Algunas veces, más estrictamente usado para aquellos países de la región en los Cuáles se habla español y portugués.

Antillas: El nombre general para las islas del Caribe. Las “Antillas Mayores” son las islas grandes: Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Haití y la República Dominicana y las Islas Caimán. Las “Antillas Menores” son las islas pequeñas al norte de Venezuela, las Cuáles forman un semicírculo comenzando desde Puerto Rico y terminando en Aruba. Algunas de las islas norteñas de las Antillas Menores son también llamadas las Islas Vírgenes. Las Bahamas son las islas norteñas que no son consideradas parte de las Antillas.

Azúcar crudo: Almíbar parcialmente cristalizado, dejado como residuo después que las melazas hayan sido extraídas del líquido producido durante la molienda de la caña de azúcar. Los ingenios mandaban el azúcar crudo hacia las refinerías, en su mayoría en Nueva York, para su procesamiento.

Balance: Un principio de diseño que concierne con los arreglos de uno o más elementos en una pieza de arte, para crear un sentido de estabilidad. Los tres tipos de balances son simétricos, asimétricos y radiales.

Boceto: Un dibujo rápido que vagamente captura la apariencia o acción de un lugar o situación. Son usualmente hechos en preparación para una obra de arte más grande y detallada.

Caribe: Término que proviene del nombre que se les daba a los indígenas de las Antillas Menores, los Carib. El mar Caribe es una masa de agua que extiende sus límites hacia las Antillas, las costas de México, Centroamérica, Colombia y Venezuela. “Caribeño/a” se refiere a las personas, culturas y lugares de esta área.

Colonia Hispana: Término dado a los barrios de inmigrantes, que hablan español o provienen de Latinoamérica, asentados en Estados Unidos, al comienzo del siglo XX. El término se usa de una manera general para referirse a estas personas.

Colores cálidos: Colores a menudo asociados con lugares, cosas, o emociones con un sentido de emoción, en los Cuáles el rojo y el amarillo predominan.

Colores Fríos: Son colores como el azul que a menudo son asociados con lugares, cosas y emociones serenas.

Colores Secundarios: Son tonos como el anaranjado, violeta y verde, productos de la mezcla de dos colores primarios.

Colores Terciarios: Son colores que resultan al mezclar en igual cantidad, un color primario y su adyacente color secundario en la paleta, tales como rojo-anaranjado o azul-verde.

Composición: El arreglo de los elementos de arte en una pintura u otra obra de arte.

Conté Crayón: el nombre y marca del medio para dibujar comparable a la tiza de color.

Contraste: un principio de diseño en el que los elementos están fijos en oposición para enfatizar diferencias.

Coolie: Trabajador de nacionalidad china

traído bajo contrato y forzado a servidumbre. Al terminar la esclavitud en Latinoamérica en el siglo 19, los “coolies” cada vez más hacían el trabajo agotador en las haciendas de azúcar y otros lugares. Ellos firmaban contratos y recibían una pequeña suma de dinero, pero eran esencialmente esclavizados. Al final de los 1800s, el término fue comúnmente usado como un insulto refiriéndose a cualquier persona asiática.

Cuadrícula: Patrón de líneas entrecruzadas o paralelas.

Difuminación en arte y pintura: Difuminación es la acción de mezclar los colores de las orillas para que aparezcan como si hubiesen sido desteñidos o suavizados. Difuminación también es el pliegue de los colores sobre sí mismos como las plumas de un ave se pliegan las unas sobre las otras.

Elementos de Arte: Línea, figura, color, forma, textura, espacio y valor.

Escala: Una proporción usada en la determinación de la relación dimensional entre una representación y el objeto de la misma en tamaño real.

Espacio: Un elemento de arte que describe el área alrededor, dentro o entre imágenes o elementos en cualquier obra de arte.

Fondo: Área de un cuadro que parece estar más alejado del observador.

Guano: Excremento de aves marinas, el cual es rico en nutrientes. Durante el siglo XIX, era recolectado en las áreas de las costas, incluyendo islas cercanas a las costas peruanas. Guano es un excelente fertilizante y se hizo muy popular entre los granjeros estadounidenses de la época.

