



INTERCAMBIO

ÉCHANGE



2 (2018)

INTERCAMBIO/ÉCHANGE

2

2018

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 Ondo (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
M^a 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, 2018

© 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 LA LITERATURA

Intermedialidad y semiótica en <i>Noche de Guerra en el Museo de Prado</i> de R. Alberti: instrumentos de proceso a la Historia de España	9
<i>André Mah</i>	
La remodelación del prólogo en <i>Bajo el cielo nublado</i> de Nelson Estupiñán Bass	23
<i>Wilfried Mvondo</i>	
Espejo y especularidad en <i>As de oros</i> de Rubén Bonifaz Nuño	33
<i>Romuald-Achille Mahop Ma Mahop</i>	
Relato novelado/ relato filmado. Un análisis comparado de <i>La Regenta</i>	46
<i>Appolinnaire Zambo Bomba</i>	
La Pequeña Habana miamense o la metáfora del anticastrismo y de la cubanidad: lectura sicocrítica de <i>El año que viene estamos en Cuba</i> de Gustavo Pérez Firmat	58
<i>Georges Moukouti Onguédou</i>	

EN TORNO A LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Interjección y extrapredicación	70
<i>Fotso Toche Rodrigue</i>	
TIC y enseñanza de español en Camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas	84
<i>Oscar Kem-mekahKadzue</i>	
L'ellipse dans les discours linguistique, littéraire et cinématographique	97
<i>Pierre Paulin Onana Atouba</i>	

EN TORNO A IDENTIDADES Y PRÁCTICAS CULTURALES

Perpetuación de la herencia negra en la música afrocubana	113
<i>Ebénézer Billè, Jonathan Abba</i>	
Las artes africanas y el diálogo intercultural: favoreciendo otros modelos de aprendizaje en la universidad	127
<i>Alfonso Revilla Carraso, Núria Llevot Calvet, Carme Molet Chicot, Marisé Astudillo Pombo</i>	

Être Juif en France au temps de l’Affaire et chercher à le comprendre quelques années après: le cas de Jean-Richard Bloch.....	137
<i>M. Carme Figuerola</i>	
La educación en la sociedad rural. Una evaluación cualitativa de la escuela rural catalana	145
<i>Xavier Burrial, Teresa Sala, Lluís Samper, Teresa Torres-González</i>	

Presentación

La revista *Intercambio/Échange* es fruto de la colaboración entre l'Université de Yaoundé I y la Universitat de Lleida. En el marco de un mundo interconectado en el que las relaciones entre países, incluso continentes, son la regla y no la excepción, la revista es un aspecto más de esta colaboración entre nuestras universidades.

Desde el principio, la voluntad de esta publicación ha sido de tener un enfoque pluridisciplinar, dando cabida a estudios cuya temática supere un marco científico excesivamente compartimentado. En este sentido es evidente que son bienvenidos aquellos estudios que se caracterizan por su vocación interdisciplinaria.

Otro aspecto a destacar en este mundo globalizado, y que representa una ventaja adicional, es el implícito criterio comparativo que permite poner de manifiesto analogías y diferencias entre sociedades africanas y europeas dentro de una recíproca consideración de las particularidades identitarias.

En consonancia con el título *Intercambio/Échange*, uno de los objetivos clave de la revista es obtener una reciprocidad, no solo de información sino de conocimiento, todo ello en un escenario de simetría, de aceptación y de mutuo reconocimiento académico.

Al igual que en el primer número de la revista, los artículos que se presentan en este volumen se organizan en tres ejes temáticos: 1) estudios de lengua y literatura, 2) las lenguas y su enseñanza y 3) las identidades y las prácticas culturales.

Con respecto al primer bloque, los artículos sobre estudios literarios tratan de temáticas diversas, entre ellos encontramos las distintas formas artísticas presentes en *Noche de Guerra en el Museo de Prado* de Rafael Alberti a partir del enfoque intermedial; la particular construcción del prólogo incluido en *Bajo el cielo nublado* de Nelson Estupiñán Bass se analiza desde la perspectiva sociocrítica; el motivo del espejo en *As de oros* del poeta mexicano Rubén Bonifaz Nuño o un estudio sobre la comunidad cubana del exilio estadounidense que se revela como metáfora del anticastrismo y La Pequeña Habana como sucedáneo de La Habana de Cuba, en la obra Gustavo Pérez Firmat, *El año que viene estamos en Cuba*. Damos también cabida en este bloque a las distintas expresiones artísticas en general, y en particular las que se pueden observar en *La Regenta*, entre una novela y su adaptación fílmica.

En relación con el segundo eje temático, se presentan dos trabajos sobre investigaciones lingüísticas: un estudio sobre algunas características inherentes a la enunciación de la interjección y las dificultades que genera el encasillamiento en el repertorio de las distintas categorías gramaticales y otro estudio sobre la percepción de algunos enfoques de la elipsis desde una perspectiva lingüística, literaria y cinematográfica. Una investigación sobre el uso y el conocimiento sobre las TIC para fines pedagógicos en los docentes de la Educación Secundaria aporta una visión actual en lo que concierne a la enseñanza de las lenguas.

Por último, en los estudios referentes a identidades y practicas culturales, el estudio de las letras de tres canciones pertenecientes a la música afrocubana son una muestra de resistencia frente a los intentos de despersonalización y de desculturación, en otro artículo se aborda el papel del diálogo intercultural a partir del arte y de la educación, y la responsabilidad que tienen las universidades de crear puentes que permitan una comprensión más profunda para generar focos de diálogo alejados del etnocentrismo y de los planteamientos neocoloniales.

En Europa, históricamente, el impacto del antisemitismo es notorio y en el caso de Jean-Richard Bloch el Asunto Dreyfus tuvo una particular incidencia personal en su infancia y en las futuras posiciones ideológicas en su obra.

El último artículo trata del concepto actual de ruralidad en Cataluña y de su escuela rural, con un carácter marcadamente integrador como muestran las valoraciones que realizan sus protagonistas sociales, tal vez en contraposición con el concepto de ruralidad que se pudiera tener en África.

Para finalizar, queremos agradecer el apoyo de la Oficina de Desarrollo y Cooperación de la Universitat de Lleida que ha hecho posible esta publicación.

EN TORNO A LITERATURA

Intermedialidad y semiótica en *Noche de Guerra en el Museo de Prado*¹ de R. Alberti: instrumentos de proceso a la Historia de España

André Mah

Université de Yaoundé I
maandres55@yahoo.fr

RESUM

Aquest article té una doble finalitat: portar a la pràctica l'enfocament intermedial encara en debat; i sobretot, interpretar, mitjançant aquest exercici, el sentit de la varietat de les formes artístiques imbricades en *NGMP*. De fet, si l'ús de la projecció cinematogràfica permet conèixer els quadres dels pintors allotjats al Museu del Prado i la seva història, el recurs a unes pintures, uns poemes i unes cançons populars intencionalment seleccionats i interrelacionats li serveix al dramaturg com a instrument per processar la Història d'Espanya des d'un dels seus elements més recurrents: la guerra i les seves conseqüències.

PARAULES-CLAU

Intermedialitat; semiòtica; museu; guerra; monarquia; poble.

RESUMEN

Este artículo tiene una finalidad doble: llevar a la práctica el enfoque intermedial todavía en debate; y sobretodo, interpretar, mediante este ejercicio, el sentido de la variedad de las formas artísticas imbricadas en *NGMP*. De hecho, si el uso de la proyección cinematográfica permite conocer los cuadros de los pintores alojados en el Museo del Prado y su historia, el recurso a unas pinturas, unos poemas y unas canciones populares intencionalmente seleccionados e interrelacionados le sirve al dramaturgo como instrumento para procesar la Historia de España desde uno de sus elementos más recurrentes: la guerra y sus consecuencias.

PALABRAS-CLAVE

Intermedialidad; semiótica; museo; guerra; monarquía; pueblo.

RÉSUMÉ

Cet article a une double finalité: mettre en pratique la théorie intermediale, encore en débat ; et surtout, à travers cet exercice, interpréter le sens de la variété des formes artistiques imbriquées dans *NGMP* pour lui donner sa forme définitive. En fait, si l'usage de la projection cinématographique permet de connaître les tableaux des peintres logés dans le Musée du Prado et leur histoire, le recours à certaines peintures, certains poèmes et certaines chansons populaires intentionnellement sélectionnés, sert au dramaturge d'instrument pour tenter un procès à toute l'Histoire de l'Espagne, à travers l'un de ses éléments les plus récurrents : la guerre et ses conséquences.

1. A continuació, utilitzarem la sigla *NGMP*.

MOTS-CLÉS

Intermédialité ; sémiotique ; musée ; monarchie ; guerre ; peuple.

ABSTRACT

This article has a two-fold purpose, namely, putting into practice intermediality theory, which is still being debated upon, and much more, though the latter exercise, to interpret the various artistic forms embedded in NGMP in a bid to give it a definite form. In effect, if the employment of cinematographical projection helps in better understanding the paintings rested in the Prado Museum and their history, recourse to some paintings, poems and some popular songs, intentionally selected, serve to initiate for the playwright, a trial against the entire Spanish history, though one of its recurrent elements, namely, the war and its consequences.

KEY WORDS

Intermediality; semiotic; museum; monarchy; war; people.

Introducción

En este artículo, no pretendemos realizar un estudio exhaustivo de la teoría intermedial. Sin embargo, creemos necesario expresar algunos de sus rasgos más característicos y ver sus manifestaciones plasmadas explícitamente en *Noche de guerra en el Museo del Prado*.

De hecho, nuestro primer objetivo es didáctico. Si como afirma Müller (2006: 102), “l’émergence de la notion d’intermedialité peut être rapprochée de la notion d’intertextualité” y si la teoría intermedial quiere afirmarse como enfoque rigurosamente científico, pensamos que la relación intermedial tiene que ser la de la presencia en un arte B de otra arte A que la ha precedido. Queremos decir que la relación de co-presencia es imprescindible² para que podamos leer claramente las imbricaciones, interacciones e integraciones entre los diferentes medios.

El segundo objetivo es descifrar parte del significado de *NGMP* a partir de sus múltiples componentes artísticos. En efecto, *NGMP* tiene todas las características de un teatro postdramático³ y la intermedialidad nos parece un enfoque indicado para comprender cómo Rafael Alberti hace funcionar una multiplicidad de formas artísticas para denunciar la Historia de España desde Numancia en la Edad Media hasta la Guerra Civil de 1936, y aún más, hasta nuestra actualidad.

2. Si el enfoque intermedial abarca lo implícito, si sólo por “recordar” por medio de la palabra una foto o un cuadro, como lo defiende Fara Aicha Gharbi (2009), ya se da a ver la fotografía o la pintura, pensamos estar en puras especulaciones. Afortunadamente, si hay acuerdo en la teoría, todavía no lo hay en la perspectiva práctica.

3. El concepto es de Lehmann (2002).

I. De los conceptos

El concepto de intermedialidad surge en los años 80 y su paternidad se atribuye al alemán Jürgen Müller (2000)⁴ a partir de su artículo “L’intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire: perspectives théoriques et pratiques à l’exemple de la télévision”. Lo reconoce Emile Lumière (2015)⁵ cuando escribe:

L’intérêt de Jürgen Müller pour le concept d’intermédialité est indissociable de l’émergence de cette notion dans le contexte académique occidental des années 80. Comme il explique, Müller fait partie des premiers chercheurs qui ont eu recours, à cette époque, au concept d’intermédialité en réaction à une hyperspécialisation universitaire, corolaire d’une conception isolatrice des médias et des arts en général. Il était temps de décloisonner les disciplines tout en décloisonnant les théories sur les médias, à une période de plus en plus marquée par des médias toujours plus complexes.

La intermedialidad como enfoque teórico, nace así del deseo de comprender las relaciones de interdependencia y las interacciones e interconexiones entre los medios de comunicación, tomando en cuenta los soportes y los canales: así podemos lograr la interpretación de un mayor número de signos, campo de la semiótica. Para el propio Müller (2006: 100): “L’étymologie de la notion d’intermédialité nous renvoie aux jeux de l’être entre, avec ses dimensions de valeurs comparées et aux différences matérielles ou idéelles entre des personnes ou des objets mis en présence, c’est-à-dire à la matérialité des médias”.

Podríamos rastrear los orígenes de la intermedialidad en la Antigüedad grecolatina, a partir de los conceptos de *ut pictura poesis* de Horacio y *Ekphrasis* de Aelius Théon⁶. Es interesante para nuestro propósito porque el concepto de *ut pictura poesis* desarrolla una relación estrecha entre la poesía y la pintura y las influencias mutuas de una sobre la otra, mientras el *Ekphrasis* es la representación de un objeto de arte en otro. Los dos conceptos reflejan ya lo que pueden ser las relaciones intermediales.

Hoy en día, es fácil comprender la evolución del enfoque intermedial por el carácter híbrido de las producciones actuales. Es corriente que un texto literario envuelva pintura, fotografía, música, cine, etc., es decir, otras artes que, al imbricarse, produzcan un nuevo signo que la teoría intermedial debe descodificar e interpretar. Müller (2006: 107) afirma a este propósito que “la communication culturelle est aujourd’hui comme un entre-jeu complexe de média”.

Es también interesante el punto de vista de Vásquez (2012)⁷ para quien el nuevo signo, el “intermedia” desarrolla una interacción de sus diferentes elementos mediáticos:

Les supports ont une identité propre, et interagissent toutefois. Les médias échangent, dialoguent ; ils se répondent et s’appellent. Dans l’intermédia, il y a toujours mouvement et la réaction naît de cette relation mystérieuse qui se crée entre les supports.

4. Para más información, referirse a la obra del Profesor Guiyoba (2015) y la tesina de Herman Kamwa Kenmogne (2017) que está realizando investigaciones para tesis doctoral bajo nuestra dirección.

5. Artículo digital sin paginar que reseña los trabajos de J. Müller.

6. Para más detalles, léase a Schneller (2007).

7. Artículo digital sin paginación.

Con lo que precede, es normal que Müller (2006) haya relacionado la noción de intermedialidad con la de intertextualidad⁸. Para él, la limitación del concepto de intertextualidad a fenómenos sólo literarios implicaba la necesidad de una teoría que trascendiera la literatura para abarcar los aspectos materiales y tecnológicos de todos los sistemas de comunicación:

L'intertextualité s'est révélée une notion très confortable pour les chercheurs en littérature, leur permettant d'aborder les interactions et les liens entre les textes (plus ou moins littéraires). Mais cette orientation a aussi conduit très vite à une limitation de la recherche à la littérature et aux textes écrits et, par conséquent, à l'omission des aspects spécifiques des médias et de leur matérialité, y compris du rôle de la réception (...). Evidemment, il y'a beaucoup de rapports entre la notion d'intertextualité et d'intermédialité, mais la première sert presque exclusivement à décrire des textes écrits. Le concept d'intermédialité est donc nécessaire et complémentaire dans la mesure où il prend en charge les processus de production de sens liés à des interactions médiatiques (Müller, 2006 : 103-106).

Comparte el mismo punto de vista Mbondobari (2009: 62) cuando reconoce:

Contrairement au concept d'intertextualité littéraire, l'intermédialité apparaît comme une sorte d' 'ars combinatoria' initiant un dialogue, un échange entre plusieurs arts et faisant intervenir différents niveaux de relations : le niveau technique (transposition cinématographique, par exemple), le niveau de représentation et le niveau esthétique.

Sin embargo, la aportación de la intertextualidad a la elaboración de la terminología intermedial es patente: paratextualidad/paramedialidad ; architextualidad/archimedialidad ; metatextualidad/metamedialidad ; hipertextualidad/hipermedialidad.

El enfoque intermedial conoce un desarrollo fulgurante últimamente, desde principios del Siglo XXI, con los trabajos del CRI⁹ fundado en 1996. Para los teóricos de este Centro, los estudios intermediales abarcan todos los medios, artísticos o no, antiguos y futuros, y explican su funcionamiento con sus imbricaciones mutuas. Müller (2000: 112-113) amplía el campo de investigación de la intermedialidad al afirmar:

Si nous entendons par intermédialité qu'il y'a des relations médiatiques variables entre les médias et que leur fonction naît, entre autres, de l'évolution historique de ces relations; si nous entendons par intermédialité le fait qu'un média recèle en soi des structures et des possibilités qui ne lui appartiennent pas exclusivement, cela implique que la conception des médias en tant que « monades », de « sortes isolées » de médias est inappropriée. Ce qui ne signifie pas que pour autant que les médias se plagient mutuellement, mais qu'au contraire, ils intègrent à leur propre contexte des questions, des principes qui se sont développés au cours de l'histoire sociale des médias et de l'art figuratif occidental.

8. Para más informaciones sobre la intertextualidad, leer a M. Bajtín (1989); J. Kristeva (1969) y G. Genette (1982).

9. "Centre de recherches sur l'intermédialité" de la Universidad de Montréal, dirigido por A. Gaudreault y Silvestra Mariviello; se ha convertido hace poco en CRILT (Centre de Recherches Intermédiales sur les arts, les lettres et les techniques).

Descansando en el enfoque intertextual, la intermedialidad será para nosotros, esta relación de co-presencia, transposición, integración e interdependencia permanente de las diferentes formas de expresión artísticas en *NGMP*. Así lo recomienda Mbondobari (2009: 65) cuando escribe:

L'intermédialité ne fonde pas une relation de réécriture au sens strict du terme, mais bien une relation de dialogue, de complémentarité entre différents médias comme si ce rapprochement des arts permettait de faire éclater les cadres et les frontières des genres et de proposer un désir de syncrétisme et de réception, que ce soit pour les arts plastiques et le film ou pour la littérature : non pas une rupture mais une intégration.

Otro enfoque, englobante, es el semiótico (Bobes Naves, 1989; 1991)¹⁰ que nos permitirá observar el diálogo entre estos productos y textos mediáticos como sistemas de signos organizados en códigos específicos que dan lugar a específicos procesos de comunicación.

II. De la intermedialidad en *NGMP*

Una de las especificadas de *NGMP* es la existencia de varios y diferentes elementos procedentes de diversas formas artísticas intercaladas en su texto para darle su forma definitiva.

II.1. El cine

Debido al carácter heterogéneo de su estructura, *NGMP* integra en su texto una variedad de códigos pertenecientes a diferentes épocas y a diferentes prácticas discursivas, siendo el primero, de entrada en la obra, el cine.

NGMP puede parecer elitista¹¹ para un público no español o que no tenga suficiente conocimiento de la Historia de España. La pieza es un largo “Acto único” que sería difícil de comprender si no existiera un “Prólogo”. Con su estructura fragmentada, la historia principal del texto parece ser la representada por los personajes de los cuadros de Goya que ocupan la sala central del Museo del Prado. Esta historia fechada cronológicamente es la de los acontecimientos de 1808, es decir la rebelión del pueblo de Madrid contra la invasión de las tropas napoleónicas. Sin embargo, la verdadera historia es otra: es la defensa de Madrid y del Museo del Prado por los milicianos de 1936. Consecuentemente, el tiempo de 1808 es la parábola del de 1936, con intercalación de acontecimientos mitológicos, medievales, renacentistas, siglodoristas, decimonónicos y actuales. ¿Cómo comprender este entramado?

He allí la razón de ser de un ente ficticio extraño: el Autor, personaje especie de narrador épico¹² dentro de la dramaturgia posmoderna, cuya función es informar al público que no conozca el Museo del Prado ni tenga cultura española¹³, y además, precisa las razones de la representación.

10. La semiótica es la ciencia de los signos, de todos los signos.

11. Es el punto de vista de la crítica inglesa Louise B. Popkin (1976: 162) que considera esta técnica de la fragmentación como un error.

12. Pensamos en el narrador épico de B. Brecht (1963), y no tiene que confundirse con el propio autor R. Alberti.

13. Como lo estudiamos a continuación, algunos cuadros, poemas y canciones que se intercalan en el texto tienen una función referencial clara sólo para un público español o de cultura española: todos se refieren a momentos concretos de la Historia de España.

En su introducción a la “*dramatis personae*”, el Autor utiliza la proyección cinematográfica para enseñar los diferentes cuadros (veintiuno en total) así como la historia que los rodea, tal como presentada en las didascalias:

En penumbra, un gran telón blanco, a modo de pantalla cinematográfica, diseñada en él con líneas negras la perspectiva de la sala central del Museo del Prado. Al surgir el Autor, es iluminado su rostro por un rayo de luz.

(...)

(Al retirarse el rayo de luz que ilumina el rostro del Autor, aparecen en la pantalla Las Tres Gracias, de Rubens).

(...)

(Se oye, cercana, una gran explosión. Las Tres Gracias desaparecen.

(...)

Ha aparecido en la pantalla “Los fusilamientos del 3 de Mayo en la Moncloa”, de Goya.

Etc.

Así es como, en el prólogo, el Autor narra los sucesos ocurridos en 1936: el salvamento de los cuadros del Museo, trasladados por milicianos a los sótanos para protegerlos de los bombardeos de las tropas franquistas que atacan Madrid. Esta narración es auxiliada por las diapositivas, simultáneas al discurso, en las que desfilan los cuadros famosos de Goya, Rubens, Velázquez, Fra Angélico, Tiziano. El fenómeno icónico que suponen los cuadros va a duplicarse al ir apareciendo en escena los personajes inscritos en ellos. Alberti consigue, de este modo, crear una eficaz introducción épico-dramática al tema de la obra: *una noche de guerra de Madrid, durante los días más graves del mes de noviembre de 1936*, en la primera acotación del Acto.

En resumen, mediante un discurso informador y una proyección fílmica, el Autor-personaje nos permite comprender el paralelismo entre 1808 y 1936. Al levantarse el telón, se oye el cañoneo de los sitiadores de Madrid de 1936. Concitados por el ruido de esta guerra, se congregan para levantar una trinchera y organizar la defensa, personajes de “otra” guerra, la de la Independencia, tal como Goya los inmortalizó en *Los fusilamientos del 3 de Mayo* y algunos dibujos y agua fuertes.

II.2. La pintura

Si establecemos una clasificación de los diversos elementos pictóricos que aparecen en la obra, distinguimos nombres de pintores cuyas obras están escenificadas y nombres de otros cuyas obras están ausentes: los pertenecientes a este segundo grupo son El Greco, Zurbarán, Ribera y Picasso; los pintores cuyas obras aparecen en escena y de ellas proceden los personajes pictóricos de la pieza son:

—Goya: Los fusilamientos del 3 mayo en la Moncloa; La Pradera de San Isidro; Tauromaquia: un torero matando un toro; Las viejas; Las guerra de las naranjas; La asamblea de las brujas; Los desastres de la guerra: aguafuertes núm. 37, 38, 39; El entierro de la sardina, etc. (13 obras)

—Velázquez: Don Sebastián de Morra; Retrato de Felipe IV en traje de caza

—Anónimo: Retablo de Argüís

—Fra Angélico: la Anunciación

—Rubens: Las Tres Gracias

—Tiziano: Venus y Adonis

Goya es el pintor mejor representado, y junto con Velázquez, Argüís, Fra Angélico y Tiziano, es el que proporciona los personajes pictóricos. Las pinturas de Goya y los personajes que proceden de ellas son los que forman la secuencia de la barricada, que es la más importante; Velázquez presta su atuendo al rey Felipe IV en su secuencia con Don Sebastián de Morra. Fra Angélico es el autor del personaje de S. Gabriel. El anónimo de Argüís lo es del de S. Miguel; Tiziano, el de Venus, Adonis y Marte.

II.3. La poesía

El tercer código intermedializado es la poesía: Alberti selecciona algunos poemas de Garcilaso de la Vega, Quevedo y A. Machado, estrechamente relacionados con la estructura dramática de la obra: El primer poema, lo forman varias octavas de la Égloga de Garcilaso(1968: 146):

Adonis este se mostraba que era,
Según se muestra Venus dolorida,
(.....)
Aborrecido tuvo al alto cielo (NGMP, 84).

Este texto elegido refleja la admiración de Alberti por Garcilaso y Tiziano, y al mismo tiempo, lleva a cabo la conjunción del amor pagano con el amor divino cuando dice:

La vid que el alma de Dionisos dora
Del albo rostro de Jesús exuda,
Y la Madre de Dios, Nuestra Señora,
De Afrodita de oro se desnuda.
Vuelca el Amor profano su áureo vino
En los manteles del Amor divino (Alberti, 1972: 720).

El segundo poema es el fragmento del *Memorial a S.M. el rey don Felipe IV* de F. de Quevedo. Alberti no inscribe más de diez versos de los ciento ochenta de que consta el original. La selección de los versos no es arbitraria, sino que tiene una función determinada: este texto de Quevedo denuncia el hambre y la injusticia que sufría el pueblo español de la época, frente a los ricos que robaban. El hecho de que Alberti inserte este texto en la pieza acarrea diversas consecuencias desde el punto de vista de su análisis. En primer lugar, en el momento de su enunciación, el rey y su criado, espantados por los bombardeos, lucubran sobre los problemas intestinales de su Majestad (los “pedos” reales son comparados con los cañonazos de las tropas franquistas). *El Memorial* nos devuelve a la realidad extratextual. El enano se permite recordar a Felipe IV sus errores:

Enano: Esos adúlteros amores con la cómica... Ese tirar las rentas en vanos lujos y sandeces.....ese siempre creer que las gentes honradas pueden vivir sólo del viento....

La reacción del rey no se hace esperar: ordena a D. Sebastián que se calle, pero este continúa con el fragmento siguiente:

Enano: El honrado, pobre y buen caballero,
Si enferma no alcanza a pan y a carnero.

Perdieron su esfuerzo pechos españoles,
 Porque se sustentan de tronchos de coles.
 (...)
 Familias sin pan y viudas sin tocas
 Esperan hambrientas y mudas las bocas.
 (...)
 Ved que los pobretes, solos y escondidos,
 Callando os invocan con mil alaridos.
 (...)
 Los ricos repiten por mayores modos:
 ¡Ya todo se acaba, pues hurtemos todos!.... (NGMP,115-117).

El rey, frente al *Memorial*, adopta una actitud autoritaria, pero su reacción no tiene influencia en el enano debido al carácter degenerado de la figura real.

El tercer y último poema que aparece en el texto pertenece a Antonio Machado:

¡Madrid! ¡Madrid! ¡Qué bien tu nombre suena!
 Rompeolas de todas las Españas.
 La tierra se estremece, el cielo atruena.
 Tú sonríes con plomo en las entrañas (NGMP,161).

Este poema tiene una clara referencia histórica. El hecho de que la Capital de España resistiese casi tres años a las fuerzas nacionalistas, le sirve a Alberti de pretexto para insertar en la obra su homenaje a Machado, poeta que luchó con el autor por la democracia en España frente al golpe franquista.

II.4. Las canciones

El tercer código lo forman las canciones. Los diversos temas de estas canciones son recurrentes con los de la obra. Su selección por parte de Alberti no es aleatoria: en ellas realiza la denuncia de la injerencia extranjera en la guerra y vida de los españoles, el heroísmo de los defensores de la capital, el ataque despiadado al dictador simbolizado por un sapo, y sobre todo la vida licenciosa de la reina María Luisa.

El tema de la intervención extranjera en España está representado por la canción recitada por el Burro:

Hoy no es noche de pelea
 Aunque en efecto lo sea
 (...)
 Hay que matar al francés
 Con las uñas de los pies
 (...)
 A lomos la he de llevar (NGMP, 133-134).

En esta canción se introduce al reino animal en la lucha contra el invasor: la lucha se establece entre todos los posibles habitantes de la península y el francés. Dentro del tema del heroísmo de los habitantes de Madrid, encontramos la segunda canción introducida por un ciego:

Con las bombas que tiran
los fanfarrones,
se hacen las madrileñas
tirabuzones (NGMP,102).

Y más adelante:

¡Madrid, que bien resistes
Los bombardeos!
¡De las bombas se ríen
Los madrileños! (NGMP,108).

Los personajes que enuncian ambas canciones, el Burro y el Ciego, pertenecen a los cuadros de Goya, como lo serán los demás enunciados. El cántico al heroísmo de los madrileños y madrileñas refuerza el paralelismo/fusión entre 1808 y 1936.

Los responsables de ambas guerras son objetos de la tercera canción recitada por el Ciego, la Maja y el Torero. De esta, Alberti propone al espectador tres versiones distintas de las que elegimos una:

Vieja 1: Si el sapo no se sienta
Por la mañana,
(...)

Si me cago el sapo,
También me meo

Vieja 1 y 2: ¡Sapo de mierda!
Dicen que al sapo caben,
En la trasera,
(...)

Torero: Para matar al sapo,
Muestro tal arte,
Que no hay parte que sea
Más bona-parte.
(....)

He de matar al sapo
Por el trasero.
(...)

Vieja 1: ¡Sapo gordo y panzudo!

Viejas 1 y 2: ¡Sapo de mierda! (NGMP,126-128).

En esta canción, predomina el lenguaje degradado y los referentes personales son Napoleón, reconocible por su apellido (bona-parte) y el General Franco, a quien se designó durante años con el apodo de “sapo”. Alberti completa con (bona-parte) el juego de palabras que había comenzado

cuando la Vieja llama al Emperador de los franceses: ¡Napoleón! ¡*Napoladrón!* (NGMP, 87). En la canción, se concentrará en el apellido: este artificio le permite comparar, bajo la apelación común ‘sapo’ a los dos Generales. Lo interesante es que la canción se ajusta al contenido de la obra. El tema del ‘sapo’ se encuentra relacionado con el General Franco. Un ejemplo es el poema de León Felipe (1968: 55):

Franco....sapo Iscariote y ladrón en
la silla del juez repartiendo castigos premios.

En este poema, aparece además, el tema de la traición que Alberti había resaltado. El calificativo de Iscariote nos remite a los Evangelios y a Judas. La tradición que califica a Franco de traidor y sapo queda constatada literaria y popularmente entre los oponentes a la dictadura, tanto intelectuales como no intelectuales.

La cuarta canción completa el tema de la traición y está entonada por el desfile carnavalesco que sirve de coro a la anterior:

¡Dale que dale,
Dale que das!
(.....)
!Muera el traidor ! (NGMP,147).

Las tres canciones finales tienen como referente la vida licenciosa de María Luisa y su amante Godoy. Tienen un enunciador múltiple igual que la del sapo y empieza en boca del Torero:

Soberana del casajo
amante del Choricero,
dejaré de ser torero
si no os lo mando al carajo! (NGMP. 155).

Esta estrofa precede a la muerte de Godoy. El dictador, que ya era sapo y traidor, se ve adjudicar ahora el título de “choricero”, término que dentro del argot español significa “ladrón”. La comparación con el poema de León Felipe se acentúa aún más. La siguiente estrofa está cantada por el Ciego:

Soberana señora
De panza al trote,
Vais a reinar colgada
(....)
Ya solo tengo al pueblo
por soberano (NGMP,157).

La última canción la añade el Lisiado de la comparsa, dedicándola a Godoy:

¡Valido del demonio,
Sapo maldito!
Ya tu abierta bragueta

No vale un pito.
 (...)
 No vale nada (NGMP, 158).

La libido impetuosa de María Luisa y el poder sexual de Godoy son puestos en tela de juicio. La muerte es la única solución para tales acciones: los dos serán juzgados y colgados. Las canciones denuncian la Monarquía española.

III. Del texto como comunicación en la sociedad

La pintura, la poesía, la canción popular y los títulos de los dibujos y aguafuertes de Goya componen el entramado de la obra. La elección y selección, por parte de Alberti de cada una de estos diferentes cuadros artísticos no son nada aleatorias. Estos elementos, al imbricarse e integrarse en el relato principal de la pieza, adquieren un carácter funcional debido a todo el sistema de referencias que conllevan.

Con el código pictórico, el dramaturgo logra configurar un personaje histórico y al transponer escénicamente la oposición pueblo/aristocracia, consigue presentar un conflicto histórico y secular español: la lucha heroica del pueblo por la defensa de su patrimonio cultural contra los invasores y los impostores déspotas en el trono. Todos los personajes procedentes de los citados cuadros tienen una función referencial dentro de la obra. Todos ellos tienen una misión específica: ser símbolo de la Historia de España.

Pero al mismo tiempo, al estar incluidos en un código pictórico, su presentación en escena necesita todo un proceso de doble iconización. Si, al principio, las imágenes de los cuadros son en sí mismas la iconización de los personajes reales que representan, cuando se convierten en personajes dramáticos, el proceso se duplica. Alberti, después de haberlos presentado textualmente, los proyecta en una pantalla, transformándolos en personajes de carne y hueso. Esta segunda iconización le permite devolverlos a su verdadero mundo real, pero convertidos en símbolos, el del pueblo español estratificado: por un lado, los personajes de las barricadas, formando un grupo social: el pueblo llano y por otro, y en oposición, la aristocracia y a la monarquía caracterizada por una modelización esperpéntica.

La selección de materiales llevados a cabo por el dramático en toda la obra pictórica del Museo del Prado responde a unas convicciones tanto sociales como políticas. El grupo de la barricada, sin ser el único que representa el pueblo, es el que tiene el papel más importante de la obra. La obra pictórica adquiere en su intermedialización las características de un ideograma. El hecho de que sea Goya el pintor elegido por los modelos originales de los personajes, significa la admiración del dramaturgo por su pintura y el carácter popular de los cuadros elegidos. En nuestra versión de 1975, el propio pintor aparece en escena, identificado como “El de la palmatoria”, para entrevistarse con Picasso, “El de la Cabeza de toro”.

