INTERCAMBIO

ÉCHANGE

1 (2016)

INTERCAMBIO/ÉCHANGE

1

2016

Lleida
Yaoundé

INTERCAMBIO/ÉCHANGE

La revista *Intercambio/Échange* es una publicación de carácter anual que comprende estudios críticos pertenecientes a los ámbitos de la lengua, literatura y ciencias de la educación.

Lenguas de la revista: castellano, catalán, francés, inglés.

Dirección

Sosthène Onomo Abena (Université de Yaoundé I) y M. Carme Figuerola Cabrol (Universitat de Lleida)
onomo.sosthene@yahoo.fr / cfiguerola@filcef.udl.cat

Consejo de Redacción

Damas Ondoa (Université de Yaoundé I) damaso2003@yahoo.fr
André Mah (Université de Yaoundé I) maandres55@yahoo.fr
André Manga (Université de Yaoundé I) madrema@rocketmail.com
Pierre Paulin Onana (Université de Yaoundé I) sohisti@yahoo.fr
Xavier Burrial (Universitat de Lleida) x.burrial@filcef.udl.cat
Teresa Sala (Universitat de Lleida) sala@pip.udl.cat

Comité científico asesor

Justo Bolekia (Universidad de Salamanca) bolekia@usal.es
Encarnación Medina (Universidad de Jaén) emedina@ujaen.es
Clément Dili Palai (Université de Maroua) cdilipalai@gmail.com
Mª Teresa Lozano (Universidad de Salamanca) tlozano@usal.es
Lluís Samper (Universitat de Lleida) lluis.samper@geosoc.udl.cat
Louis Matin Onguene Essono (Université de Yaoundé I) lmessono@hotmail.com

Esta revista ha podido editarse gracias a la colaboración de la Oficina de Desenvolupament i Cooperació de la Universitat de Lleida.

Intercambio/Échange está indexada con el correspondiente número de registro DOI en cada pie de artículo.

Los autores son responsables del contenido de sus artículos que expresan únicamente sus opiniones personales.

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2016
© De los textos: los autores
© Grupo de Cooperación Universitat de Lleida-Université de Yaoundé I

e-ISSN 2462-6627
Maquetación: Edicions i Publicacions de la UdL

Índice

Presentación 6

En torno a literaturas y culturas

Al Norte de Dios de Nelson Estupiñán Bass: Una reescritura paródica de la Biblia 8
Ebénézer Billè

Lumière et ombres de la condition féminine: le regard de Malika Mokeddem et de Maïssa Bey sur l'histoire de l'Algérie 21
Carme Figuerola

Sobre el discurso poético camerunés en lengua española 32
Rodrigue Fotso Toche

Multiculturalism and Transnational Formations in Tony Kushner's *Angels in America* 45
Yvonne Iden Ngwa

Aurora de Domingo Miras: una creación dramática de resonancias posmodernas 58
André Mah

Lengua y literatura en las aulas de español como lengua extranjera en el sistema educativo de Camerún 69
André-Marie Manga

Multiculturalismo y educación intercultural: análisis comparativo de cuatro autobiografías de minoría étnica en Estados Unidos 82
Georges Moukouti Onguedou

L'émancipation et le développement de l'Afrique en question dans l'œuvre littéraire de la diaspora africaine: le cas de *El metro* de Donato Ndongo-Bidyogo 94
Wilfried Mvondo

El "Realismo Mágico" y lo "Real Maravilloso": dos visiones de la literatura postcolonial 106
Monique Nomo Ngamba

La reinvención de Santiago: mito, historia y ficción en *Mapocho* (2002) 117
Damas Ondoa Edzengte

Idéal moral et idéal social à travers le personnage de Christian Waldo dans *L'homme de neige* 131
Àngels Santa

La literatura negroafricana en el marco del comparatismo literario 139
Nelson Sindze Wembe

Inmigración y transformación identitaria: una aproximación a personajes femeninos de la novela africana 151
Montse Solsona Calderó

En torno a identidades y prácticas culturales

Asociacionismo e inmigración. El papel de las asociaciones de inmigrantes en España 164
Jordi Garreta Bochaca

Evolución de la participación de las familias en el sistema escolar español 181
Anna Mata Romeu

La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida 195
Joaquim Reverter-Masià, José Alonso y Fidel Molina

Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado 212
Pilar Mireya Rueda Carcelén, Gemma Filella Guiu

Lo pequeño es hermoso: una visión panorámica de la escuela rural catalana 220
Lluís Samper, Teresa Sala y Xavier Burrial

Presentación

En el marco de la cooperación universitaria al desarrollo la visita a la Universitat de Lleida del Rector de la Université de Yaoundé I, junto a su vicerrector de Investigación y Relaciones internacionales, marcó en 2010 el punto de salida de la colaboración entre ambas instituciones.

A partir de dicha iniciativa se generaron dos equipos de trabajo que, gracias al apoyo de la Oficina de Desarrollo y Cooperación de la Universitat de Lleida, han podido impulsar una serie de proyectos compartidos con diferentes contenidos pero siempre manteniendo un objetivo común: el de vincular a personas, grupos y culturas.

La publicación que aquí se presenta constituye un eslabón más de esas actividades conjuntas. Convencidos de que, como señala la *Constitución* de la Unesco, la paz entre los pueblos debe fundarse en la solidaridad intelectual y moral, hemos pensado en un título significativo: *Intercambio/Échange*. En una sociedad cada vez más sujeta a retos globales y teniendo en cuenta que el saber no conoce fronteras, parecía idóneo compartir el conocimiento académico en un espacio común, abierto –por añadidura- a la comunidad universitaria.

El presente volumen aporta, pues, un vivo testimonio de tal voluntad. Investigadores de las dos universidades brindan ejemplos de sus respectivas investigaciones en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales. Se trenza así un diálogo fluido no sólo entre el aquí y el allá, entre el sur y el norte, sino también entre disciplinas varias, entre lenguas distintas y metodologías múltiples. Tan sólo desde el reconocimiento de esa diversidad, desde el respeto mutuo podremos seguir avanzando en la superación de aquellos límites que marcan nuestros particulares horizontes.

EN TORNO A LITERATURAS Y CULTURAS

Al Norte de Dios de Nelson Estupiñán Bass: Una reescritura paródica de la Biblia

Ebénézer Billè
Université de Yaoundé I
ebenybille@yahoo.fr

Resum

***Al Norte de Dios* de Nelson Estupiñán Bass: Una reescriptura paròdica de la Bíblia**

A la seva novel·la *Al Norte de Dios*, escrita l'any 1994, l'autor equatorià Nelson Estupiñán Bass utilitza procediments intertextuals com la paròdia per tal de transgredir el discurs bíblic. Així, el Gènesi, els Evangelis i la vida dels principals personatges bíblics es reescriuen i distorsionen a través d'un nou text que destrueix i reconstrueix de forma paròdica el text bíblic. Pel fet de reescriure'l, alguns dels seus episodis es repeteixen, bé que amb diferències, amb transformacions i adicions ficcionals. Aquest estudi pretén considerar *Al Norte de Dios* com una reescriptura paròdica de la Bíblia, la gènesi i matèria primera de la qual són el Gènesi, els Evangelis i la vida d'alguns personatges bíblics.

Paraules clau

Reescriptura, intertextualitat, paròdia, Estupiñán Bass, Bíblia.

Resumen

***Al Norte de Dios* de Nelson Estupiñán Bass: Una reescritura paródica de la Biblia**

En su novela *Al Norte de Dios*, escrita en 1994, el autor ecuatoriano Nelson Estupiñán Bass utiliza unos procedimientos intertextuales tales como la parodia para transgredir el discurso bíblico. De este modo, el Génesis, los Evangelios y la vida de los principales personajes bíblicos son reescritos y distorsionados a través de un nuevo texto que destruye y reconstruye de forma paródica el texto bíblico. Al escribirlo de nuevo, repite algunos de sus episodios pero con diferencias, con transformaciones y adiciones ficcionales. Este estudio quiere considerar *Al Norte de Dios* como una reescritura paródica de la Biblia cuya génesis y materia prima son el Génesis, los Evangelios y la vida algunos personajes bíblicos.

Palabras clave

Reescritura, intertextualidad, parodia, Estupiñán Bass, Biblia.

Résumé

***Al Norte de Dios* de Nelson Estupiñán Bass: Une réécriture parodique de la Bible**

Dans son roman intitulé *Al Norte de Dios*, publié en 1994, l'auteur équatorien Nelson Estupiñán Bass utilise des procédés intertextuels tels que la parodie pour transgresser le discours biblique. Le livre de la Genèse, les Évangiles et la vie des principaux personnages bibliques sont réécrits et déformés à travers d'un nouveau texte qui détruit et reconstruit de manière parodique le texte biblique. Dans cette réécriture, l'auteur reprend, en les modifiant, quelques-uns de ses épisodes. Cette étude veut voir *Al Norte de Dios* comme une réécriture parodique de la Bible basée sur le livre de la Genèse, les Évangiles et la vie de certains personnages bibliques.

Mots clés
Réécriture, intertextualité, parodie, Estupiñán Bass, Bible.

Abstract
Nelson Estupiñán Bass's *Al Norte de Dios*: a parodic rewriting of the Bible
In his novel entitled *Al Norte de Dios*, published in 1994, the Ecuadorian author Nelson Estupiñán Bass uses intertextual processes such as parody to transgress the Bible. The Book of Genesis, Gospels and the life of the main biblical characters are rewritten and deformed through a new text which destroys and reconstructs in a parodic way the biblical text. In this rewriting, the author repeats some of its episodes but with some differences, transformations and fictional additions. This study considers *Al Norte de Dios* as a parodic rewriting of the Bible, which is based on the Book of Genesis, Gospels and life of certain biblical characters.

Keywords
Rewriting, intertextuality, parody, Estupiñán Bass, Bible.

Introducción

El fenómeno de la intertextualidad o reescritura de materiales anteriores es bien conocido y rasgo común a todos los géneros y épocas. Cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y puede ser también fuente para otros textos; la literatura se relee y se reinterpreta: los libros hablan de otros libros, los imitan, los comentan, los traducen o los reinventan. En su novela *Al Norte de Dios*, escrita en 1994, el autor ecuatoriano Nelson Estupiñán Bass utiliza unos procedimientos intertextuales tales como la parodia para transgredir, con mucha ironía, el discurso bíblico. De este modo, la vida de los principales personajes bíblicos es reescrita y distorsionada a través de un nuevo texto que destruye y reconstruye de forma paródica el texto bíblico, principalmente el del Génesis, de los Evangelios y del Apocalipsis. Se desprende de la obra una pareja oposicional muy reveladora: por un lado, hay "lo bíblico" y por otro, "lo no bíblico". Este estudio quiere considerar *Al Norte de Dios* como una reescritura paródica de la Biblia donde Jesús es sustituido por su *hermano* Satán. En otros términos, es un intento paródico de conectar el plano ficcional y el plano bíblico. Al ser una escritura referida a otra escritura, o sea, al escribir de nuevo el texto bíblico, *Al Norte de Dios* repite algunos de sus fragmentos, pero con diferencias, con transformaciones y adiciones ficcionales: el Génesis, los Evangelios, el Apocalipsis y la vida de algunos personajes bíblicos son la materia prima, la génesis de la reescritura que representa *Al Norte de Dios* y a la vez su referente.

I. El argumento

En *Al Norte de Dios*, el escritor ecuatoriano Nelson Estupiñán Bass reescribe la historia de la humanidad siguiendo un texto previo: la Biblia. El hipertexto[1] sustituye a Jesús por el diablo, a

1. Según Genette (1989: 7), la hipertextualidad es "*toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A*

quien el Creador envía al mundo para corregir la conducta de los hombres mientras Jesús es enviado al infierno. Considerando que Jesucristo, por culpa de su pasividad con los hombres, no ha podido cumplir con esta misión, Dios lo sustituye en el cargo por su "hijo ilegítimo", Satanás. Éste va a recorrer el mundo con sus discípulos, predicando el bien y castigando con fuerza y sin piedad a los que se comportan mal.

II. Apunte conceptual: Intertextualidad, reescritura y parodia

Aunque no se ha planteado un deslinde claro entre ellas, las nociones de intertextualidad y reescritura mantienen algunas diferencias de grado que las sitúan en dos niveles distintos. La intertextualidad es una de las siete normas de textualidad. Tiene que ver con los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. Para Robert-Alain Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler (2005: 249),

> se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que se tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él.

Este concepto fue acuñado por Julia Kristeva[2] en 1967, pero su germen se halla en los postulados de Michael Bajtín sobre la "intersubjetividad" en el habla social formulados en los años treinta del siglo XX. Batjín concibe la novela como polifonías textuales donde establece relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas. Julia Kristeva (1980: 36) piensa que la intertextualidad representa "in the space of a given text, several utterances, taken from other texts [which] intersect and neutralise one another".[3] En realidad, el concepto de intertextualidad según lo plantea gira en torno a dos ideas clave: todo texto está escrito a partir de otro, y todo texto debe ser leído a partir de otro. Gérard Genette retoma el concepto de Kristeva y lo redefine considerándolo como uno de los cinco conceptos que componen su macro-concepto de "Palimpsesto"[4]. Para él (1982: 8), la intertextualidad es una modalidad entre algo más extenso denominado transtextualidad e implica

> una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la cita (con comillas, con o sin referencia precisa)... El plagio, que es una copia no declarada pero literal... La alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo.

González-Ortega (2002:1) se basa en las definiciones anteriores para considerar que la intertextualidad tiene que ver con

---

(hipotexto) en el que se inserta de una manera que no es la del comentario".

2. La idea de Kristeva al respecto es muy amplia al considerar todos los «cruces» de códigos presentes en el texto.

3. Para Julia Kristeva, "todo texto es la absorción o transformación de otro texto".

4. Los demás conceptos son la "paratextualidad", la "metatextualidad", la "hipertextualidad" y la "architextualidad".

> los diversos modos en que un texto actual (Ta4) se interrelaciona, interactúa o establece un diálogo con otro(s) texto(s) pasado(s) = (Tp3, Tp2, Tp1) en los planos, por ejemplo, del género, del discurso, de la estructura y del tema, resultando de dichos procesos de interactuación un texto nuevo (Tn5), interdependiente de aquellos pre-textos (textos anteriores y/o motivos o temas) que inspiraron la(s) transformación(es) textual(es) de Tn5[5].

Por su parte, Michel Riffaterre considera la intertextualidad como la percepción por parte del lector de la relación entre una obra y otras que la preceden, por lo que Pfister (2004: 11) piensa que el texto es una *cámara de ecos*. Basándonos en todo lo dicho antes, pensamos que lo que mejor puede resumir el fenómeno intertextual, es decir, el hecho de que todo texto sea, en mayor o menor medida, producto de la influencia de otros con los que el autor ha entrado en contacto es el texto bíblico "*Nada hay nuevo debajo del sol*" (*Eclesiastés 1, 9*).

Por lo que se refiere a la reescritura, no es fácil distinguir los vidriosos lindes que la separan de la intertextualidad. Para Sanz Cabrerizo (1995, 345), el término «reescritura» sustituye a veces a «intertextualidad» cuando se hace hincapié en "la conciencia que tiene el escritor [...] de reescribir y reflexionar sobre la escritura en la obra", a partir de donde se puede indagar en "el proceso mismo de la escritura a través de las maniobras, las variantes textuales, las tachaduras que llevan de un programa a un texto". En otras palabras: se entiende por reescritura cuando es evidente que el escritor —u otra persona— actúa según una tentativa consciente de reutilizar —de la forma que sea— la parte o el todo de un texto original. Anne Cayuela (2000: 37) piensa que designa toda operación que consiste en transformar un texto A para llegar a un texto B, cualquiera que sea la distancia en cuanto a la expresión, el contenido y la función, así como todas las prácticas de *seconde main*: copia, cita, alusión, plagio, parodia, pastiche, imitación, transposición, traducción, resumen, comentario, explicación, corrección. Morel (1988 : 176-7) mantiene qu'"Il y a réécriture quand une relation peut se discerner entre un texte donné et un ou plusieurs textes antérieurs, celui ou ceux-ci se trouvant, à des niveaux et selon des proportions variables, repris et transformé(s) dans celui-là". Añade una clasificación según la cual esta "reprise" puede ser explícita (traducción, revisión revisada y corregida de una obra anterior) o implícita; "honteuse" o inconsciente. Ahora bien, no puede existir una reescritura inconsciente, puesto que este fenómeno presupone justamente la intencionalidad clara del autor por reutilizar material propio o ajeno; si no existe tal conciencia se queda en la zona de la influencia, la tradición o la intertextualidad, pero no más. La reescritura es el resultado de una dinámica de la lectura capaz de engendrar otro texto. En la reescritura, lo escrito en la novela no proviene solamente de la invención, sino de la lectura de otros textos. Por parecernos más precisa, privilegiamos la voz reescritura sobre la noción de intertextualidad para hacer nuestro estudio.

La parodia, del griego *παρώδϊα*, *παρα*, en contra de o al lado de, y *ώδή*, oda es la recreación de un personaje o un hecho, empleando recursos irónicos para emitir una opinión generalmente transgresora sobre la persona o el acontecimiento parodiado. Este término aparece por primera vez en la ***Poética*** de Aristóteles. Cuando a finales del siglo XIX la reescritura se convierte en una de las vías privilegiadas de la creación, la parodia conoce su Edad de Oro, formando parte de la

5. Wikipedia está en el mismo registro cuando piensa que la intertextualidad es, en sentido amplio, el conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autoro más comúnmente de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva, o no) o la apelación a un género, a un arquetipo textual o a una fórmula imprecisa o anónima.

dinámica de la invención. La parodia es por definición intertextual, ya que tiene como punto de partida otro(s) texto(s). Por eso afirma Tiphaine Samoyault (2005:38) que "La parodie transforme une œuvre précédente, soit pour la réutiliser en la transposant. Mais qu'elle soit transformation ou déformation, elle exhibe toujours un lien direct avec la littérature existante". No obstante, la intertextualidad y la parodia no son conceptos homólogos. El hecho de que la intertextualidad sea a menudo un producto de lecturas previas que se fusionan, es decir, influyen en el nuevo texto supone una diferencia crucial entre este concepto y la parodia: en esencia las prácticas paródicas siempre tienen un blanco concreto. Es decir, la parodia invariablemente se emplea de manera consciente y activa basándose en un elemento específico de un pretexto para incluirlo de forma transformada en el nuevo texto, mientras que una referencia intertextual puede aparecer en un texto de manera inconsciente. Además, la parodia transforma el pretexto con fines concretos, a diferencia de la intertextualidad que generalmente hace referencia a un pretexto en vez de modificarlo. En otras palabras, la intertextualidad tiende a aludir a un pretexto sin la pretensión de cambiarlo. Por fin, la intertextualidad no es necesariamente cómica. Siguiendo a la crítica Linda Hutcheon, la parodia en la literatura contemporánea es "repetición con diferencia". Genette ve en la parodia la transformación lúdica de un texto singular y piensa que no es sino una de las numerosas prácticas hipertextuales. Intenta ser una re-creación, una recontextualización. Mac Adam (1980: 546), uno de los críticos que ha investigado en detalle la presencia de la parodia en el contexto hispanoamericano, considera la parodia como

> ... un tipo especial de intertextualidad en que la repetición de un aspecto de un texto del pasado en un nuevo texto redefine aquel aspecto. La parodia establece una relación entre dos textos en que el texto nuevo, que no puede existir sin el texto antiguo, trata de subvertir o mejorar el significado y valor del texto más antiguo.

La parodia se asocia también a la ironía, entendida como la voluntad de sugerir algo diferente a lo que en realidad se dice.

III. El "Génesis profano"

En el imaginario colectivo y en las múltiples expresiones que caracterizan a las relaciones internacionales, el Norte[6] se identifica con la victoria del Hombre sobre la Naturaleza, aunque sea hostil. Pero es su dimensión repulsiva la que llama la atención del autor, de manera que *Al Norte de Dios* es una crítica del Norte, del mundo occidental que ha "roto" las relaciones con Dios. Siendo las prescripciones divinas la norma de vida del hombre, el Norte es un mundo al revés donde la perversidad se ha convertido en norma. Occidente es una zona de "no Dios" en la que todo está inversado. Esta inversión se nota en la posición de las distintas partes del intertexto: el "Génesis" —un génesis profano— viene casi al final del texto, mientras "La Pelea de las estrellas"—que se puede comparar con el Apocalipsis en la Biblia— es el texto que abre la novela.

El Génesis es el libro inaugural del texto bíblico. Es el libro de los orígenes de la humanidad, el libro de la creación. Llama la atención que el nuevo Génesis hecho por el diablo bajo el mando de Dios aparezca hacia el final del intertexto. Su objetivo está claro: "El nuevo Génesis debe hacer

6. Lo que motiva esta alusión es que el Norte aparece en el título de la obra en mayúscula.

comprender al hombre que camina por el filo de la navaja". Por eso Dios da esta prescripción a Satanás: "Castiga a los malvados, premia a los buenos..." (14). Este nuevo Génesis escrito por una de sus "academias de sabios" (146) no es sino una parodia del primer libro de la Biblia. Dios no creó la tierra y al hombre como viene escrito en Génesis 1, 1-2; 26-27:

> En el principio Dios creó los cielos y la tierra. Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo... Entonces dijo Dios: hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza... Y Dios creó al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó.

El intertexto invierte el texto bíblico yendo en el sentido contrario de los acontecimientos. Si bien mantiene los siete días de la creación, *Al Norte de Dios* nos muestra que la tierra existió primero, luego el hombre, y por fin, éste creó a Dios. Mejor dicho, este "pseudo rey de la creación" (149) le inventó a su semejanza. De hecho, cuando Nada y Ave[7]fueron atacados por unos monstruos al quinto día y la quinta noche del "reloj inmemorial de la eternidad", pensaron en un ser capaz de protegerlos:

> ¿Quién podría protegerlos? ¿Quién los ayudaría a sobrevivir?... La nueva pareja reflexionó en sus desvelos; de uno u otro modo encontraría el amparo que requería... Entonces el hombre y la mujer Nada y Ave aceptaron que detrás de todo lo que veían debería existir un ser superior, al que podían llevar dentro de su mente en los traslados sucesivos... Nada y Ave cavilaron durante innumerables vigilias, les parecía haber encontrado a aquel ser... ¿quién hizo la Tierra y todo lo circundante? Se preguntaban en sus insomnios y en sus dudas...Después de discrepancias y sondeos hasta el trasfondo de sí mismos, el hombre y la mujer inventaron a Dios, a semejanza de ellos lo inventaron. Él sería su protector, su amigo, su confidente, el hacedor de las cosas habidas y por haber, le dieron sus poderes, él sería quien les mostraría el camino, les daría lo que no tenían y que anhelaban, el que reemplazaría a los ídolos, y les daría una morada mejor cuando murieran (150).

IV. De los Evangelios a los Adangelios

Los cuatro Evangelios de la Biblia escritos respectivamente por los apóstoles Matías, Marcos, Lucas y Juan, son sustituidos por ocho "Adangelios"[8] narrados por ocho discípulos de Satanás: Sor Etelvina, Roberto Cascante[9], Temístocles[10] Parra, Jacinta Trueba, Mónica Torres[11], Dominga Pantoja, Feliciano Cangá y Zacarías Bone. La mayoría de las acciones de *Al Norte de Dios* no

7. El nuevo Génesis modifica los nombres de los primeros seres humanos a través del mismo proceso de inversión. En vez de Adán y Eva, son llamados por Lucifer "*Nada y Ave*" (149).

8. El "*Adangelio*"es una palabra formada a partir de la raíz Adán que es el primer hombre en el hipotexto.

9. Es posible pensar en el docente ecuatoriano del mismo nombre.

10. Temístocles (Griego: Θεμιστοκλῆς); c. 524 - 459 a. C. fue un político y general ateniense al que se puede considerar como "el principal artífice de la salvación de Grecia" de la amenaza persa.

11. Mónica Torres puede aludir a la popular actriz peruana del mismo nombre conocida por interpretar el papel de Lucifer Delgado en la serie televisa "Al fondo hay sitio". En la obra "Bulín", es una mujer de 50 años que se gana la vida ejerciendo el negocio más antiguo del mundo.

transcurren en la tierra sino en el infierno. Éste no es el espacio terrible descrito por la Biblia. El infierno del intertexto

> es una extensión sin límites, donde los colores, como los chicos, juegan a las escondidas y a las apariciones. Se ocultan en un sitio, emergen en otros, se apagan y reaparecen más vivos. Hay ríos, mares, cordilleras, desiertos, volcanes, regiones frías, templadas y calientes, bahías, acantilados, cabos, fondeaderos, aire abundante, vegetación y fauna nutridas (26).

Tiene incluso una biblioteca de "cincuenta y siete salas con libros y códices en anaqueles, el piso y el cielo raso"(105). Allí la gente vive tranquila.

Por el contrario, los que están en la tierra sufren. Esto convierte *Al Norte de Dios* en una denuncia de los problemas sociales que aquejan Equinoccio, entre ellos la homosexualidad, la drogadicción, el imperialismo, la corrupción, la miseria humana y toda clase de injusticia.

Tratándose de la homosexualidad, *La ciudad de las dos caras (Cincinato)* es el reflejo de las ciudades de Sodoma y Gomorra en el hipotexto. Como indica su nombre, es una ciudad bifronte, dividida por un río. Pero en realidad, la base de la división de la ciudad no es el río: "Virtualmente, es el sexo y no el río el que divide la ciudad en dos partes: en el margen derecho residen las lesbianas; en la izquierda, los homosexuales" (112). En *Cincinato* se celebran matrimonios entre homosexuales. Como consecuencia, la gente "normal" abandona la ciudad:

> Una mujer, que pasó cerca de nosotros, echando maldiciones, a la pregunta que le hice, me respondió: Imagínese Ud., esta noche se casan quince parejas de mujeres. (...) sí, mujeres que se casan entre ellas, en vez de ir a buscar hombres en otra parte, por eso, yo estoy yéndome (113-14).

Frente a tal situación, Temístocles, uno de los discípulos del diablo, se pregunta por lo que hace el gobierno para erradicar dicho fenómeno: "¿Y las autoridades, digo el gobierno, permiten esto? Le explicó: Señor, qué van a hacer, si dicen que hasta el presidente de la República es maricón, tiene ministros como él y la mujer es lesbiana" (114).

Muchos son víctimas de la injusticia porque los ricos son cada día más ricos, mientras que los pobres se empobrecen a medida que pasa el tiempo. Mientras la mayoría de la población carece de empleo, hay una minoría rica que ha desempeñado casi todos los altos cargos de la sociedad a lo largo de su vida. Es el caso de Torralba:

> Torralba era alcalde, había sido prefecto, diputado, senador, gobernador, administrador de aduana, intendente, Presidente de la junta de beneficencia, en la actualidad poseía dos haciendas ganaderas, tres supermercados, una discoteca, una ferretería y un complejo de moteles. Hacía poco había renunciado la gerencia de la sucursal del Banco del Estado. A sus padres los tenía confinados en una choza de las afueras y sobrevivían con una pensión que a duras penas les alcanzaba para la alimentación, el pueblo les llamaba los Paniagua (74).

Ante su situación de miseria absoluta, los pobres se desvíen de Dios a favor del diablo:

> Los pobres de Meridiano proclamamos este momento al diablo como nuestro único dios, porque el otro, el llamado Todopoderoso, ¿dónde está? ¿Acaso no ve que comemos, cuando comemos, y mal, una sola vez al día? El favorece únicamente a los ricos. Tampoco creemos en Jesucristo, que también

> nos ha olvidado, o se ha escondido. Esta escultura perpetuará nuestra admiración, nuestro amor y nuestra sumisión a un ser que, por ignorancia o mala fe, ha sido ofendido desde el comienzo del mundo, pero a quien reivindicamos y elevamos desde este momento como nuestro verdadero y único soberano, Su Majestad el Diablo (101).

Ante tal situación, Dios no tiene más remedio que enviar a Satanás al mundo para "componerlo".

V. Los personajes bíblicos

1. Dios, Jesús y Satanás

Al Norte de Dios es una especie de reconstrucción de la historia bíblica a través de sus personajes cuyas actuaciones son revisitadas de forma crítica y lúdica porque los libros sagrados "escamotean hábilmente sus historias" (106). Al "Norte" de Dios, éste no es Todopoderoso porque "El mundo no era ya, como al comienzo, un juego de ajedrez, que Él siempre ganaba. En estos nuevos tiempos el hombre todo lo cuestionaba" (9). Si en los Evangelios, el Señor Jesucristo afirma su unidad con Dios —Yo y el Padre somos uno (Juan 10, 30)— y ambos obran para destruir las obras malignas de Satanás, en *Al Norte de Dios*, hay inversión de los papeles entre Jesucristo y el diablo. Se puede incluso hablar de una clara divinización del diablo y una "diabolización" del Mesías. Mientras Dios y Satanás están en comunión, el Unigénito es considerado como el malo: ambos están de acuerdo para criticar la actitud de Jesús. En vez de convertir a los hombres al bien, fue causa de que ellos se volvieran *malos* y que el mundo fuera ganado por el *mal* y la *perversidad*. Asimismo, en vez de unificar a la humanidad, la dividió: "Dividiste a los hombres en buenos y malos, y hoy la perversidad, más que antes, es una ola que ahoga al mundo" (10). El intertexto le quita incluso el protagonismo y contradice el discurso bíblico en cuanto al éxito de su misión redentora de la humanidad. El siguiente reproche que le hace el personaje Dios es muy ilustrativo de esto: "La vida muelle que has llevado te ha hecho daño, y ha hecho daño mayor al mundo. Fuiste mi heraldo en la tierra, y has obrado mal [...] eres el culpable de muchos de los sufrimientos humanos" (9-10). A las siguientes palabras del Salvador en Mateo 5, 38-40:

> Ustedes han oído que antes se dijo: "Ojo por ojo y diente por diente". Pero Yo les digo: No resistas al que haga algún mal; al contrario, si alguien te pega en una mejilla, ofrécela también la otra. Si alguien te demanda y te quiere quitar la camisa, déjale que se lleve también tu capa...

El intertexto opone el pensamiento del diablo, que "está en desacuerdo con la filosofía de Jesús, poner la otra mejilla para recibir la segunda bofetada. Es partidario de la sanción valiente y radical: diente por diente, ojo por ojo" (26). Propone corregir a los hombres castigándoles duramente cada vez que se porten mal. El castigo debe ser inmediato y servir de escarmiento para los demás. No se debe esperar el fin de los tiempos para castigar a los pecadores, porque esto no lleva a los hombres a cambiar. En contra de las siguientes palabras del Señor Jesús en el Evangelio de *Mateo* 12, 36-37, "Yo les digo que en el día del juicio todos tendrán que dar cuenta de cualquier palabra inútil que hayan pronunciado. Pues por tus propias palabras serás juzgado, y declarado inocente o culpable", piensa Satanás que "Sería mejor corregir al hombre en vida y no después de muerto" (27). En este mismo sentidoy en alusión a este personaje, Sor Etelvina afirma en su *Adangelio*: "Me ha dicho

algunas veces: si mi padre hubiera sido inflexible y temerario, el mundo no estaría tan dañado. Según él, para corregir al hombre hay un solo remedio: la severidad" (26).

En la Biblia, Jesús pone a los hombres en guardia contra Satanás: "Sed sobrios, y velad; porque vuestro adversario el diablo, como león rugiente, anda alrededor buscando a quien devorar" (1 Pedro 5, 8). Pero al "Norte" de Dios, el ángel rebelde vive en cierta comunión con los humanos. Tiene incluso la misión de "componer el mundo" (12). Dios anuncia así a Jesús la remodelación de la tierra: "Llamaré a tu hermano, mi hijo ilegítimo o bastardo, como dicen los terrícolas. Con él empezaré la remodelación del hombre" (11).

Mientras Jesús es enviado a la celda 13131313 del infierno, cercana a las de Hitler y Mussolini, el diablo es enviado a *Equinoccio* para "componerlo": "Salió del infierno, por mando de Dios, para ver si compone a Equinoccio, que está más que podrido" (49). Este otro protagonista del hipertexto afirma que los hombres no han hallado en Dios y en Jesucristo el camino que con desesperación andan buscando (100). Es *el hijo ilegítimo* de Dios, el *nuevo Jesucristo* (48). En algunos de sus aspectos, su genealogía es una copia de la de Jesucristo en el texto bíblico. Según difunde Satanás, Dios lo tuvo con una joven virgen negra:

> ...su madre fue Kalunda Carabalí, una mujer negra que pasó su vida cocinando para las mesas blancas y lavando ropas ajenas en las aguas del Nilo. Kalunda no tuvo marido, solo estuvo con Dios una noche, cuando Él andaba como humilde caminante, dando al mundo los últimos retoques... (25).

El intertexto contradice el texto de Ezequiel 28, 14-18[12] en cuanto a su expulsión del cielo: "Nació ángel pacífico, fue escudero del Supremo Hacedor, pero se tornó rebelde en protesta ante la preferencia paterna por su hermano" (25). Según narra Sor Etelvina en su Adangelio, "tal vez el Padre se sintió avergonzado por el color negro de su hijo, quizás esa fue la razón de echarlo del cielo. No valieron las objeciones del arcángel San Gabriel, para que lo restituyera al paraíso celestial" (25).

Después de recibir la misión, el diablo actúa de la misma forma que Jesús en el hipotexto. Empieza escogiendo a sus discípulos con quienes recorre las ciudades y los pueblos predicando y haciendo el bien. Dice a sus discípulos: "Dios, mi padre, me encargó salir por un año, para que le ayude a componer este país, y ustedes, para mi buena suerte, están ayudándome" (50). Pero, a diferencia de Jesús, Satanás actúa con mano dura, castigando severamente a los malhechores, pues como él mismo afirma, "el mundo sólo se compondrá cuando hagamos justicia con toda severidad" (76). En uno de los muchos diálogos entre Satanás y Dios, éste casi le suplica y se ve obligado a darle poderes ilimitados:

> Quiero que empecemos a componer la Tierra, ya que Jesús no pudo corregirla. Te daré poderes... ¿Aceptas? Belcebú... contestó: Acepto, pero si me das poderes ilimitados. Dios, sosegado, aceptó. ¿Y la Biblia? El Todopoderoso...le respondió: Escribe o haz escribir, un nuevo Génesis, acorde con el tiempo que vivimos, basado en la ciencia, eliminándole las alegorías que muchos que se creen entendidos

12. Está escrito en el hipotexto: "Tú, querubín grande, protector, yo te puse en el santo monte de Dios, allí estuviste; en medio de las piedras de fuego te paseabas. Perfecto eras en todos tus caminos desde el día que fuiste creado, hasta que se halló en ti maldad. A causa de la multitud de tus contrataciones fuiste lleno de iniquidad, y pecaste; por lo que yo te eché del monte de Dios... oh querubín protector. Se enalteció tu corazón a causa de tu hermosura, corrompiste tu sabiduría a causa de tu esplendor; yo te arrojaré por tierra... con la multitud de tus maldades y con la iniquidad de tus contrataciones profanaste tu santuario; yo, pues,...te puse en ceniza sobre la tierra a los ojos de todos los que te miran".

> toman al pie de la letra. Si acepto tu Génesis te ordenaré escribir, o hacer escribir, una nueva Biblia quitándole las historietas que conserva la que actualmente se difunde (13).

Estas palabras del diablo muestran la relación entre él y Jesús: "Te odio y te odiaré por los siglos de los siglos, por ti mi padre, este mal padre, me condenó a vivir en el fuego, después de haber sido su escudero" (12). Pero la adversidad entre ambos es favorable al diablo.

2. Otros personajes bíblicos

Al final de cada capítulo de la novela, los discípulos de Satanás mantienen una conversación con algunos personajes bíblicos cuya presencia se debe en el texto a que un episodio de su vida hace que tengan en común alguna característica: la perversidad. Tienen cada uno una estatua en un lugar llamado "La avenida de las estatuas" (30). La estatua remite al episodio de la Biblia que relata la destrucción de las ciudades de Sodoma y Gomorra a causa precisamente del alto grado de perversión a que habían llegado sus habitantes. La mujer de Lot miró atrás después de salir de la ciudad y se transformó en una estatua de sal: "Entonces la mujer de Lot miró atrás, a espaldas de él, y se volvió estatua de sal" (*Génesis* 19, 26)."La avenida de las estatuas" es una avenida con estatuas que representan a unos personajes del intertexto:

> Vi la estatua de Salomé con una serpiente en la cintura; la de Jezabel, con las manos en el rostro, como tratando de ocultar su infamia; la de Caín, con un puñal en la diestra; la de David, cabizbajo, con las manos en el corazón; la de Judas, con un bolso colgante de la cintura; la de Jonás, con un trasmallo y su boca reventada en una carcajada; las de Sansón y Dalila, abrazados; la de Abel, de bruces. (30)

El texto de Estupiñán Bass afirma que Jonás está condenado por haber matado a su mujer y su vecino: "Me reveló que una noche, cuando su mujer lo creía en el mar, entró a su alcoba y la encontró en el lecho con su vecino, y los mató" (68). Mientras en la Biblia, lo que se menciona de Jonás es su rechazo de ir a Nínive y el hecho de reprocharle a DIOS su generosidad (*Jonás* 1, 2-3). Por lo que se trata de David, se habla de su perversidad en cuanto rey de Israel. Se dice que hizo del goce sexual el eje central de su vida y hasta asesinó a algunas personas para quedarse con sus mujeres, como afirma Jacinto Trueba:

> ... considero, con toda certeza, que fue un asesino y un sátiro, que no vaciló en urdir la muerte de Urías para quedarse a sus anchas con Betsabé. Fue un sádico, no sólo mató a los doscientos filisteos sino que les mutiló los prepucios para llevárselos a Saúl, como dote por su enlace con Mical (85).

Se basa en el siguiente episodio de la Biblia en *Samuel* 18, 27:

> Se levantó David, y se fue con su gente, y mató a los doscientos hombres de los filisteos; y trajo David los prepucios de ellos y los entregó todos al rey, a fin de hacerse yerno del rey. Y Saúl le dio su hija Mical por mujer.

Por eso este discípulo del diablo se pregunta si DIOS no cometió un error al nombrar a David rey de su pueblo: "Creo que DIOS ha cometido algunas equivocaciones, y que ésta es otra de la cual, cuando se acuerde, se arrepentirá" (85).

El personaje Jezabel, la mujer de Acab, rey de Israel, conocida en el texto sagrado por haber hecho matar a muchos profetas de Dios no acepta la versión bíblica de su vida. Más bien, justifica su actitud diciéndole a Mónica Torres que si en el principio hizo perseguir a los profetas por su odio a Baal, después mató a algunos en su deseo de vengarse de las humillaciones de que era víctima:

> Acab era impotente, yo, una mujer joven, deseosa hasta la locura de eso que ustedes tontamente siguen llamando amor. Traté de seducir al profeta Zahel, lo llevé a mi quinta, y cuando me desnudé y traté de que me hiciera lo que Acab no podía, me amenazó con decir al rey mi propuesta. Lo eché a botellazos. Esa misma noche, cumpliendo mi orden, lo mataron" (106).

En cuanto a la acusación de haber causado la muerte de Naboth, Jezabel se justifica diciendo:

> Lo asediaba, yo no salía de la ventana cuando él estaba trabajando, siempre me decía No, su Majestad, y yo le insinuaba, mejor dicho le suplicaba, porque admiraba su robustez, sus manazas, sus brazos fornidos, y soñaba en sus caricias y en el éxtasis compartido en mi lecho. Una noche que Acab salió de viaje lo obligué a entrar a mi alcoba, perfumada tanto o más que yo. Lo abracé desnuda y no sintió nada. Bebimos una botella de vino añejo, preparado con afrodisíacos, pero tampoco. Le imploré de rodillas, le besé las piernas y su cabellera oculta, y ni así. Me apartó, entonces, defraudada y humillada, lo eché y fui solo una espiral de venganza, y urdí lo de los dos que juraron haberlo oído blasfemar contra Dios y Acab (107).

En cuanto al personaje Caín afirma que no mató a su hermano Abel por celos, sino porque éste intentaba violar a su madre: "Lo maté porque lo vi dos veces forcejeando con mi madre por violarla" (120). Abel no niega esta versión. Al contrario confiesa su pecado diciendo: "La segunda vez que intenté violar a mi madre, Caín me clavó su puñal en la espalda, caímos ensangrentados, luego me dio otras dos puñaladas, me dejó ensartada su arma y expiré" (130). Todo esto contradice la versión bíblica que afirma que ambos hermanos hicieron sendas ofrendas a Dios. Pero como Dios miró con agrado a Abel y a su ofrenda, Caín se ensañó en gran manera y mató a su hermano (Génesis 4, 3-8). Asombrado por tales declaraciones, el discípulo del diablo se pregunta si la Biblia lo enseña todo, o bien, como afirma el personaje Caín, "La Biblia calla muchas cosas" (120).

Otra subversión del texto bíblico aparece con Sansón acusando a Dalila: "Fuiste mala, no debí confesarte el secreto de mi fuerza, perversa, codiciosa, me vendiste por los cinco mil siclos de plata" (152). En su respuesta, Dalila se defiende diciendo: "Tanto tiempo hemos tratado lo mismo, suponía que la verdad te había convencido. ¿Plata? ¿Riquezas? Jamás me interesó la fortuna, me interesabas tú, sólo tú, te quería mucho, muchísimo, más allá de las palabras y de los hechos". Además, Zacarías Bone sorprende esta conversación en la que Dalila contradice la versión bíblica dejando saber que no mató a Sansón por dinero sino por celos, ya que la subestimaba yéndose con otras mujeres:

> Comprende, una mujer subestimada es capaz de lo que hice y mucho más, regalé el dinero que me dieron a los niños pobres. Fue porque te quería, pero te quería para mí, me encantaba esa virilidad de toro que hombres y mujeres de la comarca, al principio, me envidiaron(153).

Por otra parte, María Magdalena, una de las mujeres que seguían a Jesús en los Evangelios, es motivo de que el diablo haga el siguiente reproche a Jesús: "¿No era mejor haberte casado con María

Magdalena, gozar los placeres humanos y tener hijos, en vez de andar pregonando tus malabarismos? El verdadero hombre obedece el mandato de nuestro padre, creced y multiplicaos" (p. 24). El intertexto subvierte también el episodio de la traición de Judas relatado en *Lucas 22,3-6*. Justifica así su acción:

> No lo vendí ni lo traicioné, lo delaté por celos. María Magdalena era mi concubina, y él entraba y salía de la casa que yo le había regalado. Me llegaban a cada rato los chismes... temí que Jesús llegara a suplantarme en el corazón y en el lecho de ella... recibí las treinta monedas, para que no creyeran que lo denunciaba por celos. Comprendí a tiempo mi pecado, no tuve un momento de sosiego y me ahorqué" (56-7)

Por lo que se ha visto en este artículo, en *Al Norte de Dios*, el Génesis, los Evangelios, el Apocalipsis y la vida de algunos personajes bíblicos le sirven de materia prima a Nelson Estupiñán Bass para una reescritura paródica del texto bíblico sin que haya diálogo entre la literatura y la fe. El texto del escritor ecuatoriano no ambiciona reescribir la Biblia a modo de imitación, más o menos parecida ni de una reproducción exacta. El autor lleva a cabo una reflexión meta ficticia destruyendo e invirtiendo el hipotexto. Su planteamiento sitúa su obra dentro de la corriente existencialista de buena parte del siglo XX. Se ve en ella un enfrentamiento con las dificultades de hallar sentido a la existencia misma del ser humano en la tierra. Está comprometido con la búsqueda sincera de la verdad sin el recurso fácil a cosmovisiones cerradas o acríticamente asumidas. Si Para Roland Barthes (1982: 128) "*L'œuvre littéraire peut* être *un embellissement, une caricature ou bien l'antithèse de la vie* ; *elle est en tout* état *de cause une sélection, effectuée pour un objectif propre, de cette même vie*", es clara la relación entre la obra literaria y la sociedad, con la vida. *Al Norte de Dios* tiene una profunda intencionalidad crítica. Los hechos bíblicos parodiados son en realidad un cuestionamiento del "Norte" que está instituyendo un modo de vida heterodoxo. La intención del novelista es denunciar este "mundo al revés". En otros términos, por medio de la subversión paródica del texto bíblico busca la remodelación de la conducta humana.

Referencias bibliográficas

AGUILERA, F., "La hipertextualidad paródica híbrida en *La oveja negra y demás fábulas* de Augusto Monterroso", *Semiosis* 3 (5), 2007, pp.125-149.

BEAUGRANDE, R. A. y DRESSLER, W. U., *Introducción a la lingüística del texto*. Versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla, Barcelona, Ariel Lingüística, 2005.

CAYUELA, A., "De reescritores y reescrituras: teoría y práctica de la reescritura en los paratextos del Siglo de Oro", *Criticón*, 79, pp. 37-46. Universidad de Grenoble III, 2000.

DOMINO, M.,"La réécriture du texte littéraire. Mythe et réécriture", "La réécriture du texte littéraire" ed. Thomas Aron, París, *Annales Littéraires de l'Université de Besançon*, 347, 1987.

ESTUPIÑÁN BASS, N., *Al Norte de Dios*, Quito, Casa de la cultura ecuatoriana, 1994.

GENNETTE, G., *Palimpsestos: La Literatura en Segundo Grado*, Madrid, Taurus, 1989.

GONZÁLEZ-ORTEGA, N, "Teoría femenina como intertexto en novelas de escritoras latinoamericanas" en *Literatura escrita por mujeres en el ámbito hispánico,* Editora Eva Lõfquist, Gõteborg, Sverige, Colección Aspasia, 2002, pp. 219-246. University Press of Southern Denmark, 2002.

HUTCHEON, L., "La política de la parodia postmoderna", en *El Postmoderno, el postmodernismo y su crítica en Criterios,* Colección Criterios, La Habana, 2007

KRISTEVA, J., *Semiótica 1 y 2*, Madrid, Fundamentos, 1998.

LACHMAN, R., "Niveles del concepto de Intertextualidad", en *El Postmoderno, el postmodernismo y su crítica,* Colección Criterios, La Habana, 2007.

LEFEVERE, A., *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Grupo Editorial Ambos Mundos, Salamanca,1997.

MAC ADAM, A., "Un modelo para la muerte: la apoteosis de Parodi" en *Revista Iberoamericana*, Vol. XLVI, nº 112-113, Julio-diciembre, 1980, pp. 545-552.

MAGNÉ, B., "Pérecriture", en Claudette Oriol-Boyer, éd., *La réécriture*, Ceditel, Université de Grenoble-Stendhal, 1990.

MOREL, J. (1988). "Réécritures", en *Lecture / Réécriture*, ed. A. Viala, *Cahiers de littérature du XVIIe siècle*, 10, 1988, pp. 175-179.

PFISTER, M., "Concepciones de la intertextualidad", *Intertextualität 1. La teoría de la intertextualidad en Alemania,* Criterios*,* La Habana, 2004.

RIFFATERRE, M., *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil 1983.

SAMOYAULT, T., *L'intertextualité, mémoire de la littérature*, París, A. Colin, 2005.

SANZ CABRERIZO, A., *La noción de intertextualidad hoy*, *Revista de literatura, Madrid*, tomo 57, nº 114, 1995, pp. 341-362.

Lumière et ombres de la condition féminine: le regard de Malika Mokeddem et de Maïssa Bey sur l'histoire de l'Algérie

Carme Figuerola
Universitat de Lleida
cfiguerola@filcef.udl.cat

Resum

Llum i ombres de la condició femenina: la mirada de Malika Mokeddem i de Maïssa Bey sobre la història d'Algèria

Les condicions històriques a les quals van haver d'enfrontar-se les escriptores mencionades van convertir en una croada la seva lluita a favor de l'alliberació de la dona. Perquè se saben víctimes d'un entorn subjecte a una tradició secular, reclamen el seu protagonisme des d'una òptica optimista que transmet l'esperança de trobar un equilibri entre masculinitat i feminitat. Per aquest motiu la seva història privada corre paral·lela a la del seu país. L'article analitza preferentment la visió de Malika Mokeddem. La comparació de les seves tesis amb les de la seva compatriota Maïssa Bey posa de relleu fins a quin punt, més enllà d'un cas particular, les seves respectives opinions tradueixen l'essència d'una cerca identitària comú.

Paraules clau

Malika Mokeddem, Maïssa Bey, història, Algèria, identitat.

Resumen

Luz y sombras de la condición femenina: la mirada de Malika Mokeddem y de Maïssa Bey sobre la historia de Argelia

Las condiciones históricas a las que debieron enfrentarse las mencionadas escritoras convierten en una cruzada su lucha por la liberación de la mujer. Ambas se saben víctimas de un entorno sujeto a una tradición secular; sin embargo, reclaman su protagonismo desde una óptica optimista que transmite la esperanza de encontrar un equilibrio entre lo masculino y lo femenino. Por ese motivo, su historia privada corre paralela a la de su país. El artículo analiza preferentemente la visión de Malika Mokeddem. La comparación de sus tesis con las de su compatriota Maïssa Bey pone de manifiesto hasta qué punto, más allá de un caso particular, sus respectivas opiniones traducen las claves de una búsqueda identitaria común.

Palabras clave

Malika Mokeddem, Maïssa Bey, historia, Argelia, identidad.

Résumé

Lumière et ombres de la condition féminine: le regard de Malika Mokeddem et de Maïssa Bey sur l'histoire de l'Algérie

Les conditions historiques auxquelles ont dû se confronter les écrivaines ci-dessus nommées ont changé en croisade leur lutte en faveur de la femme. Toutes les deux se savent victimes d'un milieu

soumis à une tradition séculaire; elles réclament pourtant leur protagonisme dans une perspective optimiste qui transmet leur espoir de retrouver l'équilibre entre homme et femme. À ce sujet, leur histoire privée s'écrit de pair avec celle de l'Algérie.
L'article analyse de préférence la vision de Malika Mokeddem. La comparaison de ses arguments avec ceux de sa compatriote Maïssa Bey met en relief à quel point, au-delà d'un cas particulier, leurs opinions traduisent les clés d'une quête identitaire commune.

Mots-clé
Malika Mokeddem, Maïssa Bey, histoire, Algérie, identité.

Abstract
Light and Shadows of the Feminine Condition: Malika Mokeddem and Maïssa Bey Perspective on the Algerian History
The historical conditions which the above mentioned writers had to face turned his fight for the woman's liberation into a crusade. As victims of an environment subjected to a secular tradition, they both claim their prominence from an optimistic vision that shows their hope to find a balance between masculine and feminine. For this reason, their private story runs parallel to the history of their country. The article preferably analyses Malika Mokeddem's point of view. The comparison between her theses and those of her compatriot Maïssa Bey highlights to what extent, beyond a particular case, their respective opinions express the keys of a search for a common identity.

Keywords
Malika Mokeddem, Maïssa Bey, history, Algeria, identity.

Malika Mokeddem et Maïssa Bey : deux auteures dont l'écriture s'inscrit dans ce que la critique a convenu de nommer « la littérature de l'urgence », selon l'expression de Soumya Ammar Khodja (1999 : 3), celle où la vie côtoie la mort. Mais de l'urgence par rapport à quoi, par rapport à qui? Par leur émergence, ces voix cherchenten fait à réagir contre les péripéties d'une Histoire en marche et qui semble et qui cherche son chemin à tâtons. Ces auteures s'insurgent aussi contre les circonstances de leur entourage car celles-ci contribuent à rendre leurs petites histoires cauchemardesques, d'où le cri contre les barrières d'un contexte intolérant qui entrave l'émancipation féminine. La création littéraire devient ainsi le reflet de l'implication idéologique de ces femmes vis-à-vis d'une réalité très souvent marquée par l'expérience coloniale et les événements qui s'ensuivirent. Dès lors Mokeddem et Bey réécrivent un parcours personnel en même temps que d'un pays —l'Algérie—. Nul besoin de documentation, d'appel à d'autres sources puisque la mémoire suffit pour porter témoignage de l'angoisse et l'amertume des êtres; les détails des microcosmes qui forment leur entourage deviennent nécessaires, sinon indispensables, pour expliquer la violence innommable qui terrasse la société algérienne. Nos propos visent de préférence l'œuvre de Mokeddem et la perspective de l'Histoire qui y est inscrite. La comparaison de ces thèses avec celles de Maïssa Bey permettra de mieux saisir leur portée générale et genrée, en refusant de les attribuer tout court à une personnalité singulière. Pourtant, on ne peut pas appréhender leur vision historique si on ne prend pas conscience de leur combat « envers et contre tout » —pour parler comme Yolande A. Helm (2000)— en vue d'une

affirmation identitaire. C'est pourquoi un premier volet de l'analyse sera consacré à rappeler les parcours personnels des deux écrivaines.

Plusieurs aspects fondent le rapprochement entre ces deux femmes: l'appartenance à une même génération[1], toutes les deux ayant fait leur entrée dans les univers littéraires pendant les années 90, et des similitudes dans leur parcours comme créatrices : toutes les deux ont remporté des prix littéraires et pris la plume pour donner un sens au sang répandu dans ce monde de la tuerie algérienne.

Il suffit de se pencher sur la biographie de Mokeddem pour constater que depuis sa naissance elle a été vouée à revendiquer sa condition féminine. D'après ses propres confidences, cette aînée d'une famille de dix enfants n'avait pas été la bienvenue puisqu'elle n'était pas un garçon, ce qui a semé un certain désarroi vu qu'à sa venue au monde sa famille n'avait même pas le courage de lui offrir un prénom. A la demande de la sage-femme à cet égard,

> ... (ma mère et grand-mère) ont fait un youyou sans voix et ma grand-mère a fini par lui dire, on va l'appeler : « Aïcha, ou je ne sais pas quoi —ou Malika ». Bon, la sage-femme a dit : « C'est très bien Malika, ça va changer des Aïcha et des Zohra » (Redouane 2003 : 276)

Idée d'autant plus paradoxale en l'occurrence que *Malika* signifie « Reine » comme si par là, le nourrisson était appelé à exercer son emprise sur un univers qui la lui refusait d'emblée. Puissance dérisoire, elle devra avoir recours soit à la médecine, métier masculin à l'époque, soit à l'imagination véhiculée par la littérature pour faire front à l'autorité patriarcale. De même, cette recherche d'affirmation comme femme appert chez Maïssa Bey, non pas pour ce qui est de sa naissance physique mais de son baptême dans la sphère professionnelle. Pour ce faire elle a dû renoncer à son vrai nom pour pouvoir concilier les exigences d'une société intégriste avec celles de l'écriture :

> Lorsque j'ai pensé à éditer mon premier roman, il a semblé évident à tout mon entourage que je ne pouvais pas le signer de mon vrai nom, que je devais me cacher derrière un pseudonyme, pour plusieurs raisons. La plus importante étant bien entendu liée aux menaces de mort qui à ce moment-là pesaient sur tous ceux qui osaient affirmer par leurs écrits, leurs paroles et leur mode de vie qu'ils n'acceptaient pas les diktats des intégristes. (Bey 1998 : 32-33)

Le recours à un nom de plume n'est pas un phénomène nouveau. Porteur par nature de l'anonymat, de la protection que celui-ci assure, il témoigne aussi de la volonté de faire face à un modèle social où la femme est bannie de l'espace publique.

Dans leur but commun de prendre la parole en faveur d'une revendication anticonformiste contre la société ancestrale, les univers romanesques des deux romancières apparaissent peuplés de femmes. Celles-ci se confrontent sans cesse aux chaînes sociales qu'elles retrouvent tout d'abord dans leur cercle le plus immédiat, à savoir, la cellule familiale. Le clan reproduit les mœurs de leur entourage où la suprématie masculine est un signe manifeste depuis le tout premier âge, des jeux aux quels se prête le frère avec l'héroïne de *Je dois tout à ton oubli* :

> Combien de fois par jour vient-il se placer à califourchon sur le dos de Selma ? De son bras droit, il lui enserre le cou à lui couper la respiration. Etonné qu'elle ne s'élance pas immédiatement, il pointe

1. Mokeddem est née en 1949 et Bey en 1950.

> l'index de l'autre main et lui intime : « Va ! Va ! » il est tellement habitué à ce que tout le monde devance ses caprices que ceux-ci ont pris, pour lui, valeur d'ordre. (Mokeddem 2008 : 22)

La plume de la narratrice est éloquente lorsqu'elle recourt au terme « tyran » pour définir l'attitude du cadet, en réaffirmant ainsi ce que l'image laissait déjà entrevoir du point de vue symbolique: le mâle, apparenté à un chef glorieux, domine la monture et lui inflige le traitement vexatoire manifeste dans les coups aux mollets. De surcroît une telle suprématie semble compter avec l'approbation maternelle car les injonctions de la génitrice à sa fille contribuent à légitimer les aspirations du frère.

A ce fait se joint la circonstance que la femme se consacre régulièrement aux labeurs traditionnelles et conçues comme moindres : lorsque la petite Selma veut bien participer du secret de la famille, elle en est bannie, reléguée au soin des enfants, en conséquence livrée à une tâche qui représente un élargissement de l'activité procréatrice. Par analogie les actions qui s'écartent de ce domaine intime sont envisagées comme une nuisance à la vie courante : dans *La Transe des insoumis* Malika rend compte à la première personne de l'aspect marginalisant que le travail intellectuel avait entraîné dans l'esprit de sa mère. L'enfant était alors arrachée à son monde de façon à ce que l'autorité et les principes traditionnels s'atténuent au point de ne plus avoir de retentissement (Mokeddem 2005 : 47-48). Ce roman montrait une redéfinition éloquente de même que restrictive des rôles féminins à travers l'expérience de la grand-mère, à laquelle il rend hommage : si l'aïeule est capable de confluer spirituellement avec sa belle-fille, c'est par l'élaboration de la laine. Toutefois, la communion qui s'était produite dans les tâches rudimentaires de la préparation de la matière se dilue lorsque ce procès arrive à son étape la plus délicate: le tissage, activité doublement artistique puisque la petite fille l'apparente à un spectacle musical où le métier à tisser deviendrait un substitut de la harpe et par leurs gestes, les deux femmes se prêteraient au ballet. Spectacle sur lequel surenchérit le récit fabuleux de la grand-mère par lequel, grâce aux tapis, un individu anonyme avait été ramené au fondamental, à l'essentiel puisqu'il y avait découvert l'amour et la mort, les deux faces du drame humain.

Les résultats maladroits obtenus par la mère la pousseront à opérer un troc et le métier sera remplacé par la machine à coudre. Dorénavant la cassure est inébranlable : le temps des nomades est révolu et ses traces ne persistent que dans la mémoire de la grand-mère qui se veut forcée à se replier sur les mots pour sa récréation. La fantaisie est ainsi proscrite d'une génération féminine. L'autorité morale, la reconnaissance dont bénéficiait l'aïeule ne sera pas héritée par la mère dans les premiers romans de Mokeddem, il faudra attendre à *Je dois tout à ton oubli* (2008) pour que l'auteure trouve la paix auprès de celle qui l'a enfantée.

De ce point de vue l'écriture de Mokeddem, tout comme il arrive chez Bey —ce dont on reparlera ci-dessous— maintient un intense dialogue avec leurs géniteurs: depuis *Les Hommes qui marchent* jusqu'à *La désirante*, depuis *Au commencement il y avait la mer* jusqu'à *Puisque mon cœur est mort*, elles évoquent respectivement la relation entre les protagonistes et leurs mères, pères, grand-mères, sœurs et frères. Constellations familiales vécues souvent comme des déchirures qui à certaines reprises se définissent par l'absence, notamment de la mère. Réduite à un rôle de nourricière, d'être passif et médiocre, celle-ci contribue par sa passivité à affirmer la portée du système patriarcal. Ce manque permet même d'envisager une filiation de choix : dans *Le siècle des sauterelles* Yasmine remplace son état d'orpheline par une mère inventée sous le patron d'Isabelle Eberhardt. Sans avoir le regard enragé de Leïla (*Les hommes qui marchent*), la première héroïne de Bey met en lumière ce vide maternel : lorsque dans son parcours vers la désillusion Nadia est confrontée à l'avortement, la seule issue qui lui reste en dehors du tourment des conventions sociales, la mère

éprouve une certaine syntonie avec elle. Pourtant, la griffe du déshonneur porte sur un domaine trop transgresseur, celui de la sexualité, pour qu'elle ait le courage d'offrir son aide à la jeune fille. Le silence, l'aveuglement, la soumission à une loi d'airain imposée restent les seules attitudes possibles pour ces mères qui n'osent pas enfreindre un ordre établi. De même, dans *Bleu, blanc, vert*, Lilas témoigne de l'incompréhension dont elle allait souffrir auprès de sa mère devant la probabilité d'un divorce :

> Admettons qu'elle m'écoute jusqu'à la fin. Ce qui est peu probable. Elle se lèverait d'un bond et, aussi raide que la justice, me couperait d'un bref et définitif : tu es folle. Elle pourrait ajouter, pour enfoncer le clou : al lieu de remercier Dieu de la chance que tu as ! Je crois même qu'elle irait jusqu'à énumérer les qualités indéniables d'un époux qui ne manque à aucun de ses devoirs, qui se tue au travail pour pouvoir améliorer sa vie et celle de sa famille. Gentil, sérieux, poli, serviable, attentionné envers sa mère, sa belle-mère, ses beaux-frères, jamais un mot plus haut que l'autre. Et pour finir, elle glisserait l'argument imparable : et que diraient les voisins ? (Bey 2009b : 214)

Bey s'en prend alors au code de la famille imposé par un islamisme qui, après l'Indépendance, se propage comme une marée. Déjà dans son accès à l'âge adulte marqué par les rites de passage conventionnels, Lilas rend compte de la différence entre garçons et filles : alors que les premiers deviennent des candidats à remplir le rôle de chefs de famille, pour les dernières la gloire n'est pas probable car leur initiation se trouve être en rapport avec la sexualité. Le mariage n'est pas en mesure d'améliorer leur sort vu la formule par laquelle il se résume chez les femmes : « une minute de détente, neuf mois d'attente et toute une vie exténuante » (Bey 2009b : 98). D'où que la maternité finisse avec le charme féminin vu les déformations qu'elle provoque sur le corps... Le refus d'enfanter manifesté par le tout des héroïnes de Mokeddem peut, certes, être interprété comme un reflet biographique personnel de l'écrivaine. Cependant la comparaison avec les thèses de Bey permet d'accorder une portée beaucoup plus large et profonde à cette volonté. En effet, Lilas interprète la contraception comme « la vraie révolution du XXe siècle » d'où que les liens soient profonds entre le thème féminin et l'historique, comme le remarque Colette Valat (2009 : 11) et que ces écritures constituent un volet de l'histoire culturelle du peuple algérien car elles témoignent de la position féminine dans la vie quotidienne, celle qui souvent n'est pas enregistrée parmi les grands événements. Le lecteur perçoit le parallélisme établi entre la lutte pour la cause nationale et pour celle des femmes de par le pouvoir qu'elles acquièrent sur la maîtrise de leur corps. La négation de Mokeddem demeure un échantillon de ce nouvel acquis. Un acquis d'autant plus révélateur qu'à son avis l'esclavage physique rend la femme doublement victime : d'une part elle endosse la honte sociale qui s'ensuit des circonstances sociologiques dues à l'exode rural. Le mouvement migratoire n'étant pas suivi d'une prospérité économique, il déchaîne une promiscuité[2] qui provoque des ravages silencieux, cachés, et dont, d'après Mokeddem, on ne trouve pas de signe dans les statistiques officielles. D'autre part, en tenant compte de ces conditions, il revient à la femme de devenir le bourreau des enfants nonsouhaités, l'outil destiné à en éviter le discrédit. La mémoire de Selma (*Je dois tout à ton oubli*) identifie au début de l'intrigue l'aspect de la main maternelle avec celui des « araignées annonciatrices du vent de sable » : si elle ne déchaîne pas l'orage, elle en reste toutefois le signe annonciateur. Sexualité et maternité ne vont pas de pair dans ce monde encadré génériquement sous les thèses d'Euripide. La

2. Maïssa Bey dénonce aussi sans équivoque les conséquences de cette surpopulation qui dans les quartiers populaires d'Alger relève de « une moyenne de 7,8 personnes par habitation » (Bey 2009b : 152).

concrétion de cette antinomie a lieu au sein du récit et son importance est soulignée par l'auteure du point de vue formel en introduisant la seule note explicative en bas de page à propos du terme *Jason*. Mokeddem se voue à une appropriation du mythe littéraire qu'elle entame par sa tentative d'identifier dans sa famille l'équivalent de ce personnage mythique. Sa crainte que ce forfait souille le père reste compréhensible si l'on conçoit que Mokeddem, malgré les divergences qui les avaient écartés, s'est réconciliée avec lui dans *Mes hommes*, son ouvrage précédent. Enfin elle comprend que le rôle revient à cet oncle dont la description reste pourtant positive : sa beauté apparaît mise en relief, il participe d'un halo quelque peu romantique. Il a été privé d'un mariage par amour et il est présenté comme un homme en proie à la vengeance d'une première femme. A notre avis l'écrivaine dénonce une fois de plus ces habitudes ancestrales de mariages accordés par le clan qui asphyxient la volonté des êtres sans réussir à étouffer leur nature.

Mais la tragédie se veut d'autant plus dramatique que la Médée de notre écrivaine reste un simple ersatz de son aïeule littéraire:

> ...comment risquer la comparaison quand la mère comme la tante feraient si pâle figure aux côtés de Médée ? Les divergences sont là des motivations de cet acte. Il relève du seul orgueil chez Médée. Médée méprise souverainement la notion du mal et tue pour se venger d'un époux et des puissants avec lesquels ce dernier fait alliance. [...] c'est parce qu'elle surpasse, outrepasse toutes communes mesures que Médée continue à fasciner depuis l'Antiquité (Mokeddem 2008 : 83-84).

Les traits des deux femmes sont inversés : la conscience du mal, le rejet à l'exposition manifeste de celui-là, c'est-à-dire la honte, se trouvent à l'origine des actes de la mère. En d'autres termes, alors que la vengeance de Médée appartient au domaine public par l'orgueil qui en est le moteur, dans le cas de Mokeddem il s'agit d'une conduite réservée à la sphère du privé, de l'indicible même, que seuls les « initiés » aux traditions de cet univers peuvent accepter. C'est à cause de cette qualité du crime que l'on peut justifier la tentative de bannir jusqu'à l'opiniâtreté la petite Selma de la portée de cet épisode : d'abord l'envoyant s'occuper des enfants, puis la dépaysant avec le voyage à Oujda. Car son péché à elle consiste à avoir vu, à savoir, à avoir pénétré trop tôt dans le cercle du secret.

Une deuxième thèse se joint à la précédente en guise, d'après Selma, de circonstance atténuante : le manque d'affection maternelle de la part de la mère, elle-même étant devenue orpheline depuis sa naissance. Comme dans d'autres récits de Mokeddem, l'enfance est loin d'être un paradis perdu.

La mère-bourreau est mutée en victime de ces actes criminels auxquels elle est réduite par les exigences que cette société fait peser sur les femmes. Sa seule issue se réduit à l'exil intérieur. La définition fournie par la romancière sur le concept d'infanticide grossit l'encre sur l'auto-lésion : la mère commet un crime contre soi-même, esclave comme elle reste des mœurs tribales. Le meurtre agrandit sa portée du moment où le narrateur instaure un lien constant entre le particulier et le générique. Par un effet métonymique original, l'exemple raconté sert à illustrer le panorama algérien. Aux yeux de l'écrivaine, « c'est au pays tout entier, à l'Algérie, que sied le rôle de Médée ». Le manque de respect exercé contre la différence, contre ceux qu'on conçoit *Autres*, souvent femmes et homosexuels, se situe à l'origine de la violence capable d'empêcher le progrès de ce peuple. Ce même souci fait part des thèses de Bey. Chez elle les personnages confrontent leur individualité à celle du groupe constitué à partir de « la nationalité, la langue, l'origine, l'histoire, l'ethnicité, la religion », pour utiliser ses propres termes dans *L'une et l'autre* (Bey 2009a : 11). Lilas (*Bleu, blanc, vert*) en tant que psychologue, ne remarque-t-elle pas en plus des contradictions vécues par les femmes, les difficultés des homosexuels qui se rendent dans sa consultation et qui « tous avaient la même

réaction. Celle de vivre leur homosexualité comme une véritable tragédie. Une tragédie qui conduit certains au suicide » (Bey 2009b : 232). D'où que toute dissension par rapport au groupe reste d'emblée condamnée et qu'elle soit porteuse d'agitation. Pour mieux mettre en relief son idéologie Bey utilise un procédé que Mokeddem avait déjà employé dans *L'interdite* (1993) consistant à offrir au lecteur deux points de vue, le masculin et le féminin, et par ailleurs, l'affrontement entre le dominant et le dominé. Telle polyphonie cherchant à déceler les vérités individuelle dans un monde du collectif, loin d'être fortuite, sert à situer dans le roman la cause de la femme sur un pied d'égalité avec celle du nationalisme : la statuette que Lilas reçoit en héritage de Mme Moreno, la prétendue Française, reste la synthèse de ce parallélisme. Cette implorante qui n'est pas loin de rappeler celle de la malheureuse Camille Claudel résume en soi les avatars auxquels sont confrontées celles de son genre :

> Tu vois, ça, petite, c'est la guerre. Toutes les guerres que j'ai traversées sont inscrites sur son corps, et sur le mien aussi. Je porte en moi les deux stigmates de la vie : l'amour et la mort. (Bey 2009b : 158).

Les pénuries de la femme relèvent ainsi d'un double axe : celui qui s'enracine dans la tradition des mœurs et celui qui découle des événements vécus. Or, la portée de l'Histoire acquiert chez les écrivaines une transcendance qui dépasse celle d'un simple décor. Les épisodes historiques bénéficient d'un statut de premier plan, comparable à celui d'un personnage car au-delà de la perception idéologique qu'ils traduisent, ils contribuent à dresser le profil des identités visées par les narratrices. En gros la période comprise dans les intrigues de Mokeddem correspond aux derniers soixante ans environ : 1945 à 1975 pour *Les Hommes qui marchent* ; 1901 à 1939 pour *Le Siècle des sauterelles*, des années 1960 à nos jours pour le reste d'ouvrages jusqu'à *N'Zid*. Ce lapse de temps va de pair avec l'existence de l'écrivaine elle-même et il comprend les faits historiques qui ont déterminé le sort de l'Algérie actuelle : les derniers feux de la période coloniale, la guerre, l'Indépendance, le post-colonialisme, entre autres. Par ailleurs il n'y a pas que l'histoire intérieure de l'Algérie qui préoccupe l'auteure : d'autres événements survenus ailleurs ayant déterminé de près ou de loin le cours de l'avenir du pays l'intéressent. Ainsi se lit la perplexité de Zohra (*Les Hommes qui marchent*) devant la seconde guerre mondiale témoigne l'incompréhension des natifs qui ne se sentent pas concernés auprès des conflits de l'Hexagone et qui, en conséquence, n'interprètent pas le dénouement des hostilités dans le même sens que les Français, comme le manifeste symboliquement le comportement féminin : « C'est depuis cette date que les femmes de l'Est algérien ont troqué le blanc haïk contre un drapé noir » (Mokeddem, 1990 : 31).

Ce désir de raconter ce qui s'est vécu en Algérie, de s'engager avec la fortune de son pays concerne aussi Bey. Plusieurs de ses ouvrages ancrent leurs épisodes dans l'Histoire : *Bleu, blanc, vert* (2006) rend compte de cette importance puisqu'il établit formellement trois étapes déterminantes pour la vie des héros aussi bien que pour l'existence du pays. Dans ce sens il comprend les trente années qui s'égrènent depuis l'Indépendance en 1962. Cette période permet à Ali et Lilas de contempler la naissance d'une violence qui agit en sourdine et qui porte ses griffes contre tous ceux qui avaient cru espérer dans la fin de la guerre l'arrivée de la liberté. Le conflit est de même évoqué par la figure du père ayant trouvé la mort à cette occasion, ce qui marque un halte dans l'esprit de la jeune protagoniste.

Surtout ne te retourne pas (2005) élabore un réquisitoire contre les diverses brutalités qui touchent la femme et l'Algérie. Pour mieux le prouver, le roman passe en revue les époques coloniale, post-indépendance et contemporaine du pays dans le but d'en saisir les failles sociopolitiques ayant

déchaîné le tremblement de terre. Le séisme ravageur sur lequel est axé le récit n'a donc pas que des causes physiques. En fait il est pris comme métaphore évocatrice du chaos dans lequel se trouve submergée l'Algérie. La comparaison n'est pas sans rappeler celle qui en 1998 avait inauguré le roman de Mokeddem *La nuit de la lézarde* où cette dernière évoquait la fissure qui touchait le peuple algérien. Dans les deux cas le sort de la femme reste tragique : chez Mokeddem son héroïne succombe allégoriquement à la lézarde qui crève son cœur ; chez Bey, Amina souffre d'une amnésie qui la lance dans une errance pénible : son chemin mémorial s'accomplit en douleur tout comme l'accouchement de l'Indépendance est passé par le sang.

Entendez-vous dans les montagnes (2002) trace le profil du drame vécu par l'Algérie et par la protagoniste vu la mort du père lors de ce fait. A ce but l'œuvre met en scène deux personnages qui pendant un court voyage en train s'adonnent à unereconstruction mémorielle qui passe en revue la guerre, la Révolution et les déchirures. Là encore l'histoire individuelle rejoint celle d'une collectivité. De ce fait la destination géographique, Marseille, se redouble d'une autre de nature symbolique : la quête de la vérité dont l'acceptation —qui n'entraîne pas l'oubli— se révèle le seul biais pour surmonter le traumatisme de la violence. La blessure ne peut cicatriser que par la compréhension mutuelle, tel est le message fourni au lecteur par cette jeune voyageuse qui à la fin réussit à s'entretenir avec le bourreau de son père.

Pour finir ce bref surplomb, plus récemment *Puisque mon cœur est mort* (2010) continue à raconter les atrocités qui ensanglantent le pays puisque l'intrigue consiste en un dialogue d'une femme avec son fils assassiné par un intégriste revenu du maquis. Le meurtre, en plus de détruire le lien familial, ravage les relations d'Aïda —la protagoniste et mère- avec son entourage car il déclenche une attitude jusqu'alors latente qui s'écarte des mœurs ancestrales et qui suscite une profonde méditation sur des aspects poignants du cadre politique et social quotidien: l'instrumentalisation de la religion, le pardon, le sacrifice de la jeunesse... L'écrivaine met l'accent sur le thème de la résilience, cette capacité de résister à des blessures devenues des chancres, aspect que Bey avait effleuré dans ses ouvrages précédents.

On dirait que les deux romancières essaient à tous les prix de comprendre les drames qui traquent leur pays de même que les phénomènes qui touchent leur société d'origine en s'interrogeant à propos des motifs qui portent à devenir terroriste mais aussi tortionnaire. Leur détresse tient de ce que la violenceest loin d'être conçue comme l'apanage d'un étranger installé en Algérie lors de la colonisation. Au contraire, elle demeure un fait naturel à en juger par le terme *fléau* auquel a recours Maïssa Bey par l'entremise d'Ali pour faire la synthèse de la période post-révolutionnaire (Bey 2009b : 235). L'écriture de Mokeddem, de son côté, —surtout dans ses premiers ouvrages— souligne que l'Indépendance n'apporte à l'Algérie qu'une fausse liberté alors qu'elle s'accompagne, en échange, d'un déchaînement de l'agressivité. Ce message se dessine formellement par les expressions utilisées pour la caractérisation de l'époque citée dont l'ensemble acquiert des connotations négatives. Souvent ces termes situent la colère en dehors de la portée de l'individu car, dans leur ensemble, les termes utilisés par Mokeddem indiquent des phénomènes dont les effets échappent à l'homme et à sa capacité d'en exercer le contrôle: *épidémie* (Mokeddem 1990:284) -vocable utilisé pour se rapporter à la guerre-, *pays détraqué*[3] (Mokeddem 2004:21), *chaos* (Mokeddem 2004: 51), *drame* (Mokeddem 2004: 44), *poudre* (Mokeddem 2004: 44)— substantif pris pour se rapporter à la matière génératrice d'un incendie imaginaire parallèle à celui qui clôt l'intrigue de *L'Interdite*

3. S'il est vrai que les termes appartenant au champ sémantique de la maladie sont fréquents en vertu du métier de l'écrivaine, cet aspect ne dévalue pourtant pas leur connotation redoutable.

(Mokeddem 2007: 180)—. Par ce biais sont remarquables deux comparaisons par lesquelles l'auteure transmet son propre concept à propos du pays où elle est née et qu'elle définit en tant qu'« un pays *Inch'Allah* »(Mokeddem 2007: 68) et une nation qui « est en train d'accoucher, dans le sang, de la laïcité et de la démocratie» (Mokeddem 2004: 71) . Dans le premier cas, l'appel au surnaturel, voire au divin traduit le total désarroi de l'individu face à son sort. Dans le deuxième, le lecteur éprouve le tiraillement entre la liberté promise et les moyens par lesquels elle est atteinte. A cet égard on découvre l'ambiguïté des sentiments par rapport à l'Indépendance que Mokeddem avait déjà exprimée dans son premier livre, *Les Hommes qui marchent*. Ce récit met en exergue la gaîté de ces femmes qui, en prenant le train pour le Maroc, n'hésitent pas à se solidariser avec leurs maris en chantant l'hymne national comme symbole de la victoire conquise n'est pas libre de frustrations portant sur de différents domaines, d'après la narratrice: « La révolution agraire était un échec. Pire, un désastre. L'amour était impossible, toutes les routes barrées, la paix à nouveau traquée» (Mokeddem 1990: 314). L'Indépendance éveille des comportements relevant d'une double morale, que ce soit chez les bourgeois —vg. les parents de Yacef qui empêchent leur fils d'épouser Kenza puisqu'elle n'appartient pas à leur milieu aisé (*Des rêves et des assassins*)— ou chez les plus défavorisés. Rappelons à cet égard dans *Les Hommes qui marchent* la position des hommes qui le 1r novembre lapidaient la petite Leïla accompagnée de sa sœur parce qu'elles ne paraissent pas en tenue « autorisée » ; o encore le cas du père de Kenza, le boucher dont le métier évoque par analogie sa démesure auprès des femmes (Mokeddem 2004: 11). Tant d'autres exemples viendraient en appui.

Nos auteures insistent aussi à dénoncer la dégradation des lieux engendrée par la fureur destructrice qui se répand après l'Indépendance : d'après Mokeddem, à Alger la violence collective s'abat sur le mobilier urbain à la fois que sur les femmes : dans *Des rêves et des assassins* ville et femme sont liées par leurs corps ravagés. Le récit insiste sur cette agressivité et pour ce faire, il prend un même objet et en fournit deux portraits opposés suivant l'époque. Les lions en bronze ornant autrefois la mairie —le choix de l'immeuble n'est pas banal si l'on conçoit qu'il s'agit de l'emblème de l'expression populaire— souffrent d'une destruction à de fortes connotations sociales et par là, incarnent la métaphore de tout un peuple affublé de ce chancre que suppose l'intégrisme :

> Maintenant, l'interdit et la terreur calcinent tout. Les célèbres lions de la mairie en ont perdu leurs crocs. Crinières et corps lépreux, ils semblent rongés par le mal qui dévore la ville et la vie. Maintenant la charcuterie de Sorriano est un bureau du FIS. (Mokeddem 2004: 34)

La représentation du monde urbain établit un lien entre les atteintes individuelles subies par Kenza et celles de la collectivité qui se reflètent même dans le langage. Kenza remarque la métamorphose dont la langue rend compte à son tour du changement de consciences : « Maintenant, s'ajoutant à la division entre « Rois »,« Riens » et moins-que-rien, des « ismes » et autres séismes dévastent le pays » (Mokeddem 2004: 34).

De sa part Bey, à travers le regard de Lilas, constate aussi la détérioration des quartiers d'Alger où les dégâts matériels ne font qu'engendrer une dégénérescence des conditions de vie et des mœurs de ses habitants (Bey 2009b: 167-68). Le plus haut degré de cet avilissement parvient de la main de la déclaration d'état de siège qui soumet Alger à une pollution à tous les niveaux[4]. Souillure d'autant

4. « Alger est sous couvre-feu à partir de huit heures le soir. Les hélicoptères de l'armée tournent inlassablement au-dessus de la ville, tels de gros bourdons noirs. Le hululement des sirènes des voitures de police et des ambulances trace dans la nuit de longs sillons d'angoisse, tandis que des pneus brûlés, ça et là, dégagent une fumée noire et pestilentielle

plus touchante qu'elle atteint les êtres mêmes: dans l'intrigue le malaise de l'Algérie se redouble de celui du couple car le bonheur ternit lorsqu'Ali réussit professionnellement et, comme il en avait été chez son père, commence alors à se corrompre.

Pour revenir à Mokeddem, sa plume déplore l'évolution politique du FIS dont les positions contradictoires concernent même les morts, influence qui la préoccupe vu qu'elle en fait le sujet fondateur de l'intrigue de *L'Interdite*. De ce point de vue *Bleu, blanc, vert* se situe dans une perspective proche quant au désarroi des protagonistes à l'égard de la victoire du FIS. L'évolution des événements s'accompagne d'un désengagement des anciens partisans. C'est pourquoi à la fin du roman Ali avoue son indifférence et celle de Lilas qui, autrefois très engagés dans l'avenir algérien, ont en revanche renoncé à exercer leur droit de vote et se sont adonnés à un bonheur passager : faire une balade sur la plage. De plus, d'une manière indirecte la protagoniste blâme cette époque par le témoignage de Madame Moreno, cette Espagnole que tout le monde a pris pour Française et qui, par son déracinement, devient l'exemple en soi des résultats néfastes de la guerre. L'amitié sincère née entre ce personnage et la jeune fille rappelle le cas de Portalès (*Les Hommes qui marchent* de Mokeddem), le colon avec lequel Leïla établit une bonne entente. L'individu représente, d'après ses propres mots, un civil venu d'outre-mer et souhaitant « pouvoir vivre en paix sur cette terre d'Algérie » (Mokeddem 1990: 176). Il n'est pas en vain que la romancière crée un passage où, alors que le germe de la violence avive la guerre, Portalès fait cadeau à la jeune fille de *Le Petit Prince.* D'ailleurs ce livre apparaît explicitement cité chez Bey à travers Lilas le définissant comme « mon livre préféré » (Bey 2009b: 26). Par cet intertexte avec Saint-Exupéry il nous semble que toutes les deux écrivaines tiennent à s'autoriser du message porté par ce héros devenu classique : la fuite, la solitude dans laquelle le Petit Prince se réfugie permettent au jeune homme de redécouvrir les valeurs de l'amitié et de l'amour (Wagner 1996). A ce message se joint le caractère *mythique* du conte qui fait régresser le lecteur à un temps primordial d'où il peut envisager des problèmes cosmiques. Cet aspect renforce les quelques parallélismes par rapport à l'ouvrage de Mokeddem : *Les Hommes qui marchent* ébauche des thèmes tels que l'isolement du créateur, l'attente de l'amour, la quête d'une réponse à un univers beaucoup plus large que l'enceinte de l'Algérie. La confluence de Mokeddem avec l'auteur de *Le Petit Prince* devient un atout d'autant plus saillant que dans des volumes postérieurs sa réflexion sur le monde insiste sur ces thèmes.

Pour conclure, en dehors des sujets abordés, des métaphores qui se recoupent, de la lucidité avec laquelle ces auteures traitent la condition de la femme en Algérie face à l'accablante réalité, un autre volet rapproche Malika Mokeddem et Maïssa Bey : leur optimisme. Leurs histoires, tissées entre des individus à la fois acteurs et victimes de l'Histoire, ont un commun un aspect nouveau : elles ébauchent l'espoir d'atteindre un équilibre entre l'homme et la femme et celui de dépasser la violence secrétée par l'Algérie car comme l'affirme Lilas à travers les mots de Cortázar : « L'espoir appartient à la vie. C'est la vie même qui se défend » (Bey 2009b : 284).

Références bibliographiques

AMMAR KHODJA, S., « Écritures d'urgence de femmes algériennes », in *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], nº 9, 1999, mis en ligne le 08 février 2005, consulté le 25 juin 2014. URL : http://clio.revues.org/289 ; DOI : 10.4000/clio.289

qui s'insinue jusqu'au cœur des maisons. » (Bey 2009b: 276)

BEY, M., *À contre silence*. Entretien avec Martine Marzloff, choix de textes et étude, Paris, Parole d'Aube, 1998.

BEY, M., *L'une et l'autre*, Paris, L'Aube. 2009a.

BEY, M., *Bleu, blanc, vert*, Paris, L'Aube 2009b [Première édition : 2006].

HELM, Y. A, *Malika Mokeddem : envers et contre tout*, Paris, L'Harmattan, 2000.

MOKEDDEM, M., *Les Hommes qui marchent*, Paris, Grasset, 1997 [Première édition : 1990].

MOKEDDEM, M., *Des rêves et des assassins*, Paris, Grasset, 2004 [Première édition : 1995].

MOKEDDEM, M., *L'Interdite*, Paris, Grasset, 2007 [Première édition : 1993].

MOKEDDEM, M., *La Transe des insoumis*, Paris, Grasset, 2005 [Première édition : 2003].

MOKEDDEM, M. *Je dois tout à ton oubli*, Paris, Grasset, 2008.

REDOUANE, N., BENAYOUN-SZMIDT, Y., ELBAZ, R., *Malika Mokeddem*, Paris, L'Harmattan, 2003.

VALAT, C., « Maïssa Bey : l'écriture de la révolte » in *Horizons Maghrébins. Le droit à la mémoire*. nº 60, 2009, Presses Universitaires du Mirail, pp. 9-16.

WAGNER, W., *La conception de l'amour-amitié dans l'œuvre de Saint-Exupéry*, Berne, Peter Lang, 1996.

Sobre el discurso poético camerunés en lengua española

Rodrigue Fotso Toche
Université de Yaundé I
fotsotocher@gmail.com

Resum

Sobre el discurs poètic camerunès en llengua castellana

Aquest estudi se centra en la poesia camerunesa escrita en llengua castellana i tracta no solament d'efectuar una aproximació entre la *poesia* i el *discurs*, sinó també de ressaltar la intenció, la motivació i la finalitat que s'amaguen en l'acte de producció. A més de la relació natural existent entre ambdós conceptes, es confronten els textos poètics amb les principals caracteritzacions de l'anomenat discurs. A partir de tal relació es desprèn que, amb les seves peculiaritats, aquesta poesia és vehicle d'opinions, de descripció i fins i tot de gratitud. D'altra banda, esdevé l'afirmació de la identitat individual i nacional dels seus autors. Presenta les característiques d'un discurs molt ben preparat per a transmetre missatges a la recepció en un llenguatge interactiu manifestat per elements com els *interlocutors*, el *context*, els *marcadors discursius*, el *vocatiu* i altres estratègies de realització de l'acte comunicatiu.