Guerra Hispano-Cubana: La guerra de tres años que comenzó con la agitación cubana en 1895. También se conoce como la independencia cubana.

Guerra Hispano-Estadounidense: El término dado para el conflicto entre España y Estados Unidos que comenzó en 1898 con la intervención estadounidense en Cuba. El término todavía es usado. Sin embargo, muchos historiadores prefieren el término “Hispano-Cubana-Estadounidense”, el cual reconoce los tres años de rebelión cubana iniciada por José Martí y sus compatriotas en 1898.

Guerra Hispano-Cubana-Estadounidense: Término ahora preferido para la guerra de 1895-1898, que comenzó con la agitación cubana contra los españoles y terminó después de que Estados Unidos interviniese a favor de Cuba en 1898.

Hispano: Término dado a las personas de España o hispanohablantes de Latinoamérica y sus descendientes en Estados Unidos. Algunas veces era usado como sinónimo de latino y latina, aunque hispano incluye gente de España, mientras que latino y latina no. Al principio del siglo XX, la palabra fue utilizada para una persona de orígenes latinoamericanos o españoles, quien había inmigrado hacia Estados Unidos. Hispano es la forma masculina mientras que hispana es la forma femenina.

Ilustración: Movimiento filosófico de los siglos XVII y XVIII. John Locke y otros pensadores argumentaban que los hombres tenían un derecho natural a la vida, libertad y propiedad. Este punto de vista revolucionario retaba la creencia duradera de que Dios había hecho a todas las personas sujetas a un monarca.

Ingenio: Palabra que en el español se le da a las haciendas o trapiches de azúcar.

Las Indias: Término general europeo usado para referirse a las islas del Caribe. La presencia colonial en esta área fue reconocida en los nombres de los diferentes grupos de islas: las Indias británicas, las Indias españolas, las Indias portuguesas, etc.

Latino/latina: Palabra usada para referirse a las personas de América Central, Sur e islas del Caribe y a individuos de descendencia latinoamericana en Estados Unidos. Latino es la forma masculina y latina es la forma femenina. Ambas son algunas veces usadas recíprocamente con “hispano”, aunque latino/a no se refiere a personas españolas.

Mascabado: Azúcar morena no refinada, similar el azúcar moreno disponible ahora. Algunos cultivadores caribeños enviaban mascabado en vez de, o en adición, el azúcar crudo. Mascabado era vendido en grados, los Cuáles dependían de su color. Hoy es vendido cómo azúcar poco procesada.

Matiz: Los valores claros de un color al agregársele blanco.

Melaza: Líquido viscoso un tanto oscuro producido en los ingenios de azúcar. La melaza por mucho tiempo ha sido vendida cómo un edulcorante barato. El producto más valioso de los ingenios era el azúcar crudo, residuo después de que las melazas fuesen extraídas.

Movimiento: Un principio de diseño referente a la trayectoria que el ojo del observador sigue cuando se esta viendo una obra de arte. Es el orden de los elementos en una obra de arte que produce un sentido de locómoción. Un estilo o una técnica de la escuela de arte.

Mulato: Es el término dado originalmente a una persona, cuyos padres son de raza negra y blanca. Luego fue usado para referirse a cualquier persona de orígenes raciales mixtos. Palabra que antes se usó extensamente, ahora se considera ofensiva.

Naturaleza muerta: Una composición de objetos inanimados tales cómo frutas o flores.

Paisaje: Arte que demuestra el medio ambiente.

Paisaje Urbano: Arte que retrata el ambiente de las ciudades.

Perspectiva: La ilusión de profundidad en una superficie de dos dimensiones.

Plano Secundario: el área en un cuadro, entre el primer plano y el fondo.

Primer Plano: El área de un cuadro que parece más cercana al observador.

Profundidad: La ilusión de distancia en una obra de arte de dos dimensiones.

Rayado de Trazo: Una técnica usada para sombrear usando líneas paralelas.

Signatura: En la teneduría de libros, una hoja después de que haya sido doblada.

Sombra: Las formas oscuras de un color hechas al agregársele el color negro.