Para resumirnos, la intermedialización de los cuadros del Museo y el papel que desempeñan en la obra, significa la simbolización del Museo del Prado como centro de la cultura española que el pueblo defiende. El hecho de llevar la pintura a las tablas, para enmarcarla en un proceso histórico, responde a la inscripción de una ideología que tiene como objetivo devolver al pueblo el arte que le pertenece. El encuentro, al final de la obra, entre Goya y Picasso no solo aumenta el número de recurrencias del paralelismo entre 1808 y 1936, sino que también presenta en escena a los dos

pintores más importantes de los siglos XIX y XX. El hecho de sacar a escena a Picasso representa la ampliación del horizonte de perspectiva histórica hasta la España actual.

En cuanto al código poético, Alberti que, en sus secuencias de Adonis y Venus y los arcángeles, expone el mismo tema, realiza en el primer poema la unión del amor profano con el divino. La introducción del poema de Garcilaso tiene dos funciones: por un lado, la alabanza del cuadro del Tiziano, la admiración del poeta Garcilaso, el amor profano destruido por Marte y, por otro, la época histórica, es decir, el principio del XVI. Y es exactamente en este siglo cuando empezaron las guerras de España para engrandecer y, posteriormente, conservar el Imperio, reapareciendo la tesis de Alberti de que toda guerra mata al amor. Las estrofas de Garcilaso son, pues, el punto de anclaje histórico del poeta y de la Historia de España ya constituida como nación, y que incluye la larga serie de guerras que concluirán con la de 1936.

El segundo poema, en su época, le costó la cárcel a su autor Quevedo, pero en la obra la referencialidad es diferente de la del “Memorial”. Alberti, al seleccionar los versos, desplaza el referente primitivo que es la denuncia de la injusticia contra la pequeña nobleza para situarlo en el colectivo “pueblo”. Este desplazamiento del referente cambia totalmente el sentido de la obra de Quevedo. En *NGMP*, Alberti hace una lectura del periodo histórico en cuestión (S. XVII). El fragmento que él inserta responde a una denuncia contra la monarquía, y aunque la intención de Quevedo al escribir fuera otro, Alberti lo transforma mediante su lectura —una resemantización— en una denuncia de toda la política de guerras de los monarcas españoles y la injusticia que esto representa para el pueblo. La intermedialización del poema sirve de punto de anclaje histórico del S. XVII, lo que completa el poema anterior cuyo referente era el S. XVI.

El tercer poema es el único cuyo referente coincide con el espacio de la guerra de 1936, referente principal de *NGMP*. Alberti, en el momento de su escritura, se siente como Machado, y el homenaje final que representa el poema significa el respeto que el dramaturgo siente por el sevillano; su presencia testimonia el apoyo de la intelectualidad española de la época al bando republicano.

En definitiva, los poemas tienen como referente las situaciones que sus autores vivieron: Garcilaso falleció como consecuencia de la guerra; Quevedo estuvo en la cárcel por su poema; y Machado murió en un exilio que compartió con Alberti. Guerra, muerte y prisión son los tres elementos que Alberti ha tenido en cuenta al intermedializar los poemas elegidos. Son, por otra parte, temas unidos a la finalidad de la obra, pues, han sido las consecuencias de la contienda para muchos españoles. Las canciones y los poemas, dramáticamente, sirven para fragmentar el desarrollo de la acción y separar las escenas, provocando el distanciamiento. Temáticamente, completan la trama de la obra e intermedializan otros elementos populares. El objetivo de Alberti consiste en aglutinar el mayor número de facetas y de creaciones populares dentro de esta obra que pretende ser el fresco que recoge toda la rica cultura española y poner de manifiesto el protagonismo del pueblo protegiendo esta cultura. Al intermedializar los cuadros, los poemas y las canciones, Alberti logra crear un crisol en el que se reflejan las seculares luchas del pueblo contra el opresor.

Conclusiones

Como dicho *ut supra*, uno de los elementos más importantes de *NGMP* es la intermedialidad de los códigos artísticos. La selección de los cuadros responde a una lógica que defiende el poder del pueblo. Los personajes de la barricada son figuras del pueblo y su discurso es serio, comprometido e ideológicamente marcado. Por el contrario, los personajes de la aristocracia son deformados

esperpénticamente y cumplen la función de una clase degenerada cuyos intereses y valores han sido en contra de todo el pueblo.

Los poemas son un homenaje a los poetas españoles admirados por Alberti y cuya vida estuvo marcada por la muerte en la guerra, a raíz de la prisión y el exilio. Las canciones, siempre entonadas por los personajes de Goya, sirven de coro a las acciones que se presentan en escena y tienen como función ser el punto de anclaje de diversos momentos de la Historia de España, tal como la ha vivido y cantado el pueblo.

En definitiva, la elección y selección por parte de Alberti de algunos cuadros correspondientes a ciertos personajes, los poemas y las canciones representan una lectura de la Historia de España: los caracteres monárquicos y aristocráticos simbolizan la desvergüenza y la tiranía, la guerra y el hambre del pueblo, mientras el pueblo es el héroe que lucha contra el despotismo y la represión; los caracteres cristianos (San Gabriel y San Miguel) y los paganos (Adonis y Venus) representan el amor en oposición a la guerra.

La transposición en la escena de la oposición pueblo/aristocracia oligárquica, es la presentación de un conflicto histórico secular. La defensa del Museo del Prado significa, además de la defensa de la democracia, la denuncia de la invasión, la lucha heroica del pueblo por apropiarse su tradición cultural. La intermedialidad de los códigos artísticos extiende el horizonte de expectativas del espectador de la Edad Media a la actualidad, pasando por la Guerra Civil. Hace hincapié en monarcas y reinas de la Casa de Austria y de Borbón, pero desarrollando principalmente las escenas con referencias a la guerra de la Independencia y a la Guerra Civil. De este modo, tenemos un verdadero panorama de la Historia de España y Alberti logra así la denuncia de una situación histórica de presencia constante de la guerra y de sufrimiento del pueblo.

Bibliografía

- ALBERTI, R. (1972). *A la pintura, Poesía (1924-1967)*. Madrid, Aguilar
- _____. (1975). *Noche de Guerra en el Museo de Prado*. Madrid, Edicusa.
- BAJTÍN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.
- BOBES NAVES, M.C. (1989). *La semiología*. Madrid, Síntesis.
- _____. (1991). *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus.
- BRECHT, B. (1963). *Ecrits sur le théâtre I, II*. Paris, L'Arche.
- FELIPE, L. (1968). « Pero ya no hay locos », in *Antología rota*. Buenos Aires, Losada.
- GARCILASO DE LA VEGA (1968). « Égloga III », in *Garcilaso de la Vega. Obras completas*. Madrid, Castalia.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris, Seuil.
- GHARBI, F.A. (2009). *L'intermedialité littéraire dans quelques récits d'Assia Djebar*. Montréal, Université de Montréal.
- GUIYوبا, F. (2015). *Littérature médiagénique. Écriture, musique et arts visuels*. Paris, L'Harmattan.
- KRISTEVA, J. (1969). *Sémeiôtikè. Recherche pour une sémanalyse*. Paris, Seuil.
- LEHMANM, H.T. (2002). *Le théâtre postdramatique*. Paris, Arche Editeur.
- LUMIÈRE, E. (2015). « Jürgen E. Müller et le concept d'intermedialité », in *Cinémadoc*, disponible en <http://cinemadoc.hypotheses.org/347>, consultado el 5 de diciembre de 2017.
- MACHADO, A. (1990). *Poesía completas*. Madrid, Espasa Calpe.

- MBONDOBARI, S. (2009). « Dialogue des arts dans le roman africain. La fiction cinématographique dans *Rêves portatifs* de Sylvain Bemba », in *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, n°17, 9, 57-75.
- MÜLLER, J.E. (2000). « L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théorique et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision », in *Cinéma, revue d'études cinématographiques*, n°2-3, vol.10, 105-134.
- _____. (2006). « Vers l'intermédialité. Histoires, positions et options d'axe de pertinence », in *Médiamorphoses*, n°16, 99-110.
- QUEVEDO Y VILLEGAS, F. de (1971). « Memorial a S.M. el rey Felipe IV », in *Sátiras políticas*. Madrid, Emesa.
- RUÍZ RAMÓN, F. (1992). *Historia del Teatro Español. Siglo XX*. Madrid, Cátedra.
- SCHNELLER, P. (2007). « Écrire la peinture : la doctrine de l'*Ut pictura poesis* dans la littérature française de la première moitié du XX^e siècle », in *Revue d'études françaises*, n°12, 133-144.
- VÁSQUEZ, L. (2012). « Variabilité structurelle de l'intermedia », disponible en <http://cinemadoc.hypothèses.org/31>. Consultado el 5 de diciembre 2017.

La remodelación del prólogo en *Bajo el cielo nublado* de Nelson Estupiñán Bass

Wilfried Mvondo

Escuela normal superior-Universidad de Yaundé I
mvondowil@yahoo.es

RESUM

La finalitat d'aquest treball és posar en evidència la particular construcció del pròleg inclòs en *Bajo el cielo nublado*. La pregunta central que ens guia en aquesta reflexió és la següent: com escriu Estupiñán Bass el pròleg en aquesta novel·la i per què? Postulem que, en la novel·la estudiada, l'autor remodela el pròleg. La nostra investigació s'inscriu en la perspectiva sociocrítica i utilitza les pautes metodològiques d'Álvarez Espino i Góngora Fernández sobre l'anàlisi de l'estètica literària, treballs prosseguits per García Tejera.

PARAULES CLAU

Estupiñán Bass, pròleg, remodelació, novel·la, sociosemiòtica, estètica.

RESUMEN

El cometido de este trabajo es poner en evidencia la particular construcción del prólogo incluido en *Bajo el cielo nublado*. La interrogación central que nos guía en esta reflexión es la siguiente: ¿cómo escribe Estupiñán Bass el prólogo en esta novela y por qué? Postulamos que, en la novela estudiada, el autor remodela el prólogo. Nuestra investigación se inscribe en la perspectiva sociocrítica y echa mano de las pautas metodológicas de Álvarez Espino y Góngora Fernández sobre el análisis de la estética literaria, trabajos retomados por García Tejera.

PALABRAS CLAVE

Estupiñán Bass, prólogo, remodelación, novela, sociosemiótica, estética.

RESUMÉ

Le but de ce travail est de mettre en évidence la construction particulière des prologues inclus dans *Bajo el cielo nublado*. La question centrale qui nous guide dans cette réflexion est la suivante: comment Estupiñán Bass écrit-il le prologue dans ce roman et pourquoi? Nous postulons que, dans ce roman étudié, l'auteur refait le prologue. Notre étude s'inscrit dans la perspective sociocritique et utilise la méthode d'Álvarez Espino et Góngora Fernández sur l'analyse de l'esthétique littéraire, reprise par García Tejera.

MOTS-CLÉS

Estupiñán Bass, prologue, remodelage, roman, socio-sémiotique, esthétique.

ABSTRACT

The purpose of this work is to highlight the particular construction of the prologues included in *Bajo el cielo nublado*. The central question that guides us in this reflection is the following: how does Estupiñán Bass write the prologue in this novel and why? We postulate that, in a novel studied, he remake the prologue. Our study is inscribed in the socio-critical perspective and uses the Álvarez Espino and Góngora Fernández method on the analysis of literary aesthetics, taken up by García Tejera.

KEYWORDS

Estupiñán Bass, prologue, remodelling, novel, socio-semiotics, aesthetics.

Introducción

Este trabajo toma como punto de partida la dificultad de localizar el principio del texto de la obra *Bajo el cielo nublado*, por el estatuto ambiguo de su prólogo¹. Por ello, pretendemos analizar la articulación de uno de los ingredientes de estos que particularizan la novela de Estupiñán Bass² y que no se han beneficiado de bastante atención de parte de los estudiosos de su obra, a saber el prólogo. El interrogante que constituye la clave de este trabajo es: ¿cómo escribe Estupiñán Bass el prólogo a/en *Bajo el cielo nublado* (1981) y por qué? Nuestra investigación se inscribe en la perspectiva sociocrítica o sociosemiótica (Popovic, 2011: 15), pues en ella queremos poner de relieve la interacción entre la escritura del prólogo analizado y la semiosis social que lo ha fertilizado (Popovic, 2011: 35), este trabajo es una hermenéutica social de dicho texto. Sin embargo, la perspectiva sociocrítica sólo puede refinarse, convocando algún instrumento metodológico operativo (Centre de Recherche interuniversitaire en Sociocritique, <http://www.site.sociocritique-crist.org/p/manifeste.html>). Desde luego, van a ser de interés las pautas de Álvarez Espino y Góngora Fernández, retomados por García Tejera, por su alcance en el nivel analítico. Se centran en cinco ejes combinables: 1) examen de la naturaleza de los objetos que despiertan en el alma el sentimiento de belleza 2) la investigación de la fuente primera de dicha belleza 3) el descubrimiento de las relaciones de las diferentes manifestaciones 4) la interpretación de sus significados y 5) la identificación de sus fines (García Tejera, 1987: 26). En concreto, el presente estudio se desenvuelve en tres fases fundamentales: el análisis de la estructura del prólogo a/en *Bajo el cielo nublado*, las relaciones internas de este artefacto con las demás secciones y, por último, el valor del prólogo para el autor.

1. En algunas perspectivas de los estudios literarios, a ejemplo de la Sociocrítica, sobre todo, la escuela de Montpellier, la novela es el desarrollo de su comienzo (Grivel, 1973: 91). Ello induce que la entrada en materia, el íncipit reviste gran importancia para la lectura de un texto novelesco. Para saber más sobre ello, conviene leer a Biasi (1990), Lungo (1993), Le Gall (1999), entre otros.

2. Nelson Estupiñán Bass (1912-2002) era natural de Ecuador. Aunque también fue contador, periodista, profesor, político y sindicalista, es más conocido como escritor. Empezó a escribir a los once. En el campo de la novela, que es el que nos ocupa, publicó nueve obras: *Cuando los guayacanes florecían* (1954), *El paraíso* (1958), *El último río* (1966), *Senderos brillantes* (1974), *Toque de queda* (1978), *Las puertas del verano* (1978), *Bajo el cielo nublado* (1981), *Los canarios pintaron el aire amarillo* (1993), *Al norte de Dios* (1994).

1. Estructura del prólogo a *Bajo el cielo nublado*

La estructura de *Bajo el cielo nublado* incluye las siguientes secciones: el estudio introductorio de Henry J. Richards (1981: 7-15), el prólogo (17-77), la primera parte (79-208), la segunda parte (209-240) y el epílogo (241-287). Si bien el estudio de Henry J. Richards y las dos partes centrales no plantean ningún problema relativo a su naturaleza, se evapora tal quietud sobre el prólogo y el epílogo. En efecto, para resaltar tal discrepancia, se ha puesto en letra pequeña el estudio preliminar cuando el prólogo y el epílogo tienen la misma letra que las partes centrales de la obra, de ahí la necesidad de dilucidar las dudas inherentes al estatuto de dichos textos en *Bajo el cielo nublado*. Pero en este trabajo no abordamos científicamente el epílogo. Para tener claro, el caso del epílogo en la novela referida, precisa hacer vaivenes entre el texto y la teoría. En efecto, el prólogo en cuestión viene encabezado por un epígrafe (19) y lleva un título: "... Las voces que no se oyen" (Estupiñán Bass, 1981: 21). Cuenta con veintidós apartados: "El mar" (21-23), "La marimba" (23-26), "La escuela vieja" (26-27), "El patio" (27-31), "La gaviota" (31-34), "El camión de Don Fausto" (34-36), "El colegio Bolívar" (36-38), "El palo Bolsón" (39-41), "El caimán" (42-44), "Mi man" (44-46), "Comohacemos" (47-50), "El almendral" (50-52), "El balneario Las Palmas" (53-55), "El hospital" (56-59), "El éxtasis supremo" (59-61), "La calle del diablo" (62-64), "La iglesia" (64-66), "El parque central" (66-68), "El mercado" (68-70), "La quinta Júpiter" (70-72), "El sucre" (72-75), "El cielo del río Teaone" (75-77). Dicho prólogo, a diferencia de lo que se ha venido observando, no lleva ninguna firma. En tal circunstancia, se lo puede adjudicar al autor del libro, que es Estupiñán Bass.

A mirar bien, el prólogo de Estupiñán Bass a *Bajo el cielo nublado* es una suerte de adelanto narrativo que le permite al autor focalizar la atención del receptor sobre los temas que afloran en la dos partes centrales, valiéndose de narradores antropomórficos como el mar, la marimba, la escuela vieja, el patio, el río, la gaviota, el camión, el colegio Bolívar, el palo Bolsón, el caimán, Comohacemos, el Almendral, el balneario, el hospital, el éxtasis supremo, la calle del diablo, la iglesia, el parque central, el mercado, la quinta Júpiter, el sucre y el cielo. Las mismas voces vuelven a tomar la palabra en el epílogo, bajo el estatuto de "... Las altas voces silenciosas". Se trata, entonces, de una narración asumida directamente por varios narradores. Desde luego, el prólogo a *Bajo el cielo nublado* es de índole narrativa, lo cual discrepa totalmente con las consideraciones que se suele tener sobre ello, pues la palabra *prólogo* es un derivado de la palabra griega [*prólogos*], que significa discurso (*logos*) a favor de... (*pro*). En la etimología es un texto que sirve para presentar o facilitar la comprensión de una obra. Ha venido desempeñando varias funciones: explicación y solicitud de benevolencia (teatro greco-latino), antecedente narrativo a una obra literaria, comentarios de un tercero relativos a una obra determinada (Moliner, 2001: 855). El prólogo a *Bajo el cielo nublado* no entra en ninguna de estas clasificaciones porque sus textos son informativos o narrativos, como bien puede apreciarse en las primeras palabras de dicha sección:

Yo doy alimento a grandes y pequeños. Vienen hacia mí los silenciosos y bronceados pescadores, en sus canoas, bongos y chalupas a vela, para volver a medio día. Regresan en las siguientes madrugadas, y así va corriendo el tiempo, nos familiarizamos, y más tarde traen a sus hijos, que, al principio, lloran asustados y tiemblan con mi oleaje; después los chicos se hacen grandes, aprenden a manejar el anzuelo, la atarraya, el arpón y el chinchorro, y de repente faltan los viejos, y entonces comprendo que ya nunca más regresarán (Estupiñán Bass, 1981: 21).

Este enunciado es del narrador-Mar, que forma parte de las llamadas “Voces que no se oyen”, conjunto de elementos del entorno sociocultural de Ecuador que, fuera de lo común, asumen la palabra en *Bajo el cielo nublado*. En el extracto, el mar pone de manifiesto los vaivenes de las personas humanas, sus actividades en las aguas marinas, una manera de focalizar la atención no sólo en el humano, sino también en la misma naturaleza, por su relevancia en la existencia humana y, sobre todo, porque son estos elementos los mejores testigos de todas sus actuaciones. En este sentido, el río, que es otro hablante en el prólogo a *Bajo el cielo nublado*, confiesa lo siguiente:

Nunca duermo ni descanso, ni siquiera en los aguajes o pleamares, porque entonces estoy subiendo de nivel para cubrir el rostro a los islotes. Soy feliz cuando gentes humildes vienen a mis orillas, y me envasan en cubos para llevarme en parte a sus moradas, o cuando las mujeres pobres vienen a lavar en mi caudal sus ropas; si los pequeños se zambullan en mi cauce, y juegan sus juegos inocentes; si corren apresurados, antes de sumergirse, cubriéndose el sexo con las manos. Sonrío cuando los veo masturbarse de bruces sobre mujeres dibujadas desnudas en el lodo (Estupiñán Bass, 1981: 29).

En base a esta configuración del prólogo a *Bajo el cielo nublado* hay buenas razones para pensar que Estupiñán Bass confiere un estatuto nuevo al prólogo, remodelando para darle más expresividad. A nivel de las técnicas narrativas, tal prólogo tiene afinidades con el epílogo y, por qué no, con las dos partes centrales. El segundo núcleo argumentativo se centra de manera más profunda en las relaciones existentes entre el prólogo a/de esta novela por una parte y, la primera parte, la segunda y el epílogo, por otra parte.

2. Relaciones temáticas entre el prólogo, las dos partes centrales y el epílogo en/a *Bajo el cielo nublado*

Para saber más sobre el prólogo en/a *Bajo el cielo nublado*, conviene interesarse por los lazos internos entre, por una parte, el prólogo y, por otra las dos partes que estructuran el meollo y el epílogo. Dichas relaciones, en este trabajo, se centran en los temas que afloran concomitantemente en estas secciones, a saber, la destrucción del medio ambiente, la apropiación indebida de los fondos públicos y la corrupción, entre otros.

2.1. La destrucción del medio ambiente

En el prólogo a/de *Bajo el cielo nublado*, la cuestión de la destrucción del medio ambiente se centra en la desfloración y la contaminación. La desfloración se transparenta en la puesta en escena de los elementos de la naturaleza y las consecuencias inherentes a su descuido o a su destrucción. Figuran en dicha sección: el mar, el río, la gaviota, el palo Bolsón, el caimán, el balneario, el parque central, el cielo, entre otros. La antropomorfización de estos componentes en *Bajo el cielo nublado*, se inscribe en su visibilización. Su presencia exclusiva en el prólogo y en el epílogo es reveladora del papel secundario que se le asigna en la sociedad esmeraldeña de la novela referida. Desde este prisma de apreciación, la naturaleza aparece como proveedora del material vegetal útil para mejorar su calidad de vida. En este sentido, el caso de los guayacanes es llamativo en el prólogo a/de *Bajo el cielo nublado* donde el humano va taladrando los pocos ejemplares que en el parque Comohacemos quedaban. En consecuencia, Esmeraldas va perdiendo su estatuto de

Provincia Verde (Estupiñán Bass, 1981: 157), como bien puede apreciarse en las siguientes quejas del parque Comohacemos: *soy una pequeña elevación verde, la mayor parte del tiempo cubierta de arbustos y lianas. Tenía hace ya algunos años, numerosos guayacanes, que los madereros me los cortaron, hasta dejarme solamente con uno, que es un espectáculo hermoso cuando está floreciendo* (Estupiñán Bass, 1981: 47).

La destrucción del capital vegetal de Esmeraldas es obra de varios estamentos de la población humana de Esmeraldas, las autoridades inclusive. En este sentido, la postura de Doña Baltasara Cueva, presidenta del Comité Pro-Capilla de la Virgen del Arrayán, es sorprendente. Ella es quien autoriza que se corte el último guayacán del parque Comohacemos, como bien queda señalando en los siguientes propósitos de este dirigente:

¡Qué [sic] lo demuelan! Ordenaré que nuestro glorioso comité se declare en sesión permanente, y acuda en masa a la sesión del cabildo esta noche, para exigirle, en aras de la moral pública, que el indecente palo sea quemado, ¡por verlo día y noche, la gente ya no acude a admirar nuestra Virgencita del Arrayán! Si perdemos en primera instancia la lid, nos declaremos en huelga de hambre, antes de apelar (Estupiñán Bass, 1981: 126).

Las consecuencias de la desfloración de Esmeraldas no se hacen esperar. Ya se señalan problemas climáticos, descritos por el narrador en las siguientes líneas: “abigarrados hatos de reses buscaban comida en los resecos potreros. Los animales estaban flacos; se les veía las señales de las costillas. El río sufría un acentuado estiaje. Sentíase duro el sol, como agujas que atravesaran la piel” (Estupiñán Bass, 1981: 191). El narrador llamado El Cielo del Río Teaone abunda en el mismo sentido cuando revela: “hasta mí llegan las quejas de las víctimas. Veo gentes que abandonan la ciudad, hombres, mujeres y niños con enfermedades que jamás antes padecieron, una vegetación naufragando entre el fuego y los gases, el ambiente envenenado” (Estupiñán Bass, 1981: 245).

La puesta en órbita de los integrantes del medio ambiente esmeraldeño en *Bajo el cielo nublado* viene a poner en tela de juicio estas consideraciones. La violencia de que son víctimas los guayacanes de parte de la mayoría de los esmeraldeños, por ejemplo, queda denunciada por algunos. Es el caso para Don Claudio Barrenechea, quien se queja en las siguientes palabras: “vean cómo acabaron con los guayacanes... ¡y eran tan bonitos cuando florecían!” (Estupiñán Bass, 1981: 127). El medio natural de Esmeraldas es la mira del lector de *Bajo el cielo nublado* como advierte el propio autor al sostener: “Esmeraldas es la fuente primaria de mi obra literaria, el lugar de origen de todo lo que escribo” (Estupiñán Bass, 1998: 221). Las primeras líneas de la novela enmarcan efectivamente la intriga en un contexto en que impera el tema de la protección del medioambiente, cuestión sometida a examen desde la condición de afrodescendiente (Handelsman, 2013: 7). El tema de la destrucción del medio ambiente, en el prólogo a/de *Bajo el cielo nublado*, gira en torno a la desfloración, pero el epílogo es una extensión en la exposición de la cuestión. En el epílogo a/de *Bajo el cielo nublado*, la problemática de la destrucción del medio ambiente de Esmeraldas se plantea en términos de contaminación del agua y de lo que en ella vive. Sobre la calidad de los productos del mar y de los ríos, es sugestiva la siguiente constatación del narrador-Mercado: “los peces están contaminados no sólo por el petróleo, sino también por el mercurio proveniente de varias factorías recientemente instaladas en la costa” (Estupiñán Bass, 1981: 251).

2.2. La apropiación indebida de fondos públicos y la corrupción

En *Bajo el cielo nublado*, la apropiación indebida de fondos públicos y la corrupción atraviesan todo el texto. El tema de las malversaciones viene planteado en el prólogo por el narrador-Hospital, el único testigo de los artificios de los facultativos de los hospitales públicos esmeraldeños quienes suelen espoliar las formaciones sanitarias en las que trabajan. Lo hace saber el Hospital al lector en las siguientes líneas: “uno incendió uno de mis pabellones, para fingir la destrucción de un equipo de rayos X, que se llevó a su clínica, otro cargó con mesas de operaciones, vajillas y cortinas” (Estupiñán Bass, 1981: 56). Y es más: aunque el desajuste también queda vigente en otros sectores, Esmeraldas no es la única provincia víctima de estas prácticas inmorales de parte del personal estatal. La moral pública de Ecuador está por sanear, como bien puede inducirse de las siguientes aclaraciones del narrador que asume el relato de la primera parte central de *Bajo el cielo nublado*:

las muchedumbres esmeraldeñas se habían acostumbrado a ver la riqueza nacional concentrada únicamente en las dos grandes ciudades, —Quito y Guayaquil— en tanto que las otras provincias, entre las cuales en primera línea se hallaba Esmeraldas, solo recibían las migajas presupuestarias y desechos humanos enviados como autoridades (Estupiñán Bass, 1981: 83).

De cara a esta situación, el narrador-Sucre del epílogo pregona una reducción del personal estatal que permitiera proteger la fortuna pública (fondos y materiales). Es la quintaesencia de la interrogación retórica que hace a este respecto:

¿por qué no frenar estos robos, con pocos empleados incorruptos, cuyos sueldos costarán menos que las fabulosas sumas que se gastan en el envío sistemático al extranjero de niños y niñas bien, que diez que van a seminarios, pero lo que realmente hacen es darse la gran vida, desperdiciando los dineros provenientes de un recurso no renovable? (Estupiñán Bass, 1981: 248).

En lo que a la corrupción se refiere, es de los problemas más acuciantes de Esmeraldas en *Bajo el cielo nublado*. Aparece como producto de las maniobras de varias categorías sociales: autoridades, comerciantes, etc. La primera señal es dada por el narrador llamado El Parque central después de escuchar las discusiones entre los visitantes del parque sobre la moralidad del director provinciano de Esmeraldas. En palabras de éstos últimos, el director provinciano actúa incentivado por intereses personales. Como corolario, las aldeas quedan sin docentes cuando sobran en la ciudad, lo cual saca a las claras el problema de la calidad de la preparación intelectual de los esmeraldeños. Se denuncia la inmoralidad de las autoridades públicas esmeraldeñas en el siguiente enunciado: “otra noche los oí condenar al unísono la conducta del director provincial de educación, de quien se ha comprobado [...] que, para nombrar nuevas profesoras, o para transferirlas del campo a la ciudad, les dice cínicamente: Tienes que darme cinco mil sucres, o lo otro” (Estupiñán Bass, 1981: 68).

La venalidad se transparenta también en las actividades económicas a las que se dedican varios naturales de Esmeraldas en *Bajo el cielo nublado*. El caso de Hernán Iturralde, que es el comerciante de mayor envergadura de la provincia, es bastante revelador de la existencia de la corrupción en los comercios esmeraldeños: “es serrano, llegó de albañil, y sufriendo un sinnúmero de privaciones, se convirtió al cabo de tres años en el más grande negociante de abarrotes. Dicen que mucho de su fortuna se debe al contrabando, a sus amarres con los habilitados de la policía y de las guarniciones militares, a las que provee de víveres en forma exclusiva” (Estupiñán Bass, 1981: 69).

El narrador-Mercado, que es el lugar donde se desarrollan las actividades comerciales de Hernán Iturralde, insinúa que este último consiguió levantar prósperos negocios con la ayuda de algunos policías y militares venales.

También hay corrupción en las instancias representativas de Esmeraldas. En esta perspectiva, destacan la Compañía Ambos Mundos y don Domingo. El narrador da cuenta de sus mafiosas negociaciones por intermediario de don Milton quien confiesa a Palermo Buendía, el reportero de *La Voz de la Patria*: “acabo de saber que la Compañía Ambos Mundos, dueña de la otra refinería en la costa, interesada en que el gobierno se la compre y no la obligue a ampliarla, como reza su contrato, pues ya quieren irse del Ecuador, le ha dado dos millones de sucres para que inicie la compañía en pro de la refinería en Esmeraldas” (Estupiñán Bass, 1981: 161). Sintetizando, en *Bajo el cielo nublado* el prólogo focaliza la atención sobre el problema ecológico de Ecuador en general y Esmeraldas en particular. Pero la contaminación que Estupiñán Bass pone en evidencia primero en el prólogo; luego, en las partes centrales y en el epílogo. La configuración del prólogo y sus relaciones con las dos partes centrales y el epílogo nos sugieren sin embargo una interrogación: ¿por qué elabora Estupiñán Bass el prólogo a/en *Bajo el cielo nublado* de este modo?

3. El valor del prólogo a/en *Bajo el cielo nublado*

A falta de respuesta definitiva a la pregunta con la que se cierra el apartado que precede, vamos a esbozar unas tesis susceptibles de explicar, de alguna manera, esta opción. En primer lugar, hay el deseo de valorar el marco, símbolo del margen social ecuatoriano. Si bien se llaman los narradores del prólogo “... Las voces que no se oyen” y los del epílogo, “... Las altas voces silenciosas” y ellos desempeñan su papel de narrador a pesar de que suele incumbir a los humanos, es para poner en evidencia la existencia, como seres vivos, de los componentes del entorno natural esmeraldeño. De este modo, los seres del margen se sienten con cierto derecho a seguir viviendo al igual que los humanos, aunque ello suena surrealista, mágico, y el mismo texto entra a incorporarse en el entramado de *Bajo el cielo nublado*. De este modo, “... Las voces que no se oyen” viene a dar especial valor al prólogo a la novela, y por lo mismo, cuestiona el prólogo tradicional. Esta aserción queda justificada por tres motivos. En primer lugar, desde el punto de vista tipográfico, el prólogo está escrito con igual letra que el texto de la primera parte (79-208) y de la segunda (209-240), así como del epílogo (241-287). En segundo lugar, por allí empieza la narración, la cual corre hasta el final del epílogo. En tercer lugar, el fragmento aludido remite a la primera secuencia narrativa de *Bajo el cielo nublado*. Esta estructuración nueva de la novela es un ingrediente estético de Estupiñán Bass, como bien confiesa él mismo (Estupiñán Bass, 1981: 3). Este novelista se inscribe en una nueva dinámica de la entrada en materia e incluso de la construcción del texto novelesco, una especie de rechazo de las preceptivas literarias tradicionales. Con tal escritura se suscribe Estupiñán Bass a la lógica del “liberalismo cultural”, realidad literaria que raya en el cimarronaje cultural, especie de resistencia que consiste en “salir o escapar del sistema hegemónico para autodeterminarse y entrar en él, cuando sea necesario, no para asimilarse, sino para apropiarse de ciertas herramientas que le posibiliten volver a salir y continuar una vida autónoma” (Miranda, 2005: 114-115).

Con *Bajo el cielo nublado*, que entra en la segunda línea³ de su obra, Estupiñán Bass cultiva una novela simbolista. Además de *Bajo el cielo nublado*, las siguientes novelas se adscriben a la línea del

3. En la primera etapa de su novelística, cultiva el realismo. Miranda (2005: 114) explica que *sus primeras obras se*

“costumbrismo”: *Senderos brillantes, Toque de queda, Las puertas del verano, Los canarios pintaron el aire amarillo, Al norte de Dios*. Según Rodríguez Castelo (2001: 1-40), Estupiñán Bass es parte de la tercera generación de la producción literaria de su país después de la independencia. En efecto, el primer período se desarrolla desde 1830 hasta 1895 y el segundo, que es el de la Generación Decapitada, de 1895 a 1925. El tercer período corre desde 1925 hasta 1945. Corresponde con la caída del liberalismo, la aparición del comunismo y del socialismo, la construcción de la actual república (Miranda, 2005: 62). En dicho momento se desarrolla el grupo de Guayaquil, cuyas figuras representativas son José de la Cuadra, Pablo Palacio, Enrique Gil Gilbert, Joaquín Gallegos Lara, Demetrio Aguilera Malta y Alfredo Pareja Diezcanseco. La crítica incorpora a este grupo literario a Adalberto Ortiz y Estupiñán Bass por coincidir sus orientaciones y el esplendor de su obra. Éste adhiere a la línea vanguardista iniciada por Pablo Palacio. Pero la novela ésta es el apéndice de la estética de la generación del 30. Por este motivo, Arcos Cabrera (2006: 148) explica que es “una insurrección contra el orden instaurado en la cultura y contra los valores políticos y estéticos expresados por la generación del 30”. Miranda (2005: 17) sostiene que Estupiñán Bass tiene el mérito de haber posibilitado la redefinición de la idea de identidad nacional. Richards (2013: 121) va más allá de Ecuador en la valoración del genio de Estupiñán Bass, afirmando que es uno de los grandes novelistas latinoamericanos del siglo XX.