Paraules clau

Poesia, discurs, referents majors, marcadors del discurs, identitat.

Resumen

Sobre el discurso poético camerunés en lengua española

Este estudio se centra en la poesía camerunesa escrita en lengua española y trata no sólo de efectuar una aproximación entre la *poesía* y el *discurso*, sino de resaltar la intención, la motivación y la finalidad que se esconden en el acto de producción. Además de la relación natural existente entre ambos conceptos, se confrontan los textos poéticos con las principales caracterizaciones del llamado discurso. A partir de tal relación se desprende que, con sus peculiaridades, esta poesía es vehículo de opiniones, de descripción y aun de gratitud. Por otra parte, viene a ser la afirmación de la identidad individual y nacional de sus autores. Presenta las características de un discurso muy bien preparado para transmitir mensajes a la recepción en un lenguaje interactivo manifestado por elementos como los *interlocutores*, el *contexto*, los *marcadores discursivos*, el *vocativo* y otras estrategias de realización del acto comunicativo.

Palabras clave

Poesía, discurso, referentes mayores, marcadores del discurso, identidad.

Résumé

A propos du discours poétique camerounais en espagnol

La présente étude explore la poésie camerounaise écrite en espagnol. Elle fait un rapprochement entre les concepts de *poésie* et de *discours*. Ces derniers ont tout à fonctionner ensemble et ainsi, ils peuvent présenter des relations étroites tels l'intention, la motivation et les objectifs du texte poétique.

Il se dégage le fait qu'au travers de la relation existant entre les deux concepts se manifestent des caractéristiques propres à la production discursive. Ainsi, même dans ces actes communicationnels, les poèmes véhiculent des opinions et des descriptions. Plus encore, ils permeten à ses auteurs d'exprimer non seulement la reconnaissance, mais aussi l'affirmation de l'identité individuelle ou nationale. Les messages alors transmis au travers de ces textes respectent les règles principales du discours. Il est à inclure parmi ces règles la présence des acteurs sociaux, du message, du contexte et bien d'autres stratégies telles que les marqueurs du discours.

Mots-clés
Poésie, discours, marqueur discursif, référents majeurs, identité.

Abstract
About the Cameroonian poetical discourse in Spanish
This paper focuses on the Cameroonian poetry written in Spanish. Not only it aims to carry out an approximation between *poetry* and *discourse*, but also to highlight the intention, the reason and the objectives hidden behind communication. Besides the natural relationship between both concepts, it can be observed that the poetical texts are confronted with the main characteristics of the discourse. The poetical text, with its particularities, is a medium to express opinions, descriptions and gratitude. It also claims both the individual and national identity of the authors. It has the features of a well-prepared discourse in order to transmit messages in an interactive language manifested by the presence of elements such as *interlocutors*, *context*, *discursive markers*, *vocative forms*, and some other strategies to manage communication.

Keywords
Poetry, discourse, discourse markers, identity, major referents.

Introducción

La literatura en Camerún se enriquece a medida que pasan los meses y, dentro de ella, la escrita en lengua española que va extendiéndose. Ya cuenta con muchas obras. Los poetas cameruneses que escriben en lengua castellana se reclutan esencialmente entre los profesionales del español. Dominan este código que viene a funcionar como su lengua de trabajo[1]. No se planteará la cuestión del «por qué escriben en español» ya resuelta por Onana Atouba[2]. Sus publicaciones incluyen no sólo la poesía, sino también la narrativa. Este análisis se apoya en unos poemas contenidos en libros que vienen indicados en la bibliografía. El estudio se centra en la exploración de los escritos del género poético a fin de analizar e indicar su carácter discursivo. No escruta los aspectos formales sino más

1. Es importante precisar que estos poetas no sólo escriben en español sino en francés e inglés.

2. Se podrá consultar el artículo de Onana Atouba que está por publicar, sin nada cambia, bajo el título *El español de los autores cameruneses*. En este artículo desarrolla muy acertadamente el por qué los autores cameruneses estudiados escriben en español. En breve, se destaca que optan por ella por su "universalidad", para buscar cierto reconocimiento por parte de los países hispanos o para dar prueba de sus competencias.

bien lo que se puede llamar «estilo creacional» para despejar las intenciones, las motivaciones del poeta y la finalidad de su producción. Se basa en unos poemas circunscritos para aplicar a estos los criterios aquí considerados esenciales para la realización del discurso.

1. Poesía camerunesa en lengua española: aproximación al vocablo *discurso*

El universo literario camerunés ya cuenta con un buen número de textos poéticos en español. Este universo tiene una particularidad en cuanto a su código —o códigos—[3] distinto del que los poetas evocados aquí han elegido utilizar. El concepto de *poesía* remite a los de *arte*[4], de *género*, etc. El lexema *discurso* se define como una facultad racional, como el acto mismo de dicha facultad, como una reflexión o un raciocinio sobre unos antecedentes. Además, se refiere a un escrito o tratado de menos extensión en que se discurre sobre una materia para enseñar o para persuadir[5].

El lenguaje poético presenta ciertas diferencias con el «prosaico» en que utiliza pocas palabras para representar la idea más verbosa. Tiene o debe tener ritmo interno[6].

Si de manera generalizada hoy se ha entendido por *discurso* una intervención de un orador ante un público, es de reconocer que tal concepción, lejos de «limitar» el campo, lo abre, de modo que corresponde a la mayoría de los textos producidos, orales o escritos. Asimismo, se puede suponer que todo texto está generado con vistas a comunicar un mensaje a un receptor probable[7], el cual puede ser un público —a veces constituido de un solo individuo que se considera como selectivo—. El discurso es un lenguaje natural y coherente (Stubbs 1987), de manera que su estudio remite a examinar la organización del lenguaje a nivel superior a la oración. Es una unidad lingüística de dimensión transoracional (Maingueneau 1990: 13). El concepto de *discurso* designa una interacción verbal, puesto que los participantes utilizan la lengua para comunicar sus ideas y, para ello, interactúan (Djik 1990). Sin embargo, cuando se analiza los textos discursivos, no se integran solamente la constitución —la textura—, sino otras dimensiones como son los «*interlocutores*» *o personas del discurso,* el *mensaje,* el *contexto* y las *estrategias discursivas*, entre otros. En efecto, en la tradición africana, el poeta es ante todo un artista, un actor. Inyabri (2012: 51) subraya que

> the African oral poetry is fully realized in the context of performance [...] The effectiveness of the poetic act is not just measured by the presence of the audience in Oral poetry; the audience is indeed involved in the creative process itself.

De este modo, el poema es ante todo oral, es un discurso que, si no se dirige a un *tú* «ajeno», queda, por lo menos, un diálogo del autor con sí mismo. Transciende el propio *yo* (Kohan 2004: 15) a través de su escritura porque disertar o, dicho de otro modo, presentar su postura a través

3. Como indicado en la nota anterior, efectivamente, Camerún es un país bilingüe cuyas lenguas oficiales son el francés y el inglés.

4. La poesía evoca o sugiere, como arte (de construir versos, por ejemplo), las sensaciones y emociones, esto a través del uso particular de la lengua, uso caracterizado por los ritmos, la armonía, los imágenes, entre otros.

5. En lo que se refiere a la definición de los conceptos de discurso y de poesía, véase el *DRAE* (1984, s.v.-505 y 1080)

6. Según afirma la poetisa ghanesa Ama Ata (2005: 10).

7. A este respecto, Onieva Morales (1994: 115) señala que siempre se escribe pensando en un destinatario; Bousoño (1985: 48), por su parte, insiste sobre el hecho de que la poesía es comunicación, ya que el arte está configurado para los demás y el lector es un coactor, un coautor, alguien que esencialmente se toma en cuenta.

del discurso con el fin de expresar opiniones. Cuando uno sabe usar la lengua, manejarla con destreza, se dice de él que es un poeta o que su texto es un poema. Se puede observar que no todo locutor viene llamado poeta, lo mismo como todos los discursos no son poemas. En efecto, ¿son los discursos del Presidente Paul Biya asimilados a discursos poéticos? Sin embargo, una vez que un poema está emitido, constituye un discurso. En cambio, un discurso, para ser considerado poético, debe reunir características de la poesía.

2. Intención, motivación y finalidad del texto poético camerunés en castellano

Puede plantearse la pregunta de qué transmite la poesía camerunesa en español. Si el poeta no quisiese comunicar, sólo pensaría sus textos y no los pegaría por escrito o grabados —en el caso de los textos orales— puesto que, una vez escrito o grabado, el poema comunica y comunicar es existir y definirse (Zogo 2007: 137). Definirse como sujeto existente consiste también en presentar unas particularidades, es decir, en alzar sus marcas identitarias. Tal afirmación de sí, por una parte, reconstruye —o recupera— la «multinacionalidad»[8] perdida a partir de la descripción de la sociedad primera y primaria. Tal sociedad constituye el microcosmos del poeta que es la familia, la etnia, entre otros, como se puede observar en (1):

(1)

a. *Vengo de un pueblo conocido*
donde la paz con eternidad sueña...
Vengo de ese triángulo tranquilo
que explora y aprecia tu exilio [...] (Nana 2005: 11)

b. *¿Quién soy yo? ¿quién iba a ser?*
¿No ve usted lo negro que soy?
Negro, lo que se llama negro [...]
hijo de África negra y profunda, [...] (Metanmo 2007: 35)

Y, por otro lado, la apreciación del ajeno individuado o no:

(2)

a. *Entras.*
Miras alrededor tuyo
y te acercas [...] (Mahop 2009: 43)

b. *Mujeres, invisibles pero presentes,*
os doy las gracias [...]

8. La afirmación de la identidad suele manifestarse a través de la adhesión y aun del apego a la etnia como mini-nación parte de la nación constituida de varias otras etnias. Tal idea remite también a la unidad en la diversidad. A propósito de la cuestión de «multinacionalidad», se puede consultar Tsiyembe (2002).

mujeres sin cara, sin nombre,
pobres entre los pobres, os saludo [...] (Magnéché Ndé 2007: 67)

Como se puede observar, el poeta siempre tiene temas «profundos»[9] y da a conocer las riquezas a veces mundialmente únicas que rebosa su «mundo»[10]. Tiene, de todas formas, la ventaja de conocer, de modo parcelar o considerable, algunas sociedades y pueblos ajenos. A este respecto, González Calvo (2002: 161-163) hace la siguiente observación: «Pregunte usted a un norteamericano las cosas con las que asocia África y la respuesta será probablemente: selva, calor y leones [...] El África de la orgía de la muerte».

La literatura africana —y, por tanto, la camerunesa— se ha construido en una tradición esencialmente oral a través de cuentacuentos. No obstante, la poesía camerunesa que aquí es escrita, aun si es sabido que la escritura trata de «domesticar»[11] la oralidad. Sin ser experto o crítico de la poesía, los poetas y las obras estudiadas en este trabajo son calificados como tal por especialistas (ediciones, críticos), pues, son notables sus versos, la economía de la palabra, el ritmo, la estética, para limitarnos a estos aspectos más o menos formales.

3. Unas especificidades en la poesía camerunesa en español

A nivel sintáctico, se observa un juego ortotipográfico. Desde el aspecto puntuacional, la poesía camerunesa ofrece cierta libertad en sus peculiaridades. Se manifiesta cierta serenidad en construcciones normalmente puntuadas respetando una organización sintagmática clara. No obstante, el estilo y las circunstancias parecen forzar al poeta a una expresión «sin freno». Tal expresividad viene caracterizada por la falta o carencia de signos de puntuación como se puede apreciar en las construcciones de (3):

(3)

a. *Quizá me des una rosa*
más hermosa que luna llena [...]
Me habrás sacado
del pozo de las congojas (Nana 2005: 33)

b. *No sé si entonces me despertaste*
de un sueño que dejé ahí como muda o sudario
o si de tanto dormir mis edades vacías
amanecí en la fragancia de un alba ***nueva***
desde *el otro margen que ocultaste*
donde no somos sino un sueño de espuma, [...] (Mahop 2009 : 12)

9. Se considera aquí una profundidad doble en el sentido de que se debe apreciar el tema según el interés del lector-receptor, pero también el interés del poeta que lleva el tema de desde sus entrañas, lo que justifica su composición o escritura.

10. Para ello, Morales (2002) destaca «la necesidad de un conocimiento mutuo».

11. Es López Ortega (2008: 11) quien sostiene esta postura.

En efecto, entre muchos casos que se repertorian, notablemente en Nana y Mahop, se observa la carencia de signos de puntuación. Esta deficiencia puntuacional se palpa en las mayúsculas iniciales que son huellas de la presencia latente de la puntuación. También son comprobables los párrafos continuación de otros anteriores tal como se ve en varios poemas de Mahop. Tal comportamiento se ve en el ejemplo anterior en que *desde el otro margen que ocultaste* es la continuidad o complemento de *un alba nueva*. Otro aspecto relevante es el «título-texto» principalmente observable en el estilo forzosamente significante de Nana Tadoum. En efecto, tal manifestación paratextual es o forma parte del primer verso del poema como aparece en (4):

(4)

a. ***Vengo de un pueblo conocido***
donde la paz con eternidad sueña.
[...] (Nana 2005: 11)

b. ***Europa fraterna, te he traído***
un poema plural apenas maduro
[...] (Nana 2005: 13)

c. Divina rosa, ¿qué será de ti
Cuando la tarde gris
sobre tu hermosa boca
pose su oscura ropa? (Nana 2005: 17)

Los segmentos de versos *donde la paz con eternidad sueña, un poema plural apenas maduro...* y *cuando la tarde gris* [...] son, respectivamente, adyacente del sustantivo *pueblo,* objeto directo de *he traído* y circunstancial de *será*.

Se observa del mismo modo la influencia o la voluntad de utilizar códigos nacionales. Los ejemplos siguientes aportan la ilustración de este aspecto:

(5)

a. [...] *Sí, este puñal afilado que se hunde.* ***Oui, ce poignard aiguisé qui s'enfonce*** *irremediablemente en mí* (Magnéché Ndé 2007: 57)

b. [...] *Todos los días ser yo misma, ser sin ti, y no a través de ti.*
Libertad, querida mía,
mon bel amour!
Dear you! (Magnéché Ndé 2007: 59)

c. [...] *Las avanzadas democracias*
que a veces huelen a monocracia indefinible.
Then, God, thing apart like autumn leaves [...] (Nana 2007: 18)

Estas instantáneas alternancias de códigos caracterizan «coletazos», o mejor, vueltas inopinadas —quizás— a la identidad propia.

4. El acto poético de escritura

Una síntesis de los estudios sobre el discurso permite resaltar unas constantes: los interlocutores, el mensaje y la situación. En el plano lingüístico, el estudio de la coherencia y la cohesión textuales se revela significativo porque supone indudablemente la presencia de un tejedor, una inteligencia, que desde el principio, indica la pertinencia del enfoque lingüístico-discursivo.

Las constantes mencionadas arriba son los elementos que legitiman el fenómeno discursivo y, por lo tanto, van a permitir establecer el estatus discursivo de los elementos estudiados a lo largo de este análisis.

4.1. Los participantes sociales

En un acto de enunciación intervienen distintos participantes sociales también llamados *interlocutores.* Éstos no son nada más que el dúo formado por el hablante y el/los oyente(s)[12].

El hablante es el elemento principal del discurso en el sentido de que el discurso es una interacción en la cual cada participante se expresa de forma individual, puesto que el oyente, al coger su turno, se convierte en hablante, mientras que el primero se hace oyente y viceversa. Kerbrat-Orecchioni (1986: 220) insiste en la necesidad de existencia de un sujeto productor del discurso: un *yo* presente que habla. Lamíquiz (1994: 17) subraya que

> La persona hablante se convierte en autor al ser actualizador del texto literario [...] El primer oyente-lector es el propio hablante, que se escucha, no por vana complacencia sino por un automático autocontrol, cuál válvula reguladora de seguridad, en el uso oportuno del sistema.

Esta observación lleva a sostener que los «yo» poéticos merecen ser estudiados si no como auténticos locutores, al menos, como fruto expresivo del escritor. He aquí algunas ilustraciones del «yo» hablante en los poemas cameruneses:

(6)

a. *No **sé** desde cuándo ni dónde*
Estaba durmiendo aquel sueño sin fin [...] (Mahop 2009: 11)

b. ***Quiero** ser como los niños*
Que no tienen pasado [...] (Magnéché 2007: 63)

c. ***Mi** bautizmo empezó*
el día en que yo nací [...]
***soy** el orgullo de mi padre*
*y **mi** padre **me** llama "padre"* [...] (Metanmo 2007: 41)

12. Véase Lozano y otros (1989).

d. ***Perdóname****, Tierra de* ***mi*** *amor profundo*
perdóname *que sin reserva te quiero* [...] (Nana 2005: 67)

e. *Al igual que un nido de golondrina*
Nguiniúmá es rodeado de follaje
Siempre verde.
Mi *tierra, tierra* ***mía***
[...] (Mbol Nang 2007: 76)

Se ve la apropiación del discurso por el «yo» enunciador a través de la manifestación morfemática y de adjetivos que remiten efectivamente a la persona del hablante.

4.1.2. El oyente[13]

El alocutario es uno de los eslabones del acto poético de escritura. Esta vez, el enunciador se dirige a un enunciatario que a veces designa o indica nombrándolo o utiliza los deícticos de la segunda persona como se puede apreciar en las siguientes ilustraciones:

(7)

Europa fraterna, te he traído
Un poema plural apenas maduro [...]
(Nana 2007: 17)

d. ***Tú eres tú****, única*
en ***ti****, modelo de* ***ti****.*
Tú eres tú*, lúdica*
así ***Mari****,* ***Marilí****.*
(Mahop 2009: 41)

Es de reconocer, además, la doble recepción que se verifica cuando el poeta efectúa una dedicatoria. En aquel momento, su discurso va dirigido al destinatario seleccionado, pero también al lector potencial. Tal comportamiento comunicacional se ve en Metanmo (2007: 39), Mahop (2009: 37), Nana (2007: 21) como indican respectivamente los poemas siguientes: «Un recado para los míos» dedicado a *Maa-Hoo;* «La palabra» dedicado a *Mol Nang;* «Corona de paz» dedicado a *Aquel hombre de todos los oficios: José Manuel Conde Elola, ex colega.*

4.1.3. El mensaje

Aquí se entiende por mensaje el tema central de la producción del discurso. Un ruido, una palabra o un gesto pueden constituir un mensaje y, por lo tanto, legitimar el discurso. Los marcadores del discurso y los enlaces textuales constituyen elementos estratégicos que siguen o fomentan el hilo

13. Algo importante que se debe indicar sobre el oyente es que es un interlocutor. Significa que no es ni un respondedor, ni menos, un contestador. En otros términos, no es figurativo y pasivo, sino que participa a la producción discursiva.

conductor que sustenta la interacción. Asimismo, se analiza el mensaje aquí considerado como tema discursivo, es decir, aquello sobre lo que versa una porción de texto a la que varias predicaciones hacen referencia (Fernández Lorences 2010: 51). Por ejemplo, el tema que se desprende del poema «Negro para servirle» (Metanmo 2007: 35-36), el poeta declina su identidad haciendo una autodescripción. En «Los soñadores del piso 4b», Mahop (2009: 52-53) deplora la soledad de unos vecinos tímides o egocéntricos. Mbol Nang (2007: 74), a través del poema titulado « ¿Quién es más loco? » llama la atención sobre el comportamiento de cierta clase de ciudadanos confusos en su búsqueda desenfrenada de riquezas, etc. Asimismo, en el universo poético camerunés abundan discursos de tipo satírico, sagrado («Éxtasis de Nochebuena», Metanmo 1999: 14), épico e incluso panegírico[14].

4.1.4. La situación de comunicación y de creación poética

Con pertinencia se implica el estudio de la situación de producción en los análisis de los actos comunicativos. Este concepto remite al entorno de la realización comunicativa. De todas formas, habrá unas maneras de determinarla en las intervenciones. Sobre este aspecto y hablando de la noción hipónima de *contexto,* Lamíquiz (1994: 139) explica:

> la directa experiencia contextual orienta de modo permanente el desarrollo comunicativo con la captación inmediata de las reacciones del interlocutor. Ello influye en la globalidad comunicativa donde, por una adecuada economía, aparecerán sustitutos gestuales de gran ahorro discursivo.

El poema camerunés no ofrece, a decir la verdad, elementos concretos de la situación de creación. El texto poemático puede suministrar, sin embargo, algunos datos de la realidad referencial tales como el espacio el tiempo que hace. Alguna ilustración de este aspecto aparece en el poema siguiente titulado «Playa magna»:

(8)

Ojalá los versos, que van precisando otoños e inviernos
tan sólo en la espuma roja de nuevos milenios
pudieran abrir paso al diálogo entre murallas.
Ojalá los fallos, en la sombra perpetrados,
pudieran descubrir las luces de la concordia [...] (Nana 2007: 25)

A partir de unos referentes del mensaje, es posible convocar la tendencia a la globalidad, el concepto y el fenómeno de «village planétaire». Globalmente, el destinatario tiene también su contexto o situación de recepción que le permite detectar o imaginar el del emisor. Este otro constituyente es importante para dicha recepción.

Los marcadores del discurso, tal como indicado arriba, son constituyentes integración discursiva. Estos elementos se clasifican en diversos grupos en función de su orientación. Así, se pueden

14. Esta aprensión se conforma a las definiciones que dan Pereyra y Mora (1998: 39-45) en sus aproximaciones a la poética africana.

distinguir varias clases que se vinculan con el hablante, el oyente, el mensaje y la situación de comunicación. Los segmentos de (9) ilustran esta idea:

(9)
a. ***Sin embargo****, ignoro por qué, renuncié a los privilegios*
de la nada inocente para las redondeces
que colgaban de todos los árboles
como solapadas promesas voluptuosas [...] (Mahop 2009: 17)

b. *Comienza precisamente aquí, ahora,* [...]
Claro*, en vano* [...] (Mahop 2009: 54)

a. [...] *Y está llena de alegría tu tristeza caduca* [...] ***tal vez****,*
de maravillosos montes desconocidos. (Nana 2005: 61)

b. *Lejos*
de tu sierra,
al fin y al cabo*,*
Algo en ti dice que la tarde,
pese a todo*, no pertenece a nadie.*
Al fin y al cabo*, la palabra, tan torpe*
e imperfecta como tú, [...]
cuando menos se lo espera, aunque nunca deja de soñar, ***por cierto****, el poeta nada sabe* [...]
Al fin y al cabo*, volverá el ave a su redil para entablar otro diálogo* (Nana 2007: 28)

c. Luego*, con presteza,*
arrollaste tu cojín
de paño escarlata [...] (Mahop 2012: 51)

d. Soy pedagogo, ***eso es****, piloto de guerra*
[...] (Metanmo 1999: 17)

Se destacan respectivamente en los ejemplos los marcadores siguientes: contraargumentativo *sin embargo* en (9a), *(pese a todo)* en (9d); de evidencia *claro* en (9b); de no certeza o incertidumbre *tal vez* en (9c); conclusivo *al fin y al cabo*, y digresivo *por cierto* en (9d); estructurador *luego* en (9e) y explicativo *eso es* en (9f). También aparecen elementos de precisión como los tópicos y los modificadores de modalidad (*atrozmente* en 10c), prueba de la presencia efectiva del locutor en su discurso en el momento de la enunciación. Los tópicos cumplen el papel de delimitar la situación espacio-temporal del discurso y denota la voluntad del orador de dejar claro su mensaje para el enunciatario. En el mismo registro, el modificador de modalidad denota el sentir o la apreciación del propio enunciador con respecto al receptor. La ilustración de tal proceder se puede observar en (10):

(10)

a. [...] ***Desde entonces***, *no has dejado de fascinarme* [...]
(Mahop 2012: 36)

b. [...] ***Mañana***, *otra vez querrá abrirse camino*
bajo los escombros del sistema [...] (Nana 2005: 25)

c. [...] *Tocar mi rostro*
suavemente
y perder el otro
que, ***atrozmente***,
se deshace adentro,
en la alborada naciente (Mahop 2009: 26)

Son numerosas en la poesía camerunesa tales marcas del enunciador-poeta manifestadas en los elementos en función de tópico[15] como *desde entonces* y *mañana* en (10a) y (10b) que enmarcan la referencia o canaliza la aprensión o la interpretación del mensaje. En estos casos, el orador indica especificando el periodo en que se fundamenta la actividad o la acción referida en el mensaje. Del mismo modo, se revela el sentimiento del poeta, lo cual se desprende de su apreciación contenida en el modificador de modalidad[16] *atrozmente* en (10c).

Otras marcas de la presencia del poeta como locutor vienen constituidas por los vocativos. Es un acto que participa de la estrategia comunicativa del enunciador. Su papel es asegurar la presencia y suscitar algún tipo de reacción por parte del destinatario. Los siguientes decursos justifican este funcionamiento:

(11)

a. — *¿Quién llama a la puerta?*
Apá, *¿no oyes?*
—***Niño***, *la noche llama a la puerta.*
(Mahop 2012: 26)

b. *Como*
Un tambor de boda Bamileké,
tu amor invade mi alma y traspasa el tiempo, ***mujer***,
mujer híbrida color de noche dualeña (Nana 2007: 30)

c. *¡Os saludo,* ***mujeres****!*
Mujeres, *invisibles pero presentes,*
os doy las gracias [...] *(Magnéché Ndé 2007: 67)*

15. El elemento en función de tópico es, de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (1997: 40), el que señala el universo discursivo a cuyas fronteras se han de atener los que ostenten la palabra en sus referencias y denotaciones.

16. A propósito del modificador de modalidad, se puede apreciar la postura de Charaudeau y Maingueneau (2002: 384) quienes señalan que « on parle de modalité quand le contenu de la proposition, au lieu de faire l'objet d'une simple assertion, se trouve modifié (c'est-à-dire renforcé ou affaibli), par une idée de nécessité, impossibilité, possibilité ou contingence ».

c. [...] *Pero yo te suplico,* ***Señor de la vida****,*
Dios de amor y misericordia [...]
(Metanmo 1999: 26)

d. Y Tú, ***alfa y omega de la vida****:*
Allá donde reina y crece
el peso del silencio [...] (Nana 2005: 49)

A partir de tales vocativos, la comunicación viene actualizada con la presencia del oyente que supone interacción.

Otro elemento que participa de la vivacidad del discurso, además del vocativo, es la interjección. La interjección es una marca de emotividad y con este valor traduce cierto dinamismo en el acto de comunicación. Tiene un cometido fático que constituye su función principal. Este aspecto se verifica en (12):

(12)

a. [...] *Si tú no pasaras, ay, tiempo*
(Nana 2005: 15)

b. [...] *tu amor invade mi alma y traspasa el tiempo,* ***mujer****,*
mujer híbrida color de noche dualeña (Nana 2007: 30)

c. ***¡Jesús!****, siendo africano de pura cepa,*
[...] *contraje matrimonio con tres Europeas,*
tres joyas. [...] (Metanmo 1999: 9)

La función fática es el cometido principal de la interjección es en la medida que suele constituir expresiones de apertura o cierre de la comunicación. También participan en la cooperación interlocutiva como nexos temáticos, comportamientos que confortan la postura discursiva.

Conclusiones

Este ejercicio ha sido iniciado con el fin de explorar el discurso poético camerunés en lengua española. A la hora de concluirlo, se destacan unas conclusiones. En primer lugar, puesto que la poesía es una forma o modalización del discurso, comparten una característica común: la oralidad. Se ha notado que los poetas cameruneses escriben con el fin de expresar sus opiniones, describir su entorno apreciándolo o no, afirmar su identidad cultural y nacional tanto como su pertenencia a un mundo considerado global. Así pues, optan por reparar los inconvenientes establecidos voluntariamente o no por contingencias históricas. En segundo lugar, se ha tratado de medir los textos en el molde de los criterios básicos y generales del discurso como evento comunicativo. Al respeto, apoyando el análisis en los «referentes mayores», esto es, los interlocutores, el mensaje y la situación de comunicación, así como la presencia de los marcadores del discurso entre otros, se ha reparado en que el producto de la escritura de los poetas mencionados constituye actos discursivos.

Inicialmente oral, la poesía en su aspecto escrito parece cada vez más preferida por los usuarios en perjuicio de su oralidad. Esto es la consecuencia de la modernidad y la subsiguiente mundialización.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, M.J., (dir.), *Equinoccio. Poesía hispanocamerunesa*, Puentepalo, Las Palmas de Gran Canaria, 2007.

BERGS, A. y DIEWALD, G. *Context and constructions,* John Benjamins, Philadelphia, 2009.

BOUSOÑO, C., *Teoría de la expresión poética,* Gredos, Madrid, 1985.

GONZÁLEZ CALVO, G., «La imagen que nos dan de África», in Mbuyi Kabunda (coord.), *África subsahariana ante el nuevo milenio*, Pirámide, Madrid, pp. 161-172.

INYABRI, I.T., «An undying legacy: the relationship between oral and written poetry in African literature», in *Revista de oralidad Africana —Oráfrica— nº 8, abril;* CEIBA, Barcelona, 2012, pp. 49-64.

KABUNDA, M., (coord.), *África subsahariana ante el nuevo milenio*, Pirámide, Madrid, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje,* Hachette, Buenos Aires, 1986.

LÓPEZ ORTEGA, A.A., *La poesía oral de los pueblos de Guinea Ecuatorial: géneros y funciones,* CEIBA, Barcelona, 2008.

LOZANO, J. y otros, *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual,* Cátedra, Madrid, 1989.

MAINGUENEAU, D., *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Hachette, Buenos Aires, 1989.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A y PORTOLÉS LÁZARO, J., «Los marcadores del discurso», in Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* vol. III, Espasa Calpe, Madrid, 1999, pp. 4051-4213.

MENDO ZE, G., (éd.), *Ecce Homo. Ferdinand Léopold Oyono. Homage à un classique africain,* Karthala, Paris, 2007.

METANMO, G., *Voces de mi tierra (poemas),* (inédito), 1999.

NANA TADOUN, G-M., *Horizontales (À la croisée des signes),* Editions de la Ronde, Yaoundé, 2005.

ONIEVA MORALES, J.L., *Curso básico de redacción. De la oración al párrafo*, Verbum, Madrid, 1994.

OTABELA, J-D. y ONOMO ABENA, S., *Entre estética y compromiso. La obra de Donato Ndongo-Bidyogo*, UNED, Madrid, 2008.

STUBBS, M., *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Alianza, Madrid, 1987.

ZOGO, F., « Ferdinand Léopold Oyono. Une trajectoire électrique au service de la communication », in Gervais Mendo Ze (éd.), *Ecce Homo. Ferdinand Léopold Oyono. Hommage à un classique africain,* Karthala, Paris, 2007, pp. 135-148.

Multiculturalism and Transnational Formations in Tony Kushner's *Angels in America*

Yvonne Iden Ngwa
Higher Teacher Training School. (ENS) Yaoundé
ngwa_y@yahoo.com

Resum

Multiculturalisme i formacions transnacionals a *Angels in America* de Tony Kushner

En aquest article es vol demostrar que la representació del multiculturalisme ambient a Amèrica vist per Tony Kushner és palesa a la seva obra *Angels in America* a través de formacions transnacionals. La seva especificitat rau en el fet de recórrer els diferents aspectes del multiculturalisme. Les teories postcolonials i postmodernes posen de relleu l'heterogeneïtat que caracteritza les cultures a l'obra i justifiquen el multiculturalisme i el transnacionalisme.

Paraules clau

Multiculturalisme, formacions transnacionals, Tony Kushner.

Resumen

Multiculturalismo y formaciones transnacionales en *Angels in America* de Tony Kushner

En este artículo, se quiere demostrar que la representación del multiculturalismo ambiente en América por Tony Kushner desemboca en formaciones transnacionales en su obra *Angels in America*. Lo que hace su especificidad es que recorre los distintos aspectos del multiculturalismo. Las teorías postcoloniales y postmodernas ponen de relieve la heterogeneidad que caracteriza las culturas en la obra y justifican el multiculturalismo y el transnacionalismo.

Palabras clave

Multiculturalismo, formaciones transnacionales, Tony Kushner.

Résumé

Multiculturalisme et formations transnationales dans *Angels in America* de Tony Kushner

Dans cet article, on veut montrer que la représentation du multiculturalisme ambiant de l'Amérique par Tony Kushner aboutit à des formations transnationales dans sa pièce *Angels in America*. Contrairement aux autres articles qui décrivent généralement le multiculturalisme dont regorge la pièce, celui-ci s'intéresse aux différents contours de ce multiculturalisme ainsi qu'aux formations transnationales qui en découlent. Les théories postcoloniale et postmoderne mettent en exergue l'hétérogénéité ainsi que la fragmentation qui caractérisent les cultures qui figurent dans la pièce d'où le multiculturalisme et le transnationalisme.

Mots clés

Multiculturalisme, formations transnationales, Tony Kushner.

Abstract

Multiculturalism and Transnational Formations in Tony Kushner's *Angels in America*

This article seeks to prove that Tony Kushner's depiction of the multiculturalism ambient in America results into transnational formations in his play *Angels in America.* The paper deviates from other works in that it undertakes an in-depth analysis of the multicultural dimension of Kushner's play as well as sheds light on its transnational consequences. The postcolonial and postmodern theories highlight the heterogeneity typical of the cultures presented and justify multiculturalism and transnationalism.

Keywords

Multiculturalism, transnational formation, Tony Kushner.

0. Introduction

The rich multicultural endowment of Tony Kushner's *Angels in America*[1] has attracted much critical attention. In "Alla, Angli, and *Angels in America,*" Allen J. Frantzen notes that the prominence of migration and movement away from racial purity are basic elements of Kushner's thesis about change (Bloom, 2005: 92). This is because Kushner's play brings together characters from different nations, having different sexual inclinations, religious convictions, and political leanings. The contiguity in which they live affects the purity of each of them as they become hybridised.

Jonathan Freedman refers to this same concept of multiculturalism without mentioning the term in "Angels, Monsters, and Jews: Intersections of Queer and Jewish Identity in Kushner's *Angels in America.*" In this article, Freedman posits that Kushner offers "the image of a redeemed community in the guise of a utopian Americaness in which the nation is reconstituted in the image of a postnuclear family made up of quarrelling outsiders" (Bloom, 2005: 113). The utopianism of the late twentieth-century American family (the "postnuclear family") alluded to by Freedman in this quotation derives from the fact that it is one that brings together characters of diverse horizons. And although he uses the term "quarrelling outsiders" to shed light on their differences that stem from their dissimilar cultures, Freedman refers to them as a "family" all the same— a word that connotes togetherness. Clarifying the degree of diversity characteristic of the characters whom the dramatist brings together, the critic mentions the construction of "a redeemed America that can gather gay and straight, black and white, Mormon, Christian and Jew into a collective identity" (ibid). This mixture of different sexual inclinations, races, and religious convictions is cross-cultural hence the notion of multiculturalism.

Like Frantzen's and Freedman's articles, this paper is interested in Kushner's proclivity for multiculturalism in *Angels in America*. But unlike their works, the article attempts to investigate the different contours of this author's multicultural streak. It further sheds light on the transnational formations that result from the cross-cultural contacts. Hence, the paper hinges on the premise that Kushner's multiculturalism in *Angels in America* results into transnational formations. It will endeavour to answer the following questions: How does Kushner depict the prevalent

1. Actually called *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes* but the edition used bears just this title.

multiculturalism of America in *Angels in America*? What are the different transnational formations that result from it? The postcolonial and postmodern theories will be used as critical theories for the analysis of Kushner's play.

1. The Postcolonial and Postmodern Theories

According to Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin, postcolonial literature resulted from "the interaction between imperial culture and the complex of indigenous cultural practices" (1995: 1). This allusion to the cross-breeding amongst cultures that results in hybridity, mutuality of cultures, and syncreticity is central to the analysis of *Angels in America* which presents America as a contact zone where many cultures rob off each other. The ensuing hybridisation could be linguistic, cultural, political, racial etc (Ashcroft, Griffith and Tiffin, 2007: 109). Multiculturalism and transnational formations accrue from this interaction of people from other nations and their diverse cultures in a given nation called the contact zone.

A simple definition of "multiculturalism" features in "The Postmulticultural: A Tale of Mothers and Sons." In this article, Harry J. Elam defines this word as "the concept of embracing cultural difference" (2002: 113). Such "embracing" entails the renegotiation of the relationship between cultures in ways that avoid attempts either to unify or to hierarchise them to borrow from Siobhán Shilton (2009: 57). Consequently, pluralism and heterogeneity are inherent to multiculturalism.

Even more illuminating and central to the analysis of Kushner's masterpiece in this paper is a definition of the term by Olga R. Kuharets. This critic avers in this work that, over the last 20 years, the term multiculturalism has become increasingly amorphous. She however adds that in many cases,

> It is used to denote a movement that deals with a host of issues involving African Americans, Hispanics, and Native American peoples, either individually or in various combinations, along with issues involving women, gays and lesbians, and people with disabilities. (2001: viii)

It is patent from this definition that multiculturalism is concerned with issues that pertain to gender, sexual preferences, and physical handicaps. It is therefore not limited to national or transnational realities that accrue from cross-cultural contact. Incidentally, Kushner skillfully interweaves these different strands of cultural differences in his play. The consequence of this cross-culturalism is a number of transnational formations.

In "The Transnational Turn: Rediscovering American Studies in a Wider World," Robert Gross argues that transnationalism "captures a world of fluid borders, where goods, ideas, and people flow constantly across once sovereign space" (2000: 378). As suggested by the prefix "trans-", the transnational therefore transcends delimitations prescribed by national borders. That is probably why Gross adds that transnationalism is concerned with a world where newcomers sustain a cosmopolitan consciousness, while older minorities, notably African Americans, reconceive themselves in international terms (ibid). In other words, no culture is dominant nor inferior in the encounter of cultures evoked here. Thus, there is no danger of one culture being totally engulfed by another. Rather, the different peoples —as is the case of African Americans mentioned by Gross here— are compelled to redefine themselves against the backdrop of the cosmopolitanism concomitant to the international scenery hence the notion of transnational formation.

The American Heritage Dictionary of the English Language defines "formation" as "the act or process of forming something or of taking form." It equally adds that a formation is "something formed." Both of these definitions are handy for the elucidation of the meaning of the term "transnational formation" in this paper. While the first definition captures the process of cultural cross-breeding of distinct traits, artefacts, and practices of people from different nations who are contiguous to each other, the second focuses on the consequence of this cross-breeding that results from their contiguity. The term "transnational formation" therefore refers to the dynamics involved in, as well as the end-product of the interaction amongst people from different nations.

The pluralism and fragmentation inherent to multiculturalism and transnationalism point to postmodernism as a suitable critical theory for the analysis of *Angels in America* in this work. Postmodernism rejects grand, supposedly universal narratives and references individual perception and group construction. This postmodernist stance is reminiscent of Kushner's pluralistic depiction of America's cultural reality. As the postmodernists argue that there is nothing like universal claims of truth, ethics, or beauty, so does *Angels in America* show that there is no American culture per se but rather a diversity of cultures in the United States of America. Postmodernism advocates the re-appropriation and re-contextualisation of familiar cultural symbols and images. In postmodernism, as is the case in the world of the play under study, everything is decentred, provisional and fragmentary.

Jean Baudrillard evokes this pluralistic and fragmentary trait of postmodernism by contending that social reality no longer exists in the conventional sense, but has been supplanted by an endless procession of simulacra (1983: 167-182). Stated otherwise, social reality (and in the case of this paper, culture) is not unique because the individual's perception or the group's construction of what culture is determines which culture is the "American culture" in *Angels in America*. The same ambivalent and undecidable approach to the meaningfulness of language accounts for the play with language typical of postmodernism. The different tenets of the postcolonial and postmodernist theories examined in this section will enable this article to both highlight the diversity of cultures in Kushner's play and the different transnational formations they form as a result of their contiguity.

2. Multiculturalism in *Angels in America*

Tony Kushner's *Angels in America* has a cast of about fifteen human characters who hail from diverse horizons and differ in a variety of ways. These characters are Hannah Porter Pitt, her son (Joseph Porter Pitt), and his wife— Harper Amaty Pitt. As indicated by their names, these three are family. And although the playwright does not overtly state their nationality, their surnames "Porter Pitt" suggest an Anglo-Saxon ancestry. The author instead insists on their religious conviction. They are Mormons who are otherwise called The Church of Jesus Christ of the Latter-Day Saints. According to Andrew Jackson, Mormonism originated from the early-nineteenth century visions and revelations of Joseph Smith who was its founder, first president and prophet (2008: 17). As part of America's second Great Awakening around the Western frontier region of New York that proceeded from zealous Christian revivals, they are generally an exclusive group of people who practise isolated communal living at one time (2008: 54). This implies that a Mormon faithful to the teachings of Mormonism would not freely interact with people of other religious convictions.

Yet Kushner puts these Mormons side-by-side with a good number of Jews in this play. Characters like Rabbi Isidor Chemelwitz, Louis Ironson, Roy Cohn, the late Sarah Ironson and Ethel Rosenberg

are all Jews. Being a Jewish American is not just a race. It is equally a religious conviction. According to biblical tradition, Jews are God's chosen people in the Old Testament from among whom the Messiah (Jesus Christ) came to save mankind. But Jews differ from Christians in that they do not believe Jesus Christ is the Messiah and are still awaiting the coming of their savior. They therefore reject the grace he offers and continue to live according to the Mosaic Law. Rabbi Isidor Chemelwitz, referred to by the playwright as an orthodox Jew, sheds light on the dichotomy between Judaism and Christianity (represented here by Catholicism). This can be seen in the excerpt below:

> Louis: Rabbi, I'm afraid of the crime I may commit.
> Rabbi Isidor Chemelwitz: Please, mister I'm a sick old man facing a long
> drive home to the Bronx. You want to confess, better you should find a priest.
> Louis: But I'm not a Catholic, I'm a Jew
> Rabbi Isidor Chemelwitz: Worse luck for you, bubbulah. Catholics believe
> in forgiveness. Jews believe in guilt. (He pats the coffin tenderly)
> (Kushner 1.5.31)[2]

The exchange above results from the fact that Louis, in prey to pangs of guilt because he abandoned his grandmother (Sarah Ironson) whose funeral he is attending long before she died and is considering doing same to Louis (his gay lover), tries to find out what the Jewish Holy Book says about a person who abandons someone he loves in times of great need. It is apparent that the Rabbi thinks that Louis has a sin to confess and, not being able to recognize him as a Jew, suggests he meets a priest to do that. Louis's statement that he is a Jew prompts the Rabbi to establish a major antithetical difference between Catholicism (representative of Christianity) and Judaism. While Christians believe in the saving grace of God, Jews believe in judgment, guilt, and condemnation. Yet in addition to putting a restrictive group of people like the Mormons and the Jews together in his play, the dramatist brings people who subscribe to antithetical religious beliefs (like the Jews and the Christians) together. Prior Walter is an example of such a Christian. He is a WASP —White Anglo-Saxon Protestant.

But then, the playwright more especially emphasises the racial definition of this character whose Anglo-Saxon origins he highlights through the apparitions of Prior's forbears— Prior 1 and Prior 2 who lived in the thirteenth and seventeenth centuries respectively. Prior 2 stresses the English tradition of genealogical consciousness when he refers to a "family as long-descended as the Walters" (Kushner 3.1.93). In connection to this, Frantzen notes the fact that Kushner chooses to trace the lineage of this family right back to the eleventh century in "Alla, Angli, and *Angels in America*" (Bloom, 2005: 83). He even proceeds to add that Prior is made to represent "the Cultural monolith of WASP America, fixed and unchanging" (Bloom, 2005: 89). Yet, this writer opines that Prior's mention of the Bayeux tapestry suggests some intermingling with Norman blood of Prior's race a few lines later (ibid).

After associating Prior to the culture of stasis typical of White Anglo-Saxon Protestants (WASP), Frantzen comments that —through this character's family line— Kushner rewrites the history of Norman Conquest of Anglo-Saxon England in 1066 (Bloom, 2005: 84). He contends that the claim that the Walter's name was stitched into the Bayeux tapestry, though unfounded, implies

2. The first part of *Angels in America* which is titled *Millennium Approaches*. In this edition, it runs from page 1-125.

that the Prior Walters were not a pure breed but were of Anglo-Norman stock. In other words, somewhere along the family line, there was intermarriage or cross-breeding between an Anglo-Saxon ancestor and a Norman. Such a claim is plausible for two reasons. Firstly, Prior 1 makes it clear that two bastards had featured in the family's lineage (Kushner 3.1.92). He refuses to include them in the family's genealogical record and that is why he tells Prior Walter that he is the thirty-second of the family line instead of the thirty-fourth as the latter's mother had told him. Secondly, Frantzen sheds light on the fact that the Bayeux tapestry is a Norman relic in the long tradition of French Historians and politicians (Bloom, 2005: 86). Connecting the Walter's name to the tapestry even erroneously suggests that Kushner is hinting at some cross-breeding along the Walter's family line.

Another race that the author brings into this cross-cultural encounter is the African American race. Belize is African-American in the play. He is a Black, the descendant of a black slave who had been transported to America. Meanwhile, the nurse Emily is an Italian American. This is patent in Act Two Scene Two when she tells Prior that she is Italian American. Meanwhile, Harper desires to have an Eskimo as husband when she imaginarily travels to the Antarctica. Although her journey is not real, the dramatist so bridges the gap between the real and the imaginary that he lists the Eskimo amongst his cast. From the racial point of view therefore, Kushner brings together Jews, Anglo-Saxons/Anglo-Normans, African- Americans, Italian Americans, and even Eskimos.

Another platform for multiculturalism in the play is gender boundaries and sexual inclinations. There is a whole host of queer men in the play: Roy Cohn, Louis Ironson, Belize, THE MAN IN THE PARK and Prior. Joseph Pitt is married to Harper and one would think that they are both heterosexual. But his liaison with Louis at one point in the play shows that he is bisexual. Also, by all indications, the older generation incarnated by characters such as the late Sarah Ironson, Hannah Pitt, Walter Prior's ancestors are all "straight." This can be deducted from the play from a number of clues. In the 6th scene of Act Five, Prior encounters late Sarah Ironson and Rabbi Chemelwitz on the streets of heaven and decides to betray Louis by telling her that her grandson is gay. It is obvious (at the burial scene of Sarah) that Louis has hidden the fact that he is gay from his family (Kushner 1.4. 25-26). Louis's late grandmother's reply is that the boy had always been mixed up even in childhood (Kushner 5.6. 269)[3]. Hannah Pitt is simply shocked by the simple idea that her son is gay when he calls her to say so and concludes that he is just being ridiculous because he thinks that his father had not loved him (Kushner 2.8.81-82). Finally, Prior 1 who does not seem to understand the concept of gay, insists that Prior Walters ought to have a family, and states that he had twelve children by the time he died (Kushner 3.1. 92-93).

Besides the parameters of religious denominations, racial definitions, gender boundaries, and sexual inclinations on which Kushner's interplay of cultures hinge in this play, there are other factors like political leanings and economic systems. Characters like Roy Cohn, Martin Heller— who is presented as a Reagan administration Justice Department flackman— and Joseph Pitt (otherwise referred to as "Royboy") are all Republicans. Roy boasts of the fact that he can call the White House and talk to President Reagan, and better still, to Mrs Reagan anytime he wants. He also mentions his arch hatred for Communism that pushes him to scheme for the death sentence of Ethel Rosenberg because this Jewish matriarch somehow betrayed the regime by showing allegiance to Communism (Kushner 3.5. 113-114). Opposed to this Reaganite clique are advocates of liberalism, reminiscent

3. Having as title *Perestroika,* the second part of *Angels in America* runs from page 126-280 of this edition.

of the Democrats, like Louis and Prior. Louis jilts Joe when he investigates Prior's declaration that his new lover is a Reaganite and is Roy's "boy." He is irked by Joseph's subscription to the republican conservatism that causes him to militate for decisions that sanction gays and penalises the masses (Kushner 4.8. 239-244). He even accuses Joe of being Fascist (243). Contrary to Joe's leanings is Belize's reference to Louis as possible "arrogant, sexual-political Stalinist-slash-racist flag-waving thug" because of the latter's tirades on questions of race, politics, economic policies etc. (Kushner 3.2. 100).

This analysis corroborates Freedman's claim that Kushner's play evokes a community "composed of various forms of others" (Bloom, 2005: 113). He describes this community as one made up of the Mormon, the Jew, the black male drag queen, the WASP man, and the queer Jew (ibid). In conformity with Kuharets's definition of multiculturalism used in this paper, the work studied handles a host of issues that pertain to race (Jewish American, African American, Italian American); issues involving gender and sexual identities (heterosexual, homosexual, and bisexual), and even religious convictions and practices (Mormonism, Judhaism, and Christianity).

It is interesting to note that Kushner adds supernatural entities as part of his cast in this play. In addition to the Angel that severally visits Prior, six other angels sit in council with her in Act Five Scene Five. Equally significant is the fact that these angels are named after the continents of the world: Antarctica, Oceania, Asiatica, Europa, Africanii, Australia (260-262). The Angel that visits Prior represents the American continent. Ghosts as well as disembodied and imaginary beings are also characters in the play. Prior 1, Prior 2, Ethel Rosenberg, and even Roy Cohn (at one point) are all ghosts that feature in the play and interact with the living like any other ordinary character. Meanwhile Mr Lies and the Angel's Disembodied Voice are examples of imaginary characters. Thus, *Angels in America* can be read as the paroxysm of multiculturalism whereby the earthly and the heavenly; the dead and the living; the real and the imaginary intermingle. As the playwright artfully juxtaposes these characters and gets them to interact with each other, their interaction results into many transnational formations which this paper will presently examine.

3. The Consequent Transnational Formations

The first obvious transnational formation that accrues from the melting pot described in the preceding section is the alienation that results from the characters' hybridisation, heterogeneity, and syncreticity. Stephen May posits that the hybridity theory advocates the rejection of totality and foundationalism and "its replacement by a plethora of local identities" (1999: 24). To make this point clear, May avers that hybridity lends itself to a politics of difference which he finds commensurable with multiculturalism (ibid). The consequence of hybridisation is not the total engulfment of one culture by another. Instead, it is the fragmentation of cultures as each culture robs off each other and the different people from these cultures become "multiple agents."

A clear instance of this situation is at Sarah Ironson's burial in the first scene of the play. Rabbi Chemelwitz clearly notes that the dead woman is totally different from her children and grandchildren. He refers to her as "not a person but a whole kind of person" (Kushner 1.1. 16). He proceeds to explain what kind of person Louis's grandmother was by adding that she is amongst the migrants who brought the cultural identity of the Jews from the villages of Russia and Lithuania and fought hard for her descendants not to get corrupted by the cultures of the other immigrants (ibid). But the Rabbi admits that Sarah's struggle is vain as he admits that "pretty soon... all the old

will be dead." In fact, he refers to her as "the last of the Mohicans"— the title of James Fenimore Cooper's novel of adventure that heralds the extinction of the natives of the American continent.

The alienating effect of the presumed mainstream culture is alluded to in *Angels of America* when the rabbi wonders whether Eric, the name of one of Sarah's grandson, is a Jewish name (1.1.16). In effect, he refers to all her descendants as people with "goyische names"— "goyische" is a Jewish/Yiddish term used to refer to something that is not Jewish. To solve this problem, Louis is "Lou" when he is with his family (4. 4. 25-26). But when he is in his cosmopolitan environment, he prefers to be called "Louis." He even gets offended with Belize and finds the latter anti-semitic because he had called him "Lou the Jew" three years before (Kushner 3.2. 101). Even more interesting is the fact that Louis chooses to become "Louise" (the French feminine variety of his name) when he is luring Joe into an amorous escapade with him (Kushner 1.6. 36). He stresses the very last sibilant sound of the name. In addition to doing this, he feints when Joe offers him a handshake and prefers to give him a peck on the cheek before exiting (ibid). Thus Louis is variously "Lou," "Louis," and "Louise." This fragmentation results into a split identity and pluralism.

It is significant that the name "Louis" becomes "Louise" because he acts the role of the female partner in his homosexual relationships. For instance, he asks the MAN IN THE PART to put on a contraceptive and make love to him and the latter does so (Kushner 2.4. 62-63). The fact that he attempts to use both this man and Joe to replace Prior suggests that he is the "female" lover in his gay relationships. Likewise, Joe is an irreproachable and "straight" Mormon to both his wife and mother until he decides to tell them that he is gay. This is because the crush he has on Louis is such that he wants to hold onto their relationship and is ready to give up everything for it. It is only then that Harper understands what his numerous walks to Central Park had been about. It can be inferred that, like Louis who has sex with the stranger in the Park, Joe has been doing same in order to both gratify and hide his homosexual impulses. He hides behind Republican conservatism and Mormonism at the court where he works and for the benefit of Roy Cohn. But when he reveals his real identity to Roy and the latter orders him to break off with Louis and make up with his wife, he attempts to carry on with the mask of respectability.

Roy Cohn himself is another gay who hides behind the Republican conservatism of the Reagan government. When he is diagnosed of AIDS, he attempts to suggest that he has been infected by a whore in Dallas but his doctor —Henry— specifies that it is not a female whore. And much to Roy Cohn's displeasure, he unmasks the latter by adding that Roy has had sex many times with men (Kushner 1.9.50-51). Like the pervert and hypocrite that he is, Roy threatens to destroy his doctor's reputation and practice if it is made known that he has AIDS. He orders Henry to say that he has liver cancer and tells Joe the same lie. He is so keen on hiding behind the veneer of respectability that he prefers to consider himself a heterosexual man who sleeps around with guys rather than acknowledging his homosexuality (Kushner 1.9. 52). He is another character who has a split identity.

It is evident from this analysis that May's assertion that "multiple, shifting and, at times, nonsynchronous identities are the norm for individuals" is apt (May, 1999: 24). The paper has already shown how these characters swop one identity for another whenever their surrounding requires that they do so. These identities are nonsynchronous because, as portrayed, these characters cannot display all these cultural traits at the same time. But in addition to these facts, these identity traits are incompatible. Neither Mormonism nor Judaism condones homosexuality. The Mormon's adhesion to biblical prescriptions and the Jew's subscription to the Mosaic Law of the Old Testament ought to deter these characters from contracting gay relationships. It is recorded in Leviticus 19:22

of the Holy Bible that, "You shall not lie with a man as with a woman: it is an abomination" (Revised King James Version). The conservatism of the Republican government ought to be another deterrent to its adepts such as Roy and Joe.

The prudery of Anglosaxonism as well as Prior's Protestantism equally ought to inhibit him from indulging in gay practices. But both do not. He was Belize's former lover and is Louis's present lover. At one point of the play, he too puts on a female identity when he decides to wear makeup in order to "hide" from the reality of his newly discovered disease (Kushner 1.7.37). Meanwhile Belize is not only gay. It is equally said that he is a former drag queen. A drag queen is defined as a traditionally male person who dresses in drag and acts in female gender roles with exaggerated femininity. This points to the fact that, though a man, Belize also experiences shifts of identity when he has to act out such a role and as the "female" partner in his past love relationship with Prior.

A new family construct thus emerges from transnational bondings and realities. Freedman refers to this family as the queer family, "a family-as-nation metaphor for a nonprocreative family and nation that includes all forms of family in a new national narrative" (Bloom, 2005: 115). Benilde Montgomery's description of this family prototype in "*Angels in America* as Medieval Mystery" partly elucidates Freedman's statement. She notes that Kushner's construction of families shows that the traditional prototype is wounded: Sarah Ironson's grandchildren have become assimilated; Joe's father could not love him; Joe abandons Harper; and Roy notes that the Reagans are not really a family because there are no connections amongst them, no love, and they do not even speak to each other except through their agents (Bloom, 2005: 130).

Unlike this traditional family, the new family prototype is neither constructed along bloodlines nor racial definitions. According to Montgomery, it is one in which Roy's "fathers" are "Walter Winchell, Edgar Hoover, Joe McCarthy most of all" (Bloom, 2005: 130). Roy is equally a father to Joe. Hannah poses as the "new matriarch" of this family in replacement of late Sarah Ironson. Unlike the latter, she is liberal enough to smoke cigarettes as well as give necessary support to Prior (a homosexual) and to her addicted daughter-in-law. To borrow from David Savran in "Ambivalence, Utopia, and a Queer Sort of Materialism: How *Angels in America* Reconstructs the Nation," Joe is her real son and Prior is her surrogate son (Bloom, 2005: 25). The fact that she shows more love and sympathy to her surrogate son is really proof that "biological descent counts for nothing" in this new family definition as earlier noted in this paper.

The ambivalence and undecidability that characterize the notions of identity and the family are echoed in the ambiguity that surrounds the play's genre and the author's use of technics such as the double roles assigned to characters and the use of split scenes. John Clum compares the play to "a Shakespearean romance" (1994: 314). Meanwhile, Janelle Reinelt associates it to avant-garde theatre that bears the imprints of Artaud (Bloom, 2005: 59). Such different categorisations of the same play justify Savran's observation that *Angels in America* is "a promiscuously complicated play that is very difficult to categorize generically" (Bloom, 2005: 17). Interestingly, both Clum's and Reinelt's classifications are tenably applicable to Kushner's play which merges features of traditional drama (Shakespearean and Sophoclean plays) with those of modern drama (Brechtian plays). Thus, Savran's characterisation of the play as "a promiscuously complicated one" is justified.

Pluralism and ambivalence are also conveyed by the double, and sometimes three or more roles, which the characters are made to play. For example, the same character acting the role of Hannah Porter Pitt is expected to also act out the roles of Rabbi Isidor Chemelwitz, Ethel Rosenberg and Henry— Roy Cohn's doctor. This implies being able to be four different people in one play. And this is even more challenging because the actor/actress acting out the roles will have

to shift from being a Mormon matriarch to being an orthodox Jew. Next he/she will have to play the part of the ghost of an elderly Jewess who comes back to life to seek revenge on Roy. Finally, he/she will have to be the medical doctor who diagnoses Roy of AIDS. The shifts of personality may not occur in exactly this order but according to the order in which these actors/actresses climb on stage. Once more, Kushner's little regard for racial definitions and gender boundaries is obvious— he gets the same character to indiscriminately play the roles of Mormon/Jew and man/woman in the case of Hannah here. All his characters have two or more roles to act out in this play.

The same multiplicity recurs in the dramatist's recourse to split scenes. Six of these scenes feature in *Millennium Approaches* and four in *Perestroika*. Charles McNuly evokes the significance of these scenes in reflecting the play's undecidability when he opines in "*Angels in America*: Tony Kushner's Thesis on the Philosophy of History" that "Kushner uses split scenes to make more explicit the contrapuntal relationship between these seemingly disconnected narratives" (Bloom, 2005: 48). The seemingly disconnected narratives this critic identifies in the "Kushnerian territory" are racism, sexism, homophobia, moral erosion, and drug addiction. For example, the first split scene in Act One Scene Five that juxtaposes Joe and Harper in their home in Brooklyn and Louis and Rabbi Chemelwitz at the cemetery augurs Joe's and Louis's respective break from Mormon respectability and Jewish orthodoxy. These two men later become a homosexual couple in the play. By thus blending the otherwise irreconcilable, Kushner achieves "the dissolution and the blending of identities" to borrow from Reinelt (Bloom, 2005: 64).

The combined effect of the different nationalities of these characters and their little inclination towards respecting traditional gender boundaries affects the language they speak. Rosenwald Lawrence quotes Meir Sternberg as commenting that literary art finds itself confronted by the formidable mimetic challenge— that of representing the reality of polylingual discourse through a communicative medium which is normally unilingual (2008: 1). Kushner faces this challenge and chooses to resolve it in his own unique way. His play is mostly written in English but this English varies from Standard English, working class and slang English, African American English, and what Leon Kobrin is quoted as referring to as "Yiddishized English" (2008: 83). In addition to this, Kushner punctuates his text with other languages such as Yiddish, Italian, and French. It can be said, in a nutshell, that the language used in the text is a transnational formation.

The first time Prior Walters speaks in Act One Scene Four, his English is standard. He responds to Louis's allusion to the rabbi in these words, "A definite find. Get his number when you get to the graveyard" (25). This refined English is in keeping with his Anglo-Saxon ancestry which Louis traces to the coming of the Puritans on board the Mayflower (Kushner 2.3. 57). But being the thirty-second of the Walters's lineage (without counting the bastards) and having lived in America all these years, Prior easily switches to using slangs such as "Feh" and "dyke." According to *The Dictionary of American Slang,* "Feh" is a word of Yiddish origin; an interjection that expresses disgust. Meanwhile "dyke" is the slang word for lesbian. It is obvious that Prior's work as occasional club designer and caterer as well as his homosexual relationship with Louis— a Jewish American— very much expose him to this working class and slang variety of the English Language. Other characters through whom the dramatist achieves linguistic transnational formations are Rabbi Chemelwitz, Emily, Prior, and Belize.

As an orthodox Jew, Rabbi Chemelwitz either speaks "yiddishized English" in the play or simply speaks Yiddish. An instance has already been cited where the rabbi describes the names of Sarah's

descendants as "goyische names" (goyische being a Yiddish term). Moreover, Freedman notes that the syntax of the language spoken by the rabbi in Sarah Ironson's eulogy is "stage Yiddish" (Bloom, 2005: 106). He is also one of those who speaks downright Yiddish in the play as is the case when he quotes King Lear (Kenig Lear), "Sharfer vi di tson fun a shlang iz an umdankbar kind!" (Kushner 1.5.31). It is only when Louis states that he does not speak Yiddish that the rabbi translates King Lear's famous statement that deplores a child's ingratitude into English. Meanwhile, Emily speaks Italian to Prior in his hospital room (Kushner 3.2.104).

But it is in the speaking of the French language that these characters' blurred notion of sex distinction is most evident. It is common for the gay characters to use the feminine article, pronoun, or genre of a word to refer to a masculine person or entity. This can be seen in Act Two Scene Five in the exchange between Prior and Belize:

> Prior: Miss Thing.
> Belize: Ma cherie [sic] bichette.
> Prior: Stella.
> Belize: Stella for star. Let me see. (*scrutinizing Prior*) You look like shit, why yes you do, comme la merde!
> Prior: Merci. (Kushner 2.5.65)

"Bichette" used to address Prior here is not proper because he is a man. And since in the French language the genre of a noun determines the genre of its determiner and any adjective used to qualify it, the feminine possessive "ma" and descriptive adjective "cherie" have been used to both determine and qualify the word "bichette." Hence, as a man, Prior ought not to be called "bichette." But since Belize and Prior are both gay and were lovers in the past, it can be deduced that their sexual inclination and past experience as lovers conditions their language use in this excerpt. Belize fondly refers to Prior as "bichette." Prior likewise chooses to disregard Belize's masculinity. He refers to him as "miss" and calls him "Stella." Transnationalism is also achieved in this extract because French is spoken here by an African American and an Anglophone American and not by a Francophone American. The play is strewn with such code switches from English to the different languages listed in this analysis.

4. Conclusion

In view of the above analysis, it can be concluded that Tony Kushner's *Angels in America* delineates a pluralistic world encapsulated in the notion of multiculturalism. The play's cast comprises people of diverse races, who have different religious convictions, sexual inclinations, and political leanings. And since no single cultural artefact or practice totally engulfs the other, the accruing multiplicity creates ambivalence and undecidability. Delimitations such as national borders, individual identities, gender boundaries, and linguistic entities have given way hence the emergence of new forms and fluid concepts. The second and third sections of this paper have examined these different cultural strands and the transnational formations that result from

---

[sic]. Thus written without the "accent aigu" by the playwright.

them. It can be inferred that, by equally blending the earthly and the heavenly, the dead and the living, as well as the natural and the supernatural, Kushner's play heralds the coming of a new era. This might be the age in which the American will be as ambivalent as Kushner's angel that is neither mammal nor bird, neither male nor female because of cross-cultural encounters. "Angels in America" can therefore be read as a metaphor of the American of this new age.

Bibliography

ASCHCROFT. B., GRIFFITHS G. and TIFFIN H., (eds.), *The Postcolonial Reader,* New York, Routledge, 1995.

ASCHCROFT. B., GRIFFITHS G. and TIFFIN H., (eds.), *Post-colonial Studies: The Key Concepts,* 2nd ed, Routledge, London, 2007.

BAUDRILLARD J., *Simulacra and Simulations*, *Jean Baudrillard : Selected Writing*, Ed. Mark Poster, Trans Paul Foss, Paul Patton and Philip Beitchman, Semiotext(e), New York.

CLUM J., *Acting Gay: Male Homosexuality in Modern Drama*, Columbia University Press, New York, 1994.

ELAM (Jr), H.J., "The Postmulticultural: A Tale of Mothers and Sons" *Crucible of Cultures: Anglophone Drama at the Dawn of a New Millennium*, ed. Marc Maufort and France Bellars, Peter Lang, Brussels, 2002, pp. 113-128.

FRANTZEN A.J., "Alla, Angli, and *Angel in America*," *Bloom's Modern Critical Views: Tony Kushner*, Chelsea House Publishers, Phidelphia, 2005, pp. 68-102.

FREEDMAN J., "Angels, Monsters, and Jews: Intersections of Queer and Jewish Identity in kushner's. Angels in America," *Bloom's Modern Critical Views: Tony Kushner*, Chelsea House Publishers, 2005, pp. 103-122.

GROSS R., "The Transnational Turn: Rediscovering American Studies in a Wider World," *Journal of American Studies*, 34 .3, 2000, pp. 373-93.

JACKSON A., *Mormonisom Explained: What latter-Day Saints Teach and Practice*, Crossway Books, Wheaton, 2008.

KEOWN M., MURPHY D., and PROCTER J. (eds), *Comparing Postcolonial Diasporas*, Palgrave Macmillan, New York, 2009.

KIPFER A.B. and CHAPMAN R.L., *The Dictionary of American Slang*, 4th ed, Harpercollins Publisher, New York, 2007.

KUHARETS O.R. (ed.), *Venture into Cultures: A Resource Book of Multicultural Materials and Programs*, 2nd ed, American Library Association, Chicago, 2001.

KUSHNER T., *Angels in America*, Theatre communications Group, New York, 1995.

MAY, S. (ed.), *Critical Multiculturalisim: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Palmer Press, London, 1999.

MONTGOMERY B., "*Angels in America* as Medieval Mystery," *Bloom's Modern Critical Views: Tony Kushner*, Chelsea House Publishers, Philadelphia, 2005, pp.123-134.

PATWELL J. (ed.), *The American Heritage Dictionary of the English Language*, 3rd ed, Boston, Houghton Mifflin, 1992.

REINELT J., "Notes on *Angels in America* as American Epic Theater," *Bloom's Modern Critical Views: Tony Kushner*, Chelsea House Publishers, Philadelphia, 2005, pp. 59-68.

ROSENWALD L., *A Multilingual America: Language and the Making of American Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

SAVRAN D., "Ambivalence, Utopia and a Queer Sort of Materialism: How *Angels in America* Reconstructs the Nation," *Bloom's Modern Critical Views: Tony Kushner*, Chelsea House Publishers, Philadelphia, 2005, pp. 15-42.

THE TRINITARIAN Bible Society, *The Holy Bible*, Revised King James Version, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

Aurora de Domingo Miras: una creación dramática de resonancias posmodernas

André Mah
Université de Yaoundé I
maandres55@yahoo.fr

Resum

***Aurora* de Domingo Miras: una creació dramàtica de ressonàncies postmodernes**

És obvi que, avui dia, la visió i l'actitud rupturistes i deconstructivistes del pensament postmodern influeix en gairebé tots els camps del saber humà. Des de la perspectiva literària, la majoria de les obres publicades a partir dels anys 80 cobreix aspectes concrets de les conseqüències del pensament postmodern. Aquest article pretén veure en el drama de Domingo Miras, *Aurora*, algunes manifestacions d'aquesta episteme postmoderna, concretament, la metaficció historiogràfica, la intertextualitat, la deconstrucció del subjecte i alguns temes actuals.

Paraules clau

Postmodernitat, deconstrucció, metaficció historiogràfica, intertextualitat, literatura postmoderna.

Resumen

***Aurora* de Domingo Miras: una creación dramática de resonancias posmodernas**

Es obvio que, hoy en día, la visión y la actitud rupturistas y deconstructivistas del pensamiento posmoderno influye en casi todos los campos del saber humano. Desde la perspectiva literaria, la mayoría de las obras publicadas a partir de los años 80 cubre aspectos concretos de las consecuencias del pensamiento posmoderno. Este artículo pretende ver en el drama de Domingo Miras, *Aurora*, algunas manifestaciones de esta episteme posmoderna, concretamente, la metaficción historiográfica, la intertextualidad, la deconstrucción del sujeto y algunos temas actuales.

Palabras clave

Posmodernidad, deconstrucción, metaficción historiográfica, intertextualidad, literatura posmoderna.

Resumé

***Aurora* de Domingo Miras: Une création dramatique aux résonnances postmodernes**

Il va de soi qu'aujourd'hui la vision et l'attitude rupturistes et déconstructivistes de la pensée postmoderne influencent presque tous les champs du savoir humain. Dans le domaine de la littérature, la plupart des œuvres publiées à partir des années 80 portent la marque de la postmodernité. Dans cette perspective, cet article prétend voir dans *Aurora* de Domingo Miras quelques manifestations de la pensée postmoderne, c'est-à-dire, concrètement, la metafiction historiographique, l'intertextualité, la déconstruction du sujet et quelques thèmes actuels.

Mots-clés
Postmodernité, déconstruction, métafiction historiographique, intertextualité, littérature postmoderne.

Abstract
***Aurora* by Domingo Miras: a dramatic creation with postmodern manifestations**
It goes without saying that currently, the rupturist and deconstructivist vision and attitude of the postmodern thinking influence almost all domains of human knowledge. In the area of literature, the works published from the 80s onwardsbear the mark of postmodernity. It is within this perspective that the present article seeks to examine in *Aurora* by Domingo Miras some manifestations of the postmodern thinking, that is, the historiographical metafiction, the intertextuality, the deconstruction of the subject and some current issues.

Keywords
Postmodernity, deconstruction, historiographical metafiction, intertextuality, postmodern literature.

Introducción

Si existe una actitud filosófica al tiempo que visión del mundo que, en las últimas décadas, haya influido en casi todos los campos del saber humano, es, sin duda ninguna, el pensamiento posmoderno[1]. Aparece dentro del debate epistemológico a la vez como tema polémico y una nueva cosmovisión, un nuevo régimen de verdad (o verdades) a partir del que grupos o individuos piensan, crean y actúan. Lo de especial interés es saber que, de la desconstrucción de los *grandes relatos modernos*[2] derivan las ideas fundamentales del espíritu posmoderno. De modo general, se asiste al declive de la razón y al paso de la verdad absoluta al relativismo: la única certeza es que no hay certeza. En el mismo orden de ideas, el diferencialismo (complementariedad de las diferencias) y el eclecticismo ponen fin al universalismo eurocéntrico para dar luz a un nuevo universalismo, unidad nacida de las diversidades. Algunas características, tanto históricosociales como sociopsicológicas se han destacado de los autores posmodernos: el fin de la dictadura de la razón, la desconfianza en la autoridad absoluta, el hiperindividualismo, el multiperspectivismo, la desjerarquización, la difuminación de las fronteras entre culturas, entre artes, la hibridación genérica, la parodia intertextual, la preeminencia del instante presente, entre otras.

Esta visión y actitud rupturistas y deconstructivistas de la episteme posmoderna ha impactado todos los campos de la actividad humana: arquitectura, música, cine, pintura, ciencia, historia, y

1. Por las limitaciones que impone un artículo, no vamos a presentar exhaustivamente lo que es la postmodernidad (estética del postmodernismo), es decir, sus orígenes, sus características, sus manifestaciones y su evolución. Para ello, léase a J. F. Lyotard (1979), D. Harvey (1988), G. Hoittois (1998), L. Hutcheon (1988), J. N. Birringer; I. Amestoy Egiguren (1997), entre otros teóricos.

2. También llamados *metarrelatos*: la postmodernidad descansa en la ruptura con ese conjunto de ideas de la modernidad (los tiempos modernos europeos)según las cuales la fe en la razón y la tecnociencia conduciría la humanidad al progreso y a la felicidad, a una sociedad humana de libertad, fraternidad e igualdad. La incredulidad postmoderna procede de que la historia ha invalidado esas ideas: no solo no lograron sus promesas, sino que, al contrario, la razón y la tecnociencia han creado el capitalismo y producido servidumbres de todo tipo.

evidentemente la literatura. Desde la perspectiva literaria, existe un corpus bastante amplio de obras publicadas a partir de los años 80 que, de forma más o menos parcial, cubren aspectos concretos de las consecuencias de la posmodernidad: recursividad, intertextualidad, representación del mundo como problema ontológico, desconstrucción del sujeto, del espacio y del tiempo, incredulidad hacia los grandes discursos y búsqueda de otras vías cognoscitivas, simbólicas y míticas para encontrar sentido, inmersión en la metaficción[3], etc.

En este artículo, pretendemos ver en el drama de Miras algunas características posmodernas de la episteme, concretamente la metaficción historiográfica mediante la intertextualidad, la deconstrucción del sujeto y algunas temáticas posmodernas.

I. Concepto de metaficción historiográfica y de intertextualidad

Basta con echar un vistazo panorámico en la producción literaria de las últimas décadas para darse cuenta de la proliferación de una literatura básicamente inspirada en la Historia y de su nuevo modo de expresión, la metaficción historiográfica[4]. Esta frenética inclinación de los escritores hacia el pasado histórico para comprender el presente histórico, justifica el recurso consecuente a la intertextualidad[5]. A este propósito, la crítica canadiense L. Hutcheon (1999: 2) ve lo "postmoderne (en tant que style) comme étant caractérisé par la réflexivité, l'intertextualité (...) ainsi que par une relation forte mais profondément ironique au passé esthétique et historique". La intertextualidad, como memoria de la literatura, se convierte así en fenómeno de escritura, o mejor dicho, de reescritura al tiempo que la metaficción pasa a ser el modo privilegiado de recuperación de la Historia.

Los trabajos de G. Genette (1982) son de sumo interés para situar, con precisión, la intertextualidad entre otros fenómenos de transtextualidad[6]. Concibe la intertextualidad como "la presencia efectiva de un texto en otro", o el fenómeno por el que un texto se inscribe en otro, y la define como "toute relation unissant un texte B que j'appellerai hypertexte à un texte A que j'appellerai bien sûr hypotexte sur lequel se greffe d'une manière qui n'est pas celle du comentaire"(G. Genette, 1982: 12). Desde esta perspectiva, la intertextualidad viene a ser, consecuentemente, el modo privilegiado de la estética posmoderna, sobre todo en el campo de la reconstrucción de la Historia y de los mitos, por los escritores actuales. L. Hutcheon (1999: 2) define este tipo de ficción como:

> Une fiction qui est très consciente de son statut de fiction et pourtant qui a pour objet les évènements de l'histoire vue alors comme une construction humaine (et narrative) qui a beaucoup en commun avec la fiction. L'accent est mis sur historiographie — c'est-à-dire sur l'écriture ou la construction

3. Para mayor información, léase a Mª del Pilar Lozano Mijares (2006), L. Hutcheon (1988), J. Romera Castillo, (2005a), John P. Gabriele 2005); etc.

4. Considerado, dentro del drama histórico occidental contemporáneo, como su mejor espécimen por su significación y transcendencia, el complejo modelo de drama histórico de Antonio Buero Vallejo ha florecido y fecundado los dramaturgos de la democracia bajo la noción de *teatro de memoria* y las hoy denominadas "metaficción historiográficas" (W. Floek, 2005; A. Mah, 2012).

5. Para más informaciones sobre el concepto y su evolución, léase a J. Kristeva (1969); R. Barthes (1983), M. Rifaterre (1983) y sobre todo, G. Genette (1982), compendiados por N. Piegay-Gros (1996) y T. Samoyault(2001).

6. Es decir, la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad.

> du récit fictionnel (comme elle a été théorisée par Hayden White, parmi bien d'autres) — et sur métafiction (la nature réflexive de l'écriture).

En otros términos, la metaficción historiográfica intenta situarse dentro del discurso histórico sin, por ello, renunciar a su propia autonomía como ficción. De hecho, es, al tiempo, un fenómeno de escritura y un enfoque analítico de textos literarios históricos posmodernos. Desde la última perspectiva, pretende analizar la manera como los escritores reconstruyen y reinventan el pasado. Como destacamos en otro lugar[7], las metaficciones historiográficas no solo traen la historia en la ficción sino que la cuestionan al tiempo que cuestionan el presente histórico. Dicho de otro modo, la re-escritura de la historia jamás es un acto inocente; siempre existe un verdadero acto de complicidad entre el pasado histórico y el presente histórico de la sociedad del escritor.

II. Una aplicación a la creación dramática de Domingo Miras

En este apartado, se trata de demostrar que:

- primero, *Aurora* fundamenta su intriga en la Historia, en unos hechos reales, lo cual pone de relieve el carácter dialógico de los dos textos.
- en segundo lugar, al recuperar la historia real de este personaje, el dramaturgo resemantiza la historia según el contexto sociopolítico y sociocultural de su tiempo con vistas a proponer un enfoque crítico de los comportamientos actuales.

II.1. El hipotexto o Aurora e Hildegart en la vida real

Aurora de D. Miras se basa en unos acontecimientos ocurridos durante la IIª República, que llamaron la atención de la opinión pública española. *Aurora* es, primero la historia de Aurora Rodríguez Carballeira, como destaca J. Romera Castillo en el prólogo de la obra de Miras (2005):

> Sabemos que Aurora Rodríguez Carballeira [...] se formó en las ideas vanguardistas del socialismo utópico, proponiendo fundar un "falansterio" [...], una colonia de selección humana, con el fin de conseguir una especie de individuos selectos y excepcionales. De la teoría pasó a la práctica. Esta mujer fría y calculadora, fiel partidaria de la eugenesia, decidió ser madre en solitario y tener una hija que fuese el prototipo de la nueva mujer, una mujer liberada que acabase con el dominio machista (Aurora: 465).

En efecto, Aurora Rodríguez, de nombre entero Aurora Rodríguez Carballeira[8], nació en Ferrol el 23 de abril de 1879. Su padre era liberal y progresista, más precisamente del socialismo utópico. Por no darle su familia una educación formal, Aurora sustituyó esta falta de educación por abundantes lecturas de la extensa biblioteca de su padre. A los dieciocho años, tuvo que cuidar a Pepito Arriola, niño que su hermana Josefa la dejó. Después de haber educado a su sobrino, éste fue reclamado

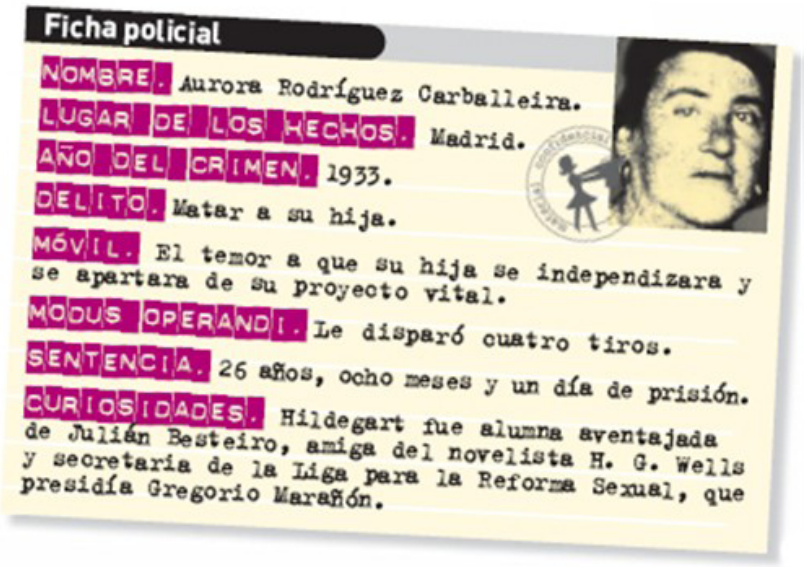
7. Véase a A. Mah, 2006: 276.

8. El personaje de Aurora corresponde, pues, a la persona de Aurora Rodríguez Carballeira cuya historia interesó a muchos autores que hicieron numerosas investigaciones a este respecto. Entre ellos figuran: J. Llarch (1979), G. Rendueles Olmedo (1989), E. de Guzmán (1977) y C. Domingo (2008).

y llevado a Madrid por su madre biológica donde tuvo mucho éxito. Esta experiencia con Pepito Arriola fue la que afianzó las ideas reformadoras y eugenésicas de Aurora.

Por lo que a su vida política se refiere, Aurora fue de ideología socialista como su padre. Pero, sus principales preocupaciones fueron los derechos de la mujer, por lo que se convirtió en una feminista radical. Es lo que la empuja a concebir un experimento científico que llegase a realizar sus proyectos revolucionarios: liberar a la mujer del yugo machista. Para ello, se puso en busca del futuro padre ideal de su hija, un hombre que renunciara a todo derecho de paternidad. Y, según muestran las investigaciones de la profesora R. Cal Martínez (1991), dicho hombre se llamaba Alberto Pallás, cura castrense leridano con quien tuvo como colaborador fisiológico tras encuentros carnales. Asegurándose de su embarazo, se trasladó a Madrid para dar a luz a Hildegart y educarla como ella ya había planificado.

El éxito del experimento de Aurora se extiende por toda España mediante la fuerte personalidad internacional y, sobre todo, nacional de Hildegart cuya inteligencia y compromiso político son innegables. No obstante, frente a las ideas independentistas de su hija, la madre no puede resistir, por lo que asesina fríamente de cuatro tiros a la hija mientras duerme. Por eso, es condenada a 26 años de cárcel que cumple en su mayor parte en el centro psiquiátrico de Ciempozuelos, tal como indica su ficha policial:


Ficha policial

NOMBRE. Aurora Rodríguez Carballeira.
LUGAR DE LOS HECHOS. Madrid.
AÑO DEL CRIMEN. 1933.
DELITO. Matar a su hija.
MÓVIL. El temor a que su hija se independizara y se apartara de su proyecto vital.
MODUS OPERANDI. Le disparó cuatro tiros.
SENTENCIA. 26 años, ocho meses y un día de prisión.
CURIOSIDADES. Hildegart fue alumna aventajada de Julián Besteiro, amiga del novelista H. G. Wells y secretaria de la Liga para la Reforma Sexual, que presidía Gregorio Marañón.

El 28 de diciembre de 1955, Aurora falleció en Ciempozuelos y fue enterrada en una fosa común.

Aurora es también la historia real de Hildegart Leocadia Georgina Hermenegilda Mª Pilar Rodríguez Carballeira, hija única de Aurora. En efecto, Hildegart es esta mujer muy sometida a su madre y prototipo de la inteligencia máxima. Ya a los diez años, habla cuatro idiomas; acaba el bachillerato a los trece, la carrera de Derecho a los 17 años —aun si no puede ejercer por tener minoría de edad—; estudia Medicina; escribe muchos artículos y libros y preside conferencias. Además, se dedica a la actividad política en la que actúa en los partidos Socialista y Federal y defiende a la mujer. En suma, Hildegart tiene una formación extraordinaria y rígida, como da cuenta de ello J. Romera Castillo, prologuista de nuestra edición:

> En la capital de España tuvo [Aurora Rodríguez Carballeira] a la deseada hija (...) a la que le puso el nombre alemán de Hildegart (...), aunque en el registro civil, al no permitirse tal nombre, la inscribiese como Carmen Rodríguez Carballeira, dándole sus mismos apellidos como madre soltera. Hildegart (nacida en Madrid el 9 de diciembre de 1914) fue una niña prodigio, sometida por su madre a una férrea disciplina pedagógica, adquiriendo una sólida y precoz educación: (...) a los 13 años acabó el bachillerato, matriculándose en Derecho (que terminó a los 17 años...) e inició después estudios de Medicina (...). Dominó tres idiomas extranjeros (...) inició su carrera política al ingresar a los 14 años en las Juventudes Socialistas de las que fue vicepresidente —y en la UGT, publicando su primer artículo en el **Socialista**. Además de dar una serie de conferencias(...) y de colaborar en numerosos periódicos (...) y revistas, escribió precozmente una serie de obras (...).[9]

Como se nota, Hildegart es miembro del PSOE[10] donde es expulsada por haber criticado acerbamente una posible alianza del PSOE con un candidato reaccionario. Pertenece también a la UGT[11], y al Partido Federal. Hildegart también forma parte de las personas más activas de su tiempo en los movimientos por la reforma genérica en la España de aquel tiempo. Al respecto, es escogida por unanimidad como secretaria de la Liga Española por la Reforma Sexual presidida por el Doctor Gregorio Marañón. Allí, publica muchos textos entre los cuales figuran el más famoso, *la Revolución sexual* (1931).

La fama internacional de Hildegart le permite una extensa correspondencia con muchas personalidades europeas de la época, como Herbert George Wells a quien acompaña cuando visita Madrid y con quien quiere ir a Londres para trabajar como su secretaria. Frente a muchos intentos de separarse de su madre, Hildegart no logra hacerlo por temer las amenazas de suicidio que ella le prolifera. No obstante, acaba por reivindicar su independencia, lo que le cuesta cuatro tiros de revolver en la cabeza mientras duerme, el 9 de junio de 1933 en Madrid.

La personalidad de Hildegart Rodríguez es muy significativa, por lo que aparece en la página 9 del periódico madrileño *Nuevo Mundo* del 16 de junio de 1933 en un reportaje con foto. También se puede hallar en la *Revista Barcelonés* de octubre de 2008 una entrevista con la escritora C. Domingo, autora de *Mi querida hija Hildegart* (2008), obra inspirada en la vida de Hildegart Rodríguez Carballeira.

En definitiva, del crimen y del juicio terminado en mayo de 1934, la prensa de la época dio amplias noticias. El caso de Hildegart, tanto por su brillantez excepcional de ideas (muy avanzadas para su tiempo, especialmente sobre la liberación sexual) como por su trágico final, maravilló al tiempo que horrorizó a la sociedad española de la época y a la posterior. Así es como la historia de Aurora y de su hija ha sido llevada al cine, al teatro y a la literatura[12]. Aquellos hechos son los que toma Miras y los rehace en su pieza teatral *Aurora*: ésta es el hipertexto.