Táino: Nativos de Las Bahamas, las Antillas mayores y las Antillas menores norteñas. Los taínos precedieron a Cristóbal Colón cuando él llegó a Santo Domingo. Su idioma es probablemente del cual se originan las palabras “huracán” y “barbacoa”.

Textura: La calidad táctil de la superficie de una obra de arte.

Tridimensional: que tiene apariencia de poseer altura, profundidad y anchura.

Valor: Un elemento de arte que se refiere a la iluminación u oscuridad de un color.

Volumen: Se refiere al espacio dentro de una forma.

Zafra: La época seca en el Caribe, usualmente de diciembre a mayo, cuando la caña de azúcar puede ser cosechada y molida.

Bibliografía Selecta

Albion, Robert Greenhalgh. *The Rise of New York Port 1815-1850*. New York: Charles Scribner's Sons, 1939.

Avery, Kevin J. *Church's Great Picture: The Heart of the Andes*. New York: Metropolitan Museum of Art, 1993.

Bender, Thomas. *A Nation Among Nations: America's Place in World History*. New York: Hill and Wang, 2006.

Burrows, Edwin G., and Mike Wallace. *Gotham: A History of New York City to 1898*. New York: Oxford University Press, 1999.

Carroll, Peter N., and James D. Fernández, eds. *Facing Fascism: New York and the Spanish Civil War*. New York: New York University Press, 2007.

Cullen, Deborah, ed. *Nexus New York: Latin/American Artists in the Modern Metropolis*. New Haven: El Museo del Barrio en unidad con Yale University Press, 2009.

Flores, Juan. *From Bomba to Hip-Hop: Puerto Rican Culture and Latino Culture and Latin Identity*. New York: Columbia University Press, 2000.

González, Juan. *Harvest of Empire: A History of Latinos in America*. New York: Penguin Books, 2000.

Korrol, Virginia E. Sánchez. *From Colonia to Community: The History of Puerto Ricans in New York City*. Berkeley: The University of California Press, 1994. Originalmente publicado por Greenwood Press, 1983.

Pérez, Lisandro. *Cubans in Gotham: Immigrants, Exiles, and Evolution in Nineteenth-Century New York*. New York: New York University Press, Forthcoming.

Sullivan, Edward J., ed. *Nueva York*. New York: New-York Historical Society en unidad con Scala Publishers, 2010.

Recursos pedagógicos

LIBROS PARA NIÑOS

Ada, Alma Flor. *Where the Flame Trees Bloom*. New York: Atheneum Books for Young Readers, 1994. Cuentos de la niñez de la autora en Camaguey, Cuba, en los 1940s. Grados 3-6.

Aronson, Marc, and Marina Budhos. *Sugar Changed the World: A Story of Magic, Spice, Slavery, Freedom, and Science*. New York: Clarion Books, Forthcoming Noviembre 2010. Un estudio de la historia del azúcar de la India a las Américas, con canciones, historia oral, mapas, e ilustraciones archivaes. Joven Adulto.

Bernier-Grand, Carmen T. *Diego: Bigger than Life*. Tarrytown, NY: Marshall Cavendish Corporation, 2009. Una biografía de verso libre sobre el artista mexicano Diego Rivera, incluyendo reproducciones de sus obras e ilustraciones originales por David Díaz. Grados 7-10.

Brown, Monica. *My Name is Celia/Me llamo Celia*. Flagstaff, AZ: Luna Rising, 2004. Libro ilustrado bilingüe sobre la cantante de salsa nacida en Cuba Celia Cruz. Grados 3-7.

Engle, Margarita. *The Surrender Tree: Poems of Cuba's Struggle for Freedom*. New York: Henry Holt, 2008. Ganador de la medalla Pura Belpré en el 2009 y un libro de honor Newberry. Poemas contando la historia de gente en Cuba durante la Guerra de los Diez Años, la Guerra Chiquita y la Guerra para la Independencia Cubana. Grados 9 en adelante.