Con la técnica del centro-periferia, Estupiñán Bass se vierte en la rehabilitación del margen (el medio ambiente y la plebe) en Ecuador. Por este quehacer literario, queda considerado como “una de las figuras más representativas de la literatura ecuatoriana” (Miranda, 2005: 17) e incluso uno de los grandes novelistas latinoamericanos del siglo XX (Richards, 2013: 121). Sobre la novela, que es el género más cultivado por él, dice que ella “debe ser un termómetro no sólo de la vida social en su profundidad, esto es, en su escritura sino también en su aspecto formal o indumentarial” (Estupiñán Bass, 2003: 10). Opta entonces por escribir la novela “de otra forma”, revisando las preceptivas tradicionales y procurando ofrecer una estética alternativa que merece ser estudiada.

A modo de conclusión

Si bien *Bajo el cielo nublado* es obra atípica por el contexto que la ha fecundado, su especificidad radica en su doble discurso. La primera forma discursiva son las palabras y la segunda, la organización de las obras. La primera pone en escena algunos problemas inherentes a la sociedad ecuatoriana y la segunda es una esquematización del funcionamiento de la misma. Desde el punto de vista de la técnica apertural, Estupiñán Bass consigue plantear subrepticamente dos problemas fundamentales: el margen social y el problema medioambiental en Esmeraldas desde la lógica centro-periferia.

encuadran perfectamente en el realismo social. Los rasgos característicos de dichas producciones son: denuncia y protesta, crudeza y violencia en las acciones, descripción de la realidad tal como está, tendencia al relato lineal y a yuxtaponer situaciones narrativas, esquematización de personajes, unidad del hombre con su entorno natural, exposición de expresiones culturales, acercamiento a lo mágico (Miranda, 2005: 166). Encajan en esta línea tres novelas de Estupiñán Bass: *Cuando los guayacanes florecían, El paraíso y El último río*.

El cambio de perspectiva se debería a los apuros conocidos por el autor para publicar sus textos. De hecho, la publicación de sus tres primeras novelas ha demorado, debido a sus opiniones políticas. Por ser comunista, la Casa de la Cultura Ecuatoriana, que dirige Benjamín Carrión, no quiere atreverse a publicar sus textos. Por poner un caso, los originales de *Cuando los guayacanes florecían* se entregan en 1952, pero habrá que esperar el 54 para que se edite. Esta última salida se justifica por el hecho de que el texto fue traducido al alemán. Además, ha suscitado mucho interés por parte de los lectores. Para encarar las desavenencias, el escritor opta desde entonces por “el simbolismo”.

Porque el autor es integrante de la comunidad afrodescendiente, la mirada que echa sobre estas cuestiones se hace desde la orilla, pero un lado que se está haciendo cargo de su destino. Desde esta perspectiva, la articulación del prólogo a/en *Bajo el cielo nublado* es una estética, una poética en Estupiñán Bass. Para el lector no avisado, es casi un rompecabezas cuya determinación en esta reflexión ha sido posible gracias al discernimiento que confieren los trabajos de Popovic, Álvarez Espino y Góngora Fernández. Aunque la crítica no suele admitir a Estupiñán Bass en el grupo de los cultivadores de la nueva novela hispanoamericana, la poética del prólogo a *Bajo el cielo nublado* aduce prueba de dicha novela se suscribe a la lógica de la reivindicación de la libertad creadora del escritor, incluyendo profundas innovaciones en el nivel de la articulación de la apertura narrativa, entre otros aspectos. Desde este punto de vista, ¿qué diferencia hay entre *Rayuela*, *El mundo alucinante*, *Cien años de soledad* o *El otoño del patriarca* por una parte y *Cuando los guayacanes florecían* o *Bajo el cielo nublado*, por otra?

Referencias bibliográficas y webográficas

- ARCOS CABRERA, C. (2006). “El duro arte de la reducción de cabezas’: ruptura y continuidad en la literatura ecuatoriana contemporánea” en *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 25, págs. 147-160.
- BIASI, P. M. (1990). “Les points stratégiques du roman” en Schweizer, H. (dir.), *Le Grand Atlas de Littérature*, Paris, Larousse, págs. 26-27.
- CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE EN SOCIOCRIQUE. *Le Manifeste sociocritique*. Web. <<http://www.site.sociocritique-crist.org/p/manifeste.html>>, consultado el 12 de diciembre de 2017.
- ESTUPIÑÁN BASS, N. (1958). *El paraíso*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1966). *El último río*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1974). *Senderos brillantes*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1978). *Toque de queda*, Guayaquil, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1978). *Las puertas del verano*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1981). *Bajo el cielo nublado*, Quito, Sistema Nacional de Bibliotecas.
- _____. (1993). *Los canarios pintaron el aire amarillo*, Universidad Técnica del Norte, Editorial Universitaria.
- _____. (1994). *Al norte de Dios*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____. (1998) [1954]. *Cuando los guayacanes florecían*, Quito, Editorial Ecuador FBT.
- _____. (2003). *Reflexiones sobre la Novela*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- GARCÍA TEJERA, M. C. (1987). “La concepción estética en la teoría de la literatura de Álvarez Espino y Góngora Fernández”, *Gades* 15, págs. 183-204.
- GRIVEL, C. (1973). *Production de l'intérêt romanesque. Un état du texte (1870-1880), un essai de constitution de sa théorie*, Paris, Mouton, .
- HANDELSMAN, M. (2013). “Nelson Estupiñán Bass en contexto” en *Revista del Centro Cultural Benjamin Carrión*, núm. 7, págs. 1-28.
- LE GALL, J. “Brève histoire du concept d'incipit” en *Narratologie*, núm. 10, 1999, págs. 79-92.
- LUNGO, A. (2003). *L'incipit romanesque*, Paris, L'Harmattan.
- MIRANDA, F. (2005). *Hacia una narrativa afroecuatoriana. Cimarronaje cultural en América Latina*, Quito, Abya-Yala, .

- MOLINER, M. (2001). *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- POPOVIC, P. (2011). “La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d’avenir” en *Pratiques*, núm. 151-152, págs., 7-38. Web. <<http://pratiques.revues.org/1762>>, consultado 15 de diciembre de 2016.
- RICHARDS, H. J. (2013). *El brillante camino de Nelson Estupiñán Bass (1912-2002)*, Quito, Edición del autor.
- RODRÍGUEZ CASTELO, H., (2001). “Sociedad y Literatura en la audiencia de Quito. Período jesuístico” en Pólit Dueñas, G. y otros. *Antología. Crítica literaria ecuatoriana. Hacia un nuevo siglo*, Quito, FLACSO, págs. 56-139.

Espejo y especularidad en *As de oros* de Rubén Bonifaz Nuño

Romuald-Achille Mahop Ma Mahop

(FALSH - Université de Yaoundé I)

mahorom2006@yahoo.fr

RESUM

El motiu del mirall figura entre els més freqüents del sistema simbòlic de la literatura moderna. Això s'aprecia especialment en l'obra lírica de diversos autors contemporanis on revesteix els més diversos matisos. El present article examina la reiteració de la imatgeria del mirall a *As de oros* (1981) del mexicà Rubén Bonifaz Nuño (1923-2013). El mirall s'estudia des de tres principals perspectives: la malenconia davant la degradació de l'aparença física, el desdoblament com a joc especular amb la identitat i, finalment, la postulació d'un temps inalterable de l'altre costat del mirall com a baluard contra l'esdevenir.

PARAULES CLAU

Rubén Bonifaz Nuño, poesia mexicana, motiu del mirall, melangia, vellesa.

RESUMEN

El motivo del espejo figura entre los más frecuentes del sistema simbólico de la literatura moderna. Esto se aprecia especialmente en la obra lírica de varios autores contemporáneos donde reviste los más diversos matices. El presente artículo examina la reiteración de la imagería del espejo en *As de oros* (1981) del mexicano Rubén Bonifaz Nuño (1923-2013). El espejo se estudia desde tres principales perspectivas: la melancolía ante la degradación de la apariencia física, el desdoblamiento como juego especular con la identidad y, por último, la postulación de un tiempo inalterable del otro lado del cristal como baluarte contra el devenir.

PALABRAS CLAVE

Rubén Bonifaz Nuño, poesía mexicana, motivo del espejo, melancolía, vejez.

RÉSUMÉ

Le motif du miroir est parmi les plus fréquents du système symbolique de la littérature moderne. Ceci est particulièrement apprécié dans le travail lyrique de plusieurs auteurs contemporains où il a les nuances les plus diverses. Cet article examine la réitération de l'imagerie miroir dans *As de Oros* (1981) par le Mexicain Rubén Bonifaz Nuño (1923-2013). Le miroir est étudié à partir de trois perspectives principales: la mélancolie avant la dégradation de l'apparence physique, la scission comme un jeu spéculaire avec l'identité et, enfin, la postulation d'un temps inaltérable de l'autre côté du verre comme rempart contre le devenir.

MOTS CLÉ

Rubén Bonifaz Nuño, poésie mexicaine, raison du miroir, mélancolie, vieillesse.

ABSTRACT

The mirror has become one of the most common motives in the symbolical system of modern literature. Various contemporary poets show a predilection for this motif by using it in their works to depict several ideas. This essay studies the iterative mirror imagery in *As de oros* (1981), a collection of poems by the Mexican Rubén Bonifaz Nuño (1923-2013). The frequency of the mirror is analyzed here from three main perspectives: the melancholia due to physical decay, the theme of doubleness which problematizes specular identity and, finally, the postulation of an unalterable time which lives through the looking glass as a fortress against time's corruption.

KEY WORDS

Rubén Bonifaz Nuño, Mexican poetry, motif of the mirror, melancholia, old age.

Introducción

Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro
paredes de la alcoba hay un espejo,
ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo
que arma en el alba un sigiloso teatro.
(Jorge Luis Borges, *Los espejos*)

Los espejos están llenos de gente.
Los invisibles nos ven.
Los olvidados nos recuerdan.
Cuando nos vemos, los vemos.
Cuando nos vamos, ¿se van?
(Eduardo Galeano, *Espejos*)

El motivo del espejo es uno de los más productivos en literatura, probablemente porque suele abrir camino a varias posibilidades de interpretación, por su capacidad de establecer puentes entre el plano real y el imaginario, sin olvidar sus conexiones con disciplinas como la psicología e incluso sus valores místicos y esotéricos.¹ A lo largo de la historia de la literatura, el espejo ha ido ensanchando su horizonte simbólico, adquiriendo en ocasiones valores insospechados como los que ofrecen muchas composiciones poéticas de vanguardia². En su empleo literario más corriente, el espejo suele abrir camino a una reflexión sobre la apariencia física. Asimismo, el espejo constituye un emblema perfecto para la construcción de una realidad en la que ficción

1. En su *Dictionnaires des symboles*, Jean Chevalier y Alain Gheerbrant mencionan, por ejemplo, el simbolismo del espejo en determinadas religiones orientales donde es un instrumento de conocimiento a través de la revelación de la verdad (tradicón japonesa y búdica), o su empleo en diferentes formas del chamanismo (1990: 636).

2. Acordémonos, por ejemplo de aquel extraño “espejo, corriente por las noches”, que “se hace arroyo y se aleja de mi cuarto”, según se lee en el poema epónimo del *Espejo de agua* de Vicente Huidobro (2011: 14).

y enigma andan de la mano, como se aprecia en los dos epígrafes que abren este artículo. El simbolismo del espejo se expande a través de los siglos, proceso que culmina durante el siglo XX. Este ensayo se propone indagar la recurrencia del motivo del espejo en varias composiciones del poemario *As de oros* (1981) del mexicano Rubén Bonifaz Nuño (1923-2013). Este aspecto de la obra del poeta veracruzano no ha merecido todavía la debida atención crítica. Antes de abordar el cometido principal de este trabajo, quisiera comenzar por rastrear muy de paso, a modo de entrada en materia, el interés que otros clásicos hispánicos contemporáneos han mostrado por el motivo del espejo.

La frecuencia con la que los poetas recurren al espejo en sus composiciones hace de éste uno de los componentes fundamentales del repertorio simbólico de la poesía contemporánea. Está presente en la obra de varios clásicos de nuestro tiempo³ y una de las razones que explica esta predilección es la productividad del motivo⁴. En la poesía de Rubén Bonifaz Nuño, el espejo es inseparable del tema de la memoria y de la reflexión existencial, aspectos que constituyen los pilares del quehacer poético del escritor veracruzano. Analizaré el empleo del espejo aquí principalmente desde el poemario *As de oros* publicado en 1981 e incluido en la recopilación *Versos (1978-1994)*.⁵

El estudio establece, como anuncia su título, un distingo entre *espejo* y *especularidad*. Esta separación se explica por la diferencia observada entre las figuraciones del espejo estrictamente hablando y otros modos de recreación o sugerencia poética del proceso físico de la *reflexión*. En este segundo caso, prefiero hablar de *especularidad*, es decir, una *reflexión* que se consigue con medios alternativos a los espejos convencionales, recursos que iré señalando y describiendo en su debido lugar.

Este ensayo se construye en torno a tres principales apartados. En el primero, se analiza el espejo como instrumento de meditación sobre la degradación del cuerpo; en el segundo, se aborda el tema del doble especular que desarrolla una visión del cuerpo y de la memoria. El tercer apartado, por su parte, explora las posibles conexiones entre la imaginería del espejo y el problema metafísico del instante que asoma en algunos textos de Bonifaz Nuño. Veremos así en qué medida, al perennizar en cierto modo la juventud, el espejo instaure una frágil perpetuidad que se encuentra, por decirlo de algún modo, *del otro lado del cristal*.

3. El mexicano Xavier Villaurrutia, por ejemplo, sintetizó su obsesión por los espejos a través de un memorable desdoblamiento de la voz poética y de los elementos primordiales que encontramos en su composición “Nocturno en que nada se oye” de *Nostalgia de la muerte*. Ni siquiera falta el espejo en un poeta como César Vallejo, *a priori* tan alejado de “poéticas de brillantina” o “poéticas de vitrina”, según palabras de Enrique Ballón Aguirre (2015: XXVIII, XXX). Es imposible no mencionar a un poeta como Jorge Luis Borges, tan obsesionado por los espejos. En el escritor argentino, según se lee en *El hacedor*, la intuición del lado misterioso de los espejos se acompaña de una fobia ante esos objetos que, según él, son responsables de una “duplicación o multiplicación espectral de la realidad” (1974: 786), artefactos “insomnes y fatales” que no son sino “elementales / ejecutores de un antiguo pacto” (814).

4. El crítico y teórico Michael Riffaterre ha insistido, en efecto, sobre la productividad literaria del motivo del espejo. Para Riffaterre, el espejo permite fáciles equiparaciones al tiempo que se presta a interpretaciones de tipo moral. El espejo no sólo funciona como un emblema de verdad o de ilusión, sino que también permite variaciones infinitas sobre la reflexión como fenómeno físico o mental, la mayoría de las cuales tienen su origen en la analogía platónica entre el espíritu y el espejo (1983: 49).

5. Todas las citas de corpus proceden de este volumen que reúne el conjunto de la poesía de Bonifaz Nuño que va de *Tres poemas de antes* (1978) hasta *Trovas del mar unido* (1994).

1. Una “contemplación que lamenta”

En *El agua y los sueños*, Gaston Bachelard subraya la ambigüedad y la complejidad del narcisismo que puede encerrar al mismo tiempo una “contemplación que lamenta”, una “contemplación esperada”, una “contemplación que consuela” o una “contemplación que ataca” (2003: 39). La “contemplación que lamenta” remite a una actitud dolorosa ante las transformaciones que el devenir impone al cuerpo y que el cristal se encarga de revelar al sujeto. Estudiaré este “narcisismo que lamenta” desde dos perspectivas: la actitud ante el cuerpo y lo que podríamos llamar *memoria* del espejo. La crítica de Rubén Bonifaz Nuño suele coincidir a la hora de trazar las líneas cardinales de su quehacer poético. Así, Carlos Montemayor señala tres principales caminos de acceso a la poesía de Rubén Bonifaz Nuño. El primero es el enfrentamiento del poeta con la fuerza corrosiva del tiempo, en un “vértigo en que los años parecen días consumiéndose como una fruta mordida”. El segundo camino lo constituye el lenguaje, no un simple lujo sino una combativa “orfebrería verbal” mediante la cual el poeta arremete contra la soledad. El tercer camino se nutre de los precedentes y se construye a partir de saberes herméticos como la vieja cábala hebrea y la alquimia (2008: 4-5). Sandro Cohen, por su parte, piensa que el “triángulo poético” del escritor veracruzano lo constituyen “la búsqueda formal, la búsqueda amorosa y la del sentido del ser humano dentro de las civilizaciones que ha construido” (2008: 106). La línea existencial de esta escritura parece acentuarse a lo largo de la madurez del poeta, lo cual, según ciertos críticos, sirve de línea estética divisoria entre la colección *De otro modo lo mismo* (1979) y el volumen *Versos (1978-1994)*.⁶ Incluso se ha leído la poesía de Rubén Bonifaz Nuño como una expresión de la absorción de saberes esotéricos, especialmente la alquimia y la filosofía hermética⁷.

Asocio el espejo y lo especular con la reflexión existencial del autor porque tales figuraciones ponen de manifiesto el enfrentamiento del sujeto lírico con el demoledor flujo temporal, inquietud rastreable a lo largo de la obra del poeta veracruzano. Esta relación entre el espejo y la condición humana también ha sido establecida por Carlos Gómez Carro cuando advierte en la obra de Bonifaz Nuño la presencia de “ojos que nos arman con el valor de mirar en el espejo nuestra diaria desventura”. Al mirarse, prosigue Gómez Carro, el ser encara “la irremediable visión de nuestro lento despeñar en el abismo de la existencia” (2007: 2). La crítica ha reconocido la complejidad de las fuentes que enriquecen la poética de *As de oros*, una característica susceptible de desanimar a más de un lector. A este respecto, Sandro Cohen declara que “en *As de oros* el poeta recurre a una plétora de fuentes que podrían considerarse rebuscadas, aquí sobre todo clásicas y bíblicas”. Para Cohen, “esto, incluso, podría obligar al lector a recurrir a un libro de consulta para comprender mejor alguno de los poemas” (2006).⁸ A pesar de esta complejidad declarada, indagaré los significados que anidan

6. Así piensa, por ejemplo, Miguel Ángel Muñoz cuando declara que “tras la imaginación constante y la intimidad *De otro modo lo mismo* (FCE, 1979), su anterior antología, surge la pasión y el amor como un momento en el que confluyen plenitud vital y la conciencia de la muerte”. En muchos poemas, prosigue Muñoz, reconocemos las “palabras de un hombre de más de ochenta años”. De ahí estas “voces lejanas, piedras arrojadas al viento, al agua y, a la vez, lápidas sentenciosas, que avisan de que lo que un día fue certeza hoy es nostalgia” (2014: 18-19). En este mismo sentido, no sorprende que un libro como *Calacas*, publicado en 2003 tenga como tema principal la muerte.

7. Para Alfredo Rosas Martínez, por ejemplo, “la poesía de Rubén Bonifaz Nuño está en íntima relación con los saberes heterodoxos que constituyen el ocultismo: la alquimia y la filosofía hermética son dos de ellos”. Para Rosas Martínez, dentro de este ciclo creativo, el poemario *As de oros* (1981) participa del esfuerzo por alcanzar la “Obra en rojo o *Rubedo*”; por su parte, los poemarios *Fuego de pobres* y *Siete de espadas* corresponden a “la Obra en Negro o *Nigredo*”, mientras que *La flama en el espejo* equivale esotéricamente a la Obra en Blanco o *Albedo* (2014: 53).

8. Por su parte, Carlos Gómez Carro ha señalado el interés del poeta por el azar, perceptible no sólo en el título que nos

bajo la recurrencia del elemento especular en este poemario. Como ocurre con la casi totalidad de las composiciones de Bonifaz Nuño, los textos de *As de oros* no llevan títulos sino números.⁹ Esta precisión merece la pena para que se entienda por qué, a lo largo de este ensayo, la referencia a los poemas se hace habitualmente mediante números y no con títulos como de ordinario.

La fecunda corriente existencial que recorre la poesía de Rubén Bonifaz Nuño presenta como afluente insoslayable la meditación sobre el cuerpo. La envoltura física bajo la que todo ser humano aparece es el tema de muchas composiciones de *As de oros*. El sexto poema del libro, probablemente uno de los más dolorosos de la colección, expresa la intensa melancolía del hablante lírico ante su reflejo en el cristal. En el siguiente fragmento, la languidez del personaje poemático se construye a partir de un contraste significativo de tiempos verbales: el pasado, desde el que brotan reminiscencias de “hostiles rostros” y “deseos” incumplidos y el presente en el que apenas subsiste “la pesadumbre / del párpado alzado”:

Del azogue ansioso, espejo adentro,
donde hostiles rostros me acecharon;
donde me dolieron los deseos
que no se cumplieron nunca, queda
tan sólo ya la pesadumbre
del párpado alzado, en una casa
desde hace siglos derrumbada.

(*As de oros*, 44)

Brota aquí en el primer verso la imagen del “azogue” como sinécdoque predilecta del espejo. La prosopopeya “azogue ansioso” tiene que interpretarse aquí como “azogue” que causa ansiedad en el *yo* lírico, y no como “azogue” que padece ansiedad en sí mismo. Es, en efecto, el enfrentamiento del sujeto textual con el espejo lo que le causa inquietud. Esta última se infiere también de la imagen del “párpado alzado” que apunta quizá una expresión facial de sorpresa ante la imagen transmitida por el espejo. El sintagma “espejo adentro” plantea la existencia de un espejo como espacio autónomo y profundo, contrastable con la realidad exterior en la que se ubica el sujeto poético. Se abren asimismo dos posibles interpretaciones. En primer lugar, “espejo adentro” puede corresponder a la ilusión física de la hondura del espejo, es decir que el cristal le brinda al observador una espacialidad hija de la proyección ilusoria de la tridimensionalidad del espacio real.¹⁰ En segundo lugar, se

interesa —*As de oros*—, sino también en otro como *Siete de espadas* (1966). En estos casos, la existencia se aparenta a un juego de cartas donde “soñamos con el as de oros” mientras nos acecha “con su augurio maléfico el siete de espadas”. Lo único que nos queda es, entonces, “ceñirnos a la suerte” y en eso consiste precisamente la “baraja” de la vida (2007: 6).

9. Habría que interrogarse quizá sobre este repudio sistemático de rótulos en los textos del poeta veracruzano —salvo contadísimos casos— que desnuda el texto de toda nota de referencialidad. Al optar por los números, y no por títulos léxicos, el poeta aspira quizá a una mayor libertad de interpretación de sus composiciones o prefiere que la serie numerada ascendente de los poemas se lea como un conjunto solidario respecto al libro en el que aparecen.

10. Gaston Bachelard ha deplorado precisamente, en su ya citado ensayo, esta falta de profundidad del espejo artificial, en comparación con el espejo natural de las aguas. Para el filósofo, “los espejos son objetos demasiado civilizados, demasiado manejables, demasiado geométricos; son, con demasiada evidencia, instrumentos del sueño como para adaptarse por sí solos a la vida onírica”. En cambio, el espejo de las aguas brinda “la oportunidad de una *imaginación abierta*”, ya que, según Bachelard, las honduras del agua le ofrecen a Narciso una imagen inestable de sí mismo, imperfecta en las irregularidades del agua corriente y, por tanto, abierta a la perfectibilidad y al sueño de un ideal aún por alcanzar. Por el contrario, “los espejos de cristal, en la viva luz de la habitación, dan una imagen demasiado estable” (2003: 40).

puede entender como una metáfora de la memoria. En este segundo caso, “espejo adentro” puede significar “espejo interior de la memoria”. Desde esta segunda perspectiva, no hay un protagonismo aislado del espejo, sino un enfrentamiento del *yo* con sus transformaciones históricas cuyo lugar de comprobación es el espejo. Puesto que tales alteraciones no son procesos simultáneos sino progresivos y sucesivos, se puede concluir que la aparente simultaneidad entre el *yo* antiguo y el *yo* actual equivale más bien aquí a un efecto de la memoria. Ella, en efecto, es la única capaz de asir en el mismo lapso de tiempo las sucesivas alteraciones de una apariencia en su devenir histórico. Como ya he anticipado, la “pesadumbre/ del párpado alzado” evocada en el quinto y sexto versos, describe la mueca del rostro que descubre con perplejidad ante un cristal su propia metamorfosis. Esta misma memoria es la que conduce a la amarga resignación que cierra el segundo poema, casi a modo de balance parcial de los días recorridos hasta ahí:

Y he cambiado. Sordo, encanecido,
una oficina soy, un sueldo;
veinte mil pesos en escombros
y un Volkswagen, y la nostalgia
de lo que no tuve, y el insomnio,
y cáscaras de años devaluados.
(*As de oros*, 36)

Cuando el *yo* lírico intuye que la mayor parte de su vida está por detrás y no por delante, no puede sustraerse a este determinismo de su memoria que en tales casos hace un recuento de lo que tuvo o tiene. El inventario de lo que le queda parece desafortunadamente lamentable: un cuerpo desgastado por el tiempo, “sordo, encanecido”, la frivolidad de un “Volkswagen” —curiosa coincidencia de tono e imagen con un conocido poema de José Emilio Pacheco¹¹— y, finalmente, una existencia cuyo transcurso irreversible se intuye ahora como “cáscaras de años devaluados”. Volvemos a encontrar esta memoria atroz en el poema 26 en el que la metáfora del “fondo” del espejo cumple una función mnemónica:

Y un rostro fugaz y adolescente
que fuimos —fondo de un espejo
feroz— se apresura y nos alcanza
vertiginosamente, y tiembla
de arrugas, manchado, encanecido.
(*As de oros*, 102)

11. En el poema “Conversación romana”, de *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, Pacheco duda de la perdurabilidad de los versos que resisten probablemente menos que un Volkswagen (2009: 91). Tanto en Pacheco como en Bonifaz Nuño, el “Volkswagen” funciona como elemento arquetípico de la sociedad de consumo en la que el hombre moderno está inmerso, para subrayar la precariedad de las cosas, eligiendo como símbolo de esta fragilidad un modelo de coche célebre precisamente por su longevidad. La única diferencia es que en el texto de Pacheco, esta imagen sólo permite enfatizar la fugacidad de la poesía, mientras que en el poema de Bonifaz Nuño, el “Volkswagen” sugiere un aprovechamiento de los bienes económicos que depara la modernidad, sin que tales artefactos, por más resistentes que parezcan, puedan redimirnos de nuestra transformación fatídica.

La distancia entre este “rostro”, que chispea desde las grietas de una adolescencia lejana y las “arrugas” de la vejez actual, cristaliza en el “fondo de un espejo/ feroz”. Es útil advertir de paso el encabalgamiento sirremático abrupto, que echa al verso siguiente el adjetivo “feroz”, dando así una mayor relevancia a la *ferocidad* o violencia del “espejo”. Esta *ferocidad* debe entenderse aquí como la radical juventud que, al compararse con la vejez, produce una intolerable amargura en el sujeto lírico. Tanto en este poema como en el anterior, la memoria del rostro joven resulta irreconciliable con la del rostro decrepito. La fugacidad del “rostro” lozano desbarata la ilusión de mocedad perenne, haciendo de ella un verdadero *espejismo* en el doble sentido de la palabra: es una imagen que sólo vive en la “memoria” del espejo, pero también es una alucinación del hombre adulto que se rehúsa a admitir su verdadera fisonomía hecha de “arrugas”, manchas y canas. Al mirarse ante el espejo, se espera que el sujeto establezca una coincidencia con el reflejo que le devuelve el cristal. No ocurre esta identificación en el sexto poema de *As de oros* al que me refería, sino todo lo contrario. La nostalgia ante las mutaciones del cuerpo revela, entonces, al menos en apariencia, una incapacidad por parte del *yo* lírico de hallar la continuidad biológica de su ser, por encima de sus mutaciones históricas, acto de adaptación tan esencial a la construcción psicológica de la identidad.¹² De ahí la escisión del *yo* y su repudio: “alguien que no soy yo se burla/ enfrente de mí, que lo descubro” (44). Para Carlos Gómez Carro, en estos casos, el hablante lírico de Bonifaz Nuño es “el viejo que en el espejo se mira encanecido y mira también, desde quien fue, lo que quiso ser, armado de valor, a pesar de todo” (2007: 8).

En uno de sus cuentos, Borges ha deplorado la incidencia nefasta de los espejos y la cópula sobre la demografía.¹³ Semejante afirmación resulta fascinante, no sólo por su humor, sino también por su lógica borgeana en la cual adquieren existencia tangible entidades que parecían confinadas a la virtualidad de las imágenes especulares. Es sin embargo la idea que se repite en el poema de Bonifaz Nuño cuando el hablante lírico niega ser ontológicamente idéntico al que lo escruta del otro lado del espejo. Quisiera explayarme sobre este desdoblamiento como una de las facetas de la poética especular del poeta veracruzano.

2. El tema del doble como crisis especular de la identidad

En rigor, la conciencia de la finitud no se le revela al ser ante el espejo, sino que se vuelve más concreta, más apremiante y *comprobable* que de ordinario, cuando las huellas físicas de la vejez instan al sujeto contemplador a recordar melancólicamente el rostro prístino que fue suyo. De este juego entre la amarga verdad del presente y la reminiscencia del pasado nace, a mi entender, el proceso del desdoblamiento especular. En el mismo sexto poema que vengo comentando, la

12. Quien mejor lo explica es Edmond Marc con los siguientes términos: “L’identité corporelle doit s’adapter à l’évolution biologique et sociale avec ses moments clés comme la puberté, la maternité, la maturité, le vieillissement; chacun de ces moments pousse à un remaniement de l’identité corporelle qui retentit sur le sentiment global d’identité (2005: 45-46). (La identidad corporal debe adaptarse a la evolución biológica y social, con sus momentos clave tales como la pubertad, la maternidad, la madurez, el envejecimiento; cada uno de estos momentos empuja a una remodelación de la identidad corporal que repercute en el sentimiento global de identidad) (traducción mía).

13. Me refiero por supuesto al relato “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” de *Ficciones* donde leemos lo siguiente: “Descubrimos (en la alta noche ese descubrimiento es inevitable) que los espejos tienen algo monstruoso. Entonces Bioy Casares recordó que uno de los heresiarcas de Uqbar había declarado que los espejos y la cópula son abominables, porque multiplican el número de los hombres” (1984: 431).

duplicidad como tema de la memoria se materializa por la referencia a este enigmático “huésped rojizo” alojado en el propio *yo*, “bajo el palio/ de la ceniza” (44). La metáfora “palio de la ceniza” es una referencia a la precariedad del cuerpo, escindido inexorablemente entre “lo que fui” y “la ruina en que me sobrevivo” (44). Desde el punto de vista morfosintáctico, los tiempos verbales de estos últimos versos contrastan al ser antiguo —“lo que fui”— con los vestigios desintegrados del ser actual —“la ruina en que me sobrevivo”—. La constatación de la transformación física es una calamidad para quien se contempla y resigna ante “la imagen/ que me atosiga, vencedora” (44).

El espejo deja, pues, de reflejar a quien se mira *hic et nunc* en él para blandir algo distinto, un ser que ya se transformó, pero que la memoria del espejo atesora como algo intacto, incorrupto e incluso incorruptible. ¿Cómo entender de otro modo el siguiente remate del poema 9: “alguien que fui me está mirando/ y mirándolo estoy, y miro/ en el que fui que soy” (52)? Con todo, postular, como acabo de hacer, una *memoria* del espejo equivale menos a humanizar al objeto-cristal que a aludir a un proceso de traslación que se opera en el propio individuo. Esto significa que al mirarse, el sujeto es quien recuerda su antigua apariencia y ésta parece emerger del pasado y colocarse irónica o burlescamente del otro lado del vidrio junto a la figura actual. Se puede decir, pues, que en Bonifaz Nuño, el acto de contemplación ante el espejo transmuta la desagradable *actualidad* física del *yo* con la utópica perpetuidad de la lozanía supuestamente intacta. Esto me permite advertir la facilidad con la que el motivo del doble ha sido reducido a menudo en la crítica de Rubén Bonifaz Nuño. De hecho, se ha señalado en la obra del poeta veracruzano la preocupación constante por presencias enigmáticas que cohabitan con el hombre, especies de *alter egos* que acompañan al sujeto poético de Bonifaz Nuño. Si esto es válido en varios textos, es preciso cuidarnos, sin embargo, de generalizaciones demasiado rápidas. Sandro Cohen evoca, por ejemplo, misteriosas presencias en varios textos de nuestro autor y las relaciona incluso con la dicotomía humana del bien y del mal o con el tema del libre albedrío (2006). Entre la variedad de ejemplos que el crítico convoca para ilustrar sus ideas, figura un fragmento del sexto poema de *As de oros* sobre el que ya me he explayado lo suficiente. Me consta personalmente que este poema no encaja demasiado con el propósito de Cohen porque la alteridad que parece escudriñar al *yo* en esta composición es menos una entidad misteriosa que cohabita en el hombre que un resultado del desdén por la propia apariencia degradada como ya queda dicho. El sujeto poemático se desdobra porque separa su apariencia joven del rostro marchito del presente. La ruptura se debe a la profundidad de las mutaciones ocurridas y a la certeza de la irreversibilidad de las mismas. No se trata, por tanto, de una presencia extraña, sino de un juego de la memoria.