II.2. El hipertexto o Aurora e Hildegart, de la vida al escenario

Miras escribe este drama entre 1996 y 1997, encuadrándolo en el ámbito teatral relacionado con la Historia, una de las raíces más sólidas de las que surge su teatro. En efecto dentro del panorama

9. D. Miras, Aurora, Ed. No Venal, Madrid, 2005, p. 465-466.

10. PSOE : Partido Socialista Obrero Español.

11. UGT : Unión General de Trabajadores.

12. Da cuenta de ello J. Romera Castillo (2005b). Un ejemplo patente es R. Cal Martínez (1991).

del teatro histórico practicado anteriormente por los dramaturgos adictos al régimen franquista (Eduardo Marquina, José María Pemán, Juan Ignacio Luca de Tena) que presenta al espectador los hechos históricos idealizando el pasado e ignorando el presente, surge la corriente representada por Antonio Buero Vallejo. Con *Aurora,* Miras sigue los dictados de este maestro teatral para quién:

> Escribir teatro histórico es reinventar la historia sin destruirla, reinvención tan cierta que, a menudo, personajes o situaciones enteramente ficticios tienen no menor importancia que la de los personajes o sucesos propiamente históricos, [porque]cualquier teatro, aunque sea histórico, debe ser, ante todo, actual. La historia misma de nada nos serviría si no fuese un acontecimiento por y para la actualidad (Buero Vallejo:1980: 19-21).

El teatro histórico, en tanto que metaficción historiográfica, es valioso en la medida en que ilumina el tiempo presente. Y eso es lo que intenta hacer Miras en *Aurora*, es decir construir un sentido actual a partir de un acontecimiento pasado:

- primero, a partir del título de la pieza: "Aurora" es un nombre propio llamativo. Por un lado, remite a la protagonista Aurora Rodríguez, que asesinó a su hija Hildegart, de cuyo crimen y juicio dieron cuenta los periódicos en Mayo de 1934, por no aceptar el rumbo intransigente, dentro de un fanático feminismo, que su madre quería imponer; y de otro lado, "Aurora" viene con la connotación semántica y simbólica de principios o primeros tiempos de algo, muy especialmente, el esperanzador comienzo del día[13].
- En segundo lugar, a partir de la estructura externa del texto dramático: el hipotexto ha sido ficcionalizado a través de un drama en dos actos en torno a tres personajes solamente.

En el Acto I, intervienen dos personajes: Aurora y don Quinto. Aquí, se relata el encuentro de éste con Aurora, en una sacristía, un "lugar cerrado, poblado por barrocas imágenes polícromas de santos y diversos objetos de culto católicos" —como se señala en una de las acotaciones iniciales (*Aurora*: 486).

Aurora "es una mujer joven, de aspecto ambiguo a la vez delicado y duro" (como se nos dice en acotación) que se cree tener una "grandiosa misión redentora"sobre sus espaldas, como justificación de su existencia: liberar a la mujer del yugo opresor del hombre, por medio de su hija. Es una fanática feminista de tomo y lomo.

Don Quinito (don Joaquinito), por su parte, es un personaje ilustrado y enmascarado (marino y sacerdote), que se define a sí mismo (en una de sus primeras intervenciones) como "un espíritu de la negación, un Mefistófeles" en las tinieblas del abismo, "nietzscheano trascendente" —superhombre—, "un socialista científico","un filósofo social"(*Aurora*: 486-506), que, pese a su aparente condición, acosa sexualmente a la idealista redentora de la mujer.

En este primer Acto, Aurora expone el diseño de sus planes. Su objetivo fundamental es claro: eliminar la injusticia reinante en la sociedadliberando a la mujer. Según ella, media humanidad (la de las mujeres) ha estado esclavizada por la otra media (la de los hombres); denuncia el oprobio de la explotación de la mujer y quiere acabar con esa iniquidad, como ella señala: "¡Pariré la gran tea de la revolución feminista! ¡Yo soy la Prometea que entregará el fuego y la redención a la mujer!

13. La España del Sigo XIX se caracteriza por la marginación de la mujer de cualquier asunto político, jurídico y educacional. "Aurora" representa el albor de un nuevo orden, el primer brote del movimiento feminista español, es decir, el primer intento de organización por parte de las mujeres para conseguir la igualdad de oportunidades y derechos con los hombre.

¡La antorcha que le daré será mi propia hija!" (*Aurora*: 496). Para ello, pondrá en marcha un plan radical, frío y calculado: "La verdad científica y redentora de la igualdad de los sexos está ya en mi cerebro, y ahora necesito un agente difusor que se encargue de comunicarla a las demás mujeres, lanzándolas a la revolución". Plan que tiene destacado perfil: no quiere casarse, sino tener una hija —nunca un hijo— solo suya, sin que el padre se interfiera, "que sea una mujer excepcional, fuera de serie", un genio, sobre la que piensa "echar sobre sus hombros la tarea más grande de la historia del mundo: ¡la liberación de la mujer!"(*Aurora:* 498).

Ella reconoce que no está preparada intelectualmente para ello, por lo que pretende endosar la tarea a su hija, a la que preparará con una sólida formación intelectual y técnica, para liderar "la revolución sexual y acabar con la dictadura del macho", aunque —como afirma— "yo la dirigiré desde la oscuridad, parecerá que la revolución la hace ella, pero sólo será mi brazo. Para ella será la gloria, la inmortalidad, pero yo habré hecho todo. Yo seré el general, y ella el ejército... Mi ejército... ¡Mi! ejercito. El mío. Ella será el cañón, y yo el artillero. Ella será la bala, y yo la pólvora..." (*Aurora*: 498). En esta lucha despiadada, Aurora será el timonel que marcará el rumbo del barco en todo momento, "un acorazado a toda máquina en misión de combate contra la sociedad machista". Su hija, por el contrario, será una herramienta —"pero ¡qué herramienta!"—, siendo la tarea de la madre "fabricarla tornillo a tornillo, pulirla, afinarla, engrasarla, tensarla, tenerla bien limpia, bien brillante, irla dando fuerza, irle poniendo mi pensamiento desde el primer día, irla entrenando, enseñando, ensayando, corriendo, apuntando... y cuando esté terminada, dispararla contra esa asquerosa falocracia para que acabe con la tiranía de los barbudos... ¡se acabaron los tíos gorrinos con sus cosas colgando! ¡Fuera! ¡Fuera! ¡Fuera! "(*Aurora*: 503).

Aurora imagina a su hija: "será mi obra maestra, una maravilla. Alta y rubia como una valquiria con coraza de oro y escudo resplandeciente, con alas en el casco, su buena espada entre las piernas y su enseña en la mano; la veo muchas veces cuando sueño con ella". Una supermujer. La concibe —como señala don Quinito—"más como una máquina que como un sujeto de decisiones", como una máscara de ella misma. Para cumplir su obsesión angustiosa, lo primero que determina es el nombre que llevará su engendrada: se llamará Hildegart, "un hombre que nadie ha tenido hasta ahora, un hombre nuevo para la mujer nueva", que ha inventado su madre, y "se compone de *Hilde*, sabiduría o ciencia, y *Gart*, jardín: de la Ciencia"(*Aurora*: 500).

Pero para tener esa hija, por muy soltera que esté Aurora (que, por otra parte, siente una gran repugnancia hacia la intimidad física con los varones), será preciso —como le dice don Quinito— entregarse a un hombre o, en caso contrario, sacarla de la inclusa (hecho que rechaza la protagonista). ¿Pero cómo será ese hombre? Para Aurora, no debe tener en cuenta lo carnal, mientras genera a su hija, sino pensar"en que damos vida a una criatura de excepción, a la redentora que romperá las cadenas que aprisionan a la mujer". Un hombre "lo más perfecto posible, sano de cuerpo y espíritu, inteligente, instruido, enérgico, y sobre todo de un rigor ético". La búsqueda del tal padre va aser el calvario y la Odisea de la recia madre, como ella misma lo reconoce (*Aurora*: 505).

Como podemos averiguarlo, todo está planificado en la mente de Aurora: ofrece la paternidad a don Quinito, no por ser un oficial de la Marina, como él se ha presentado a ella, sino por ser un sacerdote católico, salido del seminario de Lugo, según la protagonista señala. Don Quinito que no ha podido conseguir de Aurora los favores sexuales que pretendía, acepta resignado el plan (todo sea por una relación sexual anhelada).

El lugar para el coito es el suelo de la sacristía, pidiéndole Aurora que don Quinito la fecunde revestido con los ornamentos litúrgicos, al menos con la casulla (*Aurora*: 505). De esta guisa se produce la parte final del primer Acto, plena de raíces esperpénticas, en la que se realiza el coito en

toda regla, constituyendo uno de los momentos más hilarantes de la obra. Aurora se sale envilecida por un acto que le ha causado «asco insufrible», y «vergüenza nauseabunda», pero ha alcanzado su meta con la aparición «...en una plataforma elevada de la joven guerrera que ella sueña, con los atributos reseñadnos anteriormente».

Planteado y ejecutado el plan de Aurora, el segundo Acto de la obra empieza con una elipsis de 18 años y se centra en las relaciones de madre e hija), años después, cuando Hildegart tiene 18 años. La tragedia se barrunta, al aparecer Aurora Rodríguez —ahora, por vez primera, con explicito apellido— apuntando al, público con una pistola, comprada para defender a su hija, con la que realiza un disparo.

La relación entre madre e hija (una criatura de laboratorio) se ve, desde el inicio del Acto II, cada vez más tormentosa. Aurora quiere que la misión de su hija sea la de "llegar donde por falta de medios yo no he llegado ni llegaré nunca"(*Aurora*: 514). En su conversación las dos hacen un breve repaso de diferentes etapas de sus vidas. Tras una memorable escena en la que madre e hija reviven la unión carnal con don Quinito, la hija le dice a la madre que hace una semana ha tenido noticias de su "papaíto", por un proceso y condena por "violación de niñas y estupro de menores", usurpación de oficio y uniforme de la Marina, cuando en realidad era el dueño de la prostíbulo en la Rapa da Folla de Santiago. El disgusto que embarga a Aurora, tras el conocimiento de estos hechos, le hace ver que *de tal palo tal astilla*, por lo que la hija ya no será extraordinaria al ser engendrada por un vil padre.

El clímax de las desavenencias se culmina cuando Hilde le dice a su madre que irá a Londres como secretaria del gran escritor y pensador Herbert George Wells que, por aquellos días visita Madrid, exclamando con rebelde rabia:

> ¡Ya está bien de mentiras! ¡A ti el destino de las mujeres te importa un bledo! ¡Sólo te importas tú! ¡Y además, yo no tengo que liberarlas! ¡Ni yo, ni nadie!! ¡Se están liberando ellas solas, no tienes más que abrir los ojos! ¡No necesitan que vengas tú a decirles lo que tienen que hacer, como me lo dices a mí! ¡Déjanos a todas en paz, por favor, déjanos en paz! ¡Tú no traes la luz a nadie, tú no eres la aurora de ningún día ni de ninguna era, entérate! *(Aurora*: 530).

Las dos dejan el enfrentamiento dialéctico y se enzarzan en una dura pelea. Ya no es posible la unión. Tienen que separarse y como dice Aurora "cuando una herramienta no sirve, hay que tirarla a la basura"; para continuar en otro parlamento: "Yo te construí para una causa justa, pero he perdido tu control y te tengo a destruir". Cosa que hace al dispararla varios tiros del revólver. La otra mitad de su yo, con la muerte por rebeldía, vuelve a recuperarla, con el fin de "vivir en secreto con toda esta fuerza que llega a dolerme, vivir para mí misma, vivir yo por entero... ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo!"*(Aurora*: 535).

Como se puede ver, *Aurora* es una pieza teatral que, a pesar del gran número de personajes —la mayoría aludida— se ha configurado en torno a tres personajes posmodernos, personajes en crisis, esencialmente contradictorios y esquizofrénicos:

- *Aurora,* como indica su nombre, es esperanza de una mejor vida para la mujer. En efecto, su intención es sacarla de la injusticia, de la dominación y de la explotación del hombre y darle un estatuto compatible con la dignidad humana. Sin embargo, esta misma dignidad, Aurora la pisotea en Don Quino (su simple colaborador fisiológico) y en Hildegart (su hija) a los que considera como meros instrumentos, *herramientas,* para alcanzar su fin, además de deconstruir, desacralizándola, la sacristía de una Iglesia. La inseparabilidad de Aurora e Hildegart es también

sintomática de una crisis existencial en la que el yo y el otro se han (con) fundido. Aurora ejemplifica el típico personaje posmoderno esquizofrénico: su crisis personal se profundiza y consecuentemente, el personaje es doblemente descentrado ya que es mujer y las mujeres han sido históricamente descentradas en asuntos políticos y sociales.

- Otro tipo de personaje postmoderno descentrado es Don Quino: existe precariamente situado en un "no-lugar", entre realidad y ficción, por su disfraz. Don Quino no es ningún "don": no tiene ninguna gota de sangre noble: es un impostor. En realidad, se llama Alberto, pero utiliza el nombre falso de Joaquín Baltasar. No es oficial de la Marina, ni sacerdote, como se ha presentado a Aurora, sino el dueño de un prostíbulo. Es un individuo de baja estirpe que ha usurpado el uniforme para tener los favores sexuales de Aurora, y al no conseguirlo, se resigna a aceptar el plan ideado por ella para dar a luz a una *supermujer*.

En resumidas cuentas, por tratarse de una pieza teatral (hipertexto) y no un compendio histórico (hipotexto), Miras recrea recurriendo a su imaginación, sin ceñirse a una total fidelidad cronológica espacial o biográfica respecto de los hechos comprobados, la historia de una mujer y de su hija, mezclando aspectos inventados con hechos básicos históricos, con el fin de crear las posibilidades concretas para que los individuos perciban su propia existencia como algo condicionado históricamente, para que se perciba que la historia es algo que interviene profundamente en su vida cotidiana, en sus intereses inmediatos.

Conclusión

En definitiva, en esta pieza se confirma una de las características del teatro de Miras: la reescritura de la historia oficial, bajo forma de metaficción historiográfica. Por ser teatro y no historia, Miras realiza una labor estética y social de creación e invención que debe no ya refrendar sino ir por delante de la historia más o menos establecida —el hipotexto—, abrir nuevas vías de comprensión de la misma induciendo interpretaciones. Por ello, más allá del tema axial tanto de la historia como de la obra, que es el feminismo, hay que leer sobre todo, a través de los personajes esquizofrénicos, el tema del fanatismo. Miras denuncia ese tipo de imperialismo espiritual de los que se consideran únicos depositarios de la verdad absoluta, y la utilizan como justificación de la intolerancia e instrumento de opresión. No es fortuito que la obra teatral no lleve como tituloel nombre de la prodigiosa hija, Hildegart, sino el de la madre, Aurora: Miras realiza, en su drama, una denuncia del extremismo y de la intolerancia que, en tantos órdenes, se imponen en la sociedad actual.

Miras ha construido su obra basándose en dos aspectos fundamentales que todo fanatismo (tema postmoderno) conlleva, como señalado en el programa de mano de la lectura dramatizada: "la cara cómica de la limitación y monotonía de las ideas, que les suele hacer fáciles de engañar (Acto I), y la cara trágica que adquieren cuando materializan esa idea única por encima de cualesquiera otros valores" (Acto II). Hildegart subvierte el extremado control al que pretendía someterla su madre, consiguiendo rebelarse contra los dictados de ella, deseando ser ella misma, sin las constricciones a las que pretende someterla. Por ello, acaba trágicamente asesinada por su progenitura, como el fanatismo y la intransigencia imponen. Todo extremismo genera tragedias: aquí es la tragedia de una madre que mata a su hija preparada para liderar una revolución sexual y social de los años 30 y convertida en víctima. Estamos ante una versión nueva del legado de estas dos revolucionarias mujeres que causaron admiración y estupor en la sociedad española de principios del siglo XX, y que, desde la perspectiva de hoy, nos sirven para reflexionar sobre los fanatismos de todo tipo, tan

presentes en nuestros días. Miras, a través de esta creación teatral, *Aurora,* ha querido demostrar que el sueño de una razón absoluta e intransigente engendra monstruos, como lo demuestra la historia de la Modernidad europea.

Referencias bibliográficas

AMESTOY EGIFUSEN, I., "La literatura dramática española en la encrucijada de la postmodernidad", *Ínsula*, 1997, 601-601, pp. 3-5.

BARTHES, R., *Le plaisir du texte,* Seuil, Paris, 1973.

BIRRINGER, J.H., *Theatre, theory, postmodernism,* Indiana University Press, Rloomington, 1991.

BUERO VALLEJO A., "Historia viva", Prólogo a Domingo Miras*, Las alumbradas de la Encarnación Benita,* 1985, *La Avispa*, Madrid, pp. 5-14.

BUERO VALLEJO, A., "Acerca del drama histórico", *Primer Acto* nº 187, 1980-1981, pp. 19-21.

CAL MARTINEZ, R., *A mí no me doblega nadie. Aurora Rodríguez, su vida y su obra (Hildegart),* Castro, Sada*,* 1991.

FLOECK, "W., Del drama histórico al teatro de la memoria. Lucha contra el olvido y búsqueda de identidad en el teatro español reciente", *Tendencias escénicas al inicio del siglo XXI,* 2005*,* Visor Libros, Madrid, pp. 185-210.

GABRIELE, J.P., *Jerónimo López Mozo. Forma y contenido de un teatro experimental,* Fundamentos, Madrid*, 2005*.

GENETTE, G., *Palimpsestes. La littérature au second degré,* Seuil, Paris*,* 1982.

HOITTOIS, G., *De la Renaissance à la postmodernité,* De Boeck, Bruxelles*,* 1998.

HUTCHEON, L., Poetics *of postmodernism. History, Theory, Fiction,* Routledge*,* New York-London*,* 1988.

HUTCHEON, L., *Qu'est-ce que le postmodernisme*, Entrevista de Anne-Claire Le jeune, Lycée Chateaubriand, Paris*,* 1999.

KRISTEVA, J., *Seméiotikè. Recherche pour une sémanalyse*, Seuil, Paris*,* 1969.

LOZANO MIJARES, M-P. "Andrés Ibáñez o la novela postmoderna", *Revista de la Literatura,* 2006, Enero-Junio, Vol. LXVIII, N°135, pp. 221-246.

LYOTARD, J.F., *La condition postmoderne,* Minuit, Paris*,* 1979.

MAH, A., El teatro español contemporáneo: una propuesta analítica de su evolución, *Annales de la FALSH,* 2012*,* n°14, Nouvelle Série 2012, Deuxième Semestre, pp. 49-65.

MAH, A., "Dos paradigmas del drama histórico contemporáneo: el español Domingo Miras y el negroafricano Aimé Césaire", *Epos,* 2006*,* UNED, Madrid, vol. XXII, pp. 255-264.

MIRAS, D., *Aurora,* Ed. No venal, Madrid, 2005.

PIEGAY-GROS, N., *Introduction à l'intertextualité,* Dunod, Paris, 1996.

RIFFATERRE, M., *Sémiotique de la pensée,* Seuil, Paris, 1983.

ROMERA CASTILLO, J., *Teatro histórico (1975-1998). Texto y Representaciones,* Visor Libros, Madrid, 1999.

ROMERA CASTILLO, J., *Tendencias escénicas de inicio del Siglo XXI*, Visor Libros, Madrid, 2005a.

ROMERA CASTILLO, J., "Introducción a *Aurora"*, en *Domingo Miras, Teatro escogido, Tomo II,* 2005b, Visor Libros, Madrid, pp. 465-480.

SAMOYAULT, T. *L'intertextualité. Mémoire de la littérature,* Nathan, Paris, 2001.

Lengua y literatura en las aulas de español como lengua extranjera en el sistema educativo de Camerún

André-Marie Manga
Université de Yaundé I (E. N. S.)
madrema@rocketmail.com

Resum

Llengua i literatura a les aules d'espanyol com a llengua estrangera en el sistema educatiu de Camerun

Aquest article va dirigit essencialment als docents, futurs professors i alumnes que tenen una preocupació constant per assolir una bona formació, un bon reciclatge. L'autor voldria posar en relleu el caràcter indissociable de la llengua i la literatura, com a pilars fonamentals tant per a la comunicació i expressió, com per a la construcció de la reflexió. De fet, es considera que si els docents no impartissin separadament les nocions de llengua i literatura, aconseguirien que els seus alumnes dominessin molt millor la competència comunicativa. Per tant, se suggereix que la planificació i la tasca educativa dels discents es concretin tenint en compte aquests dos elements de la construcció dels coneixements, per garantir una millor formació a l'ésser humà.

Paraules Clau

Llengua, literatura, docència.

Resumen

Lengua y literatura en las aulas de español como lengua extranjera en el sistema educativo de Camerún

Este artículo va dirigido esencialmente a los docentes, futuros profesores y alumnos cuyo deseo sigue siendo una buena formación, un buen reciclaje. El autor quisiera poner de relieve el carácter indisociable de la lengua y la literatura, como pilares fundamentales tanto para la comunicación y expresión, como para la construcción de la reflexión. De hecho, se piensa que si los docentes no impartiesen separadamente las nociones de lengua y literatura, conseguirían que sus alumnos tuvieran un dominio mucho mejor de la competencia comunicativa. Por consiguiente, se sugiere que la planificación y la labor educativa de los discentes se concreten teniendo en cuenta estos dos elementos de la construcción de los conocimientos, para garantizar una mejor formación al ser humano.

Palabras Clave

Lengua, literatura, docencia.

Résumé

Enseignement de la langue et la littérature en espagnol langue étrangère dans le système éducatif camerounais

Cet article se propose surtout d'attirer l'attention des enseignants, des professeurs en formation et des élèves, dont le souci permanent reste la bonne formation et le recyclage. L'auteur y souligne le

caractère indissociable de la langue et la littérature, qui sont la base de la communication et de la construction de la pensée. Il pense humblement que si les enseignants ne dispensaient pas séparément les cours de langue et littérature, leurs élèves maîtriseraient nettement mieux la compétence de communication. Aussi suggère-t-il que la planification et l'action éducative se réalisent toujours avec ces deux composantes de la construction des connaissances, pour assurer une meilleure formation à l'être humain.

Mots-Clés
Langue, littérature, enseignement.

Abstract
Teaching language and literature in Spanish as foreign language classrooms in Cameroon
This article essentially concerns teachers, student teachers and students who are supposed to be well-trained and/or recycled. The author would like to put emphasis on the inextricable relationship between language and literature, which are the basis of communication and knowledge construction. He states that students would acquire better communicative competences if teachers avoided teaching language and literature separately. Thus, it is suggested that the lesson planning and the educative action should always be accomplished taking into consideration these two entities of knowledge construction in order to ensure a better training for the human being.

Keywords
Language, literature and teaching.

Introducción

La lógica de la reflexión intelectual suele exigir aclaraciones de conceptos antes de su uso en los discursos orales o escritos, así como en las meras interacciones. Por eso pensamos que es indispensable definir de nuevo el término educación en estas líneas, antes de llegar al debate sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. La educación se define generalmente como la orientación del desarrollo físico, moral e intelectual de un niño o de un adolescente en un sentido estimado mejor. Es también la transmisión de valores, virtudes y aptitudes de una generación de individuos a otra. Moumouni (1998:24-25) hace un recorrido de los distintos rasgos de la educación tradicional en África, y diseña la educación como el desarrollo de las aptitudes físicas de un niño o adolescente y, sobre todo, pone de realce el importante papel de estas aptitudes durante los primeros años de la existencia del ser humano. A continuación, se refiere a la formación de su carácter, a la adquisición de las cualidades morales como objetivos primordiales en la educación tradicional africana. Aparentemente, no se considera bastante la formación intelectual en este modelo, pero cabe señalar la adquisición de los conocimientos generales, la cultura general en historia, geografía, filosofía, etc. Se notan estrechas relaciones entre esta educación tradicional y algunas realidades de la escuela moderna. En el entorno en que se desarrolla esta reflexión, el sistema educativo funciona con el apoyo de la *Loi d' Orientation de l'Education* (1998). En uno de sus artículos, se pone de relieve la necesidad de formar a ciudadanos totalmente integrados en su propia cultura, y al mismo

tiempo, abiertos espiritualmente a las influencias exteriores. El programa[1] de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria (2000) privilegia en sus objetivos el estudio del español como lengua; es decir lengua contemporánea, lengua funcional, en su forma oral, para favorecer y agilizar la expresión verbal, la interacción, la comunicación. Además, se estudia el español en la literatura para la formación moral e intelectual del alumno para que pueda adquirir los conocimientos necesarios, y desarrolle la inteligencia, el sentido estético, crítico y la formación de una conciencia moral. A partir de los diseños curriculares, se piensa en las demandas sociales que recaen en algunas materias arriba mencionadas. En unas palabras, se intenta adaptar la cultura educacional a las necesidades de cada entorno. De hecho, se piensa que si los docentes no impartiesen separadamente las nociones de lengua y literatura, conseguirían mejor su objetivo en el dominio de la competencia comunicativa de los alumnos.

Programas de formación en lengua, literatura y civilización

Antes de entrar en el análisis propiamente dicho de la docencia del español en Camerún, pensamos que vale la pena echar un vistazo en lo que se propone en los programas de enseñanza/aprendizaje del francés, lengua oficial y de escolarización en nuestro entorno. El documento *Programmes. Langue et Littérature 2nd Cycle* (1994) de la Enseñanza Secundaria (General y Técnica) en Camerún, presenta los objetivos específicos detallados, para las clases de francés, entre los que se destacan los deseos de:

> S'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit; manier des structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts; reconnaitre et caractériser divers niveaux de langue et en faire un usage approprié ; commenter, discuter, résumer un document écrit, oral ou iconique; prendre part à un débat; se constituer une documentation (prendre des notes, les classer, les utiliser), définir une situation de communication; expliquer comment s'élabore un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre; reconnaitre et manier les articulations logiques, explicites et implicites d'un texte; manier les techniques de l'argumentation; repérer un type de texte, définir son statut, analyser sa spécificité; poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire de texte.

Nos importa considerar otra referencia cuyo contenido nos parece en total simbiosis con lo que se espera que domine el alumno, tras haber estudiado durante cinco años en la Enseñanza Secundaria la lengua y la cultura españolas. Se trata del conjunto de los objetivos generales del Diseño Curricular Base (DCB), planteados por Nusbaum y Bernaus (2001:126-127), al finalizar

1. Documento oficial firmado en el año 2000 por el ministro de la Educación Nacional de Camerún, el Profesor Joseph Owona. Dicho documento desempeña el mismo papel que el currículum como marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar laintegración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje, según lo define el *Diccionario de términos clave en ELE*.

en España la Educación Secundaria Obligatoria. En el área de Lenguas Extranjeras, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Comprender la información global y especifica de mensajes orales en la lengua extranjera relativos a las situaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana, emitidos directamente por hablantes de la misma o por medios de comunicación.
2. Producir mensajes orales en la lengua extranjera utilizando recursos lingüísticos (...) en las situaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana para conseguir que la comunicación sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.
3. Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.
4. Utilizar la lectura de textos escritos con finalidades diversas valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.
5. Producir textos escritos de utilidad en la vida cotidiana relacionados con las necesidades e intereses propios, con la corrección suficiente para asegurar su comprensión por los destinatarios.
6. Expresar oralmente y por escrito en la lengua extranjera mostrando interés por comprender el funcionamiento del sistema lingüístico como medio para mejorar las producciones propias.
7. Situar la lengua extranjera estudiada con referencia a su utilización actual en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana (científico, tecnológico, literario, laboral, etc.), valorando positivamente la ayuda que supone el conocimiento de la misma para participar en ellos.

Aquí, se anotan unas opiniones en adecuación con las metas que fijan los expertos para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1993:5). De hecho,

> El plan curricular del Instituto Cervantes concibe la enseñanza como una actividad que no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia el desarrollo de nuevas aptitudes y capacidades en los alumnos. Para lograr este desarrollo, es necesario contar con la participación activa de los alumnos en múltiples actividades de aprendizaje. Por otra parte, en lo que respecta al establecimiento de los objetivos, el currículo exige un análisis de las necesidades de los alumnos en los diversos ámbitos que afectan al proceso de aprendizaje. Como consecuencia de todo lo anterior, el Plan Curricular parte del respeto a las características individuales de cada persona y reconoce la necesidad de que los alumnos tengan una función activa en clase y se conviertan en responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Existe una verdadera dificultad en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, si se deja que la teoría se oponga a la práctica en las actividades de clase. Se trata de una discrepancia que puede solucionarse con la insistencia sobre ambos aspectos, a partir de la formación del profesorado. Aprender una lengua supone referirse siempre a las cuatro destrezas tradicionales que son: la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. La solución a la adquisición de las cuatro destrezas aparece en el dominio de las funciones del profesor que especifica Cortés Moreno (2000:59) acerca del profesor, cuando afirma que el profesor tiene el secreto de la enseñanza y el alumno tiene el secreto del aprendizaje: ambos son importantes por igual, cada uno

en sus funciones. En esta reflexión, no nos interesan las funciones del alumno en el acto didáctico. Intentaremos enumerar los distintos roles que desempeña el maestro en la realización concreta de las actividades de clase. ¿Pues, cuáles son las funciones del profesor? Además de la función tradicional de fuente de conocimientos —es efectivamente la primera fuente de conocimientos de sus alumnos— y puede asumir, para que tenga lugar con contundencia la enseñanza/aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras, dentro del aula, múltiples papeles tales como: director, organizador, controlador, evaluador, consejero, asesor, animador, modelo lingüístico y cultural, presentador de muestras lingüísticas y culturales, diseñador de materiales, observador, investigador en el aula, participante en las tareas (como un alumno más) aprendiente (un aprendiz de lenguas puede ser especialista en su propia lengua o en cualquier otro ámbito: música, cocina...)

Esta reflexión, cuya base es la práctica pedagógica, tiene como meta llamar la atención de los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, para que la lengua y la literatura sean las herramientas básicas del desarrollo intelectual y de la formación académica. De esta manera, se puede suponer que si los agentes del sistema educativo tuvieran en cuenta el verdadero papel de la lengua y la literatura dentro del aula, se formaría mejor a los discentes. Parece que se trata de la misma preocupación la que anima a Lázaro Carreter *et al.* (1996), cuando hablan de fondo y forma en una explicación de texto, con dos objetivos específicos: fijar con precisión lo que dice el texto, y dar razón de cómo lo dice. Pues separar la forma y el fondo para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos. De hecho, en el aprendizaje formal y, sobre todo, en los niveles básicos, la lengua y la literatura aparecen como dos ejes fundamentales a partir de los cuales se construye todo el éxito posterior que consiguen los alumnos. La didáctica de la lengua extranjera obedece al mismo funcionamiento. Ahí, los investigadores y los profesionales de la enseñanza suelen poner de relieve la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura para desarrollar en los alumnos las habilidades, las destrezas comunicativas, y los saberes y actuaciones culturales, en una palabra, la competencia comunicativa[2] que necesitan en la lengua meta, y que les facilitan la expresión oral en situaciones reales de comunicación. A este respecto, Lomas (1999: 133) reconoce:

> Cuando un profesor o una profesora entran en un aula lo hacen con la intención de que los alumnos y las alumnas aprendan (o aprendan a hacer) determinadas cosas. En el caso del profesorado de Lengua y Literatura, es obvio que de lo que se trata (...) es que los alumnos y las alumnas adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender, escribir) que les permitan comportarse comunicativamente de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana. De ahí que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria (...) sea el desarrollo dela competencia comunicativa(expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas.

Se trata de un objetivo claramente expuesto, pero su realización exige la puesta en marcha de distintos parámetros didácticos, la voluntad de los alumnos, y otros factores de índole socio-económica y política. Además, se sabe que la lengua hablada en un contexto dado no es homogénea,

2. La noción de competencia comunicativa se define en torno a cuatro parámetros según Hymes: 1) La posibilidad que se refiere a la gramaticalidad de los enunciados. 2) La verosimilitud, o la probabilidad de que un enunciado ocurra. 3) La propiedad: Hymes defiende que es posible articular un enunciado perfectamente gramatical, que además es producido con normalidad por los hablantes nativos de una lengua. 4) Que algo suceda en la actuación; es decir que el enunciado se produzca en la comunicación real.

ya que los distintos registros se corresponden con los respectivos grupos sociales, y los entornos de interacciones de los hablantes. Por una parte, esta diversidad de registros existentes puede conducir al docente a equivocarse en el momento de elegir la lengua que debe enseñar en su clase, y por otra, los alumnos pueden empezar a tener confusiones y, a veces, utilizar cualquier registro en sus producciones orales y escritas. Una vez más, se llama la atención de los formadores, para que estén siempre en alerta, y sepan distinguir los registros lingüísticos que utilizan sus alumnos. Para evitar estas dificultades, Cortés Moreno (2000: 28) apunta: "A modo de sugerencia, entendemos que el prioritario es el registro formal, pero ello siempre no será así en todas las situaciones de aprendizaje". A continuación, el mismo investigador propone y aclara el registro contemporáneo como se lee en el esquema siguiente:

Cuadro 1: Registro lingüístico

<table>
<tr><td colspan="5">Registro contemporáneo</td><td rowspan="3">Registro clásico</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Registro popular</td><td colspan="3">Registro estándar</td><td rowspan="2">Registro literario</td></tr>
<tr><td>Registro familiar</td><td>Registro formal</td><td>Registro culto</td></tr>
</table>

Lengua y literatura constituyen los dos pilares esenciales de los contenidos que se diseñan y se comentan dentro de las aulas de español como lengua extranjera. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1993: 81) propone como contenido temático: lengua, cultura y sociedad; y ya integra varios aspectos de la vida cotidiana para favorecer la comunicación real en las interacciones de los alumnos. Los temas de los textos literarios constituyen en esta sección el marco situacional en el que aparecen las diferentes muestras de lengua (textos impresos, diálogos, materiales auténticos, etc.), su presencia en el currículo es, pues, implícita, aunque en algunos casos puede ser necesario un tratamiento explicito.

La literatura propiamente dicha, constituye una de las más serias dificultades que experimentan los docentes de español lengua extranjera en Camerún, quizá porque no se tiene claro cuál es su papel, ni sus objetivos en el proceso educativo. En la Enseñanza Secundaria precisamente, la poesía que forma parte de la literatura sigue siendo una de las asignaturas más herméticas para los alumnos y los docentes. No es éste el lugar adecuado para llevar a cabo una reflexión sobre la poesía. Procuraremos hablar de la literatura en general, con la intención de recordar su importante papel a todos los que se dedican a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras. Los estudiosos coinciden en que todos los seres humanos tienen el deseo de expresarse, de comunicar. Romera Castillo (1992: 145) justifica en los términos siguientes el papel de la literatura en la educación:

> (...) la literatura es un instrumento válido en la formación de los individuos porque se proyecta sobre la problemática vital de los individuos, sirve para transformar la realidad y, a la vez, es instrumento de goce y placer. Con la literatura se pueden conseguir unos objetivos: a) De conocimiento: proporcionando una serie de datos, informaciones que pueden contribuir al mejor conocimiento tanto de la historia cultural de una región, un país, una nacionalidad o un universo, como al hecho histórico al que éstos se refieren. b) De desarrollo: El principal objetivo de toda enseñanza es formar al alumno para que sea un hombre completo (desarrollo de su inteligencia y personalidad), y la literatura se puede utilizar en su proyecto vital.

De ahí, se deduce que la literatura es una necesidad para todo el mundo. En relación con esta observación, se desvela que su contenido debe diseñarse para alcanzar fines sociales, y necesidades inmediatas de los alumnos. La enseñanza de la lengua se realiza también con la idea de la inserción profesional de los alumnos en la sociedad. El docente lo tiene que saber y evitar así cualquier desviación de su tarea. Desde la perspectiva de las actuales normas de enseñanza de la lengua extranjera, el objetivo fundamental y prioritario no es formar a filólogos o a lingüistas expertos. Lo que debe hacer el docente es enseñar a sus alumnos, como sugiere González Nieto (2001:19), no para que se conviertan en filólogos o en lingüistas, sino, para que adquieran de forma progresiva las capacidades verbales que la sociedad demanda a las personas adultas, es decir, que se conviertan en usuarios competentes del idioma. Se consigue más fácilmente este proceso estudiando la lengua a partir de textos literarios. También se invoca la necesidad de que se conozca el patrimonio literario y socio-cultural. Teniendo en cuenta estos dos aspectos, algunos docentes, porque no coinciden en la manera cómo llevar a cabo su tarea, empiezan a enseñar Lengua y Literatura por separado. En la actualidad, hay un cambio cuyas implicaciones son vigentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En ambos casos, siendo el mismo objetivo: favorecer la comunicación oral, la enseñanza de la lengua y de la literatura debe centrarse en la formación lingüística y sociocultural, y poner fin a la dicotomía entre ambos conceptos; si bien existen algunos irreductibles. En efecto, con el desarrollo del análisis del discurso y de la perspectiva pragmática, muchos profesores siguen preguntándose si no hace falta volver a la tradicional forma de enseñanza que recomendaba la separación entre lengua y literatura. En otros términos, se trata de precisar si los usos lingüísticos son polos literarios. A partir de esta observación y, teniendo en cuenta la competencia comunicativa como objetivo prioritario de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, ya no queda duda sobre la necesidad de considerar simultáneamente la lengua y la literatura en la formación e inserción social de los alumnos, como se nota en las siguientes palabras de Mendoza Fillola *et al.* (1996: 220):

> La correlación entre competencia lingüística y competencia literaria nos permite apreciar la continuidad de ambas y las implicaciones de enseñanza/aprendizaje que ello conlleva. La competencia lingüística es observable en el resultado de la actuación del hablante, en su saber —hacer productor (en cuanto interacción, expresión, creación o comprensión). En cambio, para detectar la competencia literaria, por lo que se refiere al ámbito escolar, atenderemos a la capacidad de comprensión-interpretación de los textos. (...) Vemos, pues que la competencia comunicativa ha resultado ser un concepto clave para organizar muy diversos objetivos y contenidos propios de la DLL.

Además, si queremos conseguir la adquisición de habilidades expresivas, el análisis del diálogo y de la conversación pasa a ser la piedra angular de la actividad docente, para que el profesor prepare y adapte los textos, y que los alumnos descubran las interacciones en situaciones concretas de la vida real. A partir de esta metodología, se vuelve al objetivo prioritario que quieren alcanzar los que se dedican al aprendizaje de otras lenguas: poder interactuar en dichas lenguas. Por eso abundan diálogos en manuales de enseñanza/aprendizaje de lenguas, con temáticas en estrecha relación con el entorno inmediato de los aprendientes. En estos diálogos, claro que se pone el acento tanto en las estructuras gramaticales, como en los recursos educativos, literarios y culturales. Entonces, se nota que es imprescindible que la lengua y la literatura se aprendan simultáneamente, para que adquieran los alumnos las herramientas lingüísticas y culturales arriaba mencionadas. Otra vez, González Nieto (op. Cit.: 333) apunta en el mismo orden de ideas:

> Si se aceptan los supuestos de una perspectiva pragmática y discursiva, (...) la enseñanza de la literatura es ante todo, un aspecto parcial de la formación lingüística de los alumnos, sin perjuicio de que se pueden concretar, además, algunos fines específicos. Si la educación lingüística debe proponerse el desarrollo de unas capacidades en todos los ámbitos de la comunicación verbal, la literatura es un ámbito o un uso secundario de la lengua delimitado históricamente por una tradición (...). El valor educativo de los discursos reconocidos como literarios radica en que su potencial semántico, semiótico y expresivo, o retórico, por cuanto cumplen unas funciones comunicativas y cognitivas diferentes a las de la comunicación práctica.

En las líneas arriba mencionadas, se aclaran las relaciones entre la lengua y la literatura que se deberían enseñar a los alumnos. Ya hemos señalado que la lengua conlleva la cultura. Pues, la literatura es uno de los componentes esenciales de la cultura a través de la cual se identifican los ciudadanos de una región o de un país. A partir de este concepto, conviene volver a los fines y objetivos que se quieren alcanzar mediante la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, y poner de relieve la opinión de Girard (1972: 92) que estipula que: « l'enseignement de la langue n'est pas une fin en soi et que cet enseignement doit normalement déboucher sur la découverte d'une culture dont la langue constitue le support privilégié mais non unique». Con estas palabras, resumimos la definición de la lengua en dos aspectos:

Lengua, instrumento de comunicación

Se trata de la lengua en su uso como herramienta que sirve en la interacción social. De hecho la lengua favorece contactos entre los seres humanos y ayuda a establecer relaciones y comunicaciones. También se puede decir que es una forma de comportamiento social que permite a la gente dialogar, expresar sus ideas, sus opiniones, sus necesidades. López Valero y Encabo Fernández (2002) recuerdan

> que en toda comunicación existen dos interlocutores que actúan según el turno de palabra bien como emisor bien como receptor. De igual modo, existe un mensaje que queda envuelto en un código lingüístico dependiente de la lengua y de la cultura en las que el proceso comunicativo se desarrolle. También habrá un canal (aire, medios de comunicación...) que se constituirá en el medio a través del cual el mensaje llegará a la persona receptora.

Señala el autor de esta cita que efectivamente un mensaje se vislumbra a través del código lingüístico —entre otros—. Esto significa que aparte de la comunicación, la lengua desempeña otro papel como evocado arriba en la breve definición que hemos apuntado. Es el papel del vehículo de la cultura.

Lengua, soporte cultural

Cabe siempre poner de relieve las estrechas relaciones entre, la lengua y la cultura como conceptos indisociables. Cada vez que se intenta definir la cultura, cabe necesariamente insistir sobre el papel de la lengua a través de la cual el individuo expresa sus pensamientos y sus emociones.

En cuanto a la literatura, aparece como una forma de expresión, uno de los aspectos culturales que abarca casi todos los aspectos de la vida: la política (organización territorial y administrativa de

España y de otros países del mundo, partidos políticos...), la sociedad (los servicios públicos como la sanidad, la enseñanza, los medios de comunicación), la religión, la economía, etc., de ahí, su carácter muy popular. Cuenta con dos ramas distintas: la literatura escrita y la literatura oral. Ahí, la lengua aparece como soporte cultural como lo presenta Girard (1972) en los aspectos oral y escrito:

> Oral: Contenido lingüístico, mensajes orales con contenido cultural (científico, técnico, moral, religioso...), literatura únicamente oral (cuentos, leyendas, poemas, cantos, etc.), forma oral de la literatura escrita (poesía, teatro, etc.), obras radiofónicas o televisivas, cine.
> Escrito: prensa, reportajes, estudios técnicos y científicos, estudios críticos, literatura escrita (todos los géneros).

Con todo lo anterior, vemos que la literatura tiene un papel de suma trascendencia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. Por consiguiente, conviene saber cómo integrarla en la clase de lengua, para un buen desarrollo de la formación lingüística y cultural de los alumnos de español lengua extranjera. El mismo Girard (1972) hizo un estudio minucioso de este proceso y propuso tres etapas para conseguirlo:

1. Dominar el lenguaje oral a través de los diálogos de la vida cotidiana.
2. Dominar el lenguaje escrito mediante la transcripción de los diálogos y relatos siempre privilegiando el componente oral
3. Iniciar a los alumnos a la literatura contemporánea intentando favorecer el pase de la lengua oral a la literatura contemporánea.

La propuesta de Girard se ve limitada en el tiempo. La ciencia evoluciona, y se sabe que hubo un cambio de enfoque metodológico en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura en clases de lengua extranjera. Muchos estudios ya fueron realizados en este ámbito y concuerdan en que no se debería disociar la lengua y la literatura en la didáctica de la lengua. En esta reflexión, compartimos el punto de vista de Mendoza Fillola *et al.* (1996: 220). Piensan que "competencia lingüística y competencia literaria se dan relaciones de paralelismo, de dependencia (de la competencia literaria respecto a la lingüística), de intersección e, incluso, de lo que podría considerarse como desviación / disyunción". La competencia comunicativa integra varios aspectos tales como: el dominio de la competencia lingüística y de la competencia literaria. Por consiguiente, nos parece importante considerar otra definición de la literatura, la de Romera Castillo (1992: 138), en que especifica que:

> Precisando más, podemos definirla como el conjunto de obras literarias. Una obra literaria es una ordenada serie de pensamientos, expresados por medio del lenguaje, y dirigida a un fin, que en último resultado nunca debe de ser otro que el bien de la especie humana. (...) En la anatomía especial de la obra literaria encontramos un cuerpo (unas ideas) recubierto por una serie de vestidos de más o menos calidad y variedad (recursos de lenguaje). De ahí que en la literatura podamos distinguir dos aspectos: los contenidos de ideas, los recursos de lenguaje.

También nos interesa hoy en día la opinión de otro investigador que reconoce que el objetivo primordial en la enseñanza de la literatura es el desarrollo de la competencia literaria que incluye otras herramientas importantes en la formación de los alumnos, como la lengua, la cultura y la historia. Desde esta reflexión, González Nieto (2001: 334-335), explica que:

> La enseñanza de la literatura debe concebirse, por lo tanto, como una ampliación de los saberes textuales, retóricos y expresivos y del sentido de la adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo mental y cultural de los alumnos. Las formas literarias son inseparables de tales significados y ellas también significan, ya que la historia de la cultura y de la lengua es la de la evolución de unos significados y de unas formas de expresarlos.

Para conseguir esta meta, hay que tener en cuenta que los objetivos fijados dependen del nivel de los alumnos y de cada curso. En general, las actividades que se llevan a cabo deben favorecer la recepción, la comprensión, la lectura y el comentario para el desarrollo de las habilidades comunicativas. En todo caso, todos los actores presentes en una clase de lengua extranjera tienen que participar en su realización efectiva. Por eso, cabe recordar que "la enseñanza debe servir de guía, a los alumnos y orientarlos con un método coherente con nuestra propia concepción de la literatura", según afirma González Nieto (2001).

La base teórica de algunas ciencias del lenguaje y sus relaciones con la didáctica que acabamos de presentar nos lleva a pensar en la manera cómo se diseñan e imparten las clases de español lengua extranjera en algunos contextos. De hecho, cabe señalar que la alusión al diseño de la clase de lengua española por el profesor remite a su propia formación. Al menos, suele ser una consecuencia de esta formación anteriormente recibida. No obstante, mencionamos de paso la ventaja que saca un profesor de lengua extranjera, al dominar el análisis del discurso, de la conversación, y de las distintas ciencias del lenguaje que le permiten enseñar su asignatura con maestría y, por ende, iniciar a sus alumnos en la comprensión y expresión de técnicas de interacción comunicativa.

Nos llama particularmente la atención este desarrollo sobre la didáctica de la lengua extranjera y la literatura. Lengua y literatura constituyen los dos principales pilares de la clase de lengua extranjera en la programación didáctica de toda lengua. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta los actuales aspectos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, resaltamos la necesidad de garantizar a los alumnos la formación lingüística, sociocultural, discursiva, referencial y estratégica, evitando una enseñanza basada en la dicotomía Lengua/Literatura. Los dos conceptos se complementan, favorecen el desarrollo intelectual y la inserción social de los alumnos. Por otra parte, Lomas (1999) nos aconseja que no olvidemos que "el conocimiento de los textos literarios favorece un uso oral y escrito correcto ya que la literatura es el modelo de lengua que debe ser interiorizado e imitado por los alumnos (...) para hablar y escribir correcta y creativamente". Conforme se ha dicho en las tres etapas del proceso de enseñanza propuesto por Girard y, teniendo en cuenta las nuevas orientaciones de la didáctica de la lengua y la literatura, y la opinión de Lomas más arriba mencionada, la didáctica de las lenguas extranjeras en Camerún se transformaría considerablemente, mejorando así la labor educativa a la que nos dedicamos y, sobre todo la formación lingüística y cultural de los aprendientes.

En este proceso, no sería inútil recordar el fuerte e imborrable papel de la metodología. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera implica tanto al profesor, como a los alumnos; y condiciona los materiales que sirven a la puesta en práctica de los contenidos lingüísticos, y al contexto en que se desarrolla dicho proceso. Con esta situación, volvemos al importante problema de la teoría y la práctica, en la medida en que el profesor dispone de la teoría por una parte, y por otra, su encuentro con los alumnos, en el aula, le permite poner en aplicación su diseño, con el apoyo de los materiales didácticos. Se trata de lo que Chevallard (1991) llama la transposición didáctica (TD). En resumen, la transposición didáctica se define como el paso del saber teórico al saber enseñado. En otras palabras, es el conjunto de procesos de transformaciones del saber

científico teórico en avatares didácticos y permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico. A partir de esta consideración y dada la variedad de los contextos en que tiene lugar la enseñanza de una lengua extranjera, hay que pensar en el procedimiento que se debe adoptar durante la práctica docente. En este sentido, cabe recordar aquí la necesidad de tener en cuenta el diseño y la manera concreta de proceder en el aula, para impartir una clase de lengua extranjera. Sánchez Pérez (1997) hace hincapié en la misma preocupación cuando nos aconseja:

> El mejor bagaje de un profesor que inicia su camino o quiere consolidar su futuro profesional es una sólida formación sobre todos los componentes que participan en la docencia. Desde esta perspectiva es inútil y sobre todo estéril cualquier minusvaloración de la teoría en contraposición a la práctica. La teoría y la práctica son dos caras de la misma moneda. Como afirma Wardhaugh (1969): No hay nada tan práctico como una buena teoría.

La teoría y la práctica docente se refieren al profesor y a los alumnos como agentes que participan en el desarrollo del proceso educativo. No obstante, existen otros aspectos que contribuyen a la efectividad del mismo. Uno de ellos se denomina la metodología, y es fuente de diversas interpretaciones. La metodología forma parte de los elementos fundamentales del proceso didáctico. Se refiere al procedimiento, a los materiales didácticos utilizados, al cómo hacer en el aula. En el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, nos referimos a la siguiente consideración de Sánchez Pérez (1993) que nos parece más apropiada:

> Utilizar una metodología en una clase de idiomas equivale a elegir un camino determinado para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción. Pues bien, la elección consciente y razonada, así como la configuración de un camino o método a través del cual se pretende la consecución de objetos concretos se lleva a cabo tomando en cuenta tres ejes: La naturaleza y característica de la lengua objeto de la enseñanza, junto con las creencias y convicciones respecto a ella. Las características de los objetivos que pretende alcanzarse (concretados en el contenido que debe aprenderse). Los instrumentos, medios o técnicas de que nos valdremos para alcanzar tales objetivos.

Como notamos en esta cita, el uso de una metodología en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera designa la complejidad de la actuación docente, y se presenta como un todo coherente, un conjunto armonizado en el que vienen implicados estos elementos enumerados al final de la recién citada opinión de Sánchez Pérez. El deseo de aprender las lenguas-culturas extranjeras o en una palabra, ser multilingüe es una obligación, si se quiere garantizar la inserción social. De ahí, el afán que experimentan los profesionales docentes de encontrar el camino, el método más seguro para el aprendizaje de dichos idiomas. De hecho, una de las principales preocupaciones de los docentes que imparten clases se resume en la pregunta ¿Cómo hacer en el aula? Para los alumnos, el cómo precisa los caminos adecuados que hay que recorrer para asegurar el aprendizaje. También se suelen preguntar los docentes qué hace falta hacer, para referirse a los contenidos específicos que deben elegir. En los dos casos, se trata del método que según Nussbaum y Bernaus (2001) "se define como una aplicación de técnicas concretas de enseñanza, basadas en ciertos principios teóricos que se plasman en un programa único". Los métodos de enseñanza de la lengua dentro del aula deberían también tener como base la lingüística funcional como sugiere Manga (2014:20), ya que ésta insiste sobre la necesidad de analizar la lengua desde la conceptualización hasta su entorno de producción y uso, con la integración esencial de los aspectos etnológicos y culturales, a través de los cuales

la lengua cumple sus funciones primordiales, y asegura la comunicación social. En cada proceso didáctico, siempre es indispensable respetar el programa previsto, es decir, una planificación de contenidos precisos y actividades de clase, con la pretensión de alcanzar unos objetivos específicos susceptibles de contribuir en la formación de los alumnos que nos confía la sociedad. En este sentido, Candlin (1981:9) distingue cinco componentes de la programación didáctica que cabe tomar en consideración:

a. Finalidad general, p. ej., desarrollo de la personalidad del alumno como individuo y como ser social, potenciando su competencia comunicativa, su capacidad crítica, su empatía con la comunidad de la LM...
b. Planificación del proceso instructivo: metas didácticas y objetivos educativos. Análisis de los intereses y necesidades del GM (...)
c. Enseñanza. Decisiones de tipo pedagógico y metodológico; rasgos del carácter del profesor y del alumno; hábitos de enseñanza y de aprendizaje; factores espaciotemporales, objetivos de la enseñanza; motivación...
d. Diseño de tareas. Complejidad de los aspectos formal y funcional de la lengua, técnicas de estudio, competencia comunicativa, las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita), argumentación...
e. Evaluación. Exámenes, ejercicios en clase, evaluación personal, retroalimentación (*feedback*) tras la realización de las tareas, fichas de trabajo...

En otras palabras, a través de todas las actividades de clase, el docente debe intentar respetar la interdependencia entre la lengua y la literatura para entrenar a sus alumnos en la producción oral y escrita en la lengua meta, y en la apropiación de la competencia comunicativa y cultural.

Conclusión

Se suele repetir que los que se desenvuelven en el aprendizaje de una lengua extranjera tienen como razón fundamental el deseo de expresarse en dicha lengua. Aprender lengua y literatura extranjeras desempeña importantes roles en la formación moral e intelectual del alumno, y le permite consolidar su identidad sociocultural facilitándole del mismo modo contactos con otros pueblos en este mundo globalizado. Pero cabe subrayar que todo depende del contexto en que se realizan los estudios o la adquisición del idioma. Nosotros nos dedicamos a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en general y, el español como lengua extranjera nos llama particularmente la atención. Ya sugerimos a los futuros docentes que el registro formal debe ser prioritario en el desarrollo de sus actividades de clases. Pues, es necesario actualizar frecuentemente sus conocimientos, adaptarse a los cambios metodológicos adecuados, y confirmar que el dominar únicamente la sub-competencia lingüística no basta en el aprendizaje de una lengua extranjera. Existen otras sub-competencias (sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural, social). El currículum oficial para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en Camerún recomienda a los docentes iniciar a los alumnos en lengua, literatura y civilización como aspectos esenciales en la formación de los individuos. Las enseñanzas de la lengua y la literatura enriquecen las capacidades comunicativas y socio-culturales de los aprendientes, y les ayudan a comprender fácilmente los mensajes de sus interlocutores, y a expresarse en la lengua meta. De esta manera, se adquieren habilidades comprensivas y expresivas; así como otras destrezas que se necesitan para adaptarse en distintos contextos de la comunicación social.

Referencias bibliográficas

CANDLIN N. C.., *The communicative teaching of English. Principles and exercise typology*, Longman, London, 1981.

CHEVALLARD Y., *La transposición didáctica, Del saber sabio al saber enseñado,* Aique, Buenos Aires, 1997.

CORTÉS MORENO M., *Guía para el profesor de idiomas, Didáctica del español y segundas lenguas*, Octaedro, Barcelona, 2000.

GONZÁLEZ NIETO, L., *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*, Cátedra, Madrid, 2001.

GIRARD D., *Linguistique appliquée et Didactique des langues,* Armand Colin, Paris, 1972.

LÁZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERÓN E., *Cómo se comenta un texto literario*, Cátedra, Madrid, 1996.

LOI *nº 98/004 DU 14 avril 1998 D'Orientation de l'Education au Cameroun.* LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. 1,* Paidós, Barcelona, , 1999.

LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. 2,* Paidós, Barcelona, 1999.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura, un enfoque sociocrítico*, Octaedro, Barcelona, 2002.

MANGA, A.M., *Didáctica de lenguas extranjeras. Orientaciones teóricas en español,* L'Harmattan, Paris, (2014)

MENDOZA FILLOLA, A. *et al.*, *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Akal, Madrid, 1996.

NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M., *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria obligatoria,* Síntesis educación, Madrid, 2001.

Programa de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria en Camerún, (2000).

Programmes. Langue et Littérature 2nd Cycle (1994).

ROMERA CASTILLO, J., *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica,* Editorial Playor, Madrid, 1992.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*, SGEL, Madrid, 1993.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid, 1997.

Multiculturalismo y educación intercultural: análisis comparativo de cuatro autobiografías de minoría étnica en Estados Unidos

Georges Moukouti Onguedou
Université de Maroua
moukouti@yahoo.fr

Resum

Multiculturalisme i educació intercultural: anàlisi comparativa de quatre autobiografies de minoria ètnica als Estats Units

Parlar de multiculturalisme i d'educació intercultural és inscriure's en una dinàmica de coexistència i d'obertura cap a l'Altre. En aquesta perspectiva analitzem *Black Boy* de Richard Wright, *A Walker in the City* d'Alfred Kazin, *The Woman Warrior* de Maxine Hong Kinston i *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez, quatre obres autobiogràfiques de minoria ètnica als Estats Units. Partim de l'observació segons la qual els nostres pobles en particular i el món en general són multiculturals, ja que diferents cultures solen cohabitar en un mateix espai. Com a conseqüència, es planteja el problema de la interrelació entre els diferents grups ètnics-culturals i la qüestió de les identitats.

Paraules clau

Autobiografia, Educació intercultural, Identitats, Minoria ètnica, Multiculturalisme.

Resumen

Multiculturalismo y educación intercultural: análisis comparativo de cuatro autobiografías de minoría étnica en los Estados Unidos

Hablar de multiculturalismo y de educación intercultural es inscribirse en una dinámica de coexistencia y de apertura con y hacia al Otro. Desde esta perspectiva analizamos *Black Boy* de Richard Wright, *A Walker in the City* de Alfred Kazin, *The Woman Warrior* de Maxine Hong Kinston y *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez, cuatro obras autobiográficas de minoría étnica en los Estados Unidos. Partimos de la observación según la cual nuestros pueblos en particular y el mundo en general son multiculturales, pues diferentes culturas suelen cohabitar en un mismo espacio. De resultas, se plantea el problema de la interrelación entre los diferentes grupos étnico-culturales y la cuestión de las identidades.

Palabras clave

Autobiografía, Educación intercultural, Identidades, Minoría étnica, Multiculturalismo.

Résumé

Multiculturalisme et éducation interculturelle : analyse comparative de quatre autobiographies de minorité ethnique aux Etats-Unis

Parler de multiculturalisme et d'éducation interculturelle revient à s'inscrire dans une dynamique de coexistence et d'ouverture avec et à l'Autre. C'est dans cette perspective que nous analysons

Black Boy de Richard Wright, *A Walker in the City* de Alfred Kazin, *The Woman Warrior* de Maxine Hong Kingston et *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez, quatre œuvres autobiographiques de minorité ethnique aux Etats-Unis. Nous partons du constat que nos pays en particulier et le monde en général sont multiculturels, puisque différentes cultures se côtoient dans un même espace. Et du coup, se pose le problème de l'interrelation entre les différents groupes ethnico-culturels et la question des identités.

Mots clés
Autobiographie, Education interculturelle, Identités, Minorité Ethnique, Multiculturalisme.

Abstract
Multiculturalism and intercultural education: comparative study of four autobiographies on ethnic minority in the United States
Talking about multiculturalism and intercultural education means to take part in a dynamic coexistence and openness with and to the Other. It is in this perspective that we fundamentally analyse Richard Wright's *Black Boy*, Alfred Kazin's *A Walker in the City*, Maxine Hong Kingston's *The Woman Warrior* and Richard Rodríguez's *Hunger of Memory*, four autobiographies on ethnic minority in the United States. We depart from the observation that our people in particular and the world in general are multicultural: different cultures often coexist in the same space. Consequently, the problem of the interrelationship between ethno-cultural groups and the question of identities is raised.

Keywords
Autobiography, Ethnic minority, Identities, Intercultural Education, Multiculturalism.

Introducción

Por esencia Estados Unidos es un país multicultural, donde conviven varias culturas que se ven reflejadas en su multilingüismo porque, de concierto con Shohat y Stam (1994), "America began as poliglot and multicultural, speaking a myriad of languages: European, African and Native American" (4). Hablar de *Black Boy* (2007) de Richard Wright, *A Walker in the City* (1979) de Alfred Kazin, *The Woman Warrior* (1977) de Maxine Hong Kingston y *Hunger of Memory* (1982) de Richard Rodríguez es hablar de cuatro autobiografías de minorías étnico-culturales en Estados Unidos: la afro-estadounidense, la judeo-estadounidense, la sino-estadounidense y la mexicano-estadounidense, respectivamente. Se trata de cuatro "bildunsromans" o novelas de iniciación; de cuatro novelas cuyas historias están contadas en unas retrospectivas primeras personas por narradores adultos que vuelven la mirada hacia su pasado (Borrego Silva, 2002); de cuatro relatos retrospectivos en prosa hechos por personas reales sobre sus propias existencias, poniendo acento sobre sus vidas individuales, en particular sobre la historia de sus personalidades (Lejeune, 1996); de cuatro novelas donde los protagonistas-narradores se fraguan una identidad multicultural. El recurso a las marcas de la primera persona del singular (I, me, my) reenvía aquí a un Yo en busca de una autodeterminación. Para alcanzar la dimensión multicultural e intercultural de estas autobiografías,

partiendo obviamente del pacto autobiográfico[1], exploramos primero la infancia, las circunstancias familiares o sociales, la adolescencia y la ruptura de los proyectos identitarios de cada Yo que escribe, narra y actúa. Luego analizamos la estructura y la temática de cada obra con vistas a alcanzar la profecía auto cumplidora para cada protagonista antes de establecer, en última instancia, el paralelo entre las cuatro autobiografías.

1. Infancia, circunstancias familiares o sociales, adolescencia y ruptura de los proyectos identitarios

Empezar por la niñez del Yo escritor, narrador y protagonista de cada una de estas autobiografías implica inherentemente volver a sus primeros pasos en la vida. De modo cronológico, Richard Nathaniel Wright nace el 4 de septiembre de 1908 entre los paupérrimos del Estado racista y segregacionista del Misisipí, en la ciudad de Natchez que en el siglo XIX era el gran mercado de esclavos del sur estadounidense. El 5 de junio de 1915, nace Alfred Kazin. Hijo de inmigrantes judíos procedentes de Rusia, habla "Yiddish" en casa. Como Richard Wright, aunque a escala desigual, es de familia pobre. Vive en Brownsville (Nueva York), entre muchos judíos, la mayoría de ellos hijos de obreros inmigrantes. Treinta y seis años después de Richard Wright llega a la vida la sino- estadounidense Maxine Hong Kingston, el 27 de octubre de 1940, bajo el nombre de Maxine Ting Ting Hong. Hermana mayor de los seis hijos que tienen sus padres en Stockton (California), vive enraizada en la cultura china. El 31 de julio de 1944 nace en México Richard Rodríguez. Emigra a los cinco años con su familia a California. Ricky Rodríguez habla español en casa hasta que entra en la escuela católica a los 6 años.

Entrando en las obras —prosas líricas— descubrimos a protagonistas-narradores cuyas vidas se parecen a las de los escritores Wright, Kazin, Kingston y Rodríguez. En *Black Boy*, todo empieza con un Richard Wright que, a los 4 años, pone fuego a la casa familiar. A partir de este momento comienzan los vaivenes y las peripecias para encontrar un techo. En su educación, Richard es abandonado a su suerte. Es alcohólico a los 6 años, pero sorprendentemente termina manifestando una sed por la lectura. Cuando supera su dependencia del alcohol, entra en los internados y las escuelas. La parálisis de su madre los obliga a ir a casa de sus abuelos. Sin mucho apoyo de su familia, Richard tiene que arreglárselas para salir adelante. Por ser cada vez pegado, acaba rebelándose, amenazando incluso a sus tíos con un cuchillo. En su último año escolar, escribe su primera historia que publica un periódico de la ciudad. Con la calificación que recibe durante ese último año de clase, le dan el honor de pronunciar el discurso para el término del año.

En *A Walker in the City*, se describen los años de infancia y adolescencia del autor, cuando su deseo de aprender lo conduce a las bibliotecas y a las calles de Nueva York. Andando (walking) se convierte en un proceso de exploración y adquisición de conocimientos. Se trata de una metáfora

1. En una autobiografía, el pacto autobiográfico (Lejeune, 1996) consiste en un acuerdo implícito entre el escritor y el lector respecto del contenido de la obra. Se trata precisamente para el lector de pensar que lo relatado es indiscutiblemente la vida del autor; y que este último, el narrador y el protagonista representan la misma identidad. Se confunden el que escribe el libro (autor), el que relata la historia (narrador) y el que actúa (personaje). Esto significa que las tres principales representaciones llevan el mismo nombre. Lo que induce forzosamente el uso de la primera persona: el "yo" que escribe, relata y actúa. Sin embargo, no se trata de considerar la autobiografía como un relato fiel de las vivencias del autor, siendo cualquier obra literaria el producto de la imaginación; por lo que, al relatar sus vivencias, el autor puede distorsionarlas, pues, el autobiógrafo suele contar lo que quiere que se retenga de él.

de un viaje espiritual e intelectual que empieza desde su temprana niñez y se dilata luego en su adolescencia; todo eso tapizado con los eventos como son la Primera Guerra Mundial y la Gran Depresión de 1929. El Yo Kazin nutre también una pasión vitalicia por la lectura, la cual pasión se va a desarrollar con la literatura, como lo confiesa en el capítulo cuatro: "nevertheless I still thought of myself then as standing outside America. I read as if books would fill my every gap, legitimize my strange quest for the American past, remedy my every flaw, let me in at last into the great world that was anything just out of Brownsville" (Kazin, 1979:172). Su padre es pintor de brocha gorda y simpatizante del partido socialista. Kazin aprende, crece y experimenta todo en su entorno. Está en un proceso de asimilación que no significa una integración forzada en los moldes sociales existentes, sino un proceso activo. No solamente está absorto por América, sino que también absorbe el mundo de su entorno, dejando sus propias marcas culturales.

Kingston, en *The woman warrior*, se recrea en la China de sus orígenes. Se trata de un lugar de todos los peligros y de obstáculos contra la mujer. Eso cristaliza las angustias de la heroína, inmigrante de la segunda generación en los EE.UU. Exorcizando sus angustias y miedos, la heroína no está lejos de rechazar su herencia cultural, sobre todo por confundir lo chino y lo estadounidense: "Chinese-Americans, when you try to understand what things in you are Chinese, how do you separate what is peculiar to childhood, to poverty, insanities, one family, your mother who marked your growing with stories, from what is Chinese? What is Chinese tradition and what is the movies" (Kingston, 1977:13).

Hunger of Memory: The Education of Richard Rodríguez trata de una narración sobre el desarrollo del Yo Rodríguez como estudiante norteamericano y literato. Retrata a este niño que está luchando para ser un hombre en la sociedad estadounidense. La obra abre una reflexión sobre la importancia de una lengua como es el inglés en los EE.UU., la acción afirmativa / positiva, la educación bilingüe, la identidad privada y pública.

2. Hacia la profecía auto cumplidora del Yo escritor, narrador y protagonista

La profecía auto cumplidora, expresión empleada por Castilla del Pino (1989) en relación con la identidad, remite a la frustación del adolescente respecto de unas expectativas entre él y los adultos y su grupo social. Este crítico piensa que con frecuencia "es justamente en la adolescencia cuando acontece la ruptura del proyecto de identidad que hasta entonces los adultos le habían conferido: el adolescente impone entonces su identidad, y el pacto ulterior o se hace sobre una identidad o por ambos se rompe la relación" (28). En esta parte, hablar de la profecía auto cumplidora del Yo escritor, narrador y protagonista nos obliga a pasar por la estructura y la temática de estas autobiografías.

Con una estructura lineal y cronológica en catorce capítulos, sin alteración del orden temporal y secuencial, la obra de Richard Wright empieza con un capítulo I que marca la vida del autor, una vida de violencia, sobre todo una violencia familiar. En el capítulo II, los padres de Richard se divorcian. El padre, alcohólico, abandona la casa y el niño empieza a pasar hambre. Del fanatismo religioso de la abuela de Richard es cuestión en el capítulo III, mientras que en el cuarto, se vuelve a hablar de la violencia con su tía Addie. Ya en el capítulo V, Richard quiere trabajar para sobrevivir, pero su abuela se lo impide. En el capítulo VI, el niño acompaña a su madre a la iglesia y experimenta la falsedad de la religión que, en este libro, parece frustrarlo. En un primer momento, Richard va a complacer a su madre y a su comunidad:

> It was no longer a question of believing in God; it was no longer a matter of whether I would steal or lie or murder; it was a simple, urgent matter of public pride, a matter of how much I had in common with other people. If I refused, it meant that I did not love my mother, [...] no barriers now stood between me and the community (2007: 154-155).

Sin embargo, a pesar de los lazos familiares y comunitarios y de la importancia de la religión para los afro-estadounidenses, Richard se rebela luego y se niega a ser bautizado en esa iglesia.

En el capítulo VII, se trata de la afirmación de Richard como individuo, y esta autoafirmación es una lucha contra corriente. Los capítulos VIII y IX hablan del racismo y de la Guerra Civil. Los últimos capítulos hablan de Richard que huye hacia Chicago y que ve revelarse su hambre por la cultura. Se considera a sí mismo superior gracias a los libros. Con esta huida hacia el norte, Richard se distancia, dejando el sur. Pero desde este norte, no puede dejar de mirar el sur, pues en la mayoría de las autobiografías, los viajes son también regresos hacia la infancia, hacia el lugar y el tiempo de la infancia.

Como se puede notar, las letras y la cultura son muy importantes en las autobiografías de esclavos, como lo son también para las minorías étnicas. Ayudan al individuo a liberarse. Con el caso particular de los esclavos, permiten deshacerse del yugo de los amos. En esas narraciones de esclavos como es *Black Boy*, existen temas como el racismo con sus corolarios (la opresión del mundo blanco sobre el negro, la crueldad de los amos, la violencia física, el hambre y la miseria, etc.), la cultura mediada por la literatura (pero los obstáculos son las dificultades para acceder a los libros). También se suele asistir a un intento de huida que termina por un escape feliz hacia el simbólico lugar que es el norte. Los temas de la religión (como opio del pueblo), la alienación, la familia y la comunidad están también presentes.

A partir de unos aspectos narrativos y estilísticos de la obra, se puede observar que el autor utiliza con frecuencia metáforas (por ejemplo con el uso de la naranja o del norte como símbolos del hambre y de la felicidad, respectivamente). Los capítulos VI y VII están cargados de ironías que aquí sirven para retratar el fundamentalismo religioso de la tía que quiere convertir al niño en Adventista del Séptimo Día y su madre, en Metodista.

La autobiografía de Richard Wright celebra, como es el caso de la mayoría de los autobiógrafos masculinos, la figura de la madre. Además, con esta figura de la madre, el autor se vale de la estrategia del otro, la cual se refleja con el sufrimiento de su genitora: "My mother's suffering grew into a symbol in my mind, gathering to itself all the poverty, the ignorance, the helplessness; the painful, baffling, hunger-ridden days and hours; [...] a conviction that the meaning of living came only when one was struggling to wring a meaning out of meaningless suffering" (2007: 98-99).

A diferencia de *Black Boy*, *A Walker in the City* de Alfred Kazin tiene una estructura fragmentada, en cuatro capítulos. Son cuatro ensayos separados, con un principio y un fin, dos tiempos (el pasado y el presente). Con el presente, Kazin aparece como un niño o adolescente caminante (capítulos 1 y 3) mientras que el pasado nos presenta a un Kazin como escritor (capítulos 2 y 4). Existen aquí dos personajes literarios: el niño, que va por las calles de la ciudad y el adulto, que regresa por esas calles de la ciudad. Toda la trama del texto se estructura en dos ejes espaciales diametralmente opuestos: Brownsville (que en los años treinta ya era un barrio de inmigrantes y pobres) y Manhattan (barrio de los blancos y ricos). Los dos barrios están separados por el puente (the Bridge).

En el primer capítulo, "From the Subway to the Synagogue", Kazin habla de su infancia, tras su traslado a Brownsville. El personaje caminante y niño se encuentra paseando por esas calles de Brownsville que, a pesar de ser un espacio, se convierten en esencia de toda una vida. El segundo

capítulo, "The Kitchen" aparece como la metáfora de la vida de la madre y su trabajo suplementario en casa: "The kitchen gave a special character to our lives; my mother's character. All my memories of that kitchen are dominated by the nearness of my mother sitting all day long at her sewing machine" (1979: 66). En "The Block and Beyond", Kazin hace alusión a los idiomas. En una conversación en francés con Mrs. Solvery, el autor deja captar la importancia de la lengua y de la cultura como médium que permita escaparse y acceder a un nivel superior, tal como piensan Richard Rodríguez y Richard Wright. En el último capítulo, "Summer: The Way To Highland Park", penetramos en la sicología de Kazin como adolescente, pues su vida se nos ofrece como un pasaje ritual. Aquí, no tenemos un fin en la medida en que el viaje o el caminar se parecen a continuar.

De manera general, en *A Walker in the City* hay tres voces (el caminante, el niño y el escritor) que nos ofrecen la historia, o mejor la memoria de una infancia en Brownsville (Brooklyn): la vecindad (neighborhood), los almacenes judíos (Jewish stores), la biblioteca (the public library), los cines del centro de la ciudad, etc. Como adolescente (teenager), Kazin tiene la costumbre de espiar las torres de Manhattan, desde el río de Brooklyn, torres que son símbolos de la vida pública. Esta obra es también la vida en la ciudad, con todos los personajes que en la ciudad podemos encontrar.

Como en *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez, Kazin utiliza también los pronombres oposicionales "they, them" para referirse a los blancos y "us" para nosotros, es decir, "I" y los suyos: "Why did they live there and we always in "Brunzvil"? Why were they there, and we always here? Why was it always them and us, Gentiles and us, alrightniks and us" (1979: 98-99). Además, notamos el uso de dos adverbios que se oponen espacialmente: "there" (Manhattan) y "here" (Brownsville).

Los temas de la religión (judía), el amor, la literatura, la cultura (judía), la educación, la soledad, la alienación cultural, la asimilación, el sentimiento racial, la pobreza, la nostalgia, etc. se leen mediante figuras estilísticas como la repetición, la metáfora y la sinécdoque. Por ejemplo, con el uso repetitivo de "I miss", Kazin está listando, de forma nostálgica, todo lo que ha perdido. En efecto, esta autobiografía es un acto de reconciliación con el mundo que ya no existe. La nostalgia aquí se convierte en rabia por la conciencia de lo que se ha perdido:

> [...] and to my amazement I miss her old, sly, and withered face. I miss all those ratty little wooden tenements,[...] I miss that affected squirt who always wore a paste diamond on his left pinky and one unforgotten day, taught me to say children for kids; I miss the sinister Coney Island dives where before, during, and after the school day we all anxiously gobbled down hot dogs soggy in sauerkraut and mustard, ...I miss the poisonous sweetness [...] I miss the liturgical refrain [...] (1979:13).

Al emprender su acto autobiográfico, Kazin materializa su intención de cruzar el puente y romper con las barreras entre los dos lados del puente. Tanto Kazin como Richard Rodríguez son muy ambivalentes acerca del tema de la religión y la asimilación cultural. Y es que celebran su asimilación como hombres estadounidenses, pero al mismo tiempo sienten una nostalgia hacia lo perdido. Por ejemplo, Kazin nunca había leído la Biblia en hebreo, pero sí la lee en inglés. Ambos autores manifiestan el sentimiento estadounidense por la lengua inglesa, con la diferencia de que Kazin siente también el orgullo de ser judío.

Como en *Hunger of Memory*, *A Walker in the City* presenta a un hombre intelectual, asimilado, que ha alcanzado el éxito del hombre estadounidense y lo que ha ganado y perdido de su asimilación como tal:

> I was the first American child, their offering to the strange new God; I was to be the monument of their liberation from the shame of being- what they were. And that there was shame in this was a fact that everyone seemed to believe as a matter of course. It was in the gleeful discounting of themselves- what do we know?- with which our parents greeted every fresh victory in our savage competition for "high averages", for prizes, for a few condescending words of official praise from the principal at assembly (1979:23-24).

También habla de la dicotomía entre el legado cultural y lingüístico. Con todo, Kazin el niño tiene que triunfar en este país, por eso necesita dejar detrás cosas y cruzar el puente y llevar así la carga que sus padres han puesto en él.

En la autobiografía *The Woman Warrior: Memoirs of a Girlhood among Ghosts* (1977), Kingston incorpora muchos elementos de ficción, mitología, historia, leyendas y lírica. Explora la etnicidad, la raza, la cultura, la pobreza y los problemas de género, especialmente en su caso como mujer estadounidense de raíces chinas. Su texto es un viaje hacia su infancia y un discurso subversivo contra el silencio. Dividida en cinco capítulos, esta obra de Kingston tiene una estructura circular y fragmentada, pues, los distintos relatos vienen yuxtapuestos y solamente conectados por la voz narrativa principal, y eso obliga al lector a participar en la construcción del relato, llenando los vacíos dejados adrede por la autora como consecuencia de una estética y una filosofía chinas sobre el vacío.

En el primer capítulo "No Name Woman", la autora describe el suicidio de su tía después de haber dado a luz a un niño ilegítimo en una China patriarcal. Considera a su tía como un ejemplo de subversión hasta identificarse con ella: "My aunt haunts me- her ghost drawn to me because now, after fifty years of neglect, I alone devote pages of paper to her, [...]. I am telling on her, and she was a spite suicide, drowning herself in the drinking water. [...]" (1977:22). Mediante esta "mujer sin apellido", Kingston manifiesta un acto de rebelión y desobediencia, y cuenta lo que su madre le presenta como prohibición.

En "White Tigers", la autora crea una fantástica alegoría en la que describe su infancia. Se imagina ella misma como una Fa Mu Lan, mujer guerrera china, legendaria e independiente. Con la simbólica de la mujer guerrera, tenemos estas funciones metonímica y denominadora del título (*The Woman Warrior*) y que no está lejos de convertir la obra en epónima.

En "Shaman", relata la experiencia de su madre en una escuela médica china. Mezcla la fantasía y la biografía describiendo los combates físicos y mentales de su madre contra los espíritus y fantasmas. En efecto, se trata de la biografía de su madre (la "chamán" o curandera y también guerrera) que ya dejó su oficio una vez llegada a EE.UU. En este capítulo es donde la heroína se enfrenta brutalmente a su madre, revelándole todos los agravios que ésta le ha causado. Buena muestra de esta discordia es el uso repetitivo de la negación "I don't":

> [...], I don't get sick. I don't go to the hospital every holiday. I don't get pneumonia, [...]. And I don't get headaches at three o'clock. I don't have to take medicines or go to doctors. Elsewhere I don't have to lock my doors and keep checking the locks. I don't stand at the windows and watch for movements and see them in the dark [...] I don't want to hear Wino Ghosts and Hobo Ghosts (1977:100-101).

Si este tercer capítulo se centra en la imagen de la madre, en la discordia entre la madre y la heroína y el regreso de la última para hacer las paces, el cuarto capítulo, "At the Western Palace", describe la depresión mental de Moon Orchid, su tía, después de emigrar de China para los EE.UU.

La reflexión aquí es que es una absurdez pensar trasplantar las cosas de China en Estados Unidos o las de Estados Unidos en China.

En el último capítulo, "A Song for a Barbarian Reed Pipe", Kingston describe su infancia en el sistema educativo público en California, así como la actitud de sus padres hacia ella. Además, se representa en una autoconfrontación ("self-confrontation") con una niña en la escuela, pero todo lo que experimenta en esa niña es un mero reflejo de sí misma: una chica callada, que no puede hablar. Este capítulo reviste un carácter simbólico, pues es un intento de amalgamar una doble identidad y traduce el dolor producido por el silencio. Por lo tanto, hay que romper este silencio para no seguir callando y celando secretos.

Cada capítulo tiene como punto de arranque una narración (mito, leyenda, fábula o relato de la vida) que la heroína ha oído en su infancia y en cada narración está un personaje femenino. De manera general, la novela de Kingston se desarrolla entre la leyenda (repetitiva y colectiva) y la ficción (creativa e individual), el realismo y la utopía, la violencia y la reconciliación, el tabú y el desvelamiento del secreto o la trasgresión de lo prohibido, pues todo empieza por la confiscación de la palabra, la imposibilidad de decir: "You must not tell anyone" (1977:11).

Partiendo de las técnicas narrativas, tenemos un texto tremendamente multivocálico, pues, asistimos a una narración de historias desde círculos muy amplios del Yo que se describe a través de otros personajes. Nos atenemos a dos protagonistas a los que la escritora permite dialogar en su obra, ofreciendo así el punto de vista de la hija como contrapunto del de la madre, pero lo que es la madre (y otro personaje del texto) es el retrato de la propia heroína; de ahí, la estrategia del otro, que también encontramos en Richard Wright. Aquí, cabe precisar que la heroína recibe las más de las veces informaciones de segunda mano; la China de la obra no existe como entidad identificable. La heroína la conoce a partir de los relatos de su madre, las leyendas aprendidas en su infancia, historias oídas en su Chinatown estadounidense. La importancia del personaje de la madre descarta aquí el sentimiento de matrofobia, como ocurre en la mayoría de las autobiografías femeninas.

En la obra abundan figuras de imagen como las metáforas y las analogías. Tenemos por ejemplo esta imagen del pájaro que vuela y la niña que intenta transgredir las leyes:

> The call would come from a bird that flew over our roof. In the brush drawings it looks like the ideograph for "human", two black wings. The bird would cross the sun and lift into the mountains (which look like the ideograph "mountain"), there parting the mist briefly that swirled opaque again. I would be a little girl of seven the day I followed the bird away into the mountains (1977: 26).

Pese a intentar transgredir leyes, el Yo se da cuenta de que su herencia cultural forma parte de su personalidad; y al final de la obra, parece decirnos que ha elegido el "consent", es decir ser estadounidense. Pero con la acuñación de este relato lleno de leyendas de su pueblo, manifiesta su viaje hacia el "descent", la China de sus orígenes. De todas formas, entiende que su existencia tiene sentido sólo en una relación entre las dos identidades; de ahí que se pueda hablar de una identidad sobre la relación en vez de una identidad sobre la raíz, coincidiendo así con W. Boelhower que, respecto de la autobiografía étnica y de inmigrantes, piensa que "In this context, relational fluency, or the positive ability to move back and forth between the two different semiotic intentionalities of descent and consent, is foremost" (1991:131). El suicidio de "la mujer sin apellido" y el mutismo doloroso de la alumna sino-estadounidense no son vanos. En efecto, si dejan pensar en el fracaso de un sistema o modo de hacer, encierran también gérmenes y posibilidad de un cambio, el principio de una nueva era caracterizada por otra forma de ser y pensar. La heroína, después de perder sus raíces,

puede a pesar de todo ver el mundo desde una perspectiva nueva, sin sentir miedo ni hostilidad, pues ya ha alcanzado la plenitud y la serenidad, porque "[...] Inside the clouds — inside the dragon's breath— I would not know how many hours or days passed. Suddenly, without noise, I would break clear into a yellow, warm world. New trees would lean toward me at mountain angles, but when I looked for the village, it would have vanished under the clouds" (1977: 26).

Hunger of memory en cuanto a ella tiene una estructura fragmentada (en seis capítulos y un prólogo), inconexa, con flash-backs, al igual que la estructura de autobiografías femeninas como la de Maxine Kingston. Fragmentada porque cada capítulo es un fragmento de su vida. También, tiene la obra una estructura circular, pues todo empieza en familia y acaba en familia. En el prólogo "Middle-Class Pastoral", el autor hace una justificación de su acto de escribir. Este libro es, en realidad, un acto político: "[...] My book is necessarily political, in the conventional sense, for publics issues" (1982: 5). El primer capítulo "Aria", Richard Rodríguez habla de su infancia y de su proceso de asimilación. "The Achievement of Desire" remite a su educación mientras que "Credo" es un capítulo dedicado a la religión católica que concretamente ha contribuido a relacionar la vida privada y pública de Richard: "The Catholic Church of my youth mediated with special grace between the public and private realms of my life [...] That Church is no longer mine" (1982: 116).

En "Complexion", Rodríguez habla de los problemas relacionados con la discriminación racial (color), social y étnica: "Dark skin was for my mother the most important symbol of a life of oppressive labour and poverty" (1982:127). En "Profession", Richard justifica las decisiones profesionales que está tomando; y eso en relación con su pertenencia a una minoría étnica en los Estados Unidos. En el último capítulo "Mr. Secrets", Richard habla de su familia y de todos los secretos familiares (que son temas privados) que ha ido desvelando públicamente: "Today I can address an anonymous reader. And this seems to me important to say. Somehow the inclination to write about my private life in public is related to the ability to do so. It is not enough to say that my mother and father do not want to write their autobiographies" (1982:204).

La narración se centra en la experiencia de Richard Rodríguez frente a la separación de su familia, su alienación personal y finalmente su asimilación dentro del sistema social dominante en los Estados Unidos: deja detrás de él el español, lengua de su niñez, y entra en el inglés, idioma públicamente hablado en el país donde vive. Otros temas como la etnicidad, el orgullo estadounidense, la cultura y la historia de inmigrantes son también evocados en la obra. Rodríguez tiene conciencia del contraste entre la vida privada de la casa y la pública de la escuela. Realiza en el acto que para tener éxito en un campo, hay que aislarse del otro. Por las oportunidades que ofrece la vida pública, irá perdiendo el apego a su familia, su cultura, su pasado y sus orígenes.

Sin embargo, como ocurre en la mayoría de las autobiografías en que el protagonista siente la nostalgia de lo perdido, Richard Rodríguez recuerda su legado perdido con el español que oye en la librería: "Then nostalgia began. After years spent unwilling to admit its attractions, I gestured nostalgically toward the past.[...] One day I heard some Spanish academics whispering back and forth to each other, and their sounds seemed ghostly voices recalling my life" (1982:76). Con esta nostalgia empieza la conversión, "The Epiphanic Revelation" que recuerda al hijo pródigo de la Biblia, el que lo gastó (perdió) todo, pero que regresó hacia su padre. Al final del libro, Richard tiene una conversación con su padre quien le pregunta si va a volver a casa: "He asks if I am going home now too." (1982: 212). Esta interrogación indirecta tendría una doble interpretación: ya sea si Richard ha decidido quedarse finalmente con la familia, después de haberse separado de ella; ya sea si se resuelve a marcharse otra vez y definitivamente.