Engle, Margarita. *The Poet Slave of Cuba: A Biography of Juan Francisco Manzano*. New York: Holt, 2006. Ganador de la medalla Pura Belpré en el 2008 y otros galardones. Bibliografía de un talentoso pero no educado poeta cubano nacido en la esclavitud en 1797. Grados 7 en adelante.

Martí, José. *Versos sencillos/Simple Verses*. Manuel A. Tellechéa, trans. Houston, TX:

Arte Público Press, 1997. Colección de versos del poeta y revolucionario cubano José Martí, incluyendo su famoso "Yo soy un hombre sincero." En español e inglés. Grados 7 en adelante.

Matos-Rodríguez, Félix V., and Pedro Juan Hernández. *Pioneros: Puerto Ricans in New York City 1892-1948*. Charleston, SC: Arcadia Publishing, 2001. Una colección de imágenes dibujadas de los archivos del Centro para Estudios Puertorriqueños en Hunter College, en español e inglés. Todos los grados.

Mohr, Nicholasa. *All for the Better: A Story of El Barrio*. Wilmington, MA: Steck-Vaughn Company, 1992. Una biografía de una educadora y activista, Evelina López Antonetty, quién dejó su familia en Puerto Rico cuando tenía 11 años, y vivió con su tía y tío en Nueva York durante la Gran Depresión. Grados 2-5. La autora Nicholasa Mohr ha escrito un sinnúmero de libros sobre las experiencias de niños puertorriqueños en Nueva York.

Para una lista completa de libros de honor y ganadores de la medalla Pura Belpré vaya a www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/awardsgrants/bookmedia/belpremedal/belprepast/index.cfm.

PORTALES DE INTERNET

Los archivos de la brigada Abraham Lincoln. <http://www.alba-valb.org/recursos/lessons>. Planes de lección de la Guerra Civil Española para escuela intermedia y secundaria, incluyendo política exterior, voluntarios judíos y afro-americanos, carteles de guerra, dibujos de niños, y cartas de soldados. La brigada Abraham Lincoln era el nombre colectivo de varios batallones de voluntarios estadounidenses luchando en beneficio de la República durante la Guerra Civil Española.

La *Hispanic Reading Room, Library of Congress*. <http://www.loc.gov/rr/hispanic/hispr.html>.

La *Hispanic Reading Room* (Sala Hispánica de Lectura) sirve como el punto de acceso primario de la Library of Congress con relación a aquellas partes del mundo que abarcan las áreas geográficas del Caribe, Latinoamérica, e Iberia; las culturas indígenas a esas áreas; los pueblos alrededor del mundo históricamente influidos por herencia portugués y español, incluyendo latinos en Estados Unidos y gentes de descendencia portuguesa o española en África, Asia y Oceanía. En adición a una colección de referencia de 4,000 volúmenes, incluyendo una colección de CD-ROM, hay el *Archive on Hispanic Literature on Tape* (Archivo de Literatura Hispánica en Cinta). "The World of 1898: The Spanish-American War" (El mundo de 1898: La Guerra Hispano-Estadounidense) es parte de esta colección, y puede ser accedida directamente en <http://www.loc.gov/rr/hispanic/1898/>.

Latinas in History: An Interactive Project. <http://dephome.brooklyn.cuny.edu/latinashistory/>. Un portal de búsqueda enfocado en la historia de latinas en Estados Unidos, con biografías, imágenes y enlaces a otras fuentes.

Mambo to Hip Hop. <http://www.placematters.net/>. Un viaje virtual de la escena de música local comenzando en los 1940, cuando nuyoricans (neoyorquinos puertorriqueños) y otros ayudaron a crear la música urbana Latina. Con fotos y textos.

The New York City Department of City Planning. http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/demo_maps.shtml. Mapas demográficos de los cinco condados de la ciudad de Nueva York por país de origen desde el año 2000. Los mapas ofrecen vistas separadas de vecindarios puertorriqueños, dominicanos, mexicanos, ecuatorianos, y colombianos de Nueva York en al año 2000;

The New York Times Article Archive, 1851-Present. <http://www.nytimes.com/ref/membercenter/nytarchive.html>. Un archivo de búsqueda de gratis para suscriptores del *New York Times*.