Este “alguien que no soy yo” (44) demuestra, pues, que juventud y senectud son etapas intuitivas como dos épocas irreconciliables del mismo ser. Hay por tanto un *yo* joven que, desde el baluarte de la memoria, escruta al rostro marchito del álgter ego actual, contemporáneo y verídico, a la vez que es escrutado por éste, creándose así una duplicidad dolorosa nutrida por la melancolía. El proceso de la reflexión especular se complica, entonces, al involucrar ahora no sólo al objeto “espejo”, sino también a la memoria y las miradas cruzadas de las dos entidades en presencia. Los ojos del sujeto real atraviesan los del sujeto virtual especular y viceversa. Esta especularidad alternativa conseguida por los ojos no es nada novedosa como explica Edmond Marc: “le miroir n’est pas seul à refléter des images; sans cesse nous sommes confrontés aux images qui nous sont renvoyées par le regard d’autrui et avec lesquelles nous avons à faire coïncider l’expérience intérieure que nous avons de

nous-mêmes” (2005 : 45).¹⁴ La mirada triunfante es aquí, con todo, la del reflejo que se burla del ser real. Las últimas estrofas de la composición acentúan el conflicto entre el *yo* y su reflejo:

Desde sus canas, desteñido;
desde sus arrugas —cárcel— preso;
desde su gordura floja, atado,

alguien que no soy yo se burla
enfrente de mí, que lo descubro.

(*As de oros*, 44)

La meditación acerca del cuerpo se construye aquí sobre la oposición entre juventud y senectud, lo cual representa una de las obsesiones literarias de Rubén Bonifaz Nuño. No resulta sorprendente, por consiguiente, que en determinados casos, el motivo del cuerpo vertebré el conjunto de un volumen lírico.¹⁵ En el poema que acabo de reproducir, este contraste se construye sobre la pareja sujeto físico/ sujeto virtual especular. La certeza de la diferencia ontológica entre las dos entidades se transparenta en la negación rotunda de “alguien que no soy yo”, lo que puede interpretarse como una conciencia de la imposibilidad de recuperar la apariencia perdida. La “burla” que se menciona explícitamente en el penúltimo verso demuestra que el deterioro es algo ineluctable. La escisión del *yo* se aprecia, desde el punto de vista enunciativo, en el contraste entre los determinantes posesivos que apuntan al *otro yo* y los determinantes personales que se refieren al *ego* que el poema nos blande como legítimo. Así, las figuraciones de la vejez —“Sus canas”, “sus arrugas”, “su gordura floja”— apuntan al *yo* degradado que el hablante lírico intuye como un simple impostor. Lo verdaderamente dramático en esta aparente distorsión pesadillesca de la apariencia no es que realmente haya dos *egos* ontológicamente distintos, sino que tal conflicto no exprese más que la tragedia existencial de un mismo ser como ya he señalado. Desde esta perspectiva, las “canas”, las “arrugas” o la “gordura floja” son atributos del mismo ser: éste que se rehúsa a enfrentar las mutaciones de su cuerpo y que finge hipócrita o irónicamente burlarse de otro que es él mismo. En este sentido, la afirmación del cuarto verso —“alguien que no soy yo...” — no se debe interpretar sin su insoslayable contenido melancólico. El poeta quisiera mucho que el reflejo demacrado que le devuelve el espejo no fuese suyo. Este deseo se repite en la última estrofa del poema —“Y el desprestigio que me mira/ como si yo fuera quien me miro” (45)—, reforzando la ilusión de separación ontológica entre el *yo* supuestamente postizo y el que se nos presenta como auténtico. El resto de la composición nos mantiene en esta conciencia de la duplicidad amarga:

Erosionado, desvalido,
por un nombre ajeno convocado,

14. El espejo no es único en reflejar imágenes; estamos continuamente confrontados a las imágenes que nos transmite la mirada ajena y con las que tenemos que hacer coincidir la experiencia interior que tenemos de nosotros mismos) (traducción mía).

15. No pienso sólo en un libro de título hartamente sugerente como *Del templo de su cuerpo* (1992), con composiciones arquetípicas como el poema “H” (1994: 246-247), sino también en poemarios como *Pulsera para Lucía Méndez* (1989) o *Calacas* (2003), librito, este último, que poetiza con resignación, ironía y amargura la conciencia de la finitud y la constante amenaza de la muerte.

me vuelvo hacia mí; la siempre en vano
prometida flama me disuelve.

Y el desprestigio que me mira
como si yo fuera quien me miro,
crece de mi derrumbe, alienta
de opaca asfixia, se complace.
Y lo miro también, y asiste
mi condenación a su caída.

(*As de oros*, 45)

La primera estrofa resulta semánticamente oscura, no sólo por la confusión perceptible al nivel enunciativo —“me vuelvo hacia mí...”— sino también por la complejidad sintáctica de construcciones como “la siempre en vano/ prometida flama me disuelve”. Se difuminan progresivamente las fronteras entre el sujeto activo y empírico, es decir, aquel que se coloca ante el cristal y el sujeto pasivo y virtual del espejo. El poema juega a confundir las dos entidades en una coalescencia que recuerda el “mirándome mirándose mirarme mirado” del poema “¿No hay salida?” de *La estación violenta* de Octavio Paz (1989: 78). Al final, ya no se sabe realmente quién mira y quién es mirado. La última estrofa se abre con una referencia a la mirada de “desprestigio” del *alter ego* virtual (1er verso), a la cual responde el *yo* en los dos últimos versos. Cada entidad se enfrenta a su propia desgracia; así, el *yo* tiene que asumir su “condenación” y el reflejo su “caída”. Con todo, junto al lado oscuro de los espejos, junto a este azogue lacerante que he analizado hasta aquí, surgen igualmente en los poemas de Bonifaz Nuño reverberaciones de sosiego y consuelo producidas por la imaginaria especular. En algunos casos, el espejo desempeña una función positiva al preservar el rostro de las metamorfosis nefastas descritas en las páginas anteriores.

3. Espejo y teoría del instante

Al reflejar al ser que se le coloca delante, el espejo no aprisiona sólo una porción de espacio, sino también de tiempo. El tiempo real en el que está inmerso el hombre que se contempla atraviesa el vidrio y, una vez del otro lado, se sustrae al determinismo de la sucesión de las horas para devenir en instante puro. Deja de resultar sorprendente la relación que aquí establezco entre el tema metafísico del instante y el motivo del espejo en Rubén Bonifaz Nuño si recordamos los siguientes versos del cuarto poema de *As de oros*: “y nada está sino el instante/ que va a caer, que habrá caído/ en un instante más; ahora/ nada más que espejo despoblado” (38). Si determinados rostros se conservan intactos en el espejo, parece sugerir el poeta, es porque en ellos ya no actúa el tiempo. Un caso interesante es la tercera composición de *As de oros*. En ella, el hablante lírico presenta al espejo como un lugar de reencuentro con los seres queridos del pasado cuya apariencia no ha sufrido los estragos del tiempo:

Año por año, cada día,
en este espejo se miraron
los que amé; como la flor naciente
que habla del invierno, aquí frenaron

su destrucción, o como llamas
 que lo que consumen eternizan,
 y salvaron la almendra ardiente
 de donde sube la alegría.
 (*As de oros*, 37)¹⁶

En esta primera estrofa, el desfile de personajes ante el espejo está descrito como un proceso diario y existencial. El protagonismo del espejo está subrayado por el deíctico “este” en el segundo verso que lo actualiza, no sólo ante el hablante lírico, sino también ante el lector. Al decir “*este espejo*”, el poeta arraiga su discurso en una experiencia concreta. Este proceso se prolonga a lo largo de la estrofa y en el resto del poema. Una de las funciones del espejo aparece explícitamente en estos primeros versos de la composición: si el cristal no es propiamente un baluarte contra la voracidad del devenir, llega a ser al menos un freno a la “destrucción”, como afirman el cuarto y quinto versos. La segunda y la tercera estrofas, por su parte, encierran una idea sorprendente: los rostros de los que se miraron otrora en el espejo siguen presentes, extrañamente cuajados en “las galerías / ciegas del azogue”:

Y están allí; recorren todos,
 sin hablarse entre sí, perdidos
 de tanta extensión, las galerías
 ciegas del azogue carcomido;
 allí se encuentran, se alzan claros
 de juventud incorruptible.

O se asoman a mirar, perfectos;
 sólo fantasmas que desprecian
 su cuerpo desplomado, y ponen
 otra vez en orden la sonrisa,
 edifican la imagen pura
 que no necesita la mirada
 de nadie, que sola se comprueba.
 (*As de oros*, 37)

Interviene otra vez en este fragmento la ya referida sinécdoque predilecta del espejo: el “azogue”. Sin esta superficie de mercurio que cubre el revés o fondo del espejo, la reflexión sería imposible. Se trata en este caso de una imagen ágil que apunta al fenómeno de la reflexión especular, prescindiendo del significante habitual “espejo”. En las dos estrofas, la persistencia de los rostros del pasado es un recurso que atribuye al espejo facultades mnemónicas. Hay otro detalle importante que proporciona el poema de Bonifaz Nuño: el “azogue” no es intacto sino “carcomido”, probablemente por el uso a lo largo de los años. Se puede decir, por tanto, que la vetustez del cristal no es un detalle casual sino que apunta al paso del tiempo, otro eje vertebral de la poética de Bonifaz Nuño. Resulta lógico, pues, que en la última estrofa citada, el discurso lírico se haga portador de la tensión entre la degradación del cuerpo en el tiempo y su conservación intacta en lo que podríamos llamar *memoria*

16. Las citas de corpus proceden del volumen *Versos (1978-1994)*, México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

del espejo. Quienes “se asoman a mirar, perfectos” son sin duda sombras, “fantasmas” que no se resignan a tener ese “cuerpo desplomado” y que prefieren aferrarse a una “imagen pura”, intocada, de sí mismos.

Algo similar ocurre en el poema 21 (86-87). En esta composición, la fugacidad se abole momentáneamente en “las escalas sin término de la música” y en “las repeticiones infinitas/ de un espejo en ondas perezosas”. Tenemos la impresión de vivir uno de estos instantes epifánicos que recuerdan a un poeta como Octavio Paz, momentos en los que la sucesión desenfrenada de acontecimientos cede lugar a un tiempo eufórico que lo transforma todo en presencia instantánea. Los acontecimientos, los objetos y las imágenes se momifican en la superficie de vidrio:

Espejo danzante y congelado,
 recinto de imágenes eternas
 que de alma y de tiempo se enriquecen;
 y es el mismo el día, los zapatos
 vacíos, el reposo de su ropa
 húmeda de pliegues todavía.
 (*As de oros*, 86)

El adjetivo “congelado” empleado en el primer verso en referencia al “espejo” sugiere la idea del cristal como una forma de agua cuajada. El segundo verso —“recinto de imágenes eternas”— esclarece la imagen del “espejo danzante y congelado” al apuntar esta vez, ya no a su forma material, sino a su función simbólica: el espejo perenniza las “imágenes en la medida en que es una metáfora de la memoria que triunfa del olvido.

Conclusiones

Este recorrido somero de las figuraciones del espejo y de lo especular en *As de oros* de Rubén Bonifaz Nuño ha permitido analizar las redes de significaciones que se abren ante estos motivos a lo largo del poemario. Hemos retenido en esta reflexión tres perspectivas del espejo. La primera apunta a la revelación de las mutaciones que ocurren en la apariencia física del individuo. En la segunda, el poeta plantea la existencia de un doble especular que he interpretado como la idealización del rostro joven en su confrontación dolorosa con la apariencia degradada. Por último, como tercera perspectiva del espejo, he mostrado en qué medida éste funciona como una metáfora del instante puro. En este caso, la imagen que se refleja en el espejo se sustrae a la voracidad del devenir. El reflejo del ser se conserva, entonces, inalterable en el cristal, como si existiera del otro lado del espejo una fuente de perenne juventud. Tales aspectos confieren a la poética de Bonifaz Nuño un profundo sello existencial. Lo especular no constituye, por tanto, un rasgo aislable del conjunto de la poética del autor, sino que mantiene una estrecha relación con las preocupaciones predilectas del poeta, muchas de las cuales hilvanan su escritura con la lírica precortesiana. Hay, por ejemplo, una composición de *As de oros* —el poema 17— en la que resuenan con ecos inquietantes las palabras del rey-poeta de Texcoco, Nezahualcōyotl: “Todo es aquí prestado; causa de burla, / todo lo que hacemos; / sólo, aquí, fantasmas nuestra siembra” (74). Puesto que estamos condenados a *perder el rostro* literalmente, es decir, a reconfigurar constantemente la imagen que tenemos de nosotros mismos a medida que se modifica nuestra fisonomía, el poeta nos invita a reconciliarnos con esta

herencia escurridiza y deleznable de la carne, sabiduría obligada que se nos revela años tras años en la callada elocuencia de los espejos.

Referencias bibliográficas

- BACHELARD, G. (2003). *El agua y los sueños* (traducción de Ida Vitale), México, Fondo de Cultura Económica.
- BALLON AGUIRRE, E. (2015). “Prólogo” en *César Vallejo, Obra poética completa*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, pp. IX-LXXVII.
- BORGES, J. L. (1984). *Obras completas 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé Editores.
- CHEVALIER, J., GHEERBRANT, A. (1990). *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont/Jupiter.
- COHEN, S. (2006). “A brazo partido en el lugar del canto”, en *Alforja 37* [en línea]: <http://www.alforjapoesia.com/monografico/mon37.htm>
- _____. (2008). “El fondo de la forma en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño” en *Tema y variaciones de literatura* núm. 31, pp. 105-131, [en línea]: <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/2858>
- GÓMEZ CARRO, C. (2007). “El dulce sabor de la amargura. Poema y poesía en Rubén Bonifaz Nuño”, en *Casa del tiempo* núms. 95-96, pp. 2-9: [en línea]: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/95_96_dic_ene_2007/
- HUIDOBRO, V. (2011). *El espejo de agua*, Bogotá, Editorial Linotipia Bolívar.
- MARC, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*, París, Dunod.
- MONTEMAYOR, C. (2008). “Nota introductoria” en *Rubén Bonifaz Nuño* (Antología), México, Unam, pp. 4-5.
- MÚÑOZ, M. Á. (2014). “Rubén Bonifaz Nuño: el juego de la memoria estética”, en revista *El Búho* núm. 158, México, María del Rosario Casco Montoya, pp. 16-23.
- NUÑO, R. B. (1996). *Versos (1978-1994)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PACHECO, J. E. (2010). *Tarde o temprano (Poemas 1958-2009)*, Barcelona, Tusquets Editores.
- PAZ, O. (1989). *Lo mejor de Octavio Paz*, Barcelona, Seix Barral.
- _____. (2008). *Los hijos del limo*, Santiago de Chile, Tajamar.
- RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- ROSAS MARTÍNEZ, A. (2014). “*As de oros* es triunfo: la alquimia en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño”, en *Unidiversidad* n° 13, (Revista de pensamiento y cultura de la BUAP) (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Puebla, Pernas y Cía.
- VALLEJO, C. (2015). *Obra poética completa*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- VILLAURRUTIA, X. (2001). *Nostalgia de la muerte*, México, Fondo de Cultura Económica.

Relato novelado/ relato filmado. Un análisis comparado de *La Regenta*

Appolinaire Zambo Bomba

Assistant, Département de Lettres Bilingues, Université de Bamenda
zam.mc2021@gmail.com

RESUM

Aquest article aborda la problemàtica de les interaccions entre diferents expressions artístiques en general, i en particular les que es pot observar entre una novel·la i la seva adaptació fílmica. Mitjançant l'anàlisi dels mecanismes de l'adaptació cinematogràfica de la *Regenta*, i des d'un enfocament de la intermedialitat, l'estudi pretén elucidar les divergències discursives entre la novel·la i el seu hipertext fílmic. El problema que sustenta aquesta anàlisi resideix en la falta de correspondència entre les expressions novel·lesca i fílmica de la mateixa "història". Des de llavors, com s'expliquen les divergències discursives entre el relat novel·lat de *La Regenta* i el seu hipertext fílmic? Postulem que les discordances discursives entre el relat novel·lat i el relat filmat de *La Regenta* es deuen a les estètiques artístiques com a reflex de les diferències mediàtiques entre ambdues arts. De fet, és important considerar el fenomen d'adaptació com una pràctica inter- i transmediàtica amb arrels en l'estètica de la recepció i com un espai (medi) que selecciona i organitza els mecanismes de la reescriptura del relat novel·lat. Resulta que dues categories narratives, els actants i els espais, constitueixen la base de la transposició fílmica de la *Regenta*.

PARAULES CLAU

Intermedialitat, novel·la, film, adaptació, divergències.

RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de las interacciones entre distintas expresiones artísticas en general, y en particular las que se puede observar entre una novela y su adaptación fílmica. Mediante el análisis de los mecanismos de la adaptación cinematográfica de *La Regenta*, y desde un enfoque de la intermedialidad, el estudio pretende elucidar las divergencias discursivas entre la novela y su hipertexto fílmico. El problema que sustenta dicho análisis reside en la falta de correspondencia entre las expresiones novelesca y fílmica de la misma "historia". Desde entonces, ¿cómo se explican las divergencias discursivas entre el relato novelado de *La Regenta* y su hipertexto fílmico? Postulamos que las discordancias discursivas entre el relato novelado y el relato filmado de *La Regenta* se deben a las estéticas artísticas como reflejo de las diferencias mediáticas entre ambas artes. De hecho, es importante considerar el fenómeno de adaptación como una práctica inter- y transmediática con raíces en la estética de la recepción y como un espacio (medio) que selecciona y organiza los mecanismos de la reescritura del relato novelado. Resulta que dos categorías narrativas, los actantes y los espacios, constituyen la base de la transposición fílmica de *La Regenta*.

PALABRAS CLAVE

Intermedialidad, novela, filme, adaptación, divergencias.

RÉSUMÉ

Cet article traite du problème des interactions entre les différentes expressions artistiques en général, et en particulier celles qui peuvent être observées entre un roman et son adaptation cinématographique. A travers l'analyse des mécanismes de l'adaptation cinématographique de *La Regenta* et d'une approche de l'intermédialité, l'étude tente d'élucider les divergences discursives entre le roman et son hypertexte cinématographique. Le problème qui soutient cette analyse réside dans le manque de correspondance entre les expressions fictives et filmiques de la même «histoire». Depuis lors, comment s'expliquent les divergences discursives entre l'histoire fictive de *La Regenta* et son hypertexte filmique? Nous postulons que la discorde discursive entre l'histoire fictive et le récit filmé de *La Regenta* est due à l'esthétique artistique comme reflet des différences médiatiques entre les deux arts. En fait, il est important de considérer le phénomène de l'adaptation comme une pratique internationale et transmédiate ancrée dans l'esthétique de la réception et comme un espace (moyen) qui sélectionne et organise les mécanismes de réécriture du récit. Il s'avère que deux catégories narratives, les actants et les espaces, constituent la base de la transposition filmique de *La Regenta*.

MOTS CLÉ

Intermédialité, roman, film, adaptation, divergences.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of the interactions between different art expressions in general, and particularly the contrasts between a novel and its film adaptation. From the analysis of the adaptation mechanisms of *La Regenta* based on the intermediality approach, this study attempts to explain why the discourse in the novel seems somehow different from the movie hypertext. Therefore, what can explain such a lack of correspondence of the narrative discourse of the same story? The study postulates that the discourse divergences are nothing but the expression of the aesthetic and modal differences between a novel and a movie as art works. In this regard, adaptation should be considered as an inter- and trans-modality process that focus on the reception aesthetics whose mechanisms are selected and organized to re-write the story. The results show that two narrative categories are preminent in the transposition process, namely space and actors.

KEYWORDS

Intermediality, novel, film, adaptation, divergences.

Introducción

Las primeras interacciones entre la literatura española y el cine se remontan a 1914 cuando se estrena la adaptación cinematográfica de *Entre naranjos* de Vicente Blasco Ibáñez, (G. Carbajo, 2003). Fuera como dentro del espacio cultural español, son innumerables los tipos de intercambios realizados entre la literatura y el cine. Dichos contactos generan un sinfín de cuestionamientos dentro de los cuales se destaca la problemática de la adaptación filmica directa de obras literarias. Esta problemática es en la actualidad objeto de estudios y debates científicos que podemos repartir

en tres perspectivas: la primera es semiótica y suena radical¹, la segunda, la perspectiva narratológica², acuña unos postulados conciliadores y la tercera que nos interesa es la intermedialidad. Combina los postulados de A. Jaime (2000),

E. Müller (2000) y C. Paul & E. Werth (2015). Estos estudiosos abogan por la consideración de aspectos técnicos y las figuraciones virtuales de ambas obras artísticas. El último postulado motiva el interés por el análisis de los mecanismos de adaptación cinematográfica de *La Regenta*³ con el principal objetivo de elucidar las divergencias discursivas observadas entre el relato novelado y su hipertexto fílmico. El problema que sustenta este análisis se debe a la falta de correspondencias entre ambas expresiones de la misma “historia”. A veces, estas divergencias pueden parecer una evidencia, pero no lo son del todo por razones inter- y trans-mediáticas que regulan la práctica de la adaptación. Urge precisar que la figuración de la *fábula* en forma del relato implica una manipulación de formas y normas, lo que puede desorientar sendas percepciones del público-lector y, en cierta medida, del crítico. De hecho, postulamos que las divergencias discursivas entre el relato novelado y el relato filmado de *La Regenta* se explican por las técnicas y las estéticas de figuración de las dos producciones artísticas. Desde entonces, es necesario considerar el fenómeno de adaptación como una práctica intermediática con raíces en la estética de la recepción y como un medio que selecciona y organiza los mecanismos de la reescritura del relato novelado sin alterar el contenido ideológico del texto original. Además, esta práctica instauro por las actividades receptoras, una forma de lector-artista, función que cumple el cineasta adaptador. Por consiguiente, merecen más atención el estatuto y la función estéticos de la adaptación en tanto que intermedio, medio o espacio de reproducción artística.

Relato novelado/ relato filmado

El presente estudio no se dedica al análisis de ambos textos para evaluar las competencias comunicativas de los medios subyacentes. Por lo contrario, el principal objetivo, aquí, es analizar los mecanismos de adaptación para destacar las modalidades inter- y trans-mediáticas que explican las divergencias o la falta de correspondencias discursivas entre el hipotexto novelesco de *La Regenta* y su hipertexto fílmico.

El análisis comparado entre los sistemas textuales literario y fílmico requiere que tengamos en cuenta las consideraciones siguientes: el concepto de “texto” como fruto de “une écriture, c’est-à-dire, mise en signes spécifiques, élaboration de formes, production d’effets” (E. Cros, 1997: 09); las perspectivas dialógica y transformacional de la intermedialidad de C. Paul & E. Werth (2015: 10) y E.Müller (2000)⁴. La tercera consideración llama la atención en la diferencia entre los conceptos

1. Paz Gago (2001), propone una semiótica fílmica, la que será capaz de describir el proceso de *semiosis* teniendo en cuenta las peculiaridades del arte cinematográfico. Por eso, en Paz Gago (2004) se propone un método específico para el análisis comparado de la obra literaria y su hipertexto fílmico. Esta metodología preconiza la descripción de diferencias y similitudes entre ambos discursos.

2. Véase los trabajos de André Gaudreault (1988a), François Jost (1987), Peña Ardid (1992) o Sánchez Noriega (2000).

3. A continuación adoptamos esta tipografía: *La Regenta* para la novela y “La Regenta” par la película.

4. La perspectiva dialógica de C. Paaul & E. Werth (2015) nos proporciona herramientas de análisis para destacar las categorías en la base del diálogo entre dos distintas expresiones artísticas con particular interés en el aspecto técnico de ambas artes. *La perspective transformationnelle* propuesta por E. Müller (2000: 107) recomienda “l’analyse de la représentation de différents médias dans un média ou entre deux médias distincts et vise à détecter les transformations

de “historia” y “discurso” y la relación de independencia que el primero mantiene con los modos de relatar. En realidad, la “misma historia podría habernos sido referida por otros medios: por un film, por ejemplo; podríamos haberla conocido por el relato oral de un testigo sin que ella estuviera encargada en un libro” (T. Todorov, 1970: 157).

Relato novelado

La Regenta se publica en 1885, pero analizamos la edición de 1974, la que Gonzalo Suarez transpone al filme. *La Regenta* cuenta la historia de Ana Ozores, una huérfana que se casa a los 20 años de edad con don Víctor Quintanar, un hombre de 50 años y ex-regente en la Audiencia de Vetusta. Muy pronto, Ana Ozores (la Regenta) empieza a sufrir la soledad y la insatisfacción sexual a causa de la gran diferencia de edad que hay entre ella y su marido. A continuación, Ana intenta encontrar alivio al confesar sus temores espirituales al sacerdote don Fermín, pero éste manifiesta un sentimiento de amor carnal más que una simple compasión. Al huir de la pasión amorosa despertada en su confesor don Fermín de Pas, Ana se entrega a don Álvaro Mesía dando salida a sus insatisfacciones sexuales. Finalmente, don Víctor acaba por enterarse de la relación adúltera entre su esposa y don Álvaro Mesía y muere en el duelo que les enfrenta.

La Regenta es una novela muy extensa, cuenta con 622 páginas repartidas en 30 capítulos. Esto se debe a la máxima peculiaridad del modo de figuración literario en general y de la novela en particular, es decir el primor en la manera de forjar el lenguaje verbal para representar la fantasía. Una muestra de ello lo tenemos en estas líneas del primer capítulo del relato novelado:

La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo... Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la santa Basílica. La torre de la catedral, poema romántico de piedra, delicado himno, de dulces líneas de belleza muda y perenne, era obra del siglo XVI, aunque antes comenzada, de estilo gótico, pero, cabe decir moderado por un instinto de prudencia y armonía que modificaba las vulgares exageraciones de esta arquitectura (novela: 122).

De lo que transparenta en este fragmento de texto, el discurso novelado de *La Regenta* atraviesa más de tres corrientes literarias mediante los procedimientos retóricos contruidos a base de la ironía, el lirismo y el uso estratégico de las figuras de imagen. Este texto reboza de alusiones a los estilos barroco, romántico y gótico. La manipulación de la palabra escrita que, por este orden, crea una fuerte dosis de imágenes estilísticas y socioculturales, es la principal preocupación de M. Carazo (2006) cuando apunta que no se podía filmar un relato de tantas profundas e históricas imágenes. Desde entonces, el aspecto estilístico del relato novelado de *La Regenta* es primordial para analizar las peculiaridades de la figuración novelística; la retórica siendo el cimiento de las virtualidades estilística, filosófica y cultural.

survenues au cours des transferts des contenus au sein de l'intermédia.”

El tejido del discurso novelado presenta una desigual repartición de modalidades discursivas. Ocho capítulos (3, 4, 5, 17, 18, 21, 26, 29) explotan la modalidad narrativa; nueve capítulos (1, 2, 6, 8, 12, 14, 24, 25, 28) son descriptivos y trece capítulos (7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 27, 30) explotan la modalidad descriptivo-narrativa. Tenemos los porcentajes siguientes: 27% para la modalidad narrativa; 30% para la modalidad descriptiva, y 43% para la modalidad descriptivo-narrativa. La modalidad descriptiva es más representativa. Este rasgo distintivo constituye una potencialidad “transmedial”, porque asimila la función narradora del modo novelesco a la función mostrativa específica de la expresión fílmica. El aspecto visual del texto literario viene reforzado en el efecto mostrativo creado por la abundancia de secuencias descriptivas. Por consiguiente, el relato novelado de *La Regenta* adquiere una figuración discursiva a caballo entre la narración y la mostración⁵. De hecho, la construcción estilística de la figuración literaria justifica el postulado de R. Lapesa (1979) según el cual la imagen poética es la expresión verbal dotada de poder representativo que presta forma sensible a ideas abstractas o relaciona, combinándolos, elementos formales de diversos seres, objetos o fenómenos perceptibles. Véase la transformación de la fantasía en acciones acontecidas por ciento cincuenta personajes en el relato novelado.

Esto es, el relato novelado adopta *la lógica por sucesión continua*, (C. Bremond, 1970: 91), basada en “la mimesis de acciones y, secundariamente, la mimesis de hombres actuantes” (G. Domínguez, 1993: 11). La implicación del punto de vista omnisciente en la descripción de los espacios que acogen las acciones y los personajes que las cumplen activa todas las categorías narratológicas en la figuración del relato novelado. Desde entonces, la *mimesis de acciones* se realiza en la dramatización de los espacios tales como la catedral, el casino, el palacio de los marqueses de Vegallana, la casa de don Víctor o el campo. La catedral de Vetusta es el escenario y símbolo del poder eclesiástico, y el Magistral don Fermín aprovecha para asentar su poder manipulando a Ana Ozores de quien está enamorado. El casino es por donde se encuentran los Vetustenses de la alta clase para distraerse o por motivo de tertulia. Es también el espacio donde se oye comentarios sobre las relaciones viciosas entre el Magistral don Fermín de Pas y Ana Ozores, don Álvaro Mesía y la misma Ana. También se comunica otras novedades sobre el enriquecimiento súbito de don Fermín. El palacio de los marqueses de Vegallana es el escenario de las empresas amorosas y de rivalidades entre don Álvaro Mesía y don Fermín de Pas. Lo cual simboliza también los conflictos sociales entre el clero y los liberales. La casa de don Víctor funciona como el hogar del adulterio (es donde Álvaro Mesía y Ana cometen el acto adulterino) y punto de partida de la tragedia de don Víctor Quintanar que se resuelve finalmente en el campo.

Al nivel paradigmático, el relato es la suma del flaubertismo, por los paralelismos temáticos (el tema del adulterio); del Naturalismo, a causa del amor por el detalle sobre los estados físicos: “el casino de Vetusta ocupaba un caserón, de piedra ennegrecida por los ultrajes de la humedad en una plazuela sucia y triste” (novela: 2014). Es también rasgo del Naturalismo las frecuentes descripciones psicológicas del Magistral, de don Álvaro Mesía o de Odulia en sus respectivos caracteres: el amor por el poder social, el afán de mantener la posición del líder o la envidia. En realidad, son funciones diegéticas que despiertan la autoconsciencia del lector sobre una realidad. El texto destaca también una fuerte presencia del Realismo: los conflictos por el poder sociopolítico entre los liberales (don Álvaro Mesía) y el clero (don Fermín de Pas). Así pues, el carácter sugestivo habitual de la figuración

5. Según Jaques Aumont y Michel Marie (2005: 133) la mostración es “l’acte fondateur sans lequel la narration filmique n’aurait pas d’existence”, ahora bien, el discurso descriptivo construye más bien la función del *showing* que equivale a este acto fundador del modo de representación fílmico.

literaria alcanza tantas proporciones diversas como distintos mundos imaginarios que desembocan en una obra tan extensa con una gran profundidad en vibraciones sociocultural, sociopolítica o histórica.

Además de la función dramática de los espacios, hay el sistema de los personajes que activa la mimesis de los hombres actuantes mediante una “caracterización múltiple” (Diez Puertas, 2006: 27). La “caracterización múltiple”, aquí, consiste en elegir un carácter humano importante considerado como arquetipo, luego descomponerlo para redistribuir los aspectos entre muchos personajes. Así pues, el mismo arquetipo puede cumplirse por más de tres o cuatro personajes. Eso se ejemplifica con el arquetipo del codiciador ejecutado por más de 6 personajes (don Fermín, don Álvaro Mesía, Obdulia, Anunciación, Ana Ozores, Paula, la Marquesa o Petra la doncella de Ana Ozores). Así es como, mediante la perspectiva omnisciente, la narración novelesca alcanza un retrato global de la sociedad contemporánea de Leopoldo Alas, al describir las mentalidades del clero, la mujer, los políticos, amas de casa, la aristocracia o del proletariado.

La omnisciencia narrativa del discurso novelado impacta sobre el tiempo de la historia al favorecer las analepsis y muchas incursiones en los pensamientos de los personajes. Es el caso de don Fermín de Pas: “De Pas se sentó en la butaca, cerró los ojos y una pereza de vivir que parecía sueño le embargó el ánimo. Quería detener el tiempo, los recuerdos lejanos bullían en el cerebro... Ana era suya, ésta era la ley suprema de justicia...” (novela: 601). Estas secuencias narrativas cumplen dos principales funciones: en el plano diegético funcionan como pausas narrativas o sirven para exponer los defectos sociales (la hipocresía del clero por ejemplo) inscritos en las actuaciones de la categoría actancial.

El análisis del relato novelado pone de relieve las peculiaridades mediáticas de la literatura en el proceso de la representación artística, particularmente la modelización novelesca. Denotamos la subjetividad expresiva patrocinada por la arbitrariedad del material lingüístico. Además se nota una imbricación funcional entre las coordinadas y las instancias narrativas como cimienta de la figuración literaria. Así es como el tejido discursivo del texto novelado destaca una honda manipulación retórica, muchos anacronismos (en términos de analepsis y de pausas narrativas), un sistema de personajes con “carácter múltiple” cuyo retrato psicológico impregna todo el texto provocando una estructura temporal muy larga.