Esta autobiografía nos hace captar también otra vertiente de la identidad que promueve Richard Rodríguez, la de ser diferente de los demás, pese a pertenecer a una etnia. En efecto, como la clase social marca mucho más que la raza, hay hispanos que se identifican más por su nivel social que por su origen étnico o su pertenencia a una raza, pues, "All Mexican-Americans certainly are not equally Mexican-Americans. [...] I was groomed for a position in the multiversity's leadership class" (1982: 161-162). Esta reflexión nos permite hablar de la identidad del Yo Richard Rodríguez que, como la de Richard Wright, es individual y hasta individualista: "But I write of one life only. My own" (1982:6). De todas formas, en esta autobiografía de infancia y de inmigrantes, el Yo está mucho más en relación con la clase que con la comunidad o la etnia.

A modo de conclusiones, establecemos un paralelo entre las cuatro autobiografías; las cuales ponen de realce la educación del niño en una familia y su integración social y cultural en Estados Unidos. Richard Wright, como niño negro, crece maltratado. Experimenta la segregación racial y carece de amor familiar; de ahí, la importancia de la educación para un niño, el amor familiar, los maltratos contra los niños y la discriminación racial. Con esta obra, Richard Wright se dirige más al lector implícito ("The Implied Reader") que es el blanco, pues el negro que escribe sobre la esclavitud se dirige al blanco para concienciarlo. *Black Boy* no es una autobiografía bilingüe ni bicultural, porque se ve el autor como estadounidense. Se separa de su tribu, de su comunidad y se libera contra el fundamentalismo de su enclave étnico-cultural. Es una autobiografía de infancia, pues es un relato de lo vivido por el autor durante la infancia y la adolescencia. Manifiesta una identidad individual(ista); por tanto es la obra, de concierto con James Olney (1993:217), "autoautography, o sea una auto autografía. Es aquí la idea de un Yo en su "self-realisation" y "self-affirmation", independientemente de la comunidad a la que pertenece, a pesar de que este "I" cuestiona la identidad de raza (la negra) y de clase (los pobres y oprimidos), como también la identidad individual cuestiona la colectiva. Por encima de todo, esta autobiografía, como es cualquier otra de minorías étnico-culturales, tiene una intención reivindicativa, doctrinaria y ejemplificante ya que el Yo se construye y se convierte en un ejemplo.

Con Alfred Kazin tenemos también una autobiografía de infancia. Es además de inmigrantes (judíos procedentes de Rusia), de minoría étnica (los judíos en los Estados Unidos) y bicultural (Yiddish e Inglés). La presencia del puente traduce el "hyphen" espacial que Kazin tiene que cruzar: "Beyond, beyond, beyond was the city" (1979:88). El uso repetitivo de "beyond" (más allá de) simboliza el sueño y la ambición de Kazin de cruzar el puente y encontrarse en el otro lado, hacia lo que considera el paraíso. También, se trata de un "hyphen" identitario, porque el Yo encarna una doble identidad (judía y estadounidense) como Kingston (china y estadounidense); un Yo situado en un "between-world consciousness" o un "mid-zone mentality". Pero, Kazin aparece más en el proceso intercultural que bicultural, pese a que este Yo está unido a factores de raza (judía), clase (pobres y obreros) y grupo. Aquí, al contrario de lo que resalta en *Hunger of Memory*, pesa más el "We" que el "I", de ahí la identidad colectiva de este Yo.

El texto de Maxine Kingston es una autobiografía de minoría étnica, bicultural, de inmigrantes, de infancia y femenina basada en la ficción, con dos puntos de vista: el de la madre y el de la heroína. La hija y la madre son dos modelos de identidad femenina dicotómica: la esclava y la guerrera. Asistimos a una identidad unida a los factores de género (la suerte de las mujeres ofuscadas en una sociedad patriarcal) y de grupo, ya que la vida de la heroína (en los Estados Unidos) está también en la de su pueblo, lleno de patologías. El concepto de individualidad no existe aquí como en *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez o *Black Boy* de Richard Wright, porque nos situamos en el contexto oriental donde el individuo aparece como un eslabón, ligado a la sociedad, al otro,

y no puede escaparse fácilmente sin dejar plumas; de ahí que se pueda ver que Kingston intenta ser estadounidense sabiéndose genéticamente china, ser mujer liberada sabiéndose subyugada, contar cosas sabiendo que debe guardar silencio.

Con la obra de Richard Rodríguez resalta el desacuerdo entre el Yo y sus padres respecto de su educación y su asimilación. Este chicano está a favor de los efectos de la *anglosajonización* producidos por el sistema educativo estadounidense. Piensa que las minorías deben aprovecharse del sistema educativo dominante en los Estados Unidos. "Browning of America" es una expresión acuñada por el autor para hablar del mestizaje de las identidades culturales, raciales y étnicas en los EE.UU. durante los siglos XX y XXI. Para el autor, esta expresión denota más el color moreno como símbolo de la mezcla en los EE.UU. o, si se quiere, la gran diversidad étnica, racial y cultural. De manera inherente, se puede observar la gran expansión demográfica cada vez mayor de las minorías en los EE.UU.

Richard Rodríguez denuncia la acción afirmativa y la educación bilingüe, dos proyectos muy a menudo defendidos por los otros chicanos. En efecto, Rodríguez piensa que esos dos conceptos son anti-asimilacionistas y alienantes, en detrimento de los grupos étnicos como es el caso de los chicanos y afro-estadounidenses. Está en contra de la educación bilingüe porque piensa que de no haber sido forzado a aprender inglés, no hubiera sido capaz de alcanzar una personalidad pública y ser un miembro productivo en esta sociedad, con todos los beneficios que eso acarrea. Por lo tanto, celebra en esta obra el monolingüismo y el monoculturalismo como formas de expresión.

La acción afirmativa conocida también como "la discriminación positiva" se refiere a las medidas tomadas para promover la educación o el empleo para los grupos no-dominantes (gente de color o mujeres) histórica y socialmente marginados y discriminados. Permite a las instituciones públicas como las universidades, los hospitales, la policía, etc., tomar en cuenta la representatividad de las minorías. Se realiza mediante los programas de reclutamiento a favor de los sociopolíticamente desfavorecidos ("desadvantaged groups") y en algunos casos, a través del uso de las cuotas. Los oponentes a la acción afirmativa ven aquí otra forma de discriminación (especialmente las razas mayoritarias y gente como el propio Richard Rodríguez). Esta autobiografía nos parece entonces la leyenda de un personaje que transciende las barreras humanas, espaciales y temporales para controlarse a sí mismo, viviendo en un vaivén espacio-mental, aún *anglosajonizándose*.

Richard Rodríguez comparte la misma experiencia que Alfred Kazin en *A Walker in the City*. Al respecto, escribe:

> I remember reading "A Walker in the City" one summer night when I was a boy in the Central Valley of California. I was a fool of generation and several thousand miles away from Kazin's New York. There was Spanish in my house, not Yiddish. But in that wonderful way that books allow, one life sharing with another, I walked with Alfred Kazin through Brooklyn[...] I remember Alfred Kazin, a boy in Brooklyn, myself a boy as a reader, the two of us intent on assuring an American voice, on joining our voices to the chorus that has sounded through generations before us[2].

Rodríguez y Kazin son asimilacionistas. Ambos expresan la lucha entre las lenguas y entre "them" (estadounidenses de la mainstream) y "us" (nosotros, las minorías). Para los dos autobiógrafos, la

2. Richard RODRIGUEZ, "Cultural Legacy" en *Essays and Dialogues*, 30 de agosto, 1998. http://www.pbs.org/newshour/essay/august98/Rodriguez.

lengua de origen se convierte en "private language" mientras que el inglés es finalmente considerado como "public language" y empiezan sus obras respectivas con la alusión a la literatura.

Referencias bibliográficas

BOELHOWER, W., "The making of Ethnic Autobiography in the United States" *American Autobiography: Retrospect and prospect*, The U of Wisconsi Press, 1991, pp. 123-141.

BORREGO SILVA, C., "Nuevas Comunidades, Identidades y Energías: la novela de Rudolfo Anaya, Bendíceme, Ultima", *Literatura Chicana. III International Conference on Chicano Literature*, 21-23 de mayo, 2002. Universidad de Málaga. Webdeptos.uma.es/filifa/chicana/índices.htm.

Carlos CASTILLA DEL PINO, C., *Teoría del personaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

KAZIN, A., *A Walker in the City*, Harcourt, New York, 1979.

KINGSTON HONG, M., *The woman warrior: Memoirs of a Girlhood among Ghosts*, Pan Macmillan, London, 1977.

LEJEUNE, P., *Le Pacte autobiographique*, Seuil, Paris, 1996.

OLNEY, J., "The Value of Autobiography for Comparative Studies: African vs. Western Autobiography" en Andrews (ed.), *African American Autobiography: A Collection of Critical Essays*, Prentice-Hall, New Jersey, 1993, pp. 212-223.

RODRÍGUEZ, R., *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*, Bantam Books, New York, 1982.

RODRÍGUEZ, R., "Cultural Legacy" en *Essays and Dialogues*, 30 de agosto de 1998, http://www.pbs.org/newshour/essay/august98/rodriguez.

SHOHAT, E. y STAM, R., *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*, Routledge, New York, 1994.

SONG, A., "Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur", *FIAPE. IV Congreso Internacional: la enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20 de abril, 2011.

WRIGHT, R., *Black Boy*, Vintage Classics, London, 2007.

L'émancipation et le développement de l'Afrique en question dans l'œuvre littéraire de la diaspora africaine: le cas de *El metro* de Donato Ndongo-Bidyogo

Wilfried Mvondo
Université de Yaoundé I
mvondowil@yahoo.es

Resum

L'emancipació i el desenvolupament d'Àfrica en qüestió a l'obra literària de la diàspora africana: el cas *d'El metro* de Donato Ndongo-Bidyogo

Aquest assaig pretén demostrar que, per mitjà de la literatura, la diàspora africana pren activament part en la lluita per l'alliberament i el desenvolupament d'Àfrica. És el cas de Ndongo-Bidyogo qui, per intermediari *d'El metro*, dóna compte de la submissió i del subdesenvolupament d'aquest continent i presenta la doble articulació de l'educació, de l'economia, dels intercanvis lingüístics, de la religió i la medicina com incentiu per a alliberar-se i desenvolupar-se. Així doncs, per a ell, la literatura resulta ser una tribuna en la qual pren indirectament la paraula per denunciar i, sobretot, proposar solucions als problemes de l'ésser humà en general i de l'africà en particular.

Paraules clau

Àfrica, emancipació, desenvolupament, literatura, diàspora, dobles.

Resumen

La emancipación y el desarrollo de África en cuestión en la obra literaria de la diáspora africana: el caso de *El metro* de Donato Ndongo-Bidyogo

Este ensayo pretende demostrar que, por medio de la literatura, la diáspora africana toma activamente parte en la lucha por la liberación y el desarrollo de África. Es el caso de Ndongo-Bidyogo quien, por intermediario de *El metro,* da cuenta del avasallamiento y del subdesarrollo de dicho continente y presenta la doble articulación de la educación, de la economía, de los intercambios lingüísticos, de la religión y la medicina como incentivo para librarse y desarrollarse. Por tanto, para él, la literatura es una tribuna en la que toma indirectamente la palabra para denunciar y, sobre todo, proponer soluciones a los problemas del humano en general y del africano en particular.

Palabras clave

África, emancipación, desarrollo, literatura, diáspora, dobles.

Résumé

L'émancipation et le développement de l'Afrique en question dans l'œuvre littéraire de la diaspora africaine: le cas de *El metro* de Donato Ndongo-Bidyogo

Cet article entend démontrer que, par le biais de la littérature, la diaspora africaine prend une part active dans le combat en faveur de l'émancipation et du développement de l'Afrique. C'est le cas de Ndongo-Bidyogo qui, dans *El metro*, rend compte de l'assujettissement et du sous-développement

dudit continent et présente la double articulation de l'éducation, de l'économie, des échanges langagiers et de la médecine comme vecteur d'affranchissement et de développement. La littérature s'avère être, pour lui, une tribune à laquelle il prend indirectement la parole pour dénoncer et, surtout, proposer des solutions aux problèmes de l'Africain.

Mots-clé
Afrique, émancipation, développement, littérature, diaspora, doubles.

Abstract
The emancipation and development of Africa as depicted in a literary work on the African diaspora: the case of Donato Ndongo-Bidyogo: *El metro*
This paper demonstrates that, through literary efforts, the African diaspora has made a significant progress in the struggle for African emancipation and development. This is evident in Ndongo-Bidyogo's *El metro,* which captures the double impact of education, the economy, linguistic exchanges and medicine on the transformation of Africa. In his opinion, literature is a significant medium through which he indirectly takes the floor to satirize certain vices and to propose possible solutions to the problems of Africans.

Keywords
Africa, emancipation, development, literature, diaspora, double impact.

Introduction

De quel poids pèse la diaspora africaine dans la lutte pour la libération et le développement de l'Afrique? – est-on tenté de se demander à l'heure où l'Afrique fait face à un défit d'émancipation et de développement. Cette interrogation pose le problème de la responsabilité de l'Africain de la diaspora dans l'amélioration de la situation de l'Afrique. Ce travail, qui est une étude du cas de *El metro* de Ndongo-Bidyogo[1], a pour but de sonder l'univers diégétique de ce texte afin de voir si oui ou non Ndongo-Bidyogo rend compte du problème de l'assujettissement et du sous-développement de l'Afrique et quelle voie de sortie préconise-t-il? Dans un contexte où les concepts d'"émancipation" et de "développement" font l'objet de toute sorte de spéculation politique, il est important de

1. Donato Ndongo-Bidyogo Makina est né en 1950 à Niefang (Guinée Équatoriale). Après ses études, d'abord dans son pays, puis en Espagne, il entame une carrière journalistique dans plusieurs organes de presse espagnols. Par la suite, il se lance sur la voie du progressisme en créant, avec Francisco Zamora et Juan Manuel Davíes, le Mouvement Socialiste Guinéen (MSG) en 1974 dans l'optique de rejoindre sa terre natale et se joindre à la jeunesse locale afin de lutter pour le bien-être du peuple guinéen. Mais il n'y arrive pas. C'est alors qu'en 1977, Ndongo-Bidyogo fait son entrée dans l'Union Révolutionnaire de la Guinée Équatoriale (URGE), un groupe littéraire qui se transforme, dans son exil, en arme politique contre le pouvoir de Francisco Macías Nguema. En 1983, il fonde l'Association Espagnole d'Africanistes et organise la première édition des Rencontres des Écrivains Africains de Langue Espagnole (Otabela et Onomo-Abena, 2008: 56). À la faveur du coup de force de Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, il retourne en Guinée Équatoriale. Mais, très tôt, le nouveau régime cesse de lui inspirer confiance. En 1983, il fonde alors, avec Severo Moto Nsá, le Parti du progrès de Guinée Équatoriale (PPGE). En 1994, il prend le chemin de l'exil en Espagne. Il sera Ministre des Relations Extérieures dans le "gouvernement de l'exil" formé par Severo Moto en 2003. Mais le 20 janvier 2012, du fait de sa mésentente avec ce dernier, Ndongo-Bidyogo est exclu du gouvernement de l'exil par le Comité en charge des conflits du parti.

préciser leur contenu sémantique dans le cadre de ce travail. La notion d'"émancipation" renvoie à la libération, l'autonomie, l'indépendance d'un groupe ou d'un individu. Mais cette entrée lexicale peut être soit en rapport avec "émanciper" soit alors avec "s'émanciper". Dès lors, il est important d'indiquer que dans cette réflexion, le concept d'"émancipation" est synonyme de sortie volontaire des termes du devoir, une sorte de licence que l'on s'octroie –sans le quitus d'une instance supérieure. L'objectif premier de cette autodétermination est de parvenir au développement, c'est-à-dire, au progrès social, économique et politique de l'Africain. Cette recherche épouse les contours de la démarche de l'école sociocritique de Montpellier III qui commande, pour la compréhension du texte littéraire, de rechercher « les structures profondes du texte et de les étudier par rapport aux structures de société qui le déterminent » (Cros, 1982 : 9). Il s'agit en clair de considérer *El metro* comme un discours social comportant trois niveaux d'articulation: les médiations discursives, les clés significatives et les inscriptions idéologiques.

1. La représentation de l'Africain dans *El metro*

Ndongo-Bidyogo fait partie de ces écrivains-là qui croient en la force de la littérature. En rendant compte de la condition de l'Africain après la période coloniale, il donne à la littérature sa socialité et met en exergue la responsabilité de l'écrivain africain dans l'amélioration des conditions de vie sur le continent. Au sujet de l'esthétique de la littérature africaine et, par conséquent, de la sienne propre, Ndongo-Bidyogo confie d'ailleurs à Mbaré Ngom (1996: 84) que dans les sociétés africaines, il n'est pas possible d'offrir l'art pour l'art. Il ajoute que l'écrivain africain doit être engagé vis-à-vis de son environnement social au combien opprimant. Ndongo-Bidyogo s'emploie, en conséquence, à se faire le porte-parole de ceux-là qui n'ont pas parole. Dans *El metro,* il prend en charge la question de l'autolibération et du développement de l'Afrique. Ceci est perceptible à travers la présentation de l'espace, du temps et des personnages, éléments qui attribuent un caractère réaliste à son texte.

El metro colle à la réalité africaine en dépit de ce qu'il a été écrit hors du continent. Le premier indice est que son action se déroule en partie dans l'espace africain: Cameroun, Sénégal, Maroc. Ces macrostructures spatiales comportent à leur tour des microespaces tels que Mbalmayo, Yaoundé, Douala (au Cameroun), Dakar (au Sénégal), Casablanca et El Aaïun (au Maroc). À ces espaces africains, s'ajoutent des toponymes européens à l'instar des Îles Canaries, de Madrid et de Murcia qui représentent les espaces d'accueil des migrants noirs en Espagne. La disposition de l'espace dans ledit roman laisse entrevoir l'itinéraire du migrant clandestin africain. Ce dernier quitte son village (réservoir d'authenticité) pour se rendre en ville (rencontre avec la modernité) et échoue en Europe (la Terre Promise). Elle souligne également le problème de l'émigration clandestine des Africains vers l'Occident. Dans chacun de ces espaces, il se dégage une forme du malheur généalogique de l'Africain, un sujet itinérant, nomade et à la recherche d'un espace de sécurité toujours fugace.

Outre l'espace, le temps est un élément de référentialité important dans *El metro.* La présence, dans ce texte, de marqueurs temporels à l'instar de "après la colonisation", "la démocratisation du Cameroun", "aujourd'hui", "la disparition du régime du parti unique" met en évidence l'histoire de l'Afrique, notamment la période postcoloniale, période qui suscite un espoir en l'Africain. Ndongo-Bidyogo se sert ainsi de trois temps pour représenter l'histoire récente de l'Afrique: la période précoloniale, la période coloniale et la période postcoloniale. Le premier temps correspond à l'époque précoloniale, vécue par des personnages tels qu'Ebang Motuú, Okomo Asumu Ondo et Nso Endaman. C'est le temps de l'authenticité, de la pureté; laquelle pureté commence par les noms

des personnages et leur mode de vie (Ndongo-Bidyogo, 2007: 36, 44, 149, 191, 216). Le second moment est marqué par le premier contact de l'Africain avec l'Europe à travers les pères Jean-François et Pierre Claver. Ces contacts sont d'ordre religieux et économique. Au plan religieux, les croyances traditionnelles africaines se voient substituées par le Christianisme, prêché aussi bien par des expatriés en "mission" que par les natifs. Du point de vue économique, l'on assiste à l'introduction du cacao, du café et du coton dans l'espace africain. Quant au troisième temps, il s'agit de l'époque postcoloniale, centrée sur l'économie avec l'implantation des industries (Camalum). C'est également le temps de l'exploitation pétrolière et forestière, de la saignée migratoire vers l'Europe, considérée comme étant la Terre Promise de l'Africain (Ndongo-Bidyogo, 2007: 302-303). En le présentant dans son errance, Ndongo-Bidyogo met en lumière l'épineuse question de la confiscation des ressources naturelles de l'Africain en rapport avec l'émancipation clandestine. Au total, par un jeu de réduction temporelle, Ndongo-Bidyogo réussit à présenter plusieurs siècles de l'Histoire de l'Afrique.

Le personnage cristallise également le caractère réaliste d'*El metro*. Trois personnages y représentent l'Africain: Ebang Motuú, Guy Ondo Ebang et Lambert Obama Ondo. Le premier sur la liste symbolise l'Africain dans son "état de nature" au sens positif du terme. Il renvoie à l'Afrique d'avant l'arrivée des occidentaux ; une Afrique indépendante et autosuffisante. Là, la voix des "patriarches", gardiens de la tradition et prophètes d'Afrique, est prépondérante. Ceux-ci prédisent un avenir sombre pour l'Afrique du fait qu'elle soit entrée en contact avec l'Europe. C'est le cas d'Ebang Motuú qui confie aux membres de sa famille, peu avant son décès, que la décadence de l'Africain a été enclenchée le jour que ce dernier a abandonné ses traditions au profit de celles venues d'ailleurs (Ndongo-Bidyogo, 2007 : 17). Le deuxième personnage cité, Guy Ondo Ebang, marque le second temps de l'évolution de l'Africain. C'est ici qu'il entre en contact avec l'Autre et traverse une crise identitaire à cause de son adhésion à la composante culturelle étrangère. Cette attitude est celle des jeunes générations. Fascinée par la "civilisation" occidentale et enclin au changement, la jeunesse africaine d'*El metro* veut "embrasser le crédo des étrangers" (Ndongo-Bidyogo, 2007: 16) pour s'affranchir de l'autorité traditionnelle africaine. S'agissant du troisième cas de figure, Lambert Obama Ondo, il est une conjugaison de l'africanité pure et de l'occidentalité. L'examen de ces médiations discursives laisse entrevoir un Africain apparemment indépendant mais qui n'est, en réalité, qu'un "néocolonisé" dont les ressources naturelles servent toujours les intérêts occidentaux. Dès lors, la conjonction de l'espace, du temps et du personnage conduit à la mise en évidence du sujet africain postcolonial victime de spoliation et condamné à se soumettre à la volonté de son bourreau. Ce premier niveau de lecture d'*El metro* induit un complément afin que la question de la libération et du développement de l'Afrique soit mieux cernée. Il s'agit des lieux d'articulation de l'assujettissement et de l'exploitation dudit continent.

2. Les domaines d'assujettissement et d'exploitation de l'Africain

Le sous-développement de l'Afrique s'explique par la vassalisation et l'exploitation du continent. Dans *El metro*, l'économie et la culture illustrent cette dynamique.

2.1. La culture

Dans la société postcoloniale/postmoderne, la culture fait partie des aspects majeurs de l'Être. Il est, par conséquent, important de définir ce concept aux contours multiples. Pour Sanz Cabrerizo (2008:

23), la notion de "culture" vient du mot latin "cultus", c'est-à-dire, soins des éléments constitutifs de l'univers. Mais, il s'est opéré un glissement sémantique au fil du temps. La première avancée significative est celle de Cicéron pour qui la "cultus deorum" est à la fois la formation et l'éducation. Pendant la Renaissance, "culture" acquiert un autre sens, lié à la philosophie anthropocentriste. "Cultura" est désormais précédé de "agri–" et l'ensemble constituera alors "agriculture" (Towa, 2011 : 209). Cette acception gagne du terrain au XVIIIe siècle et se rapporte à tous les aspects de la science et de l'art. Mais l'apport qui donne véritablement au terme "culture" son sens actuel est celui du juriste allemand Samuel Pufendorf, lui qui oppose pour la première fois la nature à la culture.

Dans l'univers diégétique d'*El metro*, des traits culturels inscrivent l'Africain dans la dynamique de la vassalisation et de la misère. Les éléments les plus pertinents ici sont, entre autres: le rejet de l'africanité et l'adoption de nouveaux modes de vie. Pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la culture dans la logique de la domination et de la spoliation de l'Africain, il convient de focaliser l'attention sur le personnage de Guy Ondo Ebang, lui qui incarne à la fois la négation de soi-même et l'exaltation de l'européité. En dépit de son apparente insertion dans la composante culturelle africaine de part son espace de vie et son anthroponyme, cet Africain a adopté aveuglément la culture occidentale. Pour marquer définitivement son attachement à celle-ci, Guy Ondo Ebang abandonne le biotope typiquement africain au profit du presbytère (biotope occidental en Afrique). Là, il est à l'image de l'Européen (habitudes alimentaires, croyance, éducation, etc.). En désobéissant à son père dans un contexte où le respect de l'autorité parentale est de rigueur, cet africain tourne définitivement le dos à l'africanité. Il se fait, par la suite, le porte-étendard de l'occidentalité en étant le catéchiste du village. Dépourvu de tout bien personnel, il vit aux dépens des autres. Cette situation permet de voir les affres de la culture/civilisation occidentale sur l'Africain. De ce point de vue, l'occidentalité apparaît comme une composante avilissante pour l'Africain.

Dans le même ordre d'idées, au contact de l'Occident, l'Africain adopte de nouvelles habitudes de consommation. Du point de vue alimentaire, les plats européens établissent leur notoriété en Afrique. Aussi bien le "cuisinier bamiléké" que Guy Ondo Ebang, tous deux se présentent comme des agents de promotion de la gastronomie européenne en Afrique. Ce style de vie, appelé moderne, impose de besoins nouveaux à l'Africain. Tôles ondulées, friperie, téléviseur, montre, véhicule, soins corporels (manicure, pédicure, lifting, etc.), appareil de sonorisation sont, entre autres, ingrédients culturels étrangers s'étant imposés en Afrique dans le roman de Ndongo-Bidyogo, à tel enseigne qu'ils font corps avec les éléments culturels qui ont traditionnellement caractérisé l'Africain. Cette redynamisation de l'africanité participe de l'assujettissement du sujet africain à l'européité. La culture se pose, par conséquent, comme un moyen d'avilissement de l'Africain. Dans cet environnement, il a envisagé un éventail de stratégies afin de s'affranchir et de se développer. La politique d'authenticité, initiée par des chefs d'État africains tels Joseph-Désiré Mobutu et Francisco Macías Nguema, s'inscrit dans cette dynamique. La mise en place de cette politique peut en effet être interprétée comme un rejet de l'hégémonie occidentale dans tous les domaines. Cette politique commence par le (re)baptême de l'espace africain. Le 27 octobre 1971, le président Mobutu prend un acte qui dispose que le Congo (belge) est dorénavant appelé « Zaïre » et Léopoldville, Kinshasa. En outre, Stanleyville, Elisabethville, Jadotville et Albertville deviennent respectivement Kisangani, Lubumbashi, Likasi et Kalemie. Pour servir d'exemple, le Président Mobutu se fait désormais appeler "Mobutu Sese Seko Nkuku Ngbendu Waza Banga", c'est-à-dire, "le guerrier qui conquiert tout, qui va de triomphe en triomphe" (Ndaywel è Nwiem, 1982: 99). L'évocation de ces faits historiques

démontre que l'Africain est dans une quête permanente d'émancipation et de développement[2]. La culture, espace privilégié où s'articule le conflit, s'avère être un moyen susceptible de porter son message d'émancipation.

2.2. L'économie

Plusieurs éléments relevant de l'économie témoignent de la soumission et de l'exploitation dont fait l'objet l'Africain dans *El metro*. L'on peut citer les matières premières et la monnaie. L'économie de l'Africain en Afrique est basée sur la production et la vente de matières premières telles que le cacao, le café, le coton, le bois. Cet état de choses traduit la dépendance de l'Africain vis-à-vis de l'Européen. En Afrique, le secteur industriel est réservé aux occidentaux. "Camalum" en est une illustration parfaite. Cette industrie d'exploitation d'aluminium et de production de tôles appartient, en effet, à un consortium étranger en dépit d'être située sur le territoire camerounais. Mais la grande partie des matières premières est exportée vers les grandes puissances occidentales dans des bateaux spécialisés: bois, poisson, café, cacao, pétrole (Ndongo-Bidyogo, 2007: 275-276). Du fait que ce sont les non-africains qui impulsent cette abondante activité centrée sur l'Afrique, l'Africain apparaît comme une simple main d'œuvre. Ceci peut expliquer le sous-développement de la plupart des pays d'Afrique. Martínez Carreras (2000: 157) souscrit à cette lecture lorsqu'il fait remarquer que, dans la majorité des anciennes colonies, l'État est théoriquement souverain mais dans la pratique, son système économique est commandé de l'extérieur. Le cas de la Guinée Équatoriale, mis en intrigue par Martínez Alcázar (2005), souligne à grands traits la présence d'anciens colons en Afrique après les indépendances. Par la voix de Bartolomé, Consul d'Espagne en Guinée Équatoriale, il met en relief la surveillance économique dont fait l'objet la Guinée Équatoriale et, partant l'Afrique lorsqu'il annonce à l'occasion de l'inauguration du centre culturel espagnol qu'il y a du pétrole en Guinée Équatoriale et que le Royaume d'Espagne le sait (Martínez Alcázar, 2005: 34).

En outre, la monnaie utilisée par l'Africain dans *El metro* s'inscrit dans la dynamique de la spoliation et de la servitude dudit continent. L'Africain d'*El metro* utilise le franc CFA en Afrique et l'euro en Europe. Ces deux instruments d'échanges sont d'origine occidentale. Pour mieux cerner les enjeux du franc CFA, il est important de revisiter ses origines. D'après Cortés López (2001 : 248), cette monnaie est créée en 1945. En ce moment-là, le sigle "CFA" signifiait "Colonies Françaises d'Afrique". Mais à l'occasion des indépendances de ces colonies et pour s'ajuster au nouveau contexte international tout en conservant les acquis, le "franc CFA" devient "franc de la Communauté Financière d'Afrique". La volonté de la métropole occidentale est, sans nul doute, de feindre un changement. Pourtant, il n'en est rien. Cette monnaie, battue en France, a un taux de parité fixe avec le franc français/l'euro qui a été fixé par la métropole. Par exemple, dans la période

2. En Guinée Équatoriale, Francisco Macías Nguema rompt toute relation avec l'Espagne afin de permettre aux différentes communautés dont regorge le pays de jouir d'une indépendance véritable en faisant un retour aux sources. Cette opération est rendue visible par le refus de se soumettre au dictat de la politique et de la culture espagnole. Koné (2014: 25-26) relève qu'en 1976, Macías Nguema décide de se faire appeler "Masié Nguema Biyogo Ñegue Ndong" et rebaptise quelques espaces symboliques du pays. C'est ainsi que Santa Isabel, la capitale du pays, est désormais connue sous la dénomination de Malabo, en hommage au chef du même nom qui a opposé une résistance farouche à la pénétration occidentale dans son territoire. Dans la même lancée, l'île de Fernando Poo s'est vue renommée Masié Nguema Biyogo et Annobón, Pagalu. En outre, au nom de l'authenticité, les Équato-guinéens ne peuvent plus se vacciner; tout au contraire, l'usage de la pharmacopée traditionnelle africaine est imposée et les langues locales, promues.

allant de janvier 1994 à décembre 2001, un franc français vaut cent francs CFA. Avec l'entrée en vigueur de l'euro en 2002, la banqueroute du franc CFA est consommée. Un euro vaut six cents cinquante six fois le francs CFA. Une telle distance est de nature à traduire une volonté certaine d'appauvrir davantage l'Africain présenté par Ndongo-Bidyogo dans *El metro.* En d'autres termes, la monnaie de l'ancienne métropole est soixante cinq fois celle de l'ancienne colonie, les vaincus, appelée à servir les intérêts des vainqueurs. Cette logique avilissante de l'Africain par l'Occidental a été perçue par plusieurs États africains. C'est le cas du Nigéria qui a opté pour le naira en 1973 en lieu et place de la livre[3]. En un mot, au plan économique, l'Africain continue de subir la domination de la puissance industrielle et monétaire occidentale. De ce point de vue, les indépendances n'auront été qu'un leurre pour l'Africain représenté dans *El metro.* Ni le temps ni les événements historiques qui se succèdent ne changent sa condition. D'après Inongo-Vi-Makome (2002: 19), cet état de choses s'explique par les préjugés dont est victime l'Africain de la part de l'Européen.

En effet, dès le déclin des grands empires d'Afrique, en général et singulièrement, de la civilisation égyptienne, l'Africain, qui est fait esclave, sert à de fins variées dans des ménages en Europe. En dépit de sa contribution, que Zapata Oliveilla (2002: 105) juge décisive[4], l'Europe l'a jusqu'ici ignoré volontairement. La traite négrière a contribué à vassaliser et exploiter davantage l'Africain. Sous l'impulsion de Bartolomé de Las Casas[5], l'Europe a définitivement signé la mort sociale de l'Africain. Mu par la volonté de faire fortune, l'Européen a chosifié l'Africain en l'utilisant comme une machine (sans âme) dans les plantations et les champs de mines aux Amériques. Cette exploitation va se poursuivre avec la colonisation de l'Afrique, territoire qui intéresse désormais l'Européen pour plusieurs raisons: c'est un pourvoyeur d'esclaves (main d'œuvre), une source de matières premières et un vaste marché.

---

3. Cette politique monétaire a également été suivie par la Guinée Équatoriale où la pésète fait place à l'ekwele en 1975. Plusieurs autres pays souscrivent à cette politique: Angola (avec le kwanza), l'Algérie, la Lybie et la Tunisie (et leur dinar), le Botswana (et son pula), l'Érythrée (le mafka), l'Éthiopie (le birr), la Gambie (le dalasi), le Kenya, la Somalie, de la Tanzanie et de l'Ouganda (le chéiline), le Lesotho (le loti), Madagascar (l'ariary), le Malawi (le kwicha), le Maroc (le dirham), la Mauritanie (l'ouguiya), Sao Tomé et Principe (dobra), la Sierra Léone (Leone) et la Swaziland (lilangeni).

4. Zapata Olivella (2002 : 105) affirme que l'apport du Noir dans la construction de la personnalité de l'Européen est immense. Il relève, par exemple, qu'une partie de la population espagnole a des origines africaines et soutient que les « tartesios », qui sont des aborigènes d'Afrique du Nord vivant dans le détroit de Gibraltar, se sont transportés dans la Péninsule Ibérique ; ont marqué, de façon décisive le cours de la vie. La « corrida de toros », si chère aux espagnols provient de cette communauté. D'après ce chercheur, la contribution des maures n'est pas non plus négligeable. Il relève, en effet, que l'écriture arrive en Espagne grâce à eux. En outre, l'impact de l'Afrique sur l'Europe est d'ailleurs perceptible dans la découverte de l'Amérique, célébrée par l'Espagne chaque année. De fait, la fête nationale du Royaume d'Espagne n'est rien d'autre que la commémoration de la découverte de l'Amérique, le 12 octobre 1492. Or, parmi les membres de l'équipage des caravelles qui ont participé à la découverte du Nouveau Monde, se trouvaient quelques mulâtres. Zapata Olivella (2002: 107) relève des cas comme celui des frères Pinzón qui étaient aux commandes de « La Pinta » et de la « Niña ». Il ajoute qu'il y avait à bord de la « Santa María del Mar » au moins un marin noir.

5. Fray Bartolomé de las Casas est un avocat de formation qui arrive aux Amériques en 1502. Après avoir été « encomendero », il est ordonné prêtre (le tout premier en territoire américain) en 1512. Sa consécration marque ainsi un revirement total. En 1523, il est admis dans la congrégation des Dominicains et devient ouvertement un adepte de la cause de l'Indien, aux côtés du prêtre dominicain Antonio de Montesinos. Les sermons de Las Casas portent essentiellement sur la condition de l'Amérindien. En 1527, il entame la rédaction de son ouvrage *Historia de las Indias*, ouvrage qui fait le bilan des deux premières décennies de la présence espagnole en Amérique. Il est l'une des figures marquantes de l'histoire des relations entre l'Europe et l'Afrique. C'est lui, en effet, qui publie en 1553, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, texte qui sera par la suite considéré comme le point de départ de la traite négrière, car en lieu et place de l'Indien, très fragile à ses yeux (Las Casas, 1989: 76), il suggère à la Couronne espagnole de les remplacer par l'Africain (plus fort et résistant).

Durant la période coloniale, l'Africain est toujours victime d'exploitation. En dépit des discours officiels faisant état de ce que les anciennes colonies d'Afrique accédaient à la souveraineté internationale, la situation de ces nouveaux États est restée calquée sur le modèle colonial dans la majeure partie des cas, car nombre de métropoles y sont restées présentes à travers les multinationales. Au regard du ton de cette représentation de l'Afrique et de l'Africain dans *El metro,* que préconise donc Ndongo-Bidyogo dans le sens de la libération et du progrès du continent?

3. Les stratégies d'affranchissement et du développement de l'Afrique d'après Ndongo-Bidyogo

En vue de s'affranchir et de se développer, Ndongo-Bidyogo préconise la stratégie des "doubles". Il s'agit d'une mise en valeur concomitante des composantes africaine et occidentale, sédiments appelés à former un même rocher. Le but ici est de tirer le meilleur bénéfice de chacun des systèmes culturels, éducatifs et économiques afin de formuler un modèle où les éléments se neutralisent tout en faisant grandir l'Afrique.

3.1. Le besoin d'une éducation mixte

Dans l'Afrique traditionnelle, décrite par le narrateur de Ndongo-Bidyogo (2007), il existe un système scolaire destiné à la socialisation des Apprenants. Ceux-ci sont appelés à devenir des "adultes" par le biais de la formation morale qu'ils reçoivent des "patriarches". Dans l'espace présenté par le narrateur, la formation scolaire est assurée dans un lieu appelé "abaa" et auprès des parents, suivant le sexe. L'"abaa" est un véritable centre de formation des garçons. Les enseignements qui y sont dispensés sont à la fois théoriques et pratiques. Le volet théorique porte sur la naissance de la communauté et son fonctionnement (Ndongo-Bidyogo, 2007: 105). Pour coller au contexte moderne, l'on pourrait dire qu'il s'agit des cours d'Anthropologie, d'Ethnologie, de Sociologie, d'Histoire, pour ne citer que ces domaines-là.

Au plan pratique, l'école traditionnelle africaine donne à voir les valeurs de la communauté que sont: la générosité, la solidarité, l'hospitalité, la liberté. Tout homme a droit à la parole au sein de cette institution scolaire (Mbana, 2004: 19). Ce qui inscrit le sujet dans une dynamique d'égalité, de justice sociale et, partant, de démocratie. La formation de la jeune fille se déroule aux côtés de sa mère, chargée de faire d'elle une "femme accomplie", capable de tenir un foyer. C'est d'ailleurs le cas de Anne Mengue, la fille de Jeanne Bikíe qui reste auprès de sa mère tandis que ses frères se rendent à la pêche, à la chasse et à toutes sortes d'activités propres aux garçons. Au total, l'école typiquement africaine offre au Noir une formation de nature à répondre aux exigences de sa communauté.

Cependant, l'offre d'éducation traditionnelle ne s'adapte pas au contexte international, essentiellement "moderne", d'où la nécessité de souscrire également à un modèle qui favorise l'épanouissement de l'Africain en dehors de sa sphère culturelle. L'école moderne trouve ainsi toute sa place. Celle-ci apparaît comme un complément du système éducatif traditionnel. Elle est structurée en trois marches: l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et le supérieur, représentées respectivement par l'école du village d'Obama Ondo, le collège des Pères spiritains et l'Université de Yaoundé (Ndongo-Bidyogo, 2007). L'école moderne constitue une plus-value indéniable dans le processus d'émancipation de l'Africain. Elle lui permet d'acquérir de nouvelles armes telles que les langues dites internationales et se consacrer à de nouvelles activités économiques.

Son enracinement culturel le préserve des frasques de cette école qui devient un supplément culturel important, une arme efficace. Ce type d'Africain se trouve dans son assiette localement et globalement. À titre d'illustration, Monsieur Rémy Eboué jouit d'innombrables avantages liés aux études qu'il a faites et à sa connaissance des rites africains. Ce directeur général de plusieurs sociétés d'État est propriétaire d'une kyrielle de chalets et de voitures de luxe dont il se sert sporadiquement. Par contre, les "patriarches" du village et autres parents d'Obama Ondo croupissent dans la misère, faute de formation intellectuelle moderne. Dorothée Oyana, la mère du protagoniste de *El metro*, rend l'âme avant même de faire son entrée dans une formation sanitaire à cause du manque de moyens de transport (Ndongo-Bidyogo, 2007: 63). Le *background* de Guy Ondo Ebang et de son épouse permet d'observer qu'ils n'ont reçu aucune formation scolaire ou académique. L'arrivée, dans la contrée, des missionnaires européens ne correspond-t-elle pas à leur adolescence. La carence de formation scolaire pourrait donc justifier l'indigence du couple.

3.2. La nécessité d'une économie mixte: le cas de l'agriculture

Pour Ndongo-Bidyogo (2007), il est important que l'agriculture de l'Africain soit doublement articulée: qu'elle prenne source dans la forme authentique et s'ouvre au monde. Concrètement, en même temps que l'Africain s'adonne aux cultures vivrières (manioc, macabo, igname, palmier à huile, maïs, arachide), il devrait laisser une bonne place aux cultures maraichères (cacao, café, coton). La première catégorie de produits est de consommation directe. C'est ainsi que le "yendjok", qui fait figure d'Africain dans *El metro,* se délecte de crème de maïs, de sauce d'arachide au poisson, de légumes, de mets de viande de brousse accompagnés de manioc, de plantain pilé et vapeur (Ndongo-Bidyogo, 2007: 31). Mais ce système agricole authentique doit s'enrichir de nouvelles cultures (plantes) destinées au marché global. Cette perception positive des nouvelles cultures est due aux avantages financiers que celles-ci procurent. Elles permettent, en effet, à l'agriculteur africain de se faire des parts du marché global (mondial) et de pouvoir améliorer sa condition économique. Cette démarche permettrait à l'Africain de se libérer des carcans de la subalternité et du complexe de colonisé. À travers la présentation de ce cas de figure Ndongo-Bidyogo (2007), invite l'Africain à revisiter son modèle économique afin d'en tirer le meilleur bénéfice et d'élaguer ceux des aspects qui ne pourraient pas contribuer à son développement. La mise en exergue de l'aspect agricole démontre la place centrale que ce secteur doit occuper dans l'entreprise d'autodétermination et de progrès socio-économique de l'Afrique.

3.3. Le besoin d'une double organisation sociale de l'Afrique

Dans son *El metro,* Ndongo-Bidyogo soutient la thèse d'une double organisation sociale de l'Afrique. Pour lui, il est nécessaire pour l'Africain d'être enraciné dans sa culture tout en restant ouvert à la modernité. La composante locale pourrait être constituée d'ingrédients tels que la conception holistique de la vie à travers une structuration sociale à trois niveaux: l'ethnie, la tribu et la famille. L'espace africain est d'ailleurs lié à cette structure sociale. Dans les villages et les villes, les populations s'installent par affinités ethniques/tribales. La ville de Yaoundé, dans *El metro*, a un caractère ethnico-tribal. Pour s'être établi dans un espace tribal urbain autre que celui réservé à sa communauté, Obama Ondo communique difficilement avec son entourage (Ndongo-Bidyogo, 2007: 190). La considération des aires géographiques d'origine s'avère être un palliatif pour l'Africain qui s'insère dès lors dans un processus "d'errance enracinée" (Lavou Zoungbo, 2013:

234). S'agissant de la composante dite moderne, elle se traduit par la création des États, à l'image des anciennes puissances.

Au regard de ce qui précède, l'on peut se demander lequel de ces types d'organisation sociale est promue dans *El metro*? Au regard du double encrage et surtout de la double conscience de l'Africain, ces deux formes pourraient être porteuses d'espoir. Les ethnies et les tribus articulent l'enracinement culturel de l'Africain. Mais sur un plan global, le rassemblement des communautés ethniques ou tribales constitue une force, un espace de résistance, voire de défense afin de faire face au risque d'être phagocyté. En outre, l'État est une structure qui permet aux tribus/ethnies/familles de cheminer les unes aux côtés des autres, dans une sorte de mutualisation des forces.

3.4. L'apport des langues locales et des langues de la globalité

En tant que véhicules de culture, les langues ne sauraient être mises à l'écart lorsqu'il est question d'aborder une problématique telle que l'émancipation ou le développement. Dans *El metro*, il existe deux types de langues: les langues africaines et les langues européennes. Dans certains cas (des patriarches, des Africains scolarisés en Europe), le sujet ne parle qu'une seule langue, qui est alors soit la sienne (partisans de l'authenticité) soit la langue étrangère (adepte de l'abandon de l'africanité). Mais Ndongo-Bidyogo laisse émerger une nouvelle classe sociale, celle des personnages qui s'expriment à la fois en langue africaine et en langue européenne (de la globalité). C'est le cas d'Africains comme Laurent Obama Ondo, Monsieur Rémy Eboué, Mamadou, Ndiaye et le secrétaire de l'ambassade du Cameroun en Espagne. En plus de leur langue maternelle, chacun de ces personnages utilise tout au moins une langue européenne. La montée en puissance des langues venues d'ailleurs est le fait d'une politique clairement définie par les puissances colonisatrices dès l'époque coloniale. Pour le cas spécifique des anciens territoires français d'Afrique, des textes ont été pris par les pouvoirs publics français. En vertu de l'Arrêté Cadre-Marchand du 26 décembre 1924, « la langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays » (Biloa, 1997: 175). Cette disposition est renforcée par le décret du 31 janvier 1938 à travers lequel la France arrête la mort des langues africaines dans l'Afrique Équatoriale Française. Ledit texte stipule que « l'enseignement doit être donné exclusivement en langue française. L'emploi des idiomes indigènes est interdit » (Biloa, 1997: 96). Au Congrès de Brazzaville de janvier et février 1944, le français dame définitivement le pion aux langues africaines. Durant lesdites assises, la France décide d'interdire l'usage de ces dernières –désormais taxées de patois– dans le système éducatif. La préséance est ainsi accordée aux langues européennes (Zang Zang, 1997: 15). Le français devient d'ailleurs une super discipline scolaire, destinée à former des "ambassadeurs locaux" de la France en Afrique. Ces "forts en français" doivent démontrer leur compétence en français dans le système scolaire en général et aux examens officiels en particulier. C'est ainsi que la note éliminatoire en français est fixée à 05/20 dans les examens officiels tandis que celle des autres disciplines scolaires est de 00/20 dans des pays comme le Cameroun.

Cependant, si les langues locales permettent à l'Africain d'échanger, force est de relever que cela n'est possible que dans les communautés. En Afrique, elles rendent impossible toute communication verbale entre différentes ethnies. À l'extérieur, le problème se pose avec plus d'acuité. C'est à ce niveau que les langues européennes se présentent comme un atout. À titre d'exemple, dans *El metro,* les "yendjok" sont appelés à faire recours au français pour véhiculer un message aux "batanga" ou aux "douala" bien que faisant partie d'un même pays. Ce sont ces langues européennes qui sont devenues officielles en Afrique. Dès lors, elles occupent une place centrale dans le panorama

linguistique d'Afrique tandis que les langues africaines sont devenues périphériques (Mbele, 2011: 207) et dans certains cas, un motif de honte. Pourtant, pour Ndongo-Bidyogo, l'essor de l'Afrique a besoin à la fois des langues locales et des langues européennes. Les premières inscrivent l'Africain dans sa communauté et les secondes, dans la globalité.

3.4. L'importance de la pharmacopée traditionnelle et de la médecine moderne

L'Africain présenté dans *El metro* fait recours à deux types de médecine: la pharmacopée traditionnelle et la médecine moderne. La première forme, qui lui est propre, requiert deux niveaux d'initiation. Le premier est celui de tous les membres de la communauté. Chaque personnage vivant dans la sphère culturelle africaine a un minimum de connaissances nécessaires pour soigner les maladies les plus fréquentes. Le soignant utilise, entre autres écorces, celle de "l'ekuk", un arbre de la forêt tropicale auquel l'on attribue beaucoup de vertus. En effet, mise à ébullition, son latex régule la température du corps. En plus, cette écorce soigne les plaies et autres ulcères et déparasite (Ndongo-Bidyogo, 2007: 49-50). De ce point de vue, sans être une panacée, ce médicament est d'une rare polyvalence. Il démontre le pouvoir de la pharmacopée africaine.

Le second degré d'initiation ne concerne qu'une poignée des membres de la communauté: les «voyants», ceux-là qui ont une bonne connaissance des deux dimensions du temps que sont le jour et la nuit. Ainsi, contrairement à la première catégorie d'initiés, ceux-ci ont la capacité non seulement de soigner divers types de pathologies, mais aussi d'en prévenir et d'en provoquer. La grand-mère d'Anne Mengue compte parmi les initiés de second degré. C'est en effet elle qui redonne le sourire à sa petite-fille et à Lambert Obama Ondo, son fiancé en permettant à Anne Mengue de porter enfin une grossesse (Ndongo-Bidyogo, 2007: 166). Au total, la médecine traditionnelle africaine s'attaque à des problèmes de santé de tous ordres. Cependant, ses insuffisances peuvent être palliées par la médecine occidentale. Cette dernière est sollicitée par une bonne frange de la population. Cependant, son offre, très limitée dans l'Afrique de Ndongo-Bidyogo pourtant enclin à la modernité, pose de sérieux problèmes de santé publique. Les populations sont ainsi tenues de se rendre dans la capitale politique du pays pour avoir accès aux soins de santé modernes. Guy Ondo Ebang compte sur cette forme de médecine pour que Dorothée Oyana, son épouse, puisse recouvrer sa santé (Ndongo-Bidyogo, 2007: 70), mais à cause du manque de moyens de transport, cette dernière succombe à sa maladie avant de franchir le seuil de l'hôpital central de Yaoundé. Au total, l'Africain est appelé à utiliser un "double" système médical pour pallier à toute éventualité. Il se soigne grâce à la nature mais, se sert aussi de la médecine moderne occidentale, suivant les circonstances.

Conclusion

Cette étude, fondée sur l'implication de la diaspora africaine dans la lutte pour l'affranchissement et le développement de l'Afrique à travers la littérature, a pour échantillon *El metro*, roman publié par l'Équto-guinéen Ndongo-Bidyogo en 2007. Il en résulte que dans ce texte, l'auteur répercute la situation de vassalisation et de spoliation que vit l'Afrique durant la période postcoloniale. Ces affres liées au contact de l'Africain avec l'Européen sont particulièrement perceptibles sur les plans culturels et économiques. Pour ce faire, la voie de sortie que préconise Ndongo-Bidyogo dans *El metro* est axée sur ces deux pans de la vie de l'Africain. Pour cet écrivain de la diaspora africaine,

le rejet de la composante européenne dans le contexte actuel, n'est pas envisageable, de la même manière que la non prise en compte de l'africanité est un préjudice grave. Tout au contraire, il serait judicieux d'embrasser sélectivement la modernité tout en restant enraciné dans celles des valeurs de l'africanité susceptibles d'impulser la dynamique de libération et de développement de l'Afrique. De cette manière, Ndongo-Bidyogo fait le plaidoyer de l'enracinement de l'Africain dans l'africanité et dans la globalité.

Références bibliographiques

BILOA, E., "Le regard de l'Autre sur les langues africaines et leurs usages", en André-Marie Ntsobe (ed.), *Écritures VII. Le regard de l'Autre,* CLE, Yaoundé, 1997, pp. 95-104.

CORTÉS LÓPEZ, J-L., *Historia contemporánea de África (desde 1940 hasta nuestros días). De Nkrumah a Mandela,* Mundo Negro, Madrid, 2001.

CROS, E., *Propositions pour une sociocritique*, CERS, Montpellier, 1982.

INONGO-VI-MAKOME, *Población negra en Europa: Segunda generación. Nacionales de ninguna nación,* Gakoa, 2002.

KONÉ, T., "Représentations du Migrant noir africain (1980-2000) dans *El metro* de DNBM", Tesis doctoral, Université de Perpignan Via Domitia, 2014.

LAS CASAS, B. de, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias,* Edición de Saint-Lu, André, Cátedra, Madrid, 1989.

LAVOU ZOUNGBO, V., *Les blancs de l'Histoire. Afrodescendance: parcours de représentations et constructions hégémoniques,* PUP, Perpignan, 2013.

MARTÍNEZ ALCÁZAR, J., *Morir en Guinea Ecuatorial,* Algazara, Málaga, 2005.

MARTÍNEZ CARRERAS, J., "Balance de la descolonización africana. Problemas y desafíos ante el siglo XXI", *Anales de Historia contemporánea,* nº. 16, 2000, pp. 153-170.

MBANA, J., *Brujería fang en Guinea Ecuatorial,* SIAL, Madrid, 2004.

MBARÉ NGOM, F., *Diálogos con Guinea*, Labrys, Madrid, 1996.

MBELE, C.R., "La langue dans la tension du particulier et de l'universel du moment culturel de la mondialisation", *Syllabus*, École normale supérieure de Yaoundé, 2011, pp. 205-220.

NDAYWEL È NZIEM, I., "De l'Authenticité è la Libération: se prénommer en République Démocratique du Congo", *Authenticité et développement. Actes du colloque national sur l'Authenticité*, UEZA-Présence Africaine, Kinshasa-Paris, 1982, pp. 98-109.

NDONGO-BIDYOGO, D., *El metro*, Cobre, Barcelona, 2007.

OTABELA, J.D. et ONOMO-ABENA, S., *Entre estética y compromiso. La obra de Ndongo-Bidyogo*, UNED, Madrid, 2008.

SANZ CABRERIZO, A., *Interculturas/Transliteraturas,* Arco/Libros, Madrid, 2008.

TOWA, M., *Identité et transcendance,* L'Harmattan, Paris, 2011.

WELSCH, W., "El camino hacia la sociedad transcultural". Versión española de GIMBER, A. en SANZ CABRERIZO, A. y otros, *Transculturas/Transliteraturas,* Arco/Libros, Madrid, pp. 107-131, 2008.

ZANG ZANG, P., "Évolution de l'attitude des locuteurs vis-à-vis du français", André-Marie Ntsobé (ed.), *Écritures VII. Le regard de l'Autre*, CLE, Yaoundé, 1997, pp. 13-27.

ZAPATA OLIVELLA, M., *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia. Orígenes-Transculturación-Presencia. Ensayo Histórico Mítico,* Universidad del Pacífico, 2002.

El 'Realismo Mágico' y lo 'Real Maravilloso': dos visiones de la literatura postcolonial

Monique Nomo Ngamba
Université de Yauondé I
nomongambamonique@yahoo.fr

Resum

El "Realisme màgic" i el "Real meravellós": Dues visions de la literatura postcolonial

Aquest article és un estudi comparatiu del "realisme màgic" i el "real meravellós" com dues visions de la literatura postcolonial, particularment les narratives hispanoamericana i hispanoafricana. Si bé des del punt de vista historiogràfic se sol situar el "realisme màgic" i el "real meravellós" al subcontinent llatinoamericà, les seves manifestacions no queden menys perceptibles en les literatures de l'Àfrica negra. De fet, tots dos subcontinents comparteixen una mateixa realitat històrica: la tracta dels negres, la colonització i el neocolonialisme, que té com a conseqüència la recerca identitària, el rebuig d'alguns valors imposats per l'estranger i el desig de reafirmació d'un llenguatge propi.

Paraules clau

Realisme màgic, real meravellós, literatura postcolonial, narrativa hispanoafricana, narrativa hispanoamericana.

Resumen

El "Realismo mágico" y lo "Real maravilloso": Dos visiones de la literatura postcolonial

Este artículo es un estudio comparativo del "realismo mágico" y lo "real maravilloso" como dos visiones de la literatura postcolonial, particularmente las narrativas hispano americana e hispano africana. Si bien desde el punto de vista historiográfico se suele ubicar el "realismo mágico" y lo "real maravilloso" en el subcontinente latinoamericano, sus manifestaciones no quedan menos perceptibles en las literaturas del África negra. De hecho, ambos subcontinentes comparten una misma realidad histórica: la trata de los negros, la colonización y el neocolonialismo, que tiene como consecuencia la búsqueda identitaria, el rechazo de algunos valores impuestos por el extranjero y el deseo de reafirmación de un lenguaje propio.

Palabras clave

Realismo mágico, real maravilloso, literatura postcolonial, narrativa hispano africana, narrativa hispanoamericana.

Résumé

Le « Réalisme magique » et le « Réel merveilleux » : Deux visions de la Littérature postcoloniale

Cet article est une étude comparative du « réalisme magique » et du « réel merveilleux » comme deux visions de la littérature postcoloniale, particulièrement les narratives hispano-américaine et hispano-africaine. En effet, et bien que du point de vue historiographique on considère souvent le « réalisme magique » et « le réel merveilleux » comme étant des mouvements ou des courants d'inspiration

latino-américaine, il n'en demeure pas moins que leurs manifestations sont perceptibles dans les littératures d'Afrique noire. Les deux sous-continents partagent une même réalité historique faite de la traite négrière, la colonisation et le néocolonialisme, et qui a pour conséquence la recherche identitaire, le rejet de certaines valeurs imposées par l'étranger et le besoin de réaffirmation d'un langage authentique.

Mots-clé
Réalisme magique, réel merveilleux, littérature postcoloniale, narrative hispano-africaine, narrative hispano-américaine.

Abstract
The "Magical realism" and the "Real marvelous": Two visions of the postcolonial literature
This paper is a comparative study of the "magical realism" and the "real marvelous" as two visions of the postcolonial literature, particularly, the Hispanic American and Hispanic African narratives. Although these two movements are generally and historically considered as Latin American, its manifestations are also obvious in certain black African literatures. In fact, both continents share the same historical reality made of slavery, colonization and neo colonization, whose consequences are the search of identity, the reject of certain values imposed by the stranger and the desire for the reaffirmation of an authentic language.

Keywords
Magical realism, real marvelous, postcolonial literature, Hispanic African narrative, Hispanic American narrative.

Introducción

El propósito de este trabajo es realizar un estudio comparado del "realismo mágico" y de lo "real maravilloso", tales como se traducen en las literaturas postcoloniales en Hispanoamérica y el África negra. La literatura postcolonial puede definirse como el conjunto de obras literarias producidas después de la colonización, en países que fueron colonias de otros países. En cuanto a la teoría poscolonial, se considera generalmente que forma parte de las herramientas críticas de los años 1980. Trata muchos aspectos de las sociedades que han sufrido el colonialismo: el dilema de constituir una identidad nacional al despertar del yugo colonial, la manera en que los escritores de países colonizados intentan articularse e incluso celebrar sus identidades culturales y reclamarlas a los colonizadores, los modos en que el conocimiento de los países colonizadores han coadyuvado a elaborar una determinada subjetividad en los colonizadores (la perpetuación de las imágenes de los colonizados como seres inferiores), pero también el modo en que ese conocimiento ha generado revueltas anticoloniales. Seymour Mentor (1998) define el realismo mágico como:

> la realidad diaria de un modo objetivo, estático y ultra preciso, a veces estereoscópico, con la introducción poco enfática de algún elemento inesperado o improbable que crea un efecto raro o extraño que deja desconcertado, aturdido o asombrado al observador en el museo o al lector en su butaca (p. 20).

En cuanto al origen de este término, se puede leer lo siguiente en *LeDictionnaire du littéraire* (VV. AA., 2004: 512):

> Historiquement, l'apparition du réalisme magique est liée au reflux des avant-gardes européennes à la fin des années 1920 [...]. Un demi-siècle plus tard, avec le succès international des écrivains hispano-américains, le réalisme magique devient un phénomène postcolonial : il est une « esthétique de l'excès » [...] caractéristique des ensembles culturels périphériques longtemps dominés par l'emprise d'un centre très directif. De là des tentatives actuelles d'acclimater la notion aux littératures antillaises ou africaines par exemple.

Según Roberto González Echevarría (1993), el concepto de "realismo mágico" tiene como antecedente lo que Alejo Carpentier bautizó como "lo real maravilloso americano", derivado de la terminología surrealista. Fue inicialmente usado por un crítico de arte alemán, Franz Roh (1925), para describir una pintura que demostraba una realidad alterada, y llegó al idioma español con la traducción en 1925 del libro *Realismo mágico (Revista de Occidente, 1925)*[1].

El realismo mágico se desarrolló muy fuertemente en las décadas del "60 y 70", producto de las discrepancias entre dos visiones que en ese momento convivían en Hispanoamérica: la cultura de la tecnología y la cultura de la superstición. Entre sus principales exponentes están el guatemalteco Miguel Ángel Asturias y el colombiano Gabriel García Márquez, ambos galardonados con el Premio Nobel de Literatura. También destacan autores como el gallego Álvaro Cunqueiro, aunque muchos aclaman como padres del realismo mágico a Juan Rulfo con *Pedro Páramo* (1955), Arturo Usler Pietri con su cuento *La lluvia* (1935), José de la Cuadra, Pablo Neruda y otros. Jorge Luis Borges (2005) también ha sido relacionado con el realismo mágico, pero su negación absoluta del realismo como género o como una posibilidad literaria lo pone contra este movimiento.

Por otra parte, y aunque el realismo mágico es una categoría historiográfica aplicada sobre todo a la literatura latinoamericana, tiene en común con cierta literatura del África subsahariana el ser una literatura poscolonial[2]. A este respecto, Donato Ndongo-Bidyogo, refiriéndose a su novela *Los poderes de la tempestad*, afirma lo siguiente:

---

1. Sobre el realismo mágico y lo real maravilloso, leer también: J. Alazraki, «Para una revalidación del concepto realismo mágico en la literatura hispanoamericana», en *Separata del Homenaje a Andrés Iduarte*, San Diego, University of California, 1976, pp. 9-21; E. Anderson Imbert, «El realismo mágico en la ficción hispanoamericana», en *El realismo mágico y otros ensayos*, Caracas, Monte Ávila, 1976, pp. 7-25; V. Asenov Kanev, «Lo real maravilloso: un método definidor en las letras hispanoamericanas», *Imán*, 1986, pp. 24-38;J. A. Bravo, *Lo real maravilloso en la narrativa latinoamericana actual*, Lima, Editoriales Unidas, 1978; Teodosio, «Lo real maravilloso de América y la literatura fantástica», en David Roas (ed.), *Teorías de lo fantástico*, Madrid, Arco Libros, 2002. A. Flores, «El realismo mágico en la narrativa hispanoamericana», en *El realismo mágico en el cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, 1985, pp. 17-24. A. A. Fox, «Realismo mágico: algunas consideraciones formales sobre su concepto», en Donald A. Yates (ed.), *Otros mundos. Otros fuegos. Fantasía y realismo mágico en Iberoamérica*, East Lansing, Michigan StateUniversity, 1975, pp. 53-56. S. JillLevine, «Lo real maravilloso: de Carpentier a García Márquez», *Eco*, XX, 6, 1970, pp. 562-576. A. Llanera, *Realismo mágico y lo real maravilloso: una cuestión de verosimilitud (Espacio y actitud en cuatro novelas latinoamericanas)*, Las Palmas de Gran Canaria, Hispamérica, 1997; S. Menton, *Historia verdadera del realismo mágico*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1998. F. Roh, *Realismo mágico. Problemas de la pintura europea más reciente*, trad. de F. Vela, Madrid, Revista de Occidente, 1928.

2. Cfr. N. Álvarez Méndez (2010), *Palabras desencadenadas. Aproximación a la teoría literaria postcolonial y a la escritura hispano-negro africana*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; K. BhabhaHomi (1995*)*, *Cultural Diversity and Cultural Differences. The Postcolonial Studies Reader*. Ed. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. New York: Routledge y J.M, Camacho Delgado (2006), *Comentarios filológicos sobre El realismo mágico*. Madrid: Arco Libros.

> [...] what happens in *Los poderes de la tempestad* is the reality of Equatorial Guinea. I remember when I was a child, a woman we knew rose from the dead. I don't know what happened exactly, but I imagine people did not know she was alive. The custom is to bury the dead three hours or less from the time of death, so when this woman was in her coffin, as the earth was being shoveled onto it, suddenly she began to scream and bang on the coffin, and someone heard her. She was brought out of her coffin, and indeed she was alive. Her name was Tecla. This is magical realism, but it's also reality (UGARTE, 2004: 2).

Los siguientes elementos están presentes en muchas novelas del realismo mágico:

1. Elementos mágicos/fantásticos, percibidos por los personajes como parte de la "normalidad".
2. Elementos mágicos tal vez intuitivos, pero, por lo general, nunca explicados.
3. Presencia de lo sensorial como parte de la percepción de la realidad.
4. En términos de espacio, la mayoría se ubica en los niveles más duros y crudos de la pobreza y marginalidad social, espacios donde la concepción mágica y mítica se hace presente.
5. Los hechos son reales pero tienen una connotación fantástica, ya que algunos no tienen explicación, o son muy improbables que ocurran.
6. La novedad de los personajes irreales que siempre actúan sin actuar, es decir, que la copiosidad del personaje se ve reflejada en cada letra de la novela.

En cuanto a lo "Real maravilloso", que algunos críticos interpretan como sinónimo del realismo mágico, es en el prólogo de *El reino de este mundo*, una novela escrita en el año 1949 y que trata de la Revolución haitiana, donde Alejo Carpentier describe por primera vez su visión de este concepto:

> Esto se me hizo particularmente evidente durante mi permanencia en Haití, al hallarme en contacto cotidiano con algo que podríamos llamar lo *real maravilloso*. Pisaba yo una tierra donde millares de hombres ansiosos de libertad creyeron en los poderes licantrópicos de Mackandal, a punto de que esa fe colectiva produjera un milagro el día de su ejecución. (...). A cada paso hallaba lo *real maravilloso*. Pero pensaba, además, que esa presencia y vigencia de lo real maravilloso no era privilegio único de Haití, sino patrimonio de la América entera, donde todavía no se ha terminado de establecer, por ejemplo, un recuento de cosmogonías. (Prólogo de *El reino de este mundo*, 1994: 3).

1. El "realismo mágico" y lo "real maravilloso" en *El reino de este mundo* y *Las tinieblas de tu memoria negra*

La idea de la obra *El reino de este mundo* le surgió a Alejo Carpentier en el mismo año en el que fue profundamente impresionado por la historia de la isla de Haití, por su sincretismo cultural y religioso, y por el descubrimiento de un mundo mágico manifestado en la mitología y la práctica del vudú. Además, su fascinación por el arte barroco y el contacto con el surrealismo lo indujeron a crear una nueva narrativa conocida como el "realismo mítico" o lo "real maravilloso" que al lado del barroquismo crea un tapiz solemne, mágico y alegórico del Haití de principios del siglo XIX.

En la novela se unen dos planos: el realista y el mágico. De hecho, el prólogo de la novela podría considerarse como una introducción al surrealismo llena de elementos rituales afro-espirituales, rica de ornamentación onírica y pletórica de sensualismo. Pero cada personaje, cada episodio y la referencia de la época poseen una realidad histórica y social. En la base del plano realista, se halla la documentación esmerada de Carpentier y su conocimiento y dominación de todas las fuerzas que

se unen en la acción. El mismo autor advierte al lector que no debe tomar esta obra como una mera serie de impresiones, pues

> ... el relato que va a leerse ha sido establecido sobre una documentación extremadamente rigurosa que no solamente respeta la verdad histórica de los acontecimientos, los nombres de personajes —incluso secundarios—, de lugares y hasta de calles, sino que oculta, bajo su aparente intemporalidad, un minucioso cotejo de fechas y de cronologías. Y sin embargo, por la dramática singularidad de los acontecimientos, por la fantástica apostura de los personajes que se encontraron, en determinado momento, en la encrucijada mágica de la Ciudad del Cabo, todo resulta maravilloso en una historia imposible de situar en Europa, y que es tan real, sin embargo, como cualquier suceso ejemplar de los consignados, para pedagógica edificación, en los manuales escolares. ¿Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real-maravilloso?[3]

Los otros elementos realistas-maravillosos en esta novela tienen que ver con la singularidad del paisaje americano, el natural y construido por el hombre; y con el desarrollo de una cultura propia a partir del sincretismo del encuentro entre los mundos del colono francés y el esclavo negro. La singularidad del paisaje aparece con fuerza cuando, después del triunfo de la revolución haitiana, Ti Noel, ya un hombre libre, llega a descubrir "Sans Souci" y la Ciudadela "La Ferriere". El asombro que experimenta Ti Noel ante la espectacularidad de estos lugares es el mismo que despliega Carpentier en el "Prólogo": "Había estado en la Ciudadela "La Ferriere", obra sin antecedentes arquitectónicos, únicamente anunciada por las *Prisiones Imaginarias* del Piranese" (*Ibidem*,)

Lo singular del libro es, quizás, el enfrentamiento de dos perspectivas: una, europea y racionalista; y otra, americana y mítica. La perspectiva que parece dominar en *El reino de este mundo* es la mítica, ya que en la mayoría de los episodios el narrador consigna los hechos maravillosos perpetrados por Mackandal y Ti Noel, que corresponden a la visión de la comunidad negra, sin cuestionarlos. Carpentier entrelaza así la realidad y los sueños, la imaginación y la razón, la vida y la muerte; es decir, una literatura ficticia y fantástica pero basada en la realidad haitiana, en su historia y sus mitos. Así, "lo real maravilloso" trasciende en mucho a lo solamente "maravilloso", para convertirse en algo vinculado directamente con la realidad y la vida de una América cada vez menos rezagada, cada vez menos olvidada por la mano de Dios y del universo.

En cuanto a *Las tinieblas de tu memoria negra* de Donato Ndongo, primer libro de la trilogía *Los hijos de la tribu*, cuenta la historia de una generación de guineanos a través del colonialismo, la independencia, la dictadura y el presente de Guinea Ecuatorial; es la conmovedora y sorprendente historia de un niño guineano, a través de cuya visión se nos muestra la realidad del país. Sigue el ritmo y las formas narrativas de la tradición oral africana, un tipo de narración que permite al lector sumergirse en el mundo real, pero lo transporta a una línea divisoria entre lo real y lo imaginario. De hecho, ya desde una primera lectura, observamos que se describen rituales que podrían considerarse mágicos, ya que suceden en un entorno y situación real, pero contienen un elemento de magia, y provocan la extrañeza en el lector. Es el caso de las acciones que se desarrollan en torno a la morada de los idos, que es la cabaña de la anciana donde van el niño-protagonista, Tío Abeso y otros miembros de la familia después de realizarle al niño la circuncisión:

3. *Ibid.*, p. 4.

> Y aquella noche, ¿recuerdas?, viste por primera vez al bisabuelo Motulu Mbenga, fundador de nuestro linaje y continuador de las esencias tradicionales de la tribu en esta orilla del río Ntem. El bisabuelo permanecía de pie sobre el lomo del caimán que surcaba las aguas del gran río, el caimán apenas era visible desde la orilla en que estabas sentado sobre una gran piedra pintada de blanco y rojo, y el bisabuelo tenía los pies secos. [...] Y el bisabuelo Motulu Mbenga te preguntó qué buscabas allí y contestaste que le buscabas a él, y dijo: yo soy tú, ¿no lo ves? y te viste solo con el hacha en la mano en medio del patio de la tribu. El bisabuelo había desaparecido, la anciana había desaparecido, el gigantesco ekuk había desaparecido, el vergel había desaparecido también y también la cabaña, y toda la tribu te aclamaba... (pp. 49-51).

Aquí nos encontramos ante una situación extraña, ya que al comienzo del pasaje el niño se encuentra en medio de la naturaleza, al lado del río, ante un campo inmenso y llano, cubierto de flores, y al final está en medio del patio de la tribu. Además, el pasaje comienza por la noche y habiendo transcurrido poco tiempo ya está bajo el sol del amanecer.

Todo lo que rodea a la cabaña transmite un poder mágico: "la estancia era hermosa, una hermosura celestial, y las calaveras de los jefes me hablaban, sus mandíbulas desdentadas se movían de arriba abajo sin decir nada, o yo no podía entenderlos, no pude por más que me esforcé" (p. 61).

Otro pasaje donde podemos identificar el realismo mágico es cuando el niño recibe la astilla que le mostrará el camino a seguir si quiere visitar la morada de los idos:

> Y cuando la vieja abrió de nuevo la puerta y nos dejó bajo el gigantesco ekuk, desapareció ella, desapareció la explanada y desaparecieron las flores y el horizonte se tragó la preciosa cabaña de adobe, y me encontré junto al tío Abeso sentado al pie del gigantesco ekuk completamente calcinado y con sus cuatro ramas señalando los cuatro puntos cardinales, en medio de la plantación de café de mi padre. A mis pies descansaba la ballesta sin la flecha, el rocío empapaba mi clote blanco, me dolían terriblemente los pies, como si hubiera caminado largo tiempo, me palpé la frente y la nuca y no sentí ningún dolor ni noté herida ni señal, y el sol brillaba con todo su resplandor sobre el cielo azul, intensamente azul (pp. 61-62).

Una vez más, todo desaparece y el niño se encuentra solo con Tío Abeso. El niño está muy cansado, como si hubiera estado andando mucho, pero se encuentra sentado en medio de la plantación de café de su padre.

Hacia el final de la novela, antes de que el protagonista se convierta en seminarista, visita otra vez la casa de los idos en la oscuridad de la noche junto a Tío Abeso, Tío Meco, el abuelo NguemaAnseme y su padre. El muchacho no recuerda el lugar al que se dirigen: "se oía el entrecortado y tenebroso plañido de la lechuza desde el infinito, o desde la honda espesura de tu mente, y caminabas hacia ella sin saberlo, o tú no lo sabías, o no lo recordabas, sí, era una sensación que habías experimentado alguna vez" (p. 146). El muchacho piensa que le habían hablado de ese sendero o que era irreal: "quizá me lo habían contado o me lo estaba inventando, o es que definitivamente era irreal ese sendero que se perfilaba como una serpentina resplandeciente hacia la finca de café de tu padre"[4]. Sin embargo, el narrador nunca se pronuncia por una u otra opción, quedando a juicio del lector la interpretación de estos elementos que contravienen la normalidad tal y como la entiende un miembro de una sociedad postindustrial, civilizada.

4. Ídem.

El muchacho nos transmite la figura del tío Abeso como una figura mágica, que transmite un poder que impacta incluso a los animales en medio de la naturaleza: "y los pájaros ya no piaban y los animales se habían ido a dormir, enmudecidos por el miedo y espantados por el misterioso y mágico poder que emanaba de la figura transmutada de mí tío" (p. 59); "el tío te miraba, repentinamente transfigurado, su pelo blanco se había iluminado, su rostro estaba recubierto con la misteriosa y mágica dignidad, y su cuerpo entero exhalaba poder, y su respiración era agitada" (p. 148).

Como se puede ver en todos estos pasajes de la novela, el narrador deja cierto espacio de ambigüedad que invita al lector a interpretar la magia presente en la historia que él nos describe como una realidad. Como en la literatura latinoamericana, el narrador de *Las tinieblas de tu memoria negra* describe la realidad que él recuerda usando un vocabulario claro y preciso y haciendo descripciones muy detalladas de los paisajes.

Tomando en cuenta todo lo que precede, y la definición anterior sobre lo "real maravilloso" y el "realismo mágico", podemos afirmar que ambos fenómenos son idénticos, por lo menos en sus manifestaciones. Los autores que se dedican a dicha práctica no se limitan a construir un mundo ficticio, con ciertos elementos realistas, que se caracteriza por sus ingredientes mágicos, maravillosos; pues la especificidad del "realismo mágico-maravilloso" es su afán de presentar la realidad o aspectos de ella como algo mágico y maravilloso, es decir, de no limitarse a realidades literarias, sino declarar que estas reflejan o reproducen una realidad característica americana o africana. A ello hay que añadir la búsqueda identitaria, el rechazo de la realidad de la opresión circundante, donde no queda otra alternativa que la fuga y el consuelo en las raíces, en lo primigenio; o bien desde el Arte y la Literatura, o bien en las trincheras políticas, tan susceptibles de idearios y conflictos. Esta búsqueda ontológica del ser y sus orígenes lleva a las manifestaciones y expresiones más sublimes. Así, las dos perspectivas culturales, el realismo mágico y lo real maravilloso, que nos ofrecen las narrativas hispano-africana e hispanoamericana, nos transmiten el mismo mensaje del choque y el conflicto de las culturas colonizadas desde perspectivas y experiencias autorales distintas, pero con la marcada intención de formular un discurso de apología del entorno americano, caribeño y africano, y del rechazo intrínseco de las violaciones y agresiones a que estos pueblos se vieron sometidos en el proceso de transculturación y colonización.

Desde esta perspectiva, lo mágico y lo maravilloso vienen a ser fenómenos dignos de una atención especial y de una valorización positiva; están ligados estrechamente a minorías o mayorías de la población de varias naciones americanas o africanas, concretamente a indios y negros. Carpentier hasta afirma que toda la historia americana es maravillosa. La mentalidad mágica responsable de lo maravilloso es declarada como típicamente americana. Y los mitos, productos de esta mentalidad, reciben el derecho de residencia permanente en América.

A partir de este momento resulta evidente que el realismo mágico y lo real maravilloso no son fenómenos aislados. Caracterizan las dos tendencias, la huida imaginaria y compensatoria de la civilización moderna de las grandes urbes, el rechazo del mundo moderno y la búsqueda de un refugio en un pasado mitificado, la comunidad agrícola, el culto del terruño y de la sangre. En el caso del realismo mágico, jugará un papel considerable el chauvinismo de la nueva clase media, cuyo sentimiento de inferioridad frente a lo que viene de Europa o Estados Unidos queda recompensado con la imagen de un mundo singular que cree que es el suyo, con el que se identifica sentimental y emocionalmente.

Es cierto que gran parte de la realidad de América Latina y de África puede estar matizada por lo maravilloso y lo mágico, realidad descrita magistralmente por los autores latinoamericanos y negro africanos del siglo XX que no han podido evadir su responsabilidad, y han hecho de la literatura una

herramienta que denuncia las calamidades de sus continentes. Alejo Carpentier y Donato Ndongo-Bidyogo no han escapado a esta lógica. Su vocación literaria no les ha impedido poner el dedo en la llaga de la historia de sus pueblos. Bien al contrario, las descripciones que se han analizado, aun con su carácter terrible, son bellamente poéticas. Pero también es cierto que detrás de ese mundo fabuloso hay una realidad que lastima. Es la historia real que ha encadenado a los pueblos de estos continentes de un modo implacable: la trata de los negros, la colonización, el neocolonialismo, las dictaduras y ahora la mundialización y su corolario de injusticias y opresiones. Paralelamente a los tesoros fabulosos, a la fauna que adquirió dimensiones mitológicas, a las utopías anheladas, a las lluvias torrenciales, a las creencias del inconsciente colectivo, ha corrido la historia implacable con sus dictadores y reyezuelos; con sus actos de barbarie; con la explotación desmedida y salvaje a la que fueron y siguen siendo sometidos los pueblos de América Latina y de África. Quizá lo "real mágico-maravilloso" haya que buscarlo no en la historia contada, sino en el lenguaje utilizado, tan lleno de metáforas y de retórica.

Conclusión

En definitiva, el objeto de este análisis consistía en demostrar que el realismo mágico y lo real maravilloso son dos conceptos que remiten a la misma realidad: la literatura postcolonial. A nivel formal, se trata, como señala Horst Rogmann, de un intento de "construir un mundo narrativo ficticio, con ciertos elementos realistas, que se caracteriza por sus ingredientes mágicos, maravillosos, fantásticos, o que lo mágico y lo maravilloso definen el mundo narrado en los libros respectivos" (p. 45). Al nivel ideológico, el "realismo mágico-maravilloso" surge como alternativa a una literatura de imitación de las corrientes de moda, sobre todo europeas, y la expresión de un deseo de emancipación por parte de los pueblos oprimidos de Latinoamérica y África, víctimas de la colonización europea. La valoración positiva de las culturas "primitivas", de la vida agreste y tribal, la identificación con la suerte de los oprimidos, la sublimación de lo negro y lo americano, la reivindicación de culturas pre coloniales, la revalidación de sociedades agrícolas preindustriales, el énfasis puesto en creencias mágicas, en una cosmovisión no racionalista y en la compenetración con la naturaleza, la presentación de un mundo diferente del europeo, el rechazo del mundo moderno y el refugio en un pasado mitificado forman parte de este programa literario-ideológico. Sin embargo, lo real maravilloso es antecedente fundamental del realismo mágico, pues el primer concepto engloba mucho más que el segundo, y tiene implicaciones de mucha mayor trascendencia en los grupos sociales de América, mientras que el realismo mágico abarca más los mitos y las leyendas propias de una época, como en *Las tinieblas de tu memoria negra*. Mitos que, en efecto, son parte medular de la historicidad social en un determinado lugar, pero que, a diferencia estricta de lo real maravilloso, no orientan la actuación de los habitantes del lugar, tal como sí ocurre con lo real maravilloso expresado en *El reino de este mundo*.

En cuanto al acercamiento comparativo de que nos hemos valido como método para aproximarnos a estos autores y a sus obras, nos ha permitido considerar que el objetivo de la Literatura Comparada no es tanto verificar las fuentes o demostrar las deudas literarias, como llegar a una comprensión más abierta de las obras individuales a partir del diálogo que se establece entre las diferentes tradiciones literarias y culturales. Además de ser un tipo de acercamiento crítico a la literatura y demás manifestaciones artísticas, la Literatura Comparada es una actitud ante la vida y sobre todo ante la realidad de los siglos XX-XXI, donde la diferencia y la pluralidad, el "multiculturalismo" y el

"multilingüismo" parecen ser los términos más adecuados para definir el contexto histórico-cultural del mundo actual en constante lucha entre la centralización y la descentralización. La experiencia literaria, que es un producto de este contexto histórico-cultural, viene a ser un acontecimiento dialógico en el que las voces de la historia hablan en boca de su autor. A este respecto, estamos de acuerdo con M. M. Ladrón (1999) que, basándose en Claudio Guillén, considera que no se trata en Literatura Comparada de analizar ni "lo uno" ni "lo diverso", sino de partir de una estructura inter e intrahistórica que implique la adopción de ambas, siendo lo universal posible sólo en relación con lo particular, que en su pluralidad configura esta universalidad. De este modo, la crítica comparada de hoy sitúa su marco de actuación en un punto medio entre lo particular o local, y lo general o universal, rechazando tanto las restricciones de un marco crítico monolingüe y mono cultural, como la dispersión ilimitada de una pluralidad multicultural y plurilingüe. Así lo describe el mismo Claudio Guillén:

> El talante del comparatista, lo que le permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o si se prefiere, entre lo particular y lo general. Digo local —lugar— y no nación —nacionalidad, país, región, ciudad— porque conviene destacar aquellos conceptos extremos que encierran una serie de oposiciones generales, aplicables a situaciones diferentes: entre la circunstancia y el mundo (los mundos); entre lo presente y lo ausente; la experiencia y su sentido; el yo y cuanto le es ajeno; lo percibido y lo anhelado; lo que hay y lo que debería haber; lo que está y lo que es (1985: 16)

Tal revisión histórica del concepto de la disciplina, que se asienta en presupuestos muy distintos de los que sugería la crítica occidental, se plantea cuestiones basadas en la identidad cultural, los cánones literarios, las implicaciones políticas de la influencia cultural o la periodización dentro de la historia, al mismo tiempo que implica necesariamente un cuestionamiento de los valores tradicionales discutidos hoy en día por la noción de la diferencia cultural, la arbitrariedad del concepto de lo nacional, la cuestión del idioma y la diferencia de los discursos y experiencias culturales. De hecho, el desarrollo cada vez más importante de las literaturas del Oriente, de Latinoamérica y del África ponen en tela de juicio la validez de los modelos francés y norteamericano para su aplicación en otros contextos.

La literatura comparada contemporánea debería entender los textos como documentos tanto si son "monumentos" como si no lo son, ampliaría así los conceptos de "literatura" y "teoría" para incluir un espectro de prácticas verbales internacional, multirracial y sexualmente inclusivo. Necesitaría volver a definir nación, cultura y lenguaje en términos más amplios y complejos, valoraría la diferencia al menos tanto como la igualdad examinando las obras en su especificidad comparativa; situaría práctica y practicantes en su propio espacio cultural. Esta apertura del canon tendría como resultado crucial el cuestionamiento de algunas premisas teóricas eurocéntricas sagradas.

Se trata, en definitiva, de analizar las distintas contribuciones de cada nación al proceso literario en general. De ahí la necesidad de no confinar la Literatura Comparada a un método único, pues, en su discurso, la descripción, la caracterización, la interpretación, la narración, la explicación y la evaluación se utilizan tanto como la comparación. Por eso, al comparatista no le basta el estudio de una determinada literatura nacional, ni se conforma con el mundialismo abstracto, ajeno a los acontecimientos concretos de la historia literaria, pues la transformación que está sufriendo el modo de concebir la literatura y la cultura por los cambios geopolíticos que vive el mundo en este fin de siglo, cambios que se resumen en globalización, democratización y descolonización, exigen del

comparatista completar su formación como historiador y sociólogo. La actividad del comparatista, como precisa Claudio Guillén, es el estudio de la existencia de tensiones entre lo local y lo universal, entre lo uno y lo diverso. En este sentido, la formación y la concepción del canon, así como una revisión del mismo, permitiría el reconocimiento de grupos culturales hasta ahora marginados, como pueden ser la teoría colonial y el feminismo. Situando así cada obra dentro de su contexto de creación, la literatura se convertiría en una reflexión sobre el lugar de su producción cultural. Este nuevo comparatismo, que tiene como postulado la contextualización, es, más que una herramienta de análisis, una disciplina de estudio que pretende explicar el proceso creativo de forma global, sin centros ni márgenes. Se trata finalmente de investigar, analizar y ordenar un conjunto de estructuras tanto diacrónicas como supranacionales, que puedan explicar el proceso de transmisión de ideas presente en toda creación literaria. La tarea del comparatista requiere un estudio en colaboración más que individual, al favorecer la adopción de una pluralidad de puntos de vista en la aproximación crítica al objeto de estudio.

A la luz de estas conclusiones, podemos observar que la literatura hispano-africana comparte con la literatura hispanoamericana el ser una literatura postcolonial, y encontramos rasgos comunes como el uso del realismo mágico-maravilloso. En ambos casos, no se trata de considerar la magia como algo real, sino que de presentar la realidad local como una magia natural.