Relato filmado

La película homónima de “La Regenta” narra la historia de Ana Ozores, sus temores a cometer adulterio, la relación con su confesor Fermín de Pas, su relación adúltera con Álvaro Mesía, y la muerte de don Víctor Quintanar en el duelo contra este último. Esta película procede de la adaptación directa de la novela al cine. “La Regenta” es un largo metraje que dura 89 minutos, editado por Gran Vía Musical bajo licencia de Suavía Films (Madrid) y dirigido por Gonzalo Suárez en 1974. Se compone de doce “escena-secuencias” Diez Puertas (2006), un tipo de escena muy larga que incluye más unidades de acción, de lugar y de tiempo.

Por lo que se refiere a la influencia intermedial, en general, cabe mencionar que *La Regenta* ha sido adaptada a varios medios. En 1995 la novela es llevada a la televisión por Fernando Méndez-Leite; en 2012 es adaptada al teatro por Marina Bollaín y, finalmente, contamos con la adaptación novelesca de Ramón Tamames con el título *La segunda vida de Anita Ozores* en el año 2000. Estas adaptaciones son una muestra de que el fenómeno de la adaptación es un medio del que se sirven

los artistas para liberar la creación artística de barreras genéricas y artísticas. Además, la práctica de la adaptación filmica pone de manifiesto los fundamentos estéticos de las artes literaria y cinematográfica mediante el análisis de ambos modos de figuración discursiva. De hecho, ¿cómo está representada la “historia” de *La Regenta* en la película? Este interrogante requiere una descripción de las técnicas expresivas de la modelización filmica.

En general, la película de “La Regenta” usa del montaje analítico para enfocar las imágenes visuales sincronizadas con el sonido, las actuaciones de los actores y los decorados. Véase la escena de apertura:

(Es de noche en Vetusta. Sonido de campanas)

Don Santos: Ladrones, ¡ladrones!...y no retiro ni una sola palabra. ¡Ladrones usted y su madre, señor magistral! Usted ha arruinado a mi familia, porque no podemos competir. Si yo vendo objetos de culto y usted los vende también, ¿a quién de los dos va a comprar la clerigalla de la provincia, eh? ¡A usted, naturalmente!

Guardia: A callar, Don Santos.

Don Santos: ¿Quién es?

Guardia: La autoridad.

Don Santos: La autoridad... ¡Abajo la autoridad! ¡Y muera la clerigalla!

(...) Vemos la catedral de Vetusta enfocada desde la base hasta la punta, vemos a un sacerdote subiendo hacia el campanario, la cámara le enfoca hasta que su cara llena la pantalla... (“La Regenta”)

Esta escena no sólo abre el telón sobre las acciones que van a constituirse en relato filmico sino también que expone el asunto de toda la historia, en forma de punto de arranque, al poner de relieve el conflicto entre el clero y el resto de la sociedad.

La película de “La Regenta” se destaca por el tipo del montaje analítico utilizado para insistir en el detalle de los objetos, espacios-lugares y las figuras humanas. Esto se verifica desde la escena introductoria con el primer plano utilizado para retratar a don Fermín o el contrapicado con el que se describe la Catedral de Vetusta, símbolo del poder clérigo. Esta manipulación de la cámara representa la destrucción de una herencia cultural, pero describe también la caída del poder eclesiástico. Las palabras de don Santos constituyen junto con las imágenes de la Catedral el argumento del relato filmado.

Las escenas fílmicas concentran mucha información narrativa mediante la técnica del montaje analítico basado en “los planos de detalle, primerísimo plano, primer plano, plano medio largo, plano americano o tres cuartos⁶” (J. Diamante, 2010: 61). Es por esa razón que Gaudreault et Jost (1995) admiten que el relato filmico es doblemente espacial. Esto es un rasgo de la multimedialidad cinematográfica heredado de las artes visuales. En realidad, el montaje analítico enfoca los decorados y las actuaciones de los actores para dar fuerza narrativa a las imágenes video. Desde entonces, las categorías espacial y actancial se advierten ser el cimiento de la figuración filmica de “La Regenta”. No sólo se destacan por su carácter visual sino también que tienen la capacidad para contener la

6. Plano de detalle, el encuadres muestra figuras humanas o cosas con más detalles; *Primerísimo plano* encuadra solamente el rostro; *Primer plano* encuadra hasta los hombros; *Plano medio largo* encuadra hasta la cintura; *Plano americano o tres cuartos* encuadra hasta las rodillas; *Plano de conjunto largo o general largo* encuadra la figura entera y buena parte del ambiente que la rodea.

máxima cantidad de la fábula. Son, por este orden, las categorías transmediáticas en la base de la transposición fílmica.

El esquema actuarial de la película “La Regenta” pone de manifiesto cuatro grupos: se trata del clero, los liberales, las mujeres y el personaje colectivo. Esos grupos representan la profundidad psicológica de las clases sociales descritas en el relato novelado. Son respectivamente representados por don Fermín de Pas, don Álvaro Mesía, Ana Ozores (la Regenta), los socios del casino, los mendigos y los comerciantes. El conflicto anunciado desde la escena de apertura se realiza entre el primer y segundo grupo en términos de rivalidad, con Ana Ozores como principal objeto. Esta rivalidad alcanza su punto culminante en la escena del almuerzo en casa de los marqueses de Vegallana. Aquí vemos a Álvaro que trata de abrir una botella de vino y le resulta imposible, al final don Fermín es quien la abre. La cámara enfoca ambos rivales y los rostros apasionados de todas las mujeres que admiran el vigor del joven sacerdote. Y como para celebrar su victoria sirve la primera copa del vino a Ana, su presa. La manipulación de la cámara, tal como la modalidad descriptivo-narrativa en la novela, transcribe las ambiciones del sacerdote o del clero para mantenerse en la posición del *líder* social frente a la ideología liberal encarnada por don Álvaro Mesía.

Para conseguir la exactitud descriptivo-narrativa, el cineasta adaptador emplea la combinación de planos siguientes: “plano de detalle, primerísimo plano, primer plano, plano general” (J. Diamante, 2010: 64-65); véase la escena de Ana y don Álvaro besándose en el parques situado en casa de los Ozores. La combinación de esta escala de planos desempeña una función dramática importante en la expresión fílmica, construye, mediante el cuerpo de la mujer, un foco de atracción visual cuya principal función es cautivar la atención del espectador y poner de manifiesto el tema de adulterio. Las técnicas mostrativas tales como los *trávelin* combinados con la profundidad del campo y los movimientos del campo/contra campo de las imágenes construyen una percepción global y satírica de la realidad representada. Estas técnicas mostrativas cumplen una función expositiva para denunciar los defectos de la sociedad encarnada por los actores principales. Véase la escena de la recepción en Casa de los Vegallana: son invitados el clero, la aristocracia y los políticos, van para disfrutar, pero la cámara enfoca sobre todo los celos de don Álvaro y don Fermín a propósito de Ana Ozores. También notamos un contraste entre el cuidadoso modo de vestir del clérigo y el descuido de la catedral. Las técnicas mostrativas de campo contra campo o los *trávelin* verticales/horizontales permiten al cineasta conseguir la misma función descriptiva tal como ocurre en el relato novelado.

En general, el funcionamiento actuarial en el texto filmado de “La Regenta” denota lo que podemos llamar “la concentración de los caracteres”. Para que la historia sea la misma tanto en la película como en la novela, el cineasta logra reconstruir todos los caracteres importantes para concentrarlos en once principales actores. Entonces, al efectuar lo que Vogler (2002) llama *le voyage du personnage filmique*, nos damos cuenta de que el personaje fílmico de “La Regenta” sufre de “supercaracterización”, es decir la acumulación de muchos caracteres en un sólo personaje. Por eso, nos pueden parecer confusas las acciones del Obispo al dejar la responsabilidad de confesión de Ana a don Fermín de Pas o las actuaciones de Petra que, al mismo tiempo, sirve y traiciona a sus dueños. Así es como el tema de la codicia ejecutado por muchos personajes en la novela (don Fermín de Pas, don Álvaro Mesía, doñas Obdulía, Anunciación, Ana Ozores, Paula, Petra y Teresina) vuelve a ser encarnado sólo por seis personajes en la película (don Álvaro Mesía, don Fermí de Pas, Ana Ozores, doña Paula, Petra y Teresina).

El análisis de “La Regenta” destaca el proceso de figuración cinematográfica de la *fábula*. El cineasta-adaptador usa del montaje analítico y una escala de planos que enfocan mayoritariamente las actuaciones de los personajes y los decorados. Esta estética valoriza más las categorías espacial

y actancial, lo cual concentra las acciones narradas en el orden paradigmático. Aquí, la imagen fílmica, mediante la captura fotoquímica de la realidad, sugiere más que muestra y alcanza las mismas profundidades narrativas que tenemos en el relato novelado.

Mecanismos de adaptación

Los mecanismos para la adaptación cinematográfica de una novela se constituyen de dos grandes etapas: *le démarcage romanesque* y *le démarcage scénaristique*⁷. En este estudio nos limitaremos en la primera etapa.

Entendemos por “démarcage” novelesco el proceso que lleva el texto literario al texto fílmico. Es el primer nivel del proceso de reescritura durante el cual el hipotexto sufre muchas transformaciones en los niveles de la forma y del contenido de la expresión. Aquí, los mecanismos más recurrentes son específicos del tipo de la adaptación por transposición. Se trata de las supresiones, las traslaciones, las sustituciones y sobretodo las compresiones. La práctica de la adaptación fílmica es ante todo un acto de la recepción artística. Implica por consiguiente una lectura analítica (para seleccionar las categorías o secuencias adaptables) e “interpretativa”⁸ de la obra que adaptar; es por eso que hablamos de reescritura de la novela.

Las supresiones constituyen el mecanismo más importante con diecisiete capítulos suprimidos. Estas supresiones impactan sobretodos los niveles del relato, particularmente las categorías textuales. La supresión de muchas secuencias narrativas en el relato novelado provoca “la supercaracterización” de los personajes fílmicos y la compresión del continuum espacio-temporal. El espacio diversificado (compuesto de espacios diegéticos y espacios aludidos) de la novela se reduce en un sólo macroespacio: Vetusta (Vetusta urbe y aldea). Las mismas supresiones han provocado la sincronización de los puntos de vista: en la novela la omnisciencia alterna con el punto de vista equiscente, mientras que las imágenes fílmicas representan la realidad desde una perspectiva subjetiva, que es una forma de omnisciencia. Es por eso que tenemos representada hasta la realidad onírica de los sueños de Ana (véase las imágenes de don Álvaro con el que Ana Ozores está soñando). Lo mismo pasa en la escena en que el Magistral está piando a Ana Ozores, cuando descubre que va mano a mano con don Álvaro Mesía, su rival. Le vemos subiendo, mediante un contrapicado o *trâvelin ascendent*⁹, hasta las campanas, luego saca el catalejo y se pone a observar. El punto de vista representado aquí es del *cinerrador*, (Paz Gago, 2001), o narrador fílmico. Por consiguiente, predomina la omnisciencia que favorece la descripción de las mentalidades encarnadas por los actores y un espacio-lugar representativo. De hecho, las categorías espacial y actancial constituyen la clave intermediática y el cimiento de la adaptación fílmica de *La Regenta*.

Otros mecanismos importantes son las sustituciones y las compresiones. Funcionan paralelamente. El adaptador reorganiza las secuencias narrativas resultantes de las supresiones

7. Ver tesis doctoral, *Du roman à l'adaptation cinématographique de La faiblesse du bolchevique de Lorenzo Silva. Étude comparée et sociocritique* (tesis defendida en noviembre de 2016 en la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Yaoundé I), (inédita).

8. El proceso interpretativo aquí no se limita en destacar los sentidos, es más bien un lugar de selección de las categorías “ideosémicas”, es decir las categorías portadoras de contenidos ideológicos. Esas categorías servirán de materia transmediática para plasmar la “historia” en el espacio hipertextual. Hemos adaptado el concepto de “ideosema” introducido por E. Cros (2009: 264).

9. Es una técnica de tomas que recoge verticalmente la imagen de una realidad desde abajo hasta arriba.

en forma de escenas puntuales. Estas escenas mezclan nuevas acciones con las antiguas ya reestructuradas en imágenes silenciosas o actitudes físicas, lo cual estimula la imaginación del espectador. Es el caso de las escenas en casa de los Ozores donde Petra (la doncella de Ana) asiste silenciosamente al acto del adulterio de su dueña o cuando don Quintanar observa estupefacto a don Álvaro saltando por lo alto de la valla de su casa. Tenemos también la breve conversación entre don Quintanar y don Fermín a propósito del adulterio de Ana. Esas escenas combinan acciones relatadas en los capítulos XIX, XXV y XXX.

Las supresiones, las sustituciones y las compresiones son los mecanismos de adaptación que justifican el postulado de Martínez Carazo (2006) según el cual la película de “La Regenta”, más que una adaptación, es un superficial resumen que ni siquiera llega a extraer los elementos mínimos para no desfigurar la historia. Para ella, la película de “La Regenta” sólo resume las acciones de la historia hipotextual. Carazo¹⁰ ignora los procedimientos estéticos analizados y otros de índole mediática, por ejemplo, la doble articulación fílmica que combina la comunicación verbal y no verbal. De hecho, para llevar un análisis comparado objetivo entre una película y su hipotexto, hace falta considerar la película resultante como obra intermediática. El hecho es que el cineasta-adaptador se empeña en:

sobrepasar ampliamente el estadio del buen técnico para alcanzar el equilibrio frágil y milagroso del artista completo, del director de orquesta universal que domina tantas técnicas diversas en una sola armonía, crea esta emoción estética total, nacida de la simbiosis de todas las artes asociadas (A. Jaime, 2000: 51).

Esto es, la “escritura” fílmica combina procedimientos de las artes visuales y de la literatura. Esta naturaleza híbrida se repercute en la forma de expresión; de ahí esta observación de P.P. Onana (2016): “sur le plan discursif et énonciatif, la catégorie hybridité reste perceptible dans l’agencement, combinaison et alternance de divers modes et types langagiers de l’activité cinématographique.”

La adaptación es un proceso creativo continuo y permite a una historia cambiar de vida. Por consiguiente, al cambiar de vida, obviamente esta historia cambiará de ropaje. Los cambios ocurridos durante la transformación de la palabra en imágenes en movimiento, la selección de las categorías actancial y espacial como base transmediática y la naturaleza multimediática del cine justifican la falta de correspondencias entre *La Regenta* y su hipertexto fílmico. Además tenemos la plasmación estética relativa al modelo de adaptación transpositivo¹¹, (Sanchez Noriega, 2000).

10. Cabe señalar que el juicio de Martínez Carazo traduce una mirada parecida a la del cineasta adaptador; es una nota de lectura sobre el relato de *La Regenta*. Además, en *De la visualidad literaria a la visualidad fílmica. La Regenta de Leopoldo Alas Clarín* (2006), Carazo analiza la adaptación fílmica desde un enfoque absolutamente literario avalando el carácter antinómico de los modos de representaciones literario y fílmico. Tras estudiar el carácter visual del relato novelado, destaca lo que llama “las paradójicas dificultades” que hay en llevar al cine una novela “tan visual” como *La Regenta* y la resistencia que opone dicha visualidad para pasar al filme. Por supuesto, nuestro estudio aborda la adaptación fílmica de *La Regenta* desde un ángulo que explica cómo se ha podido resolver las “paradójicas dificultades”.

11. « La adaptaciónn como transposición implica la búsqueda de medios específicamente cinematográficos en la construcción de un auténtico texto fílmico que quiere ser fiel al fondo y a la forma de la obra literaria. Se traslada al lenguaje fílmico y a la estética cinematográfica el mundo del autor expresado en esa obra literaria.” (J. L. Sanchez Noriega, 2000: 64).

Conclusiones

El análisis comparado entre el relato novelado y el relato filmado de *La Regenta* ha consistido en estudiar los mecanismos de adaptación con el principal objetivo de elucidar las divergencias discursivas entre ambas expresiones artísticas. Resulta que el modo de figuración literaria, basada en la arbitrariedad de las unidades lingüísticas, juega con las abstracciones o virtualidades mentales para crear mundos imaginarios. Es por eso que hay una imbricación funcional entre las instancias y coordinadas narrativas, el todo constituye un tejido de deconstrucción /reconstrucción de realidades socioculturales, históricas y filosóficas. A eso se añaden las tradiciones literarias. De ahí la falta de brevedad discursiva en comparación con el carácter reductivo de la imagen fílmica. Esto es, la unidad cinésica, de naturaleza icónica, moldeada en un sistema multimediático vuelve la figuración fílmica muy compleja en un espacio inter- y trans-mediático que es la práctica de la adaptación. En el presente caso, el cineasta-adaptador procede por la selección de dos categorías narrativas del texto novelado, los actantes y los espacios, para construir la base de la reescritura fílmica. Desde entonces, La película hipertextual presenta una configuración mucho más reductiva con respecto al hipotexto novelado. Ahora bien, el carácter reductivo del modo fílmico se resuelve en divergencias discursivas desde el punto de vista del lector-espectador; ya que los espacios y situaciones creados y sugeridos por la modalidad literaria son “capturados” y transformados en realidades visuales por la cámara en la modelización cinematográfica.

Para una mirada más amplia de la problemática de la adaptación fílmica, el trabajo del cineasta-adaptador requiere más atención porque ya no se limita sólo a trasponer historias prenarradas sino que inaugura una nueva estética, la del reciclaje artístico. Así, pues, una perspectiva de investigación orientada más bien hacia el estatuto estético del fenómeno de adaptación fílmica de obras literarias preconizará un impulso considerable para la comprensión de las interacciones entre literatura y cine.

Bibliografía

- ALAS, L. (1985). *La Regenta*. Madrid: Espasa-Calpe (novela).
- CLAUDE, P. y WERTH, E. (2015). *Comparatisme et intermédialité. Réflexions sur la relativité culturelle de la pratique intermédiaire*. Würzburg, Königshausen&Neumann.
- DIAMANTE, J. (2010). *De la idea al film. El guión cinematográfico: narración y construcción*. Madrid, Cátedra.
- GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Buenos Aires, Paidós.
- DIEZ PUERTAS, E. (2006). *Narrativa fílmica. Escribir para la pantalla, pensar la imagen*. Caracas, Editorial fundamentos.
- MÜLER JÜRGEN, E. (2000). « L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire: perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. » *Cinemas*, volume 10, número 2-3, P.p. 105-134. DOI: 10.7202/024818ar.
- MARTÍNEZ CARAZO, C. (2006). *De la visualidad literaria a la visualidad fílmica. La Regenta de Leopoldo Alas Clarín*. Gijón, Libros del Pexe.
- ONANA ATOUBA, P. P. (2014). “Art cinématographique, langage et hybridité” in *John Nkemngong Nkengasong Perspectives on Cameroonian Art, Archeology and Culture. Papers in honour of professeur Bole Butake*. Yaoundé, Clé. 109-132.

- PAZ GAGO, J.M.(2001). “Teorías semióticas y semiótica fílmica (Semiotictheories and film semiotic)” in *Cuadernos, 17*. Universidad da Coruña. 371-387.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- VOGLER, C. (2002). *Le guide du scénariste. La force d'inspiration des mythes pour l'écriture cinématographique et romanesque*. Paris, Dixit.

La Pequeña Habana miamense o la metáfora del anticastrismo y de la cubanidad: lectura sicocrítica de *El año que viene estamos en Cuba* de Gustavo Pérez Firmat

Georges Moukouti Onguédou

Universidad de Maroua (Camerún)

moukouti@yahoo.fr

RESUM

La Petita Havana o “Little Havana” és un espai mític i real alhora, ubicat a Miami, Florida. Representa l'epicentre de la vida social, cultural i fins i tot política de la comunitat cubana de l'exili nord-americà. En la crònica autobiogràfica *El año que viene estamos en Cuba* (1997), es revela com a metàfora de l'anticastrisme o alegorització inconfessada de la ideologia anticomunista, a la vegada transplantament de la cubanitat. Gustavo Pérez Firmat, autor de l'obra, considera La Petita Havana com a succedani de l'Havana de Cuba on ell es queda immune “contra el virus de l'assimilació” i on ningú es sorprèn del seu anticastrisme. Partint dels plantejaments teòrics de la Sicocrítica de Charles Mauron (1963), destaquem d'aquesta actitud fets i relacions inherents a la personalitat inconscient de l'autor.

PARAULES CLAU

La Petita Havana, Fidel Castro, anticastrisme, cubanitat, metàfora.

RESUMEN

La Pequeña Habana o “Little Havana” es un espacio mítico y real a la vez, ubicado en Miami, Florida. Representa el epicentro de la vida social, cultural y hasta política de la comunidad cubana del exilio estadounidense. En la crónica autobiográfica *El año que viene estamos en Cuba* (1997), se revela como metáfora del anticastrismo o alegorización inconfesada de la ideología anticomunista, a la par trasplante de la cubanidad. Gustavo Pérez Firmat, autor de la obra, considera La Pequeña Habana como sucedáneo de La Habana de Cuba donde él se queda inmune “contra el virus de la asimilación” y donde nadie se sorprende de su anticastrismo. Partiendo de los planteamientos teóricos de la Sicocrítica de Charles Mauron (1963), destacamos de esta actitud hechos y relaciones inherentes a la personalidad inconsciente del autor.

PALABRAS CLAVE

La Pequeña Habana, Fidel Castro, anticastrismo, cubanidad, metáfora.

RÉSUMÉ

La Petite Havane ou “Little Havana” est un espace à la fois mythique et réel, situé à Miami en Floride. Il représente l'épicentre de la vie sociale, culturelle y même politique de la communauté cubaine en exil aux Etats-Unis. Dans la chronique autobiographique *El año que viene estamos en*

Cuba (1997), cet espace se révèle comme métaphore de l'anticastrisme ou allégorisation inavouée de l'idéologie anticomuniste, et en même temps comme transplantation de la cubanité. Gustavo Pérez Firmat, auteur de l'œuvre, considère La Petite Havane comme succédané de La Havane du Cuba où il reste immunisé contre le virus de l'assimilation et où personne ne se surprend de son anticastrisme. Partant de la théorie psychocritique de Charles Mauron (1963), il ressort de cette attitude des faits et relations inhérents à la personnalité inconsciente de l'auteur.

MOTS- CLÉ

La Petite Havane, Fidel Castro, anticastrisme, cubanité, métaphore.

ABSTRACT

The Little Havana is both a mythical and real space, located in Miami, Florida. It represents the epicenter of the social, cultural and even political life of the Cuban community living in exile in the United States. In the autobiographical chronicle *El año que viene estamos en Cuba* (1997), this space appears like a metaphor of the anticastrism or an unavowed allegorization of the anticommunist ideology. It is also seen like a transplantation of cubanity. Gustavo Pérez Firmat, author of the book, considers The Little Havana as a substitute for Havana of Cuba, where he remains immune to the virus of assimilation and where no one is surprised by his anticastrism. Analyzed from Charles Mauron's Psychocriticism theory (1963), this attitude reveals facts and relations inherent in the author's unconscious personality.

KEYWORDS

The Little Havana, Fidel Castro, anticastrism, cubanity, metaphor.

Introducción

¡El año que viene estamos en Cuba! Con esta frase a la vez título de la obra del escritor cubano-estadounidense Gustavo Pérez Firmat (1997), los disidentes cubanos exiliados en Miami tras el triunfo de la Revolución castrista celebraban la Navidad y el Año Nuevo. Con un brindis, se convencían de que prontamente regresarían a Cuba, porque para ellos, el fracaso de la Revolución y la caída de Castro eran inminentes. Movidos por el sentimiento de pertenencia a un mismo pueblo¹, estos disidentes cubanos del régimen castrista crean en Miami, entre los años sesenta y setenta, la Pequeña Habana o "Little Habana", un espacio mítico y real a la vez, sucedáneo de La Habana de Cuba, epicentro de la vida social, cultural y hasta política de la comunidad cubana exiliada. Este espacio ha terminado generando temas como el anticastrismo y la cubanidad. Algunas reflexiones, además de las diferentes antologías sobre la literatura cubano-estadounidense, versan sobre estas preocupaciones. Nos referimos a los ensayos *The Cuban Condition: Translation and Identity in Modern Cuban Literature* (1989), *My own private Cuba. Essays on Cuban Literature and Culture* (1999), *Vidas en vilo. La cultura cubanoamericana* (2000b) y *Cincuenta lecciones de*

1. Se entiende la palabra "pueblo" aquí como conjunto de personas que tienen un mismo origen (el pueblo cubano) o que comparten una misma cultura (la cultura cubana).

exilio y desexilio (2000a) del propio Gustavo Pérez Firmat, donde los temas del anticastrismo, de la cubanidad, de la cubanía, de lo cubano y del cubaneo vienen bastante referenciados. Fernando Ortiz, en su famoso ensayo “Los factores humanos de la cubanidad” (1940), trata de la cubanidad y de la cubanía y analiza la metáfora del ajíaco como síntesis y símbolo de la cubanía (se compara a Cuba a un ajíaco, y eso se aplica también para la Cuba del norte representada por la Pequeña Habana miamense). Entiende la cubanidad como la calidad de lo cubano y considera que Cuba es tanto tierra como pueblo. Y el pueblo cubano se extiende allende los mares, como parece afirmar el cubano Reinaldo Arenas quien, en su carta de despedida (antes de suicidarse en el exilio), se dirige al “pueblo cubano tanto en el exilio como en la Isla” (2000), en su lucha por la libertad. Con Carlos Ferrer Peñaranda en su artículo “Castrismo y anticastrismo en la red: análisis ideológico de los comentarios a la muerte de Laura Pollán en el periódico digital Público.es” (2012), se examina, desde una perspectiva ideológica, las reacciones que suscitó en España en un foro de discusión la muerte de la disidente cubana Laura Pollán. El análisis de estas reacciones da una predominancia de las opiniones anticastristas sobre las castristas. En un artículo periodístico titulado “Breve historia del anticastrismo en Miami”², Michael Moore, tras pasar revista a las relaciones frías entre Estados Unidos y Cuba, culpa a muchos cubanos de Miami, “acólitos de Batista”, de nutrir la animadversión entre estos dos países a causa de su anticastrismo. Ironizando, ve en Fidel Castro alguien que sobrevivió a ocho presidentes estadounidenses, alguien que con el tiempo, a pesar de los varios embargos y agresiones contra él y contra Cuba, se volvió más fuerte mientras que Estados Unidos iba pasando vergüenza.

La autobiografía *El año que viene estamos en Cuba* refleja la condición de Gustavo Pérez Firmat y de otros cubanos exiliados como él que sueñan en cubanos³ y al mismo tiempo manifiestan su resentimiento contra Fidel Castro. Eso nos lleva a plantearnos desde luego la pregunta de si la Pequeña Habana no se habrá convertido en metáfora a la vez del anticastrismo y de la cubanidad. Se trata, por lo tanto, de analizar la Pequeña Habana como una alegorización inconfesada de la ideología anticomunista y anticastrista del bastión cubano exiliado; y de considerar también que este espacio representa la cubanidad trasplantada. Para llevar a cabo este opúsculo, nos valemos de los planteamientos teóricos de la Sicocrítica de Charles Mauron (1963), explorando los hechos y las relaciones inherentes a la personalidad inconsciente del autor; los cuales revelan La Pequeña Habana miamense como metáfora del anticastrismo y de la cubanidad. El artículo no pretende observar al pie de la letra los lineamientos teóricos del método sicocrítico que tradicionalmente consisten en analizar las redes de obsesiones temáticas del autor en su producción artística. Esta tarea también se puede hacer en un solo texto del autor, pues la Sicocrítica consiste asimismo en estudiar un texto para destacar los hechos y las relaciones inherentes a la personalidad inconsciente del escritor o del personaje. Vamos a ver si las redes de asociaciones inconscientes (abstractas por lo general) articuladas en torno a los ejes temáticos del anticastrismo y de la cubanidad nos permitirán entender la significación de la obra a partir de la personalidad inconsciente de su autor. La sicocrítica nos ayudará precisamente a sacarnos de dudas porque su propósito descansa en el descubrimiento de las motivaciones psicológicas inconscientes del individuo por medio de sus propios escritos y propósitos.

2. Disponible en <http://cartasdesdecuba.com/breve-historia-del-anticastrismo-de-miami/>. Consultado el 10 de mayo de 2017.

3. Tomamos prestada esta expresión de la cubano-estadounidense Cristina García en su obra *Soñar en cubano* publicada en español en Madrid, Espasa Calpe, 1998.

1. Redes de asociaciones mnemotécnicas y construcción del mito personal en torno al anticastrismo

Las diferentes metáforas obsesionantes o redes de asociaciones inconscientes son asociaciones de ideas inconscientes que se repiten igual o casi a lo largo de la obra de un escritor. Pueden ser también —así se maneja usualmente el método sicocrítico— ideas que se repiten durante un periodo de la producción artística del escritor, o ideas que sufren variaciones significativas. Permiten desentrañar el mito personal gracias al cual el escritor traduce los conflictos que constituyen finalmente su verdadera personalidad. Partiendo de los fundamentos teóricos de Charles Mauron, toda obra de arte como es *El año que viene estamos en Cuba* surge del debate entre el Yo inconsciente del escritor, su Yo consciente y el lugar en que este escritor debe adaptarse. Asistimos en esta crónica autobiográfica a una superposición de textos que metaforizan las redes asociativas y las imágenes obsesivas de Gustavo Pérez Firmat y que, consecuentemente, revelan el anticastrismo del autor. Estas redes e imágenes que refuerzan la memoria aparecen repetidas veces en esta obra del autor (y también en otra de su producción literaria que abarca poesía, novela y ensayo), constituyendo precisamente lo que Charles Mauron llama “mito personal”, o sea, la manifestación de la personalidad inconsciente del autor. El inconsciente de Pérez Firmat —que no significa estado de no conciencia— se manifiesta por ejemplo a la hora de describir lo que representa la Pequeña Habana miamense para él:

Miami me brinda algo que no encuentro en ningún otro sitio —la sensación de pertenencia, de formar parte de una colectividad. En Cuba la cerveza Cristal se anunciaba con la frase, ‘¿Hay ambiente, mi gente?’ Eso es Miami para mí —gente y ambiente. Hombres y mujeres que sienten y hablan como yo, que no se sorprenden de mi anticastrismo y no se asustan al ver dos tabacos en el bolsillo de la camisa. En Miami no tengo que deletrear mi nombre, ni explicar mis chistes, ni disimular mis sentimientos (1997: 65).

El recurso reiterativo a la primera persona del singular (me, mi, mí, yo, mis) se revela ser la expresión de los pensamientos del autor, pero más aún de sus sentimientos. En realidad, en Miami tiene la ventaja de no poder disimular sus sentimientos, y en este caso su anticastrismo. Luego, cuando confrontamos las modalidades del “Yo” en esta obra con sus datos biográficos y con las alusiones a su “gente”, “hombres y mujeres que sienten y hablan” como el propio Yo, o sea la “colectividad” a la que forma parte, desembocamos en la historia no sólo de la personalidad del propio escritor, sino además en la historia colectiva de los exiliados cubanos en Miami durante la era castrista. El anticastrismo del Yo, de su familia y de la gente que desde luego constituyen esta colectividad cubana del exilio en Miami ya se evidencia tras el triunfo de la Revolución en 1959.

Desde entonces, la familia Pérez Firmat, pro-batista, expuso su resentimiento contra la Revolución. Mientras miles de cubanos se echaban a la calle para darle la bienvenida a Castro y que otros le decía: “Fidel, ésta es tu casa”, el ambiente fue diferente en casa de Pérez Firmat: “no fue así en mi casa, donde cualquier cosa que tuviera que ver con la Revolución estaba terminantemente prohibida. Desde el primer momento, nos consideramos ‘gusanos’, el apelativo con el cual Fidel Castro estigmatizó a sus enemigos” (1997: 11). Durante su exilio en Miami, este resentimiento se fue aumentando. En un bar, mientras se tomaba un trago, el padre de Gustavo exclamó: “—Me cago en Fidel, me cago en la Revolución, me cago en la suerte, me cago en la mismísima mierda” (1997: 78). El sentido de este verbo discrepa, desde luego, con el del español, donde se caga en la leche, en su padre, en su madre e incluso en Dios. Obviamente, el sentido del verbo “cagarse”

discrepa un tanto del que destaca de las anécdotas y de los chistes en la cultura española. Para Octavio Paz (2007: 89) “los españoles se complacen en la blasfemia y la escatología [...]. El español es simple: insulta a Dios porque cree en él. La blasfemia, dice Machado, es una oración al revés”. Al contrario, el uso (repetitivo) del verbo “cagarse” en esta obra convoca la maldición de Pérez Firmat contra todo lo que tiene que ver con Castro y el Castrismo.

Por otra parte, el Yo y la colectividad cubana de Miami estaban constantemente pegados a la radio y a la televisión, en espera de noticias que les anunciara el fin del régimen castrista. En efecto,

no hay exiliado cubano que, alguna vez, no haya recibido una llamada de un amigo diciéndole, en una voz empapada de emoción, ‘Chuco, ¡se cayó Fidel!’ [...] Cuando la llamaba con la bola de que había ocurrido un atentado en Cuba, en media hora alguien llamaba a casa con la noticia de que Fidel estaba muerto. [...] Las noticias de Cuba eran alimento y narcótico —nos llenaban de embullo, calmaban nuestras ansiedades y nuestro desespero— pero a la vez nos adormecían (1997: 53).

Asistimos, esta vez, al recurso a la primera persona del plural (nos, nuestras y nuestros). El “nosotros” (yo + tú o yo + él / ella), susceptible de varias extensiones, puede implicar la existencia de un “ellos” o de un “vosotros” diferentes de “nosotros” (Cros, 1982: 232). En cualquier caso las marcas del “Yo” y del “Nosotros” evidenciarían aquí la postura ideológica de Gustavo Pérez Firmat y otros cubanos exiliados en Miami, anticastristas por lo general, frente a los castristas; aunque también servirían para plantear el problema de la identidad y de la pertenencia a un grupo que se siente al margen. Por sentirse precisamente al margen, estos cubanos brindaban cada vez que les surgía un resquicio de esperanza respecto de un inminente derrocamiento del régimen castrista o de una supuesta muerte de Castro con la frase “¡El año que viene estamos en Cuba!”. En los primeros años “cuando la dictadura castrista estaba sólidamente afianzada en el poder”, los cubanos exiliados seguían “pensando en el regreso, pero sin grandes esperanzas”; aun cuando “los presidentes norteamericanos iban y venían, los dictadores hispanoamericanos subían y bajaban”, “Fidel seguía en el poder”. Pero con la desaparición de la Unión Soviética que le brindaba apoyo a Castro, los cubanos de Miami se convencieron de que “nuestro largo exilio está llegando a su fin” (1997: iv-v); de ahí, esta frase que metaforiza el obsesionante sentimiento anticastrista de los exiliados cubanos en Miami y que, epónima y metonímicamente resume la obra.

Cuando estalló la Guerra de Vietnam, se incorporaron muchos cubanos para combatir, con la esperanza de que correlativamente su acción afectara la política estadounidense hacia Cuba. Gustavo Pérez Firmat no se apuntó, porque pensó: “¿por qué cruzar medio mundo para detener el comunismo cuándo [sic] se podía combatir a noventa millas? Yo no tenía ningún deseo de que me llevaran para Vietnam, pero sí me apunté en Alpha 66, una organización de exiliados que llevaba a cabo ataques contra el régimen de Castro” (1997: 51). Pero, al carecer de entrenamiento militar, confiesa no haber llegado a participar en Alpha 66.

Además de este sentimiento anticomunista que pretende desprestigiar todo aquello que tenga relación con el Comunismo sustentador del Castrismo, otra manifestación del anticastrismo de los cubanos de La Pequeña Habana miamense surge de las actividades políticas de José Francisco Alabau, ex juez del Tribunal Supremo de Justicia tras el triunfo de la Revolución (exiliado luego en Miami), y que Pérez Firmat presenta como un profeta cuyas palabras parecían redentoras. Y es que Pérez Firmat alaba a Alabau como fundador del Movimiento Unitario Invasor. De él “se rumoraba que contaba con el apoyo del Presidente Nixon. La meta del Movimiento Cubano Invasor era infiltrarse en Cuba y establecer un gobierno provisional, con la expectativa de que Estados Unidos

lo reconociera y le prestara apoyo” (1997: 54). Mas tras una incursión infructuosa en la costa sur de la provincia de Camagüey, Alabau anunció en Radio La Pequeña Habana que el Movimiento dio una batalla que concluyó con la muerte de más de cincuenta soldados comunistas. Sus palabras conclusivas a modo de exhortación a todo el pueblo cubano fueron: “—¡Estamos a punto de despertar de nuestra larga pesadilla histórica! ¡Con esta hazaña heroica ha comenzado la fase final de la guerra contra el tirano! ¡Ha llegado el momento para que todos los cubanos, aquí y en la isla, nos unamos a esta gloriosa empresa!” (1997: 55). De lo que surge de estas palabras, podemos considerar La Pequeña Habana miamense como alegoría de la lucha anticastrista de los disidentes cubanos en el exilio. La proximidad geográfica de Miami con la isla (noventa millas de distancia) hace de este espacio un paradero predilecto para los exiliados cubanos —burguesía blanca por lo general— dándoles la impresión de estar finalmente en casa. Además, en tiempos de Fidel Castro, Pérez Firmat y demás cubanos exiliados sabían que el vecino norteamericano le tenía gran animosidad contra la Revolución castrista y el Comunismo; y eso les podía brindar protección y alianza.

2. Modalidades textuales de la cubanidad en La Pequeña Habana miamense

Estas modalidades participan de la (re)construcción de la identidad desde la perspectiva de la cubanidad en Miami, habida cuenta que La Pequeña Habana miamense de la obra reenvía a la diáspora cultural cubana. Recurrir a la Sicocrítica permite, como acabamos de hacerlo con las redes de asociaciones mnemotécnicas y la construcción del mito personal, manejar el texto y las palabras del texto, siendo un método de exploración. La autobiografía también es exploratoria, y recurrir a ella participa, sin dudas algunas, del deseo de Gustavo Pérez Firmat de (re)descubrirse a sí mismo mediante la escritura. Este recurso le permite explorar su pasado y (re)construir, por medio de los cuadros sociales de la memoria (Halbwachs, 1994), su identidad que podría corresponder con su “cubanidad” en La Pequeña Habana miamense.

Con esta obra, Pérez Firmat alegoriza una visión a la vez histórica y contemporánea de la identidad cubana en el exilio (José Martí o Tomás Estrada Palma —primer presidente de Cuba— vivieron tantos años en el exilio estadounidense, pero no dejaron por tanto, según el autor, de ser cubanos hasta la muerte). Pérez Firmat se autodefine entonces en términos siguientes:

Soy cubano, soy americano. Pertenezco a lo que se ha dado en llamar la generación ‘uno-y-medio’, o sea, cubanos que nacieron en la isla y llegaron a los Estados Unidos cuando eran niños o adolescentes [...] Después de tantos años en Estados Unidos, me resulta difícil imaginar una vida al margen de la cultura norteamericana y del idioma inglés. Sin embargo, Cuba no deja de ser mi patria, mi lugar más mío, el que más ha moldeado mis creencias y querencias (1997: iii).

A pesar de esta doble pertenencia a Cuba que el autor considera como su hogar y a Estados Unidos, un lugar que eligió su familia para ubicarse, destacamos de estas palabras un marcado grado de cubanidad manifestada, según Ortiz citado por Jorge Castellanos (2003: 137), desde tres ámbitos: “en el arte, en la religión y en el tono de la emotividad colectiva”. Y estas tres manifestaciones de la cubanidad se reflejan en Pérez Firmat, al menos en el ámbito artístico y emotivo. Para no perder su cubanidad y permanecer siempre inmune contra la asimilación, no se desconecta por completo de La Pequeña Habana. Incluso tras haberse trasladado a Carolina del Norte por razones profesionales, regresa como otros exiliados cubanos a La Pequeña Habana donde aspira a vivir “varios días de

cubanía y cubano” que le dan “varios meses de inmunidad contra el virus de la asimilación”, propinándose así “inyecciones de cubanicilina” (1997: 183).

Su padre, aun después de haber vivido más años en el exilio que en Cuba, a pesar de “ser ‘residente permanente’ de Estados Unidos [...] seguirá siendo ciudadano eterno de Cuba” (1997: xii). Estas revelaciones testimonian también la doble pertenencia de muchos cubanos a Cuba que Pérez Firmat considera como su patria, su hogar y a Estados Unidos, un país, un lugar. En efecto,

Cuba es mi patria, pero Estados Unidos es mi país. Patria es una palabra rara, ya que combina una raíz masculina (de pater, padre) con una desinencia femenina, como si el suelo que nos vio nacer fuese a la vez madre y padre [...] Siento hacia Cuba el cariño insobornable que se siente hacia un padre o una madre. Siento hacia los Estados Unidos el cariño no menos profundo pero voluntario que se siente hacia un esposo o una esposa. No puedo dejar de querer a Cuba; tal vez podría dejar de querer a los Estados Unidos, como podría dejar de querer a mi mujer (1997: 199).

Hasta su hijo David, nacido en Miami y no en La Habana como su padre, siempre confiesa, cada vez que se le pregunta de dónde es, que él es cubano, aunque expresa su cubanidad, o lo que el propio autor llama “cubanía”, hablando en inglés. Si bien es que sus hijos nacieron en Estados Unidos, pudo someterlos “a fuertes dosis de cubanía” (1997: xii). El propio Pérez Firmat no vacila en afirmar orgullosamente su cubanía o cubanidad, y no quiere que lo distraigan con otros apelativos, como cuando lo pueden llamar latino, pues “no me siento ‘latino’ sino cubano —cubiche, cubanazo, cubanito (sí señores), Cuban” (1997: 63), pese a que es también un cubano híbrido, el cubano del “hyphen”, en vilo, en el limbo o “in between”,

el vilómanoone-and-a-half que se tambalea en la cuerda floja entre lo cubano y lo norteamericano, no ha dejado de ser cubano, aunque sea otra cosa. Del mismo, el escritor cubanoamericano que se entrega a evocar en inglés una vida que no ha vivido, no ha dejado de ser cubano, pero también es otra cosa. [...] El guión de Cuban-American no es un signo de restar sino de sumar, con igual propiedad podríamos llamarnos ‘Cuban+American’ (Pérez Firmat, 2000b: 27).

Cuando al autor le toca imaginarse que se traicionó a sí mismo escribiendo algunas de sus obras originalmente en inglés, en vez de escribirlas primero en español, considera simplemente que una lengua es un lugar. Al escribir primero en inglés y luego en español, quiere decir: “estoy” en Estados Unidos (ubicación) pero “soy” de Cuba (origen). Pero ante la primera situación, Pérez Firmat confiesa que “entre las muchas razones que un individuo puede tener para desplazarse de la lengua materna a la lengua alterna, una de las más poderosas es el rencor. Escribir en inglés es o puede ser un acto de venganza —contra los padres, contra las patrias, contra uno mismo” (Pérez Firmat, 2000a: 23). Pero, el rencor aparte, admite el autor que “al redactar la versión en inglés, quise convertirme en americano. Al traducirlo al español, me siento más cubano que nunca, y sospecho que si lo hubiera escrito primero en español, el libro hubiera salido muy distinto” (1997: 198-199).

La temática que suscita la diáspora cubana en Miami refleja más el apego de los cubanos miamenses a la cultura cubana. Sin embargo, esta cultura, cabe resaltar, es en cierta medida una cultura mestiza, sincrética o híbrida, como es el caso del Mambo⁴ en tanto expresión musical. El

4. “Concebido en Cuba pero desarrollado fuera de la isla, el mambo también pertenece a la generación del medio, lo cual no quiere decir que haya sido creado por un miembro de esa generación, sino que su hibridez musical lo relaciona

Yo-protagonista-narrador, símbolo de la identidad colectiva cubano-estadounidense, pertenece a la generación uno y medio, o sea, más de uno y menos de dos, más cubano y menos estadounidense por lo tanto. Su situación en el “hyphen” es la que produce finalmente esta identidad compuesta. Quien oscila entre dos culturas se encuentra a fin de cuentas en conflicto con sí mismo, pues “toda cultura —y muy en particular una cultura desalojada de su ámbito de origen— siempre se ve obligada a conciliar los conflictivos reclamos de la tradición y la traducción” (2000b: 16)⁵.

De lo que precede, se observa que esta obra de Pérez Firmat constituye una mitología personal, y luego colectiva, rociada de nostalgia, “le plus souvent vécue comme une errance hantée par l’absence” (Olympia, 2005: 52); de ahí, la vida en el “hyphen” o en vilo, o lo que Ilán Stavans (1999) llama la vida en el limbo en la que los cubanos miamenses —incluso de toda la diáspora en el exilio— se sienten como mutilados. Sin embargo, aunque carecen de ubicuidad fija —por ser los exiliados aves sin nido o “aves de paso” (Mertz-Baumgartner y Pfeiffer, 2005)—, esta condición no incurre por tanto en la negación de la esencia o raíz cubana de los exiliados. Más aún, ser anticastrista no implica forzosamente que uno haya dejado de ser cubano. No serían menos cubanos que los nacidos y moldeados en Cuba. La cubanidad, de concierto con Fernando Ortiz,

no la da el engendro, y en ese sentido no hay una raza cubana... La cubanidad para el individuo no está en la sangre, ni en el papel ni en la habitación. La cubanidad es principalmente la peculiar calidad de una cultura, la de Cuba. Dicho en términos corrientes, la cubanidad es condición del alma, es complejo de sentimientos, ideas y actitudes... No basta para la cubanidad integral tener en Cuba la cuna, la nación, la vida y el porte; aún falta la conciencia...; son precisas también la conciencia de ser cubano y la voluntad de querer serlo... Pienso que para nosotros habría de convenir la distinción de la cubanidad, condición genérica de cubano, y la cubanía, cubanidad plena, sentida, consciente y deseada; cubanidad responsable, cubanidad con las tres virtudes —dichas teologales— de fe, esperanza y amor (1991: 13-14).

Con Pérez Firmat y la mayoría de los cubanos de La Pequeña Habana miamense, se puede afirmar que su cubanidad se refleja precisamente en su conciencia y voluntad de permanecer cubanos. Si tomamos el ejemplo del propio Yo-protagonista-narrador, podemos desde luego notar sus constantes esfuerzos contra la asimilación que considera como un virus. Además, el riesgo de contraer este virus no se lo plantea como una alternativa, sino para los que ya se han asimilado. Compara su situación con la de otros cubanos como el escritor neoyorquino Óscar Hijuelos, nacido en Nueva York de padres inmigrantes cubanos, o como José Kozer, nacido en Cuba y exiliado a los Estados Unidos también en 1960, pero que según Pérez Firmat, llegaron al contrario a volverle la espalda a la cultura cubanoamericana. Se supone entonces que el hecho de haber vivido en Miami o de regresar allí de vez en cuando ayuda a Pérez Firmat a vivificar su cubanidad y su amor a la patria. De hecho,

con otras creaciones de esta generación. Igual que la cultura cubanoamericana, el mambo es una música de aceptación y resistencia, que renuncia tanto al regreso como a la asimilación” (Pérez Firmat, 2000b: 24).

5. Según el propio Pérez Firmat (2000b: 16), “la palabra ‘tradición’ designa convergencia y continuidad, la concurrencia de elementos a partir de afinidades subyacentes o intereses compartidos. En cambio, la ‘traducción’ no es un mecanismo de convergencia sino de distanciamiento [...] nos enseña que mudar es transmutar, que cualquier traslación lingüística o cultural entraña una alteración del original”. Eso puede explicar concretamente el hecho de que un cubano de Cuba no pueda reflejar las mismas características idiosincráticas de cubanidad que el cubano trasladado; de ahí que el autor distinga claramente la cultura cubano-estadounidense (que después de 1960 ha adquirido características propias), de la cultura cubana de la isla y de la norteamericana (18).

reconoce que “si no hubiéramos residido en Miami, mi asimilación a la vida norteamericana quizás hubiera continuado sin interrupción, y hoy día no sería yo quien estuviera traduciendo este libro al español” (1997: 37). En consecuencia, el recurso a la lengua materna (el español) para devolverle a su obra sus raíces culturales le permite mantener su identidad lingüística cubana. Parece, pues, que el hecho de haberse resuelto a escribir más desde y no hacia el español participa de su voluntad de no cambiar de vida, como bien parafrasea él mismo al poeta Derek Walcott quien piensa que “para cambiar de idioma es preciso cambiar de vida” (Pérez Firmat, 2000a: 17).

La cubanidad de los exiliados cubanos en La Pequeña Habana se nutre con el proceso de relocalización y sustitución: se busca “recrear en el destierro a su país de origen”, con simulacros en términos “El mismo de Cuba”, “Aquí desde el 1953” (Pérez Firmat, 2000b: 19) y afirmaciones “contra viento y marrea” de “la posesión de su país de origen: mi pueblo, mis palmas, mi tierra —como si hubiera tal cosa como un exilio sin destierro. Es por ello que en La Pequeña Habana a veces parece que el tiempo se ha detenido” (Pérez Firmat, 2000b: 20). Se trata de una alternativa para relocalizarse cubanizando un espacio que, desde la dinámica de la mitificación, participa de la sustitución: La Habana por La Pequeña Habana. Como bien dice Celedonio González citado por Nicolás Kanellos, “Cuba se había mudado y lo había traído todo consigo” y “se fue acelerando la cubanización del ambiente a ojos vista” (2002: 491). Este proceso de cubanización continúa luego en la propia casa del autor después de trasladarse a Carolina del Norte. Porque según él el exiliado vive de sustituciones y sucedáneos, termina cubanizando una de sus habitaciones; una manera de (re)encontrarse con Cuba cada vez que entra allí.

Conclusiones

En palabras esenciales, este artículo que hemos enfocado desde la perspectiva sicocrítica es un análisis de la crónica autobiográfica *El año que viene estamos en Cuba* del cubano-estadounidense Gustavo Pérez Firmat. Partimos de los hechos y de las relaciones inherentes a la personalidad inconsciente del autor para descubrir y explorar La Pequeña Habana miamense como metáfora del anticastrismo y de la cubanidad. El mito de la personalidad, por medio de los fantasmas, las experiencias traumáticas del régimen castrista, las vehementes tentaciones de regreso a la tierra natal, los recuerdos y recordatorios, etc. exponen al autor como un ser procesado y, desde luego, “condamné à une identité incertaine” (Abastrado, 1979: 11). Todo lo relacionado con el mito personal permite entender la condición de cubano del propio autor y de su cubanidad como rasgo de etnicidad en Miami. La historia de Pérez Firmat es también la historia colectiva de muchos exiliados cubanos, una historia empapada de anticastrismo como reacción contra la ideología castrista. Él mismo reconoce haberse convertido, como otros cubanos más en Estados Unidos, en fanáticos “de extrema derecha cuyo ferviente anticastrismo no es más que una molesta reliquia de la Guerra Fría” y vistos últimamente “como un estorbo a la normalización de relaciones con el régimen de Fidel Castro” (2000a:13).

La crónica autobiográfica de Pérez Firmat —como la mayoría de su producción literaria que abarca poesía, ensayos y novelas— rebosa de metáforas que revelan a la vez su anticastrismo y su cubanidad. Por una parte, el autor recurre obsesionalmente a términos como exilio, refugio, rencor, mala Revolución, vergüenza, mareos, depresión, gusanos, etc. Su familia y demás exiliados (no inmigrantes) constantemente querían saber cuánto tiempo duraría Fidel Castro en el poder o lo que Washington iba a hacer para derrocarlo y poner fin a su régimen. Ya tras el triunfo de la

Revolución, la familia Pérez Firmat había tomado distancias con Fidel Castro: “el ambiente en casa era como luto, [...] No podíamos ver a Fidel por televisión, ni podíamos escuchar sus interminables discursos por radio” (1997: 12). Por otra parte, a pesar de este anticastrismo, la vida del autor y del bastión cubano exiliado en Miami no está teñida de desencanto para con Cuba como pueblo y patria. En *Cincuenta lecciones de exilio y desexilio*, dice estar “Con Cuba. Y contra Cuba”, y confiesa que “en mis libros y mis poemas nombro a Cuba obsesivamente”, “Cuba, mi espacio. Cuba... mi país” (Pérez Firmat, 2000a: 11-12). Esta forma de ser, de vivir en el pasado, de “rememorar(se)” —merece la pena expresarlo en spanglish— es la manifestación del patriotismo y de la nostalgia. Pero más que patriotismo y nostalgia, es su modo de ser y sentirse cubano. La Pequeña Habanade Miami, sucedáneo de la Habana de Cuba, es el otro pueblo cubano. El autor nos lo recuerda recurriendo a un chiste que se formulaba hace años por la pregunta de saber “por qué Cuba era el país más grande del mundo”. Como respuesta, era “porque tenía su territorio en el Caribe, sus gobernantes en Moscú y su población en Miami” (1997: 2). Esta población en Miami, que terminó creando La Pequeña Habana, es también la otra Cuba, donde la cultura cubana se ha trasplantado, donde uno puede “llegar al mundo en un hospital cubano y despedirse del mundo en una funeraria cubana” (1997: 58). Porque el pueblo cubano se extiende allende los mares, la cubanidad inclusive, puede cuestionarse si el cubano de Cuba es más cubano que el cubano de La Pequeña Habana miamense, pese a su anticastrismo. Además, desde la perspectiva ideológica, se puede cuestionar si no fueron el anticastrismo y el exilio los que confortaban esta cubanidad. Fidel Castro era una fijación, una pesadilla y desde luego un tema obsesionante para los cubanos de La Pequeña Habana. Pero desde que el que fue comandante de la Revolución que los obligó a emprender el camino del exilio pasó a ser coma andante y luego otro patrimonio suyo, sería interesante analizar de nuevo La Pequeña Habana desde el prisma político y cultural.

Referencias bibliográficas

- ABASTRADO, C. (1979). *Mythes et rituels de l'écriture*, Bruxelles, Ed. Complexe.
- ARENAS, R. (2000). *Antes que anochezca: autobiografía*, Barcelona, Tusquets.
- CASTELLANOS, J. (2003). *Pioneros de la etnografía afrocubana*, Miami, Universal.
- CROS, E. (1983). *Théorie et Pratique Sociocritiques*, Montpellier, C.E.R.S. Université Paul-Valéry.
- FERRER PEÑARANDA, C. “Castrismo y anticastrismo en la red: Análisis ideológico de los comentarios a la muerte de Laura Pollán en el periódico digital Público.es”, *Estudos em Comunicação nº 11*, mayo de 2012, págs. 125-148. Disponible en <http://www.ec.ubi.pt/ec/11/pdf/EC11-2012Mai-06.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2017.
- GARCÍA, C. (1998). *Soñar en cubano*, Madrid, Espasa Calpe.
- HALBWACHS, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.
- KANELLOS, N. (Ed.) (2002). *En otra voz. Antología de la literatura hispana de los Estados Unidos*, Houston, Arte Público Press.
- MAURON, C. (1963). *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti.
- MERTZ-BAUMGARTNER, B. y PFEIFFER, E. (eds.) (2005). *Aves de paso. Autores Latinoamericanos entre exilio y transculturación (1970-2002)*, Innsbruck, Vervuert.
- MOORE, M. “Breve historia del anticastrismo en Miami” Disponible en <http://cartasdesdecuba.com/breve-historia-del-anticastrismo-de-miami/>. Consultado el 10 de mayo de 2017.

- OLYMPIA, A. (2005). "Mythe personnel et/ou le mythe de la mondialisation: le cas des deux auteurs francophones grecs du XX^{ème} siècle", *Revista Romana de Studii Culturale*, págs. 45-59.
- ORTIZ, F. (1991). *Estudios Etnosociológicos (Compilación, prólogo y notas de Isaac Barreal Fernández)*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- ORTIZ, F. (1940). "Los factores humanos de la cubanidad", *Revista Bimestre Cubana*, 21, págs. 161-186.
- PAZ, O. (2007). *El laberinto de la soledad*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ FIRMAT, G. (2000a). *Cincuenta lecciones de exilio y desexilio*, Miami, Ediciones Universal.
- _____. (2000b). *Vidas en vilo. La cultura cubanoamericana*, Madrid, Editorial Colibrí.
- _____. (1999). *My own private Cuba. Essays on Cuban Literature and Culture*, University of Colorado, Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- _____. (1997). *El año que viene estamos en Cuba*, Houston, Arte Público Press.
- _____. (1989). *The Cuban Condition: Translation and Identity in Modern Cuban Literature*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STAVANS, I. (1999). *La condición hispánica: reflexiones sobre cultura e identidad en los Estados Unidos*. México, Fondo de Cultura Económica.

EN TORNO A LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Interjección y extrapredicación

Fotso Toche Rodrigue

Universidad de Yaundé 1

fotsotocher@gmail.com

RESUM

Aquest article versa sobre la interjecció i intenta analitzar el seu comportament de cara a realitzar una aproximació entre aquesta unitat i la extrapredicació. Des d'un enfocament essencialment funcional, explora la interjecció així com l'*extrapredicació* del seu funcionament. Acaba observant que aquesta unitat neurolingüística és eminentment extrapredicativa.

PARAULES CLAU

Interjecció, extrapredicació, focalització, extrapredicativitat.

RESUMEN

Este artículo versa sobre la interjección e intenta analizar su comportamiento con vistas a realizar una aproximación entre esta unidad y la *extrapredicación*. Desde un enfoque esencialmente funcional, explora la interjección así como la extrapredicación de su funcionamiento. Termina observando que esta unidad neurolingüística es eminentemente extrapredicativa.

PALABRAS CLAVE

Interjección, extrapredicación, focalización, extrapredicatividad.

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'interjection et tente d'analyser son comportement afin de faire une approximation entre cette unité et l'extrapredication. D'une approche essentiellement fonctionnelle, il explore l'interjection ainsi que l'*extraprediction* de son fonctionnement. Il conclut en observant que cette unité neurolinguistique est éminemment extra-predicative.

MOTS-CLÉ

Interjection, extrapredication, focus, extrapredicativité

ABSTRACT

This paper focuses on interjection and aims to explore how it behaves, in order to make an approximation between this linguistic unit and the phenomenon called *extrapredication*. The perspective used here is essentially functional and, from this theory, the paper analyse the interjection and the extrapredication considering how it operates in the sentence. By the end, the constat is that this neurolinguistic unit is essentially extrapredicative.

KEY-WORDS

Interjection, extrapredication, focalisation, extrapredicativity.

De las distintas clases de palabras que comporta la lengua, la interjección destaca con algunas características inherentes a su enunciación. Su encasillamiento en el repertorio de las distintas categorías gramaticales genera muchas dificultades. En este sentido, varias son las acepciones que le han adscrito. No obstante, estos distintos valores resultan a veces enconados unos a otros. La aparente polisemia de tal concepto, por una valoración poco acertada, ha desencadenado algunas dudas o polémicas. Pero el verdadero problema es asignarle algún significado de acuerdo con su funcionalidad y el nivel de análisis. Por su independencia y completez informativas, llevan a varios teóricos a pensar que dicha unidad lingüística es ante todo un enunciado aunque puede también utilizarse en una secuencia oracional. De estos teóricos despuntan Almela Pérez (1985) y López Bobo (2002) cuyos enfoques sirven de zócalo para este análisis. A la vista de cuanto precede, ¿en qué momento este signo neurolingüístico adquiere valor extrapredicativo y en qué momento no?

1. Concepto de interjección

Pero, ¿qué es, en realidad, la interjección? También denominada *prooración*, la interjección ha sido definida, desde la gramática tradicional, como una palabra frase¹. Otros la ven como una palabra relacionada con la emotividad. Tal dimensión le da una partícula, una palabra o una oración sin verbo. No obstante, lo que más llama la atención es su funcionamiento como unidad lingüística, además de su independencia semántica e informativa. Junto a este aspecto, se añade su gran transparencia y su movilidad. De este modo, aún se la ve como componente de una oración básica, pero con modalidad exclamativa. A partir de estos escollos, la interjección plantea problemas a nivel de su percepción. Integra, a este respecto, el nivel de análisis. Resulta que la interjección pertenece al plano del discurso y no de la lengua. Es una unidad comunicativa, mejor dicho, discursiva dotada de plenitud semántica e informativa, pero de acuerdo con un contexto. Desde el punto de vista gramatical, una interjección puede sufrir transposición y funcionar como cualquier parte de la oración como ilustra su aparición en los ejemplos siguientes:

- (1) a. Ha emitido un **ay** antes de desmayarse.
 b. Tus **dios santo** ya no me conmueven.²

Destaca del comportamiento de la interjección en estas construcciones que este signo no tiene, sintácticamente hablando, una función ni un estatuto gramatical preestablecido o fijo. Por ello, no rige directamente un sustantivo y lo hace mediante un elemento de relación (preposición, artículo, etc.). Esta funcionalidad, en este contexto, la relaciona con la traslación. Por su transparencia semántica, ella requiere un contexto de enunciación o de uso para que se actualice o que se dote de algún valor. Si el contexto cambia, cambia también el sentido, lo que da a sostener que la interjección tiene un valor fluctuante o cambiadizo. Por esta transparencia, la interjección equivale, desde un enfoque pragmático, al enunciado. Además, dicho valor se debe a que su enunciación traduce un acto verbal, al igual que lo haría una oración. Pero en otros casos, recobra su libertad o

1. Véase RAE (2009) y Bres (1995).

2. Los ejemplos sin referencias son nuestros.

movilidad posicional, además de su independencia semántica e informativa. En tal situación, suele acompañar la oración nuclear. Su misión informativa no es, en este contexto, central; más bien es periférica.

La locución interjectiva sólo indica la fuerza ilocutiva del acto³. Estudiar este concepto impone situarse en el análisis del discurso, lo que obliga un análisis pragmático para acompañar su descripción gramatical y semántica. Se trata de un elemento marginal, es decir, incapaz de insertarse en la estructura oracional. *Grosso modo*, actúa como los adverbios modificadores oracionales y adverbios disjuntos en esto que inciden en toda la oración, gozan de gran movilidad y suelen tener autonomía entonativa⁴. Otra característica definitoria de esta clase de palabras es su vinculación sistemática con la entonación exclamativa sin que se aparente a una síntesis de la oración exclamativa. La interjección es un elemento contextualizador de que el enunciado puede prescindirse sin que la relación sea alterada. Pese a lo mencionado, la interjección difiere del segmento incidental en que existe incluso al margen de la secuencia en que se enuncia. Goza de independencia, plenitud informativa y comunicativa mientras la secuencia incidental mantiene cierto grado de dependencia con el contexto lingüístico. De cara al tema de la movilidad, las interjecciones impropias gozan de mayor libertad posicional. Por su parte, las interjecciones propias se caracterizan por su inclinación a la posición inicial, sobre todo en las oraciones enunciativas. Las interjecciones pueden, a veces, ofrecer otra posición; se trata de la situación intermedia en la que ellas vienen intercaladas dentro de la construcción que las alberga pero manteniendo su marginación⁵.

2. Criterios de determinación de la interjección

De los estudios realizados sobre la cuestión, se destacan unas constancias que pueden permitir determinar los elementos interjectivos. Dichas unidades interjectivas constituyen, asimismo, una clase de palabras autónomas que inciden en la oración que las acoge. Estos constituyentes pertenecen ante todo al discurso y, de este modo, funcionan como refuerzo expresivo, entre otros valores. La interjección presenta una serie de características que le son propias. De ellas despuntan las que siguen:

La interjección aparece en primer lugar como una palabra autónoma que puede formar por sí sola un enunciado independiente; también, tal unidad lingüística se combina con un contorno

3. Al hacer una aproximación a los actos ilocutivos, Alonso Cortés (1999: 4027-4029) clasifica las interjecciones en dos grupos. Se trata de las interjecciones asertivas (**Ah**, Mary dijo que no volvería esta noche; **¡Digo!** Sé de memoria todos los escaparates de Madrid) y las evictivas (**¡Ay**, es verdad! Que se me habría olvidado; **¡Anda!** Si es Ud. Es el señorito; **Caray**, tiene usted razón. No me había apercibido quisiera). Las interjecciones asertivas indican implícitamente la sindéresis (la operación mental o intuición) del locutor. Por su parte, las evictivas establecen la pertinencia del pensamiento expresado en la conversación en que aparecen ajustándose pragmáticamente a las máximas de Grice. Se trata, concretamente, de las máximas de cantidad. En dichas máximas, el hablante no tiene que hablar innecesariamente, ha de ser breve y dar la información requerida. A estas dos variantes interjectivas, el estudioso añade una tercera: las interjecciones instativas. Éstas acompañan el imperativo e indican la fuerza ilocutiva del acto instativo (**¡Chist**, no me digas tonterías!; **Arrea**, avisa a don Acisclo; **¡Ay**, Santa Cruz, vela por él!; **¡Hala! ¡Hala!** A la cárcel).

4. Sobre su valor, en cuanto adverbio, de modalidad López Bobo (2002: 22) proporciona los siguientes ejemplos: **Efectivamente**, Juan comió mucho ayer —**¡Ajá**, Juan comió mucho ayer!; **Desgraciadamente**, se murió; —**¡Ay**, se murió!; **Felizmente**, se enteró esta mañana —**¡Hurra**, se enteró esta mañana. Las interjecciones (Ay, ajá, hura), al igual que los adverbios, modifican la oración; lo que los obliga a que funcionen los dos como cohesivos. Pero tal comportamiento no ocurre con frecuencia.

5. En tal situación, la RAE (2009: 2496-2497) subraya que estas unidades expresan las reacciones emotivas del hablante.

de entonación exclamativo. Además, la interjección constituye un bloque con un contenido inanalizable en elementos significativos menores. Por último, este elemento lingüístico aparece separada de la oración de acogida que le alberga por una pausa marcada. Estos y otros rasgos distintivos se describen con exhaustividad a continuación.

2.1. *Autonomía*

A partir de su comportamiento en la oración, las interjecciones son elementos autónomos que no necesitan la presencia de otros constituyentes para comunicar. En este sentido, para Alarcos Llorach (1994: 240), la interjección no se inserta, a diferencia de otras categorías (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), en la oración y funciona por sí sola como un enunciado independiente. Las construcciones de (2) ilustran este comportamiento:

- (2) a. Cuando quise ayudarla sonrió y me apartó las manos.
 —Shhhh.
 [...]

 —Me llamo...
 —**Shhhh** (JÁ, 41).
 b. —¡**Mierda!**—dijo Conchi—. Ya te dije que no escribieras sobre una facha. Esa gente jode todo lo que toca (SS, 114).

En los enunciados de (2), *shhhh* y *mierda* son unidades interjectivas que funcionan de forma independiente y, por su plenitud informativa, constituyen enunciados. Por su grado de completéz, no necesitan complementación de otros elementos susceptibles de añadirle alguna información. Esas interjecciones, desde el punto de vista discursivo, tienen a la vez una función proposicional, ilocutiva y aún perlocutiva.

2.2. *Modalidad exclamativa*

La interjección aparece como esta unidad con una modalidad exclamativa que le es inherente. Contrariamente a ciertas ideas tradicionalistas, la interjección no es nada una exclamación y viceversa. En concreto, una cosa es la interjección y otra la exclamación. La unidad interjectiva se relaciona con la enunciación y también con la figura del locutor. Alonso Cortés (1999) aclara mejor este aspecto al definir lo que es una oración exclamativa. En opinión de este autor la oración exclamativa corresponde a la realización de la fuerza ilocutiva del acto de habla expresivo o fuerza exclamatoria del hablante (Alonso Cortés, 1999: 3995). En la cadena hablada, la modalidad exclamativa integra un elemento un elemento suprasegmental. Desde el punto de vista gráfico, la exclamación se ve simbolizada por los signos de admiración. Bacha (2000: 15) señala, sin embargo, que la presencia de los puntos de exclamación no siempre es efectiva.