Bibliografía

1. Corpus

CARPENTIER, A., *El reino de este mundo*, San Juan de Puerto Rico, La editorial Universidad de Puerto Rico, 1994.

NDONGO-BIDYOGO, D., *Las tinieblas de tu memoria negra*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1987.

2. Obras críticas

ALAZRAKI, J., «Para una revalidación del concepto realismo mágico en la literatura hispanoamericana», en *Separata del Homenaje a Andrés Iduarte*, San Diego, University of California, 1976, pp. 9-21.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, N., *Palabras desencadenadas. Aproximación a la teoría literaria postcolonial y a la escritura hispano-negro africana*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2010.

ANDERSON IMBERT, E., «El realismo mágico en la ficción hispanoamericana», en *El realismo mágico y otros ensayos*, Caracas, Monte Ávila, 1976, pp. 7-25.

ASENOV KANEV, V., «Lo real maravilloso: un método definidor en las letras hispanoamericanas», *Imán*, 1986, pp. 24-38.

BHABHA HOMI, K., *Cultural Diversity and Cultural Differences. The Postcolonial Studies Reader*, ed. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin, New York, Routledge, 1995.

BORGES, J.L., *El Aleph*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.

BRAVO, J.A., *Lo real maravilloso en la narrativa latinoamericana actual*, Lima, Editoriales Unidas, 1978.

CAMACHO DELGADO, J.M., *Comentarios filológicos sobre El realismo mágico*. Madrid, Arcos Libros, 2006.

FLORES, A., «El realismo mágico en la narrativa hispanoamericana», en *El realismo mágico en el cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, 1985, pp. 17-24.

FOX, A. A., «Realismo mágico: algunas consideraciones formales sobre su concepto», en Donald A. Yates (ed.), *Otros mundos. Otros fuegos. Fantasía y realismo mágico en Iberoamérica*, East Lansing, Michigan State University, 1975, pp. 53-56.

GUILLÉN, C., *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada,* Barcelona, Crítica, 1985.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, R., *Alejo Carpentier: el peregrino en su patria*. México, Difusión Cultural UNAM, 1993.

JILL LEVINE, S., «Lo real maravilloso: de Carpentier a García Márquez», *Eco*, XX, 6, 1970, pp. 562-576.

LADRÓN, M.M., *Breve introducción a la Literatura Comparada*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.

LLANERA, A., *Realismo mágico y lo real maravilloso: una cuestión de verosimilitud (Espacio y actitud en cuatro novelas latinoamericanas)*, Las Palmas de Gran Canaria, Hispamérica, 1997.

MENTON, S., *Historia verdadera del realismo mágico*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, 1998.

ROGMANN, H., *"Realismo mágico" y "négritude" como construcciones ideológicas*, en http://c.v.c. cervantes.es/literatura/aih/pdf…/aih_06_1_161

ROH, F., *Realismo mágico. Problemas de la pintura europea más reciente*, trad. De F. Vela., Madrid, Revista de Occidente, 1928.

ROH, F., *Nach-expressionismus : magischer Realismus : Probleme der neuesten Europaisschen Malerei,* Klinkhardt & Biermann, Leipzig, 1925.

RULFO, J., *Pedro Páramo*, Paris, Gallimard, 1955.

SEYMOUR, M., *Historia verdadera del realismo mágico.* México DF, Fondo de Cultura Económica, 1998.

TEODOSIO, «Lo real maravilloso de América y la literatura fantástica», en David Roas (ed.), *Teorías de lo fantástico*, Madrid, Arco Libros, 2002.

UGARTE, M., "Interview with Donato Ndongo", *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies.* Special Section: Equatorial Guinea and Spanish Letters. Volume 8, 2004, pp. 217-234.

VV. AA., *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, P.U.F., 2004.

La reinvención de Santiago: mito, historia y ficción en *Mapocho* (2002)

Damas Ondoa Edzengte
Université de Yaoundé I
damaso2003@yahoo.fr

Resum

La reinvenció de Santiago: mite, història i ficció a *Mapocho* (2002)

Ajuntem mite, història i ficció a *Mapocho*, per valorar la dimensió historiogràfica del text de Nona Fernández, d'una part; i per mesurar l'impacte discursiu de la seva reescriptura en la consolidació de l'imaginari ideològic de la regió, d'altra banda. L'anàlisi haurà de corroborar que la història de Santiago reedita la de la Conquesta i la Colonització espanyola. També haurà de demostrar que aquesta història va generar mites que s'afirmen en la ficció narrativa. Però per sobre de tot, haurà de confirmar que es tracta de mites emparellats a determinades visions culturals que submergeixen el text en la lògica de la memòria en discòrdia. Significa que mite, història i ficció, estructuren el prisma que permet visualitzar Santiago com a espai mític en permanent reconstrucció.

Paraules clau

Mite, història, historiografia, ficció, memòria en discòrdia, reescriptura, desmitificació, heroi, reinvenció.

Resumen

La reinvención de Santiago: mito, historia y ficción en *Mapocho* (2002)

Juntamos mito, historia y ficción en *Mapocho,* para valorar la dimensión historiográfica del texto de Nona Fernández, por un lado; y para medir el impacto discursivo de su reescritura en la consolidación del imaginario ideológico de la región, por otro lado. El análisis tendrá que corroborar que la historia de Santiago reedita la de la Conquista y la Colonización española. También tendrá que demostrar que dicha historia generó mitos que se afirman en la ficción narrativa. Pero por encima de todo, tendrá que confirmar que se trata de mitos emparejados a determinadas visiones culturales que sumergen el texto en la lógica de la memoria en discordia. Significa que mito, historia y ficción, estructuran la armazón que permite visualizar Santiago como espacio mítico en permanente reconstrucción.

Palabras clave

Mito, historia, historiografía, ficción, memoria en discordia, reescritura, desmitificación, héroe, reinvención.

Résumé

La réinvention de Santiago: mythe, histoire et fiction dans *Mapocho* (2002)

L'examen conjoint du mythe, de l'histoire et de la fiction dans *Mapocho* nous permet d'apprécier la dimension historiographique du texte de Nona Fernandez, d'une part, et de mesurer l'impact de sa réécriture sur la consolidation de l'imaginaire idéologique de la région, d'autre part. L'analyse devra

corroborer que l'histoire de Santiago réédite celle de la Conquête et de la Colonisation espagnole. Elle devra également démontrer que ladite histoire a produit des mythes qui s'affirment dans l'écriture narrative. Mais surtout, elle devra confirmer qu'il s'agit de mythes associés à des visions culturelles déterminées qui placent le texte dans la logique de la mémoire en conflit. Cela signifie que le mythe, l'histoire et la fiction constituent le prisme à partir duquel Santiago est perçu comme espace mythique en constante reconstruction.

Mots clé
Mythe, histoire, historiographie, fiction, mémoire en conflit, réécriture, démystification, héros, réinvention.

Abstract
The reinvention of Santiago: myth, history and fiction in *Mapocho* (2002)
The joint analysis of myth, history and fiction in *Mapocho* allows us, firstly, to value the historiographical aspect of Nona Fernández's text and, secondly, to assess the impact of her rewriting on the consolidation of the region's ideological imagination. The analysis will have to corroborate that Santiago's story repeats that of the Spanish Conquest and Colonization. It will also be a demonstration of how that story generated myths which now strengthen in narrative writing. But above all, the analysis will have to prove that those myths are associated with specific cultural visions that place the text in the logic of memory in discord. This means that myth, history and fiction are the frame through which Santiago is perceived as a mythical space in constant reconstruction.

Keywords
Myth, history, historiography, fiction, controversy around memory, rewriting demystification, hero, reinvention.

Introducción

Por su protagonismo en la dinámica de los pueblos afanosos de recuperar identidades dispersas o fragmentadas, el pulso por la memoria se traduce literariamente en el impulso de la reescritura percibida como respuesta y como reacción histórica. La novela que sirve de soporte para tal propósito agrieta ficcionalizándolo el armatoste de la historia oficial. Esta operación recuperadora del sentido de la vida suele radicar en la recuperación de voces silenciadas. En *Mapocho*, la atención se focaliza más bien en el espacio cuya memoria provoca discordias a la hora de aprehender la historia chilena. Prima el afán de desentrañar visiones opuestas en torno de una misma realidad histórica. Teniendo en cuenta este evidente carácter hermenéutico que tiene, nuestra tarea consiste en dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Es *Mapocho* una novela histórica o historiográfica? ¿Fundó Pedro Valdivia la ciudad de Santiago? ¿Por qué se apoyan en el mito tanto la historia oficial como la historiografía? ¿Qué simboliza Santiago? Este empeño se hará conforme a una distribución que recogerá, de entrada, breves consideraciones centradas en el examen y en las interrelaciones de los conceptos de historia, ficción y mito. Luego procederemos a la evaluación de las características del texto para determinar su carácter historiográfico. Para terminar, examinaremos el proceso reinventivo de la ciudad de Santiago haciendo hincapié en el proceso de heroificación y de mitificación de los personajes que

cubre las dos vertientes de la misma historia espacial, por un lado, y en la naturaleza de las discordias engendradas por el otro proceso desmitificador de la reescritura, por otra parte.

I. Historia, mito y ficción: del tronco a las ramas

En su representación como ciencia y como disciplina, la historia es el eje en cuyo entorno se construye la existencia. En ella se programa al hombre como producto consciente dotado de capacidad autocrítica constructiva. Lo que caracteriza esta matriz, es el pragmatismo funcional del que es tributario y en el que se sustenta el pacto de verdad que ella asume. Pero en este pacto que constituye su principal virtud radica también su talón de Aquiles. La desacralización del pacto de verdad manejado por la disciplina histórica se lleva a cabo desde la escurridiza naturaleza del hombre y desde la necesidad de interpretar sus actos.

En el primer caso manda la complejidad del ser humano. Su totalidad incluye el inconsciente, el subconsciente y lo no-consciente. Éstos desbordan los límites del tiempo histórico y de la memoria que le sirve de almacén. Significa que plantan en el tronco de la historia un injerto que desvela sus límites y la conecta al pulso del mito. Lida Aronne Amestoy (1975: 49) afirma que "La historia ha relegado el mito a su etapa más remota sin sospechar que su modalidad esencial sobrevive intacta e incorrupta tras la engañosa gratuidad de la vocación estética del hombre". En esta valoración consta que el mito actualiza y rebasa la historia. Sus personajes no son seres humanos, según indica Luis Alberto de Cuenca (1976: 9), sino dioses y héroes civilizadores dotados de capacidad de rebasar los límites espacio-temporales. Significa también que pasado, presente y futuro, se conjugan en la figura del héroe. En el segundo caso, el cruce de la escritura con la imaginación es otro injerto plantado en el tronco de la historia. La escritura faculta el acto interpretativo como instancia productora del sentido de la vida y, al hacerlo, transgrede la verdad histórica. Significa que la interpretación constituye un acto de apropiación. Este acto cobra mayor fuerza aún en la imaginación literaria que maximiza el distanciamiento en la escritura.

Dicho esto, en su dinámica revisionista de la realidad, la imaginación literaria se apoya a menudo en los mitos. Claudia Macías Rodríguez (2006) se interroga sobre este recurso al mito por parte de los escritores en su expresión contemporánea y, más aún, sobre su afán por ser ellos mismos creadores de nuevos mitos. Significa que la ficción narrativa crea, recrea y deconstruye mitos. Desde entonces, es entendible que imaginación y mito confabulen para entrar en discordia con la historia en la que se prefiguran. La discordia, cuando surge, se arma en torno de modelos, figuras y mitos engendrados por la propia historia. Se trata de la escenificación de la memoria en discordia. La ciudad de Santiago nos proporciona uno de esos casos de figura de mitos en tensión. Se ubica históricamente en el eje conformado por la perspectiva de la escritura colonial, por un lado, y por su reescritura dictada por la lógica de la reapropiación cultural propia de la era posoccidental, por otro lado. Para empezar, definiremos por lo tanto la historicidad del texto como fundamento de polémicas sobre la creación de la ciudad de Santiago. Luego destacaremos el impulso revisionista que gira en torno de la construcción, reconstrucción y deconstrucción de mitos engendrados por la memoria de la ciudad en el ámbito de los dos polos previamente definidos.

II. De la historia a la historiografía en *Mapocho*

Es incontestable la vertebración histórica de *Mapocho*. La armazón temporal en la que descansa la sumerge en el pasado a la vez lejano y reciente de la historia de Chile. Se remonta a la fundación de Santiago por Pedro Valdivia el 12 de febrero de 1541, en el siglo XVI. En la sucesión cronológica de los acontecimientos, la rebelión de los mapuches (1553) ilustra las turbulentas interrelaciones coloniales. Sirve de preludio a la lucha por la independencia que encabeza el criollo Bernardo O'Higgins Riquelme, nacido en Chillán en 1778. En la consolidación del orden colonial, el acto de ocupación se traduce en la creación de infraestructuras como El "Puente" y la "Estación del Mapocho", el "Monasterio del Carmen de San Rafael de la Chimba" y la propia "Chimba" renovada. Son obras de don Pedro Valdivia y concentran una carga ideológica importante en términos de prácticas simbólicas. Pero la fecundación de las relaciones históricas no se contempla solamente en esta historia lejana, sino que abraza también una época relativamente reciente conocida como la de la dictadura chilena.

Lo que caracteriza este segundo tramo y lo distancia del primero, es la implicación directa de los protagonistas en los acontecimientos mencionados. Lo confirma el testimonio de Fausto. Suple las fechas que no están en el orden del día en sus intervenciones y confirma la historicidad del texto. A la joven Rucia le dice: "Usted me habló de un incendio aquí en el barrio. [...] Mucha gente murió ahí. Yo conozco todo sobre ese incendio. [...]Vivía en el barrio y pude verlo". (98) Este episodio remite al acontecimiento durante el cual el *Barrio* perdió a muchos vecinos por un acto perpetrado por la dictadura militar. El acto en sí mismo trae en el recuerdo el endurecimiento social de aquellos años, caracterizados por la privación de libertades y humillaciones de todo tipo llevadas a cabo por el Coronel Carlos Ibáñez Del Campo a partir de 1927. Pero examinada de cerca, la armazón histórica tiene carácter más bien indicador del itinerario que sirve para alimentar la historiografía del texto.

Las marcas de la historiografía radican, en efecto, en la incertidumbre que triunfa en el corazón del discurso. Esta incertidumbre corroe el esquema informativo de la historia, con más versiones que hacen de la contradicción el modo operatorio para acceder a la verdad histórica. Eso significa que la búsqueda de la verdad se afirma como estructura interna del entendimiento, porque impone un acercamiento analítico que opone a cada afirmación su contraparte de la mentira. De este modo, verdad y mentira dan la cadencia escritural y, también, condicionan la calidad interpretativa. Con esta cadencia se examinan los acontecimientos individuales y colectivos. Con ella también se da la medida del tiempo transcurrido y del valor de los cambios ocurridos. La obsesión por la verdad es, por lo tanto, el rasgo característico más importante del universo fernandino. Lo somete todo a examen e induce a observar que las afirmaciones no resisten la prueba del tiempo comprobador. Desde el punto de vista conceptivo, la incertidumbre en la que radica la búsqueda de la verdad se afirma esencialmente en el manejo de las fuentes de la escritura historiográfica. En el texto de Nona Fernández, la principal de estas fuentes de información es "Dicen".

"Dicen" aparece en efecto doscientas diez veces a lo largo del texto. De hecho, sirve de lanzadera de informaciones vehiculadas por el rumor, la duda, el comentario libre y los juicios personales. Cincuenta y dos veces aparece en el enfrentamiento de Valdivia y Lotauro; cuarenta y seis veces en la historia de la Chimba, cincuenta y seis veces en los episodios vinculados a la dictadura del Coronel Ibáñez, y otras cincuenta y seis veces en los episodios del incendio de la cancha y la liga del barrio. Por la misma ocasión, intervienen el sarcasmo y la ironía en muchas representaciones, como en los desvaríos sexuales de Valdivia, o en el exhibicionismo del Coronel Ibáñez. También intervienen alegorías como en el caso del puente que reflexiona, siente, intuye, ve, mira y juzga. Otro recurso

historiográfico, son las versiones contradictorias que concurren en la representación de un mismo asunto, como en la desaparición de la liga del Barrio, o en los actos incestuosos de Valdivia. Hacen primar la subjetividad contenida en las opiniones personales, con clara predisposición a hacer desaparecer, a veces, los indicadores temporales. Todos estos indicadores corroboran el parentesco de la historiografía con la imaginación en *Mapocho*. Imponen la necesidad de abordar su lectura como operación reconstructiva de una realidad a caballo entre el mito y la realidad.

En consecuencia, *Mapocho* se sitúa en línea recta de las perspectivas que Fernando Moreno (2003:156) indica al hablar de las nuevas novelas históricas. En ellas surge la Historia como interpretación y como producción a través de la función poética. Proyectan sus vacios y conforman nuevas versiones, inversiones, diversiones y subversiones. Mónica Scarano (1997) indica que son un ejercicio de reivindicación de la memoria, en tanto constituyen un proceso de reescritura y de constante rememoración en el cual se replantean temas, mitos, y figuras históricas. Roberto Sánchez Benítez (2006) reconoce su carácter recusatorio y responsivo que acaba siendo el de la imaginación hispanoamericana. Desde su punto de vista, constituyen una respuesta a otra imaginación conformada en mitos y leyendas de dominación, engaño y traición, barajados por la colonización occidental. Significa, en definitiva, que nos situamos dentro de los presupuestos en los que se afinca la fundación de América como empresa cultural, y en los que se mira a la novela hispanoamericana como espejo del origen. Es una empresa en la cual, según afirma Mónica Scarano, la imaginación y la memoria han sido consideradas como facultades inseparables para proyectar el futuro. Veamos cómo se han comportado en el caso de Santiago.

III. Imaginación y reinvención de Santiago

El texto de Nona Fernández, como acabamos de observarlo, acomete un proceso de ficcionalización de la historia chilena. Este proceso consiste en la reapropiación espacial encarnada en la figura de Santiago. La reapropiación es una operación encaminada a recuperar el sentido de la historia, por cuyo logro se cuenta con la ficción narrativa. Tácitamente, es reconocerle la capacidad imaginativa e inventiva cuya conciencia asume Fausto, el protagonista de la novela. Asume en efecto que las palabras tienen un poder inconmensurable. "[...] salen al mundo y buscan su razón de ser, trazan el futuro, lo amoldan, le dan el curso definitivo, arman la historia" (116). Pero no sólo arman la historia, sino que asumen además el papel revelador de la creación y del origen. A Fausto le dicen el *mago* por su capacidad para manejar las palabras. Siembra ilusión en el imaginario colectivo. Como cuentista, encarna el poder divino de la creación: "Luz, pronunció el dios, y la luz se hizo" (115). Precisamente, en *Mapocho*, Santiago emerge como producto moldeado por una palabra conformada por un doble discurso que genera tensiones. Esta tensión se sustenta en la superposición de imágenes y símbolos acumulados en el trazado histórico, relativos al descubrimiento y a la creación de Santiago.

III.1. Acerca de la creación de Santiago

"En el año 1541 el conquistador Don Pedro de Valdivia escucha la voz inmaculada de la Virgen que le dice que en el Valle del Mapocho debe fundar una ciudad. Mentira" *(*156). La matizada afirmación que encabeza este párrafo marca la dinámica expositiva de la historia en *Mapocho*. En ella aparece una información histórica capital sobre la existencia misma de Santiago: su creación. A primera vista, en lo dicho parecen incontestables la fecha de la celebración del acto, 1541, y la

facultad de la fundación atribuida a Pedro Valdivia que desde entonces asume su condición de descubridor y conquistador. Por lo que la *Mentira* sólo se aplicaría al embelesamiento del acto con la inclusión de la orden mariana. Pero en la realidad textual, se cuestiona profundamente el principio mismo de la fundación de Santiago. Se da rienda suelta al buen sentido para que responda a la pregunta siguiente: ¿Son el descubrimiento y la conquista suficientes argumentos como para que Pedro Valdivia sea dado por fundador de un espacio y de una realidad ya existente?

En lo que se asume *Mapocho* como memoria de un mundo primeval, pero también como memoria del origen de un nuevo orden, la Chimba es el centro neurálgico. Aparece como "un lugar campestre, sin tiendas ni edificios, [...] donde se daban los rábanos morados, los olivos seculares y donde los zancudos y las abejas tenían casa" (69). Es representado como un lugar aislado, virgen e intacto, pero vecino de una geografía circunscrita y animada donde tienen existencia junto a la propia Chimba, el Mapocho, Tucapel, Huelén, Maule, Arauco, con insustituibles nombres mapuches. Precisamente, son escenarios de los enfrentamientos en los que cobran protagonismo componentes de la tribu mapuche pasados en la historia como el Toqui Lautaro, el mapuche Galvarino, el cíclope Caupolicán, y otros miles y miles de aborígenes mapuches. La llegada del "Diablo" (70) buscando alojamiento deja constancia, por lo tanto, de la presencia de la vida en estas tierras. Es una vida que se acelera en la Chimba cuando empiezan peleas y discordias.

Vista desde esta óptica, la fundación de Santiago radica en la transformación de la Chimba y su vecindario, y debe interpretarse como un acto de apropiación y de reordenamiento espacial. Entendemos por apropiación la conquista por el sujeto transoceánico de espacios y culturas ajenas cuya efectividad se verifica en la recreación de territorios íntimos. Notemos que "Santiago de la Nueva Extremadura" (40) es una trasplantación cultural operada por Pedro Valdivia. La ciudad no es "sino un reflejo de aquella otra lejana donde él había nacido. Una copia, un armado hecho con los trozos sueltos que la memoria del conquistador guardaba. [...] una imitación inventada por la cabeza de Valdivia" (41). Desde el punto de vista pragmático simbólico, rinde pleitesía a la patria del conquistador y a su Dios protector recreando un orden mítico cristiano. Uno de los rasgos característicos de la geografía urbana de Santiago es, de hecho, la proliferación de santos y vírgenes repartidos por las plazas de la ciudad. Son encarnaciones de visiones y valores que definen su imagen singular de paraíso en la tierra e impactan en su funcionamiento cotidiano. Este papel, lo asumen a través de sus distintas representaciones como encarnaciones de la inocencia, la finura, el empeño, el decoro y la fe, el buen humor y la prosperidad, la Virgen del Cerro, la Virgen del Carmen, la Virgen de Lourdes, y la Virgen de la Tirana, entre otras tantas. Su imposición en la geografía urbana indica además el ascendente tomado por los colonizadores sobre las culturas primigenias. A este respecto, la violencia en medio de la cual se llevó a cabo esta inversión de valores legitima la condición de escritura de la historia colonial y justifica, por otro lado, la circunstancia de su reapropiación. En ambos casos, los protagonistas han tenido que pasar necesariamente por el túnel de la muerte para acceder, luego, al privilegiado territorio del mito.

III.2. El territorio de la muerte

Mapocho se abre a la lectura con voz de la Rucia. Este personaje nos introduce en el territorio del sinsentido y, finalmente de la muerte. El universo novelesco es un más allá fantástico cuya frontera con los vivientes es la enigmática voz narradora. Los personajes parecen mirarse a sí mismos desde el otro lado de la vida. Se codean hasta tal extremo la muerte en vida y la muerte en sí misma que el idilio entre ambos territorios es perfecto. El verse muerto es por lo tanto la particularidad en

este escenario. Se va afirmando como condición y como destino a través de la zozobra o la muerte cotidiana. Los muertos sienten y, por eso, "la muerte es mentira" (206).

Pero retrocediendo en la historia, es efectivamente evidente el parentesco de Santiago con la muerte. La Rucia observa que del otro lado del río, "los vivos y los muertos caminan por las mismas calles, rezan en las mismas iglesias, [...] conversan entre ellos sin respetar los límites divinos" (180). Son éstos los muertos que piden cuentas, justicia y venganza. Encarnan un espíritu, una memoria y una conciencia histórica que interpela a los vivos. Poco o muy famosos por lo que sus propias figuras representaran, configuran el círculo de héroes de la historia. Hermanados en la muerte en distintas circunstancias, visten a la ciudad de Santiago con aureola de espacio esencialmente mítico en discordia. Pedro Valdivia, Luis Manuel de Zañartu, el Coronel Ibáñez, Toqui Lautaro, el mapuche Galvarino, el cíclope Caupolican y otros muchos más, representan la categoría discursiva que mitifica la ciudad de Santiago. Hace falta examinar el proceso de mitificación en que se fundamenta esta categoría representativa.

III.2.1 Muerte y proceso de heroificación

La figura del héroe se define y se transforma a través de las narraciones de su vida cuando éste todavía vive, pero después de su muerte, el proceso se acentúa. Esta percepción de Guilhem Oliver (2000: 10) se refuerza con su convicción de que la heroificación póstuma es una de las formas más frecuentes de constitución de las figuras heroicas. Campbell, citado por el propio Guilhem, certifica que la muerte misma es la que da a ciertos personajes la estatura de héroes, por lo que la mayoría de los héroes son retrospectivos. Con más contundencia y claridad aún lo expresa Constantino Cabal, citado por Luis Alberto de Cuenca (1976: 11): "Toda la mitología que engarfió la raíz en las honduras de los tiempos primitivos, [...] ha nacido de la muerte. Todas las divinidades que vieron el desfile de los siglos desde encima de los dólmenes, [...] han nacido de la muerte". El impacto de la muerte es palpable en la transformación de las figuras de Pedro Valdivia y el Toqui Lautaro, cuya caracterización previa como héroes aparece como un imperativo metodológico para llevar a cabo su proceso de mitificación.

Al hablar de la categorización de los héroes, Guilhem Oliver (2000: 8-9) opina que pueden uniformarlos criterios como las coordenadas espacio-temporales. A propósito de los espacios afirma que, a veces, el héroe nace o proviene de un lugar lejano o salvaje o, quizá, visita o desaparece en un espacio de esta naturaleza. Otras veces, realiza un viaje iniciático sembrado de pruebas, al final del cual adquiere su naturaleza heroica. En lo sucesivo, puede añadirse su frecuente desaparición rumbo a un lugar desconocido o mitificado. Otras más veces, puede franquear las fronteras verticales que estructuran el cosmos, y acercarse así a los seres divinos que recorren el cielo, la tierra y el mundo inferior. En un plano estrictamente vinculado al tiempo del héroe, menciona que las figuras de los héroes rompen el tiempo lineal y homogéneo de la historia y abren la posibilidad de alimentar el presente con el pasado, y el pasado con el futuro. Significa que los héroes actúan como puente de intersección entre distintos tiempos históricos, por lo que les caracteriza el hecho de ser recordados, y a veces de seguir actuando más allá de los límites temporales de su existencia terrenal o divina. ¿Con cuáles de estas características se ilustra el héroe fernandino Pedro Valdivia?

Nace y proviene de un lugar muy lejano llamado Extremadura. En cierta medida, parece realizar un viaje iniciático sembrado de pruebas, al final del cual adquiere su naturaleza heroica. Dice el texto que "andaba medio arrepentido de haber dejado el Cielo y que quería congraciarse con Dios y volver allá arriba" (69). Por su carácter nostálgico, la misión reconciliadora radica en la necesidad

de crear un orden "para no olvidarse nunca de eso que él había dejado y ahora tanto perseguía" (70). Ahí es donde interviene el carácter divino de la misión, cuando "escucha la voz inmaculada de la Virgen que le dice que en el Valle del Mapocho debe fundar una ciudad" (156*)*. La trayectoria del héroe sigue la curva de su acción vital y adquiere más impacto con su muerte. Dicho impacto está en consonancia con el tamaño de su misión. El tramo que va de la recepción de la orden mariana a su trágica muerte da cuenta del compromiso humanitario asumido por Pedro Valdivia. Construye monasterios, puentes, y otras estaciones de trenes, se convierte a la fe católica y enseña las artes de la guerra a discípulos como el Toqui Lautaro, crea una ciudad y la dota de un espíritu religioso, todo lo cual le hace merecedor de ser considerado como héroe cultural. Además, muere en acto de servicio sacrificándose por el ideal, lo que le coloca en el santuario de los humanistas creadores de órdenes nuevos. Adquiere la dimensión de un mito.

A diferencia de Pedro Valdivia que hizo un largo viaje desde Extremadura, el Toqui Lautaro es mapuche oriundo del Mapocho, la región conquistada. Es una prueba viviente de las hazañas de Pedro Valdivia que le hace esclavo suyo a los quince años. Su proceso de heroificación sigue las pautas de su adopción por el conquistador, quien le bautiza con el nombre cristiano de Felipe, le inicia en las artes de la guerra y le da plena confianza, hasta su inesperada traición que desemboca en la muerte de su padrastro y, más tarde, en la suya propia. En este recorrido se agranda la figura de un esclavo en la cual se conjugan conciencia del sacrificio con paciencia y humildad, hasta el extremo de convertirse en libertador y temible jefe militar que escribe la historia de un pueblo humillado. Su bravura, su coraje y su atrevimiento le encumbran. El espíritu que inculca a los mapuches les lleva a vencer los miedos y los complejos que tenían frente al conquistador. Es investido por los caciques como "Toqui" (46) o jefe militar. Su victoria final sobre Pedro Valdivia le cubre con la aureola de héroe cultural. Dicha fama crece exponencialmente con su muerte por decapitación a manos de los españoles y, junto a él, la del mapuche Galvarino, la del cíclope Caupolicán, y la de otros miles de cabezas aborígenes. La violencia de la represión que sigue a la decapitación de Valdivia es proporcional a la fama de temible guerrero alcanzada por Lautaro. Su muerte simboliza el nacimiento de un mito.

III.2.2 Heroificación y mitificación

Por lo visto, el proceso de heroificación de los personajes de *Mapocho* recrea el escenario colonial del encuentro entre pueblos y culturas distintas. Evidencia las contradicciones que giran en torno de la fundación de Santiago como realidad histórica. Esta dialecticidad es representada por héroes cuya dimensión se aprecia mejor aún cuando se les mira como encarnaciones de mitos. Luis Alberto de Cuenca (1976:11) indica que "Construir mitos es una necesidad del hombre". Justifica esta necesidad por lo que el mito es el eje diamantino de la existencia humana. Malinowski, citado por el mismo Luis Alberto (1976:13), lo confirma diciendo que el mito es un "relato que responde a hondas necesidades religiosas, a deseos morales, a prescripciones y afirmaciones sociales, e incluso a exigencias de orden práctico". Significa que el mito expresa y codifica la creencia, salvaguarda y robustece la moralidad, y contiene reglas prácticas para el gobierno del hombre. El mito promueve, por lo tanto, valores e ideales. Es fundamental para el autoconocimiento y para la afirmación de la identidad cultural. Por ello es oportuno reconocer que los mitos forman la base del mundo. Vehiculan visiones y se asumen como instancias modelizadoras de pueblos y sociedades. Desde entonces, la mitificación convierte a don Pedro de Valdivia y al Toqui Lautaro en modelos simbólicos

y encarnaciones de valores para los pueblos extremeño y mapuche implicados en el encuentro de dos mundos. Hablamos de mitos ejemplarizantes.

En don Pedro Valdivia se encarna la compleja cara del humanista español que, desde el siglo XV, cruza el llamado Nuevo Mundo investido con la misión de "evangelizar", "cristianizar" y "civilizar" a los "salvajes" pueblos descubiertos y conquistados. El proceso de occidentalización, según lo entendieran los propios peninsulares, les convierte en fundadores de órdenes parecidos al de Pedro Valdivia. A la nueva casta de héroes civilizadores pertenece él. En la representación de la épica religiosa, la grandeza de su obra es inversamente proporcional al grado de incomprensión de que es víctima por parte de la rústica mentalidad de los aborígenes. Sacrificarse por ella se convierte en acto santificador, a imagen y semejanza de Jesús Cristo que se sacrificó por culpa de los pecados ajenos. En el fondo, la heroificación de Pedro Valdivia sigue las mismas pautas que la de Jesús Cristo. Entre ambos sólo varía la fórmula del sacrificio que les lleva hacia la mitificación: la decapitación del primero y la crucifixión del segundo. En este caso, la historia de Santiago es manchada de una sangre que señala la bondad, la generosidad, el espíritu de sacrificio, la abnegación y la fe en la vida eterna, como virtudes cardinales que deben conformar la existencia terrenal. En ellas se cimienta el principio de la eternidad como legado a la humanidad. Amparado por todos estos legados, Pedro Valdivia accede a la inmortalidad que comparte con Jesús Cristo, el salvador de la Humanidad.

En otro plano distinto despunta la figura del Toqui Lautaro. Como sujeto dominado por el orden creado por Pedro Valdivia, su proceso de heroificación constituye una respuesta que parece cuestionar los supuestos humanistas de la acción civilizadora. Desde el principio, aparece como una figura escurridiza cuya silueta se aprehende entre el disimulo y el coraje. Su condición de esclavo asumida desde su corta edad le obliga a adoptar esta actitud ambigua. No baja la guardia a pesar de las muestras de confianza que recibe por parte de Pedro Valdivia. Observa, valora y aprehende las habilidades de Occidente sin olvidarse de su identidad de mapuche. Astuto y habilidoso en el arte de simular, superpone a su auténtica condición indígena los preceptos religiosos y culturales que adopta sin asimilar. En este juego del ratón y del gato se inscribe la dinámica de la resistencia cultural. El disimulo del Toqui Lautaro es inversamente proporcional a la furia con la que ataca el fuerte de Tucapel a la cabeza de los mapuches. Alcanza la dimensión del mito ayudado por los mismos valores con los que revoluciona la historia y el imaginario de su pueblo. La decapitación de Pedro Valdivia y su propia decapitación posterior constituyen un sacrificio ritual y un ritual de sangre para restaurar el orgullo de todo un pueblo y la grandeza de una raza. Es un acto legendario consignado en la memoria del pueblo mapuche. Al mismo tiempo, constituye el principio de otra historia que es un proceso desmitificador de la historia oficial.

III.3. Reescritura y desmitificación

De entrada, la historia de Chile cobra protagonismo como realidad manipulada por los vencedores en *Mapocho*. Se escribe bajo la consigna oficial que Fausto debe respetar. Este "cuento por encargo" (39) se rehabilita en la historia que había escuchado y leído de niño en los textos del colegio. Sólo tiene que reinterpretarla desde el inicio siguiendo al pie de la letra las instrucciones. Y las instrucciones le recomiendan que se atenga a lo esencial y que adorne lo demás con magia e imaginación. Se exige pureza, decoro y encantamiento en los episodios, como el relativo al conquistador. Los escenarios, los detalles sobre su asomo al cerro Huelén, sobre el rio Mapocho, sobre el baño que se toma el conquistador en medio de una realidad paradisiaca, preparan la llegada de lo que es el encuentro con la voz que le susurra al oído "que allí debía fundar una ciudad" (40). La

incorporación del elemento místico es una consigna que recibe de los autores de la empresa: asociar a la Virgen a la Conquista española. "A la gente le va a encantar, Fausto, créenos" (39*)*. Significa que el Descubrimiento y, sobre todo la fundación de Santiago, es un acto de importante índole estratégica. Se encamina a instaurar un orden y una determinada visión de la empresa colonizadora y de sus protagonistas. Visto desde esta perspectiva, el acto de apropiación es un acto re-ordenador y transgresor de otra realidad preexistente. Por ello el acto fundacional es sometido a la duda y a la suspicacia. Al sistematizar la especulación, el texto somete a juicio las afirmaciones hechas por la historia oficial y abre la puerta al ámbito de las mentiras oficiales:

> En el año 1541 el conquistador Don Pedro de Valdivia escucha la voz inmaculada de la Virgen que le dice que en el Valle del Mapocho debe fundar una ciudad. Mentira. Corre el año 1782 y el intachable Corregidor Zañartu inaugura el Puente de Cal y Canto con el cariño de toda la población que lo aplaude. Mentira. (136).

La falsedad de estas afirmaciones connota con la reescritura encaminada a restablecer la verdad sobre los polos en debate. Supone un reexamen que desemboca en el proceso de desmitificación de figuras como la de Pedro Valdivia y su heroicidad mítica en la "empresa civilizadora". Su desmitificación empieza por un bautizo simbólico que cuestiona precisamente dicha esencia civilizatoria: "El diablo" (69). El carácter mítico religioso conferido a su empresa por la historia oficial, encuentra en esta etiqueta el sentido opuesto al de "mesías", "divinidad" o "profeta" que se merece en principio. Fundamentalmente, el proceso desmonta un cierto número de presupuestos vinculados a su figura y a su imagen. Indica que Pedro Valdivia no fue un gran humanista ni tampoco un cristiano convencido sino un aventurero en busca de gloria y provechos personales. Más aún, indica que el orden creado por él cometió crímenes contra la humanidad en el Valle del Mapocho.

Para corroborarlo, Pedro Valdivia aparece como un aventurero amante de la naturaleza que llega al Valle del Mapocho buscando "un lugar con pinta de cielo" (69). En este itinerario, el *Cielo* se cubre con una manta irónica debajo de la cual se identifica con los caprichos del conquistador. Díscolo, alborotador y buscapleitos, se dedica a los negocios como comerciante que vende frutas, compra fierro, viaja a Perú y navega a España, consiguiendo muchas ganancias y beneficios. A continuación crecen sus ambiciones personales y, de comerciante, pasa a ocupar un cargo público como Corregidor y Justiciero mayor de Santiago. Temible por sus malos humores, atemoriza a las poblaciones con sus pesquisas de borrachos, ladrones y maleantes, y por sus ejecuciones en la Plaza de los sublevados. Los pedazos de su *Cielo* están contenidos en la extrema violencia y crueldad que ejerce como esclavista durante la construcción del Puente del Mapocho. Son quince años de calvario sufrido por Negros, Indios y Mestizos en lo que ha terminado siendo uno de los mayores cementerios de la historia colonial chilena. Otros pedazos de su *Cielo* se alcanzan con la extrema perversidad incestuosa del hombre, espiritual y moralmente culpable por mantener actos sexuales con sus hijas gemelas Teresa de Jesús y María de los Dolores; pero también homosexual, por ejercer los mismos con su esclavo e hijo adoptivo Toqui Lautaro.

De hecho, en la figura del último mencionado culmina el proceso de desnudamiento del mítico Pedro Valdivia. Cae víctima de su propensión a la homosexualidad que le vuelve vulnerable ante Lautaro. Éste accede a su intimidad y lo aprovecha para descifrar el último misterio hasta entonces bien conservado sobre la invencibilidad y la fortaleza de la raza blanca. Desde su captura, Pedro ya siente por el cuerpo de Lautaro cierta debilidad que le lleva a darle confianza abriéndole los

secretos de la guerra. La transgresión que conduce a la desmitificación de la figura histórica es por lo tanto patente. Lejos de ser modélica, su vida constituye una muestra de inmoralidad y amoralidad crónicas. Su *Cielo* es el territorio de la crueldad, del regocijo ante el dolor ajeno, del ejercicio absoluto del poder y de la perversión sexual en la que constan incestos y homosexualidad. Desde entonces, hay que pensar que el mito de Don Pedro Valdivia como figura importante de la historia de la conquista y colonización de Chile es una falsificación de la historia encarnada en la ciudad de Santiago.

III.4. Discordia en torno de Santiago

Para resumirnos, diremos que Santiago es una realidad histórica marcada por la memoria en discordia a través de versiones que emergen de la mitificación de los personajes. La historia de su creación se prueba en la versión de su no- creación sugerida por la presencia de los mapuches en el Valle. Este tira y afloja la convierte en espacio cruzado por una serie de imágenes y representaciones simbólicas en las que ella se ilustra como territorio plural y transversal que se ofrece a una lectura histórica en busca de verdad y de memoria. Dentro de esta óptica, es lógico reconocer que Santiago es, ante todo, la trasplantación de la ciudad extremeña en territorio mapuche. Su "fundador" la visualiza en el momento en que recibe la orden divina. La dota imaginariamente de una Plaza Mayor o Plaza de Armas en la que cabría una iglesia llena de cruces y santos, portales para paseos, un edificio grande para el Cabildo y, en definitiva, proyecta "Una ciudad que, por supuesto, debía llevar un nombre cristiano" (40). Significa que antes de fundarla Pedro Valdivia ya llevaba su ciudad a cuestas, en busca de un lugar para construirla. El valle del Mapocho es sometido a una lógica de re-nombramientos con una lengua española que nada tiene que ver con "esos sonidos guturales y paganos que los indígenas entienden por palabras". La programación ideológica de Santiago se focaliza, por lo tanto, en la legitimación de un orden que se afana en perennizar la memoria de la colonización española. De hecho, Santiago es una idea y una visión llevada a cuestas por el ángel cuyo nombre revaloriza. Es la reproducción de un orden y la materialización de una cosmovisión en permanente búsqueda de afirmación transfronteriza. Por ello priman la idea y la imagen que están interconectadas en la conquista de su afirmación. Santiago adquiere más visibilidad y profundidad como continente del mito que le ayuda a prosperar y a significar. La historia oficial la empareja a un orden mítico religioso identificado en la figura de un alma generosa caracterizada por la pureza de los ideales, que tenga que consagrar su afirmación como espacio paradisíaco. Es un mensaje para una humanidad entusiasmada por las Misiones Civilizadoras que surcan el panorama universal a partir del siglo XV, sembrándolo de realidades, hombres y espíritus maravillosos. Pero se trata de una historia cuya perspectiva ideológica, escritural e interpretativa es rebatida por otra perspectiva escritural y de lectura acorde con la historiografía ambiente de los finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

En efecto, desde dicha perspectiva manejada en *Mapocho*, Santiago encarna el bosque que hace invisible la ciudad eterna prehispánica. Contribuyó en su soterramiento, por lo que representa como ciudad trasplantada o ciudad letrada vista como centro de control del poder colonial. Detrás de lo que es la realidad histórica trasluce la ciudad como campo de una batalla focalizada en el control espacial. De hecho, el levantamiento en armas de los mapuches es la negación a adherir a una cosmovisión que representa el fin de su existencia. La relación de fuerzas no está en su ventaja y convierte el Valle en un campo de batalla del cual emerge Santiago como territorio del horror. En lugar de ser santuario de santificaciones y beatitudes según el ideario plasmado por la historia oficial,

representa en realidad el infierno histórico para negros, indios y mestizos convertidos en esclavos por el peor de los sistemas de envilecimiento imaginable. El Puente del Mapocho constituye, en este caso, uno de los monumentos de la vergüenza histórica de Santiago, junto a otros muchos como la estación de la que partían los trenes del horror. Pero a esta memoria del dolor se le yuxtapone el orgullo y la bravura del pueblo mapuche, encarnado en la figura del Toqui Lautaro y sus compañeros. En la historia oficial constan como salvajes que engrandecen la figura mítica de Pedro Valdivia, y con ello se pierde una vertiente de la significación de Santiago.

La reinvención de Santiago que se acomete en *Mapocho* tiene por lo tanto un objetivo claro. Obra por la reapropiación de Santiago como realidad plural y transversal compleja, para que se asuma como tal ante la historia de Santiago de Chile, y no sólo de Extremadura. Dicha reinvención es un acto restaurador y rectificador. Santiago fue inventada imaginariamente por una mirada y por un espíritu ajeno sobre la base de falsificaciones sustentadas en el silencio frente a ciertas realidades. Con estas maniobras se ha querido minimizar la principal paradoja del sistema colonial español: el desajuste observado entre la intención evangelizadora y la realidad colonial en el ámbito de la "misión civilizadora". Se opera una doble operación escritural y de lectura cuya orientación obedece a intereses históricos de distintos pueblos. De la escritura histórica destinada al consumo europeo pasamos a la escritura historiográfica destinada a los hispanoamericanos ansiosos por reapropiarse su historia y su memoria. Y esta reapropiación es una operación de lectura e interpretación focalizada en el texto. A falta de re-nombrar Santiago, que ya es una herencia histórica, se trata de obrar por la visibilidad de la Santiago precolombina para cuya revelación trabaja el acto escritural. Es una operación arqueológica de los tiempos modernos, que busca restaurar paraísos y ciudades perdidas. La visibilidad que se busca es la de imágenes y símbolos radicados en la expresión cultural de los mapuches, en su modo de ser y de hacer añorados por los chilenos del presente: los mitos. Retomando la opinión de Leopoldo Lugones sobre la desaparición de los Gauchos, Claudia Macías Rodríguez (2006: 4) reafirma con la siguiente apreciación la pertinencia de esos símbolos para el presente y para el futuro de Hispanoamérica: "la grandeza de una raza está patente en sus heroicos orígenes, por lo que esta parte del mito preside también una de las funciones del gaucho [...] que proveyó al carácter argentino de los atributos y de las fuerzas indispensables para aspirar a un destino de grandeza". Significa que en el mito del Toqui Lautaro y en la generalizada heroicidad de los mapuches encuentran los chilenos mucho impulso para enfrentar sus retos del presente. El mito recobra toda su función civilizadora.

Conclusión

A raíz de lo dicho, debemos reconocer que Santiago se aprehende en *Mapocho* como realidad moldeada por mitos antagónicos propiciados por la lógica colonial y decolonial del espacio Chileno. Es un escenario configurado por mitos, pero también configurador de mitos que constituyen su memoria. La ciudad adquiere espesor semántico gracias a esta memoria mítica con la cual se singulariza dentro del escenario cultural hispanoamericano. Adquiere perfil e identidad a través de estas manifestaciones que dan consistencia a los sucesivos "tiempo-ahora" que caracterizan su historia. En el universo fernandino, Santiago genera una viva tensión en el eje conformado por la historia y la historiografía. Legitima la Conquista y la Colonización de Chile y marca el comienzo de una agresión. Por ello debe percibirse como una idea, una proyección imaginaria y un proyecto ideal. Tras ella se vislumbran dos perspectivas en las que consta la ciudad como constructo y como

fenómeno de lectura. Como constructo histórico, convenimos en que polariza la tensión en que despunta la ciudad como forma de lenguaje. Santiago no es sólo fenómeno físico y forma de ocupar el espacio, sino un espacio donde los fenómenos de expresión se racionalizan con el objeto de sistematizar la vida social. Más aún, y concordando con Canclini (1997), la ciudad de Santiago está formada por imágenes que aparecen en las narraciones ficcionales, en todos los medios de comunicación y en las películas. Hacen que la ciudad adquiera más volumen con el paso del tiempo. En esta ciudad discursiva, que adquiere volumen y que está inmersa en la tensión histórica, radica su revolución permanente. Concordamos también con que la lengua representa el límite impuesto por el poder y la práctica, es decir que es la experiencia sin límites que es la libertad. Map*ocho* es la revolución de la ciudad eterna enfocada desde el prisma de la resurrección mítica y de la imaginación heterogénea. Es revisionista y restauradora de una historia que no resiste el impulso crítico de la imaginación. También indica que aún es inmensa la tarea de reajuste y reapropiación que deben acometer los hispanoamericanos para ganar plenamente la batalla de la verdad histórica. Con este texto, Santiago se somete a debate y justifica la visión según la cual el espacio es visión, trabajo e historia. Por lo mismo constituye un claro ejemplo de que las discordias espaciales son batallas culturales del hombre en busca de afirmación.

Bibliografía

AINSA, F., *Espacios del imaginario latinoamericano. Propuestas de Geopoética,* Editorial Arte y Literatura, La Habana, 2002.

ARONNE AMESTOY, L., *América en la encrucijada de mito y razón*, Colección Estudios Latinoamericanos, Mendoza, 1975.

CARPENTIER, A, *Mito e historia*, Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1997.

CUENCA, L-A. de, *Necesidad del mito*, Editorial Planeta, Barcelona, 1976.

GARCIA CANCLINI, N., *Imaginarios urbanos*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.

HEFFES, G., (ed.), *Utopías urbanas: geopolíticas del deseo en América Latina*, Iberoamericana Vervuert, Madrid, 2013.

MACIAS RODRIGUEZ, C., "El mito en la literatura: un recorrido hacia su definición", 2006, en http://sincronia.cucsh.udg.mx/emaciasnov06htm, consultado el 12 de Marzo del 2015.

MELA, A., "Ciudad, comunicación, formas de racionalidad", *Diálogos de la Comunicación*, mayo de 1989, n° 23, pp. 10-33.

MORENO, F., "Ensayos: Novelar y revelar la historia", archivo Chile, Poitiers, 2003, http://www.archivochile.com, consultado el 15 de febrero del 2015.

NAVARETE, F. (ed.), *El héroe entre el mito y la historia*, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos, México, 2000.

PONS, M.C., "La novela histórica de fin del siglo XX: de inflexión literaria y gesto histórico, a retorica de consumo", en *Perfiles Latinoamericanos,* diciembre 1999, México, nº 15, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 139-169.

RICOEUR, P., "Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado", en Anne Pérotin-Dumon (dir). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es contenido.php. Consulado el 16 de enero del 2015.

ROMERO, J-L. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.

SANCHEZ BENITEZ, R., "Imaginación e historia en la novela hispanoamericana", *Culturales*, Universidad Autónoma de Baja California, 2006, 004, pp. 117-133.

SCARANO, M., *La reinvención de la memoria,* Talleres Gráficos Nuevo Offset, Buenos Aires, 1997.

UNZUETA, F., *La imaginación histórica y el romance nacional en Hispanoamérica*, Cushing-Malloy, USA, 1996.

Idéal moral et idéal social à travers le personnage de Christian Waldo dans *L'homme de neige*

Àngels Santa
Universitat de Lleida
asanta@filcef.udl.cat

Resum

Ideal moral i ideal social a través del personatge de Christian Waldo a *L'homme de neige*

L'article es proposa il·lustrar una de les accepcions que inclou el concepte d'ideal segons George Sand. Se centra en *L'homme de neige* i el seu protagonista masculí, rere el qual s'endevina la figura de Maurice, el fill de l'escriptora. A més subratlla no sols el component individual del concepte analitzat sinó també la seva vessant moral i col·lectiva. Pren com a punt de partida el paper que juga Maurice Sand a les interpretacions en el marc del teatre de titelles de Nohant per a mostrar com la novel·lista perfila el retrat de l'artista ideal, el qual culmina quan integra els descobriments que li proporcionen els seus viatges. En aquest sentit destaca l'ambient miner amb la dicotomia que el caracteritza. L'estudi mostra també fins a quin punt aquesta novel·la integra poètiques pròpies d'altres gèneres, aspecte fonamental per a comprendre la idea sandiana sobre la bellesa.

Paraules clau

George Sand, ideal, moral, artista, mina.

Resumen

Ideal moral e ideal social a través del personaje de Christian Waldo en *L'homme de neige*

El artículo se propone ilustrar una de las acepciones que posee el concepto de ideal según George Sand. Para ello se centra en *L'homme de neige* y en su protagonista masculino, tras el cual se entrevé la figura de Maurice, hijo de la escritora. De este modo se subraya no sólo el componente individual del concepto analizado sino también su vertiente moral y colectiva. Apoyándose en el papel que Maurice Sand juega en sus interpretaciones en el teatro de marionetas de Nohant, la novelista traza el retrato del artista ideal, cuya culminación sucede al integrar los descubrimientos que le brindan sus viajes. En este sentido, destaca el ambiente minero con la dicotomía que le caracteriza. El estudio muestra también hasta qué punto esta novela integra poéticas propias de otros géneros, aspecto fundamental para comprender la idea sandiana sobre la belleza.

Palabras clave

George Sand, ideal, moral, artista, mina.

Résumé

Idéal moral et idéal social à travers le personnage de Christian Waldo dans *L'homme de neige*

L'article se propose d'étayer une des significations du concept d'idéal chez George Sand. L'analyse de *L'homme de neige* et de son protagoniste masculin, derrière lequel se profile l'ombre de Maurice, le fils de l'écrivaine, permet de mettre en relief la composante individuelle et la composante morale

collective du terme envisagé. Prenant comme point de départ le rôle joué par Maurice Sand dans la mise en scène du théâtre à marionnettes à Nohant, la romancière trace le prototype de l'artiste idéal, celui qui s'accomplit en côtoyant les mondes découverts lors de ses voyages à l'instar de la mine et de la dichotomie qui la caractérise. L'étude montre aussi à quel point ce roman intègre des poétiques propres à d'autres genres, aspect fondateur de l'idéal sandien de beauté.

Mots-clé
George Sand, idéal, moral, artiste, mine

Abstract
Moral and social ideal through Christian Waldo's character in *L'homme de neige*
The article aims to illustrate a new approach to the concept of ideal according to George Sand. First, it focuses on *L'homme de neige* and on his masculine character, who hides the figure of Maurice, the writer's son. Therefore, it is underlined not only the individual component of the analyzed concept, but also its moral and collective aspect. The research highlights the role that Maurice Sand plays in his interpretations in the puppet theatre in Nohant: the novelist develops the portrait of the ideal artist, whose culmination occurs by integrating the discoveries that his trips offer to him, for example through the mining environment. It is also revealed to what extent this novel integrates some poetics of other genres, terms which are essential to understand Sand's thought about beauty.

Keywords
George Sand, ideal, morals, artist, mine.

Dans *L'homme de neige* George Sand véhicule une certaine vision de l'idéal. Et cette vision s'exprime à travers le personnage de Christian Waldo. « Waldo est une manière d'homme *idéal*, tel que le roman sandien en décline patiemment les figures », nous dit Martine Reid[1]. Car derrière la figure de Christian se trouve l'évocation du fils de l'écrivaine, Maurice Sand. Elle n'en fait pas un mystère, puisque le roman est tout simplement dédié « À Maurice Sand », son fils bien-aimé. Mais, contrairement à beaucoup d'autres romans, nous ne trouvons pas de préface, même si nous disposons d'un chapitre introductoire où l'auteure compare d'une manière explicite son roman au théâtre : « Nous prions le lecteur de vouloir bien entrer avec nous au cœur du sujet de cette histoire, comme il faut quand, au théâtre, la toile se lève sur une situation que les personnages vont lui révéler »[2]. Elle nous décrit la scène, nous présente le contexte où l'action va se dérouler et elle nous ouvre la porte de l'intrigue comme si nous étions entrés dans la salle de représentation : « La porte s'ouvre, et vous êtes forcé désormais de vous en rapporter à moi pour savoir de quels événements passés et futurs je viens de vous montrer le théâtre »[3]. Dans ce monde inconnu l'artiste règne. L'artiste dont le personnification symbolique se trouve représentée par Maurice à travers Christian Waldo : « Artiste de surcroit, il réunit toutes les qualités que l'écrivain souhaite secrètement à celui

1. Martine Reid, "Préface" à George Sand, *L'homme de neige*, Babel nº717, Actes Sud, 2005, p.19.
2. George Sand, *op.cit.,* p. 27.
3. *Ibid.,* p. 31.

auquel le roman est dédié et qui, épris lui aussi d'art et de sciences, est, pour le plus grand bonheur de sa mère, montreur de marionnettes à Nohant »[4].

Elle reviendra sur cet idéal individuel de l'artiste et collectif du théâtre dans un texte publie en mai 1876, *Le théâtre des marionnettes de Nohant*[5]où elle s'exprime à ce sujet avec force et clarté :

> Durant les longues soirées d'hiver, j'imaginai, il y a environ trente ans, de créer pour ma famille un théâtre renouvelé de l'antique procédé italien, dit commedia dell'arte, c'est-à-dire des pièces dont le dialogue improvisé suivait un canevas écrit affiché dans la coulisse[6].

Elle manifeste sa préférence pour le théâtre de marionnettes qui peut aspirer à devenir le théâtre complet :

> Le théâtre toujours possible est celui des marionnettes, parce qu'il réclame peu d'espace, de moindres frais et une seule personne, deux tout au plus, pour manier les personnages et tenir le dialogue. Il est donc à la portée de quiconque a de l'esprit ou de la faconde, du talent ou de la gaieté, et si l'on y ajoute l'invention et le goût, il peut prendre des proportions singulièrement intéressantes[7].

Dans ce texte elle nous décrit dans tous les détails le processus qui conduit au théâtre des marionnettes et le rôle joué dans celui de Nohant par son fils Maurice, elle reprend ce qu'elle avait avancé dans *L'homme de neige* sur les *burattini*, les *fantoccini* (les marionnettes) et les personnes qui leur donnent vie : les *operanti* ou les *recitanti*[8]. Son fils fait tout à Nohant et en ce sens il traduit l'idéal de George Sand en ce qui concerne le théâtre :

> [...] Maurice travailla et opéra tout seul et c'est alors que ce théâtre entra dans une voie nouvelle [...] qui est la voie d'un art complet en ce sens qu'il peut abordes des genres jusqu'ici interdits à ses moyens d'exécution. [...] un artiste tout seul peut donner un spectacle complet, même celui d'une féerie à *grand spectacle*, à plus grand spectacle que celui de nos grands théâtres, puisque nous pouvons y introduire la foule à son vrai plan, grâce aux personnages de taille graduée[9].

À travers le personnage de Christian Waldo, George Sand nous explique les caractéristiques essentielles du théâtre des marionnettes. La romancière développe dans le roman les caractéristiques de ce théâtre, inspiré de l'expérience de Nohant[10]. Nous pouvons dire avec Pierre Laforgue, aussi bien à propos du texte autobiographique dont nous avons parlé ci-dessus que du roman que « c'est la relation de mère qui se joue dans ces pages écrites à la gloire de son fils, et que cette relation

---

4. Martine Reid, *op.cit.,* p.20.

5. George Sand, *Le théâtre des marionnettes de Nohant* in *Œuvres autobiographiques,* tome II, Texte établi, présenté et annoté par Georges Lubin, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1971, pp.1249-1276.

6. *Ibid.,* p.1249.

7. George Sant, *Le théâtre des marionnettes de Nohant, op. cit.* p.1250.

8. *Ibid.,* p.1252.

9. *Ibid.,* p.1257 et 1273.

10. Àngels Santa, « Étrangeté et marginalité de Cristiano dans *L'Homme de neige* » in *La marginalite dans l'œuvre de George Sand,* Etudes réunies et présentées par Pascale Auraix-Jonchière, Simone Bernard-Griffiths et Marie-Cécile Lévet, Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2012, p.123.

s'appréhende dans la double référence au théâtre et au roman, sur le mode de la fiction »[11], car nous ne pouvons pas séparer les deux réalités chez George Sand et l'une explique l'autre : « Aussi l'image de l'*operante* masqué, ou réfugié derrière le castelet de ses marionnettes, apparaît-elle comme la métaphore du romancier, maniant ses personnages et ses décors, entraînant ses lecteurs où il veut bien »[12]. De cette interaction en témoignent l'adaptation qu'elle autorisa pour le théâtre de *L'Homme de Neige* qui ne prospéra pas et aussi l'adaptation réalisée par Maurice Sand pour le théâtre de cette œuvre qui demeure inédite et qu'on peut consulter au Fonds George Sand de la Bibliothèque Historique de la ville de Paris (BHVP). En 1853 on représenta au théâtre de Nohant la pièce *Christian Waldo* dont le nom coïncide avec celui du protagoniste du roman ; elle fut jouée à nouveau les 20 et 27 octobre 1857. Il s'agit certainement du manuscrit que l'on peut trouver à la BHVP.

Ce théâtre complet représente l'idéal. Idéal qui prend forme dans un château, c'est le cas de *L'Homme de neige* et du *Château des Désertes,* métaphore de la maison de Nohant, qui peut être considérée comme un château et décor idéal du théâtre des marionnettes : « Ces châteaux témoignent [...] de l'imprégnation mutuelle du monde idéal et du monde réel », signale Olivier Bara[13]. Cette représentation de l'idéal mélange le collectif (idéal social), le théâtre des marionnettes permet la jouissance des spectateurs et du public et l'individuel (idéal moral) incarné par celui que tiens les fils des marionnettes. Cet idéal moral de réalisation individuelle se complète avec la vérité, car le théâtre des marionnettes permet de découvrir la vérité profonde comme il arrive dans le château neuf pendant la représentation donnée par Christian Waldo. L'idéal de vérité apparaît dans toute sa splendeur et ouvre le chemin au protagoniste pour retrouver ses origines. Le trouble est semé dans l'âme du coupable, du baron maléfique : « [...] un trouble étrange, vague encore, mais plus funeste à sa santé que tous ceux dont il avait l'habitude, était entré dans son esprit. Des soupçons effacés, des craintes longtemps assoupies s'étaient réveillés depuis le bal de la veille, et encore plus depuis la représentation des *burattini* »[14].

L'arrivée de Waldo chez le baron de Waldemora se trouve à l'origine d'une rencontre magique, féérique qui le met en présence d'un idéal esthétique qui marque à jamais son existence. Ce vieux château, détenteur de tant de mystères et de tant de secrets, demeure gothique et populaire par excellence, devait s'appeler « le château des étoiles », titre que la romancière avait pensé donner au roman d'abord. C'est un endroit qui garde dans on intérieur un bijou extraordinaire, il s'agit de Marguerite, la jeune fille, qui évoque les contes de fées et dont l'éblouissante beauté s´épanouit dans ce décor idéal fait de neige et de glace.

> Cristiano vit la plus charmante tête qu'il eût pu s'imaginer : un vrai type suève, des yeux d'un vrai bleu saphir, de fins et abondants cheveux d'un blond doré, une finesse et une fraîcheur de carnation dont rien n'approche dans les autres races, et à travers la pelisse entrouverte, un cou élance, des épaules de

11. Pierre Laforgue, ***Corambé**. Identité et fiction de soi chez George Sand,* Klincksieck, Paris, 2003, p.172.

12. Olivier Bara, « Prolongements romanesques des pratiques théâtrales de George Sand : *Le Château des désertes, L'Homme de neige, Pierre qui roule* ou le théâtre au miroir du roman », dans *George Sand. Pratiques et imaginaires de l'écriture,* actes publiées sous la direction de Brigitte Diaz et Isabelle Hoog-Naginski, Presses Universitaires de Caen, 2006, pp. 235-236.

13. *Ibid.,* p. 229.

14. George Sand, *L'homme de neige, op.cit.,* p. 403.

> neige et une taille fluette. Tout cela était chaste comme l'enfance, car la mignonne visiteuse avait tout au plus seize ans et n'avait pas fini de grandir[15].

Elle représente une merveilleuse apparition dans l'univers de Cristiano et il en reste émerveillé. L'eau s'introduit dans cette première partie à travers la neige face aux entrailles de la terre qui domine la fin du roman. Le séjour en Suède plonge le héros dans un univers aquatique qui lui est familier car il a vécu près d'un lac et le lac est lié au secret de ses origines. Inévitablement l'eau évoque le voyage, le monde des marins, des pécheurs qui s'y aventurent, eau bienfaisante qui le met, en Suède, face à la beauté, face à idéal esthétique qui prend forme à travers la figure féminine de Marguerite. Perdu dans les méandres de son passé incertain, il a beaucoup voyagé, cherchant à masquer sa véritable personnalité. Il semble être arrivé au but du voyage, quand il se trouve face à face de la jeune fille, représentation symbolique du bien. Mais ce château des étoiles a aussi ses côtes obscurs, sa nuit ténébreuse et profonde, représentée para le baron Olaüs. Ayant toujours en tête la beauté virginale de Marguerite il s'affronte au mal, et tel un chevalier de la Table Ronde, il réussit à tuer l'ours, le monstre. D'une manière symbolique il a réussi à vaincre le mal et à se rapprocher du bien, rapprochement qu'il veut fondé sur la sincérité et sur la vérité :

> -Ne doutez plus, hélas ! Marguerite, dit Christina, qui venait de sauter à terre, la voiture s'arrêtait ; regardez-moi, et sachez bien que l'homme qui vous a voué le plus profond respect et le plus absolu dévouement est bien le même qui vous jure sur l'honneur être le véritable Christian Waldo[16].

Cependant, les choses sont beaucoup plus compliquées. Sans s'en douter, Christian est aux portes de découvrir sa véritable personnalité, mais il a encore un long chemin à parcourir, une voie initiatique qui le mène d'un bonheur entrevu au véritable bonheur. Pour y arriver il faudra qu'il se serve de ses armes et de son bagage habituel : le voyage.

Il devient un voyageur forcené : « La vie du voyageur est un enchaînement de trouvailles et de pertes, de succès inespérés et de désastres désespérants »[17]. Il connut la misère. Et il fut obligé de travailler dans les mines de Röraas, dans les plus hautes montagnes de la Norvège pour gagner sa vie : « Il travaillait de ses mains, depuis huit jours, avec une adresse et une vigueur qui lui avaient mérité l'estime de ses compagnons »[18]. Ne pouvant être reconnu dans ses droits, il s'acharne au travail et le roman devient à ce moment un roman social, montrant la vie dans les mines et ses difficultés.

Le thème de la mine avait déjà été introduit, tout au début, quand M. Goefle parle avec son adjudant, Nils, et il évoque Falun. Là il y a une école de mines qui jouit d'une grande réputation, ainsi que dans les environs se trouvent les mines de cuivre les plus connues du royaume qui fournissent les trois quarts de la production totale[19]. Waldemora est tout près de Falun, et Christian, comme signale Martine Reid, dit s'y être rendu[20]. Et le bruit court, comme le signale Marguerite, que le père de Christian a été assassiné par des « mineurs de Falun » quoique la jeune fille émette ses doutes sur

15. *Ibid.,* p. 75.
16. *Ibid.,* p. 418.
17. *Ibid.,* p. 638.
18. *Ibid,* p. 639.
19. M.P. Le Bas, *Suède et Norvège,* Fermin Didot, Paris, 1841, p. 481.
20. Martine Reid, *op. cit.*, note 11, p. 662.

la question : « qui sait ? Êtes-vous bien certain que ce fussent des ouvriers de la mine ? » [21]. En réalité, nous savons que derrière ce meurtre il y a l'ombre maléfique du baron Olaüs. Mais l'imaginaire de Falun hante l'écrivaine, car elle y revient à plusieurs reprises. Sans doute s'inspire-t-elle de *Les Mines de Falun*, conte d'Hoffmann publié en 1818. Aussi bien Martine Reid que Dominique Brunet[22] signalent le rapport de cet ouvrage avec *Laura. Voyage dans le cristal* (1865) de la romancière. De la même manière qu'il existe une parenté entre *Laura* et *L'homme de neige :*

> La figure du savant en vieil original, l'intérêt pour la minéralogie, la fascination de la grotte et un fantastique inspiré par Hoffmann établissent entre les deux romans une évidente parenté[23].

De Falun nous passons à Röraas où Christian devient un mineur « naturaliste », proche de Zola et de son *Germinal.* Le séjour dans cette mine se place dans la conclusion et constitue un rebondissement dans l'intrigue du roman. En effet, Christian avait déjà parcouru un chemin initiatique, à partir d'une naissance inconnue, à travers les voyages et le théâtre. Mais, c'est comme si la romancière, quand son personnage naît à une nouvelle vie et adopte une nouvelle personnalité, le soumettait encore une fois aux épreuves de l'initiation pour mériter son héritage et l'amour de Marguerite, personnage au nom faustien.

Quand il devient ouvrier dans les mines, il se comporte comme un héros d'épopée, « il lui arriva d'être reconnu pour un *ouvrier extraordinaire* moins *au collet brodé de sa chemise* qu'à l'autorité de sa parole et au feu de ses regards[24] » nous signale G. Sand. Il possède l'estime de ses compagnons car il les aide et s'occupe d'eux. Mais il s'agit bien d'un séjour en enfer, dans les entrailles de la terre, dans un labyrinthe dangereux qui met à l'épreuve et sa résistance et son courage :

> Et il rentra dans la galerie où il devait, de l'aube à la nuit, creuser, à la lueur d'une petite lampe, et à travers les émanations sulfureuses de l'abîme, le filon de cuivre ramifié dans les entrailles de la terre[25].

Son dévouement et sa grandeur d'âme le portent à s'occuper des autres « il occupait les heures de repos à instruire les ouvriers ». Il est de l'opinion que la connaissance de ce que l'on fait favorise le travail et augmente le rendement, c'est pourquoi il ouvrit pour les ouvriers « un cours gratuit de minéralogie élémentaire, et fut écouté de ces hommes rudes qui voyaient en lui un laborieux camarade en même temps qu'un esprit original et cultivé »[26]. Il est un modèle utopique, le bon ouvrier socialiste incarnant les rêves idéalistes de G. Sand à cet égard. Vision idyllique des êtres et des choses dans un monde qui se caractérise pour le changement perpétuel et la lutte ouvrière pour obtenir une reconnaissance sociale. Christian tient du grand seigneur, du dilettante et du bohème, cela lui donne sa supériorité envers les autres et l'éloigne du prolétariat auquel il appartient, de façon provisoire, par hasard.

---

21. G. Sand, *L'homme de beige*, *op. cit.*, p.77.

22. Martine Reid, op. cit., note 1, p.18. et Dominique Brunet, "Préface et « Les clés de l'œuvre » in G. Sand, *Laura. Voyage dans le cristal,* Pocket, Paris, 2004, pp. 144 et suivantes.

23. Martine Reid, *Ibid.*, p. 18.

24. George Sand, *L'homme de beige*, op. cit., p.638.

25. *Ibídem,* p.640.

26. *Ibídem,* p. 640.

L'arrivée de Marguerite trouble le repos du séjour dans la mine de Christian. Sans le savoir, elle va apporter le trouble dans un monde que le jeune homme avait réussi à maîtriser : « Marguerite était là en effet, hésitante et prise de vertige ».[27]

Coïncidence ou pas, elle pénètre dans l'univers masculin en même temps que le danger.

L'attitude de Christian par rapport à la jeune femme obéit aux méthodes du roman populaire, il se cache sous son déguisement de mineur, il salit sans le vouloir le gant vert de Marguerite car « il dut lui saisir la main pour l'éloigner du précipice », ce qui provoque un mouvement de refus inconscient chez la jeune fille qui blesse la sensibilité de Christian :

> Le pauvre homme s´était enfui le cœur un peu gros, n'en voulant point à jeune comtesse d'avoir le goût des gants propres, mais se disant qu'il ne lui était plus possible, quant à lui, d'avoir les mains blanches[28].

Tout cela est préparé par la romancière, ainsi que les louanges dont le jeune homme fait l'objet de la part des mineurs qui guident le groupe de visiteurs pour nous faire mieux cerner la scène de reconnaissance entre Marguerite et lui :

> Les mineurs qui nous conduisent nous ont longuement parlé d'un Christian qui est grand savant et grand ouvrier qui ne dit pas son nom, mais qui a la force d'un paysan et la dignité d'un « iarl »(comte), qui est courageux pour tous et dévoué à tous[29].

Scène de reconnaissance qui permet le rebondissement de l'action avec la tentative de meurtre pour arriver au dépassement de la mine après l'avoir surmonté heureusement.

Les mines deviennent grotte, refuge pour Christian, « le héros de la mine », en lui fournissant un abri pendant que sa destinée se joue ailleurs. Cette grotte lui permet d'apprendre la solidarité et la camaraderie et de les pratiquer dans un désir, comme nous l'avons déjà signalé, d'être utile, de contribuer à l'éducation des mineurs.

Néanmoins, la mine devient aussi « ville vampire », pour employer les mots de Féval, dont le labyrinthe ténébreux menace de mort l'homme. Dans l'obscurité, le vampire attend, grouillant et avide, pour harceler Christian. Il lui faudra toute sa chance, l'aide et l'appui de ses compagnons pour échapper à la tentative de meurtre faite sur sa personne par l'assassin de son père déguisé en mineur-vampire. Le manichéisme du thème de la mine se manifeste sous la plume de G. Sand : il y a le bon mineur, courageux et honnête qui répond à son rêve d'harmonisation paternaliste, et il y a le mauvais mineur qui est en réalité un faux mineur qui s'introduit dans le sombre labyrinthe pour le rendre menaçant et dangereux. Christian réussit à exorciser la menace de mort, son deuxième parcours initiatique touche à sa fin.

La mine a été mère et marâtre, refuge, abri et menace, danger en même temps, dans son statut ambigu dans le monde sandien. Le roman se termine bien, comme le conte de fées et la mine est intégrée dans cet univers poétique et idéalisé.

Christiano d'abord, Christian Waldo après, est le héros indiscutable de ce beau roman réceptacle de tous les genres, qui marque d'une manière très claire le flottement entre les genres se situant dans

27. *Ibidem,* p. 642.
28. *Ibidem,* p. 642.
29. *Ibidem,* p. 643.

l'entre-deux. Il tient du conte de fées quand la belle Marguerite rencontre Christiano, du roman noir avec la sinistre histoire de la famille Waldemora et la méchanceté de l'homme de neige, dont le surnom rappelle *L'homme au sable* d'Hoffmann, écrivain cher à George Sand, du roman populaire avec l'histoire de l'enfant trouvé, du roman d'aventures en suivant le parcours voyageur de Christian Waldo, du roman réaliste avec le thème de la mine et son développement, du roman à tiroirs, comme nous l'avons montré, et du roman historique d'après la belle étude de Béatrice Didier[30]. L'idéal surgit de tout ce mélange et va de l'individu à la société, pour aboutir à la beauté. Idéal moral, individuel, idéal social, collectif, idéal esthétique, globalisateur, il résume le long parcours vital de l´écrivaine et ses désirs et ses aspirations.

30. Béatrice Didier, *George Sand écrivain. "Un grand fleuve d'Amérique »,* PUF, Paris, 1998, pp. 713-732.

La literatura negroafricana en el marco del comparatismo literario

Nelson Sindze Wembe
Universitat de Lleida
Papson20@hotmail.com

Resum

La literatura negroafricana en el marc del comparatisme literari

El present article estudia la relació existent entre la literatura negroafricana escrita i la literatura comparada. Estructurat en dos apartats, la primera part de la nostra anàlisi presenta com ha anat evolucionant el comparatisme literari des de l'eurocentrisme fins a l'obertura a relacions entre la literatura i les altres arts. La segona part exposa les particularitats que la literatura negroafricana aporta a l'ambició del comparatisme que pretén aproximar-se a l'humanisme. Els conceptes d'interculturalitat, transnacionalisme, hibridisme cultural i literari que marquen la creació literària subsahariana són elements importants que el comparatisme literari pot incorporar per concretar la idea de *Weltliteratur* que l'anima.

Paraules claus

Comparatisme literari, literatura negroafricana, hibridisme, interculturalitat.

Resumen

La literatura negroafricana en el marco del comparatismo literario

El presente artículo estudia la relación existente entre la literatura negroafricana escrita en lenguas occidentales y la literatura comparada. Estructurado en dos apartados, el primero presenta la evolución del comparatismo literario desde el eurocentrismo hasta la apertura a relaciones entre la literatura y otras artes. La segunda parte se centra en la exposición de las particularidades estéticas, estilísticas y temáticas que la literatura subsahariana aporta a la ambición del comparatismo impulsándola a aproximarse al humanismo. Conceptos como la interculturalidad, el transnacionalismo, el hibridismo cultural y literario que marcan la creación literaria en el sur del Sahara son elementos importantes que el comparatismo puede incorporar para concretar su idea de *Weltliteratur*.

Palabras claves

Comparatismo literario, literatura negroafricana, hibridismo, interculturalidad.

Résumé

La littérature négroafricaine dans le cadre du comparatisme littéraire

Le présent article étudie la relation existante entre la littérature négroafricaine écrite en langues occidentales et la littérature comparée. Divisé en deux parties, la première étudie comment le comparatisme littéraire a évolué de l'eurocentrisme à une ouverture de relations entre la littérature et les autres arts. La deuxième partie se centre sur la présentation des particularités esthétiques, stylistiques et thématiques que l'art littéraire négroafricain apporte à l'ambition d'expansion et

d'humanisme du comparatisme. Les concepts comme l'interculturalité, le transnationalisme, l'hybridisme culturel et littéraire qui marquent la production littéraire négroafricaine sont des éléments importants qu'incorpore le comparatisme littéraire dans la réalisation de sa vision de *Weltliteratur.*

Mots clés
Comparatisme littéraire, littérature négroafricaine, hybridisme, interculturalité.

Abstract
Black African literature in the framework of literary comparatism
This article focuses on the study of the existing relationship between black African literature written in western languages and comparative literature. Divided into two parts, the first one shows how literary comparatism has evolved from eurocentrism to the exploration of relationships between literature and other forms of art. The second part presents the esthetical, stylistic and thematic particularities that black African literature provides to the ambition of comparatism by approaching it to humanism. Concepts such as interculturality, transnationalism, cultural and literary hybridism, which leave a mark on sub-Saharan literary production, are important elements with which comparatism constructs the idea of *Weltliteratur*.

Keywords
Literary comparatism theory, Black African literature, hybridism, interculturality.

I. Comparatismo literario: definición y evolución

Según Pedro Aullón de Haro el comparatismo literario ante todo es una epistemología de crítica previa. Es decir que está asociado "al fenómeno de hacer patente la propia constitución de la obra literaria y la probabilidad de acceso a la misma como objeto crítico bien constituido"[1]. Presentado de esa manera, el crítico establece una superioridad del comparatismo literario para con las demás teorías de crítica literaria. Esa afirmación encuentra su justificación en la esencia de la creación literaria: la necesidad de divulgar una cultura, una creencia o un pensamiento. Para descodificar esos signos socio-culturales dejados consciente o inconscientemente por el autor en su texto, es necesario por ejemplo, establecer las líneas entre lo real y lo ficticio. La comparación se presenta como elemento de base para desmarcar el real de lo ficticio. Sin embargo, se ha de mencionar que como disciplina crítica, como aproximación científica al texto literario, el comparatismo establece sus bases teóricas posteriormente a las críticas literarias generales.

La literatura comparada es una disciplina académica y una teoría de crítica literaria reciente. Esa juventud justifica las constantes expansiones que conoce la disciplina para circunscribir el material de estudio. Dicha adaptación y expansión se verifica en las distintas definiciones que han acompañado su evolución. De un "*estudio de las relaciones binarias entre dos literatura o dos elementos*

1. Pedro Aullón de Haro, "Epistemología de la teoría y crítica literatura" in *Teoría de la crítica literaria*, Trotta, Madrid, 1994 p. 22.

de dos literaturas"[2], hemos pasado hoy a una definición más transversal y transdisciplinaria. Susana Gil-Albarellos Pérez-Pedrero resalta que:

> La literatura comparada se basa principalmente en el análisis de la literatura desde un punto de vista amplio, es decir, con perspectiva multidisciplinar, supranacional y sobre todo paracultural, si es que se nos permite el uso de tal término para referirnos a un campo de estudio que partiendo de la literatura abarca todas las manifestaciones de la cultura[3].

La transcendencia de la que habla Susana Gil-Albarellos y sobre todo la relación estrecha entre literatura y cultura al que alude la crítica había sido formulada en le pregunta previa que Yves Chevrel (1989) daba al principio del hecho comparatista:

> Au point de départ il y'a cette question fondamentale, qui distingue sans doute la littérature comparée des autres disciplines « comparées » : que se passe-t-il quand une conscience humaine, intégrée dans une culture (dans sa culture), est confrontée à une œuvre expression et partie prenante d'une autre culture ?[4]

La misión del comparatista es hacer interactuar las culturas y por ello, todo lector diferente a la cultura del autor es un comparatista a su nivel. El fundamento del estudio comparatista según Chevrel es el extranjero, la otredad; ese elemento o esos elementos literarios diferentes que llaman la atención del comparatista. El Otro o el Extranjero aquí se refiere a la vez a ese desconocido que ha escrito y que pertenece a una cultura[5] y a esos elementos dejados aquí y allá consciente o inconscientemente por el autor y que proporcionan informaciones sobre su personalidad, sus posiciones ideológicas y sociológicas.

La configuración actual de las relaciones y movimientos humanos favorecidos por los progresos científicos y técnicos participan en la caída de las nociones de etnias, comunidad, naciones y favorece la construcción de las nociones de transculturalidad, transnacionalidad, transdisciplinariedad[6]. Si consideramos la sociedad como base de producción literaria, se explica el hecho de que la literatura actual tenga una visión supranacional y un interés universal. El postmodernismo literario es la materialización de la progresiva desaparición de las literaturas nacionales en beneficio de las creaciones literarias transnacionales. Esas mutaciones sociales, políticas y artísticas confieren a la literatura comparada suficientes materiales de expansión. Por eso, desde 1961 con Henri Remark, la literatura comparada ha ido superando el estudio de los encuentros entre literaturas para abrirse

2. Paul Van Tieghem, *La littérature comparée,* Armand Colin, Paris, 1931.

3. Susana Gil-Albarellos Pérez-Pedrero, *Introducción a la literatura comparada,* Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e Intercambio Editorial, Valladolid, 2006. p. 13.

4. Yves Chevrel, *La littérature comparée,* Presses Universitaires de France, Paris, 1989. p. 8.

5. Pensamos que es necesario mencionar aquí que la cultura ya sólo no hace referencia a lo que es particular a un conjunto sino al comportamiento del conjunto en un eje sincrónico. Será por ejemplo interesante para el comparatista de ver a través de la literatura la diferencia entre la sociedad negroafricana bajo la colonización y la actual.

6. Con la mundialización y la necesidad casi impuesta de abertura de fronteras, la manifestación de la estrecha relación entre las naciones se ha transferido a casi todos los sectores sociales generando los términos que mencionamos aquí. En general, se trata de una divulgación de valores universales que va más allá de las culturas y las disciplinas o de las naciones para buscar elementos asociados con el humanismo y el universalismo.

a las relaciones entre la literatura y los demás órganos sociales y científicos. La definición de René Welleck (1970) precisa ese cambio de rumbo en la disciplina:

> El estudio de toda la literatura desde una perspectiva internacional. En esta concepción, (...) la literatura comparada es idéntica al estudio de la literatura independientemente de las fronteras lingüísticas, étnicas y políticas. No puede confinarse a un único método ni puede limitarse a los contactos históricos[7].

Chevrel (1989) en su definición de la literatura comparada aconseja al comparatista no imponerse límites sobretodo lingüísticos. Esa necesitad de libertad a la hora de investigar es la que ha causado seguramente hasta hoy la inestabilidad de los paradigmas comparatistas. Marius-François Guyard advertía que la expansión de la literatura comparada podría causar su perdida: "Je crains fort qu'à vouloir être tout le comparatisme ne soit plus rien"[8].

Consideramos el comparatismo como punto de partida del humanismo. Es decir —y partiendo de lo presentado hasta aquí— el texto literario es sólo elemento base; referente con el cual el comparatista trabaja e investiga la sociedad de su tiempo o de los tiempos pasados. Es la fuente que permite al crítico comprender la creación literaria clásica, la moderna y la postmoderna observando los intercambios entre dichas etapas (estudio de las influencias y de la recepciones). Más allá del texto, el comparatismo arma el comparatista (lector o científico) a poner en comunicación culturas, disciplinas externas a la literaria y comprenderla. Puede que sea por eso que Yves Chevrel menciona que "si le comparatisme a une ambition, c'est d'essayer de contribuer à une forme d'humanisme, qui accorde du prix à toute expression de l'esprit humain"[9] basándose en una metodología que privilegia un movimiento de tipo análisis/síntesis/análisis[10]... Al umbral de las definiciones que hemos mencionado anteriormente, la literatura comparada establece puentes —donde antes no existían— entre culturas, disciplinas, obras y hasta entre el autor y su obra. Su propósito es de crear mayor contacto entre los elementos de la literatura y de la humanidad. Basándonos en lo expuesto, definimos la literatura comparada como una epistemología de crítica previa que toma como base la literatura para relacionarla con distintos dimensiones sociales, culturales, políticas, lingüísticas y humanistas.

Aunque la literatura comparada quiere ser universal, es con displicencia que ha evolucionado de estudios eurocentristas hacia una apertura a otras literaturas nacionales y continentales. El eurocentrismo literario del comparatismo se justifica por el nacimiento de la teoría sobre el continente europeo. Posteriormente, se extiende a Estados Unidos y de ahí también la apertura a las literaturas postcoloniales.

Los estudios postcoloniales se focalizan sobre las producciones de autores provenientes de las antiguas colonias siguiendo una línea de escritura temporal pero también estilística para desmarcar el hibridismo cultural producto de los contactos coloniales. El contacto entre la literatura del

---

7. Réné Welleck, "the name and nature of comparative literature" en *Discrimination, further concepts of criticism,* Yale University Press, New Haven and London, 1970, pp. 19-20.

8. Marius-François Guyard, *la Littérature comparée,* Presses Universitaires de France, Paris, 1978. p. 6.

9. Yves Chevrel (1989); *op cit.* P.123.

10. Esa metodología científica que según Yves Chevrel (1989) constituye la base de las operaciones científica es fundamental para el comparatismo. Permite al comparatista cuestionar sus síntesis para encontrar nuevos elementos de análisis y no aceptar un resultado como una totalidad sino como punto de partida de otros análisis.

colonizador, su cultura y la literatura de los colonizados así como su cultura es material importante para la expansión de los estudios comparatistas. Una de las importancias de la interpretación postcolonial es el estudio de las obras de autores, de sus descendientes de familias de inmigrantes y de la experiencia de ésos[11]. Esos escritores de la inmigración o de la diáspora, verdaderos seres híbridos —porque pertenecientes a dos culturas— son los que están mejor situados para hablar de las realidades de sus dos mundos sin tomar partido y por lo mismo responder a las exigencias de los conceptos de Mundialización y Globalización. Jean Marc Moura subraya al respecto que:

> Par ailleurs, les médias de masse présentent un ensemble de représentations des cultures du monde, à travers lesquelles nous sont livrés des stéréotypes globaux, chargés de résumer de manière emblématique les diverses modalités culturelles. Internet, la télévision et les médias nous transforment en voyageurs globaux consommateurs de clichés. Il semble que ce soit aussi la tâche de la littérature, singulièrement des lettres europhones, de réagir à ceux-ci ou au moins d'en déjouer les faux-semblants.[12]

Aunque en los estudios comparatistas actuales estan muy presente las literaturas de Asia, América Latina y del Norte, se nota una escasez de investigaciones comparatistas sobre África subsahariana. Natalia Álvarez Méndez expone que:

> Al margen de las introducciones generales a la literatura comparada y los estudio monográficos sobre la misma, si se revisa la bibliografía comparatista se observará la atención prestada a los diferentes ámbitos europeos, americanos e incluso asiáticos, pero también que África es la gran ausente de las obras programáticas de la disciplina[13].