El español presenta a veces algunos casos sin signos de admiración. En tal contexto, se mantiene esta modalidad a través de la entonación como dejan ver las estructuras de (3):

- (3) a. —**Bah**, qué importa. Menos mal que el chino de San Martín me fía siempre, menos mal que es el chino más bueno que hay (CC, 35).

b. —**Ummmm**, esos síntomas pueden esconder detrás algo. Mejor, para salir de dudas, comenzaré por el principio. ¿Se ha hecho algún estudio últimamente? (Ra, 45).

En efecto, en las construcciones de (3), *bah* y *ummmm* son interjecciones pero no le acompañan los signos de admiración. La entonación aquí es la marca de la emotividad.

2.3. *Bloque de contenido no segmentable*

Desde el punto de vista semántico y pragmático, la interjección no presenta, por su transparencia, un significado preestablecido. Por ello, su sentido queda actualizado por el contexto de enunciación. De hecho, morfológicamente, la interjección puede aparecer con un solo componente, pero también puede presentar mediante la composición dos o más constituyentes. Pero dichos constituyentes no funcionan por sí solos tanto desde el punto de vista semántico como pragmático. Tienen una misión unitaria. Este comportamiento es parecido al de las frases hechas. Las ocurrencias de (4) resaltan este valor:

- (4) a. —¿Ves? **¡Ja ja!**—prorrumpió la mujer, señalando a Queta, haciendo una morisqueta a Cayo Mierda
—¿Ves que pierdo mi tiempo contigo? ¿Ves que estoy arruinando mi carrera? (CC, 594).
b. —**Anda ya**... ¡forzarme a mí! ¡Qué chorradas tan increíbles me están diciendo! (R, 67).
c. —**¡De puta madre!**—gritó Conchi, que estaba deseando añadir uno más a los libros que escoltaban en su salón a la Virgen de Guadalupe (SS, 68).

No cabe la posibilidad de separar las unidades *¡ja ja!*, *anda ya* y *¡de puta madre!*. Intentar disociar estos elementos resulta incongruente, pues, se rompen en dos unidades significativas. Por ello, la interjección, cuando comporta varios componentes, funciona como un bloque indisociable. Por consiguiente, alterar o eliminar uno de ellos afecta el estatuto unitario de esta unidad.

2.4. *Aislamiento*

De cara a su valor informativo, la interjección aparece como un signo autónomo que va emparejada con la entonación exclamativa. El análisis, tal como se expone más arriba, revela que la interjección es un signo autónomo combinado con un contorno de modalidad exclamativa. Viene enmarcada por signos de puntuación; de allí su aislamiento posicional y su valor extrapredicativo. Pero ¿qué valor tienen estos signos que acompañan a la interjección?

2.4.1. *Signos de exclamación e interjección*

Estos signos suelen acompañar la modalidad exclamativa y se aplican a las composiciones exhortativas, imperativas, etc. Aportan emotividad al enunciado. Y, porque la interjección es un marcador de emotividad, requiere que le acompañe la modalidad exclamativa. Desde el punto de vista de la cadena hablada, los signos de exclamación coinciden con los rasgos suprasegmentales (tono, entonación, ritmo, etc.). Pero las interjecciones apelan el uso de una determinada entonación que encaja con algún ritmo y con algún tono de voz. Desde un enfoque gráfico, tales unidades suprasegmentales vienen marcadas por los exclamativos como quedan manifestadas en las construcciones de (5):

- (5) a. —**¡Por supuesto!** Es un alivio que usted esté a cargo de esto, capitán, de otro modo estaríamos en una situación muy difícil (C, 266).
 b. —**¡Mierda!** —dijo Conchi—. Ya te dije que no escribieras sobre una facha. Esa gente jode todo lo que toca (SS, 114).

En las construcciones de (5), *¡por supuesto!* y *¡mierda!* se caracterizan por sus signos de exclamación. Prueba de ello es su colocación al inicio de las oraciones como marca de la viveza de la lengua en uso. Además, tal situación preferencial tiene efecto de foco e indica el principio de un género dialogal. No obstante, los puntos exclamativos no son los únicos aspectos tipográficos que acompañan a la interjección, pueden haber otros signos.

2.4.2. Punto e interjección

La interjección puede exigir, para su enunciación, un punto. Tal signo neutraliza los exclamativos. Pero a diferencia de ellos, recibe tan solo una colocación: su colocación viene solo al final de la interjección. Su papel es, sobre todo, informativo, pues refuerza la dimensión extrapredicativa de la interjección. Expresa no sólo el cierre sino también la separación de la emisión de la interjección de la de otra secuencia que lleva más carga semántica y pragmática. Su valor viene a completar, en este contexto, el valor de la unidad interjectiva previamente emitida. Pragmáticamente, aporta información al foco simbolizado por las interjecciones *Dios*, *aleluya*, *carajo* y *ah* de las construcciones siguientes:

- (6) a. —**Dios**. No lo sabía (JÁ, 218).
 b. —**Ah**. —Sonreí, aliviado—. Estuvimos hablando de la guerra (SS, 193).

Otra variante del punto la constituyen los puntos suspensivos.

2.4.3. Puntos suspensivos

Este signo viene usado generalmente para señalar que la frase sufre una suspensión. Se emplea también con las interjecciones para indicar que el hablante ha dejado interrumpida la expresión de su emoción o sentimientos por razones diversas. Esta manifestación se ve en las construcciones de (7):

- (7) a. —**Ya...** quizás sea eso (Ra, 106).
 b. —**Jajaja...**, ya decía yo que tenías una mirada de lista (Ra, 104).
 c. —Mamá, **por Dios...** pero si estás hablando con total coherencia (R, 116).

2.4.3. Signos interrogativos

Estos signos acompañan las unidades interjectivas añadiendo a su enunciación distintos matices: inquisitivo, retórico, confirmación, etc. La interjección, con estos puntos, marca una relación enfática que refuerza su marginación, lo que afianza su carácter extrapredicativo. En este contexto, la posición de la interjección oscila entre el inicio, el final o la posición intermedia dentro de las construcciones. En estas colocaciones, la interjección con interrogantes remite a la función ilocutiva y perlocutiva de la lengua. Es acción o la suscita, como se deja ver en (8):

- (8) a. —Bien, no te preocupes, Ricardo. Si quieres, vuelvo a llamarte mañana, pero tendría que ser temprano, ¿eh?, me parece, tú verás (CR, 26).
 b. —Quiero que trabaje para mí.
 —¿Perdón?
 —Quiero que escriba para mí (JÁ, 112).

Las interjecciones ¿eh? y ¿perdón? exigen que se aclare o se repita una información (¿perdón?) o insistencia de lo enunciado previamente o después. Aunque parece aislado el uso de los puntos interrogativos con la interjección, tal signo viene neutralizado por los exclamativos y los puntos. Salvo que los interrogativos aportan una modalidad interrogativa pero inquisitiva y fática, lo que agrega más extrapredicatividad al elemento interjetivo y más vitalidad a la enunciación. Las formulas interjectivas empleadas vienen enmarcadas por signos de interrogación. Se descuella, asimismo, que la unidad interjectiva con signos y entonación interrogativas exhibe su uso apelativo⁶. Otro signo de puntuación recurrente en las unidades sintácticas y discursivas es la coma que puede también mantener relación con la unidad interjectiva.

2.4.4. Coma e interjección

La coma es otra puntuación que acompaña a las interjecciones. En este caso, se neutraliza con los signos de exclamación y los suspensivos en el uso de las interjecciones. Igual valor tiene, junto a los interrogativos, pues las interjecciones pueden seleccionar la coma en lugar de los puntos, como puede verse en las construcciones de (9):

- (9) a. —**Buenos días**, capitán.
 Éste se llevó dos dedos lacios al quepis.
 —**Buenos**, pues. Quiero que me preste unas horas a Agustín (I, 17).
 b. —**Caramba**, no se enamoraría de una artista, niño —dice Ambrosio (CC, 83).

Buenos días, *buenos* y *caramba*, en cuanto interjecciones, expresan emotividad. Van acompañadas aquí de una coma que introduce segmentos parentéticos o incidentales. La coma, en este contexto, permite que la interjección se considere como un elemento extrapredicativo en relación con el resto de la oración. Por la apariencia, la coma parece no tener un carácter emotivo pero, en realidad, es ella un marcador de marginación de la interjección. La separa de los elementos de la oración resaltando así el valor de foco que tiene la interjección con su posición inicial. En tal contexto, la coma desempeña un papel de suma importancia en el proceso de marginación. Va por encima de la simple marginación y adquiere valor informativo. *Jajaja* que tiene un valor transparente (puede expresar ilaridad, incredulidad, incluso ira) va acompañado de puntos suspensivos y de coma.

La reduplicación presenta distintas facetas. Afecta ante todo a la composición, es decir a la estructura interna a la propia interjección que presenta componentes idénticos pero que tienen una representación unitaria. En tal caso, la interjección no remite a la suma de los significados de cada componente. Se trata más bien de un elemento que, desde el punto de vista del significante, presenta una heterogeneidad, pero desde la funcional y significativa, se trata más bien de un todo unitario. El elemento ilustrativo en este contexto es *jajaja*. La otra cara que presenta la duplicación

6. En realidad, con la modalidad interrogativa, el hablante, a través de la interjección, procura ponerse en contacto con el interlocutor con vistas a llamarle la atención u obtener de éste una reacción.

tiene una misión esencialmente pragmática o informativa. Expresa la idea de insistencia o de énfasis. Por ello, su papel es el de la focalización de la unidad interjectiva. Desde un enfoque estrictamente lingüístico, se habla de recursividad. Recursividad y focalización aparecen, entonces, en unidades interjectivas como *jajaja*, *bueno, bueno*, *vaya vaya*, etc. Desde una perspectiva fónica, la duplicación se acompaña del incremento del tono de voz con un acento marcado, como queda perceptible en los decursos de (10).

- (10) a. —**Ya, ya**, disparan contra el alcalde, lo adivinaste, pero a ti te van a pillar en el medio, sin comerlo ni beberlo (CR, 27).
 c. —**Allá tú, allá tú** —dijo Carlitos—. Allá ustedes dos, Zavalita (CC, 632).
 d. —**Vaya, vaya**, qué amiguitas —dijo, mientras arreglaba las almohadas—. (CC, 602).

Los criterios expuestos permiten determinar la interjección facilitando la aprehensión de tal signo lingüístico tan voluble y polémico. A continuación se examina el carácter extrapredicativo de esta clase de palabras.

3. Extrapredicatividad de la interjección

Hablar de extrapredicatividad supone la existencia de otro mecanismo gramatical con el nombre de predicación. Se designa por el concepto de *predicación* aquella relación que mantiene el predicado con el sujeto. Estos elementos gramaticales constituyen la base de la noción de *oración*. En realidad, el predicado se aprehende como el comentario sobre el sujeto. De hecho, este elemento se posiciona como el centro en la jerarquización de la unidad sintáctica⁷. La extrapredicación se presenta, por consiguiente, como el posicionamiento fuera del predicado o centro. Se trata de un fenómeno sintáctico que agrupa los tipos de estructuras que escapan al control de la predicación matriz de la oración en la cual se colocan⁸. Para que haya extrapredicación, hace falta que se cumpla alguna condicionalidad. Los criterios enumerados a continuación aparecen como los pilares sobre los que descansa la extrapredicación⁹:

- la independencia con respecto a la predicación,
- la diversidad categorial;
- la libertad posicional;
- la negación de la focalización;
- la vinculación con un elemento del enunciado;
- la separación por medio de una pausa marcada.

7. Para informaciones sobre el predicado como centro, ver a Tchekhoff (1977).

8. En relación con los comportamientos sintácticos definidos como extrapredicativos, se integran en este grupo construcciones de que resultan los elementos apositivos, el vocativo, los segmentos en construcción absoluta, la función incidental, y otros.

9. Para tener informaciones sobre la extrapredicación, ver los estudios de Fernández Fernández (1993), Martínez (1994a y b), Fuentes Rodríguez (1998), Combettes (1998) y Neveu (2001), entre otros muchos.

3.1. Independencia de la interjección con respecto a la predicación

Se ha indicado que la interjección es una clase de palabras autónomas con capacidad de constituir por sí solas enunciados independientes. Escapan naturalmente a todo control de los elementos predicativos. Por eso, aprovechando su autonomía usual y su carácter enunciativo, también expresa su facultad de constituirse en elemento independiente. Almela Pérez (1985: 100) indica que una de las características de la interjección que más en jaque ha traído secularmente a los lingüistas ha sido su *enquistamiento* sintáctico:

no se relaciona formalmente con ningún elemento del discurso (ni en rección ni en concordancia), no actúa como actante o circunstancial, no contribuye a los significados estructural y óntico de la oración. [...] Cuando se afirma que la interjección es autovalente, se quiere decir que, en su vertiente sintáctica, no está regida por ningún miembro de la cadena sintagmática.

Las construcciones de (11) son una ilustración de dicha manifestación:

- (11) a. —**Shhhh** (JÁ, 41).
 b. —**¡Mierda!** —dijo Conchi—. Ya te dije que no escribieras sobre una facha (SS, 114).
 c. —**Ummmm**, esos síntomas pueden esconder detrás algo (Ra, 45).

Las unidades interjectivas de los ejemplos constituyen la prueba de su independencia. Otra prueba de esta independencia es que al suprimir la interjección, el texto mantiene su sentido, tal como se hace patente en los siguientes ejemplos:

- (12) a. —∅
 b. —Ya te dije que no escribieras sobre una facha.
 c. —Esos síntomas pueden esconder detrás algo.

Las oraciones de acogida de estos elementos interjectivos no pierden su sentido tras la supresión de éstos, los cuales desaparecen naturalmente con los incisos que los acompañan. Lo mismo, al suprimir la oración de acogida, la interjección mantiene su sentido expresivo. Esta situación va demostrada a través de los casos de (11) a los cuales no han necesitado una oración de apoyo para existir:

- (13) a. —Shhhh.
 b. —¡Mierda!
 d. —Madre de Dios.

Estos enunciados interjectivos indican el estado de un potencial enunciador y cada oyente o lector determina su sentido comunicativo, tanto como lo que pasa con las oraciones. Asimismo, López Bobo (2002: 68) nota que la interjección se caracteriza por su capacidad de funcionar sistemáticamente como enunciado. Para cumplir con sus objetivos, exige contextos lingüísticos y extralingüísticos de gran explicitud. Este condicionamiento favorece la autonomía de esta clase de palabras. Por esto, aparece como texto aislado.

3.2. Diversidad categorial de los elementos interjectivos

La interjección se ha definido como una clase de palabras autónomas. Ahora bien, se observa a lo largo de los actos enunciativos unos comportamientos expresivos de los hablantes, los cuales pueden, en la escritura, ser transcritos (es el caso de las voces). No obstante, se añaden a estas transcripciones palabras procedentes de otras categorías. A este efecto y de acuerdo con Almela Pérez (1985: 118), la clase de las interjecciones constituye un inventario abierto. Los ejemplos de (12) presentan la diversidad que se manifiesta en los elementos en cuestión:

- (14) a. —**Ejem**, bueno...es cierto que... —farfulló el militar mirando a Mauro Carías, confundido (CB, 64).
 b. —¡**Santo Dios!** No puede ser. No puede ser. Es...imposible —ríe con nerviosismo—. /Me imagino que para decir eso habrá tenido que contrastarlo con la debida profesionalidad, con más doctores (Ra, 47-48).
 c. —**Vaya** —ordenó a su espalda una voz que comenzaba a salir del desgano—. Ya se hicieron amigas (CC, 598).
 d. Era rojo, ¿no? **Uyyyy** —dijo sin esperar respuesta, metiendo la mano por debajo de la mesa: alarmado, levanté el mantel y miré—. Chico, qué manera de picarme el chocho (SS, 69).

Son numerosos tales casos que se prorratan según las clases de palabras existentes¹⁰. Tal diversidad justifica el número particular de ejemplos presentados aquí sin que tiende a la exhaustividad. Los casos de 12a y 12d (*ejem* y *uyyyy*) constituyen las llamadas interjecciones propias¹¹. Las interjecciones impropias son, efectivamente, las formadas a partir de las demás categorías oracionales como los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios. Por eso se las llaman también translaticios o derivadas. De hecho, en los ejemplos de 12b y 12c, las formas interjectivas (*santo Dios* y *vaya*) pueden funcionar, en otro contexto y en orden, como sustantivo (sintagma nominal) y como verbo. No obstante, siempre que se transponen a la categoría interjectiva pierden por completo las características de su categoría de origen.

3.3. Libertad posicional de la interjección

La autonomía de que goza la interjección puede indicar, consecuentemente, su libertad de colocarse en cualquier posición dentro de la oración que la acoge. Sin embargo, no deben cortar las agrupaciones de sentido tales como las locuciones y las perífrasis verbales. Del mismo modo, su posición puede depender del elemento enunciativo sobre el cual el locutor reacciona. En realidad, el lugar de aparición de la unidad interjectiva depende de la voluntad o de la sensibilidad del hablante a través de su intencionalidad. Actuar de esta manera contribuye a aprobar la movilidad de la interjección. La serie de construcciones de (13) constituyen la ilustración a tal comportamiento:

10. La diversidad categorial de la interjección es patente en la medida en que unas tienen la forma del verbo, del nombre (y formas sintagmáticas), etc., las llamadas “palabras llenas”.

11. Las formas propias son las usadas típicamente y únicamente como interjecciones. En cuanto a las impropias, son las que funcionan como interjecciones y como otras clases en otros contextos.

- (15) a. — ¡**Por Dios santo**, hombre! No soy yo quien se lo digo (I, 28).
 b. Entonces, con delicadeza, porque la picardía no la había perdido, ¡**qué va!**, guardé el peine y lo puse sobre mis rodillas, ante los ojos desorbitados de mi acompañante. (Ra, 133).
 c. —Laura, no te asustes que no ha sido nada... estoy bien. ¡**Vaya caída!** (Ra, 25).

La disposición de las interjecciones resaltadas en los ejemplos se sitúan al inicio (*¡Por Dios santo!*), a mediados (*¡qué va!*) y al final de la oración (*¡Vaya caída!*). Además, al examinar la capacidad de las mismas a desplazarse dentro de la oración, dan a ver los comportamientos siguientes:

- (16) a. —No soy yo quien se lo digo, ¡**por Dios santo**, hombre!
 c. ¡**Qué va!** Entonces, con delicadeza, porque la picardía no la había perdido, guardé el peine y lo puse sobre mis rodillas, ante los ojos desorbitados de mi acompañante.
 d. Entonces, con delicadeza, porque la picardía no la había perdido, guardé el peine y lo puse sobre mis rodillas, ante los ojos desorbitados de mi acompañante. ¡**Qué va!**
 e. —¡**Vaya caída!** Laura, no te asustes que no ha sido nada... estoy bien.

A este propósito, López Bobo (2002: 74) aduce que las unidades interjectivas tienen la posibilidad de ocupar cualquier posición en el decurso. En principio, carece de cualquier tipo de restricciones, con tal que no suponga una ruptura de grupo como determinante más nombre, perífrasis verbales, o de formas compuestas. Puede aparecer al frente del enunciado, en posición final o en posición de inciso cortando el hilo de la secuencia comunicativa, como enseñan las construcciones de (16).

3.4. Interjección y su negación a la focalización

La focalización es un proceso que permite poner énfasis en un elemento de alguna estructura. Este fenómeno se realiza a través de ciertas fórmulas sintácticas. Tales formulas incluyen la llamada *construcción ecuacional* (ser + elemento focalizado + relativo), la *negación* (no + elemento focalizado + sino) y la *interrogación* (¿elemento focalizado?). Dicho fenómeno trata de enfatizar el constituyente resaltado afín de darle más relieve. En cambio, como unidades neurolingüísticas, las interjecciones construyen la modalidad enunciativa y, por tanto, rechazan el énfasis. En las secuencias de (17) se van a aplicar las formulas de focalización:

- (17) a. —¡**Caramba!** ¿No te parece que me pides demasiado? (CR, 79).
 b. —¡**Vaya por Dios!** Es que hoy no tenía pensado ir a trabajar (CR, 45).
 c. —**Carajo** —dijo la voz de pajarito—. Dónde estamos, a qué jugamos (CC, 218).

Frente a la focalización mediante la construcción ecuacional, las unidades interjectivas de (17) presentan el comportamiento siguiente:

- (18) a. #—**Es** ¡Caramba! **que**... ¿No te parece que me pides demasiado?
 #—**Es** ¡Caramba! **quien**... ¿No te parece que me pides demasiado?
 b. #—**Es** ¡Vaya por Dios! **que/quien**... es que hoy no tenía pensado ir a trabajar.
 c. #—**Es** Carajo **que/quien** —dijo la voz de pajarito—. Dónde estamos, a qué jugamos.¹²

12. El signo # señala la inconformidad o inaplicabilidad de las distintas unidades en las construcciones.

En cuanto a la focalización mediante la negación, manifiestan lo siguiente:

- (19) a. #—**No** ¡Caramba! **sino**... ¿No te parece que me pides demasiado?
 b. #—**No** ¡Vaya por Dios! **sino**... Es que hoy no tenía pensado ir a trabajar.
 c. #—**No** Carajo **sino**...—dijo la voz de pajarito—. Dónde estamos, a qué jugamos.

Por su parte, con la focalización mediante la interrogación, las interjecciones adoptan un comportamiento que es característico de su extrapredicatividad:

- (20) a. #—¿Caramba? ¿No te parece que me pides demasiado?
 b. #—¿Vaya por Dios? Es que hoy no tenía pensado ir a trabajar.
 c. #—¿Carajo? —dijo la voz de pajarito—. Dónde estamos, a qué jugamos.

La interjección admite la entonación interrogativa cuando se usa con valor fático. En cambio, en los decursos anteriores (18, 19 y 20), esta unidad rechaza toda focalización, ya que se usa como acto de habla. Por lo tanto, no admite funcionar como interpretación por parte de una tercera persona del discurso¹³. Es la razón por la cual no son valiosas las construcciones de estas secuencias porque los elementos interjectivos resaltados funcionan ya no como interjecciones sino como citas (¿Has dicho “¡caramba!”?; ¿Has dicho “chiss”?; ¿Has dicho “vaya por Dios”?; ¿Has dicho “puaj”?; ¿Has dicho “carajo?”).

Evidentemente, el problema que plantea la focalización mediante la interrogación tal como acabamos de describir explica la reticencia, y más bien la negación de la focalización. Se trata de un acto espontáneo de una instancia enunciativa concreta quien, en una situación concreta, vive o experimenta de modo concreto una emoción, lo que no puede recuperarse ulteriormente ni por el mismo alocutario, ni por otra persona con vistas a enfatizarlo. Entonces, la interjección no admite la focalización.

3.5. Marcas del aislamiento de la interjección

Anteriormente, al estudiar los criterios de determinación de la interjección, hemos subrayado que, de forma particular, se separa de la oración por medio de una pausa marcada por los signos de puntuación. En efecto, los signos que se manifiestan a este nivel son los de exclamación, el punto, los puntos interrogativos, los puntos suspensivos, la coma y aun una combinación de algunos de los enumerados. Las construcciones de (21) constituyen una muestra de parecido comportamiento.

- (21) a. —¿Ves? **¡Ja ja!** —prorrumpió la mujer, señalando a Queta, haciendo una morisqueta a Cayo Mierda— (CC, 594).
 b. —**Dios**. No lo sabía (JÁ, 218).
 c. —¿Cuándo he dejado el más mínimo rastro de que estuviera en el baño? Dime, **¿eh?**... ¿cuándo? (Ra, 61).

13. La interjección es una unidad que viene expresada por un sujeto hablante por sí mismo. El interlocutor no la puede retomar como comentario; en este caso se apartará a otra clase diferente a la interjectiva. Sólo puede emitir una por sí mismo en cuanto locutor.

- d. —¿**Ah, sí?** —dijo Bermúdez—. ¿A esa mujer tan guapa? **¿Ah, sí?** (CC, 164).
 e. —Mamá, **por Dios...** pero si estás hablando con total coherencia (Ra, 116).
 f. —**Ya... ya...** Tú qué sabrás [...] (Ra, 61).
 g. —Si ve que estoy tomando alcohol, seguro que piensa que soy presa fácil y, **ufff**, estoy sofocada (Ra, 101-102).
 h. —¡**Mmm...**! ¿No sería entonces la metiche de Lolita? (VD, 148).
 i. Entonces, con delicadeza, porque la picardía no la había perdido, **¡qué va!**, guardé el peine y lo puse sobre mis rodillas, ante los ojos desorbitados de mi acompañante (Ra, 133).
 j. —**Jajaja...**, ya decía yo que tenías una mirada de lista (Ra, 104).

Se advierte cuánto se comportan las interjecciones como enunciados independientes hasta aparecer aisladas de la oración, la cual presenta a su vez una autonomía formal y significativa. Tales marcas se manifiestan —en la lengua escrita— por la puntuación. Por lo tanto, las construcciones de (21) presentan unidades interjectivas desligadas de la oración de base merced a los signos de puntuación desplegados anteriormente. Si la coma no enmarca automáticamente un enunciado, por lo menos señala marcadores discursivos entre otros. Así se puede ver la puntuación utilizada y también las combinaciones que se establecen en tales usos. Es el caso de *por Dios...* (interjección y puntos suspensivos), *Ya... ya...* (interjección “discontinua” entrecorçada y clausurada por puntos suspensivos), *¡Mmm...*! (interjección y puntos suspensivos con enmarcación mediante signos exclamativos), *¡qué va!*, (interjección, signos exclamativos y coma), *Jajaja...*, (interjección, puntos suspensivos y coma), entre otros. todas constituyen enunciados y se presentan como reacciones a la interlocución.

Conclusión

La interjección puede formar parte de la clase de marcadores discursivos y su extrapredicatividad es perceptible a partir de las bases establecidas. En efecto, a partir del análisis realizado, se nota su predisposición, esto es, su carácter natural de elemento extraoracional. Se trata de una parte de la oración puesto que no forma parte de su estructura sino que la acompaña como refuerzo expresivo. Del mismo modo reconoce que es una categoría autónoma que no se puede sufrir la descomponibilidad. De igual modo, dispone de características morfológicas, semánticas y funcionales específicas que le otorgan estatuto independiente¹⁴. Los resultados que se desprenden del análisis de dicha clase de palabras así como su aproximación a la extrapredicación indican que no hay duda en afirmar que la interjección constituye una unidad extrapredicativa.

Bibliografía

ALONSO-CORTÉS, Á. (1999). “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”, Bosque, I y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 3993-4050.

14. Véase López Bobo (2002: 14).

- BACHA, J. (2000). *L'exclamation. Approche syntaxique et sémantique d'une modalité énonciative*, Paris, L'Harmattan.
- BRES, J. (1995). «Hóu ! Haa ! Yrrââ», interjection, exclamation, actualisation», *Faits de langues*, 6, 81-91.
- COMBETTES, B. (1998). *Les constructions détachées en français*. Paris, Ophrys.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2007). «Estructuras parentéticas», *LEA*, XX/2, 137-174.
- LÓPEZ BOBO, M.^a J. (2002). *La interjección. Aspectos gramaticales*, Madrid, Arco/Libros.
- NEVEU, F. (2001). *Détachement et construction de la référence. Aspects de la syntaxe détachée en français, et autres questions de grammaire pour l'analyse des textes*. (Document de synthèse pour l'obtention à diriger les recherches), Nancy, Université de Nancy II.

Obras de las que proceden los ejemplos citados

- CB: ALLENDE, I. (2002). *La ciudad de las bestias*, Random House Mondadori, Barcelona.
- R: ÁLVAREZ FRESNO, C. (2012). *Desde una rama*, KRK, Oviedo.
- SS CERCAS, J. (2003). *Soldados de Salamina*, Tusquets, Barcelona.
- VD: ESQUIVEL, L. (2001). *Tan veloz como el deseo*, Plaza & Janés, Barcelona.
- JÁ: RUIZ ZAFÓN, C. (2008). *El juego del ángel*, Planeta, Barcelona.
- I: SKÁRMETA, A. (2011). *La insurrección*, Plaza & Janés, Barcelona.
- CC: VARGAS LLOSA, M. (2007). *Conversación en La Catedral*, Madrid, Punto de Lectura.

Tic y enseñanza de español en camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas

Oscar Kem-mekahKadzue

Universitat de Lleida

oscardokem@yahoo.es

RESUM

En el present treball s'analitza el coneixement i les creences que té el professorat camerunès d'espanyol respecte a l'ús de les TIC en el procés d'ensenyament /aprenentatge. A partir d'unes enquestes dirigides a 60 docents camerunesos de l'Educació Secundària, determinem primer l'ús i coneixement sobre les TIC per a fins pedagògics. Seguidament explorem les creences que tenen respecte a la incorporació de les TIC en les pràctiques docents. De l'anàlisi de les dades recollides es desprèn que hi ha poc coneixement de les aportacions de les TIC en la tasca docent d'ELE, de manera que l'ús de la tecnologia pel professorat enquestat és molt limitat i inexistent en la gran majoria de casos. D'altra banda, s'adverteix que tot i que abunden creences positives sobre la incorporació de les TIC en l'ensenyament, hi ha docents que comparteixen idees que podrien dificultar la integració de les TIC en el procés educatiu.

PARAULES CLAU

TIC, creences, professors, reformes educatives, integració de la tecnologia.

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza el conocimiento y las creencias que tiene el profesorado camerunés de español en torno al uso de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A partir de unas encuestas dirigidas a 60 docentes de la Educación Secundaria, determinamos primero el uso y conocimiento sobre las TIC para fines pedagógicos. Seguidamente, exploramos las creencias que tienen respecto a la incorporación de las mismas en las prácticas docentes. Del análisis de los datos recogidos se desprende que hay poco conocimiento de las aportes de las TIC en la labor docente de ELE, por lo que el uso de las mismas por el profesorado encuestado es muy limitado e inexistente en la gran mayoría de casos. Por otra parte, se advierte que a pesar de que abundan creencias positivas sobre la incorporación de las TIC en la enseñanza, hay docentes que comparten ideas que podrían dificultar la integración de las mismas en el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

TIC, creencias, profesores, reformas educativas, integración de la tecnología.

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser les connaissances et les croyances des enseignants camerounais d'espagnol sur l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage. Sur la base d'enquêtes

menées auprès de 60 enseignants de l'enseignement secondaire, nous déterminons premièrement l'utilisation et leur connaissance des TIC à des fins pédagogiques. Ensuite, nous explorons les croyances qu'ils ont concernant l'incorporation des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. À partir de l'analyse des données recueillies, nous réalisons que ces enseignants ont peu de connaissance concernant les apports des TIC dans l'enseignement de l'espagnol, pour ce fait, l'utilisation des TIC par les enseignants interrogés est très limitée et inexistante dans la plupart des cas. D'autre part, on remarque que bien qu'il y a bon nombre de professeurs ayant des croyances positives concernant l'introduction de la technologie dans l'enseignement, il ya des enseignants qui partagent des idées qui pourraient entraver l'intégration des TIC dans le processus éducatif.

MOTS CLÉ

TIC, croyances, professeurs, reformes éducatives, intégration de la technologie

ABSTRACT

This paper aims to analyze the knowledge and beliefs of the Cameroonians teachers Spanish about the use of ICT in the teaching /learning process. Based on surveys aimed at 60 Secondary Education teachers, we first determine the use and their knowledge of ICT for pedagogical purposes. Secondly, we explore their beliefs regarding the incorporation of informational communication technology in the teaching practices. From the analysis of the collected data it is shown that there is a very poor knowledge of the contributions of ICT in the teaching of spanish, that is the reason why the use of the technology by the teachers surveyed is very limited and non-existent in the vast majority of cases. On the other hand, it is noticed that although there are positive beliefs about the incorporation of ICT in teaching, there are teachers who share ideas that could hinder the integration of ICT in the educational process.

KEY WORDS

ITC, beliefs, teachers, educatives reforms, integration of technology.