Dicha carencia, según Jacques Chevrier, se debe a la juventud de la creación literaria subsahariana. Una juventud que no impide que la literatura negroafricana en particular (por ser la más joven) y la literatura africana en general sean dotadas de elementos que pueden proporcionar al comparatista fuentes para un estudio denso. Además, las literaturas africanas escritas en lenguas europeas tienen una originalidad que brota en los hábitos y actitudes literarias propios del africanismo tradicional[14]. El comparatista sin embargo no sólo se ha de acercar al texto para: "encontrar la africanidad de tal o cual texto cuanto de considerarlo el surgimiento de una consciencia arraigada *hic et nunc*"[15] si no para encontrar los lazos que unen las literaturas negroafricanas entre ellas y dichas literaturas con otras literaturas del mundo. Queda claro entonces que la literatura africana —y la negroafricana en el caso de nuestra investigación— tiene mucho que aportar al comparatismo aunque sea solamente sobre la base de los contactos interculturales e interlingüísticos entre África y los países colonizadores.

---

11. John McLeod, *Beginning postcolonialism,* Manchester University Press, Manchester, 2000.

12. Jean Marc Moura, "Postcolonialisme et comparatisme" en *Vox poética*, 2006, consultable en línea en : http://www.vox-poetica.com/sflgc/biblio/moura.html. (última consulta: 31/1072014).

13. Natalia Álvaro Méndez, "Africanismo y literatura comparada" en *Metodologías comparatistas y literatura comparada,* Clásico y Yekinson, Madrid, 2012.

14. Hacemos referencia aquí a las costumbres implantadas por movimientos como el panafricanismo, la Négritude, la "*African personality".*

15. Jacques Chevrier, "Las literaturas africanas en campo de la investigación comparada" en *Compendio de literatura comparada (*dir: Pierre Brunel; Yves Chevrel), Siglo Veintiuno, Madrid, 1994. p. 189.

II. Literatura negroafricana y comparatismo literario

El enriquecimiento literario del que goza la literatura comparada actualmente se debe sobre todo a su expansión como venimos diciendo. Con los estudios postcoloniales, el comparatismo literario se ha abierto a otras literaturas y por lo mismo ha integrado nuevos elementos de comparación. En los estudios postcoloniales, el hibridismo tanto cultural como literario parece ser el elemento de comparación de predilección por el cual el crítico entra a explorar las obras. El contacto entre las lenguas, entre la cultura del colonizador y del colonizado, entre la literatura de ambas partes son algunas de las líneas explorables. Al lado de esas relaciones, se estudia también el comportamiento de la literatura de los colonizados antes, durante y después de la colonización poniendo en paralelos las particularidades de cada época. Hemos mencionado más arriba que la literatura negroafricana está menos estudiada por los comparatistas pero hay académicos que han publicado sobre el tema[16]. Pensamos —y es lo que expondremos a continuación— que la literatura negroafricana está dotada de componentes susceptibles de enriquecer aún más el comparatismo literario. Entre otros elementos tenemos: la oralidad literaria, el hibridismo literario o cultural, el problema de identidad, los paralelismos tradición-modernidad, la inmigración negroafricana, los conceptos de nacionalidad y etnicidad.

La oralidad

La oralidad tiene un papel importante en la construcción de la originalidad de la literatura subsahariana. Es a partir de ella y sobre todo de su encuentro con las literaturas europeas que nace lo que venimos llamando la literatura negroafricana escrita o moderna. La literatura oral negroafricana no ha tenido mucha divulgación primero por ser sólo oral pero también por enfrentarse a la diversidad lingüística del continente. La tradición oral de África Negra engloba cuentos, fábulas, proverbios y cantos. Los cuentos o fábulas contados por el Mbomo Mvet (en el centro ecuatorial africano), el griot (en gran parte del Sahel) o las abuelas se trasmitían de generación en generación y permitía exaltar la vida de un rey, de un antepasado. La particularidad de esos géneros es la presencia de los animales como personajes. En cuanto a los proverbios y refranes, o son frutos del mensaje promulgado por un cuento o son metáforas situacionales que permiten dar una advertencia o un consejo.

El trabajo del comparatista consistiría en destacar las similitudes entre los cuentos negroafricanos propios a cada etnia. Se podría también establecer los paralelismos entre otras tradiciones orales (occidentales, asiáticas...). El estudio en ese caso siguiendo las pautas del estructuralismo literario resaltará los parecidos estilísticos, estéticos y semánticos entre los cuentos... Una comparación entre la literatura oral y la literatura escrita negroafricana pueden ser del apego del comparatista. Se sabe por ejemplo que Ahmadou Hampate Bâ publicó una obra bilingüe en peul y francés en la que se recogía cuentos peul (*Contes initiatiques peuls;* 1994). Birago Diop también es autor de *les contes*

16. Apoyándose sobre las investigaciones científicas en Francia y Estados Unidos, se puede decir que el campo negroafricano pena en ser estudiado en España. Sin embargo se ha de apreciar proyectos de investigación y algunas tesis doctorales que trazan el camino hacia dicho campo. Durante nuestra investigación hemos computado seis tesis doctorales en español sobre la literatura negroafricana y dos proyectos de investigación (MIGRA: proyecto de constitución de una base de datos de autores inmigrantes en España llevado por la universidad de Santiago de Compostela y el proyecto *Afroeuropeos* similar a *MIGRA* pero centrado fundamentalmente sobre autores negroafricanos en Europa llevado a cabo por la Universidad de León).

d'Ahmadou Koumba y de *les nouveaux contes d'Ahmadou Koumba.* Sin olvidar los numerosos libros sobre Chaka Zulu, Beyanzin, Soundjata Keita, Pokou que además de ser memorias históricas son obras inspiradas en epopeyas orales negroafricana. El hibridismo literario es la resultante de ese encuentro entre la literatura subsahariana oral y la escrita.

Hibridismo literario

Alfonso de Toro estructura de forma siguiente la estrategia de hibridación:

> La estrategia de hibridación apunta a la potencialización de la diferencia y no a su reducción, asimilación, adaptación, en un primer momento. En un segundo momento conduce la estrategia hibridación a un "reconocimiento de la diferencia", esto es, a la posibilidad de negociar identidades diferentes en un tercer espacio.[17]

El proceso de hibridismo que conoció África fue diferente. Se asistió en muchas colonias (sobre todo francesa, españolas y portuguesas) a una reducción de las culturas locales para una potencialización de las culturas coloniales. Sin embargo, es del contacto colonial entre África y Europa que viene el hibridismo literario negroafricano actual. Entre la criollización del francés (y de las demás lenguas coloniales) de Césaire y el mestizaje senghoriano, la producción literaria negroafricana escrita ha sabido mezclar la tradición oral con los estilos occidentales. *African Unbound: Study in Race Emancipation, Les trois volontés de Malik, Cuando los combes luchaban*[18]*,* dan a conocer la cultura negroafricana usando una lengua diferente de las lenguas maternas de los autores. El hibridismo literario aquí tiene un objetivo fundamental: una propaganda de las culturas subsaharianas para hacer frente a los textos escritos por misioneros, administrativos europeos sobre la cultura africana.

Las nociones de criollización, de hibridismo lingüístico y literario se intensifican con el movimiento de la negritud. Aimé Césaire pide una criollización de las lenguas europeas para reflejar con exactitud la realidad africana que el autor quiere presentar. La literatura será portal de desemantización, resemantizaciones y de préstamos de palabras de las lenguas negroafricanas en la construcción de las frases en lenguas europeas. Primero considerada como signo de la lucha contra el imperialismo lingüístico, esa apropiación de las lenguas europeas por los autores subsaharianos concurrirá al enriquecimiento de dichos idiomas. Además permiten constituir una autenticidad creativa negroafricana que culmina con Ahmadou Kourouma. El escritor no sólo se permite incluir palabras y textos orales en malinké en sus novelas, sino que presta de los griots distintas técnicas: la enumeración de la genealogía de los personajes para dar más importancia a sus personalidades, la asociación de los reyes con animales, la mistificación de eventos....

Para muchos autores negroafricanos, el hibridismo literario negroafricano nace desde la creación cognitiva. Senghor subrayaba que "j'écris en français, je pense en négro-africain"[19]. Amadou Kourouma en la misma linea menciona : " J'ai pensé en malinké et écrit en français —que j'estime

17. Alfonso De Toro, "Pasajes — Heterotopías — Transculturalidad: estrategias de hibridación en las literaturas latino/americanas: un acercamiento teórico", 2005. Disponible a la dirreción http://www.unileipzig.de/~detoro/sonstiges/Pasajes_Heterotopias_Transculturalidad.pdf> (consulta: 31.10.2014).

18. Esas tres novelas son las primeras publicadas en por africanos en lenguas europeas. Son respectivamente de Ephraim Casely Hayford Ahmadou Mapaté Diagne y Leoncio Evita Enoy.

19. Léopold Sédar Senghor, *Liberté I*, Seuil, Paris, 1994.

naturelle — avec la langue classique. J'ai traduit le malinké en français en cassant le français pour retrouver le rythme africain."[20] Ese hibridismo literario anima las creaciones de los escritores de la diáspora negroafricana actual y permite asentar la producción negroafricana en el marco de las literaturas postcoloniales.

La recuperación de los textos orales por los escritores negroafricanos se presenta como uno de los elementos fundamentes del hibridismo literario negroafricano. Animado por una necesidad de dar a conocer la cultura africana por el mundo y sobre todo su riqueza tradicional oral, muchos autores se dedicaron a recuperar cuentos, leyendas, historias de reyes africanos. Un trabajo de traducción que no excluye la originalidad de las producciones de autores como Hamadou Ampate Bâ o Dadié. Bernard Magnier (2012) hablando del sitio de la oralidad en la literatura negroafricana precisa:

> Très tôt, les écrivains africains ont tenu à transmettre la richesse du patrimoine oral du continent. Ainsi, entre les albums aux illustrations séduisantes, parfois stéréotypées, qui présentaient une Afrique estampillée carte postale et les publications savantes aux transcriptions fidèles mais austères des Occidentaux, se sont glissés des recueils de contes, légendes, épopées, chants et textes traditionnels, réunis par les poètes, romanciers et dramaturges. Tous ont tenu, dans les marges de leurs textes ou dans des productions spécifiques, à transcrire et traduire cette part du patrimoine menacée de disparition. Compagnons fabuleux de ces histoires, les animaux, aux pouvoirs anthropomorphes ou non, dans leurs confrontations avec quelques humains ou quelques archétypes (ogresses, marâtres, génies, et autres reines et fous) disent tout à la fois, avec sagesse et malice, l'universalité de la condition humaine et la très grande diversité du Continent.[21]

En general, la oralidad es el elemento fundamental en la construcción de la identidad literaria negroafricana y se puede comprobar su presencia en todas las etapas de la literatura al sur del Sahara. Ese lugar otorgado a la literatura oral constituye el primer nivel diferencial entre la literatura negroafricana y otras formas de arte escrito del mundo. El comparatista podrá analizar la presencia de la literatura oral negroafricana en las producciones dichas modernas en lenguas europeas y sobre todo ver su manifestación. Se podrá estudiar cómo las formas y técnicas literarias propias a la literatura oral integran el texto escrito y forman una nueva dinámica literaria que permite trasmitir las realidades de las sociedades negroafricanas. Otro aspecto de importancia del contacto entre lenguas occidentales, literatura occidental y literatura oral negroafricana es la comparación entre las nuevas formas literarias orales negroafricanas (nuevos cuentos, teatros etc...) y las formas orales tradicionales que han sido transcritos a lo largo de la evolución de la historia negroafricana. Es el caso por ejemplo de los cuentos de Inongo Vi Makomé y de Agnes Agboton que en su casi totalidad no se inspiran en los cuentos orales antiguos del subcontinente negro sino que son nuevas historias de contadores modernos quienes quieren conservar una tradición literaria que ha nutrido su infancia. Estudiar esos nuevos contadores (griot, abuelos o abuelas, Mvet) y sobre todo las técnicas que utilizan para redactar sus epopeyas cuentos y fábulas en comparación a las técnicas tradicionales puede resultar relevante.

Se ha de decir que el hibridismo literario negroafricano es reflejo del hibridismo cultural que ha conocido el subcontinente con la colonización. El impacto del imperialismo europeo en África negra

---

20. Extracto de una entrevista y citado por Bernard Magnier, *Panorama des littératures francophones d'Afrique noire,* Institut Français, Paris, 2012. p. 46.

21. ibíd. P.7.

fue importante y supuso cambios tanto a nivel social, político como religioso. Cuando Ahmadou Mapaté Diagne escribe *Les trois volontés de Malick* (1920) más allá de elogiar la escuela occidental, la obra es testigo de los cambios y clivajes sociales a los cuales estaba sometido el mundo negroafricano. El protagonista de Diagne se aleja de los oficios tradicionales (herrero, ganadero, agricultor...) para abrazar los nuevos trabajos que ofrece la situación colonial (maestro, traductor, controlador...). A parte de la desobediencia a la tradición, la obra nos presenta un personaje principal que rompe con la religión musulmana dominadora en África del Oeste para abrazar la cultura europea considerada liberal. Obra pionera de la literatura de las costumbres negroafricana, *Les trois volontés de Malick* daba a conocer la psicosis en la que se sumergía la sociedad africana y de la cual, hoy en día empieza a salir pero a un ritmo muy lento. Otras obras seguirán el mismo camino oponiendo tradición con modernidad, cristianismo e islam con la religión negroafricana (*Things fall apart;* Chinua Achebe), la cultura occidental y la africana (*Sous l'orage;* Seydou Badian, *Maïmouna;* Abdoulaye Sadji) la escuela tradicional y coránica con la escuela europea (*L'enfant noir;* Camara Laye). Ese último antagonismo constituirá la base de *L'aventure Ambigüe* de Cheick Amidou Kane que al mismo tiempo planteará el problema de identidad que separa las sociedades negroafricanas.

Identidad negroafricana

Analizar desde una perspectiva comparatista la literatura negroafricana remite también a estudiar sobre una línea diacrónica las modificaciones que conoce la identidad negroafricana desde la colonización hasta hoy. Movimientos como el panafricanismo y el *African personality* se han encargado de construir las bases de esa nueva identidad negroafricana partiendo de la base de la reclamación de una autenticidad negroafricana frente a la colonización europea.

Los problemas de identidad que ofrecen las sociedades negroafricanas son múltiples. Entre otros tenemos: las divisiones entre conservadores tradicionalistas, la exaltación de una cultura negra o los problemas de pertenencias identitaria. La literatura subsahariana escrita se ha construido al torno de esos problemas identitarios. Por eso las dividimos cuatro etapas: la Négritude y la literatura anticolonial, la post-independentista, la literatura de las desilusiones y las literaturas nacionales y de la diáspora. Un análisis comparado del fondo literario negroafricano podría resaltar esos problemas de identidad. Además, se puede estudiar las relaciones existentes entre identidad negroafricana y literaturas nacionales, étnicas o de la diáspora.

Literaturas nacionales, étnicas y literatura de la diáspora

Los eventos que surgen tanto en el mundo político como literario negroafricano a partir de los años ochenta ofrecen una visión diferente de la literatura negroafricana. Con las dictaduras, la pérdida progresiva de interés literario sobre el tema de la opresión, la reformulación de las relaciones entre naciones africanas, la identidad nacional empezó a sustituir la identidad africana. Con la Negritud o el Panafricanismo, se había asistido a un escritura representativa que aunque publicado por autores pertenecientes a países diferentes, el hilo conductor era primero una reivindicación de la autenticidad negroafricana, luego la exaltación de la libertad del continente y sobre todo de su arte y la denuncia y crítica de las dictaduras. Pero a partir de los años ochenta, el interés sobre la literatura de las desilusiones, el arte negroafricano en general y la crítica del poder colonial se fue substituyendo por una literatura de costumbres. Las literaturas nacionales toman sus fuentes

en dicho cambio y reciben ayuda de las editoriales nacionales que vienen a sustituir a grandes editoriales negroafricanas como *Présence Africaine.*

Se ha de mencionar sin embargo que hablar en un sentido estricto de literatura nacional en África Negra resulta imposible. Natalia Álvaro Méndez[22] subraya el multiculturalismo estatal como primer freno a la consideración de las literaturas producidas dentro de un mismo espacio político y estatal como literatura nacional. La visión de Álvaro Méndez se explica por el hecho de que en África existen etnias transnacionales. Las fronteras diseñadas durante el congreso de Berlín en 1882 y ajustado a lo largo de la colonización por las metrópolis europeas ayudaron a dividir etnias y distribuirlas entre países. Es el caso por ejemplo por la presencia de la etnia Peul entre catorce países de África del Oeste y África central (de Mauritania hasta Chad). Aunque la adopción de las lenguas europeas (en mayoría para paliar la dificultad de adoptar la lengua de una etnia) en los países africanos recién soberanos ayudó solucionar el problema de la comunicación entre las distintas etnias que conviven sobre un mismo territorio político, no llegó a modificar los sentimientos de pertenencia étnica. Hoy en día, algunos disturbios políticos y guerras civiles negroafricanas están asociados a ese problema étnico[23].

Un análisis de la concepción de las nociones de etnia, nación y África por los autores y confinados en las obras negroafricanas podrá interesar el comparatista. Se podrá estudiar las trascendencias de los autores de la etnia a la nación y sobre todo la recepción del escritor fuera de su etnia. Uno de los ejemplos sería el análisis de la recepción de la literatura anglófona camerunesa en la parte francófona del país y vice-versa. Si asumimos que el autor negroafricano se inspirar de los problemas de su entorno, de su procedencia étnica y de las la realidades comunes al conjunto tradicional al que pertenece, el comparatista compila obras que van más allá de las etnias para ver cómo llegan a representar las realidades nacionales.

La literatura de la "migritude" o de la "diasporization" negroafricana podría ser categorizada como producción que desborda los contextos étnicos para interesarse —en este caso— en la condición negroafricana. Desde el exilio voluntario o involuntario, los autores negroafricanos han producido una importante creación literaria que llama a un análisis particular y una crítica singular. La reducción e integración de los conceptos de etnias y nación en el de transnacionalidad que se nota en las obras de la diáspora negroafricana ha ido incrementado con el distanciamiento físico del autor de su nación. Dos temas guían la producción negroafricana de la inmigración: la búsqueda de un identidad (amplificada por el exilio) y la crítica de las costumbres, las políticas y las tradiciones negroafricanas. El estudio comparatista aquí se podrá focalizar sobre la visión del mundo de los autores para desvelar su comprensión de las culturas a las que pertenecen. Se podrá analizar también la concepción y comprensión de la inmigración negroafricana a partir de las obras.

Considerando lo que hemos expuesto en este apartado y apoyándonos sobre los estudios de Jacques Chevrier[24] y Álvaro Méndez[25], pensamos que las líneas siguientes pueden ser del interés del comparatista intrigado por la literatura negroafricana:

---

22. Natalia Álvaro Méndez (2012), "Africanismo y literatura comparada" en *Metodologías comparatistas y literatura comparada,* Clásico y Yekinson, Madrid, 2012.

23. Entre otros conflictos bélicos ligados con las etnias tenemos el Genocidio de Ruanda de 1994. El conflicto ocasionó la muerte de ochocientas personas y oponía los Hutus y los Tutsis; dos etnias mayoritarias de Ruanda.

24. Jacques Chevrier, "Las literaturas africanas en campo de la investigación comparada" en *Compendio de literatura comparada (*dir: Pierre Brunel; Yves Chevrel), Siglo Veintiuno, Madrid, 1994.

25. *Op.cit.*

- La relación entre la literatura oral y la literatura escrita en lenguas europeas en África Subsahariana.
- Las influencias de los autores occidentales sobre la producción literaria negroafricana. Un estudio de las influencias de las corrientes literarias y sociales que marcaron la Europa del siglo XX sobre la sociedad africana y su literatura se ofrece como otra línea de investigación.
- El hibridismo cultural que implica el hibridismo literario se ofrece como unas de las vías de estudio. Se podrá analizar y comparar cómo las formas estéticas y estilísticas occidentales son recibidas e integradas en las producciones negroafricanas. Sobre una base sociolingüística, se podrá ver cómo los contactos entre las lenguas europeas y negroafricanas han producido nuevas formas de expresión que enriquecen ambos campos. Además, con el pidgin del inglés, el *camfranglais* y otras lenguas urbanas, se podrá ver cómo el contacto entre las lenguas han creado otras. El comparatista podrá estudiar las obras negroafricanas a la búsqueda de la presencia de dichas lenguas nuevas.
- El replanteamiento del concepto de literatura nacional en África debido al estudio detallado de las etnias transnacionales, la multietnicidad de los países y la noción de globalización actual.
- La comparación de los autores negroafricanos con otros procedentes de literaturas del mundo. Se tratará de establecer las semejanzas y las diferencias entre la literatura postcolonial negroafricana con las demás como por ejemplo la literatura magrebí postcolonial o por ejemplo la literatura sudamericana. Destacábamos más arriba la importancia de hacer comparaciones entre los cuentos y epopeyas negroafricanos con los de Rusia por ejemplo para resaltar los paralelismos existentes.
- La interconexión entre las distintas etapas de la literatura negroafricana. Por ejemplo ver cuáles son las influencias de la Negritud, de la literatura de las desilusiones sobre la literatura de la diáspora negroafricana actual.

El comparatista interesado en la literatura negroafricana podrá analizar el contenido textual y temático de las obras. En ese caso, se podrá por ejemplo analizar las novelas de Senghor para ver cómo progresivamente y según su implicación en la política, sus escritos evolucionan del compromiso social a preceptos políticos y posteriormente a una centralización en prescripciones filosóficas y sociológicas. Aquí, las metodologías diseñadas por Pierre Brunel sobre la búsqueda del "extranjero en el texto"[26], los grados de comparatismo de Haddad Wotling y Francis Claudon[27], los componentes de una metodología comparatista de Manfred Schmeling (1984)[28] o la doble prescripción de Van Tieghem (1931)[29] ayudarán el comparatista a acercarse a las obras negroafricanas e ir más allá de la africanidad de las obras tal como lo propone Jacques Chevrier.

Natalia Álvaro Méndez sugiere como líneas de investigación, el estudio de los elementos estéticos procedentes de la influencia externa y oral. En ese caso, se podrá analizar a partir de las obras y sobre todo de las técnicas de escritura, la evolución de los géneros literarios en la literatura subsahariana, las interacciones entre literatura oral y literatura escrita o los estudios de las influencias de los autores negroafricanos.

26. Pierre Brunel, Yves Chevrel, "El hecho comparatista", *Compendio de literatura comparada;* Siglo Veintiuno, Madrid, 1994.

27. Francis Claudon, Karen Haddad Wotling, *Précis de Littérature comparée,* Armand Colins, Paris, 2008.

28. Manfred Schmeling, *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Editorial Alfa, Barcelona, 1984.

29. Paul Van Tieghem, *La littérature comparée*, Armand Colin, Paris, 1931.

Referencias bibliográficas

ÁLVARO MÉNDEZ, N., "Africanismo y literatura comparada" , *Metodologías comparatistas y literatura comparada,* Clásico y Yekinson, Madrid, 2012.

AULLÓN DE HARO, P., "Epistemología de la teoría y crítica literatura" in *Teoría de la crítica literaria*, Trotta, Madrid, 1994.

CHEVREL, Y., *La littérature comparée,* Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

CHEVRIER, J., "Las literaturas africanas en campo de la investigación comparada", *Compendio de literatura comparada (*dir: Pierre Brunel; Yves Chevrel), Siglo Veintiuno, Madrid, 1994.

CLAUDON, F., HADDAD WOTLING, K., *Précis de Littérature comparée,* Armand Colin, Paris, 2008.

DE TORO, A., *Pasajes — Heterotopías — Transculturalidad: estrategias de hibridación en las literaturas latino/americanas: un acercamiento teórico*, 2005. Disponible en : www.unileipzig.de/~detoro/sonstiges/Pasajes_Heterotopias_Transculturalidad.pdf MAGNIER, B., *Panorama des littératures francophones d'Afrique noire,* Institut Français, Paris, 2012.

GIL-ALBARELLOS PÉREZ-PEDRERO, S., *Introducción a la literatura comparada,* Valladolid, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Valladolid, 2006.

GUYARD, M.F., *la Littérature comparée,* Presses Universitaires de France, Paris, 1978.

MCLEOD, J., *Beginning postcolonialism,* Manchester University Press, Manchester, 2000.

MOURA, J.M., "Postcolonialisme et comparatisme" en *Vox poética*, 2006, consultable en línea en : http://www.vox-poetica.com/sflgc/biblio/moura.html

SCHMELING, M., *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Editorial Alfa, Barcelona, 1984.

SÉDAR SENGHOR, L., *Liberté I*, Seuil, Paris, 1994.

VAN TIEGHEM, P., *La littérature comparée*, Armand Colin, Paris, 1931.

WELLECK, R., "The name and nature of comparative literature" en *Discrimination, further concepts of criticism,* Yale University Press, New Haven and London, 1970.

Inmigración y transformación identitaria: una aproximación a personajes femeninos de la novela africana

Montse Solsona Calderó
Universitat de Lleida
montsesolso@gmail.com

Resum

Inmigració i transformació identitària: una aproximació a personatges femenins de la novel·la africana

A través de les obres de quatre escriptores africanes es planteja una aproximació al fenomen migratori i als efectes que produeix en la construcció de la identitat dels individus. Considerem que hi ha una transformació condicionada per un context en el qual el pes de les tradicions es contraposa amb els canvis fruit de l'entrada a la modernitat.

Paraules clau

Migracions, dona, escriptores africanes, identitat.

Resumen

Inmigración y transformación identitaria: una aproximación a personajes femeninos de la novela africana

A través de las obras de cuatro escritoras africanas se plantea una aproximación al fenómeno migratorio y a los efectos que produce en la construcción de la identidad de los individuos. Consideramos que hay una transformación condicionada por un contexto en el cual el peso de las tradiciones se contrapone con los cambios fruto de la entrada en la modernidad.

Palabras clave

Migraciones, mujer, escritoras africanas, identidad.

Résumé

Immigration et métamorphose de l'identité : approche à des personnages féminins du roman africain

À travers les romans écrits par quatre auteures africaines on se propose une approche au phénomène migratoire et aux effets qu'il produit dans la construction identitaire des individus. Nous croyons qu'il y a une transformation conditionnée par un contexte où la tradition contraste avec les changements provoqués par l'entrée dans la modernité.

Mots clé

Migrations, femme, écrivaines africaines, identité.

Abstract

Immigration and identity change: an approach to female characters in the African novel

Through the novels written by four African writers, an approach to the migration phenomenon and to the effects produced in the building of individuals' identity is raised. We believe that there is a transformation influenced by a context where tradition contrasts with the changes caused by the entrance into modernity.

Keywords

Migration, woman, African writers, identity.

A través de las obras de cuatro escritoras africanas se ha hecho una aproximación, desde la óptica de género, al fenómeno migratorio y los efectos que produce en la construcción de la identidad, transformación que vendrá condicionada por un contexto en el que se une lo tradicional con los cambios producidos por la entrada a la modernidad.

El objetivo de este trabajo es establecer unos ejes comunes al hecho de emigrar, con la intención de analizar las motivaciones, causas, dificultades, claves adaptativas y de integración en el lugar de destino. Veremos las contradicciones y tensiones que las protagonistas de las novelas sienten, fruto de su experiencia migratoria, a raíz de ello descubrirán que pueden vivir su vida como mujeres desligándose de la moral tradicional; sin embargo este descubrimiento irá acompañado de importantes renuncias y tensiones.

La selección de novelas que se ha tomado como documento de análisis es:

- *Mi carta más larga* (1979) de Mariama Bâ
  Éste es un relato epistolar en el que la protagonista mantiene correspondencia con una amiga que, una vez separada de su marido, lo deja todo para embarcarse en una migración transcontinental. La protagonista explica a través de las cartas, sus sentimientos y opiniones más personales, reflexionando sobre temas como la poligamia, la educación de las niñas y el dominio y presión que la sociedad tradicional ejerce sobre la mujer. A pesar de que la protagonista continúe en su contexto cotidiano también experimentará su propia transformación personal que la llevará a buscar unas propuestas sociales menos opresivas.
- *Las delicias de la maternidad* (1979) de Buchi Emecheta
  El personaje principal de esta novela es una mujer que migra del campo a la ciudad y una vez allí debe luchar para integrarse en el medio urbano, hecho que le provocará conflictos y tensiones a causa de los valores tradicionales adquiridos. La obra plantea el hecho que en el mundo tradicional se valora la mujer por su capacidad de ser madre pero para las exigencias del entorno urbano esta identidad femenina no es suficiente.
- *En un lugar del Atlántico* (2003) de Fatou Diome
  La novela se presenta como una mirada retrospectiva en la que se narra los acontecimientos que han marcado el pasado de la protagonista (Salie) y la experiencia del racismo cotidiano vivido como inmigrante senegalesa en Francia. El principal desafío de Salie es convencer a su hermano menor para que abra un pequeño negocio en su pueblo natal en lugar de arriesgarse a emigrar a Francia En la obra se tratan temas como la construcción de nuevas identidades, las familias transnacionales y los vínculos entre individuos separados por la migración.

- *Más allá del horizonte* (1991) de Amma Darko
  Es una novela de explotación y violencia, una historia de migración sin retorno en la cual la protagonista consigue quedarse en Alemania a cambio de entrar en el mundo de la prostitución; las circunstancias que la conducen a esta experiencia transformarán totalmente su identidad y acabaran por romper totalmente con su mundo de referencia.

Los motivos

El primer tema que abordaremos es el de las causas de la inmigración. Huelga decir que son muchas las causas que propician la decisión de emigrar, tantas como personas emigran; pero también es cierto que hay un conjunto de circunstancias que coinciden, como son las necesidades materiales no cubiertas, el hecho de saber que en otro lugar existe la posibilidad o el sueño de mejorar la calidad de vida que se tenía en origen. Las distintas razones dependerán tanto de la situación vital de cada individuo como de la situación político-económica del su país y de su grupo.

Centrándonos en las causas o motivos que mueven a las mujeres de las novelas analizadas a emigrar de su lugar de origen, veremos que estas son igualmente variadas. En *Mi carta más larga* (1979) encontramos dos motivos y dos reacciones diferentes al hecho de migrar, por una parte está Aïssatou, personaje a quien dirige la carta la protagonista, que tras abandonar a su marido porque no acepta la poliginia, se marcha a Estados Unidos con sus hijos, "vestida con el único hábito válido, el de la dignidad" (Bâ, 1979: 54). Este personaje es capaz de romper, de manera tajante, con una de las tradiciones más arraigadas y, en su caso, podríamos decir que la migración supone la huida de las costumbres ancestrales, de la violencia psicológica que implica la poliginia para una mujer educada en otros valores. En cambio, la protagonista Ramatoulaye ante la poligamia de su marido no toma la misma decisión porque aquellas nuevas costumbres la atemorizaban: "Los niños no pueden tener éxito sin un padre" (Bâ, 1979: 53), en contra de la voluntad de sus hijas e hijo que le aconsejaban: "¡Rompe con él, mamá, echa a ese hombre, no nos ha respetado. Haz como tía Aïssatou, déjale. Dime que le vas a dejar!" (Bâ, 1979: 66).

Si Aïssatou emigra por dignidad, Sankèle, uno de los personajes de *En un lugar del Atlántico* (Diome, 2003) se marcha de la isla de Niodior para escapar de las imposiciones de los roles de género, del control paterno y social que le imponían un matrimonio de conveniencia. Sankèle a pesar de estar enamorada del maestro Ndétare es entregada por su padre a Barbès, un hombre que había regresado de Francia para pasar sus primeras vacaciones en la isla, para que sea su esposa. Ella decide quedarse embarazada de Ndétare, pero su padre asesina a su hijo recién nacido porque para él "un hijo ilegítimo no puede crecer bajo mi techo", ante este crimen Sankèle huye de su pueblo. Una vez más, más que una salida del lugar de origen se trata de una huida ante la opresión y la imposición de la propia familia.

Motivos parecidos son los de Salie, quien vive el exilio en su propia tierra. Desde el momento de su nacimiento este personaje de *En un lugar del Atlántico* (Diome, 2003) sufre el desprecio de su entorno, al ser hija ilegítima su propia madre y su padrastro la quieren dejar morir ahogada nada más nacer pero su abuela la rescata y se la lleva para alimentarla y cuidarla.

> Había oído demasiadas veces que mi aniversario recordaba un día funesto y, tras haber medido la vergüenza que mi presencia suponía para los míos..., aún ignorando los atractivos de la emigración, ya sabía que su destino iba a ser la partida. (Diome 2003, 2003: 23).

Sin embargo Salie es una superviviente y llegado el momento emigra para empezar de cero en un lugar en el que su pasado no sea un estigma. En este caso el viaje se convierte para ella en una liberación.

En *Las delicias de la maternidad (1979)* la razón por la que Adaku se marcha de Lagos no es otra que el hecho de no tener hijos varones porque, para la sociedad tradicional, la vida de las mujeres no valen nada si no tienen hijos varones que puedan heredar el patrimonio familiar. En este caso Adaku, siguiendo el *levirato* (ley por la que una mujer viuda que no ha tenido hijos verones se debe casar obligatoriamente con uno de los hermanos de su fallecido esposo) había sido entregada como co-esposa de Nnaife. Sin embargo ella no estaba dispuesta a ser despreciada por no tener varones, así es que decide irse y, ejerciendo la prostitución, consigue para sus hijas un buen colegio y una oportunidad de futuro.

A pesar de la gran variedad de motivos para emigrar se puede observar como denominador común un cierto grado de aventura, además del hecho de proceder de un contexto familiar que propicia el desplazamiento y que, a menudo, anima a las mujeres a salir del propio y buscar en un nuevo lugar su particular sueño, convirtiéndose en depositarias de las esperanzas de todo un grupo familiar o social al que es imposible defraudar.

Por otra parte se suele pensar que la migración femenina va ligada al proyecto de emigrar del hombre, tal como sucede en *Más allá del horizonte* (Darko, 1991) donde vemos que la emigración a Alemania se produce primero, por parte del marido de la protagonista y, unos años después, por parte de la Mara. Sin embargo no siempre es así, según pone de manifiesto Dolores Juliano (1998), diferentes estudios sobre mujeres dominicanas, filipinas y peruanas acreditan que las mujeres inmigrantes no vienen como inmigración de arrastre, sino que son ellas mismas las que inician el proyecto migratorio al que luego se sumarán o no los hombres de la familia.

Otra característica común que encontramos en las novelas analizadas es el hecho de que la aventura migratoria aparece mitificada, sobretodo en los lugares de origen; según Díaz Narbona (2005: 56) esta mitificación, alimentada por los medios de comunicación y por los relatos de los familiares que viven en Europa, es el eje de la crisis de los personajes. En referencia a este tema, en los relatos analizados vemos que, el simple hecho de haber estado en Europa o tener un familiar que vive allí o en América, otorga un gran prestigio tanto al emigrante como a su familia. Fatou Diome refleja muy bien estos aspectos:

> Convertido en un emblema de la emigración fructífera, le preguntaban su opinión sobre todo, los rostros se tornaban corteses al encontrarle, incluso la arena se alisaba al paso de sus largos bubúes almidonados" (Diome, 2003: 98).

Suele ser frecuente que los que migran a menudo se construyen una nueva identidad, la del personaje que vive en Europa o América y que goza de prestigio tan sólo por el hecho de facilitar información (aunque sea ficticia) de su nueva vida; podríamos decir que la inmigración les concede la reputación de una falsa identidad:

> Mientras que para realzar la propia imagen los auxiliares de enfermería se hacen pasar por médicos, los maestros suplentes por profesores, los botones por gerentes de hotel, cierta gente que va de vacaciones cuenta con todo detalle la vida de personas sobre las que no se sabe nada. (Diome, 2003: 174).
> No había sido más que un pobre negro en París y, a su regreso, comenzó a alimentar los espejismos que le aureolaban de prestigio" (Diome, 2003: 92).

Así pues, la idea de un futuro mejor, con frecuencia idealizado, lleva a muchos a intentar una inmigración transcontinental, totalmente orientada hacia el sueño europeo de El Dorado. Con esa idea y con frecuencia con el apoyo familiar, algunas mujeres deciden emprender en solitario ese viaje, en busca de un sitio mejor, aunque otras siguen la cadena migratoria iniciada por algún miembro de la familia.

La transformación identitaria

Para abordar este apartado empezaremos por definir el concepto de cultura y sociedad puesto que serán condicionantes importantes a la hora de ver, entender y valorar el proceso migratorio.

Dolors Mayoral y Mercè Tor en *Culturas en interacción* (2009) definen *sociedad* como el conjunto de formas de convivencia ordenadas, estructuradas y estables que se dan en un espacio específico la cual, para poder vivir y reproducirse es necesario que mantenga una cooperación social estable, que esté ordenada para satisfacer las necesidades individuales y colectivas, que establezca relaciones de intercambio con el entorno y que las instituciones garanticen las funciones sociales básicas. Las mismas autoras hablan de *cultura* como los valores, normas y conocimientos en los que se basa la religión, la ética y la ideología que rige la vida cotidiana de una cultura. Pero, la cultura no es única ya que las respuestas pueden ser variadas según los acuerdos locales y de convivencia de cada pueblo.

Por otra parte Cliffor Geertz, en *Interpretación de las culturas* (1996), nos recomienda analizar a las personas según diferentes variables: la biológica, la psicológica y la cultural, ya que la cultura facilita los esquemas mentales que permiten ordenar, clasificar y estructurar el mundo para poder actuar de manera eficaz y, además sostiene que las personas dependemos de estos "programas culturales" para ordenar la conducta. Así pues, podríamos decir que el hecho de vivir en una cultura determinada significará adquirir determinados tipos de aprendizajes y aprehender y aplicar determinados sistemas de significación simbólica y por tanto, las ideas, valores, actos, incluso las emociones son productos elaborados culturalmente.

En consecuencia, la distancia cultural entre los contextos de origen y los de acogida es un factor que afecta a los procesos de adaptación de manera que una mayor proximidad cultural exigirá un menor esfuerzo de adaptación, favoreciendo una comunicación más fluida ya que la ansiedad y la incertidumbre son menores. Por el contrario, cuando se procede de contextos más alejados culturalmente será necesario adquirir mayores conocimientos y habilidades para desenvolverse con éxito en el nuevo contexto. El concepto de cultura, por tanto, es fundamental para entender las dificultades que surgen en el proceso de adaptación a un nuevo entorno.

En el caso de las mujeres inmigrantes, el hecho que las identidades de un sujeto se reelaboren constantemente a lo largo de su vida, implica que la configuración de dicha identidad esté influenciada de manera distinta según se encuentre en su país de origen o en el país de destino; así mientras que en el primer caso la influencia se daría por componentes étnicos y culturales, en el segundo caso el bagaje de experiencias de vida serían las que influirían en su transformación. Por ello la migración, al ser un proceso de transición y de cambios entre un espacio vivido frente a otro, en principio, desconocido produce cambios sociales, culturales e identitarios.

En las novelas observamos cómo la contradicción entre dos sistemas de valores tradicional y moderno es una de las tensiones de la sociedad africana. La línea discursiva de las obras muestra que en ellas se denuncia la falta de derechos de las mujeres, pues se hace referencia constantemente a la violencia de género, se cuestionan prácticas como el pago de la dote y aspectos del mundo tradicional

tales como la subordinación, la poligamia etc. Con ello las escritoras reflejan la problemática de la mujer africana y, como señala Díaz Narbona (2005: 47), convirtiendo sus novelas en un arma de protesta y en un elemento de subversión de la realidad, puesto que su objetivo es cambiar la sociedad en la que viven, empezando por la transformación de las mujeres pero no ciñéndose exclusivamente a ellas.

Respecto a la transformación identitaria que en *Mi carta más larga* (1979) Mariama Bâ refleja muy bien dos aspectos muy frecuentes, ligados a este tema y a la inmigración; el primero es el miedo al cambio, aspecto que ilustra la protagonista, Ramatoulaye quien, a pesar de tener miedo a romper de manera drástica con todo, realizará una importante trasformación personal menos opresiva dentro del contexto tradicional en el que vive, transformación personal que le permitirá ser capaz de criticar las costumbres de su sociedad; el segundo es el de la inmigración idealizada representado por la amiga Aïssatou, quien rompe de manera radical con la poligamia de su lugar de origen.

En *Las delicias de la maternidad (1979),* Buchi Emecheta habla de las contradicciones que produce la migración del medio rural al medio urbano; así la protagonista tendrá que enfrentarse como mujer a las exigencias de la tradición y a las nuevas normas sociales de la ciudad.

En esta novela Buchi Emecheta nos muestra como Nnu Ego sufre el choque entre el universo rural en el que se había criado y el mundo urbano en el que le tocaba vivir. Su primer impacto al llegar a la ciudad fue la apariencia física del varón y sus cometidos laborales; esta fue la primera ruptura que se produce entre el mundo rural y urbano, entre la tradición y la modernidad. El marido urbano que le habían adjudicado no tenía nada que ver con el prototipo masculino tradicional que ella había visto hasta entonces: "Nnaife era bajo, fofo, panzudo, con pelos largos desaliñados, mofletes hinchados" (Emecheta, 1979:73) mientras que los hombres de su pueblo eran: "granjeros altos, recios, musculosos, de manos ásperas, ennegrecidas por el trabajo en la granja, con las piernas largas y delgadas y la piel muy oscura". (Emecheta, 1979:74).

La división de trabajos según el sexo es otro de los impacto que experimenta Nnu Ego pues le sorprendió mucho encontrarse con un hombre que era sirviente de los blancos y que realiza los trabajos domésticos de una pareja inglesa, trabajos asignados tradicionalmente a las mujeres.

> Nosotras las mujeres tenemos que ocuparnos de la casa. No nuestros maridos. Les han robado la hombría. La pena es que no lo saben. (Emecheta, 1979: 85).

La importancia de los roles sexuales queda patente en el valor que ellos tienen tanto para la propia personalidad del individuo como para las relaciones grupales y sociales del mismo. Las relaciones sociales, políticas y económicas están en gran medida influidas por los roles sexuales, así pues se podría decir que, en la construcción de la identidad de cualquier individuo es necesario un proceso de renegociación con el entorno, lo cual no resulta nada fácil. En el caso del contexto africano, la mujer está condicionada por una sociedad tradicional que la limita y restringe a la hora de elegir sus opciones de futuro y que, además, la mantiene en una situación de exclusión, por lo que la construcción de una nueva identidad resulta dura.

En las novelas vemos que la transformación identitaria de las protagonistas se produce en el momento en que toman conciencia de su situación y son capaces de exigir reconocimiento. En *Mi carta más larga (1979)* por ejemplo, Ramatoulaye vive su desacuerdo con Mawdo (ex esposo de su amiga) respecto a la poligamia, tema que preocupa y afecta mucho a las mujeres:

> Yo estaba ofuscada. Me estaba pidiendo que lo entendiera. Pero que entendiera, ¿el qué?: ¿la supremacía del instinto, el derecho a traicionar, la justificación del deseo de cambiar? No podía ser defensora de los instintos poligámicos. (Bâ, 1979: 56)

En *Las delicias de la maternidad* (1979) la protagonista, una vez que se desplaza a la ciudad, continua actuando en base a las pautas de dominación que aprendió en su pueblo, un contexto totalmente tradicional del cual le es difícil desligarse a pesar de que vive en otra sociedad y en otro sistema económico. Sin embargo, Nnu Ego buscará estrategias de supervivencia y con la ayuda de Cordelia, mujer del cocinero, montará su propio negocio de cigarrillos que le permite tener cierta independencia económica. Este primer paso la conducirá a su personal transformación identitaria que le permitirá reflexiona de esta manera cuando tiene a sus gemelas pequeñas, dos bocas femeninas más para alimentar:

> Pero, ¿quién creó la ley para que no pongamos esperanza en nuestras hijas? Nosotras somos las que nos sometemos, más que nadie, a esa ley. Mientras no cambiemos, éste seguirá siendo un mundo de hombres, al que las mujeres contribuirán siempre a construir. (Emecheta, 1979: 277-8).

La nueva identidad

En este apartado, se hará referencia a las transformaciones de los personajes de las novelas y sin duda una de las más evidentes es la protagonista de *Más allá del horizonte (1991).* Mara, víctima de la prostitución forzada, hace esta reflexión acerca de la reapropiación de su cuerpo, es decir, empoderamiento:

> ¿Por qué no podía asumir el control de mi propia vida si en definitiva casi era una mujer sin marido? Y de todas formas, ¿qué le importaba a mi marido la virtud de una mujer? Si me acostaba con hombres y les cobraba por ello, era yo quien se entregaba a ellos. Ese cuerpo que se usaba y del que se abusaba me pertenecía. ¿Qué tenía que ver con Akobi? ¿Por qué tenía que quedarse con el dinero que yo ganaba? (Darko, 1991: 165-166)

En el momento que Mara admite que la prostitución es el único medio para sobrevivir y ganarse la vida será cuando, de algún modo, empezará a controlar su propia vida:

> En cuanto a los principios morales en los que me educó mi madre, los he enterrado con una capa de alquitrán en mi conciencia (...) Viví según aquellos principios hasta que no pude seguir haciéndolo. He caído tan bajo que nunca volveré a ser la de antes. Y por eso, Kaye, voy a hacer las películas y los espectáculos, y todas esas cosas. Pero ahora quiero controlar hasta el último pfening que gane con todo. (Darko, 1991: 182-3)

Su trabajo como prostituta hace que tenga que sufrir maltratos, insultos y humillaciones y, sin embargo, tanta degradación no anula completamente su capacidad de sentir emociones:

> Pero como acabo de decir, por muy sucia, vieja y demasiado usada que esté, todavía puedo sentir emociones. Por eso lloro a veces. Y cuando necesito llorar, me siento aquí sola delante de mi espejo

> grande ovalado, me paro a mirar este montón de porquería que una vez fue mi persona y lloro. (Darko, 1991: 11-2)

Las duras experiencias de Mara no han hecho que se olvide de su familia en África, y les envía regalos y dinero. Así, el fruto de su actividad como prostituta también proporciona cierta seguridad económica a sus hijos, que permanecen en África. Este personaje es tanto una víctima de las circunstancias como una mujer fuerte que sigue adelante en su duro día a día. Y, a pesar de todo ello, nunca se olvida de su gente: "Lo único que puedo darles son cosas materiales. En cuanto a mí, no me queda nada digno ni decente que ofrecerles" (Darko, 1991:194).

En esta novela de Amma Darko también se refleja el impacto de la mujer rural en un medio urbano; así vemos que cuando la protagonista, Mara, llega a la ciudad se sorprende al ver la casa en la que viviría

> Una especie de refugios pobremente construidos con planchas de chapa de zinc que parecían galerías de pollos, rodeadas por todas partes de canales abiertos donde, a falta de un sistema de alcantarillado, se acumulaban el agua sucia y la orina desde los fregaderos y baños, hasta que se evaporaban. [...] Akobi tuvo que decirme que aquella era su casa para que yo le creyera. (Darko, 1991:18)

Al igual que Nnu Ego con Cornelia, Mara, recibe la ayuda y consejos de Mama Kiosk para iniciar un negocio de la venta ambulante de huevos cocidos

> Fue Mama Kiosk quien me sugirió que probara la venta ambulante de huevos cocidos a los viajeros en la estación de camionetas donde ella tenía su quiosco, porque era un aperitivo muy popular entre ellos. (Darko, 1991:31)

y, a pesar de la dureza de su jornada laboral, será en el momento en el que genere sus propios ingresos cuando empezará a sentir satisfacción y autoestima. A pesar de estos cambios, Mara asumirá el cometido impuesto por el sistema cultural tradicional, dentro del matrimonio: "Pensaba que mi sufrimiento era parte de mi papel como esposa, y lo aguantaba como si fuera un dolor menstrual" (Darko, 1991:24).

En *En un lugar del Atlántico (2003) se* muestra la doble realidad en la que vive Salie, su protagonista; por una parte mantiene vivos los lazos con su país de origen a través de las conversaciones telefónicas con su hermano pequeño; mientras que, por otra parte, se aísla del racismo cotidiano que vive en Francia. Así pues, en el caso de Salie quizás sea la atadura que mantiene con la identidad africana la cual dificulta la reconstrucción de su nueva identidad.; Immaculada Díaz Narbona define la novela de Fatou Diome como una novela de exilio, incluso de errancia, por su retrato de los inadaptados, de los resistentes a la aculturación (Diome, 2003: 60).

Pero Salie, la protagonista de *En un lugar del Atlántico*, toma partido e intentará abrir los ojos de los que proyectan la migración:

> Para mí no se trata de desalentaros, sino de advertiros. Si llegáis sin papeles, corréis el riesgo de tener graves problemas y de llevar una miserable vida en Francia. [...] En Europa, hermanos míos, de entrada sois negros, en segundo lugar ciudadanos, definitivamente extranjeros, y eso no está escrito en la Constitución, pero algunos lo leen en vuestra piel. (Diome, 2003: 186-187)

Otro momento en el que Salie intenta explicar a los jóvenes las penurias y miserias que han debido soportar los emigrados, aunque regresan contando historias maravillosas de su situación en Francia:

> Con el cetro en la mano, ¿cómo podía reconocer que, primero, había visitado las bocas del metro, robando para saciar su hambre y mendigando, que había sobrevivido al invierno gracias al Ejército de Salvación, antes de encontrar una casa desocupada con sus compañeros de infortunio? ¿Podía describir los innumerables mercados donde, apretando las nalgas cada vez que pasaba la policía, levantando cajas de frutas y legumbres, obedeciendo sin rechistar al miserable palurdo que le pagaba en negro con un mendrugo de pan? (Diome, 2003: 93)

También en *Más allá del horizonte* vemos varios ejemplos de la visión idealizada que se tiene de Europa, Acoby define así de su destino migratorio:

> Quiero ir allí a trabajar, a trabajar duro. Y te digo por los dioses de Naka: Mara, en un año, sólo en un año, tú misma lo verás. ¡Haré tanto dinero que podré comprar todo lo que queramos! ¡Una televisión, una radio, una nevera, una alfombra y hasta un coche!. (Diome, 2003: 53)

> Lo que importaba era que tuvieras un televisor. Y si además de un televisor tenías un frigorífico y un coche, entonces, eh, lo único que os diferenciaba a ti y al ministro o al médico era la esposa inglesa. (Diome, 2003: 55)

Una vez en el destino suele llegar la decepción

> El final de aquellos dos años era inminente y todavía no había ni rastro de los televisores o los coches, el aparato para moler y la cosechadora de arroz, sin olvidar —lo más importante, desde luego— mis seis máquinas de coser eléctricas. (Diome, 2003: 73)

Otro factor traumático es el racismo, tema presente en varias de las novelas, Fatou Diome nos habla de ello en *En un lugar del Atlántico* (2003) cuando Salie vive en Francia rechazada por su color de piel; en la novela de Amma Darko también aparece representado por todo tipo de personajes y situaciones, desde el empleado de aduanas. "¡Otra cara Africana primitiva que viene a contaminar el aire alemán oh-tan-puro y a trufarlo probablemente con más bebés tostados que nadie quiere!". (Darko, 1991: 87).

Así describe la mujer de Obi la visión que tiene la gente de la calle en Alemania de los africanos:

> La vida aquí en Alemania para nosotros los negros, especialmente los de Africa, es muy muy dura. A los ojos de la gente de aquí somos demasiado oscuros para su país. Y a muchos, no a todos, pero a muchos no les gustamos, porque para ellos somos unos salvajes que deberían estar en la selva. Te he dicho que nos llaman monos ¿no? (...) Pueden tolerar uno o dos monos dando saltos por la casa, incluso ser bueno para que vean el corazón tan grande que tienen. Pero cuando a los monos se les pega esta bondad y, animados, se traen a los otros, el hombre "civilizado" muestra su auténtica cara. Y casi nunca es una cara agradable, Mara. (Darko, 1991: 109)

A menudo, la aculturación es la vía que encuentran las personas que han emigrado para ser aceptadas e integradas en la sociedad receptora; el conflicto se presenta cuando se enfrentan dos

universos diferentes: la familia en origen y su identidad individual renovada y adaptada al país receptor. La elección no es fácil y con frecuencia tampoco es una elección libre pues la fuerza de los dos contextos presionan a los individuos a definir su identidad. En *Más allá del horizonte* se ve cómo el marido de Mara prefiere ocultar su identidad:

> Cobby es tu marido, Akobi. Se cambió el nombre por Cobby porque le parece que suena más civilizado. En realidad, yo también lo veo así. Es más in, ¿sabes?¿Sabes lo que quiere decir in? Además Akobi suena demasiado primitivo, demasiado, no sé, cómo africano, sí, demasiado africano. (Darko, 1991:95)

También en esta misma novela de Amma Darko, Mara habla así cuando percibe el cambio de aspecto de Akobi.

> He visto una foto, ahora no llevas thiyara (pantalones bombacho) ni sabador (buba) ¿Oculta tu aspecto otros cambios de tu personalidad? ¿No hay mutación exterior sin mutación interior. (Darko, 1991:108)

Quizás sea en esta obra en la que se muestre el cambio más grande que pueda experimentar una mujer en la migración. En esta novela la protagonista, Mara, es víctima del engaño y la violencia machista por parte de varios hombres: de Akobi, de Osey, de sus clientes como prostituta, además es víctima de la trata de blancas por parte del dueño del burdel de Alemania. Sin embargo a pesar de la dureza de la novela de Amma Darko, al final su protagonista consigue vivir su propia liberación y manifestar su individualidad.

> He aprendido a dominar el maquillaje, así que nunca voy sin una capa de barra de labios roja. Y además me han penetrado los miembros rígidos de muchos hombres, con quienes he cabalgado en viajes de lujuria y placer por las puertas traseras del cielo, para luego devolverles a la Tierra exhaustos [...] Me he entregado a mi oficio, convirtiéndome en una prostituta hasta la médula. No hay vuelta atrás. Soy puta hasta tal punto que ya no sé lo que es vivir de modo diferente. (Darko, 1991:5)

Mara ya no se ve a sí misma como una mujer explotada por su marido y otros hombres si no que ve su nueva identidad: una mujer que es prostituta, que no se siente ni de aquí ni de allá y que lo único que puede ofrecer a su madre y sus dos hijos es dinero. Una vez reconocida su nueva identidad se dedicará a ella en cuerpo y alma. Esta nueva vida de la mujer inmigrante la sitúa ante nuevos objetivos a conseguir: su independencia económica, su libertad y sobre todo su autoestima.

Para terminar, decir que si bien en las obras encontramos párrafos donde se relata de distintas maneras la subordinación de las mujeres en las sociedades africanas, también vemos que buscan la emancipación de éstas. En la obra de Buchi Emecheta reflexiona:

> Pero, ¿quién creó la ley para que no pongamos esperanza en nuestras hijas? Nosotras somos las que nos sometemos, más que nadie, a esa ley. Mientras no cambiemos, éste seguirá siendo un mundo de hombres, al que las mujeres contribuirán siempre a construir. (Emecheta, 1979: 277-8)

El discurso feminista más claro lo encontramos en la obra de Mariama Bâ, en un capítulo donde la protagonista, Ramatoulaye, increpa a su antiguo pretendiente y diputado de la Asamblea Nacional, en relación con la presencia minoritaria de las mujeres en esta institución:

> Tenemos derecho, igual que vosotros, a la educación que puede llegar hasta el límite de nuestras posibilidades intelectuales. Tenemos derecho al trabajo imparcialmente atribuido y justamente remunerado. El derecho de voto es un arma seria y acaba de promulgarse el Código de la familia, que restituye, hasta a la más humilde de las mujeres, la dignidad tantas veces ofendida. Pero Daouda, las discriminaciones persisten; pero Daouda, el egoísmo emerge y el escepticismo despunta cuando se trata del ámbito político, presa guardada con uñas y dientes. ¡Casi veinte años de independencia! ¿Para cuándo la primera ministra asociada a las decisiones que orienten el devenir de nuestro país? Y sin embargo, la militancia y la capacidad de las mujeres, su entrega desinteresada, no necesita de más pruebas; la mujer ha encumbrado a más de un hombre al poder. (Ba, 1979:97-8)

Amma Darko, en *Más allá del horizonte,* nos presenta una postura diferente de la apropiación del cuerpo por parte de Mara, sin negar que la protagonista fue víctima de la prostitución forzada, en un momento se para a reflexionar acerca de quién se está beneficiando con la venta de su cuerpo y nos dice:

> ¿Por qué no podía asumir el control de mi propia vida si en definitiva casi era una mujer sin marido? Y de todas formas, ¿qué le importaba a mi marido la virtud de una mujer? Si me acostaba con hombres y les cobraba por ello, era yo quien se entregaba a ellos. Ese cuerpo que se usaba y del que se abusaba me pertenecía. ¿Qué tenía que ver con Akobi? ¿Por qué tenía que quedarse con el dinero que yo ganaba? (Darko, 1997:165-6)

La protagonista de *En un lugar del Atlántico* (2003), Salie, se define como "feminista moderada" (Diome, 2003: 44), sin embargo queremos rescatar que en la obra hay referencias a la falta de salud sexual de las mujeres en la isla de Niodior y al tema de la reproducción:

> E incluso la píldora, creo, habría que introducirla en un arroz genéticamente modificado para obligar a las mujeres a utilizarlas; siempre que los señores feudales que les sirven de maridos dejaran de medir su virilidad por el número de hijos. También eso, muchachos es subdesarrollo y se determina en las mentalidades. (Diome, 2003:190)

> Haced que emigren de vuestras cabezas algunos hábitos muy arraigados que os ligan a un modo de vida ya caduco. La poligamia, la profusión de hijos, todo ello constituye un terreno fértil para el subdesarrollo. (Diome, 2003:191)

En definitiva, estas mujeres escritoras con sus relatos, no sólo hacen público los asuntos privados de las mujeres y de esta manera los denuncian, sino que además se puede encontrar un discurso liberador y transformador de la opresión de las africanas.

Conclusiones

Entendemos que si bien emigrar es una decisión individual puede estar condicionada por la cultura migratoria del país de origen, puesto que en la mayoría de casos es la propia familia o las amistades que han emigrado con anterioridad, quienes animan a otros y otras a emprender el viaje migratorio al explicarles (a través de la información telefónica o cuando vuelven de visita) las ventajas del desplazamiento y la magnífica la vida que han encontrado en los lugares de destino. Esto

se produce sobre todo, cuando ven que las remesas de personas que se habían ido con anterioridad presentan muestras de mejora económica, tales como la construcción o las reformas en la vivienda familiar, la creación de algún nuevo negocio o, sencillamente, la ostentación que exhiben cuando visitan temporalmente el país de origen. Por consiguiente, se podría decir que la decisión individual de marcharse, en gran parte está mediatizada por el contexto emisor, en la medida que éste crea o propicia la salida; a pesar de que ello suponga un gasto importante para la economía familiar, muchas familias lo ven como una inversión y al mismo tiempo se genera un circuito migratorio entre países, unas rutas transnacionales.

En muchos casos el proyecto inicial se puede ir modificando a medida que pasa el tiempo, la nostalgia se puede transformar en conformidad e incluso puede llegar a complacer, el desarraigo puede volverse arraigo en la segunda tierra, siempre y cuando las amistades, el éxito laboral y social hayan sido satisfactorios. En los casos que eso no es así, la nostalgia y el desarraigo pueden ser tan potentes que no permitan la integración al nuevo espacio. De una manera o de otra, lo que está claro es que los proyectos de futuro que puedan hacerse en el presente se construirán en base a un punto de vista más realista que inicialmente e irán acompañados de una transformación identitaria.

Así pues, podríamos entender la identidad cultural como un equivalente a "cultura" de un grupo, es a decir, serían los elementos que un grupo practica en la vida cotidiana y que le sirven para actuar sobre el ambiente y ordenar la vida de los demás. Hay que tener en cuenta que los rasgos que identifican a una cultura, con el paso del tiempo, pueden ir variando, hecho que puede provocar nostalgia de los elementos perdidos. En lo que se refiere a la identidad étnica se referiría a las comunidades o grupos minoritarios que conviven en una sociedad en la que hay un grupo mayoritario que se considera diferente, es decir, sería la autoidentificación de los grupos (mayoritarios o minoritarios) ante otros grupos "diferentes".

Referencias bibliográficas

ARAGÓN VARO, A. y DÍAZ NARBONA, I., *Otras mujeres, otras literaturas*, Madrid, Zanzíbar, 2005.

BÂ, M., *Mi carta más larga,* Madrid, Editorial Zanzíbar, 1979.

BENÍTEZ EYZAGUIRRE, L., *Mujeres migrantes africanas en busca de identidad: el camino de la literatura,* Afroeuropa. Journal of Afroeuropean Studies, 2007.

DARKO, A., *Más allá del horizonte*. Barcelona, El Cobre ediciones, 1991.

DIOME, F., *En un lugar del Atlántico.* Barcelona, Lumen. 2003.

EMECHETA, B., *Las delicias de la maternidad,* Madrid: Editorial Zanzíbar, 1979.

GAERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, *Editorial Gedisa.* 2000.

JULIANO, D., *Las que saben. Subculturas de mujeres*, Ed. Horas y horas, 1998.

MAYORAL, D. y TOR, M., *Cultures en interacció: la vida quotidiana*, Barcelona, Edicions 62, 2009.

EN TORNO A IDENTIDADES Y PRÁCTICAS CULTURALES

Asociacionismo e inmigración. El papel de las asociaciones de inmigrantes en España[1]

Jordi Garreta Bochaca
Universidad de Lleida
jgarreta@geosoc.udl.cat

Resum

Associacionisme i immigració. El paper de les associacions d'immigrants a Espanya

L'evolució del fenomen migratori a Espanya ha comportat, entre altres coses, la continuada creació d'organitzacions que teòricament representen els immigrants. Aquest creixement s'ha produït per l'interès dels mateixos immigrants però, sobretot, per les diferents polítiques implementades, que han condicionat la forma i el paper realitzat per aquestes organitzacions. El treball que presentem és principalment empíric: entrevistes en profunditat a representants d'associacions d'immigrants africans i als seus habituals interlocutors d'administracions i organitzacions no governamentals, fins un total de 45. Els resultats presenten una realitat calidoscòpica (d'estructures d'organització, necessitats...) que ha anat evolucionant i responent, entre altres qüestions, als nous enfocaments polítics d'abordatge del fenomen immigratori i de la cohesió social que han atorgat un rellevant paper a aquestes associacions com interlocutores representatives de la immigració i, sovint, com instruments d'implementació de les polítiques de l'Administració.

Paraules clau

Immigració, polítiques d'integració, associacionisme, subordinació, dependència, Espanya.

Resumen

Asociacionismo e inmigración. El papel de las asociaciones de inmigrantes en España

La evolución del fenómeno migratorio en España ha comportado, entre otras muchas cosas, la continuada creación de organizaciones que, teóricamente, representan a los inmigrantes. Este crecimiento se ha producido por el interés de los mismos inmigrantes pero, sobre todo, por las diferentes políticas implementadas que han condicionado la forma y el papel desempeñado por estas organizaciones de inmigrados. El trabajo que presentamos es eminentemente empírico: entrevistas en profundidad a representantes de asociaciones de inmigrantes africanos y a sus habituales interlocutores de administraciones y organizaciones no gubernamentales, hasta un total de 45. Los resultados presentan una realidad calidoscópica (de estructuras, organización, necesidades...) que ha ido evolucionando y respondiendo, entre otras cuestiones, a los nuevos enfoques políticos de abordaje del fenómeno inmigratorio y de la cohesión social que han otorgado un relevante papel a estas asociaciones como interlocutoras representativas de la inmigración y, a menudo, como instrumentos de implementación de las políticas de la Administración.

1. Este artículo se inscribe dentro del proyecto de investigación "Asociacionismo e inmigración africana: funciones latentes y manifiestas" financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (CSO2008-01122/SOCI).

Palabras clave
Inmigración, políticas integración, asociacionismo, subordinación, dependencia, España.

Résumé
Les associations et l'immigration. Le rôle des associations d'immigrants en Espagne
L'évolution de la migration en Espagne a comporté, entre beaucoup d'autres choses, la création constante d'organisations qui représentent théoriquement les immigrés. Cette croissance a eu lieu dans l'intérêt des immigrants eux-mêmes, mais surtout avec l'aide des différentes politiques mises en œuvre, qui ont conditionné la forme et le rôle joué par ces organisations. Le travail que nous présentons est éminemment empirique: des entrevues en profondeur (jusqu'à un total de 45) avec des représentants d'associations d'immigrés africains et leurs interlocuteurs traditionnels des Administrations et des organisations non gouvernementales. Les résultats présentent une réalité kaléidoscopique (de structure, d'organisation, de besoins ...) qui a été en constante évolution et qui a donné des réponses, entre d'autres questions, aux nouvelles approches politiques pour traiter le phénomène migratoire et la cohésion sociale en accordant un rôle significatif à ces associations comme interlocuteurs représentatifs de l'immigration et, souvent, comme instruments de mise en œuvre des politiques de l'Administration.

Mots-clés
Immigration, politiques d'intégration, associations, subordination, dépendance, Espagne.

Abstract
Associationism and immigration. The role of immigrant associations in Spain
The evolution of the migratory phenomenon in Spain has led, among many other questions, to the ongoing creation of organizations that theoretically represent immigrants. This growth is the result of the interest of immigrants themselves but, above all, of the different implemented policies which have conditioned the form and role of these immigrant organisations. The present work is eminently empirical: 45 in-depth interviews with representatives of African immigrants associations and their regular interlocutors in administrations and non-governmental organizations. The results show a kaleidoscopic reality (of structures, organization, necessities...) which has evolved in response to the new policy approaches to tackle the phenomena of immigration and social cohesion. They have given to associations a relevant role as interlocutors representing immigrants and as instruments for implementing the Administration's policies.

Keywords
Immigration, integration policies, assotiationism, subordination, dependence, intercultural relations, Spain.

1. Introducción: inmigración, integración y asociacionismo

Las políticas de gestión de la diversidad cultural tienen diferentes formas de percibir, potenciar y/o desincentivar el asociacionismo entre las personas de origen inmigrado. Así, podríamos hallar desde los que han animado su desarrollo al valorar el papel de lo comunitario, hasta a aquellos que

lo han dificultado, con más o menos éxito, ya que creen que la comunidad no debe mediar entre la nación y la ciudadanía. En el caso español se ha tendido a considerar que este asociacionismo tiene más beneficios para la sociedad y para los inmigrados que inconvenientes. De ahí, como veremos, que se haya apoyado y potenciado desde los años noventa.

Ya en 1830 Alexis Tocqueville (ver: 1963), estudiando el pluralismo norteamericano, destacaba la tendencia al asociacionismo —político, social, religioso y económico— como una forma de representación de los intereses de los diferentes grupos existentes en una sociedad y también como un mecanismo de información y de participación en la vida política. Para Riva Kastoryano (1994), la capacidad de negociación de un grupo o comunidad depende de su organización, del grado de participación de sus miembros y de su impacto en el contexto. En España, en general, se parte del hecho de que, en el proceso de asentamiento de los inmigrantes en la sociedad de acogida, el asociacionismo debería: permitir superar el aislamiento social, fomentar la sociabilidad, intercambiar experiencias y encontrar referentes válidos que permitan una efectiva integración en la sociedad (Ribas 2003); así como negociar su acomodación en el nuevo entorno y actuar como constructores y reconstructores de la identidad colectiva (Veredas, 1999).

El asociacionismo, de inmigrantes o de autóctonos, es fruto de la necesidad humana de: reunirse, dialogar, intercambiar afectos, inquietudes y experiencias[2] pero, en el caso de los inmigrantes, al menos en las primeras fases del proceso migratorio, esta necesidad se acentúa por la sensación de aislamiento y soledad que les provoca el haber de enfrentarse a un entorno desconocido que, en no pocas ocasiones, se percibe como hostil. Las asociaciones de inmigrantes, como señala Lluch (2000), facilitan un marco de pertenencia que proporciona seguridad: en ellas, el inmigrante puede ser «persona entre personas», no un «extraño entre extraños»; en ellas puede ser «valorado por sí mismo», no en función de los estereotipos que la mayoría asigna al colectivo de pertenencia del inmigrante. Por todo ello, el asociacionismo entre inmigrantes responde, en gran medida, a un «imperativo afectivo» de sus miembros. Para Sipi (2000), la asociación representa el espacio en el que se destruye el aislamiento social que comporta vivir en las coordenadas clásicas de la inmigración.

Pero también es cierto que el papel de las asociaciones es ambivalente ya que, al mismo tiempo que facilitan la integración en la sociedad receptora, en la medida en que comportan un replegamiento étnico y contribuyen a reproducir los esquemas propios de la sociedad de origen, también la pueden dificultar. Tal afirmación no impide reconocer que las asociaciones a menudo actúan como catalizadoras del proceso de integración social de los inmigrantes. Así, Castles y Miller (1994) indicaban que las asociaciones voluntarias de inmigrantes son una manifestación necesaria de su asentamiento que, lejos de dificultar la integración de los grupos minoritarios, facilitan la negociación de su participación y su integración efectiva. En la misma línea, Garreta (1998 y 2003) constata que las asociaciones, entendidas como una forma de vertebrar la minoría y defender sus intereses, es decir, como una base para la acción colectiva, pueden incidir favorablemente en el proceso de integración social aunque para ello sea necesario evitar que institucionalicen estructuras paralelas que podrían derivar en una guetización. Esta doble faz del asociacionismo —facilitador u obstaculizador de la integración social, intermediario entre los aparatos estatales y los proyectos y necesidades individuales *versus* las maquinarias burocráticas—, en el caso de España, nos pareció

2. Las asociaciones de inmigrantes no se diferencian de forma significativa de las de los autóctonos y se pueden establecer paralelismos entre ellas (Amengual *et alii* 2003). Así, de la misma manera que las asociaciones de vecinos, las asociaciones de inmigrantes dinamizan su entorno social y cultural. Además, como los grupos de presión, las asociaciones de inmigrantes realizan actividades de reivindicación política y, como las entidades de servicios, generan iniciativas de asistencia dirigidas a personas en situación de necesidad.

algo especialmente interesante para analizar y a ello nos pusimos; a continuación exponemos una parte de los resultados de la investigación que, con el objetivo anteriormente expuesto, hemos iniciado. Concretamente hemos realizado un trabajo empírico que tiene como objetivo realizar una primera aproximación a lo que representa actualmente el desarrollo del asociacionismo de personas inmigradas.

2. Inmigración y asociacionismo en España

En España el incremento de la inmigración extranjera ha sido continuo desde la década de los sesenta, aunque en aquellos años se trataba de un movimiento de población tímido. Fue a partir de los noventa (en 1992 los extranjeros residentes en España eran 393.100), pero sobre todo en la siguiente década (de los 719.647 de 1998 se pasó en 2008 a 4.473.499, y a 31 de diciembre de 2013 eran 4.943.627)[3], cuando la presencia de extranjeros creció de forma significativa, además de diversificar de forma muy importante su origen, se fue modificando el perfil de los inmigrados (en edad, género, cultura, lengua, religión, etc.) y el fenómeno estaba cada vez más presente en todo el territorio (desde las grandes ciudades hasta las zonas rurales) aunque con distribución desigual cuanto a número y perfil. Esta "reciente" y desigual presencia ha tenido diferentes impactos en la sociedad: demográficos, económicos, sociales, culturales (ver, por ejemplo Solé e Izquierdo, 2005; Pajares, 2008; Arango, Moya y Oliver 2014).

La progresiva llegada de la inmigración ha supuesto que se hayan desarrollado los discursos políticos multiculturalistas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalistas en lo referente al modelo de futuro y, sobre todo, a la intervención socioeducativa, que, más allá de tener en consideración la diversidad cultural, ponen el énfasis en la necesidad de que se imponga la comunicación intercultural como camino hacia la cohesión social (para ampliar esta cuestión ver: Garreta 2009). Pero al mismo tiempo crecen los discursos de rechazo hacia esta nueva diversidad por el miedo a la pérdida de la cultura e identidad propias; por la competencia que suponen los inmigrados en el mercado laboral, residencial y de los servicios sociales, o por la relación que se establece entre inmigración e inseguridad. Este discurso de rechazo parece darse sobre todo por el notable aumento, en poco tiempo, de la inmigración procedente de determinados orígenes y por la resistencia aparente a la integración (generalmente se piensa en asimilación) de ciertos inmigrados. Como indicaba el Colectivo IOE (1992), la tolerancia hacia la asimilación del extranjero coexiste con una mínima receptividad a la idea de una sociedad pluricultural.

La citada evolución de la inmigración en España ha evolucionado hacia la sedentarismo de una parte de los inmigrantes y la creación de organizaciones (culturales, religiosas...) que los representan. Una de las manifestaciones de este fenómeno es la creación, voluntaria o inducida, de asociaciones formadas y presididas por inmigrantes que irán adoptando diferentes papeles según el momento, el contexto, el grado de consolidación, etc. De hecho, existe una multiplicidad de entidades de solidaridad implicadas en la provisión de servicios a la población inmigrante[4], lo cual no es irrelevante dado que, a pesar de poder compartir finalidades y objetivos, representan realidades muy diferenciadas —por ejemplo en lo referente a las estrategias de intervención, a los retos que deberán

3. Ver: http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/Inmigracion_emigracion/index.htm.

4. Y clasificaciones de las mismas en España: Colectivo IOE (1994), Crespo (1997), Morell (2005), Pont (2005), etc.

encararse, etc. (Morell 2005). Para A. Morell, las asociaciones de inmigrantes realizan un amplio abanico de actividades que ha agrupado en:

- Espacios de preservación y transmisión de la cultura de origen, en los que se llevan a cabo actividades de socialización en la cultura del inmigrante y de preservación de su bagaje cultural: lengua, religión, costumbres, tradiciones, folklore, gastronomía, etc.
- Espacios de reivindicación, en los que se llevan a cabo actividades de sensibilización de la población autóctona ante el hecho migratorio, denuncia de situaciones de discriminación o xenofobia, participación en plataformas de reivindicación de los derechos sociales o reforma de la ley de extranjería... En síntesis, actividades encaminadas a la reivindicación y defensa de los derechos de los inmigrantes (sobre la participación de las asociaciones en la esfera pública ver, entre otros, Martín 2004).
- Espacios de integración, en los que se llevan a cabo actividades encaminadas a facilitar la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida; concretamente se les asesora, informa y acompaña durante su proceso de inserción en la sociedad de acogida. Paralelamente, no pueden olvidarse las acciones encaminadas a reforzar las redes de solidaridad y/o grupos de ayuda mutua entre los miembros de la comunidad (sobre esta última cuestión ver, entre otros, Martínez 2001).

El Colectivo IOE (1999) considera que entre los factores que favorecen el desarrollo del movimiento asociativo en España destaca el refuerzo (no siempre exento de conflictos) proporcionado por determinadas organizaciones no gubernamentales y sindicatos y la capacidad que demuestran algunas asociaciones para captar fondos y gestionar recursos. Así, Martín (2004) pone de manifiesto cómo los poderes públicos tienen la voluntad de financiar las asociaciones con cargo a fondos públicos y de potenciar espacios de participación nacionales y autonómicos. Este desarrollo del asociacionismo, que en sus inicios apostaba por la ayuda mutua y la solidaridad, se irá transformando durante los noventa en acciones más reivindicativas (Aubarell 2003). Pero, como pretendemos constatar, y según afirma Rambla (2001), las asociaciones no son monolíticas, no tienen las mismas estructuras organizativas ni los mismos objetivos ni las mismas estrategias de intervención. Y, además, están experimentando constantes procesos de reestructuración interna, cuando no de fisión y de fusión (Garreta 1998; para ampliar ver: Garreta y Llevot 2013). En esta heterogeneidad reside la dificultad de analizar este fenómeno, así como el interés en hacerlo.

3. Las visiones del asociacionismo y sus efectos

Ante el hecho de que la Administración, entre otros motivos por la necesidad de interlocución y por creer en el asociacionismo para favorecer la participación, ha condicionado la creación, desarrollo e, incluso, los objetivos de estas asociaciones, el trabajo empírico se ha centrado en entrevistas a representantes de asociaciones de inmigrados, de la Administración local[5] y de organizaciones no gubernamentales[6] con las que las primeras acostumbran a colaborar. El punto de partida han sido

5. Por Administración local entendemos: los *Consells Comarcals* (nivel de la Administración que agrupa diferentes municipios), que tienen responsabilidades en el tema de inmigración, y los ayuntamientos, especialmente aquellos que tienen responsabilidades en este tema (es decir, los de poblaciones de más de 5.000 habitantes).

6. Entendemos por organizaciones no gubernamentales aquellas entidades de titularidad privada (creada independientemente de los gobiernos locales, regionales y nacionales, así como también de organismos internacionales) que tienen fines y objetivos humanitarios y sociales. En nuestro caso se trata de entidades que centran su trabajo o gran parte de él en las personas de origen inmigrado.

las listas oficiales de asociaciones[7] y éstas (dado que una parte de las asociaciones no constan en registros o directorios) nos han ido dirigiendo hacia otras con las que creíamos que había que hablar (creando un efecto de "bola de nieve") con el objetivo de encontrar asociaciones de diferentes perfiles y distribuidas por toda la geografía de Cataluña (que, recordemos, es la Comunidad Autónoma con mayor presencia de inmigración de España). El trabajo de campo ha consistido en 45 entrevistas en profundidad que nos han permitido diferenciar los discursos de las asociaciones y los de sus habituales interlocutores y, en consecuencia, observar las distintas visiones del fenómeno[8]. Para garantizar el anonimato, sólo indicaremos que han sido entrevistados, por un lado, miembros de asociaciones de marroquíes, nigerianos, mauritanos y senegaleses, que son las más numerosas, y, por otro, representantes de la Administración local y organizaciones no gubernamentales que trabajan con o para inmigrados —estas últimas, siempre interlocutoras habituales de las asociaciones de inmigrados entrevistados, que nos podían hablar de ellas y de cómo veían su papel. A continuación presentaremos algunos resultados diferenciando entre sus discursos y los de los líderes de las asociaciones de inmigrados africanos.

3.1. El papel de las entidades y de la Administración en el desarrollo del asociacionismo

Los entrevistados de las organizaciones no gubernamentales y las administraciones reconocen la utilidad de las asociaciones de inmigrados. Concretamente, destacan su eficacia en la acogida de los recién llegados o en la prestación de servicios o ayudas económicas en los casos en que ven la necesidad de hacerlo[9]. Por otra parte, también ponen de relieve que los inmigrados prefieren dirigirse a estas organizaciones que están enfocadas directamente a resolver con eficacia sus problemas.

Los representantes de las administraciones y de un elevado número de organizaciones no gubernamentales afirman que han promovido el asociacionismo en diferentes momentos y por diferentes motivos. Generalmente lo argumentan por la necesidad de llevar a cabo una política de integración concreta (y, por tanto, pretenden que las asociaciones les ayuden a materializar unas determinadas directrices) y por la necesidad de tener interlocutores en estas comunidades[10]. El hecho de contar con un referente les permite conocer su situación (a menudo se refieren a los problemas de sus representados) y definir y localizar, cuando convenga, a personas que expresen y defiendan los intereses de grupo. Sin embargo, aseguran que el nivel de representatividad de estas asociaciones es bajo, como lo es la participación de los representados. De todos modos, creen que es mejor esta situación que no tener interlocutores y no saber con quién hablar. En general, los representantes de administraciones locales creen que tener interlocutores de las "comunidades

7. De la Generalitat de Catalunya, concretamente de la Secretaria per a la Immigració, y del Registro de Asociaciones del Ministerio del Interior.

8. Concretamente, hemos realizado 11 entrevistas a asociaciones de inmigrados africanos de la provincia de Barcelona, 4 en la de Tarragona, 5 en Lleida y 8 en Girona; además de 5 a representantes de la Administración local y organizaciones no gubernamentales colaboradoras de Barcelona, 3 de Tarragona, 4 de Lleida y 5 de Girona. Y, aunque no presentamos toda la transcripción realizada, ilustraremos este texto con fragmentos literales significativos del discurso de los entrevistados.

9. A menudo creen que complementan los servicios (sobre todo sociales) de la Administración y de otras entidades que trabajan para la inmigración y que éstas no pueden asumir.

10. Generalmente por comunidades definen orígenes nacionales, pero también en ocasiones se hace referencia a zonas geográficas más amplias (Magreb, Subsáhara) e, incluso, a continentes. A menudo depende del número de inmigrados de cada país de origen en su territorio de intervención, además del conocimiento que tengan los técnicos de esta diversidad de orígenes.

de inmigrados" es bueno para la Administración y para ellos como técnicos de inmigración. No obstante, debido al desconocimiento que acostumbran a tener los inmigrados de lo que es una asociación (cómo se organizan y funcionan), las asociaciones no llegan al nivel de implicación esperado[11] o a hacer propuestas que las convertirían en realmente útiles para la Administración. A pesar de esto, al margen de problemas que se producen, todas las fuentes entrevistadas consideran que las asociaciones son un instrumento muy valioso para aplicar políticas de participación social y para favorecer la integración.

> Tiene que haber políticas de participación social y de asociacionismo. Para mí es muy valioso que yo me entere que en una zona hay unos niños que les están pegando los padres, que esto se detecta desde servicios sociales, y que yo pueda ir a hablar con el líder y decirle 'hemos detectado esto, ¿qué tenemos que hacer? Porque aquí está el tema de los derechos humanos. O lo solucionamos conjuntamente y aquí no se pega a los niños, o hacemos una denuncia' (...) Creo en el asociacionismo y creo que se tiene que fomentar.

A pesar de constatar la existencia de entidades poco representativas y que pueden, incluso, defender más el interés personal del líder o líderes que del grupo, los entrevistados creen que la presencia de los inmigrados y sus asociaciones se ha normalizado y que han pasado a formar parte del tejido asociativo y social. Ahora bien, también creen que este tipo de asociaciones normalmente tienen una vida corta y escasa relevancia en el mundo asociativo, siendo también cierto que pueden ser iniciadas y/o potenciadas por la propia Administración.

> Muchos ayuntamientos buscan algo para justificar que el apoyo que les da el Gobierno central a través de la Generalitat sirve para algo (...) A veces hay una instrumentalización (...) hemos detectado que hay una proliferación de entidades que duran dos o tres años y se acaban, sea porque han sido creadas con un objetivo determinado. De pronto a un regidor que lleva inmigración le llega un africano a pedir una ayuda y de pronto han visto el censo y lo han visto y dicen 'vamos a hablar con éste'. Pero esto para nosotros no es una asociación, aunque vemos que es un recurso que la Administración está usando cada vez con mayor fuerza.

Como indican los entrevistados, se observa la existencia de una gran diversidad en cuanto al grado de consolidación, dinamismo y dependencia o independencia que tienen las asociaciones respecto de las Administraciones y otras entidades que trabajan con la inmigración. Desde las consolidadas (con una organización interna, incluso con áreas de trabajo y técnicos remunerados adscritos a estas) a otras que justo acaban de emprender el camino con poco más que un presidente y unos cuantos asociados, pasando por diversidad de situaciones medias. A menudo la consolidación organizativa se relaciona con una asociación con muchos años de trayectoria, con personal contratado, un local e, incluso, una publicación periódica (más o menos regular) o una página web propia, lo cual alimenta todavía más el crecimiento, la obtención de recursos y la gestión de proyectos. Todo ello hace que otras entidades y administraciones les otorguen mayor reconocimiento como interlocutores a tener en cuenta y categoría de asociaciones que pueden materializar mejor los proyectos que propongan o les propongan. Incluso las hay con juntas gestoras profesionalizadas, muy organizadas, que contratan profesionales autóctonos para la redacción y justificación de proyectos de intervención de

11. Y también es cierto que ir más allá de lo esperado tampoco está bien visto.

los concursos de subvenciones que realizan administraciones y fundaciones, principalmente. Como veremos, si las más inestables pecan de poca capacidad de trabajo, las más estables y organizadas se pueden ver en la obligación de trabajar para subsistir y mantener plantillas, pudiendo olvidarse de los objetivos del momento de su creación.

El contrapunto al reconocimiento de la eficiencia organizativa de una parte de las asociaciones es la manifestación de las carencias de la mayoría de ellas si se observan desde el punto de vista de las necesidades de la Administración y de las organizaciones no gubernamentales. Así, según sus representantes, una gran parte no sabe o no puede dar respuesta a lo que se les propone, y en ocasiones se indica que no siempre se preocupan de la integración social de los inmigrados. Esta reflexión aparece principalmente cuando no funcionan siguiendo sus parámetros (esta percepción se da más claramente entre los representantes de la Administración), no se consideran un canal estable de interlocución o cuando el liderazgo de las asociaciones de inmigrantes no es real y los representados no los reconocen como líderes.

> Funcionan... funcionan mal. Ahora que ellos van pidiendo y que si no viene uno, viene otro a pedir. Pero, por ejemplo, una cosa que este año tratamos de hacer es que de cada asociación hay que poder trabajar con tres o cuatro personas que sean los referentes, que conozcan un poco qué es esto de ser una entidad y cómo pueden hacerlo, qué nos pueden venir a pedir a nosotros... Porque hace mucho tiempo que hay [asociaciones de inmigrantes] pero ves que hay un déficit de canalización e incluso de representatividad con la misma gente.

Uno de los aspectos más criticados de los líderes asociativos es que en ocasiones se aprovechan de su relevancia social y dentro del colectivo al que representan para obtener beneficios personales o dar respuesta a ambiciones políticas. Unas pocas administraciones locales han intentado luchar contra esto, ya que se dieron cuenta de que sus "programas de fomento del asociacionismo" entre los inmigrados se habían centrado en formar líderes asociativos y esto había representado una mejora personal del elegido, pero en pocas ocasiones comportaba la consolidación de asociaciones. Poco a poco fueron virando hacia la formación de entidades completas. Esta dinámica está mejor valorada ya que se ha conseguido crear un mayor número de asociaciones que han seguido funcionando pasado el tiempo.

> Hay mucha gente que dice que los inmigrados se lucran, que no está claro, que el presidente de una asociación, aparte de protagonismo político, al tener su gestoría se aprovecha de la gente. Yo pienso que son más serias y más rigurosas las organizaciones no gubernamentales y los sindicatos, o sea Cruz Roja, Cáritas, UGT, CITE... que las asociaciones de inmigrantes. Ahora, (con la creación de toda la asociación), ellos (los inmigrantes) confían en ellos.

3.2. Las asociaciones de inmigrantes africanos: situación y necesidades

Las entrevistas a representantes de las asociaciones de inmigrantes africanos que hemos realizado nos han permitido acercarnos a sus discursos sobre la inmigración en España y la integración política y social. Asimismo, hemos podido observar lo que opinan respecto a determinadas cuestiones en las que nos centraremos a continuación: el papel que les otorgan los demás interlocutores (administraciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan con y/o para la inmigración) y las dificultades que creen tener para materializar sus objetivos (las limitaciones por ser una actividad, a menudo,

voluntaria; la falta de formación, información y asesoramiento de sus líderes; la falta de recursos económicos; la falta de espacios adecuados; y la dependencia y la dificultad para coordinarse).

En primer lugar nos centraremos en observar qué les piden a las asociaciones sus interlocutores (Administración y organizaciones no gubernamentales), lo cual depende, en gran parte, del papel que otorgan a las mismas, cuestión que nos ayudará a definir sus funciones y relaciones. Algunas asociaciones conciben estas relaciones de colaboración con la Administración como recíprocas y, por eso, querrían ser atendidas en sus necesidades y peticiones con la misma atención que ellas ofrecen. La desigualdad de los intercambios provoca numerosos conflictos y decepciones, la asimetría de poder es, a su parecer, muy evidente. Sintetizando, las asociaciones indican que su relación con la Administración es muy frecuente, en comparación con otras organizaciones no gubernamentales, y que se les pide su colaboración y participación principalmente en:

1. Dar información sobre la situación social, económica o cultural de las personas a las que representan, además que la asociación colabore o medie en la resolución de problemas que presenta la inmigración para la Administración.
2. Colaborar en la mejora de la prestación de servicios que realiza la Administración, servicios que en ocasiones delega en las asociaciones —como es el caso de tareas de acogida, difusión de normas o noticias relativas a trámites administrativos, etc.
3. Colaborar en los programas de atención a los inmigrados.
4. Asistir y colaborar en actos diversos (fiestas multiculturales, conferencias, seminarios o actos en los que se requiera la presencia de entidades que representen a los inmigrados).
5. Y, finalmente, implicarse en plataformas locales de coordinación y participación ciudadana[12].

Fijándonos en las dificultades que mencionan los entrevistados, destaca lo difícil que les resulta desarrollar la asociación únicamente con voluntariado (recordemos que la mayoría funcionan de esta forma). Además, la falta de recursos (económicos y de local) limita considerablemente las actividades que pueden organizar, la atención que pueden prestar o las oportunidades a las que pueden acceder.

> Formar parte del mundo asociativo requiere mucho tiempo. Es una actividad que la vives apasionadamente, pero trabajar voluntariamente, teniendo en cuenta que muchos de nosotros tenemos responsabilidades familiares, hace que la gente abandone. Formas parte de la asociación, dedicas todo tu tiempo, y como no cobras, llega un momento que la responsabilidad familiar te llama más que lo otro, y lo abandonas por muy apasionado que te sientas. Este es uno de los inconvenientes que veo, el tiempo dedicado no reconocido y no recompensado de alguna forma (...) Y las ventajas es que te apasiona, conoces gente, te das a conocer, aprendes mucho del país, estás en contacto con muchas organizaciones catalanas, estás en contacto con la sociedad civil y administrativa, la sociedad política.

12. En este nivel se nota especialmente la diferencia entre las más y las menos consolidadas y estructuradas. Cuanto más grandes, estructuradas y profesionalizadas son, más capacidad tienen las asociaciones para participar en la gran pluralidad de organismos de coordinación y participación. La dedicación laboral e, incluso, la estructuración en departamentos, les permite realizar un volumen de tareas que no es posible lograr sólo con trabajo voluntario o desde estructuras más pequeñas. Para algunas de las asociaciones menos estructuradas, la asistencia a tantos entes participativos es un problema porque funcionan a base de trabajo voluntario. Por eso, aunque participen con interés en todas aquellas cuestiones concretas que les afectan dentro del ámbito local, no disponen del tiempo que requiere la participación en otros ámbitos y tienden a abandonar compromisos más alejados.

Los representantes de las asociaciones menos consolidadas y con una estructura organizativa débil tienen como modelo aquellas que disponen de juntas gestoras profesionalizadas y aspiran a funcionar de una manera semejante, ya que esto les permitiría ofrecer actividades de manera más continuada, atender al público en horario de oficina o mejorar su funcionamiento en general. En muchas ocasiones se dibuja un futuro de consolidación y cambio de estructura pero éste no siempre es fácil. Los cambios que proponen apuntan a una necesidad de transformación estructural de las asociaciones que las consolide y que permita una acción continuada y que, al mismo tiempo, promueva un mayor reconocimiento social y una presencia y participación más relevante en el territorio.

> Yo creo que si las asociaciones conseguimos llevar la misma línea que ahora e incorporando un poco de profesionalismo dentro, sería bastante bueno. Porque la mayoría funcionan solamente con voluntarios. Hay sólo ciertas horas que puedes contactar con ellos. Si tienes personas a media jornada, o algunas horas cada día que pueden tener dedicación, la asociación puede atender y el funcionamiento puede mejorar. Y también que los pueblos no miren sólo el apartado folklórico (...) Cuando un ayuntamiento hace una fiesta te diga: 'Oye mira, ¿vosotros podéis preparar el cuscús y podéis poner un stand'? Pero yo creo que hay otras aportaciones que se pueden hacer. Por ejemplo, cuando se habla con otras asociaciones de cómo tiene que ser un barrio, ¿por qué no invitan a la asociación de inmigrantes también? Cuando se habla de folklore y temas de inmigración se les llama, pero cuando se tocan temas de ciudadanía es como si no hacen parte. Yo creo que sería interesante este tipo de participación.

Otra de las cuestiones que condicionan su consolidación y desarrollo es la *falta de formación, información y asesoramiento.* Muchas asociaciones de inmigrados expresan dificultades para acceder a la información y a la formación necesarias de sus líderes y asociados para poder actuar con eficacia dentro del tejido asociativo y social. Se encuentran con dificultades de idioma, pero también de comprensión del lenguaje que utilizan la Administración y algunas entidades en convocatorias de ayudas a proyectos, en negociaciones en defensa de sus representados, etc. Asimismo, respecto al acceso a la información, mantienen que no saben cómo acceder a los recursos que consideran que necesitan:

> Faltan recursos, falta la formación y la información, podemos resolverlo con estas palabras. No llega la información de actos o convocatorias a las asociaciones de inmigrados. Y la formación, en general los que llevan las asociaciones no están adaptados para hacer proyectos, prepararlos, presentarlos, hacer el seguimiento, presentar facturas, hacer memorias, esto ya cuesta, y no tienen los ingredientes para salir adelante. Hay muchas asociaciones por aquí, están registradas, pero el problema es éste, que no pueden funcionar. Y después (...) si no tienes recursos ya vas bailando de un lado para otro.

Por ejemplo, hay asociaciones que pretenden iniciar proyectos con su país de origen que a veces tienen grandes expectativas porque conocen el caso de otras asociaciones que han podido realizar sus proyectos. Pero los procedimientos para solicitar las ayudas o las entidades a las que deben dirigirse les son desconocidos. Lo mismo sucede con los proyectos para realizar actividades. A menudo, no saben cómo solicitar lo que quieren, cómo lo tienen que hacer ni dónde. Entre otros factores, esto les hace percibir los diversos organismos de la Administración o las organizaciones no gubernamentales como un entramado atomizado y opaco en el que acceder a los recursos es una aventura. Evidentemente, de nuevo hay asociaciones (pocas y ya citadas) que han superado estos

escollos gracias a que están muy organizadas y tienen técnicos que les ayudan a elaborar proyectos. Este tipo de asociaciones son el espejo de las demás.

> "Para mí es muy complicado. Aquí no sabes dónde has de ir, no sé hablar muy bien. No sé qué tengo que hacer. Siempre pido información. En mi país hay problemas con la ganadería y el agua. Pero resulta muy complicado saber con quién tengo que hacer el contacto aquí para poder hacer el proyecto y ayudar allá. Para nosotros, que no tenemos muchas relaciones aquí, resulta difícil hacer el contacto adecuado aquí. Mi hermano es el alcalde del pueblo de allá y me pide alguna relación aquí para poder ayudar, que le diga alguna persona para hacer relación para poder sacar adelante el proyecto. Para hacer esta relación tengo muchos problemas".

Entre las soluciones planteadas aparece la propuesta de que técnicos de la Administración u otras entidades consolidadas asesoren a las asociaciones en sus proyectos, así como crear una red de acceso a la información y a la comunicación con la Administración:

> Primero, como siempre hemos dicho, las asociaciones de inmigrados necesitan recursos. No se puede hacer integración sin recursos. No se puede trabajar integración sin recursos. Las asociaciones de inmigrados confrontan problemas de lengua, problemas de elaborar un proyecto, la atomización del panorama administrativo a quien se tiene que dirigir. ¿Por qué no se puede dedicar un técnico a preparar proyectos para estas asociaciones, si de verdad se quiere hacer integración?

Es importante señalar que algunas asociaciones recurren a organizaciones no gubernamentales para que les ayuden a hacer los proyectos para presentarlos a convocatorias de subvenciones de la Administración, compensando así el déficit formativo y organizativo que les condiciona para la elaboración de los proyectos. Aunque recibir esta ayuda no es lo más habitual.

> Todos los proyectos que he presentado al Ayuntamiento o a la Generalitat lo he hecho con la ayuda de X [una organización no gubernamental]. Voy allí y me ayudan a escribir el proyecto y luego yo voy personalmente a presentarlo.

La *falta de recursos económicos* es otro de los temas que más preocupa. Entre las asociaciones entrevistadas, las más estructuradas y profesionalizadas se lamentan de la poca cantidad de subvenciones y la irregularidad en los plazos de recepción. Piensan que esta inestabilidad en los recursos contrasta con la estabilidad y eficiencia con las que ellas realizan tareas que corresponden a la Administración y que ésta les deriva, como por ejemplo la acogida. Por eso consideran necesario firmar convenios estables de colaboración con la Administración para asegurar la continuidad en la realización de su tarea. Otras, las más pequeñas y poco organizadas, se quejan de la desigualdad de oportunidades para acceder a las subvenciones y opinan que el criterio de concesión y los mecanismos de entrega les excluyen en la práctica. La falta de recursos económicos limita gravemente las posibilidades de actuación de este tipo de asociaciones y la realización de las actividades que se proponen, creando un círculo vicioso en el que las más organizadas y profesionalizadas cada vez lo son más —aunque con las citadas quejas sobre la dificultad de mantener sus estructuras de forma continuada— y las más pequeñas y con carencias ven cómo se incrementan los problemas para sobrevivir. Algunos equiparan las grandes organizaciones no gubernamentales y las asociaciones de inmigrados profesionalizadas con multinacionales del tercer sector y critican a la Administración

por favorecer la concentración de recursos en unas pocas y a las grandes organizaciones no gubernamentales por acapararlos dejando con pocos medios a las pequeñas asociaciones, que son, a menudo, el nivel de intervención más cercano al inmigrante necesitado.

> Otra cosa es el paternalismo que sigue existiendo desde las Administraciones, desde las grandes organizaciones no gubernamentales que nosotros llamamos 'las multinacionales', porque son igual que Repsol, sólo que ellos trabajan en el tercer sector, pero en el fondo la filosofía es la misma. Dicen que van a ayudar, pero después se convierte en paternalismo. Es decir, aquí los inmigrantes por su cuenta no pueden hacer nada, tienen que tener un padre o una madre para ayudarles. Y yo creo que no. Sí que primero la acogida y tal se puede hacer algo, pero después dejar que la persona acceda a lo mismo que los demás y ya veremos cómo se espabila (...) La acogida actualmente, la acogida de los que llegan en los cayucos. Llegan a Madrid o a Barcelona, se les confía a una ONG, esta ONG los acoge 15 días pero después se les libera a la calle. Y entonces la acogida la tienen que hacer las asociaciones de inmigrantes sin medios ni nada. Porque yo no puedo ver a un senegalés y lo dejo en la calle, no puedo, ni lo puedo ver buscando en la basura para comer y dejarlo allí. Y sin recursos, la asociación X ha colocado a más de 600 personas. Hacen cada día una ronda en la playa a la gente que está durmiendo allí, cogen y le dicen "¿conoces algún pariente?" y van llamando uno a uno, en Girona, en Lleida, en casa de otros senegaleses... Y sin ningún medio.

Las soluciones que apuntan son, por una parte, más transparencia, criterios objetivos, flexibilidad en las convocatorias y generosidad (más recursos) al dar subvenciones, considerando que el asociacionismo es una forma de hacer política. Este incremento de los recursos lo justifican porque las asociaciones desarrollan tareas que debería hacer la Administración y no asume, o que aunque las haga no llega a dar respuesta a todas las necesidades actuales.

> Yo creo que la solución es que la Administración siga confiando en esa tarea voluntariosa de la gente que se dedica y sobre todo que siga apoyando las iniciativas que salen, lo cual no significa que no tengan un control de la gestión de esos recursos (...) Pero lo que no se puede hacer es cerrar esa vía, porque hay un trabajo que la Administración con su burocracia no llegará, y esa organización si no lo realiza, se quedará por hacer (...) Tener a alguien que te oriente es otra vía de hacer política no tan agresiva que no llega desde muy arriba. Creo que es fundamental que el trabajo de las asociaciones se siga apoyando desde ese punto de vista, sin dejar de lado el control de los recursos económicos que se dan a las asociaciones.

Al mismo tiempo opinan que hay que generar recursos propios mediante la organización de actividades y la implicación de la sociedad en sus proyectos. Otra estrategia que suelen emplear para no depender de la subvención administrativa y poder hacer realidad los proyectos es fomentar la solidaridad entre asociaciones y que las asociaciones pequeñas, cuando tienen un proyecto que no pueden realizar por sí mismas, lo lleven cabo de forma coordinada con otras asociaciones[13].

> Cuando la asociación depende del dinero de la Administración muchas de sus iniciativas se quedan en el baúl de los recuerdos y no se pueden llevar a cabo, y cuando nacen, mueren. La manera es pensar

13. Esto a menudo es difícil ya que todas quieren su protagonismo y sus recursos, de manera que acaban compitiendo entre ellas.

> que hay actividades o ideas que por muy asociación que seamos, si la asociación es pequeña hay que derivarlas a otras asociaciones o al colectivo que pueda desarrollarlas, no quedarse esas ideas como propias y no poderlas hacer. Y haría falta una gran solidaridad.

A la falta de recursos económicos, o como resultado de ésta, se le añade "*la falta de espacios adecuados"* (generalmente locales). Muchas de las asociaciones entrevistadas recalcan la inexistencia o limitación de espacios donde reunirse y llevar a cabo su actividad. En algunos casos la sede que consta como local social es la dirección personal del presidente y para hacer reuniones o celebraciones han de solicitar un espacio a la Administración local. En general las asociaciones no suelen tener problemas para disponer de lugares públicos donde hacer fiestas o celebraciones pero, en cambio, los problemas de espacio utilizable como sede social para que las asociaciones puedan desarrollar sus reuniones o actividades cotidianas son bastante comunes:

> Por ejemplo, un local. Últimamente con esto tenemos un poco de problema porque somos mucha gente. Por ejemplo si vienen 80 personas aquí molestarán un poco, y este es el tema ahora, y el Ayuntamiento nos dice que no tienen locales. Y no pueden dar locales, dicen que si queremos los podemos alquilar. Este tema cuesta un poco aquí. Hay un centro cívico que hacemos reuniones ahí a veces, porque queremos un local pero no lo conseguimos.

En último lugar, una cuestión que define su situación y que se desprende de todo lo dicho es la "*dependencia y la escasa coordinación"*. La independencia es un objetivo que, desde diferentes puntos de vista, se proponen diversas asociaciones; las hay que creen que deben dejar de aceptar el paternalismo (y dirigismo) de la Administración y construir un destino independiente avanzando en una dinámica participativa. La formación de los líderes y asociados para gestionar la asociación y la definición de unos objetivos claros para los que se quiere trabajar son elementos que creen que permitirían superar las crisis y avanzar hacia una mayor independencia[14]. Por el contrario, la falta de objetivos y proyectos bien definidos y compartidos o la necesidad de recursos externos para nacer o subsistir crean dependencias que quisieran de forma transitoria pero que en muchos casos no parecen superarse. En opinión de una reducida parte de los representantes de pequeñas asociaciones, las subvenciones y ayudas limitan el crecimiento autónomo del asociacionismo al proveer desde fuera unos recursos que deberían proceder de su interior. Este apoyo económico externo contribuye a romper el vínculo simbólico que une y refuerza a la comunidad, percibiéndose, así, como un obstáculo para su independencia y desarrollo[15]. Pero también es cierto que no tienen demasiadas posibilidades de no depender de él.

---

14. "La independencia viene primero por la formación. Cuando una asociación tiene una junta que está formada, tiene unos principios, sabe lo que quiere, tiene unos objetivos claros que defiende, tiene su independencia. Y al contrario, cuando la asociación está formada por..., ayudada para formarla, entonces ya sabemos cómo va, es sólo temporal, al cabo de un tiempo entra en crisis y ya no existe".

15. La capacidad de condicionar de las ayudas que las asociaciones reciben de la Administración, aunque se entiende como parte lógica del juego político, se percibe como un obstáculo para la independencia de las asociaciones y para el cumplimiento de la tarea de servicio a las comunidades que representan porque crea relaciones de tutela y clientelismo con Administraciones y partidos políticos. Este fenómeno que, como se ha visto más arriba, han comentado diversas fuentes entre las asociaciones es percibido también por representantes de la Administración y de organizaciones no gubernamentales.

> Otro debilidad es que las asociaciones dependen mucho de las subvenciones. Una vez que una asociación se legaliza depende mucho de las subvenciones (...) Y esto limita a la asociación que no puede pensar por sí misma ni inventar cosas nuevas sin depender de las ayudas. No son todas, hay algunas que son independientes y ni siquiera van a las instituciones (...) Limita las iniciativas, te estás desvinculando cada vez más de la comunidad, porque el soporte de dinero propio hace sentir que la comunidad está aquí viva y que está contigo.

Esta dependencia puede conllevar incluso que se prioricen las relaciones personales por lo que pueden representar para la asociación y también para los representantes de la misma. Estar bien con las Administraciones locales puede representar recibir apoyo económico, mientras que no llevarse bien puede implicar ser ignorado[16].

> Se trataría de que la Administración cada vez fuera más justa en el otorgamiento de estas subvenciones. Lamentablemente no es así. Depende mucho del partido político que gobierne y de las amistades. En todos los temas relacionados con las subvenciones aparece mucho el tema del amiguismo. Y eso es un tema preocupante, porque a veces las asociaciones de inmigrantes quieren responder más bien al tema del amiguismo que a los inmigrantes (...) Creo que muchas veces la Administración ejerce este tipo de coacción para tener a las asociaciones bajo su tutela.

La citada dependencia se ve también en la evolución que realizan las asociaciones en el uso del vocabulario[17] impuesto que van incorporando los términos que la Administración y las fundaciones financiadoras utilizan en sus convocatorias o en las orientaciones que dan en política de integración de los inmigrados. Así, palabras y conceptos como "interculturalidad", "cohesión social", "codesarrollo...", han ido apareciendo paulatinamente y las asociaciones, además de apropiarse de esta terminología, la han ido convirtiendo en objetivo de sus actuaciones, fuera o no de su interés.

La dependencia de los recursos (y la competencia por ellos), más la gran atomización del asociacionismo y la diversidad de maneras de entender objetivos similares, dificulta la coordinación y la colaboración entre las asociaciones. Aunque se hacen esfuerzos para la creación de plataformas o coordinadoras, no hay ninguna que una a todas las asociaciones o a una parte importante de ellas. Además, a menudo estas plataformas son foco de conflictos en la competencia por el liderazgo y por el reconocimiento. Eso sí, esta necesidad de coordinación es percibida y comentada por muchas asociaciones y siempre existen conversaciones sobre la creación de una coordinadora o plataforma que las aglutine:

> Si tenemos un espacio propio como asociación nosotros podemos gestionarlo. Entonces puede ser un espacio también aprovechado por todos, para todas las asociaciones africanas. Hace un año (...) estábamos pensando en hacer una red de todas las asociaciones de inmigrados. Ahora lo volveremos a emprender, pero tiene que haber una asociación delante, lo que no puede ser es "todos iguales" si

16. "El problema en la relación con la Administración es que si criticas o defiendes algo que no gusta a alguna Administración te margina y después ya no puedes hacer nada (...) Si tú defiendes algo que va en contra de... o si haces una mala propaganda de alguna Administración, pasa lo mismo que les puede pasar a las asociaciones de vecinos, es moneda corriente de la política en general".

17. Especialmente las más estructuradas y con mayor capacidad organizativa y de gestión.

ya sabemos que no todos son iguales. Al frente tiene que haber una asociación estructurada. Después verán cómo podrán ir creciendo las pequeñas.

4. Conclusiones

El crecimiento del número de asociaciones lideradas y, mayoritariamente, compuestas por inmigrados es una evidencia en la España de los años noventa y, sobre todo, del primer decenio del nuevo siglo. El notable incremento del flujo migratorio recibido en España en los citados años y la diversificación de los países de origen, las distintas edades de los individuos y la feminización de una parte de este fenómeno, han comportado un incremento de la preocupación por diseñar políticas de integración de los recién llegados. Dentro de estas políticas, sea a nivel nacional, autonómico o local, se ha tendido a considerar que el asociacionismo favorece los procesos de incorporación de los inmigrados. De ahí el frecuente interés que detectamos entre los representantes de la Administración, y también de entidades no gubernamentales que trabajan para mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes, de que se creen asociaciones representativas y con las que se pueda negociar y en las que apoyarse cuando las circunstancias lo requieran. Ahora bien, no negaremos que en ocasiones son los propios inmigrados los que, ante un contexto en el que cualquier petición debe proceder de un grupo, ven necesario asociarse para ser escuchados o emprender una actividad. La juventud de este desarrollo asociativo hace que detectemos la existencia de un diverso abanico de situaciones organizativas y, en consecuencia, de distintos grados de reconocimiento. Hallamos asociaciones que podemos considerar consolidadas, que son una minoría y que en ocasiones son el modelo[18] para el resto y otras que inician su camino, pasando por diversidad de situaciones intermedias, a menudo definidas por el voluntariado de los que en ellas colaboran y por la inestabilidad.

Lo más frecuente es que las organizaciones no gubernamentales, pero sobre todo la Administración, les soliciten que informen de la realidad de las personas a las que representan y que transmitan los mensajes que se les quiere hacer llegar, que colaboren en la resolución de conflictos o situaciones en las que se les requiera y en programas dirigidos a la población inmigrada. Además, también se convierten en miembros de foros y plataformas en las que se pide que haya una representación de las personas inmigradas. Este reconocimiento social, que también implica reconocimiento personal para los líderes, conlleva un precio que, a menudo, consiste en tener que seguir los parámetros, las directrices, institucionales. De hecho, en ocasiones, comentan que el precio de la independencia es contar con poco apoyo económico y escaso reconocimiento. Generalmente, a no ser que se cuente con una buena base de asociados, la consolidación supone no desviarse en exceso de las líneas marcadas. De esta forma, las asociaciones ayudan al desarrollo de políticas pero también se encuentran condicionadas por ellas.

La política de las Administraciones, y también de otras organizaciones no gubernamentales, y la respuesta de las asociaciones aún se halla en construcción pero la dinámica observada apunta que las asociaciones de inmigrantes pueden convertirse de forma permanente en clientelares de las Administraciones (o marginales, cuando reciben un escaso reconocimiento de éstas últimas). Lo que sigue pareciendo claro es que, en general, se continúa considerando el asociacionismo de los inmigrados como algo beneficioso para su integración en la sociedad española y, en general, se potencia y condiciona su desarrollo creando una red de asociaciones aisladas, pequeñas, débiles e inestables que sirven bien a los intereses de las Administraciones locales. Éstas conviven difícilmente

18. Pero también una competencia difícil de batir en la obtención de proyectos y recursos.

con otras que juegan en "primera división", obtienen recursos de instancias superiores y, en ocasiones, amenazan el dominio de las primeras en su espacio local; de ahí que se conviertan en referente de las de "segunda división" que hacen lo imposible por consolidarse y ascender. El mejor futuro que ven es el paso a grandes estructuras pero el día a día (las necesidades expresadas: económicas, de espacios, de tiempo de dedicación de los líderes pues se trata de una actividad de voluntariado, etc.), los intereses particulares de los líderes de las diferentes asociaciones y los intereses de las Administraciones locales, entre otras cosas, frenan este desarrollo. De ahí que foros y plataformas, que articularían el trabajo en red de este tipo de asociaciones, no acaben de funcionar a pesar de los intentos.

Bibliografía

AMENGUAL, A. *et alii*, *Participació i immigració en contextos pluriculturals. La situació del casc antic de Barcelona*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2003.

ARANGO, J., MOYA, O. y OLIVER, J. (dir.), *Inmigración y emigración. Mitos y realidades*, CIDOB, Barcelona, 2014.

AUBARELL, G. (dir), *Gestionar la diversita*t, Barcelona, Iemed, 2003.

BIRSI, U. y SOLÉ, C. (Coords.), *Migración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania,* Barcelona, Anthropos, 2004.

CASTLES, S. y MILLER, MJ., *The age of migration. International population movements in the modern World,* The Macmillan Press Ltd, London, 1994.

COLECTIVO IOE, *La inmigración extranjera en Cataluña,* Institut d'Estudis Mediterranis, Barcelona, 1992.

COLECTIVO IOE, "La inmigración extranjera en España: sus características diferenciales en el contexto Europeo" in J. CONTRERAS (Compilador), *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*, Madrid, Talasa, 1994, pp. 83-119.

COLECTIVO IOE, «Espagne: un nouveau pays d'immigration», *Migrations Société*, 1999, pp. 63-79.

CRESPO, R., "Asociacionismo inmigrante" in AAVV *II Informe sobre la inmigración y trabajo social*, Diputació de Barcelona, Barcelona, 1997, pp. 321-354.

GARRETA, J., "Minories ètniques, associacionisme i integració sociocultural" *Papers. Revista de Sociologia*, 56, 1998, pp. 197-230.

GARRETA, J., *La integración sociocultural de las minorías étnicas*, Anthropos, Barcelona, 2003.

GARRETA, J., *Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña. Discursos y prácticas,* Universitat de Lleida, Lleida, 2009.

GARRETA, J. y LLEVOT, N., "Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones", *Revista Internacional de Sociología* nº 71, 2013, pp.15- 38.

KASTORYANO, R., «Construction de communautés et négociation des identités: les migrants musulmans en France et en Allemagne» in DC MARTIN, *Cartes d'identité. Comment dit-on «nous» en politique?*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1994, pp. 229-244.

LLUCH, A.M., «L'associacionisme dels immigrants». *DCIDOB,* 2000, pp. 67-68.

MARTÍN, G (dir.), *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*, Fundación Repsol YPF, Madrid, 2004.

MARTÍNEZ, M.F., "Una tipología analítica de las redes de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía", *REIS,* 95, 2001, pp. 99-128.

MORELL, A., "El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: cuestiones teóricas y evidencia empírica", *Revista Migraciones nº*17, 2005, pp. 11-142.

PAJARES, M., *Inmigración y mercado de trabajo*, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid, 2008.

PONT, J., "Aproximación al asociacionismo de inmigrantes extracomunitarios a partir de las teorías de la estructuración" in Carlota SOLÉ e Antonio IZQUIERDO (edit.), *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña. Galicia y Andalucía*, Anthropos, Barcelona, 2005, pp. 201-234.

RAMBLA, X., "Les desigualtats ètniques i la formació dels espais locals", *Revista Catalana de Sociologia* nº 14, 2001, pp. 239-251.

RIBAS, N., "Dona i immigració" in Gemma AUBARELL (Dir.), *Gestionar la diversitat*, Iemed, Barcelona, 2003.

SIPI, R., "Las asociaciones de mujeres ¿agentes de integración social? *Papers. Revista de Sociología* nº 60, 2000, pp. 355-364.

SOLÉ, C. e IZQUIERDO, A. (edit.), *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*, Anthropos, Barcelona, 2005.

TOCQUEVILLE, A., *La democracia en América*. Fondo de Cultura Económica, México, 1963, [1835].

VEREDAS, S., *Las asociaciones de inmigrantes marroquíes y peruanos en la Comunidad de Madrid*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1999, [no publicado].

Evolución de la participación de las familias en el sistema escolar español

Anna Mata Romeu
Universitat de Lleida
annamata@geosoc.udl.cat

Resum

Evolució de la participació de les famílies al sistema escolar espanyol

El text té per objecte analitzar les relacions entre les famílies i l'escola en un context històric i institucional. Ambdues s'analitzen sota la premissa que mantenen asimetria de poder i situen al centre del debat a diversos agents, tant públics com privats. Es proposa, pertant, una reflexió sobre els mecanismes de participació de les famílies en el sistema escolar i la seva utilitat o rellevància.

Del treball de camp es desprèn que no hi ha una visió unívoca sobre la significativitat que es dóna a la participació de les famílies a les escoles, ja que es distingeix un mosaic d'opinions i visions, sino contraposades, sí divergents. S'establirà una interrelació entre totes aquestes opinions, per mostrar una síntesi explicativa del marc de relacions entre les famílies i els diversos agents del sistema escolar i els reptes i tensions en què es troba immers.

Paraules

Família, Escola, Participació, Educació, Moviments Socials.

Resumen

Evolución de la participación de les familias al sistema escolar español

El texto tiene por objeto analizar las relaciones entre las familias y la escuela en un contexto histórico e institucional. Ambas se analizan bajo la premisa de que mantienen asimetría de poder y sitúan en el centro del debate a varios agentes, tanto públicos como privados. Se propone, por tanto, una reflexión sobre los mecanismos de participación de las familias en el sistema escolar y su utilidad o relevancia.

Del trabajo de campo se desprende que no existe una visión unívoca sobre la significatividad que se da a la participación de las familias en las escuelas, pues se distingue un mosaico de opiniones y visiones, si no contrapuestas, sí divergentes. Se entablará una interrelación entre todas estas opiniones, para mostrar una síntesis explicativa del marco de relaciones entre las familias y los diversos agentes del sistema escolar y los retos y tensiones en que se encuentra inmerso.

Palabras clave

Familias, Escuela, Participación, Educación, Movimiento Social.

Résumé

Evolution de la participation des familles au système escolaire espagnol

Le texte vise à analyser les relations entre les familles et l'école, dans un contexte historique et institutionnel. Toutes les deux sont examinées en vertu du principe du maintien d'une asymétrie

du pouvoir et situent les différents acteurs, aussi bien publics que privés, au cœur du débat. Nous proposons, par conséquent, une réflexion sur les mécanismes de participation des familles dans le système escolaire et sur son utilité ou sa pertinence.
Le travail de terrain montre qu'il n'y a pas une vision univoque sur l'importance accordée à la participation des familles dans les écoles, puisque l'on distingue une mosaïque d'opinions et de points de vue qui sont divergents, sans être forcément contradictoires. En ce sens, nous allons amorcer une interrelation entre les différentes opinions, a fin démontrer une synthèse explicative du cadre des relations entre les familles et les différents acteurs du système scolaire, et les défis et les tensions dans lesquels celui-ci est inséré.

Mots-Clés
Famille, École, Participation, Éducation, Mouvements Sociaux.

Abstract
Evolution of families' participation in the Spanish school system
The aim of this text is to analyze the relationships between families and school in a historical and institutional context. Both are discussed under the premise of maintaining asymmetry of power and placing in the center of the debate various actors, both public and private. It is therefore suggested a reflection on the families' involvement mechanisms in the school system as well as its usefulness or relevance. Research shows that there is no unambiguous view on the significance given to families' participation at schools, a sa mosaic of not opposing but divergent opinions and views is discerned.

Keywords
Family, School, Participation, Education, Social Movement.

Introducción

Se pretende exponer y analizar las relaciones entre las familias y la escuela, en el contexto histórico e institucional español desde los años sesenta del pasado siglo hasta la actualidad. Ambas se analizan bajo la premisa de que mantienen asimetría de poder y sitúan en el centro del debate a varios agentes, tanto públicos como privados. Se propone, por tanto, una reflexión sobre los mecanismos de participación de las familias en el sistema escolar y su utilidad o relevancia.

Se exponen parte de los resultados de una investigación realizada durante los años 2013 a 2015, en España, en diversas Comunidades Autónomas: Aragón, Baleares, La Rioja y Cataluña, en el marco de un proyecto de investigación financiado por el MEC[1]. La parte que mostramos en el presente artículo se basa en el análisis de 32 entrevistas semi-estructuradas realizadas a personas representativas de diversos sectores de la educación, conocedores de la temática de la participación de las familias en la escuela y/o con responsabilidades en esta temática. Han sido entrevistados técnicos de la administración educativa de cada Comunidad, de los Consejos Escolares, de las

1. EDU2012-32657, Familias y escuelas. discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria.

administraciones educativas de ámbito local, de federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos, de sindicatos y de movimientos de renovación pedagógica, entre otros.

Las hipótesis planteadas giraban en torno a que: las relaciones entre la escuela y la comunidad son vistas como factor de gran importancia en la educación de los alumnos; el marco normativo que regula la participación de las familias es visto de forma asimétrica, desde la excelencia hasta la insuficiencia; los diversos agentes implicados en la educación mantienen opiniones divergentes sobre cómo se ha producido la evolución de la participación de las familias a lo largo de los últimos treinta años en España y sobre cómo se produce la participación de las familias en los centros educativos en la actualidad.

Del análisis de las entrevistas se desprende que no existe una visión unívoca sobre la significatividad que se da a la participación de las familias en las escuelas, pues se distingue un mosaico de opiniones y visiones, sino contrapuestas sí divergentes. En aras a su comprensión, se ha optado por presentar estas valoraciones segmentadas a partir de diferentes vectores: en primer lugar la valoración que se hace del contexto socio-político de cada etapa histórica (desde los años 60 hasta la actualidad, de la dictadura a la democracia); en segundo, las valoraciones y opiniones que expresan los representantes de las Administraciones Públicas entrevistados; en tercer lugar las opiniones del profesorado sobre la participación de las familias y sus cambios a lo largo del tiempo y, por último, las reflexiones y análisis que expresan los representantes de las familias (Miembros del consejo escolar, Asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAs), etc.).

Finalmente, se entablará una interrelación entre todas estas opiniones, para mostrar una síntesis explicativa del marco de relaciones entre las familias y los diversos agentes del sistema escolar y los retos y tensiones en que se encuentra inmerso.

¿Que significa participar?

La relación familia-escuela se puede considerar una cuestión pendiente en nuestro país (Garreta, 2007), dado que, desde una perspectiva histórica, la escolarización universal es relativamente reciente y el desarrollo normativo que ha permitido la implicación de las familias en los centros escolares lo es todavía más. Por otro lado, cabe reflexionar también en si este hecho se ha producido con facilidades o resistencias por parte de los diversos agentes implicados, dado que, según Miralles (2008) la participación cuestiona las relaciones de poder establecidas, que se sostenían en el frágil equilibrio del poder y el saber.

Del trabajo de campo se desprende que no existe una visión unívoca sobre la significatividad que se da a la participación de las familias en las escuelas, más bien encontramos un mosaico de opiniones y visiones, sino contrapuestas si divergentes.

Esta disensión aparece ya desde el primer momento en que se pide a nuestros interlocutores que definan la participación, pues, la significación que se le da es diferenciada:

Así, en opinión de algunos, la participación se ciñe a lo "formalizado", como por ejemplo las AMPA y los Consejos Escolares. Éste es el marco y lo significativo es saber utilizarlo correctamente. Son valoraciones podríamos decir más normativas, donde la participación se circunscribe a aquello regulado como tal y se trata, sencillamente, de utilizarlo en mayor o menor grado.

> "Una escuela es un proyecto colectivo" (FACA13II)

> "A veces se confunde la palabra participación con 'entre todos lo haremos todo' y no es eso, se tiene que participar pero cada uno a partir de las competencias que le son propias y manteniendo la coherencia educativa" (AUTCA13)
> "Por suerte, nuestra legislación lo deja muy claro, la participación se articula mediante los Consejos Escolares y las AMPA" (MUCA13)
> "Es la implicación en los procesos educativos, de forma individual y colectiva" (SCA13I)

Para otros, el sentido de la participación por parte de las familias se encuentra en el polo opuesto. Participación es implicarse en el funcionamiento del centro y en la educación/formación que el menor recibe; participación es sentirse miembro de una comunidad educativa donde tu opinión en tenida en cuenta y determinante en el proceso de toma de decisiones.

> "La participación se da de forma espontánea al margen de la legislación... "(SCA13I)
> "Participación como la capacidad que tienen las familias o cualquier agente educativo de incidir en las decisiones de la escuela; o sea, participar no significa sólo estar allí, sino que significa estar allí para poder aportar tu criterio para poder mejorar las cosas, cambiar las cosas. La participación sin relacionarla con la incidencia en las decisiones importantes de la escuela no la entiendo; entonces yo la definiría como asistencia" (MRCA13I)
> "Si una escuela es participativa, en mayúsculas, es que ha hecho un proyecto educativo elaborado, desarrollado y aprobado democráticamente; si se hace democráticamente deben participar todos los agentes educativos y quiero decir también los del entorno, que son tan potentes..."(MRCA13I)
> "Una participación digamos... de una dinámica más reivindicativa. (...) Ver las necesidades de la escuela, qué es lo que falta y luchar para que se resuelva" (FACA13II)
> Rebajar estas premisas es cercenar el derecho y el deber de participar.
> "Si la capacidad real de tomar decisiones es sólo de la dirección del centro, esto te marca un modelo muy concreto de participación"(MRCA13I)
> "Hay una especie de falacia, de trampa, en torno a la participación y es que dicen: nosotros tenemos montado un sistema en que están representados los padres, los alumnos, los profesionales... y te piden una cierta participación para que tú encajes en lo que hemos decidido nosotros"(CECA13)

Evolución y cambios en la participación

Quizás, para comprender mejor estas apreciaciones resulta interesante ahondar en la valoración que nuestros interlocutores hacen de la evolución que ha tenido la participación en las escuelas de las familias a lo largo del tiempo, es decir, desde la etapa pre-democrática hasta la actualidad. La totalidad de los entrevistados han seguido el hilo cronológico de sus propios recuerdos y se han remontado desde los años 60 del siglo pasado, hasta la actualidad.

Mayormente, nuestros interlocutores se inclinan en vincular los cambios acaecidos en las formas de participación de las familias en los centros escolares con los cambios sociopolíticos acaecidos en nuestro país desde el final del franquismo a la actualidad. Es un punto de vista que nos parece interesante y, sin duda, enriquecedor, dado que amplia nuestro foco de atención y análisis.

Los años del final del franquismo, son vistos por algunos (los menos) como años amorfos, en los que la participación de las familias en las escuelas era inexistente, pues no existía tradición en la memoria reciente y las estructuras estatales eran rígidas y autoritarias.

> "Yo recuerdo mi infancia y los padres ni pasaban por la escuela" (AUTCA13)
> "En el franquismo los padres se quedaban en la puerta de la escuela... no se quería ni hablar del tema"(EXFACA13)

Sin embargo, para otros, son recordados como años de efervescencia, de ilusión, de cambios... De un momento donde imperaba la creencia del "todo está por hacer y todo es posible", parafraseando al poeta Miguel Martí y Pol. Años en que, las carencias eran casi tantas como las ilusiones:

> "Antes del 78 los padres se reunían porque querían una escuela pública, de calidad, catalana... casi en la clandestinidad. A partir de la ley del derecho de asociación es un momento de ebullición y es la explosión más grande, podríamos decir, de las AMPAS"(EXFACA13)
> "La escuela franquista era muy participativa en aquellos momentos y se relacionaba mucho con actividades comunitarias"(MRCA13I)

Este énfasis y espíritu constructivo, quizás por la inercia del movimiento y el ímpetu del cambio político que atravesaba el país, a tenor de nuestros interlocutores, se mantiene a lo largo de los años 80.

> "Yo comenté en 1982 y en ese momento la participación que había por parte de las familias era modélica. Yo empecé en el instituto xx, que todavía existe, y era un instituto no terminado, estaba la estructura hecha pero no estaba terminado, entonces lo ocuparon los padres, los alumnos y los profesores y lo pusieron en marcha, o sea lo acabaron ... y todos lo hacíamos absolutamente todo: pintar las paredes ... era una participación total y eso se reflejaba en el funcionamiento del centro, porque estaba el claustro y al claustro venían todos: alumnos, padres, profesores, personal de limpieza, conserjes ... era una especie de asamblea del centro con participación de absolutamente todos ... para mí el modelo de participación es éste (...) los claustros los hacíamos los sábados por la mañana para intentar que viniera todo el mundo ... en principio podían venir todos los que quisieran" (SCA13III)

> "Los padres se implicaban sobre todo en cuestiones de decisiones... no había equipo directivo en el sentido en que lo entendemos ahora sino que había una comisión gestora, o sea era la gestión del centro diaria" (SCA13II)

Podríamos decir que el mismo concepto de participación se construyó con la práctica, no existía un modelo legislativo claro y concurría una alta variabilidad según centros y ámbitos territoriales.

> "Han pasado muchas cosas, o sea, la escuela pública estaba por hacer y había una implicación de padres y alumnos muy grande (...) el referente era el de "escuelas en lucha" donde el referente legal que teníamos era la ley de los 70 y, por lavía de los hechos, en los centros imponía este modelo. A la administración no le gustaba pero no se atrevía a intervenir. A partir de la LODE ya intervinieron mucho más en los centros" (SCA13II)

> "En la escuela se genera en esta época una ilusión muy colectiva, en que se entra en un territorio virgen y la gente participa porque lo siente... hay un profesorado muy implicado... debemos pasar de escuela estatal a la escuela pública, que no es lo mismo" (MRCA13I)

De alguna forma, como alguno de los entrevistados apunta, la incipiente democracia conlleva la creencia de que el ciudadano es llamado a participar en todo y con todas sus energías; el contexto parecía ser, por tanto, óptimo.

> "Después del franquismo, en el proceso democrático, hace que se quiera perpetuar la democracia misma y hay una explosión de querer participar en diferentes ámbitos, y también en la escuela" (MRCA13I)
> "La gente sentía la escuela suya y esto también se notaba..." (SCA13II)
> Pasada esta efervescencia, asistimos al afianzamiento de la democracia, a la cimentación de nuevos reglamentos y disposiciones en el funcionamiento de las Administraciones públicas y se observarán los primeros cambios.
> "Todo esto durará todos los años 80 y hacia los 90 las AMPA cogen un modelo podríamos decir de servicios, también hay una reivindicación pero mayormente es, podríamos decir, de servicios" (SCA13IV)

Según los entrevistados, este modelo de comunión educativa, de unidireccionalidad de intereses por parte de familias y profesores, empieza a resquebrajarse hacia finales de los ochenta e inicios de los noventa. ¿Cuáles son los cambios? Pasamos a identificarlos.

Por una parte, la perspectiva y la mirada de los profesores *versus* la participación de las familias y su posición dentro del entramado escolar ha sufrido variaciones. Algunos se refieren a una cierta acomodación del profesorado, una vez conseguidas sus reivindicaciones funcionariales (retribuciones, horarios, etc.) que conllevó un descenso en el nivel de exigencia (antes unitario) hacia la Administración. Los intereses de los profesores y los de las familias dejarán de ir a la par y tomaran caminos sino divergentes, paralelos, pero separados; y en esta transición quizás se perderán las reivindicaciones más genéricas para dejar paso a otras más específicas, o de menor calado.

Era quizás un proceso inevitable, dado que las grandes movilizaciones para conseguir centros educativos públicos en los barrios (o mejorar los que ya existían) y conseguir una dotación de profesorado suficiente, mayormente se habían conseguido.

> "La autonomía de aquellos profesores del final del franquismo se ha perdido" (MRCA13I)
> "El profesorado pasa a ser un profesorado funcionarizado" (MRCA13I)

En este momento, como apuntamos, los intereses de los profesores voltearan hacia mejoras "hacia dentro" dentro del propio centro educativo o hacia sus legítimos intereses corporativos; y las familias, poco a poco, serán encauzadas a participar mediante los mecanismos previstos específicamente para esta finalidad.

En este sentido, algunos apuntan al propio sistema (y su entramado legislativo) como causante principal de esta a-sintonía; aunque otros se refieren a los propios recelos y comodidades de los profesores para explicar este cambio.

> "Trabajar sin la participación de los padres es mucho más cómodo..."(SCA13II)
> "Aunque los profesores han sido reivindicativos en otras cuestiones, nunca hemos tenido aliados dentro del propio sistema" (FACA13II)
> "Yo pienso que las familias tendrían que poder participar en todos los ámbitos de la escuela, aunque esta opinión no la comparten todos los docentes" (MRCA13I)

> "Hay una cierta resistencia del profesorado a que las familias puedan participar en temas de aprendizaje" (MRCA13I)

Aunque, de hecho, la gran mayoría de informantes atribuye a la Administración la responsabilidad fundamental en torno a este cambio.

> "Todos los cambios que ha habido siempre han sido una serie de medidas legales orientadas a vaciar de contenido la participación de las familias y, incluso los profesores, en la gestión y con el día a día de los centros. La LODE ya regula un órgano de supervisión para aprobar las cuentas, un órgano consultivo pero no un órgano de gestión propiamente dicho; en relación con lo que teníamos fue un retroceso. La participación de los padres era mucho más directa, los consejos escolares pusieron limitaciones (...) el director del centro era el responsable (...) ya limitaron la implicación de las familias" (SCA13II)

Así, las sucesivas leyes y reglamentos aprobados en los años ochenta y noventa conllevarían una creciente segmentación de funciones dentro del centro educativo, aquello que pueden hacer o no hacer los profesores, aquello que debe a o no hacer la dirección, cómo y cuándo deben intervenir los padres... lo cual ha mermado la espontaneidad de la participación de las familias y la ha relegado a los espacios prescritos.

> "Hay un discurso oficial de que es importante la implicación familia-escuela, pero desde un punto de vista feudal, unidireccional (...) obstáculos para que se hable, se analicen las cosas" (FACA13II)
> "Nuestro ordenamiento normativo no ha ayudado... no ha tenido en cuenta esta necesidad de generar expectativas, de generar cooperación" (SCA13I)
> "Se ha visto la escuela como algo que gobernar y es una lástima" (SCA13VI)
> "No estamos favoreciendo a las familias para que puedan participar en el proyecto educativo" (SCA13I)
> "Todos los cambios que ha habido siempre han sido una serie de medidas legales orientadas a vaciar de contenido la participación de las familias y, incluso los profesores, en la gestión y con el día a día de los centros" (SCA13II)
> "La carta de compromiso educativo con el centro me parece un instrumento menor porque es demasiado clientelar, porque le viene a decir a la familia cual es el contrato: que le va a dar la escuela y tú que le vas a dar a la escuela" (SCA13I)
> "(...) Ahora se discute, pues venga: ahora se han de hacer las competencias básicas, ahora se deben hacer los horarios, pero se ha burocratizado totalmente (...) la gente del Departamento nos hace hacer cosas que son una pérdida de tiempo" (SCA13II)
> "Se van normativizando mucho las cosas y se pierden complicidades alrededor de lo que se está haciendo... al final del franquismo hacíamos lo que queríamos y esto tiene una parte buena y una parte mala pero podíamos hacer lo que queríamos, hacer proyectos propios, sin que nadie desde la legalidad venga a decirte si están bien o si están mal y te dejan hacer... ahora no" (SCA13I)

Y, un buen ejemplo de ello sería la evolución, en el marco legislativo, de los Consejos Escolares

> "Yo estoy convencido de que si la Administración quisiera de verdad que hubiera participación en las elecciones al Consejo Escolar trabajaría el tema con los directores de las escuelas de una manera diferente a como lo está haciendo. Esto está clarísimo" (FACA13II)
> "Si el consejo escolar sólo es un órgano consultivo, según la nueva ley, ya me dirás tú" (MRCA13I)

> "Creo que el modelo consejo escolar como participación de las familias en el gobierno de los centros no ha sido un buen modelo (...) creo que el modelo adolece de una confusión inicial entre esta participación en la actividad y en el compromiso, en la delimitación de objetivos, en la creación de comunidad con lo que es el gobierno de los centros. Creo que se quiso hacer allí un max-mix que no ha ayudado a delimitar las funciones y no ha ayudado a crear comunidad" (SCA13I)

Aunque, sin duda, sería demasiado sencillo atribuir a la Administración todos estos cambios, pues, quizás, toda intervención pública no es sino un reflejo de los cambios socioculturales que acontecen a la población, es decir, en este caso, a las familias.

... Y nuevos escenarios en las familias

En la línea de la democratización de la sociedad, del acaecimiento de la sociedad post-industrial y la consolidación de una sociedad de consumo, las familias españolas de este siglo han experimentado profundos cambios en relación a sus homólogas de la segunda mitad del S. XX. La mirada de la familia hacia los agentes escolares se ha complejizado, a la par que se volvía más complejo el entramado social. Así, para Montandon y Perrenoud (1994), los cambios culturales acaecidos en las familias han conllevado una mayor relación entre éstas y la escuela; mientras que para Dubet (1997) han conducido a una especie de paz armada entre las mismas.

También nuestros interlocutores se refieren, de manera recurrente en sus discursos, a los profundos cambios que han observado en las familias en estos años y como éstos se han visto reflejados también en su comportamiento y mirada hacia el sistema escolar.

> "La transformación del ciudadano en consumidor (...) Tú pagas para que te eduquen a tu hijo y esto es un cambio de visión. Esto se produce en los noventa (...) Se reproducen conductas clientelares, de consumidor" (SCA13I)
>
> "Y es que la participación va asociada al modelo cultural: familias atomizadas, familias con movilidad, que lleva a la inexistencia de familias extensas, atomización y desarraigo. Es la quiebra de la comunidad, esta primera comunidad de las 150 personas cercanas necesarias para tener comunidad. (...) Esta atomización produce una pobreza de la red. Producimos niños con pobreza social. (...) La participación también se ve influida por esto" (SCA13I)
>
> "Ha cambiado mucho todo, la sociedad cada vez es más individualista, cada uno por su hígado, como se dice popularmente y cuesta mucho mover... se mueve a nivel de federaciones... pero a nivel de base cuesta... ves que falta compromiso, compromiso de los padres y compromiso en la sociedad" (EXFACA13)

Los informantes describen con cierta pesadumbre como ciertos cambios sociales, económicos y relacionales han conllevado una mutación en la relación familia *versus* sistema educativo. Se refieren así: a núcleos familiares cada vez más pequeños, con mayor desarraigo y ausencia de lazos comunitarios; horarios laborales muy divergentes a los escolares; mayor individualismo; un modelo social consumista, acostumbrado a recibir servicios pero no a implicarse en el sostenimiento de los mismos; una cierta delegación de funciones educativas en los centros y, por ende, una menor voluntad de participación en las mismas. De hecho, Aznar (1998) juzga que estos cambios influyeron de manera negativa en las relaciones entre ambos actores.

Los años 90 son años de pujanza económica y relajación de las reivindicaciones colectivas.

> "Más clientelar y menos solidaria, menos comunitaria" (SCA13I)
> "La inercia de que ya funciona todo hace que los padres no se impliquen tanto" (FACA13IV)
> "Hay varias cosas que confluyen: la sociedad de consumo gana terreno; hay también un acomodo del profesorado; el profesorado ya ha hecho sus huelgas de los ochenta-noventa y ya ha conseguido sus objetivos, se ha acomodado y acomoda su vida como profesional. Hay un desentendimiento... nos hemos hecho mayores, ya no tenemos tantas energías... y un proceso también de normalización,... se aposenta más todo un poco... y la relación se hace más burocrática, más institucional, se protege cada uno en su terreno..." (SCA13I)

Se mutan, así, quizás, los intereses colectivos por otros más individuales o de grupo; al considerarlos los colectivos demasiado complejos o demasiado alejados de sus posibilidades reales de participación. También, en algunos casos, los padres parecen haber focalizado buena parte de sus intereses participativos en el celo de los procesos de aprendizaje de sus vástagos. Collet (2013) se refiere, así, a un modelo de socialización civilizadora, en base al cual, los progenitores son más conscientes de los costes-beneficios que implica la maternidad/paternidad y convierten a sus hijos en el centro de sus esfuerzos y vida familiar.

> "Estamos en una sociedad donde todo el mundo cuestiona, todo el mundo es crítico y los profesores se sienten un poco cuestionados y se ponen más a la defensiva..." (AUTCA13)
> "Yo pienso que nunca las familias habían estado tan preocupadas por el éxito de sus hijos, pero forma parte de la incertidumbre por el momento actual (...) ahora es un momento complejo, educativamente hablando..." (AUTCA13)
> "Participa en aquello que directamente le interesa por sus propios hijos (...) porque les toca en su propia fibra" (FACA13IV)
> "Los padres se implican en el día a día del colegio, en todo lo demás ¡Uffffffffffffff!" (FACA13IV)
> "Los padres están muy preocupados por las notas, te dicen queremos participar en la evaluación... pero la participación es otra cosa..."(SCA13II)

La participación en las AMPA y los Consejos Escolares por parte de las familias parece haberse imbuido también de estos vientos de relajación, atenuación de las reivindicaciones y disentimiento con los centros.

> "La mayoría no vienen porque dicen ¡ostras! Si voy lo que me puede pasar en que me pongan a mí" (MRCA13I)
> "¿Los padres tienen alguna capacidad real de influir en los aprendizajes que se dan a sus hijos en la escuela? ¡No!"(CECA13)
> "En las mismas asambleas del AMPA no... te encuentras a los padres por la calle y les dices: ¿vendrás a la asamblea, no? Y ellos te dicen: pero si ya lo hacéis bien (...) lo que decidáis ya me va bien..." (FACA13IV)
> "La burocratización se produce en los dos lados, en los centros, pero también en las asociaciones de padres" (SCA13I)

> "En los orígenes de todas las AMPAS siempre ha habido más participación pero a medida que han ido pasando los años la cosa se queda en una pirámide. Es una pirámide, funciona de abajo a arriba" (FACA13IV)

Así, nuestros interlocutores relatan situaciones de AMPAS burocratizadas, secuestradas por un pequeño grupo de padres, con funciones muy secundarias, con poca capacidad real de incidencia en las decisiones del centro... un panorama que invita poco a la implicación.

Y, una situación semejante se encuentra en el análisis de la evolución de los Consejos Escolares, dado que:

> "El votar en el consejo escolar muchos padres lo ven como una cosa que no va con sus hijos y de ahí viene el absentismo tan grande que hay, que muchos padres no votan porque no lo ven importante para ellos" (FACA13IV)

La opinión mayoritaria (excepto por parte de los representantes de la Administración) es que se ha transitado hacia un modelo de Consejo Escolar fuertemente normativizado, creado más al servicio de la directiva del centro que como instrumento real de participación de las familias, con un papel más simbólico que efectivo.

> "La administración se beneficia de que haya poco debate en los consejos escolares, no se cuestiona nada sobre sus funciones y como las ejecuta" (FACA13II)
> "Yo he reivindicado siempre que igual que hay sindicalistas liberados pues tendría que haber padres liberados que pudiesen dedicar unas horas a la semana, ¿no? Ahora han quitado los permisos de los padres para asistir a los consejos escolares... Esto desde la administración habría también que valorarlo (...) mucho piden la participación de los padres pero no se reconoce la utilidad pública que tienen, entonces yo pienso que por ese lado se habría que conseguir que los padres, más allá de las horas de tutorías individuales, las que hacen un servicio a la comunidad tendrían que tenerlo algo reconocido... Se valoraría todo un poco más y que la gente se sintiera orgullosa, el decir ¡Hey! Pertenezco a esto, ¿no?" (FACA13IV)
> "Deberíamos ir a un modelo de transformación de los consejos escolares a los consejos de educación que deberían estar por encima del centro y que formalmente deberían tener una representación mayor de la sociedad organizada... incluso te digo la asociación de empresarios... Yo tuve una experiencia en este sentido en xx, que inició un plan de barrio y empezamos a trabajar con la asociación de vecinos y me di cuenta de cuanto interés tenía la asociación de comerciantes del barrio en mejorar la educación, en mejorar la convivencia... ¡en participar!" (SCA13I)

¿Nuevos tiempos para la participacion?

Considera Touraine (1984) que, en las sociedades industriales, las luchas por la producción y el reparto de la riqueza son cada vez menos frecuentes y que, por el contrario, son las cuestiones culturales las que provocan la movilización de los diversos grupos sociales.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad parece que vuelven a estar de plena actualidad (si es que alguna vez dejaron de estarlo) a tenor de las reivindicaciones y movilizaciones actuales en torno a las modificaciones legislativas y los llamados "recortes" en la educación.

Así, siguiendo el hilo de la evolución del concepto de participación y sus representaciones, resulta muy interesante analizar cómo ha podido influir en éste la irrupción de los conocidos como nuevos movimientos sociales (las mareas ciudadanas, etc.), ya entrado el S. XXI.

Encontramos, por un lado, interlocutores que consideran que estos movimientos son todavía demasiado incipientes, orientados a cuestiones más genéricas y demasiado difusos para posibilitar cambios concretos en torno a la participación de las familias en las escuelas.

> "Con la crisis están surgiendo nuevos núcleos de cooperación desde un sentido más... ecológico, más del mundo como red... un sentido menos clientelar y menos consumista" (SCA13I)
> "Es que ahora mismo está todo en efervescencia, yo creo que es un momento muy interesante, desde un punto de vista de la participación (...) Es un movimiento poco estructurado, con muy poca base teórica, la debilidad la veo en la ausencia de un modelo teórico que dé coherencia a todo esto. (...) En los años 80 había un debate de ideas y este debate ha desaparecido" (SCA13II)

Aunque, a tenor de otros, este sería el detonante largo tiempo esperado, el punto de inflexión que marcará un retorno, quizás, a los orígenes del movimiento asociativo, vecinal, participativo en mayúsculas, en definitiva. Un movimiento que, dado el entusiasmo que puede conllevar en los sectores de padres más jóvenes resultará un revulsivo para el conjunto y conllevará nuevas sinergias entre aquello formalizado (AMPA, Consejos Escolares) y aquello espontáneo que aspira a reconquistar un espacio central.

> "Además del constructivismo se habla del conectivismo: las sociedades humanas si en algo se diferencian de otros seres vivos es en la capacidad social de repartir el riesgo evolutivo... el todo es más que la suma de las partes" (SCA13I)
> Y ideas sobre el cómo debería ser esta participación y, con contenidos tanto genéricos como más concretos, no faltan...
> "Creo que la escuela debe tener responsabilidad en la creación de comunidad social entorno del alumno" (SCA13I)
> "Mediante proyectos concretos, sobre todo, cuando se produce este trabajo más allá de lo individual y entra en el trabajo colectivo, de compromiso con el grupo de alumnos y familias, que se crea comunidad, que se crea sociedad, que se crea tribu, red humana (...) mejora la convivencia, la satisfacción de los diferentes actores" (MRCA13II)
> "Creo que la participación como comunidad debe hacerse en el marco del proyecto educativo pero el control de los centros debe ser otra cosa, no estoy muy segura de acertar, tengo dudas pero la idea es que hay que sustituir los consejos escolares por consejos de educación que abarquen más de un centro educativo, en una zona identificable como de convivencia humana... un barrio, un pueblo... una comunidad humana que se identifique como tal y que en ese gobierno de los centros tuviera un peso la administración educativa, la administración local... pero tuviera un peso importante la comunidad de familias y también la comunidad cívica" (SCA13I)

Este regreso a la idea de comunidad como clave del éxito educativo no es nuevo y ha sido señalado, entre otros, en los estudios de Collet y Tort (2008; 2011).

En esta línea resulta interesante también resaltar la iniciativa de un grupo de padres y madres que, durante dos años, han intentado consensuar un decálogo sobre la participación e implicación de las familias en los centros educativos. Los participantes tenían una procedencia

amplia y suficientemente plural como para considerarlos representativos de un sector tan vasto y heterogéneo como el de padres/madres y familias (pertenecientes a las asociaciones FAPAC, CCAPC, FAPAES, FAPEL, AEC, entre otras) y el consenso tomó forma bajo la rúbrica de "Libro blanco de participación de las familias en la escuela" (2014). La filosofía del Decálogo encamina hacia un sentido de la participación que reivindica un espacio, tanto dentro del aula, como fuera de la misma; es decir, tanto dentro de la estructura educativa formal, como en la comunidad educativa y social-ciudadana. Su requerimiento para que las AMPAS sean consideradas un movimiento social de acción cívica debe interpretarse en esta línea. Esperemos que las distintas Administraciones implicadas sean sensibles a esta nueva realidad y no intenten confinar y reducir estas aspiraciones a un bilateralismo escuela-padres/madres. Lo que se persigue va mucho más allá: una nueva implicación/participación, como respuesta a nuevos tiempos y nuevos retos.

A modo de epígrafe señalamos en la Tabla 1 una síntesis del Decálogo publicado por la Fundació Bofill (2014) y, en la Tabla 2 una síntesis de las diferentes perspectivas desgranadas en torno a la participación.

Tabla 1. Decálogo de las familias y la escuela

1. Las familias estamos y queremos estar más: cómo debe ser la presencia y la implicación de padres y madres en la escuela.
2. Padres y madres también queremos hablar de contenidos educativos y, si es el caso, entrar en las aulas.
3. Las familias, una pieza clave en la ofensiva para el éxito escolar.
4. El derecho a escoger escuela de calidad y garantizar el acceso equitativo a todo el mundo.
5. Calendarios y horarios escolares: la conciliación familiar como puntal de la calidad de vida de la infancia.
6. La financiación del sistema educativo: cómo garantizar la educación pública y gratuita para todos.
7. Becas y ayudas a las familias en función de la renta, para la equidad educativa y la igualdad de oportunidades.
8. El asociacionismo familiar debe ser reconocido como movimiento social de acción cívica
9. Para una ley de educación de amplio consenso y vigencia más allá del gobierno que la aprueba.
10. Representamos la voz de la infancia y la familia, no sólo aquello que se enmarca en la escuela.

Tabla 2. Evolución y valoraciones en torno a la participación

AÑOS 60	1ª DÉCADA S. XXI
CONTEXTO -Final del franquismo -Incertidumbre política -Efervescencia social	CONTEXTO -Democracia asentada -Amplio despliegue de las (Comunidades Autónomas (Regiones) -Crisis económica, descontento social
ADMINISTRACIÓN -Cierto "laissez-faire" ante el momento de cambio político -Ausencia de legislación efectiva -Indolencia ante la participación de familias	ADMINISTRACIÓN -Creciente burocratización de procesos -Compartimentación y reclusión de los procesos de participación -Legislación excesivamente orientada a dejar un solo conducto de participación a las familias (AMPAS y Consejos Escolares). -Deja a los Consejos Escolares un papel más simbólico que efectivo.
PROFESORADO -Reivindicaciones "hacia dentro" y "reivindicaciones hacia fuera" -Unión con familias para mejoras estructurales en las escuelas -Reivindicaciones corporativas (horarios, salarios, etc.)	PROFESORADO -Una vez conseguidas mejoras en las condiciones laborales, acomodación -Miedo a la participación de las familias -Deseo mayoritario de separación familia/escuela -reivindicaciones "hacia dentro"

Bibliografia

AZNAR, P., "Interacción en contextos educativos: la relación familia-escuela", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 174, 1998, pp. 205-216.

COLLET, J. y TORT, A., "Espacios de participación", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 378, 2008, pp. 47-60.

COLLET, J. y TORT, A. (coord.), *Families, escola i èxits. Millorar els vincles per millorar els resultats*, Barcelona, Fundació Bofill, 2011.

COLLET SABÉ, J., *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?*, Barcelona, Icaria, 2013.

DUBET, F., "La laïcité dans les mutations de l'école" en Wieviorka, M. (dir.), *Une societé fragmentée? Le multiculturalisme en debat*, París, La Découverte, 1997, pp. 85-112.

COMAS SÀBAT, M., *Com participen pares y mares a l'escola? Diversitat familiar y implicació en educació*, Colección Educación, Informes Breves nº 49, Barcelona, Fundació Bofill, 2013.

COMAS SÀBAT, M., *et al.*, *Llibre blanc de participació de famílies a l'escola*, Colección Educación, Informes Breves nº 51, Barcelona, Fundació Bofill, 2014.

GARRETA, J., *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*, Lleida, Universitat de Lleida, 2007.

LÓPEZ LARROSA, L., *La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales*. Madrid, CCS, 2009.

MIRALLES, R. (coord.), *¿Quién manda en la escuela? Los poderes de la educación*, Barcelona, Wolters Kluwer España, 2008.

MONTANDON, C. y PERRENOUD, P., *Entre parents et enseignants un dialogue imposible?*, Berne, Peter Lang. 1994.

PÉREZ DÍAZ,V., RODRÍGUEZ,J., SÁNCHEZ,L., *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundació La Caixa, 2001.

SANTOS GUERRA, M.A., *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro*, Málaga, Aljibe, 1999.

TOURAINE, A. (1984) "Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique" en *Revue Française de Sociologie*, nº XXV, 1984, pp. 3-19.

La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida

Joaquim Reverter-Masià, José Alonso y Fidel Molina
Universitat de Lleida
reverter@didesp.udl.cat, jmanuel@aegern.udl.cat, molina@geosoc.udl.cat

Resum

La formació contínua del professorat universitari a Espanya: anàlisi del programa de la Universitat de Lleida

Aquest article que es presenta, en el qual participa la unitat de formació del professorat de la Universitat de Lleida, té com a objectiu general establir un marc de referència competencial del professorat universitari que permeti redissenyar els plans de formació docent d'acord amb les noves necessitats formatives. L'article es desenvolupa en el marc d'un projecte global del sistema universitari públic català que incidirà en la qualitat i l'excel·lència de la formació del professorat i, conseqüentment, en la formació proporcionada als propis estudiants.

Paraules clau

Formació Contínua, Educació Universitària, Professorat.

Resumen

La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida

Este artículo que se presenta, en el que participa la unidad de formación del profesorado de la universidad de Lleida, tiene como objetivo general establecer un marco de referencia competencial del profesorado universitario que permita rediseñar los planes de formación docente de acuerdo con las nuevas necesidades formativas. El artículo se desarrolla en el marco de un proyecto global del sistema universitario público catalán que incidirá en la calidad y la excelencia de la formación del profesorado y, consecuentemente, en la formación proporcionada a los propios estudiantes.

Palabras clave

Formación continua, Educación Universitaria, Profesorado.

Résumé

La formation continue des enseignants universitaires en Espagne: analyse du programme de l'Université de Lleida

Cet article que nous présentons, dans lequel participe l'unité de formation des enseignants de l'Université de Lleida, a comme objectif général d'établir un cadre de référence des compétences des enseignants universitaires permettant la conception des plans de formation des enseignants en fonction des nouveaux besoins de formation. L'article a été développé dans le cadre d'un projet global du système universitaire public catalan qui va influer sur la qualité et l'excellence de la formation des enseignants et, par conséquent, dans la formation dispensée aux étudiants eux-mêmes.

Mots-clés
Formation continue, Enseignement supérieur, Enseignants.

Abstract
University teachers' continuous training in Spain: analysis of the University of Lleida's programme
The general aim of the present article, in which the University of Lleida's teachers' training unit takes part, is to establish a referential skill-based framework for university teachers which allows designing teacher training plans according to the new educational needs. The article is carried out in the framework of a global project in the Catalan public university system which will impact on the teachers' training's quality and excellence and, hence, on the training provided to the students themselves.

Keywords
Continuous Training, University Education, Teachers.

1. Introducción

El proceso de convergencia europea ha supuesto un cambio en el escenario universitario, que en el contexto del profesorado se traduce en un cambio de sus funciones, roles y tareas asignadas. El profesor, además de ser el responsable del aprendizaje de los saberes y habilidades de una disciplina, ha de ayudar a desarrollar las competencias que habilitan al estudiante para la práctica profesional, contribuyendo así a la mejora del rendimiento académico, al aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del estudiantado. Esta transformación genera nuevas necesidades formativas y los programas de formación docente han de renovarse para hacer posible la actualización del profesorado universitario en este nuevo contexto.

Por otra parte, los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SIGC) establecen la obligación de las universidades de velar por el desarrollo de la carrera profesional del personal docente e investigador, proporcionando la formación necesaria al profesorado para el correcto cumplimiento de sus actividades docentes. La definición de programas formativos adecuados a las nuevas necesidades que surgen de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) forma parte del proceso de implantación de los SIGC en las universidades.

En todo caso, se deben alcanzar los siguientes objetivos específicos: 1) Identificación de las competencias docentes; 2) Desarrollo de los plantes de formación y recopilación de evidencias; 3) Análisis del plan de formación continua del profesorado universitario.

En los nuevos grados, de acuerdo con las directrices europeas, el perfil del titulado se ha de definir mediante las competencias que éste ha de demostrar al finalizar sus estudios. Esto representa una novedad respecto a la formulación de los anteriores planes de estudio que incidían fundamentalmente en los contenidos conceptuales que los estudiantes habían de adquirir a lo largo de su formación.

Este paradigma representa cambios importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que no únicamente han de adquirir los conocimientos propios del título que cursan sino que también han de desarrollar las habilidades y técnicas propias que caracterizan la titulación Estas consideraciones obligan a modificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ya que para

adquirir determinadas habilidades y actitudes, los estudiantes han de encontrarse ante situaciones similares a las reales, donde puedan aprender a actuar de la manera más correcta y valorar las consecuencias de su acción. El proceso de aprendizaje del estudiantado ha de ser mucho más activo y su progreso se ha de demostrar mediante su actuación en situaciones concretas. Como consecuencia, el papel del profesorado en este proceso también sufre cambios importantes, ha de reorientar su propia actuación y complementarla con un papel de acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante.

Ante estos nuevos retos de la formación del profesorado universitario se lleva a cabo la creación del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD[1]: gifd.upc.edu), formado por las unidades responsables de la innovación y formación docente de las universidades públicas catalanas. Los objetivos del grupo son definir un perfil competencial y profesional del docente universitario y establecer un marco de referencia común que permita elaborar planes de formación inicial y continua dirigida al profesorado universitario para que éste pueda abordar su labor docente con más garantías de éxito.

2. Planteamiento del problema y justificación

Las nuevas directrices educativas derivadas de la convergencia de los estudios universitarios en el Espacio Europeo, demandan del profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para la transmisión del saber. A lo largo de la vida profesional activa, los profesores universitarios desarrollan tareas docentes, de investigación y, en menor grado, de gestión. A menudo, en la universidad española, la dedicación y producción en el ámbito de la investigación se ve más reconocida que la dedicación a la tarea docente, donde el profesorado ha adquirido un papel relevante, no como transmisor del conocimiento, sino como impulsor del mismo. Esta circunstancia precisa de formación complementaria y continua para usar sus capacidades, sus competencias profesionales y destrezas docentes actualizándolas y adaptándolas a los cambios que se están produciendo (Antón Ares1, 2005: 102).

El término competencia, se ha generalizado de tal forma, que en la universidad es un concepto debatido, rechazado o aceptado, y todavía se está consensuando su definición correcta o lo que es más importante, la manera de ser dueños de ellas y manejarlas adecuadamente con nuestros estudiantes. La mayoría de los profesores universitarios sabemos perfectamente que nuestra tarea como docente es una actividad viva que constantemente debe adaptarse al perfil de los estudiantes a los que nos dirigimos. No es lo mismo plantear la docencia para alumnos que ingresan de nuevo en la universidad que para los de una determinada especialidad y de cursos avanzados. El enfoque también suele ser distinto si, por ejemplo, la materia que se imparte es instrumental o bien se relaciona muy directamente con el título que cursa el estudiante.

Sin embargo, no es ninguna novedad que en los últimos años, la función docente del profesorado universitario está sufriendo transformaciones rápidas e importantes. Las razones de estos cambios

1. Este proyecto da continuidad y profundiza en la investigación desarrollada anteriormente por el GIFD que fue reconocida con la concesión de una ayuda como proyecto *Estudios y Análisis* del Ministerio de Educación el año 2010 (EA2010-0099). La actividad del GIFD no acaba con este proyecto, ya que se están desarrollando acciones relacionadas con el establecimiento de estas competencias docentes básicas o los indicadores del SGIC incluidas en un nuevo proyecto que ha recibido reconocimiento y ayuda por parte de la Red Española de Docencia Universitaria (RED-U) en su convocatoria de ayudas de 2012 y elaborando informes y artículos desde el 2013 al 2015.

pueden ser diversas: la adecuación de la enseñanza a los perfiles que presentan los estudiantes que, en estos momentos, acceden a la universidad, la reformulación de las enseñanzas universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior, la renovación del perfil del profesor universitario...

Cada vez más, el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora.

Por todo ello, cada vez surgen más autores que reflexionan sobre las competencias que deberían mostrar los profesores universitarios para ejercer la tarea docente y la manera de adquirirlas. En este contexto debemos situar las aportaciones de este trabajo.

La propuesta que presentamos parte del proyecto que iniciamos el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), integrado por las unidades de formación de las universidades públicas catalanas. Nuestro objetivo fue dar un paso adelante al plantear un modelo de referencia en la formación del profesorado, partiendo de un perfil profesional definido, con niveles de especificación, criterios de realización, evaluación y de reconocimiento comunes a las universidades públicas catalanas participantes. La construcción de este modelo de referencia tiene como objetivo servir de apoyo para la definición y diseño de los planes de formación del profesorado que se emprendan en las universidades implicadas en temas de formación docente del profesorado y de innovación educativa, por lo que el trabajo conjunto de todas ellas generaría un conocimiento de un valor destacable y dotaría de mecanismos más adecuados a las necesidades actuales.

Consideramos que establecer un marco de referencia común, a partir del cual se desarrollen los planes de formación, aportará muchas ventajas ya que permitirá el reconocimiento de las actividades realizadas dentro de los programas formativos de diferentes universidades, facilitará la movilidad e intercambio entre los docentes, mejorará el aprovechamiento de sinergias, herramientas, actividades y materiales, y supondrá una gestión más eficiente de los recursos destinados a la formación del profesor universitario.

Esta investigación pretende, además, contribuir a una formación de calidad del profesorado universitario que permita la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias que, como docentes, gran parte de la comunidad académica considera que debe poseer para el ejercicio de su labor profesional. Es por ello que la colaboración con otras universidades, así como la difusión mediante publicaciones, asistencia a congresos y organización de eventos, serán dos de las grandes cuestiones a abordar de forma transversal y a lo largo de todo el proyecto, ya que los resultados que se deriven de él serán de aplicación a todas las universidades.

3. Objetivos

Partiendo de una identificación de competencias docentes elaborada a partir de la confluencia de fuentes documentales y bibliográficas actuales y de interés científico en la materia, el equipo que forma parte de esta investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar las competencias docentes en el contexto social y profesional actual y su contribución a la formación del profesorado de la Universidad de Lleida.

2. Evaluar los planes de formación, de la Universidad de Lleida, elaborados de acuerdo al marco de referencia común, integrando las mejoras detectadas en la redefinición de las actuaciones de formación.
3. Estudiar los vínculos, sinergias y potencialidades de la formación inicial y la formación continua.

4. Referente teórico

El papel de la institución

Los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado. La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento disciplinar a disposición de los estudiantes, con la finalidad que éstos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no sólo es responsabilidad de cada profesor individual, sino también de las acciones que el conjunto de profesores emprenda como equipo docente y éstas deben desarrollarse con criterios de calidad y mejora continua, con el fin de conseguir unos resultados de los que la institución debe rendir cuenta.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados, basada ahora en las competencias profesionales que estos deben adquirir, modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes como en el seno del equipo docente. Así, se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado; además adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad.

La formación del profesor debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente, pero de manera que sea concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. En ningún caso el profesorado debe percibir que la necesidad de formación es fruto de una deficiencia propia y una tarea a abordar en solitario, sino que esta obedece al reto que, motivado por el nuevo contexto educativo europeo, ha asumido el conjunto de la institución.

La voluntariedad de la formación, sea inicial o permanente, así como el planteamiento de una formación intrínsecamente relacionada con la actividad del profesorado en la propia institución son características que distinguen la formación universitaria de la que se realiza para titulados que desempeñan cargos intermedios fuera del ámbito universitario.

La motivación puede conseguirse facilitando la formación en el seno de un grupo de profesores que persigan unos mismos objetivos. En algunos casos puede resultar útil que el grupo de trabajo sea disciplinar, es decir, formado por profesores pertenecientes a una misma disciplina, área de conocimiento, departamento, para que la acción sea aplicable de forma inmediata a un grupo acotado de estudiantes. En otros casos, puede ser más aconsejable el trabajo interdisciplinar entre distintos departamentos, facultades o incluso universidades para poder mostrar una gran variedad de contextos donde se desarrolla la acción docente.

Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado en la institución

y, además, establecer algún sistema de evaluación y/o reconocimiento que no se reduzca únicamente a la antigüedad en la universidad.

Características y modelos de la formación del profesorado Universitario

Cuando se plantea el diseño de la formación del colectivo docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin que sea requisito tener una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les va a encargar. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar.

Conscientes de esta situación, un significativo número de unidades o centros de formación de las universidades españolas ofrecen de forma diferenciada una formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso y una formación continua para el resto de profesorado, toda ella de carácter voluntario.

Estos niveles de formación, que ofrecen la mayoría de universidades españolas, concuerdan con la propuesta de Valcárcel (2003) quien amplía hasta cuatro los niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesorado universitario:

- Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.
- Formación inicial: ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.
- Formación continua: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar: orientada a aquel profesorado universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de las instituciones donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, a la innovación, a la mejora de la calidad, suponiendo este proceso una formación de formadores.

Cuando un profesor asiste a los cursos que le ofrece su universidad está recibiendo la formación de forma simultánea al ejercicio de la profesión, lo que puede ser aprovechado para que él mismo constate las mejoras que esta formación aporta en su práctica docente. La inmediatez en los resultados puede traducirse en un estímulo para seguir progresando en su formación. En el caso de la formación inicial, se constata que, a menudo, el profesorado que realiza esta formación es después el más interesado en participar en la formación continua a lo largo de su carrera profesional.

Aunque las unidades de formación son muy conscientes que las responsabilidades del profesor universitario en el desarrollo de su profesión abarcan el ámbito docente, el investigador y, en muchos casos, el desempeño de la gestión, la formación que se ofrece al profesorado dentro de la universidad va dirigida mayoritariamente a procedimientos y herramientas que le ayuden en el desarrollo de su tarea docente y, en menor medida, a su tarea investigadora o de gestión. Además, se parte de la suposición que el profesorado posee ya un buen conocimiento de los contenidos y las habilidades propias de la disciplina que debe desarrollar con los estudiantes y se puede decir que casi en ningún caso las unidades o centros de formación presentan oferta de formación disciplinar.

Modelos y antecedentes europeos

Los resultados de algunos estudios realizados en la década de los 90 por el Banco Mundial o por la UNESCO ya reconocían la importancia del papel del profesorado universitario a partir de la definición de las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar la tarea docente (Valcárcel, 2003). Sin embargo, la falta de modelos institucionalizados para el desarrollo profesional del profesorado universitario ha dificultado el cambio de concepto por parte del colectivo y se mantiene viva la idea de que para enseñar en la universidad basta con saber la materia. Este concepto, junto con el hecho de que el prestigio profesional viene dado por la labor investigadora y no por la actividad docente, ha llevado a que el profesorado no se sienta implicado en la construcción y desarrollo de su perfil docente.

Desde los años 70 muchas universidades extranjeras mostraron su preocupación por el desarrollo profesional de su profesorado en relación con su actividad docente, de manera que en algunos países la formación del profesorado forma parte intrínseca de los planteamientos estratégicos de la universidad como es el caso de Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido, Países Bajos y otros países escandinavos (Valcárcel, 2003).

Conscientes de que se puede aprender de los modelos desarrollados en otros países, analizamos las características de algunos modelos europeos que nos pueden resultar próximos.

En el caso del Reino Unido, la formación del profesorado es obligatoria tanto para los profesores noveles como para los permanentes. Ya a principios de los años 90 se inició un proyecto nacional para la formación y calificación de los profesores universitarios, así como de los programas de formación elaborados por las universidades para este fin. Este proyecto fue desarrollado por la *Staff & Educational Development Association (SEDA)* quien estableció unos valores que debería tener el profesorado para su acreditación:

1. Comprensión sobre la forma de aprender
2. Erudición, profesionalidad y práctica ética
3. Trabajar para el desarrollo de unidades de aprendizaje
4. Trabajar de forma efectiva con la diversidad y promover la inclusión
5. Reflexión continua sobre la práctica profesional
6. Desarrollo de las personas y los procesos

En el año 2003, se creó la agencia oficial *Higher Education Academy* para promover la educación superior y que incorporó el esquema inicial de la SEDA. La agencia tiene como objetivo principal promover la educación superior y proporcionar consejo para mejorar la experiencia de los estudiantes, apoyar y avanzar en el desarrollo curricular y pedagógico y facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua.

En este caso, es una agencia oficial quien establece criterios de calidad para la educación superior, lo que le permite a su vez apoyar experiencias de mejora que incluyen también la formación del profesorado. Otro ejemplo europeo a considerar es el caso holandés donde el posicionamiento nacional respecto a la necesidad de potenciar la calidad de la docencia, establecer unos estándares profesionales para la docencia universitaria y eliminar barreras en la movilidad de los académicos entre las universidades holandesas surge de un acuerdo entre las universidades, en el seno del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades de los Países Bajos (USNU).

Cada universidad ha tomado en consideración su propia idiosincrasia en lo que se refiere al desarrollo de su personal en temas docentes, pero su actuación es concordante con una reglamentación más amplia definida en el Marco Nacional de Calificaciones en la Educación Superior en los Países

Bajos (BKO). La calificación de la docencia universitaria es el resultado de la evaluación formal de las competencias docentes que, además, son reconocidas por el resto de universidades holandesas.

La calificación para la docencia se realiza a partir de la práctica profesional que corresponde a los estándares de la docencia universitaria aceptados mayoritariamente (descriptores de Dublín (JQI, 2004)). Se valora la actuación docente, el diseño de las titulaciones y de las asignaturas, la evaluación de las titulaciones, la orientación y el acompañamiento de los estudiantes. También se considera que el profesorado debe ser lo suficientemente cualificado para garantizar los objetivos de la titulación en lo que se refiere a los contenidos, a la didáctica y a la organización de la misma.

El profesorado es evaluado con criterios conocidos con antelación que abarcan todos los aspectos de su actuación e incluyen la reflexión sobre la propia práctica docente. La evaluación la realiza una junta constituida específicamente para ello y con garantías de confidencialidad, credibilidad y conformidad.

Para conseguir estos objetivos, la universidad facilita el desarrollo profesional del profesorado universitario y los cursos de formación que se ofrecen están orientados a poner en práctica los conocimientos sobre temas educativos.

En este caso se trata de un modelo surgido del acuerdo entre universidades. Cada universidad puede mantener su singularidad mientras que los acuerdos establecidos por el conjunto garantizan una evaluación objetiva y el reconocimiento mutuo de los resultados.

El perfil competencial del profesorado universitario

Puesto que el perfil de los titulados se tiene que definir a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico pensar que el profesorado deba demostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Así, la institución espera que el profesorado sepa repensar su propia disciplina ya que, además de poseer los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento, debe mostrar habilidades y actitudes más genéricas que ayuden a los estudiantes a aprender mejor y a desarrollar el perfil profesional esperado. Se trata más de un cambio cultural que de un cambio de contenidos disciplinares, por lo que debe hacerse más hincapié en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar.

En el estudio realizado por el GIFD (Torra y cols., 2012), se constató que el profesorado universitario de las ocho universidades públicas catalanas muestra un consenso muy amplio en la definición de las seis competencias que definen la acción docente así como en su priorización. Las competencias por orden de importancias son las siguientes:

1. Competencia comunicativa
2. Competencia metodológica
3. Competencia interpersonal
4. Competencia de planificación y gestión de la docencia
5. Competencia de trabajo en equipo
6. Competencia de innovación

- *Competencia interpersonal* (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- *Competencia metodológica* (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Competencia comunicativa* (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- *Competencia de planificación y gestión de la docencia* (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- *Competencia de trabajo en equipo* (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- *Competencia de innovación* (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el modelo competencial definido, la formación del profesorado universitario debe presentar estrategias y actividades relacionadas con su actuación en el aula y con su responsabilidad como miembro de un equipo docente. Así, algunas de las características que se espera de la formación se pueden resumir en (Torra y cols., 2012):

- Ofrecer apoyo mutuo entre profesores, ya sea a través de la figura del profesor mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en una determinada titulación universitaria.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente, analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula, ...
- Plantear la formación en términos de investigación-acción, provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Poner en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre distintas metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad, etc. ayudarán a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

La formación del profesorado universitario

De la experiencia llevada a cabo y el conocimiento adquirido por el GIFD (Torra y cols., 2013), consideramos como un elemento fundamental que el profesorado disponga de marcos de aprendizaje. La universidad es un ecosistema de aprendizaje y tiene una responsabilidad institucional en ese sentido y, cuando hablamos de qué formación debería ofrecer a su profesorado, debería clarificarse primero qué proyecto de calidad docente institucional se desea implementar. Como principales recomendaciones, extraídas del trabajo del GIFD (Torra y cols., 2012, 2013) para la formación docente del profesorado universitario se destaca la necesidad de establecer un perfil profesional y definir qué proyectos de calidad docente se pretende alcanzar pues, sin estas cuestiones definidas, no es posible dibujar el perfil competencial y por tanto, el perfil profesional del profesorado universitario. Esto implica establecer el nivel de dominio competencial para diseñar la formación (0 —nivel principiante—, 1, 2, 3 y 4 -nivel experto-), teniendo en cuenta que el nivel de experto ofrecería la posibilidad de poder formar a otros profesores y profesoras. Así mismo, debería organizarse la formación como un continuo que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia. A modo de ejemplo, se mencionan como mínimos: saber elaborar una guía docente, conocer y saber aplicar metodologías

básicas docentes y saber realizar una tutoría, etc. Con ello, la formación facilitaría la adquisición y el perfeccionamiento progresivo de otras competencias en el desarrollo del ejercicio profesional.

Para poder revisar las estrategias didácticas es fundamental saber interpretar lo que los alumnos perciben de la docencia. Es necesario buscar la coherencia de lo que hacen los profesores respecto de lo que hacen los estudiantes, en caso contrario no podemos esperar buenos resultados. El modelo a seguir en la formación del docente universitario puede adoptar diferentes enfoques en función de aquello que se quiera conseguir. Esta formación puede ser impartida desde el grupo disciplinar (misma área de conocimiento, facultad, departamento, que fortalece a la vez al grupo, consolida, agrupa sinergias) o bien desde el grupo interdisciplinar (diferentes profesores y profesoras, diferentes facultades, universidades, potenciando la riqueza de los diferentes contextos y miradas sobre un tema en concreto).

Es muy importante el papel de las unidades de formación, pero es necesaria la implicación de toda la universidad (responsabilidad institucional), ya que la formación empieza en la selección del grupo de trabajo en el que se integre el profesorado que accede a la función docente.

La formación tiene que estar diseñada a partir de un modelo con un objetivo claro y ajustado al contexto, este modelo debe guardar estrecha relación con el perfil del profesorado que se pretende y éste debe poder disponer del programa formativo desde el inicio. Los destinatarios serían aquellos candidatos que han accedido y se incorporan en la organización. En este sentido se apunta a la formación en docencia universitaria dentro de la formación de doctorandos, asociados, colaboradores, etc.

Podemos identificar tres elementos fundamentales que deberían respetarse en la formación del profesorado universitario (Torra y cols., 2013):

- La autonomía del propio individuo como profesor/a.
- El perfil de la formación en la universidad.
- El contexto universitario.

En la formación del profesorado universitario hay que utilizar metodologías que ayuden y faciliten el aprendizaje a través de la acción, la reflexión de la propia praxis, la autocrítica formativa y que, a su vez, promuevan el interés continuo de los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes. Es especialmente importante un feedback posterior de los resultados, una vez los profesores y profesoras se han formado, para así poder analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado.

5. Metodología

La metodología que se llevará a cabo en el marco de esta investigación es coherente con los objetivos propuestos:

- Metodología cualitativa para el análisis descriptivo, interpretativo y evaluativo; análisis documental y opiniático.
- Análisis comparado de las estrategias aplicadas en diferentes contextos formativos.
- Metodología cuantitativa y cualitativa para la evaluación de resultados obtenidos.
- Estudio comparativo de propuestas similares. Análisis y discusión de alternativas.
- Análisis descriptivo e interpretación de resultados.
- Reuniones de planificación, seguimiento, análisis y evaluación.
- Contacto con expertos universitarios y con otras universidades ajenas al proyecto.
- Utilización de herramientas TIC para el desarrollo del proyecto.

6. Resultados

A partir de la formación ofertada por la unidad de formación de la Universidad de Lleida para su profesorado universitario, hemos podido recoger información sobre el plan de formación que en este momento se está desarrollando. Esto nos ha de permitir identificar y definir los elementos clave para el diseñó, desarrollo y evaluación de la formación en competencias del profesorado universitario.

Durante el curso 2013-2014, la unidad de formación de la UdL ha desarrollado formación organizada por competencias, ya sea dentro de un programa establecido u organizado en actividades esporádicas.

Por niveles, la oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa organizado, por niveles: en la formación inicial y la formación continua, mediante cursos, seminarios, jornadas y conferencias. Además, sin estar enmarcado en programas estables, se realiza formación a medida o a demanda.

Formación por competencias

La formación en competencias se realiza básicamente de forma específica a través de cursos orientados al desarrollo de competencias docentes. A continuación, se indica que competencias y en que niveles se trabajan.

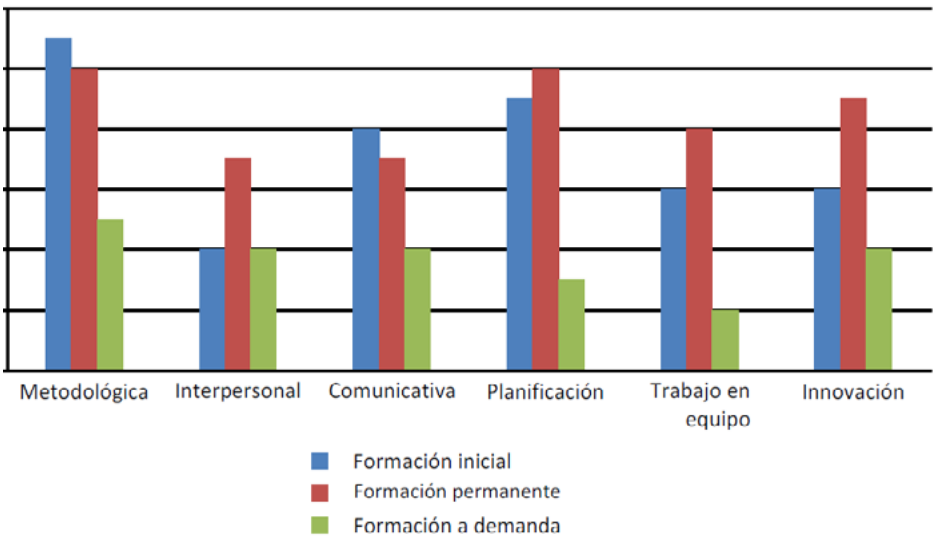


Tabla 1. Competencias específicas.

De entre las diferentes competencias, las que más se trabajan son la competencia metodológica (tanto en la modalidad de formación inicial como en la formación permanente) y la competencia de planificación (sobre todo en la modalidad de formación permanente).

Destaca que en la modalidad de formación inicial, a diferencia de lo que sucede en la formación permanente, se trabajen relativamente poco las competencias interpersonales, de trabajo en equipo e innovación. También es interesante destacar que la competencia comunicativa es la que más se trabaja en la modalidad de formación inicial, a diferencia de lo que sucede en la formación permanente, y se trabajen relativamente poco la competencia interpersonal, la de trabajo en equipo y la de innovación.

Por otro lado, vemos que la formación en competencias tiene poco peso dentro de la formación a demanda, a excepción, quizá, de la competencia interpersonal, que siendo en general la que menos incidencia tiene es también la que, comparativamente, más se trabaja en la formación a demanda.

En cuanto al porcentaje que representa la formación específica en competencias (inicial y permanente) respecto al total de la formación las competencias docentes representan más del 75% de la formación que realizan:

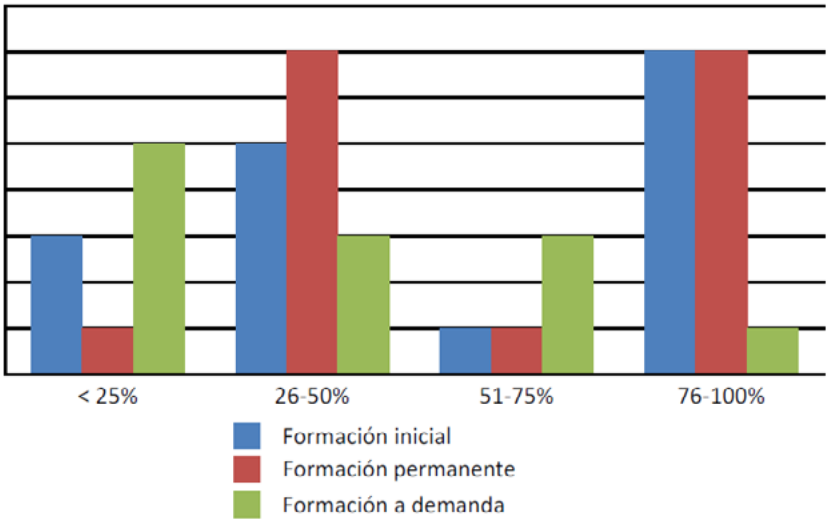


Tabla 2. Porcentaje de formación específica en competencias.

En la formación a demanda los datos indican que las competencias tienen menos peso que en la formación inicial y permanente.

La forma de trabajar las competencias varia en función de las modalidades de formación (inicial, permanente y a demanda). En general, vemos que en el nivel inicial se trabajan las competencias principalmente a través de cursos o talleres, y muy poco a través de seminarios. Mientras que en la modalidad de formación permanente las competencias se trabajan sobre todo a través de talleres y jornadas, y muy poco a través de asesoramiento:

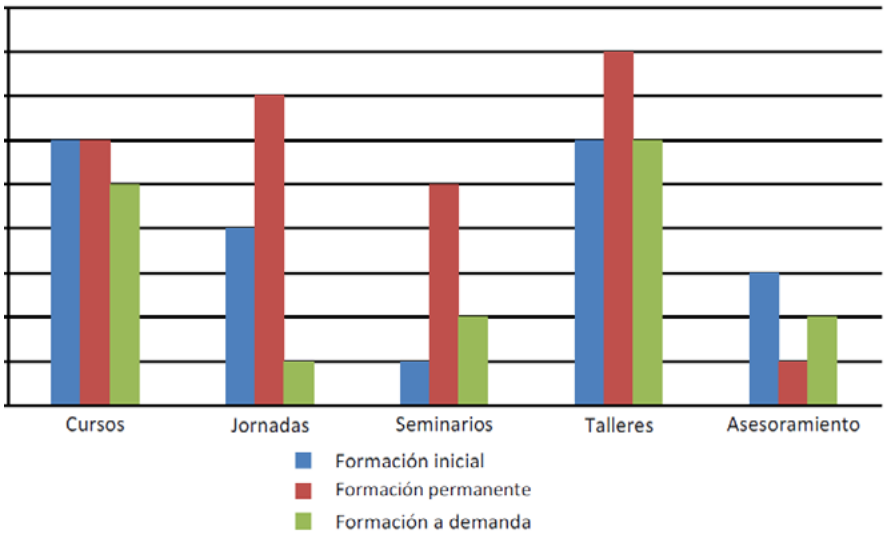


Tabla 3. Tipo de formación en competencias docentes.

Por su parte, la formación a demanda se materializa principalmente en talleres y cursos, aunque también en seminarios, asesoramiento o jornadas. A destacar de la modalidad de asesoramiento que es la menos utilizada en la formación permanente, pero no en la inicial o en la formación a demanda.

Nivel competencial del profesorado

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, el nivel competencial de los profesores se analiza básicamente después de la formación, una vez terminados los cursos. Sobre todo, en la formación inicial y permanente, y no tanto en la formación a demanda.

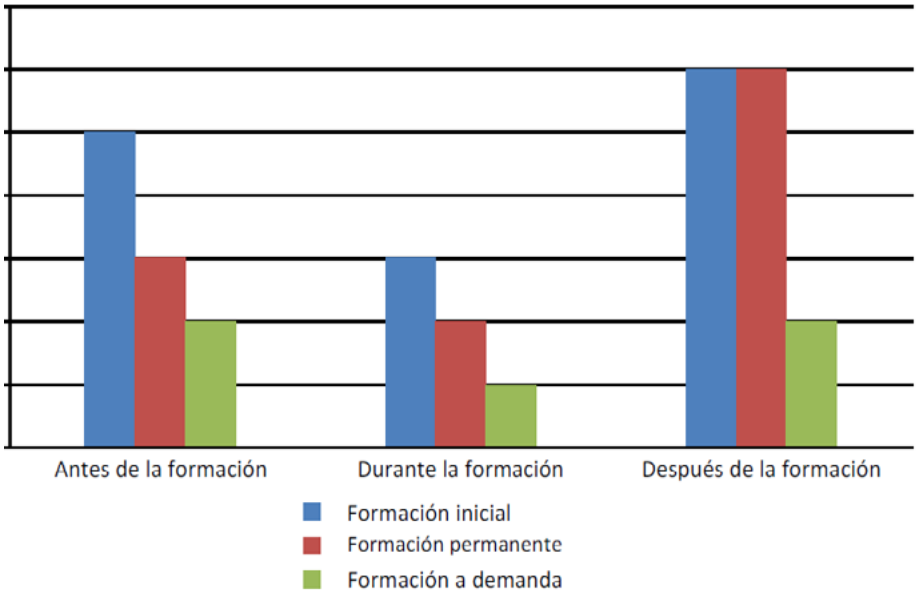


Tabla 4. Análisis del nivel competencial del profesorado antes, durante o después de la formación.

Evaluación del impacto o transferencia

Este es un tema en el que hace falta aún mucha labor. La mayoría de los cursos no hacen evaluación o seguimiento del impacto de la transferencia de la formación recibida.

De los cursos del programa de formación permanente, solo el 33% realizan evaluación o seguimiento del impacto de la misma y, en el caso de los programas de formación inicial, prácticamente igual. Por último, solo el 7% de la formación a demanda hace evaluación o seguimiento del impacto o transferencia de la formación por competencias.

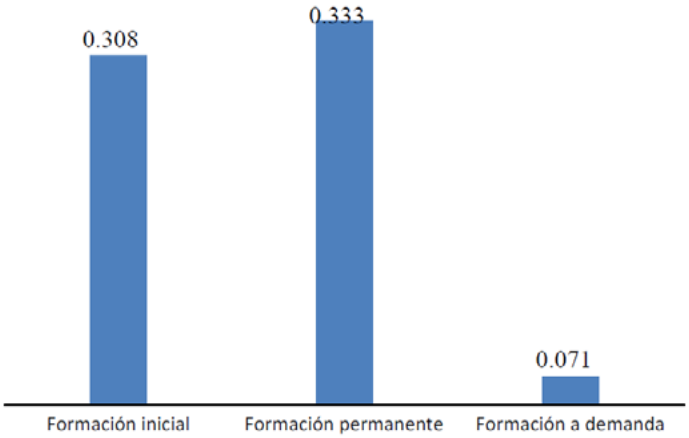


Tabla 5. Impacto o transferencia de la formación.

La evaluación se realiza básicamente a través de cuestionarios que se pasan a los participantes al acabar la formación, para conocer la percepción de su propio aprendizaje. Los participantes valoran las acciones de formación principalmente en términos de satisfacción, y en algún caso a través de indicadores sobre el desarrollo de las competencias. En muy pocos casos se realiza una evaluación posterior, pasado un tiempo, de la acción formativa, momento en el cual se puede empezar a evaluar el impacto o los resultados de la transferencia.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos aportan elementos indispensables que permitirán rediseñar y evaluar los planes de formación de acuerdo con el actual marco universitario y poner así las bases de la acreditación y reconocimiento del desarrollo docente del profesorado.

Desde el grupo de trabajo GIFD, se han propuesto, de forma consensuada con la comunidad académica de todas las universidades públicas catalanas, las seis competencias que el profesorado universitario debería adquirir, para una adecuada ejecución de su tarea docente en el seno de su ámbito institucional. Partiendo de ese supuesto, se hace necesaria la búsqueda de modelos de formación, dentro de un marco de referencia común, cuyos resultados sean suficientemente positivos para su adopción y aplicación en el contexto actual, y que responda a las exigencias de calidad del EEES, siendo al mismo tiempo adaptable a la idiosincrasia propia de cada institución. Todo el esfuerzo dedicado a la planificación inicial debería partir de una buena definición del perfil docente, en cuanto al momento en el que nos encontramos, para así ajustar la formación a la situación actual: "saber dónde estamos para saber dónde queremos ir".

Por ello se hace necesario, desde la propia institución universitaria, tener claro qué modelo formativo se pretende implementar y concienciarse de que el cambio supone un giro, no sólo en la arquitectura del sistema, sino también en la cultura, teniendo claros cuales son los objetivos que se quieren alcanzar y el contexto en el que deberían realizarse dichas actividades.

La aplicación de estas propuestas también ha de suponer un cambio en la concepción del profesorado que se encuentra actualmente en la universidad. No sólo es necesaria la concienciación de cambio en el profesorado novel, sino que se requiere una intervención directa sobre las actitudes de los profesores ya consolidados en el tejido universitario. Convendría establecer un cambio generacional graduado sin dejar de lado a las personas que actualmente trabajan en la

institución: apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza.

Entendiendo que no se considera adecuado impartir docencia sin abastecerse de ningún tipo de formación docente previa, la institución debería disponer de un mapa o perfil de competencias básicas y ofrecer un programa de formación al profesorado antes o inmediatamente después de iniciar su docencia universitaria. Así mismo, el profesorado debería concienciarse y ser responsable de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su propia formación permanente.

En educación, el éxito no es sólo fruto de que el docente domine la materia y el estudiante tenga un rendimiento alto. Cuando se contemplan situaciones distintas a ésta, es cuando se abren las posibilidades de cambio. Es necesario poner en cuestión los paradigmas en los que se basa la educación actual. Esto quebrantaría la visión que existe de la calidad docente: su evaluación no dependería solamente de su edad o experiencia, sino de su dominio en competencias docentes, de su capacidad de adecuación frente a las demandas y las condiciones de cada contexto formativo.

Dos de los aspectos que se consideran trascendentes en la aplicación de la formación en competencias, no por su directa relación con ellas, sino por su papel como fundamento en la construcción de cualquier plan para la mejora y la innovación docente son:

- Considerar los objetivos de la institución en la planificación de las posibles intervenciones a realizar.
- Promover una continuidad en la formación en competencias.

Hay que tener en cuenta que la capacidad de decisión de las unidades que son responsables de la formación docente del profesorado dentro de las universidades resulta limitada para abordar algunos de los aspectos que se han propuesto aquí como posibles mejoras de la formación, para que ésta pueda repercutir en la calidad docente de la institución. Por ello ya se ha indicado anteriormente que en algunos casos la toma de decisiones puede requerir el consenso del conjunto de las universidades, lo que implica un esfuerzo de coordinación entre todas ellas y de éstas con las agencias y órganos de gobierno autonómico y estatal, que elimine la complejidad y excesiva variabilidad del sistema de evaluación del profesorado universitario en España.

No podemos concluir este trabajo sin ser conscientes de que en la actualidad existe un cambio constante que exige actualizar permanentemente la información de todo lo que sucede a nuestro alrededor, tanto a nivel personal, como social y profesional. Por ello, desde la óptica de la formación, la capacidad de aceptar el cambio se concibe como un factor clave para el óptimo desarrollo de las organizaciones, ya que el dispositivo de la evaluación de impacto se convierte en una de las principales herramientas para visualizar y evidenciar los efectos de la formación, y forma parte, al mismo tiempo, de la estrategia de la misma.

Referencias bibliográficas

AYLETT, R. y GREGORY, K., *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*, London, Lalmer Press, 1997.

BERNABEU, M.D., *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, diciembre de 2009.

BIGGS, J.B., "Approaches to the enhancement of tertiary teaching", *Higher Education Research and Development*, nº. 8, 1989, pp. 7-25.

BOZU, Z. y CANTO HERRERA, P.J., "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 2009, pp. 87-97.

COLL, C. MAURI, T. y ONRUBIA, J., "Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 2008.

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO, *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.* Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/docencia/pioneros/docs/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnica%20didactica.pdf

EGIDO, I. (dir.), ARANDA, R., CERRILLO, R., DE LA HERRÁN, A., DE MIGUEL, S., GÓMEZ, M., HERNÁNDEZ, R., IZUZQUIZA, D., MURILLO, F.J., PÉREZ, M. y RODRÍGUEZ, R.M., "El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones", *Educación y futuro*, 16, 2007, pp. 85-100.

FERNÁNDEZ, A., *Nuevas metodologías docentes*, ICE Universidad Politécnica de Valencia, 2005. http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf

FERNÁNDEZ, A., "La gestión de la formación del profesorado en la universidad", *Teoría de la educación*, 20, 2008, pp. 275-312.

GARCÍA, D., "Análisis del role playing como habilidad social en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos", *Revista digital ciencia y didáctica*, nº 12, 2009.

GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent, *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2011.

GUERRERO, L., y TERRONES, D., *Repertorio de estrategias pedagógicas. Selección de estrategias pedagógicas que ofrecen distintas puertas de acceso a los aprendizajes esperados y diversas hojas de ruta para el diseño de un plan de clase*s, Promeb-Piura. 2003.

IMBERNON, F., y MEDINA, J.L., "Metodología participativa en el aula universitaria: la participación del alumnado", *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 4, ed. Octaedro, Ice-Barcelona, 2008. http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG104.pdf

KRUEGER, R., *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*, London, Sage Publications, 1988.

MARTÍNEZ, J.R.; SANJUAN, A.; CIBANAL, J.L. y PÉREZ, M.J., "Roleplaying en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores", *Cogitare Enfermagem*, Vol. 16, nº 3, 2011.

MAS, O. "Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista", *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299-318, 2012.

OCDE, *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, DeSeCo Background Paper, 2001.

PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

ROPE, F. y TANGUY, L. (dirs.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise.* L'Harmattan, col. «Logiques Sociales», París. 1994. Citado en: HORMS, O., *La*

formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Colección Estudios Sociales nº 25, 2009. Edición electrónica disponible en:
http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes09_es.html#vol25. [Consultado el 14 de marzo de 2011].

SMITH, K.S. y SIMPSON, R.D., "Validacing teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method", *Innovative High Education*, nº 2, 18, 1995, pp. 133-146.

SOLAZ-PORTOLÉS, J.J.; SANJOSÉ, V. y CAURÍN, C., "Cambio en las actitudes hacia el estudio de las ciencias en alumnos universitarios: efectos de usar una metodología instruccional transmisiva o una constructivista", *Omnia*, vol. 17, 2011, nº 3, pp. 23-34.

TORRA, I.; DE CORRAL, I.; PÉREZ, M.J.; TRIADÓ, X.; PAGÈS, T, *et al.*, "Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario". *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, vol. 10 (2), 2012, pp. 21-56.

TORRA, I.; MÀRQUEZ, M.D.; PAGÈS, T.; SOLÀ, P.; GARCÍA, R.; MOLINA, F.; GONZÁLEZ, A. y SANGRÀ, A., "Retos institucionales de la formación del profesorado universitario". *REDU – Revista de Docencia Universitaria,* vol. 11 (1), 2013, pp. 285-309.

TORP, L. y SAGE, S., *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

UNEIX*, Sistema d'Informació d'Universitats i Recerca de Catalunya*, uneix.gencat.cat

VALCÁRCEL, M., *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, MCED, 2003. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.

VALCÁRCEL, M. (coord.), *Modelos Prácticos y eficientes de formación y evaluación de competencias transversales en estudiantes y profesores*, (Memoria EA2009-0127), MCED, 2009. Disponible en: http://82.223.210.121/mec/ayudas. [Consultado el 10 de enero de 2011].

VILLASANTE, T. y MONTAÑÉS, J., La *investigación social participativa. Construyendo ciudadanía,* Barcelona, El Viejo Topo, 2000.

ZABALZA, M.A., *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2003.

ZARIFIAN, P., *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. París, Éditions Liaisons, col. Enterprise et carrières, 1999.

Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado

Pilar Mireya Rueda Carcelén, Gemma Filella Guiu
Universitat de Lleida
gfilella@pip.udl.cat

Resum

Importància de l'educació emocional en la formació inicial del professorat

Aquest article presenta la importància de formar en competències emocionals als futurs docents de les diferents etapes educatives. L'Educació Emocional a tot ésser humà, i en especial als docents, permet donar resposta als nous reptes que planteja la societat del segle XXI: educar per a potenciar la capacitat crítica en una societat del coneixement, capacitat per tolerar la frustració, postergar la recompensa i immediatesa i, sobretot, guiar els futurs adults cap a la competència entesa com a adaptació, superació i realització intra i interpersonal, no com a rivalitat i poder.

Paraules clau

Competència Emocional, Reptes del segle XXI, Formació inicial del docent.

Resumen

Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado

Este artículo presenta la importancia de formar en competencias emocionales a los futuros docentes de las diferentes etapas educativas. La Educación Emocional en todo ser humano, y en especial a los docentes, permite dar respuesta a los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI: educar para potenciar la capacidad crítica en una sociedad del conocimiento, capacidad para tolerar la frustración, postergar la recompensa e inmediatez y, sobre todo, guiar a los futuros adultos hacia la competencia entendida como adaptación, superación y realización intra e interpersonal y no como rivalidad y poder.

Palabras clave

Competencia Emocional, Retos del siglo XXI, Formación inicial del docente.

Résumé

Importance de l'éducation émotionnelle dans la formation des futurs enseignants

Cet article présente l'importance de la formation des futurs enseignants des différents niveaux de l'enseignement aux compétences émotionnelles. L'éducation émotionnelle de tous les êtres humains et en particulier des enseignants peut apporter des réponses aux nouveaux défis du XXIe siècle: l'éducation pour améliorer la capacité critique dans une société de la connaissance, la capacité à tolérer la frustration, le retard dans les récompenses, le manque d'immédiateté et, surtout, un guide pour les futurs adultes dans cette compétence, entendue comme adaptation, amélioration et réalisation intra et interpersonnelle plutôt que comme rivalité et rapports de pouvoir.

Mots-cles
Compétence émotionnelle, Défis du XXIe siècle, Formation initiale des enseignants.

Abstract
The importance of emotional education in the future teachers' initial training.
This paper discusses the importance of training in emotional competences the future teachers of the different educational stages. Emotional Education in every human being, especially in teachers, allows responding in a more proper way to the new challenges of the 21st century: educating to enhance critical thinking in a society of knowledge and the ability to tolerate frustration, delaying the reward and immediacy and, above all, guiding future adults to competition understood as adaptation, improvement and both intra- and interpersonal fulfilment instead of rivalry and power.

Keywords
Emotional Competence, Challenges of the 21st Century, Teachers' initial training.

Por qué es importante enseñar la Educación Emocional

Las competencias emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. En este sentido, la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2000). Tiene un enfoque del ciclo vital. A lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia (Bisquerra, 2007). Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara.

La inteligencia es una aptitud; el rendimiento es lo que uno consigue; la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988).

La formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto los niños (futuros adultos) como el profesorado puedan adaptarse con éxito. Pero no es sólo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o a prevenir desajuste en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorecedores de aprendizaje (Berrocal y Extremera, 2008).

Diversos investigadores de reconocido prestigio como Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011), Zins, Payton & O' Brien (2007) etc., concluyen que los beneficios de la educación emocional se manifiestan principalmente en progresos significativos en el alumnado en cuanto a competencias sociales y emocionales, mejora de actitudes hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela, comportamiento positivo en clase, mejora del clima de clase, reducción del comportamiento disruptivo, mejora del rendimiento académico y disminución de problemas y conflictos, problemas de comportamiento, agresividad, violencia, ansiedad y estrés (Filella, G. 2014).

La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general, y el desarrollo socio-emocional en los alumnos, en particular (Sutton y Wheatly, 2003).

Las competencias emocionales son las siguientes:

Conciencia Emocional

Podemos definir la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes.

- **Toma de conciencia de las propias emociones**. Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
- **Dar nombre a las emociones**. Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- **Comprensión de las emociones de los demás**. Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.
- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento**. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción. Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir cuál es primero.

Regulación Emocional

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Las microcompetencias que la configuran son:

- Expresión emocional apropiada. Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas.
- Regulación de emociones y sentimientos. Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

- Competencia para autogenerar emociones positivas. Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

Autonomía Emocional

Es un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Incluye las siguientes micro-competencias:

- Autoestima. se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- Automotivación. Es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar un sentido a la vida.
- Autoeficacia emocional. Se refiere a la percepción de que "se es capaz" (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita.
- Responsabilidad. Se refiere a la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.
- Actitud positiva. Es la capacidad para decidir que voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que en situaciones extremas, lo heroico es adoptar una actitud positiva, aunque cueste. Siempre que sea posible manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Análisis crítico de normas sociales. Es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.
- Resiliencia. Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

La competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes.

- *Dominar las habilidades sociales básicas.* La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor,

manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

- *Respeto por los demás.* Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- *Practicar la comunicación receptiva.* Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- *Practicar la comunicación expresiva.* Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- *Compartir emociones.* Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- *Comportamiento prosocial y cooperación.* Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
- *Asertividad.* Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir "no" claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir "no". Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- *Prevención y solución de conflictos.* Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- *Capacidad para gestionar situaciones emocionales.* Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Las competencias para la vida y el bienestar

Son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes.

- *Fijar objetivos adaptativos.* Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años).

- *Toma de decisiones.* Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- *Buscar ayuda y recursos.* Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- *Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida*. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).
- *Bienestar emocional.* Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- *Fluir.* Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar emocional, que redunda en un mayor bienestar social.

Diferentes recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Emocional

La educación de las competencias emocionales sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos...). Para apoyar la labor del profesorado y de las familias se han elaborado materiales prácticos, con ejercicios y actividades enfocadas al desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. A continuación referenciamos algunos recursos didácticos.

Para la Etapa de Educación Infantil:

Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación Emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños.* Barcelona: Parramón. (Versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).

López-Cassà, E. (coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Palou-Vivens, S. (2004). *Sentir y crecer. EL crecimiento emocional en la infancia.* Barcelona: Graó.

Shapiro, L.E. (1998). La *inteligencia emocional de los niños.* Barcelona: Ediciones B.

Para la Etapa de Educación Primaria:

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

Filella, G. (2014). *Aprendre a Conviure*. Barcelona: Barcanova.
Renom, A. (coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
Vallés-Arándiga, A. (1999). SICLE. *Siento inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
Pascual, V., Cuadrado, M. (coords.) (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Para la vida adulta:
Güell-Barceló, M., Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconócete a ti mismo*. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.
Güell, M., Muñoz, J (coords.). (2003*). Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, nº 10, p. 61-82. Madrid: UNED.

Conclusión

La formación en competencias emocionales y su didáctica es imprescindible para los estudiantes del grado de Magisterio en todos sus niveles. El estudio de las emociones no solamente va a permitir el conocimiento de uno mismo como ser humano en su desarrollo personal, sino también en el profesional. La clave de la educación no es únicamente transmitir, sino que también es ser un ejemplo a seguir. Un docente concebido como una persona que acompaña, guía, motiva, comprende, facilita, reta, ilusiona y crea el clima adecuado en su aula (tanto con los niños) y en el Centro Educativo (toda la comunidad educativa) para que fluya el aprendizaje tanto dentro como fuera de las aulas.

La formación inicial de los docentes en competencias emocionales es una necesidad de ajuste y adaptación a los nuevos retos que nos plantea el siglo XXI: capacidad de tolerar la frustración, postergar la recompensa e inmediatez, desarrollar una capacidad crítica capaz de discernir lo más apropiado según la circunstancia y contexto y sobre todo, guiar a los futuros adultos hacia la competencia entendida como adaptación, superación y realización intra e interpersonal y no como rivalidad y poder.

Bibliografía

BISQUERRA, R., *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis, 2000.
BISQUERRA, R., *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid, Ed. Síntesis, 2009.
CARPENA, A., *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona, Octaedro, 2003.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., y SCHELLINGER, K. B. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child development*, *82*(1), 2011, p.405-432.

ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S., *Educar adolescentes con inteligencia emocional*, Barcelona, Plaza Janés, 2001.

FILELLA, G., *Aprendre a Conviure*, Barcelona, Barcanova, 2014.

GOLEMAN, D., *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1999.

GÓMEZ-BRUGUERA, J., *Educación Emocional y lenguaje en la escuela*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2003.

GROP, *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños,* Barcelona, Parramón, 2009. (Versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).

GÜELL, M. y MUÑOZ, J. (coords.), *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*, Barcelona, Praxis, 2003.

GÜELL, M. y MUÑOZ, J., *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional,* Barcelona, Paidós, 2000.

LÓPEZ-CASSÀ, E. (coord.), *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona, Praxis, 2003.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P., *Mayer-Salovery-Caruso Emotional Intelligence Test*, Multi-Health Systems Incorporated, 2007.

MARTÍN, R.P., BERROCAL, P.F., y BRACKETT, M.A., "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias" *Electronic journal of research in educational psychology*, *6* (15), 2008, pp. 437-454.

PALOU-VIVENS, S., *Sentir y crecer. EL crecimiento emocional en la infancia,* Barcelona, Graó, 2004.

PASCUAL, V. y CUADRADO, M. (coords.), *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*, Barcelona, Praxis, 2001.

REDORTA, J., OBIOLS, M. y BISQUERRA, R., *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emocione,* Barcelona, Paidós, 2006.

RENOM, A. (coord.), *Educación emocional. Programa para la educación primaria*, Barcelona, Praxis, 2003.

SAARNI, C., "Children's understanding of the interpersonal consequences of dissemblance of nonverbal emotional-expressive behavior", *Journal of Nonverbal Behavior*, *12*(4),1988, pp. 275-294.

SHAPIRO, L.E., La *inteligencia emocional de los niños*, Barcelona, Ediciones B, 1998.

SUTTON, R.E. y WHEATLEY, K.F., "Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research", *Educational psychology review*, *15*(4), 2003, pp.327-358.

VALLÉS-ARÁNDIGA, A., *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*, Valencia, Promolibro, 1999.

ZINS, J., PAYTON, J.W., WEISSBERG R.P., y O 'BRIEN, M.U. "Social and emotional learning and successful school performance", en G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (eds.), *Emotional intelligence: Known's and unknowns,* (pp. 376-395), New York, Oxford University Press, 2007.

Lo pequeño es hermoso: una visión panorámica de la escuela rural catalana

Lluís Samper, Teresa Sala y Xavier Burrial
Universitat de Lleida
lluis.samper@geosoc.udl.cat, sala@pip.udl.cat, x.burrial@filcef.udl.cat

Resum

Al pot petit hi ha la bona confitura: una visió panoràmica de l'escola rural catalana

En aquest article pretenem donar una visió general de l'escola rural a Catalunya i del medi sòcio-geogràfic en la qual està immersa. En les darreres dècades hi ha hagut canvis en el món rural, que ha deixat de ser essencialment agrícola per transformar-se en un espai residencial, de serveis o bé d'oci. Si tenim en compte els canvis estructurals, però també simbòlics que s'han produït en la societat rural catalana, la percepció que tenim actualment de la ruralitat ja no està associada, com era abans, a la idea d'endarreriment, ignorància, pobresa econòmica o comunicacions deficients. De la mateixa manera, l'escola rural ja no és "la Ventafocs" de l'Administració educativa i, malgrat que representa menys del dos per cent del total dels alumnes de l'ensenyament infantil i primari, gaudeix de professorat qualificat i d'equipaments comparables als de les escoles de ciutat.

Paraules clau

Escola rural, organització escolar, ruralitat, territori, canvi social.

Resumen

Lo pequeño es hermoso: una visión panorámica de la escuela rural catalana

En este artículo pretendemos ofrecer una visión general de la escuela rural en Cataluña y del medio socio-geográfico en la que está inmersa. En las últimas décadas ha habido cambios en el mundo rural, que ha dejado de ser esencialmente agrícola para transformarse en un espacio residencial, de servicios o de ocio. Habida cuenta de los cambios estructurales, pero también simbólicos que se han producido en la sociedad rural catalana, la percepción que hoy tenemos de la ruralidad ya no está asociada, como en el pasado, a la idea de retraso, ignorancia, pobreza económica o malas comunicaciones, De la misma manera, la escuela rural ya no es "la Cenicienta" de la Administración educativa y, a pesar de representar menos del dos por ciento de los alumnos de la enseñanza infantil y primaria, goza de profesorado cualificado y de equipamientos comparables a los de las escuelas de ciudad.

Palabras clave

Escuela rural, organización escolar, ruralidad, territorio, cambio social.

Resumé

Ce qui est petit est joli : une vision panoramique de l'école rurale catalane

Dans cet article nous prétendons présenter une vision générale de l'école rurale en Catalogne et du milieu socio-géographique dans lequel elle s'insère. Dans les dernières décennies, il y a eu des transformations dans le monde rural, qui n'est plus essentiellement agricole, pour devenir un espace

résidentiel, de services ou de loisirs. Si nous considérions les changements structurels, mais en même temps symboliques produits dans la société rurale catalane, la perception que nous avons aujourd'hui de la ruralité n'est pas associée comme avant à l'idée de retard, ignorance, pauvreté économique ou de mauvaises communications. De la même façon, l'école rurale n'est plus « la Cendrillon » de l'Administration éducative et bien qu'elle représente moins de deux pour cent des élevés des enseignements préscolaire et primaire, elle bénéfice d'enseignants qualifiés et d'équipements comparables à ceux des écoles urbaines.

Mots-clé
École rurale, organisation scolaire, ruralité, territoire, changement social.

Abstract
Small is beautiful: a panoramic look at the Catalan rural school
In this paper we pretend to show a general view of the Catalan rural school and of the social and geographical element in which it is immersed. In the last few decades there have been changes in the rural area which is no more substantially agricultural, but it has developed into a residential, services and leisure area. Keeping in mind these structural changes, but symbolic at the same time, which have taken place in the Catalan rural society, nowadays the perception that we have of the rurality is not any more associated, as it was in the past, to the impression of backwardness, ignorance, economic poverty or poor means of transport. In the same way, the rural school is no longer "the Cinderella" of the Educative Administration, and despite representing less than the two per cent of the students of early years and primary school, they have well qualified teachers and facilities similar to the ones of the schools located in the cities.

Keywords
Rural school, school organization, rurality, territory, social change.

0. Introducción

El grupo de la escuela rural catalana lo constituyen pequeños centros escolares, la mayoría con sólo dos o tres docenas de alumnos. Tampoco cuantitativamente representan una proporción significativa del sistema educativo: menos del dos por ciento del total de los alumnos de la enseñanza infantil y primaria, y aproximadamente una cuarta parte del total de las escuelas públicas. En conclusión, la escuela rural de Cataluña es pequeña... pero no importa pues, como sabemos, lo pequeño es hermoso.

Pero además, en periodos históricos tan concretos como la Segunda República, las postrimerías del franquismo y la transición democrática dichas escuelas han cobijado a importantes movimientos de renovación pedagógica que desde las comarcas rurales aspiraban a catalizar el cambio de modelo educativo.

Por último, la significación simbólica acaecida en las sociedades de la Europa occidental durante las tres o cuatro últimas décadas ha contribuido, por ósmosis, a revalorizar todo lo relativo al mundo rural. En resumen, que la escuela rural catalana aparece rodeada de un aura de ejemplaridad que, tal vez, no siempre corresponda a la realidad.

En este trabajo pretendemos ofrecer una visión panorámica pero, en la medida de nuestras capacidades, documentada y objetiva, de dicho entorno educativo. Nuestro punto de partida, que en

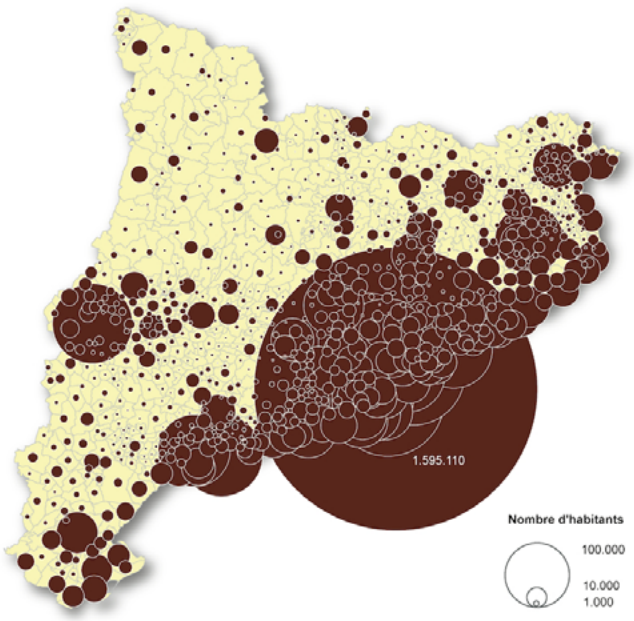
realidad es nuestra principal hipótesis, es que la renovación en Cataluña ha ido paralela a los cambios sociales (demográficos, económicos, culturales y políticos) que han dado lugar a las nuevas ruralidades. Por ello hemos iniciado nuestra exposición con una breve descripción de nuestro sistema educativo para abordar, con un poco más de detalle, los cambios estructurales, pero también simbólicos que se han producido en la sociedad rural catalana a lo largo de las últimas décadas. Finalizaremos el texto con un resumen de la situación actual de la escolarización rural, con sus luces pero también con sus sombras.

1. La escuela y su contexto

Cataluña es una región situada al noreste de España, tiene una extensión de 31.890 km^2. Geográficamente es una región muy diversa, con una zona montañosa en el norte y con 750 km. de costa al este, su población representa el 16% de la población española —siendo la segunda región más poblada— con aproximadamente 7.500.000 habitantes —con una distribución desigual. La población se concentra mayoritariamente en la costa, especialmente en el área metropolitana de Barcelona que agrupa 5,5 millones de habitantes; en contraste, las comarcas del interior y del Pirineo están poco pobladas, con una densidad inferior a 50 habitantes/km^2.

El municipio es la base de la organización territorial de Cataluña. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, hay 947 municipios de distintas dimensiones: 482 tenían menos de 1000 habitantes, 119 superan la población como para ser considerados ciudad[1], de los cuales hay 63 que superan los 20.000 habitantes y en los que reside el 70% de la población catalana.

El mapa siguiente nos muestra claramente la distribución de la población en Catalunya:



Mapa 1: Distribución de la población en Cataluña. Fuente: *Atlas de la nova ruralitat*.[2]

1. El criterio que se utiliza habitualmente para definir las ciudades es el estadístico, en España el volumen de población mínimo para considerar a un núcleo de población como ciudad es de 10.000 habitantes.

2. ALDOMÀ i BUIXADÉ, I, *Atlas de la nova ruralitat*, Lleida, Fundació del Món Rural, 2009, p 13.
Edición en línea: http://www.fmr.cat/atles/materials/atlesruralitat.pdf

Desde un punto de vista administrativo, España está organizada en Regiones Autónomas que tienen sus propios parlamentos y gobiernos regionales. A distintos niveles, las regiones tienen transferidas diversas competencias. En virtud de su *Estatut d'Autonomia* de 1979 (en 2006 se aprobó un nuevo Estatuto), la *Generalitat de Catalunya* (nombre que recibe el gobierno autónomo) tiene transferidas, por ejemplo, competencias en enseñanza universitaria y no universitaria, cultura, sanidad, servicios sociales, policía, etc.

2. La enseñanza en catalunya

En el conjunto de España, la enseñanza es obligatoria y gratuita de los seis a los dieciséis años, tanto en los centros públicos como en los centros privados que tienen un concierto con las distintas administraciones educativas. La educación primaria tiene seis cursos y la educación secundaria obligatoria cuatro. Los alumnos pueden seguir estudios post-obligatorios durante dos cursos, bien sea de Formación Profesional o de Bachillerato, dando acceso estos últimos a la universidad. Por otra parte, los centros de Educación Infantil y Primaria acogen alumnos a partir de los tres años. En los centros públicos, las etapas no obligatorias también son gratuitas.

Las transferencias en educación no universitaria se produjeron a finales de 1980 (RD 2808/1980 de 3 de octubre, BOE 314 de 31 de diciembre de 1980), con lo cual el gobierno regional se hizo cargo de los centros de enseñanza, de los docentes, de la inspección educativa, pero lo que es más importante, también "de la elaboración de planes de estudio y orientaciones pedagógicas que desarrollen y complementenlas enseñanzas mínimas que establezca el Estado" (apartado B 7. del RD). El Estatuto de 2006 recoge en el artículo 131 la actualización de las transferencias en educación, lo que significa, dicho de otro modo, la capacidad de desarrollar las leyes de educación.

Un hecho diferenciador catalán es la existencia de dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. El Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006, especifica que el catalán es la lengua propia de Cataluña, "es la lengua de uso normal y preferente de las Administraciones públicas y de los medios de comunicación públicos de Cataluña, y es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza [...] todas las personas tienen derecho a utilizar ambas y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas" (artículo 6 del *Estatut*). Cuando terminan la escolarización obligatoria —por noma general a los 16 años—, los alumnos deben tener un perfecto conocimiento de las dos lenguas oficiales. Además, "los poderes públicos deben promover el conocimiento suficiente de una tercera lengua al finalizar la enseñanza obligatoria" (artículo 43.2 del *Estatut*).

Cuando hablamos de enseñanza en Cataluña, debemos pues tener en cuenta aspectos tan diversos como las dimensiones de los municipios, la localización de los centros de enseñanza o el bilingüismo.

2.1 La escuela rural en Catalunya, una breve visión histórica

"Pasa más hambre que un maestro de escuela"

Los orígenes de la escuela rural debemos buscarlos en la Ley de Instrucción Pública (también conocida como Ley Moyano, del nombre del ministro que la propuso en 1857). En aquella época, España era uno de los países de Europa con una de las tasas más elevadas de analfabetismo. Esta ley proclamó la Enseñanza Primaria obligatoria de los 6 a los 12 años, siendo gratuita para aquellos que

no pudieran pagarla y todos los municipios que tuvieran suficiente matrícula podían disponer de una escuela para niños y otra para niñas. Con pequeñas modificaciones la Ley Moyano perduró en sus aspectos fundamentales hasta la Ley General de Educación de 1970.

La evolución de la enseñanza primaria en el sistema educativo español desde un modelo escolar en el que predominaban las escuelas unitarias "escuelas-aula" de un solo maestro o maestra a otro focalizado en los centros escolares graduados ("escuelas-colegio") se realiza prácticamente a lo largo de todo el siglo XX. Detrás de la morosidad de este cambio pedagógico subyacen obviamente las peculiaridades de unos procesos de modernización prolongados y discontinuos (en concreto, la desigual urbanización del territorio español durante la primera mitad del pasado siglo[3], pero también debemos considerar las variables administrativas e, incluso, ideológicas. Así mientras para los políticos liberales de la Segunda República, como acérrimos defensores del reformismo pedagógico, la graduación escolar era uno de sus principales objetivos educativos, para el franquismo, en especial durante el periodo anterior al Plan de Estabilización de 1959, la escuela rural encajaba en su ideal de España autártica[4]. Tal vez por ello, se ha tendido a asociar, al menos hasta época reciente, escuela rural con escuela incompleta, dicho de otro modo, con un tipo de escuela no sólo no graduada sino materialmente deficiente y pedagógicamente arcaica, poco organizada y poco eficiente. Los maestros de escuela rural eran por lo general los menos preparados y los peor retribuidos.

"Si cierran la escuela el pueblo se muere"

La Ley General de Educación de 1970 aceleró el proceso de concentraciones escolares (escuelas graduadas comarcales y escuelas hogar o internados) iniciado en la década anterior. Desde una planificación tecnocrática, el objetivo explícito de este nuevo reformismo educativo en las postrimerías del franquismo no era otro que el de adecuar el modelo escolar a los cambios socioeconómicos (industrialización, desarrollo económico, migraciones interiores y exteriores...) que se suceden ininterrumpidamente en España a partir de los años setenta. En este sentido, el éxodo rural actuó como catalizador de los diversos decretos y resoluciones ministeriales que favorecían la política de concentración escolar pero, al tiempo, la supresión de las pequeñas escuelas mixtas y unitarias favoreció la crisis agraria y el abandono de las pequeñas poblaciones. Para decirlo en palabras de informantes de un estudio etnográficos de la época: "Si cierran la escuela el pueblo se muere"[5]. La política de concentración escolar fue particularmente acusada en las comarcas de población dispersa, especialmente en las del área pirenaica.

---

3. Uno de los rasgos demográficos más significativos de la evolución reciente de la estructura social española es el enorme trasvase de población entre las áreas rurales y las ciudades. Durante la segunda mitad del siglo XX (significativamente la década que trascurre entre 1955 y 1965) España deja definitivamente atrás su pasado agrario y rural para convertirse en urbana y orientar la actividad hacia los servicios (CAMARERO, L., coord., *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social,* Obra Social de La Caixa, Barcelona, 2009, p.30.)
Según datos del INE, el éxodo rural continúa. Los municipios de menos de 2000 habitantes disminuyeron un 6,2% su población (de 2.997.457 a 2.811.268) entre 2001 y 2011.
Tampoco podemos ignorar la dimensión simbólica de tales procesos estructurales, es decir, las desiguales y cambiantes valoraciones de los urbanitas hacia los aldeanos y viceversa.
Véase: LISÓN, C. "Aspectos del *pathos* y *ethos* de la comunidad rural". *Revista Española de la Opinión Pública*, 1976, pp.43, 57-72 y LITTLE, J. y AUSTIN, P. "Woman and rural idyl", *Journal of rural studies*, 12, 1996, pp. 101-111.

4. VIÑAO, A., *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del s. XX*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2004, p. 25.

5. GONZÁLEZ BUENO, M. "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirà, Lérida". En KNIPMAYER,

2.2 El renacer de la escuela rural

Pero en el caso específico de Cataluña, la fase final de implantación de la L.G.E. coincidió con los primeros traspasos de competencias educativas a las nuevas autoridades autonómicas así como, en el mismo curso escolar de 1979-80, las primeras elecciones municipales democráticas y desde los movimientos de renovación pedagógica de los maestros rurales o en las Jornadas de la Escuela Rural de Cataluña se reivindicó una dignificación de la escuela rural frente a las concentraciones.

En síntesis, se trataba de repensar la escuela rural tal y como estaba organizada y como resultado de este proceso de discusión, elaboración teórica y experimentación práctica, desde la base del movimiento de maestros surgieron iniciativas y propuestas, como la creación de las zonas escolares rurales (ZER) que, en mayor o menor medida, fueron asumidas por las autoridades educativas de la Generalitat de Cataluña. Como contestación al modelo de concentraciones escolares se llegó a demostrar que volver a abrir escuelas en los pueblos no suponía un incremento en la factura de la educación, ya que era más económico desplazar a los maestros a las escuelas que transportar a los alumnos a las escuelas graduadas de referencia. En Cataluña, por ejemplo, el número de alumnos transportados en el curso 1977-78 fue de 35.184, el 9% del total de los alumnos[6]. Los padres y madres de alumnos y las autoridades locales mostraron su apoyo a las propuestas de los maestros.

Todo ello incidió en un cambio de tendencia en las políticas educativas tanto en lo relativo a frenar las concentraciones escolares como abriendo un debate sobre el presente y futuro de la escolarización rural[7] Como fruto de todos estos procesos de transformaciones a nivel político y administrativo, pero también de carácter socioeconómico y cultural cambió el concepto de escolarización rural así como su valoración. Lo cierto es que si la escuela rural catalana del último tercio del siglo XX era, para decirlo en palabras de docentes de la época, "una cenicienta de la *Administración estatal"*[8] y parecía encaminarse a su desaparición, en la actualidad no sólo no ha muerto sino que, gracias en gran parte a sus docentes, goza al parecer de buena salud.

3. La ruralidad en el siglo XXI

"Ser moderna y de pueblo, a la vez"

Actualmente, hablar de espacio rural no significa necesariamente hablar de espacio agrícola. Podemos considerar el momento presente y las perspectivas de futuro desde dos puntos de vista en cierto modo contrapuestos y que pueden explicarse por la diversidad de las situaciones existentes. El primero considera la situación de las zonas rurales como áreas que están en crisis, el término que se utiliza es "desertificación" y la perspectiva es el desequilibrio demográfico, el paro, la marginalización de la población que se queda al campo.

Una percepción totalmente opuesta es la que habla de "renacimiento rural" y de ruralidad escogida. Parte de la constatación que hay un crecimiento demográfico en algunas zonas rurales,

---

GONZÁLEZ BUENO, M. y SAN ROMÁN, T., *Escuelas, pueblos y barrios. Antropología educativa,* p. 47), Akal, Madrid, 1980.

6. SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya,* Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona, 1983, p 33.

7. SOLER, J., "El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural" in LLEVOT, N. Y GARRETA, J. (eds.), *Escuela rural y sociedad*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida, 2008, p. 33.

8. VV.AA., *L'escola rural a Catalunya. Primeres Jornades Escola Rural*, ICE de la UAB, Barcelona, 1980, p. 5.

sobre todo en las que están cerca de centros urbanos importantes. Kaiser[9] considera que se está modelando una nueva composición social y que existen posibilidades de renovación, de innovación y de desarrollo.

En nuestras sociedades contemporáneas, aquello que es rural parece estar de moda y, no obstante, la población continúa estando concentrada en las ciudades. Ser de pueblo tiende a ser percibido como una cosa positiva pero nos podríamos preguntar cuáles son las razones de esta supuesta o real revalorización de la ruralidad. ¿Será la contrapartida del desarraigo urbano o sólo es otro espejismo identitario? ¿Cómo se define hoy la identidad rural? ¿En qué medida esta moda no forma parte de un proceso más amplio de regreso a lo comunitario?[10]

En contra del tópico, la globalización no es sinónimo de uniformización cultural puesto que paralelamente a los procesos de mundialización, flujos financieros, tecnológicos, mediáticos... surgen procesos de localización, de reconstrucción identitaria, de sentimientos de arraigo, de exacerbación de aquello que es étnico o religioso[11]. Aparece la utilización, cada vez más frecuente del neologismo "glocalització". Esta glocalització, así como sus fenómenos concomitantes de desagrarización y movilidad están redefiniendo el concepto del continuo rural-urbano[12].

El mundo rural se definía por defecto, o mejor por carencia. Si la ciudad era el espacio de vanguardia y progreso, el campo se percibía como el lugar de atraso, el espacio mantenedor de costumbres inútiles e indignas que privaban de libertad de los suyos[13]. Rural, entendido pues como sinónimo de carencia, atraso, tosquedad, aislamiento...

También las ciencias sociales (sociólogos como Tönnies o Weber o antropólogos como Redfield) tendían a subrayar el contraste entre sociedad rural y urbana a partir de una serie de variables —dimensiones y densidad poblacional, actividad económica, ocupación, valores...— que adoptaban un carácter bipolar. De hecho, a mediados del siglo pasado las teorías funcionalistas sobre la modernización defendían una convergencia gradual y progresiva entre las diferentes sociedades humanas hacia un modelo urbano-industrial. Modernidad y desarrollo industrial (industrialización, crecimiento económico, salarización...), político (secularización, democratización, burocratización...) y cultural (alfabetización, desarrollo científico...) eran las dos caras de una misma moneda. En consecuencia, el mundo rural era aquello pre-moderno, es decir aquello que era atrasado económicamente, autoritario o despótico... Justo es decir, en honor a la verdad, que esta visión estereotipada del campo incluía, no obstante, algunos elementos positivos: la idealización bucólica (belleza y sencillez), la armonía comunitaria (orden y sosiego) la exaltación de las raíces y de la autenticidad.

Pero a mediados de la década de los años sesenta esta visión dicotómica e incluso los mismos conceptos de sociedad rural y sociedad urbana entran en cuestión al ser incapaces de explicar los cambios sociales que se están produciendo a las sociedades desarrolladas[14]. En efecto, el espacio

---

9. KAISER, B., *La renaissance Rurale : Sociologie des campagnes du monde occidental,* Armand Colin, Paris, 1990.

10. BAUMAN, Z., *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, Madrid, 2003.

11. BAYART, J.F., *L' Illusionidentitaire*, Fayard, Paris, 1996.
CASTELLS, M., *La era de la información, II. El poder de la identidad*. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
BAUMAN, Z., *Globalització. Les consequències humanes*, Pòrtic-UOC, Barcelona 2001.

12. SAMPEDRO, R., "Cómo ser moderna y de pueblo a la vez: los dicursos del arraigo y del desarraigo en las jóvenes rurales" *Revista de Estudios de Juventud*, nº83 (2008), pp. 179-183.

13. Col·lectiu CCCB 'Forum Seminari Món rural, Món Urbà', *Primer Congrés del món Rural a Catalunya*, Barcelona: Fundació Món Rural, Dep. d'Agricultura, Ramaderia i Pesca, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2006, p. 449.

14. NEWBBY, H.; SEVILLA-GUZMÁN, E., *Introducción a la sociología rural*, Alianza Editorial, Madrid,1983, p. 44.

rural ya no cumple únicamente funciones agrarias sino que empieza a diversificarse en actividades industriales y de servicios y también como apoyo a las nuevas demandas de ocio procedentes de la población urbana. A medida que avanza el proceso de urbanización y se reduce la población que vive en el campo, el mundo rural se presenta como apoyo de una amplia variedad de usos entre los cuales la agricultura ya no es la única ni la principal actividad económica. Paralelamente, en los países desarrollados, ambos espacios, rural y urbano, se complementan y entonces sus diferencias son cada vez menos importantes. La creación de infraestructuras, la disminución real de las distancias, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se traducen en una nueva ordenación del territorio, pasando del contraste a la graduación espacial[15]. Aproximadamente, en la década de los noventa y coincidiendo con la rurubanización, interdependencia entre ambos procesos de urbanización y neo-ruralismo, se empieza a hablar en Europa de la *Renaissance rurale*[16] o de *Rural Idyll*[17]. Ante la visión negativa del campo, vemos como en estas sociedades de la modernidad tardía, el campo o para decirlo en términos más prosaicos "el ser de pueblo" es sinónimo de calidad de vida, de naturaleza, de identidad, de autenticidad... Lo rural, visto como un reflejo del desasosiego urbano, ofrece un cúmulo de experiencias positivas: desde vivir tranquilo escuchando el ritmo cíclico de la naturaleza hasta la recuperación de unas relaciones humanas verdaderas. Vivir en un pueblo deja de ser un castigo para convertirse en un privilegio.

Por más evidente que sean estos amables estereotipos sobre la ruralidad, es decir, esta visión mitificada del mundo rural, como una especie de arcadia incontaminada se corresponde poco con la imagen que los medios nos ofrecen del campo catalán a principios del siglo XXI: incendios forestales, contaminación de acuíferos, problemas sociales asociados a los jornaleros inmigrantes... De todas maneras, quizás si focalizamos nuestra atención en el análisis de los contenidos simbólicos de la publicidad, los materiales escolares, e incluso algunos discursos políticos podemos encontrar indicios de una cierta recuperación de ideologías de "regreso a las raíces" [18] Pero, antes de adentrarnos en el tempestuoso territorio de los imaginarios colectivos, veamos algunos datos sobre los cambios sociales en el mundo rural catalán en los últimos veinte o treinta últimos años.

Podemos analizar los niveles de ruralidad a partir de criterios objetivos como por ejemplo el porcentaje de población activa agraria, el tamaño y la densidad de la población de los municipios, el PIB del sector primario, o... y los resultados, a pesar de que con matizaciones, confirman el descenso demográfico y económico del territorio rural. Por ejemplo, si en 1981 la población activa agraria representaba el 8,7 % de la fuerza de trabajo del conjunto de Cataluña, veinte años después era únicamente del 2,46%. Ya en 2001, el PIB del sector primario suponía sólo el 1,7% del total, a pesar de que en algunas comarcas del sur y del interior era del 20%. Analógicamente la demografía presenta una tendencia acusada de envejecimiento poblacional debido al efecto conjunto de la baja natalidad y a la elevada masculinidad. En contraste, el número de municipios catalanes de menos de 2000 habitantes (frontera censal de la ruralidad) sólo ha cambiado ligeramente: de algo más de 700 poblaciones en 1970 a las 63O de 2004[19].

---

15. GARCÍA RAMÓN, M.D; TULLA, A y VALDOVINOS, N., *Geografía rural*, Síntesis, Madrid: 1995, p. 31. ALDOMÀ, I. *Amb el permís de Barcelona,* Pagès, Lleida, 1999, p. 9.

16. KAISER, B., *op. cit.*

17. LITTLE, J. y AUSTIN, P., *op.cit.*

18. ESTALELLA, H. y CARRASCO, S. "La Catalunya Rural Contemporània" en S. GINER, (dir.) *La societat catalana*, Inst. d'Estadística de Catalunya, Barcelona, 1998, pp. 374 y ss.

19. TULLA, A.'"El món rural i la diversitat de les persones. Canvis demogràfics i integració social al món rural",

En cambio, los niveles educativos (porcentaje de titulados medios y superiores) son iguales, y en ciertos casos superiores, a los de los ámbitos urbanos. Por otra parte, ni en términos de renta familiar, de estructura del mercado de trabajo o de especialización económica parece que la contraposición de una Cataluña rural con una Cataluña urbana tenga sentido. Es decir, mundo rural y mundo urbano son realidades macroeconómicas y demográficas diferenciadas, pero con una diversidad y complejidad internas que contribuyen a diluir sus respectivas fronteras[20].

Por último, si pasamos de la perspectiva estructural al punto de vista de los actores sociales y, por ejemplo, centramos nuestro enfoque en la vida cotidiana de las personas, la separación entre ambos mundos todavía parece más borrosa. Tal y cómo afirma Sampedro:

> El medio rural asiste a un verdadero trasiego de gente que viene y va, para trabajar, para descansar o divertirse, para estudiar, para veranear o invernar, durante la semana o el fin de semana, o en vacaciones... Pueblos que se llenan o vacían siguiendo el ritmo de la vida social. Trabajar fuera y volver, al final de la jornada. Vivir en la ciudad y echar la jornada en el campo. Estudiar en la ciudad y volver el fin de semana, o por las fiestas, o en verano. Trabajar en la ciudad y volver al cabo de los años porque tu chica o tu chico sea del pueblo —o del pueblo de al lado— y surge la posibilidad de construir un proyecto laboral y de pareja 'cono base' en el pueblo o en la cabecera de comarca.[21]

Esta movilidad, a la que propiamente denominamos "sedentarismo nómada"[22], es característica de las sociedades hipermodernas, donde los agentes sociales se desplazan sin descanso por una multitud de lugares (hogar, trabajo, compras, vacaciones, segundas residencias, familia extensa...) como si fueran múltiples microespacios vitales. Desplazamientos físicos (a pie, en coche, en avión...), pero también movilidad electrónica o telecomunicativa: teléfonos fijos o móviles, correo electrónico, medios de comunicación... En esta nueva sociedad itinerante, de modernidad líquida, los procesos de rururbanización y, sobre todo, el incremento sin precedentes históricos de la movilidad social (geográfica, ocupacional, telecomunicativa...) de los actores sociales deja definitivamente obsoletas las concepciones esencialistas de aquello que es ser rural o urbano. Desde esta nueva perspectiva, lo rural ya no es un mundo aparte, a pesar de que tampoco es un mundo ilusorio que ya no existe, sino una categoría socialmente construida[23].

Según esta nueva ruralidad, estaríamos en presencia un arraigo instrumental que trata de aprovechar el mejor de los dos mundos[24], se podría para decir retomando el título del artículo de R. Sampedro: *"Ser moderna y de pueblo, a la vez"*.

Primer Congrés del món Rural a Catalunya, Fundació Món Rural, Dep. d'Agricultura, Ramaderia i Pesca, Generalitat de Catalunya, Barcelona: 2006, pp. 317-357.

20. BONAL, R. "Del món rural al món urbà a Catalunya". En GINER, S. (dir.) *La societat catalana* Institut d'Estadística de Catalunya, Barcelona, 1998, pp.351-366.
Col·lectiu CCB, *opcit,* 2006, pp. 450-451.
ALABART, A. y VILÀ, G. "Territori i estructura social" En MONTAGUT, M. (coord.). *Societat catalana*: Associació Catalana de Sociologia, Barcelona, 2007 p.199.

21. SAMPEDRO R., *op. cit,* 2008, p.181.

22. BERICAT E., *Sociología de la movilidad espacial*, C.I.S., Madrid, 1994.

23. DÍAZ MÉNDEZ, C., "Aproximaciones al arraigo y al desarraigo femenino en el medio rural" *Papers* nº 75, 2005, pp. 63-84.

24. SAMPEDRO, R. *op. cit.,* p. 188.

Este contexto de nueva ruralidad representa un reto más para la escuela y las administraciones deben dar una respuesta adecuada que satisfaga las necesidades y las aspiraciones de los alumnos y de sus familias que habitan en las zonas menos pobladas.

4. La escuela rural en la cataluña de hoy

En las zonas de población dispersa, en las que hay pocos alumnos, existe globalmente tres modelos de escolarización: a) concentración escolar en poblaciones más grandes, lo que conllevala necesidad de transporte escolar; b) pequeñas escuelas que acojan a los alumnos de los pequeños pueblos; y c) un modelo mixto de agrupación de los alumnos en un centro cercano a su residencia.

En Catalunya, se ha optado por mantener abiertas las escuelas de los pueblos que tengan un mínimo de 10 alumnos y si hay alumnos que viven en pequeñas aldeas que no tienen capacidad para tener una escuela, integrarlos en la escuela más cercana.

Cuando hablamos de escuela rural, hablamos únicamente de escuela primaria en donde las agrupaciones del alumnado se corresponden, por regla general, con la edad de los alumnos. Así pues, en la escuela urbana se dispone de una unidad para cada nivel educativo, de infantil y primaria, desde P-3 (3 años) hasta 6º curso (once-doce años), según el número de alumnado, en muchos casos en un centro hay más de un grupo-clase por cada nivel.

En las escuelas rurales, debido al reducido número de niños y niñas, no llegan a tener una unidad para cada nivel educativo de forma que un mismo maestro atiende a alumnas y alumnos de distintos cursos en una misma aula.

La *Conselleria d'Educació* de la Generalitat define la escuela rural como aquella que es única en el pueblo, con una estructura variable, que se encuentra en un medio rural y que no llega a tener un grupo para cada nivel.

Tradicionalmente se había definido la escuela rural como la de las tres "p": pequeña, pública y de pueblo. Sea pequeña o no, sea de pueblo o no, la característica que hace singular a una escuela rural es que acoge y da servicio a las hijas e hijos de todas las familias de una comunidad, independientemente de los niveles culturales, económicos o sociales de cada una de las familias[25].

Para favorecer la organización pedagógica, las escuelas se organizan estructuralmente en *Zonas Escolares Rurales* (ZER).

> La ZER es una institución escolar formada por escuelas rurales. Se la considera como un centro único que respeta la identidad de las escuelas que la integran con la finalidad de avanzar colectivamente hacia una enseñanza de calidad y favorecer el éxito educativo del alumnado. Las escuelas integradas en una ZER son cercanas entre ellas y comparten similitudes socio-geográficas al mismo tiempo que comparten un mismo Proyecto educativo, las mismas normas de organización y funcionamiento y un mismo programa que ha de respetar la singularidad de cada una de las escuelas.[26]

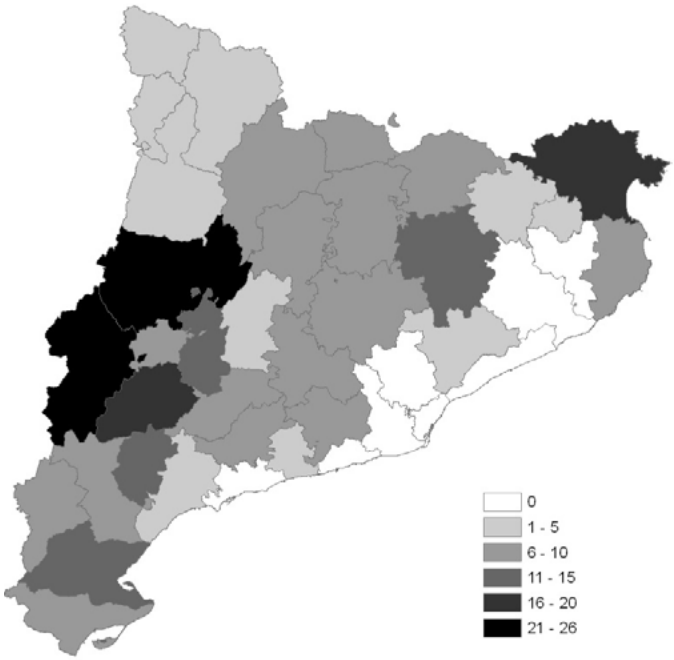
25. TOUS J.-Ll. "Proposta de definició d'eseola rural", in *L'escola díns el món rural, IV Jornades d'Escala Rural (Valls, abríl de 1984)*, Bellaterra, ICE de la UAB, 1985, p. 146.

26. *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Escoles rurals i zones escolars rurals,* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2015.

Las ZER nacieron con la intención de paliar las carencias y necesidades que tenían las escuelas y los docentes de los pueblos pequeños, como por ejemplo: las excesivas materias, áreas, y cursos para un solo maestro y la falta de una ratio oficial maestro/alumno por escuela rural; la dificultad para encontrar metodologías y técnicas que den respuesta, de manera generalizada al hecho de tener más de un curso por clase simultáneamente; la escasa dotación de material en las pequeñas escuelas; la excesiva responsabilidad para un solo maestro, que tiene que dominar las materias que necesitan un considerable nivel de especialización, etc.

El número de escuelas de cada ZER es variable (de dos a cinco, la mayoría tiene tres) en función de su proximidad geográfica.

En el curso 2014-2015, había 278 escuelas integradas en 88 ZER, que atendían a 11.048 alumnos. En cuanto a su localización, veamos en el mapa siguiente la situación de las escuelas rurales.



Mapa 2: Número de escuelas rurales en 2013. Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos los mapas 1 y 2, observamos que las comarcas que no tienen ninguna escuela rural se corresponden con las zonas de mayor población urbana. Debemos, no obstante, relativizar el número de escuelas rurales en el noroeste, que es la zona con menor población y donde la mayoría de las escuelas son rurales, pero justamente como consecuencia de la poca población hay lógicamente menos escuelas. Lo contrario ocurre en el oeste y en el norte, zonas más pobladas, pero donde la población es más dispersa y hay un mayor número de escuelas rurales.

Por otra parte, el número es variable, el aumento o disminución en un periodo corto de tiempo del número de escuelas rurales puede explicarse por dos fenómenos antagónicos: el primero, el cierre de escuelas por falta de alumnos y el segundo porque ha aumentado el número de alumnos y escuelas que habían sido rurales pasan a ser 'graduadas completas' (con un aula para cada curso) y pierden la condición de escuela rural.

En lo referente al número de alumnos en las escuelas rurales, una encuesta realizada en 2013[27] muestra que dos de cada cinco centros tienen entre 25 y 50 alumnos, los centros que tienen entre 51 y 100 alumnos y los que tienen menos de 25 alumnos, representan tres de cada diez. En su gran mayoría los alumnos son autóctonos de la comarca, no obstante hay alumnos de padres inmigrantes y de neo-rurales.

En lo que concierne al número de aulas, la media es de 3,5 aulas por escuela y puede haber diferentes combinaciones cada año en función del número de alumnos, de su edad y de los docentes que haya en el centro, siendo un ejemplo más de la flexibilidad característica de la escuela rural.

El númerode docentes está, lógicamente, relacionado con el número de alumnos que hay en el centro. Hay una minoría de escuelas de menos de 25 alumnos (las más pequeñas) que tiene un solo docente, mientras que en los centros "más grandes" (entre 51 y 100 alumnos) disponen de más de cinco profesores. La organización de la escuela rural en centros integrados en una ZER prevé la existencia de profesores itinerantes especializados en la enseñanza de idiomas, educación física, educación musical, educación especial —para alumnos con algún tipo de carencia—..., de esta forma, los alumnos de las escuelas rurales tienen los mismos docentes especialistas que los alumnos de los centros urbanos.

En España, todos los maestros y las maestras tienen la misma formación y las mismas condiciones económicas, con independencia del tipo de centro en el que ejerzan su docencia. En la escuela rural encontramos docentes de todas las edades, para algunos es un primer destino y cuando tengan la oportunidad pedirán el traslado a poblaciones más grandes, pero para otros —ocho de cada diez— es una opción profesional a medio o a largo plazo, con lo cual la escuela rural cuenta con docentes experimentados en este tipo de escuelas, se garantiza la estabilidad de las plantillas y se facilita su integración en la población, aunque no exista la obligación de residir en la misma localidad en la que se ejerce la docencia. Otro hecho que cabe citar es que en Cataluña, la enseñanza es una profesión feminizada y la escuela rural no es una excepción. "En la enseñanza primaria el profesorado catalán está mucho más feminizado que en el resto de España, incluso más que en el conjunto de la OCDE [...] en la enseñanza primaria la tasa media de feminización en 2003 es del 80% en la OCDE, y del 71% en España, pero del 85% en Catalunya, tanto en el sector público como en el privado"[28].

En España, y por consiguiente en Cataluña, los programas de estudios en las enseñanzas infantil, primaria y secundaria obligatoria presentan algunas particularidades, ya que no existe un programa de estudios idéntico para todos los centros. El punto de partida es el *curriculum* que está estructurado en tres niveles:

a) La Administración educativa (Estado y Regiones autónomas) fija los objetivos, competencias, capacidades y contenidos mínimos, para todos los alumnos, es lo que en nuestro caso se conoce como el "**primer nivel de concreción**". Éste es abierto y flexible.

b) A partir de la idea de un *curriculum* abierto y flexible, cada centro debe adaptar el primer nivel de concreción a sus peculiaridades, a las características de sus alumnos, al entorno físico y social,... es lo que se llama "**segundo nivel de concreción**", que puede ser distinto en cada centro lo que permite que los centros tengan una cierta singularidad.

c) El docente será quien desarrolle —en el aula con sus alumnos— un "**tercer nivel de concreción**", que consiste en llevar a la práctica el segundo nivel de concreción del *curriculum* para que los alumnos adquieran tanto los conocimientos, las competencias, las capacidades, las

27. Encuesta realitzada por L. Samper, T, Sala, y X. Burrial, a 202 escuelas rurales. Pendiente de publicación.

28. PEDRÓ, F, (dir), *El professorat de Catalunya*, Fundació Bofill, Barcelona, 2008, pp. 96 i 97. Nuestra traducción.

habilidades, y las aptitudes que permitan alcanzar los objetivos del ciclo educativo[29] llevando a cabo la adaptación pedagógica necesaria a las características de los alumnos.

Un *curriculum* abierto y flexible parte de un paradigma distinto al de un programa oficial cerrado y rígido, no obstante hay que tener presente que existe la obligatoriedad para los centros de cumplir con los objetivos mínimos fijados por la Administración educativa en el primer nivel de concreción, asegurando de este modo el progreso de todos los alumnos en su trayectoria escolar.

La apertura y flexibilidad que permite el *curriculum* es una ventaja para la escuela rural, puesto que en una misma aula encontramos simultáneamente alumnos de distintos niveles, es lo que se conoce como "aulas multinivel". En la escuela rural, la organización del tiempo —horario, calendario escolar,... i de la programación exigen una visión global de la composición concreta del grupo clase, a la vez que una concepción global y transversal tanto de los contenidos (programa) como de competencias y adquisición de habilidades, capacidades o aptitudes.

J.-L. Tous[30], cita algunos aspectos diferenciadores de la escuela rural y por extensión de las "aulas multinivel": a) una heterogeneidad enriquecedora, con grupos formados por alumnos de diferentes edades, con capacidades y personalidades distintas; b) una dinámica interna positiva que propicia de manera natural y espontánea una dinámica vivencial entre el grupo clase y favorece el ejercicio, la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos como la solidaridad, la cooperación, el comportamiento respetuoso; c) permite la progresión personal individualizada, el alumno que presenta dificultades puede recuperar o reforzar sus carencias sin moverse del grupo de los compañeros con los que comenzó la escolarización, pero al mismo tiempo potencia la progresión de aquellos alumnos que destacan en capacidades y destrezas; el aula multinivel posibilita la adquisición de conocimientos y hábitos más allá de los que asigna el diseño curricular de base; d) potencia el ejercicio de la autonomía personal; el maestro tiene que atender a varios grupos; en un aula multinivel siempre hay alguien que trabaja de manera autónoma, bien sea en grupo o individualmente; e) es una práctica de la solidaridad cercana, precisamente porque el docente no puede atender a todos a la vez, de tal forma que el alumno que está al lado se convierte a menudo en apoyo y guía; f) permite el uso de las metodologías, procedimientos y técnicas más diversas, en este sentido las TIC son idóneas para este tipo de escuela.

Los docentes de las escuelas rurales deben afrontar una serie de dificultades. Entre otras, un primer aspecto es la programación puesto que hay que secuenciar los contenidos y preparar las actividades para alumnos de distintos cursos, lo cual exige un buen conocimiento del *curriculum*. Paralelamente al conocimiento del programa oficial es necesario conocer la estructura interna del grupo clase del que se es responsable. No hay un grupo tipo, cada aula multinivel tiene una composición genuina, única y es imprescindible que el/la maestro/a la conozca muy bien. Un tercer punto a tener en cuenta es la elaboración de materiales, ya que los libros de texto están pensados principalmente para su uso con alumnos en un aula con un solo curso. No obstante, la estructura escolar de las Zonas Escolares Rurales facilita mucho la tarea de quienes llegan de nuevo a la escuela rural. La ZER puede ser un apoyo importante para los docentes que se incorporan de nuevo, ya que les puede facilitar programaciones y materiales que han sido pensados y realizados por quienes les han precedido.

---

29. Entendemos por "ciclo" un periodo más amplio que un año escolar. En la Educación primaria existe tres ciclos —inicial, medio y superior— con una duración de dos cursos cada uno.

30. TOUS, J-L., "L'escola arrelada al territori: l'escola comprensible, la pedagogía vivencial", Seminario con alumnos de la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida, octubre de 2014. No publicado.
Sobre las aulas multiniveles, véase también: Boix Tomás, R., *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, Graó, 1995.

Como hemos visto, la docencia en una escuela rural presenta algunas particularidades y cuando preguntamos a los maestros y maestras de las escuelas rurales cuales son los puntos fuertes de este tipo de escuelas en Cataluña, señalan por orden de importancia los siguientes: la atención personalizada y la facilidad de las relaciones; la baja ratio profesor/alumno; la no masificación de la escuela; el agrupamiento por edades, que favorece el aprendizaje; el clima de clase favorable, con un ambiente familiar y de convivencia; la buena relación entre familias y maestros, el entorno medio-ambiental agradable y tranquilo, la relación entre la escuela y el pueblo, con las autoridades, pero también con sus habitantes, tengan o no hijos o hijas en la escuela. A nivel profesional valoran igualmente la autonomía docente. En términos generales, el *curriculum* es más flexible, los alumnos son más autónomos y es frecuente ver a los mayores que ayudan a los más pequeños, también existe una implicación de la comunidad con la escuela, "es 'mi' escuela".

Lo que por una parte se aprecia como puntos fuertes, por otra parte aspectos muy parecidos pueden ser percibidos como puntos débiles, como si fueran dos caras de una misma moneda. De esta forma, la soledad del niño en el curso o en el cicló, la existencia de diferentes niveles en la misma aula o un entorno muy reducido son los puntos débiles que enumeran principalmente. Algunos profesores se quejan de las dificultades que tienen para programar y del trabajo excesivo que conlleva la docencia en una escuela rural.

A nivel de infraestructuras, la escuela rural dispone de un equipamiento equiparable a la escuela urbana, no obstante en algunas escuelas —sobre todo en las que tienen más de 25 alumnos— se señala como deficiencias la falta de espacio, sobre todo la falta de aulas especializadas y de aulas polivalentes, pero también la falta de equipamiento para el deporte o lo pequeños que son los patios de recreo.

Los maestros valoran positivamente la existencia de las ZER y el hecho de realizar actividades conjuntas con centros similares, sin perder las escuelas su autonomía como centros. Los aspectos que más destacan son: el compartir maestros itinerantes, proyectos, experiencias, problemas,... o bien optimizar recursos materiales; asimismo el trabajo cooperativo entre los docentes de la ZER facilita que el docente no quede aislado.

5. Reflexiones finales

Actualmente, la escuela rural tiene las condiciones para ser un lugar privilegiado para la socialización y para el aprendizaje, dado el número reducido de alumnos. Esta situación permite la adquisición de conocimientos de una manera más individualizada y personalizada, así como la facilidad de establecer unas relaciones más fluidas entre los diversos actores de la comunidad educativa.

Podríamos decir que tradicionalmente la escuela rural ha sido "la Cenicienta" del sistema educativo y han sido necesarios muchos esfuerzos por parte de los maestros que se han implicado porque han creído en este modelo de escuela y han defendido sus ventajas. El hecho de tener que superar los estereotipos de una escuela atrasada y con carencias, de tener que defender sus proyectos educativos y de reivindicar su existencia frente a unas políticas educativas que tendían a la globalización y a la concentración, en un momento en el que el modelo urbano era preponderante, ha representado muchas veces un gran reto.

Es satisfactorio comprobar que la escuela rural actual goza de una opinión positiva por su capacidad de ofrecer unas posibilidades formativas y educativas de calidad, sin embargo, conviene

conocer cuáles son sus puntos fuertes y puntos débiles para no caer en un optimismo o un pesimismo excesivos.

La flexibilidad, el sentimiento de pertenencia, la implicación de la comunidad con la escuela, la implicación de los docentes, los medios materiales y humanos de los que dispone han resultado claves en la calidad educativa de este modelo minoritario que goza de buena salud pero que puede morir de éxito.

A nivel pedagógico y de organización, las ZER funcionan como una única escuela y este sentimiento de identidad se manifiesta también a niveles que van más allá de los aspectos organizativos, en aspectos que pueden parecer anecdóticos, pero que no dejan de tener un componente simbólico, por ejemplo al mostrar una imagen común, entre otras con una web para todas las escuelas o el papel de carta impreso y los chándales, que suelen ser los mismos para todas las escuelas de una ZER.

La escuela rural cumple con un cometido fundamental de escolarización de las zonas más despobladas del territorio o de las zonas donde la población es más dispersa con una calidad educativa equiparable a la de los centros situados en poblaciones más grandes o en las ciudades, evitando de este modo que los pueblos se queden sin los niños correteando por las calles.

Ejercer de maestro en una escuela rural no significa trabajar ni mejor ni peor que en cualquier otra escuela, sino trabajar de una manera diferente. Sin embargo, es necesaria una formación específica que generalmente no se da en la formación inicial de los maestros.

INTERCAMBIO/ÉCHANGE

Normas para la presentación de originales a la revista

Las propuestas de artículos, redactados en catalán, español, francés o inglés, se enviarán a revistaintercambio@filcef.udl.cat. Los artículos deben enviarse antes del 30 de setiembre de cada año en el programa Word para PC. Los artículos no tendrán una extensión superior a 30.000 ó 33.000 caracteres incluidas las notas. El texto respetará los usos corrientes referentes a la ortografía, la acentuación y la puntuación. Las citas se presentarán sangradas con referencia al texto del artículo e irán sin comillas. Las citas breves se colocarán en el interior del texto entre comillas. Se aconseja utilizar para el texto en general la fuente: Times New Roman, 12 p., interlineado 1,5, para las citas sangradas en el texto 11p., para las notas a pié de página, 10 p. El título debe figurar en el idioma del artículo y en inglés; irá centrado i en negrita. El nombre y los apellidos del autor en versalitas, abajo y a la derecha, seguidos, por este orden, de la universidad a la que pertenece y de su correo electrónico.

Cada artículo deberá ir precedido de 4 resúmenes, de alrededor de 150 palabras, en catalán, francés, español e inglés. A los resúmenes les seguirán las palabras clave representativas del contenido del artículo, según el siguiente esquema: Resum/ Paraules, Résumé/Mots Clés, Resumen/Palabras Clave, Abstrac/Key words.

Con respecto a las referencias bibliográficas es necesario conformarse a las normas ilustradas por los modelos siguientes:

a. Obra: René BRAY, *Molière, homme de théâtre,* Mercure de France, Paris, 1954, p. 45 ss.
b. Artículo de publicación periódica o capítulo de obra colectiva: Moïse LE YAOUANC, "Les origines gasconnes de Renan", *Revue d'Histoire Littéraire de la France,* mai-juin 1980, nº3, pp. 384-395; R. AULOTTE, "La *Lucelle* de Louis le Jars" in *Mélanges d'histoire littéraire (XVIe-XVIIe siècle) offerts à Raymond Lebègue,* Nizet, Paris, 1969, p. 69.

Las reseñas irán encabezadas por la referencia completa del libro reseñado: nombre del autor, título, editorial, lugar de la edición, año de publicación y número de páginas de la obra. El nombre del autor irá al final de su texto. Sólo se realizarán reseñas de los libros enviados por sus autores a la redacción de *Carme Figuerola. Universitat de Lleida. Plaça de Víctor Siurana 1, 25003 LLEIDA-España*. El equipo editorial encargará las reseñas, aunque se admiten propuestas siempre que vayan acompañadas por el envío del libro que se desea reseñar.

* * *

Consignes de présentation des articles à la revue

Les propositions d'articles, rédigés en catalan, espagnol, français ou anglais, seront envoyés à revistaintercambio@filcef.udl.cat; Les travaux devront être remis avant le 30 septembre de chaque année (programme *Word* pour PC). Les articles n'excèderont pas d'une longueur moyenne de 30.000 à 33.000 signes, notes comprises. Le texte respectera les usages en ce qui concerne l'orthographe, l'accentuation et la ponctuation. Les citations seront légèrement décalées par rapport au texte de l'article et présentées sans guillemets. Les citations brèves se placeront dans le corps du texte, avec des guillemets. La police conseillé pour le texte en général est : New Times Roman, 12 p ; interligne

1,5 ; pour les citations décalées 11 p, pour les notes en bas de page 10 p. Le titre doit figurer dans la langue de l'article et en anglais ; il sera centré et en caractères gras. Il faut mettre le nom de l'auteur en petites capitales en dessous et à droite, suivi par cet ordre, de l'université à laquelle il appartient et de son courriel électronique.

Chaque article sera accompagné de quatre résumés d'à peu près 150 mots, en catalan, en français, en espagnol et en anglais. Après chaque résumé l'auteur proposera une série de mots clés, représentatifs du contenu de l'article suivant le schéma : Resum/ Paraules clau, Résumé/Mots Clés, Resumen/Palabras Clave, Abstract/Key words.

Dans les références à des imprimés, on se conformera aux normes illustrées par les modèles suivants :

c. Ouvrage: René BRAY, *Molière, homme de théâtre,* Mercure de France, Paris, 1954, p. 45 ss.
d. Article de périodique ou chapitre de recueil collectif: Moïse LE YAOUANC, "Les origines gasconnes de Renan", *Revue d'Histoire Littéraire de la France,* mai-juin 1980, nº3, pp. 384-395; R. AULOTTE, "La *Lucelle* de Louis le Jars" in *Mélanges d'histoire littéraire (XVIe-XVIIe siècle) offerts à Raymond Lebègue,* Nizet, Paris, 1969, p. 69.

Les comptes-rendus présenteront en entête les références complètes du livre abordé : nom de l'auteur, titre, nom de la maison d'édition, lieu d'édition, année de publication et nombre de pages de l'ouvrage. Le nom de l'auteur du compte-rendu sera placé à la fin du texte. La revue publiera seulement des comptes-rendus sur les ouvrages envoyés par leurs auteurs à la rédaction au nom de *Carme Figuerola. Universitat de Lleida. Plaça de Víctor Siurana 1, 25003 LLEIDA-España*. L'équipe éditoriale décidera des comptes-rendus, néanmoins elle accepte des propositions à condition qu'elles soient accompagnées d'un exemplaire de l'ouvrage dont il faut rendre compte.

1 (2016) Lleida / Yaoundé e-ISSN 2462-6627

Universitat de Lleida

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
SAPIENTIA COGNITIO COLLATIVA