1. Introducción: planteamiento del problema y objetivos

El advenimiento de las tecnologías de la Información y la comunicación (en adelante TIC) ha revolucionado muchos ámbitos de la vida humana. La educación no iba a ser una excepción. Las TIC no solo facilitan el acceso a la información, sino también posibilitan una enseñanza más dinámica y más significativa. Esto sí, siempre y cuando se haga un uso pedagógico de los innumerables materiales y herramientas que nos proporciona la tecnología. En todos los países, la introducción de las TIC en el proceso educativo se ha hecho y se hace de manera gradual empezando por el conocimiento y la familiarización del profesorado/alumnado con el uso de los soportes y herramientas tecnológicas y con la formación de los mismos para el uso de las TIC para fines específicos, en nuestro caso, TIC/enseñanza de español como lengua extranjera. En muchos países africanos en vía de desarrollo, tanto la poca accesibilidad a una conexión a internet de calidad como a los propios ordenadores por un gran número de personas han sido durante mucho tiempo un

freno para el conocimiento y uso de las TIC y de internet. No obstante, la llegada de los teléfonos inteligentes ha supuesto un gran cambio dado que a diferencia de los ordenadores, la adquisición de los mismos ha sido generalizada entre la población africana¹. En este caso el tipo de conexión a internet usado por un gran número de personas es telefónica a partir de los servicios ofrecidos por las numerosas compañías de telefonía móvil. Además, es de destacar que muchos centros educativos (institutos y colegios) en África, casi todos de las zonas urbanas en especial y algunos de las zonas rurales², cuentan con una sala de informática e incluso algunos disponen de conexión a internet. Prueba de ello es que en una investigación llevada a cabo por Fonkoua et al. (2012) sobre las TIC en el sistema educativo camerunés, se evidencia que todos los institutos y escuelas³, nueve en total, que forman parte de la muestra disponen todos de salas informáticas y algunos incluso tienen una conexión a internet. Desde la década de los años 2000, en toda el África negra y en Camerún desde 2003 (decreto n° 3745/D/63/ MINEDUC/CAB du 17/06/2003), la “informática & TIC” se ha convertido en una materia obligatoria en todos los centros de la Educación Secundaria. La finalidad de esa asignatura es enseñar a los alumnos conocimientos básicos sobre las funcionalidades y el uso de la herramienta informática. La incorporación de las TIC en el sector educativo sigue pues su curso en África, respondiendo así al deseo de las políticas educativas de garantizar una educación de calidad y competitiva facilitada por los aportes de las TIC. El anuncio del presidente camerunés, Paul Biya, en 2016 referente al galardón de portátiles a los universitarios con mejor expediente académico es otra muestra de la importancia que se está dando a las TIC en la formación de la juventud africana. No obstante, cabe señalar que una cosa es tener conocimientos básicos y técnicos sobre el uso de la herramienta informática y otra muy distinta estar capacitado para el uso pedagógico de la misma. Por lo tanto, en esta investigación nos preguntamos si existe en cierta medida en la Enseñanza Secundaria de Camerún un uso pedagógico de las TIC para una finalidad curricular, como la de la enseñanza del español o de cualquier otra asignatura. Asimismo, nos preguntamos: ¿qué conocimientos tienen los docentes cameruneses de ELE acerca de las posibilidades del uso de las TIC para facilitar su labor docente?, ¿usan las TIC en el proceso de enseñanza de español? ¿cómo

1. Según Alejaldre Biel (2014a:10) “las cifras sobre su uso en Gambia son muy representativas de la importancia que tienen estos dispositivos. Los datos publicados por el Banco Mundial en 2011 sobre el crecimiento del número de suscriptores a compañías de telefonía móvil en Gambia entre el año 2005, con unos doscientos cincuenta mil usuarios, y el año 2011 alcanzando casi el millón y medio (Yonazi, Kelly, Halewood, Blackman, 2012: 160), demuestran el impacto que la telefonía móvil está teniendo dentro de las fronteras gambianas”

2. No obviamos que hay muchos contextos educativos en Camerún y África en general que carecen de las infraestructuras básicas (sala multimedia, zonas sin acceso a la corriente eléctrica, etc.) que imposibilitan la inclusión de las TIC en el sistema educativo. Nuestro propósito es llamar la atención sobre lo que se puede hacer ya con los pocos recursos que disponemos.

3. Esos centros educativos son los siguientes : Le Lycée Joss de Douala, la Lycée Général Leclerc de Yaoundé, le Lycée Classique et Moderne de Mvomeka'a, le Lycée Bilingue de Yaoundé, Lycée technique de Bafoussam, le Collège les Lauréats de Bonamoussadi à Douala, le Longla Comprehensive College de Bamenda, l'Ecole Les Champions FCB de Memiam, l'Ecole Primaire et Maternelle les Oiselets. De hecho, los investigadores de este estudio apuntan que “l'existence des TIC dans des écoles rurales : le cas de l'École les Champions FCB de Memiam qui est située dans un village et où tous les élèves travaillent sur l'ordinateur” (Fonkoua, 2012: 110) es uno de los resultados positivos de su investigación. Si bien es cierto que también concluyen que “Comme tous les autres établissements scolaires du Cameroun ayant amorcé l'intégration pédagogique des TIC, l'école Les Champions FCB de Memiam rencontre plusieurs obstacles qui freinent les enseignants et les élèves dans l'atteinte de leurs objectifs d'intégration des TIC. Le premier de ces obstacles est l'instabilité du courant électrique dans le village causée par d'innombrables coupures d'électricité. Le nombre très limité d'ordinateurs et de cédéroms (une collection seulement) pour les élèves et pour les éducateurs constitue aussi une difficulté importante, tout comme l'absence de connexion à Internet” (Fonkoua, 2012: 112).

ven los docentes la integración de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español?, Como se puede percibir a raíz de las preguntas anteriores, en nuestro trabajo exploramos las dos facetas de concepto creencias acuñadas por Woods (1996) y Borg (2003), es decir no solo lo que los docentes piensan u opinan, sino también lo que saben. El estudio de las creencias de los docentes es fundamental para ahondar en una realidad educativa y plantear reformas acordes a las necesidades del contexto ya que “las creencias de los profesores respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula” (Williams & Burden, 1999: 65). A raíz de las respuestas a estas preguntas anteriores que guían nuestra investigación, planteamos una propuesta de intervención pedagógica sobre cómo mejorar la labor docente de ELE a partir de las TIC.

El tema objeto de estudio es bastante novedoso en el contexto que nos atañe en la medida en que después de la revisión de la bibliografía, no hemos referenciado estudios que traten específicamente de las TIC/enseñanza del español en Camerún. Lo que sí hemos encontrado en la revisión de la literatura son investigaciones que versan sobre la integración de la asignatura de informática en educación. También se ha referenciado un par de estudios sobre las TIC en proceso de enseñanza de las lenguas nacionales (lenguas propias de Camerún). En primer lugar, tenemos *Approche de modernisation de l'enseignement des langues et cultures nationales du Cameroun à l'aide des TIC* de Nkenlifack et al. (2012) en el que los investigadores se hacen eco del proyecto de creación de la plataforma educativa *TICELaCuN* para facilitar la enseñanza de las lenguas nacionales. En segundo lugar, destacaremos la tesis doctoral de Djeumeni (2011) que trata de las prácticas docentes del profesorado camerunés a partir de las TIC. Una de las conclusiones a las que llega esta investigadora es que las TIC se limitan a la mera enseñanza de la asignatura de informática, “pour les enseignants et les apprenants, ce sont surtout des pratiques des TIC pauvres, liées à des modèles dominés par l'enseignement de l'informatique qui se développent” (Djeumeni, 2011: 9). Por lo tanto, la misma investigadora concluye que uno de los límites de la integración de las TIC radica en que “les technologies sont présentées comme une spécialité et non comme un outil, un instrument d'application générale à toutes les autres disciplines du programme » (Djeumeni, 2011: 269). Fonkoua (2009) trata de la importancia de las TIC para garantizar una educación autónoma, colaborativa, plural y competencial. Refiriéndose a África, destaca la brecha numérica norte-sur y hace hincapié sobre la necesidad de la formación técnica y técnico-pedagógica del profesorado y alumnado de cara a dominar y aprovechar las ventajas de las TIC ya que la “utilisation pédagogique des TIC est une nécessité contemporaine et d'avenir” (Pierre Fonkoua, 2009:13). En la revisión bibliográfica, hemos referenciado pocas investigaciones que versan sobre TIC/enseñanza de ELE en África. Primero tenemos a Alejaldre Biel (2012, 2014a, 2014b, 2014c) que en varias investigaciones reflexiona y pone en práctica reflexiones de inclusión de las TIC en el aula de español en Gambia. En segundo lugar, tenemos a Kem-mekahKadzue (2016) que trata de las creencias de los docentes en torno a las innovaciones metodológicas y tecnológicas en el aula de ELE en Camerún. De manera general el carácter novedoso de nuestro estudio radica en que “si bien existe una vasta literatura que aborda el asunto de las creencias de los profesores, la cual inicia con estudios realizados en los años setenta en Estados Unidos y Canadá, que se intensifican durante la década de los ochenta y noventa en España [...] poco se ha dicho acerca del uso de las TIC dentro del aula.” (Andrade Pulido, 2013: 5).

2. Metodología, recogida y análisis de datos

Hemos optado por el enfoque cuantitativo, usando la encuesta como instrumento de investigación, para poder llegar a un mayor número posible de informantes. A continuación, presentamos la estructura de la encuesta, que como se puede observar, viene compuesta de dos partes esenciales: (i) el uso y conocimiento de las TIC/ELE, (ii) las creencias de los docentes sobre las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

ENCUESTA DIRIGIDA AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE	
1. ¿Conoce y usa algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE?	
-Sí - No	
- En caso afirmativo ¿cuál (es) y con qué finalidad?	
.....	
2. ¿Ha usado un casete/cinta, mp3, CD-ROM o algún programa informático, redes sociales o las TIC en general para enseñar español?- Sí - No	
- En caso afirmativo, ¿Cuál(es)? Describa el proceso de la actividad	
.....	
3. Creencias sobre las TIC y el uso de las mismas para la enseñanza del ELE	
A continuación, le presentamos varias afirmaciones. Por favor indique si está de acuerdo o no con ellas. Conteste con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:	
TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala TA)	
A = Estoy de Acuerdo (señala A)	
NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala NAND)	
D = Estoy en Desacuerdo (señala D)	
TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala TD)	
- No considero conveniente introducir las TIC en la enseñanza del español en el contexto camerunés.....	TA A NAND D TD
- Considero que las TIC, a día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas.....	TA A NAND D TD
- Estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza.....	TA A NAND D TD
- Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos	TA A NAND D TD
.....	
- Suelo usar Internet para buscar información y documentación para trabajos en clase	TA A NAND D TD
.....	
- Me agobia tanta información en internet.....	TA A NAND D TD
- Aunque el instituto o las aulas carezcan de recurso tecnológicos, se pueden incorporar satisfactoriamente las TIC en la enseñanza/aprendizaje	TA A NAND D TD

Se ha distribuido un conjunto de 120 encuestas cara a cara a docentes cameruneses de ELE de Educación Secundaria. Al final de la recogida de datos, hemos contado 60 encuestas bien contestadas y dignas de considerar para el análisis de datos.

2.1. Distribución de la muestra global de profesorado encuestado por edad y género

Tabla 1. Distribución de la muestra

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Valores perdidos	Edad media	Valores perdidos
Hombre	28	46,7 %			
Mujer	32	53,3 %	00	36,35	0
Total	60	100,0 %			

2.2. Uso de las TIC en/fuera del aula de ELE: conocimiento y uso de páginas web de interés para un profesor de ELE

Como primera variable, se analiza el uso de las TIC en/fuera del aula por el profesorado. La primera pregunta que planteamos a los docentes era: *¿conoce y usa algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE? En caso afirmativo ¿cuál (es) y con qué finalidad?* A continuación ofrecemos los resultados a esta pregunta en la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentajes donde se percibe las distribuciones de las dos categorías de los valores: sí y no.

Tabla 2. TIC y enseñanza de ELE

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	24	40,0	40,0	40,0
	No	36	60,0	60,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

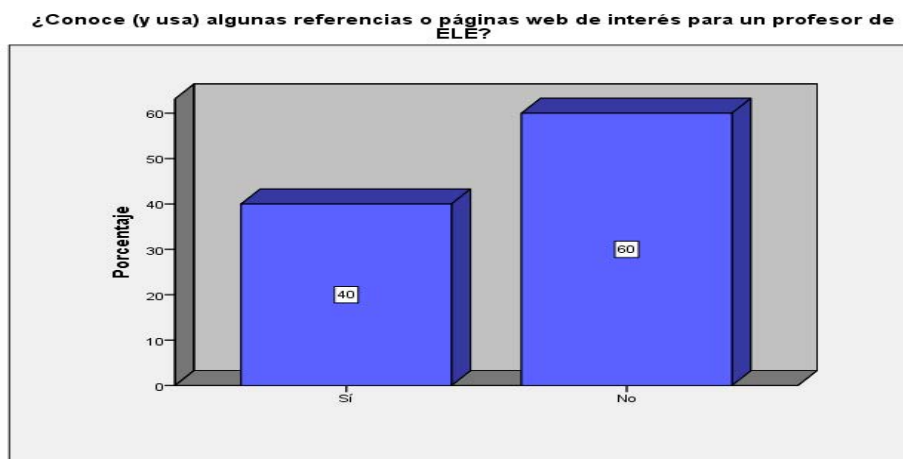


Gráfico 1. TIC Y ELE.

Como se observa en el gráfico de porcentaje 1 y la tabla 1, 60% de los informantes reconocen que no conocen ni usan referencias o páginas web de interés del mundo del ELE. En cambio, 40% de los encuestados sí sostienen que sí conocen y usan recursos web para su labor de profesor de ELE. Como en la segunda orientación de la variable se preguntaba a los encuestados qué página(s) de referencias del mundo del ELE usaba y con qué finalidad. A continuación listamos todas las respuestas proporcionadas por los informantes de esta categoría.

Informantes 1: Sí, Google, para hacer investigaciones. **Informante 3:** espagnol fácil.com para variar los manuales que tenemos a nuestro alcance y mejorar los contenidos. **Informante 5:** Google. Para buscar información sobre la historia de España. **Informante 14:** Uso frecuentemente las páginas web del Instituto Cervantes, de la RAE, de TodoELE, RedELE, etc., para buscar materiales didácticos, actividades y para afianzar mis conocimientos. **Informante 20:** Google.es, Instituto Cervantes, Wikipedia, a veces hace falta actualizar las informaciones sobre los temas del programa. **Informante 28:** Google.com para buscar documentos. **Informante 35:** Google. **Informante 38:** espagnolfacil.com, cafepedagogique.com para mejorar el aprendizaje, tomar algunos ejercicios. **Informante 41:** la web de la Real Academia Española, la web de Fundeu, diccionario hispánico de dudas. **Informante 44:** mundo.es, el país.com para informarme y buscar textos para elaborar pruebas. **Informante 45:** Encarta Junior, con vista a relacionarme con lo que se enseña en otros lugares y cómo lo hacen. **Informante 50:** Suelo ir a internet para completar mis clases antes de impartirlas a los alumnos. **Informante 51:** Centro virtual Cervantes con motivo didácticos, utilizamos las actividades y ejercicios que en esta web se propone. **Informante 52:** google.es, para tener cabal conocimiento sobre los temas diarios. **Informante 55:** comunidad todoELE para intercambiar con colegas del mundo y compartir experiencias. **Informante 56:** Google.com, para buscar informaciones complementarias y actuales, como para mejor preparar las clases que impartir. **Informante 59:** elpais.com, cambio16.es, para sacar textos para mis exámenes.

Se desprende de las respuestas proporcionadas que de los 40% de encuestados que afirman que utilizan los recursos de las TIC para la enseñanza de ELE hay dos tipos de profesores:

- **Conocen y usan páginas de referencias del mundo ELE.** Los hay que usan algunas páginas de referencia del mundo del ELE para hacer consultas lingüísticas, buscar actividades didácticas, intercambiar y compartir experiencias con otros docentes del mundo de la enseñanza del español. Los encuestados de esta categoría usan: TodoELE, RedELE, espagnolfacil, la web de la Real Academia Española, la web de Fundeu, la página web del Instituto Cervantes y el Centro Virtual Cervantes.
- **No conocen páginas de referencias del mundo ELE.** Son los que no conocen páginas de referencias del mundo del ELE pero sí consultan internet para hacer investigaciones complementarias y buscar actividades didácticas y textos con la finalidad de explotar en el aula o para diseñar las pruebas de exámenes. Los encuestados de esta categoría realizan búsquedas directamente a partir del buscador de Google o en páginas web de la prensa española como El País.

En la misma perspectiva del uso de las TIC, ahora planteamos a los encuestados la pregunta del uso de una herramienta de las TIC para enseñar o preparar las clases de español.

2.3. Uso de las TIC dentro del aula: redes sociales y soportes audiovisuales

Después de la pregunta sobre el uso de las TIC para finalidades propias del profesorado (preparar sus clases, consultas lingüísticas y didácticas), a continuación se quiere comprobar si el profesorado

ha usado alguna vez una de las múltiples herramientas de las TIC en el aula para impartir una clase de español. La pregunta que planteamos a los informantes es la siguiente: ¿ha usado un casete/cinta, mp3, CD-ROM o algún programa informático, redes sociales o las TIC en general para enseñar español? En caso afirmativo, ¿cuál(es)? Describa el proceso de la actividad. Como en la variable anterior, aquí tenemos dos categorías de valores: sí y no.

Tabla 3. Uso de las TIC en el aula

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	21	35,0	35,0	35,0
	No	39	65,0	65,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

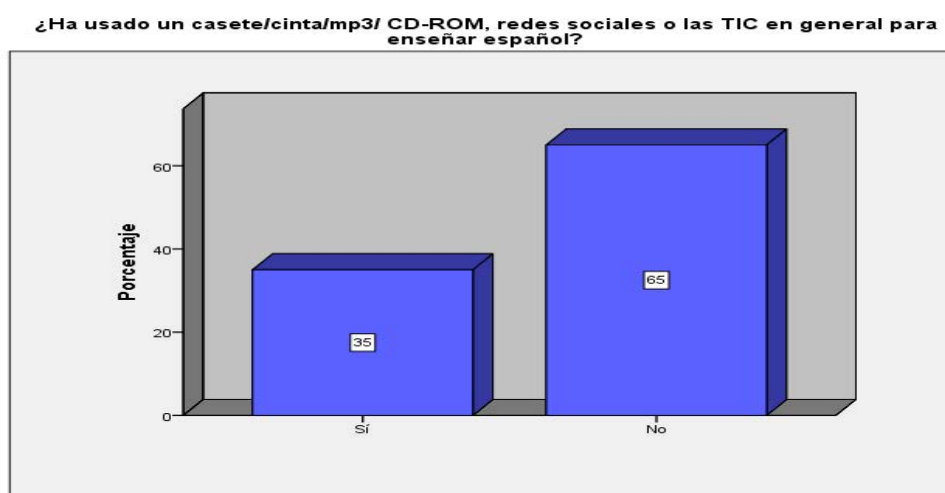


Gráfico 2. Uso de las TIC en el aula.

Como se desprende de los resultados, un 65% de los encuestados afirman que nunca han usado las TIC en el aula de español dado que la falta de infraestructuras en los centros docentes (falta de conexión a internet, falta del material tecnológico para llevar las TIC en el aula, hasta a veces falta de la corriente continua en el centro) hacen imposible usarlos para la enseñanza de la lengua. En cambio, 35% de los encuestados afirman que han usado alguna vez las TIC, si bien es cierto que muchos de ellos afirman que más bien las han usado para preparar sus clases. Tal es el caso de los encuestados que afirman que consultan algunas páginas web para leer informaciones que luego les ayudan a la hora de impartir sus clases.

Informante 3: Sitio web. Internet. Hago investigaciones sobre el tema de estudio, leo y selecciono lo más importante para enseñar. **Informante 11:** Internet, para buscar informaciones a propósito de un tema de clase, comprenderlo mejor antes de impartir la clase. **Informante 14:** Suelo usar este material solo en casa para preparar mis clases, ya que las infraestructuras escolares no me permiten usarlo. A penas hay luz. **Informante 52:** Google.es, se trata de las clases de civilización. Hago investigaciones para completar las informaciones.

Sin embargo, otros encuestados de la misma categoría manifiestan que sí han usado herramientas de las TIC en el aula para trabajar las destrezas auditivas. La mayoría de los encuestados que defienden haber usado las TIC en el aula afirman que trabajaron la destreza auditiva con el uso de las cintas que acompañan el manual oficial, si bien es cierto que muy pocos son los profesores/ alumnos que disponen de esas cintas por haber comprado el libro de segunda mano. Por otra parte, algunos encuestados testifican haber usado CD-ROM de música para trabajar con canciones y ver películas con sus alumnos y, de ahí, evaluar la pronunciación y la escucha.

Informante 13: He usado cintas didácticas en tercer, cuarto y quinto curso. Escuchamos cintas que nos ayudan a pronunciar bien las palabras y hacer ejercicios.

Informante 34: Sí un MP3 para enseñar una canción, y luego para evaluar el nivel de comprensión por ejemplos después de haber escuchado un texto oral en el mp3, se plantea algunas preguntas de comprensión. **Informante 38:** Tengo video para la proyección de algunas actividades. Por ejemplo para el cuarto curso con el tema 'el problema educativo. También tengo una película que proyecto a los alumnos y al final hago unas preguntas. **Informante 41:** Para aprender la buena pronunciación, escuchamos una y otra vez el casete de grabación de algunos textos de didáctica del español. **Informante 53:** CD-ROM, cinta. Preguntas en la pizarra, los alumnos escuchan la cinta y contestan.

En resumen, si bien es cierto que hasta el 65% de los profesores encuestados no usan las TIC en el aula, el resultado positivo que destacamos de esta variable es que buena parte de los 35% restantes usan recursos TIC (CD-ROM, música, película y cintas o casetes) para trabajar la pronunciación y la destreza auditiva, y otra parte los usan como recurso para preparar sus clases. Aunque el porcentaje no es muy elevado, nos parece un avance alentador.

2.4. Creencias sobre las TIC y el uso de las mismas para la enseñanza del ELE

En esta variable, se quiere analizar las creencias del profesorado respecto al uso de las TIC para la enseñanza del español. En las variables anteriores, se ha comprobado que la inclusión de las TIC en el contexto de ELE en Camerún es muy poca y muy rudimentaria debido no solo al poco conocimiento docente sobre el uso pedagógico de las TIC sino también a la falta de infraestructuras de calidad. Nuestro objetivo ahora es comprobar en qué medida las creencias de los docentes en torno a las TIC en sí mismas, independientemente de la falta de infraestructuras y la falta de formación, pueden dificultar, o en el mejor de los casos, facilitar la enseñanza/aprendizaje del español a partir del uso de las TIC. Las creencias en esta pregunta se analizan a partir de la escala tipo Likert. A continuación presentamos los valores porcentuales obtenidos en cada ítem.

Tabla 4. Creencias sobre las TIC

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía	10%	10%	28,3%	25%	26,7%	20%	51,7

b. Considero que las TIC, a día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas	56,7%	36,7%	3,3%	1,7%	1,7%	93,4%	3,4%
c. Estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza	68,3%	26,7%	5%	/	/	95%	/
d. Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos	68,3%	26,7%	5%	/	/	95%	/
e. Me agobia tanta información en internet	10%	21,7%	25%	26,7%	16,7%	31,7%	43,4%
f. Aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la A/E del español	30%	35%	20%	8,3%	6,7%	65%	15%

Se evidencia de los resultados presentes en la tabla anterior que las creencias que tiene el profesorado en torno a las TIC y al uso de las mismas para la enseñanza pueden facilitar a la vez que pueden dificultar el uso de las TIC en el proceso de E/A. Lo que sí llama la atención y que valoramos muy positivamente es que muchos de los encuestados de la muestra consideran que el uso de las TIC en la E/A de ELE en Camerún facilitaría la labor y calidad docente.

Ítem a. En el primer enunciado, donde se analiza cómo ven el uso las TIC, la primera mitad de los encuestados (51,7%) piensa que es factible la introducción de las TIC en el proceso de E/A. En cambio, un 20% de los encuestados (repartido como sigue, 10% de TA y 10% de A) piensan que introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía. El número de indecisos nos parece bastante llamativo, 28,3%.

Ítem b, c, d y f: Como se puede apreciar en la tabla 4, los porcentajes de los enunciados b, c, d y f son más favorables de cara al uso de las TIC en el proceso de enseñanza. En el ítem b, un 93,4% de los encuestados (56,7% de TA y 36,7 de A) consideran que las TIC a día de hoy son muy útiles para la enseñanza de lenguas. En la misma línea, en el enunciado c, 95% informantes (68,3 de TA y 26,7% de A) sostienen estar dispuestos a aprender cómo usar las TIC para la enseñanza. En la misma lógica, 95% del encuestado señalan que les gustaría trabajar en un centro que disponga de recursos tecnológicos para el uso de las TIC. Asimismo, 65% de los encuestados opinan en el ítem f, que pesar de que el centro educativo no cuente con recursos tecnológicos, se puede implementar las TIC en la enseñanza.

Ítem e. Finalmente, 31,7% de los informantes (10% de TA y 21,7% de A) destacan que les agobia tanta información en Internet mientras que un 43,4% (26,7 de D y 16,7% de TD) de los encuestados opinan lo contrario.

3. Discusión, implicaciones pedagógicas y conclusiones

3.1. Conocimiento y uso de las TIC en la labor docente

Como hemos comprobado en los resultados, existe poco conocimiento sobre el uso pedagógico de las TIC en la labor docente. Es obvio que la falta de infraestructuras y recursos materiales (aula

de informática, aulas sin corriente eléctrica, poco acceso a internet, etc.) en los centros dificulta la integración de las TIC en las prácticas docentes pero pensamos que el déficit a nivel de la formación docente sobre las TIC debe subsanarse. Por lo tanto, es importante que la formación inicial y continua docente cuente con asignaturas de didáctica relacionadas con el uso de las TIC en las aulas de ELE en Camerún. Si la formación de los docentes de ELE en Camerún contara con una asignatura como “TIC/ELE o uso de las TIC en las clases de español”, los docentes no solo aprenderían las multitudes de recursos que ofrece la tecnología para su labor, sino que también les llevaría a plantear reflexiones contundentes y prácticas de cara a aprovecharse de los pocos recursos de los que se disponen en el contexto camerunés para integrar las TIC en las prácticas docentes. La clave está en reflexionar sobre las facilidades y dificultades que nos ofrece nuestro contexto específico. Un ejemplo, es el caso de Alejandre Biel (2014a: 10) que, al llegar a Gambia como lectora de ELE, se dio cuenta de que el centro no disponía de aulas informáticas pero en cambio “un elevado porcentaje de estudiantes tenía móviles, que permitían grabar audio y vídeo, e incluso algunos tenían acceso a internet, por este motivo, se propuso la realización de proyectos con este recurso”. La misma investigadora concluye que:

Los resultados fueron óptimos, los estudiantes aprendieron a realizar presentaciones con una variedad de herramientas tecnológicas, participaron en el blog que se diseñó para las clases de ELE y que se insertó en la página web, así como una sección para que realizaran y enviaran las tareas del curso, así podían completarlas desde cualquier lugar y a cualquier hora. Asimismo, mejoraron notablemente sus destrezas de expresión y comprensión escrita, así como su competencia digital y sus habilidades para socializar con hablantes del español en los intercambios virtuales. (Alejandre Biel, 2014a:10)

En el programa de formación del profesorado de español en la escuela de formación del profesorado (ENS, École Normale Supérieure) de Yaunde I y Marua, se observa que existe en el plan de estudios la asignatura *Informática*. Esa asignatura es bienvenida, pero pensamos que la enseñanza de las TIC debe ir más allá de enseñar al profesorado qué es un ordenador, cuáles son las partes de un ordenador, qué programa dispone, cómo se usa Word o Excel, etc. Es urgente una formación sobre el uso pedagógico de las TIC. Como bien subraya Fonkoua (2009: 17) “Il ne s’agit pas de préparer un enseignant à donner un cours de technologie de l’éducation et de l’informatique, ni de bureautique, mais de préparer l’enseignant à s’appropriier des technologies pour changer, voire améliorer les pratiques pédagogiques”. Además de la formación del profesorado, es necesaria una formación de los formadores del profesorado en este sentido ya que estos deben predicar con el ejemplo. “Il est urgent de procéder à la formation des formateurs à l’utilisation du système multimédia dans l’élaboration des didacticiels, de la numérisation des contenus de cours et de la scénarisation des pratiques pédagogiques” (Fonkoua, 2009 :19). En la misma línea, Djeumeni Tchamabe (2011 :277), en su tesis doctoral, después de observar que existe una falta de conocimiento pedagógico de los docentes sobre las TIC concluye que “sur le plan théorique, cette recherche nous a permis de mettre en exergue l’importance de la définition d’un programme de formation en formation initiale et continue des enseignants et des apprenants intégrant les TIC”.

Finalmente, queremos subrayar que facilitar las condiciones infraestructurales y técnicas para la integración de las TIC en el proceso de enseñanza debe ser un objetivo no solo de las políticas educativas de Camerún, sino también del propio profesorado camerunés de ELE y de cualquier otra asignatura. Este debe darse cuenta de que ser un verdadero profesor del siglo XXI ha ser una de sus aspiraciones más importantes en adelante. Para ello, en la medida de sus posibilidades, debe

disponer de los recursos básicos para ser un docente 2.0. Esto supone disponer de un pendrive que le permita guardar todos los recursos digitales de su interés. Será necesario disponer de un móvil inteligente, o a poder ser de un portátil, que le permita conectarse con frecuencia u ocasionalmente a internet para poder, primero, intercambiar con otros docentes en foros en línea inquietudes y experiencias pedagógicas —como en los grupos Facebook *profesores de ELE en África*, *profesores de español de Camerún*, *CharlaELE* en twitter, etc.— segundo, convendría seguir páginas web o redes sociales de referencias —como *ASELE*, *profedeele*, *editorial Edinumen*, etc. que todo docente de ELE debería frecuentar para estar siempre al tanto de todas las novedades pedagógicas y lingüísticas del universo ELE.

3.2. Creencias sobre la integración de las TIC en las prácticas docentes

De manera general, se puede concluir que las creencias del profesorado sobre incorporación de las TIC en la enseñanza del español son positivas. Un 93,4% de informantes consideran que las TIC, a día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas y un 95% están dispuestos a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza. También es de valorar que un 65% opine que “aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la enseñanza del español”. Aunque son minoritarios los que tienen creencias negativas de cara a la introducción de las TIC en la enseñanza, por ejemplo 20% de informantes afirman que introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía o los 15% que piensan que no se puede integrar las TIC en la enseñanza por la falta de infraestructura, hemos de destacar que es un resultado que invita a la reflexión. Tales creencias podrían llegar a romperse solo a partir de la formación continua del profesorado. Se concluye pues que uno de los puntos de partida de la formación del profesorado sobre este tema es analizar qué opinen, por qué motivos opinan así, presentarles las ventajas de las TIC y llevarles a reflexionar sobre su implementación en el contexto específico camerunés para poder llegar a una deconstrucción de las creencias negativas.

Bibliografía

- ALEJALDRE BIEL, L. (2014). “Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia”, in *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca, pp.1-13.
- ANDRADE PULIDO, J. (2014). “Creencias sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes de educación primaria en México”, in *Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”*, vol. 14, n. 2, mayo-agosto, pp. 1-29
- BARCELOS, A.M.F. (2013). “Recent developments on beliefs about language learning and teaching”. in E. R. Esparza Barajas & E. D. Castillo Zaragoza (coords): *Beliefs about language teaching. Different contexts and perspectives*, México, Pearson Educación, pp. 3-16.
- DJEUMENI, T. M. (2011). *Les TICE au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs technopédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants, pratiques à l'école et pratiques privées* (Thèse de doctorat), Paris, Université Paris Descartes.
- FONKOUA, P. et al. (2012). “Intégration pédagogique des TIC dans les écoles camerounaises : succès et défis”, in T. Karsenti (ed.), *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100 écoles africaines*, Ottawa, Ottawa IDRC, pp. 108-127.

- KARSENTI, T. et al. (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa CRDI, Ottawa.
- MINEDUC. (2001). Lettre No.B1/1464/MINEDUC/SG du 4 juin portant introduction NTIC dans les établissements scolaires du Cameroun, Yaoundé.
- NKENLIFACK, M. et al. (2012). "Approche de modernisation de l'enseignement des langues et cultures nationales du Cameroun à l'aide des TIC", in *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*. Vol. 38 (2), pp. 1-20.

L'ellipse dans les discours linguistique, littéraire et cinématographique

Pierre Paulin Onana Atouba

Université de Yaoundé I

piercamerun@yahoo.es

RESUM

L'el·lipsi es defineix com el fenomen lingüístic, bàsicament comunicatiu i funcional, que expressa un estat de latència. Sembla inherent al llenguatge. Aquesta característica el converteix en un mecanisme multidisciplinari. Aquest treball descriu la percepció d'alguns enfocaments d'aquest concepte, incloent la lingüística, la literatura i el cinema. El denominador comú d'aquestes dimensions rau en el fet que l'el·lipsi no es pot percebre com un buit en l'enunciat. Des del punt de vista lingüístic, l'el·lipsi té tres variants: l'el·lipsi sintàctica, l'el·lipsi semàntica i l'el·lipsi pragmàtica. En el discurs literari, l'el·lipsi simplement equival a l'implícit. En aquest context, expressa un buit, fins i tot un salt retrospectiu en la narració. Les entitats suposadament el·líptiques van més enllà de la categoria textual temporal. El marcador temporal serveix com a pista d'aquesta insinuació que només és condensació. En el discurs cinematogràfic, l'el·lipsi també té l'estatus d'implícit. Integra les seqüències de la història irrellevants per al marc cinematogràfic.

PARAULES CLAU

El·lipsi, latència, pluridisciplinari, discursiu, lingüístic, literatura, cinematografia, gap, categoria temporal, condensació i implícit.

RESUMEN

la elipsis se define como el fenómeno lingüístico, básicamente comunicativo y funcional, que expresa un estado de latencia. Aparece como inherente al lenguaje. Este rasgo lo convierte en un mecanismo multidisciplinario. Este trabajo describe la percepción de algunos enfoques de este concepto, incluida la lingüística, la literatura y el cine. El denominador común de estas dimensiones radica en el hecho de que la elipsis no debe percibirse como una brecha en el enunciado. Desde un punto de vista lingüístico, la elipsis tiene tres variantes: la elipsis sintáctica, semántica y la elipsis pragmática elipse. En el discurso literario, la elipsis simplemente equivale a lo implícito. En este contexto, expresa un vacío, incluso un salto retrospectivo en la narración. Las entidades supuestamente elípticas van más allá de la categoría textual temporal. El marcador temporal sirve como pista para esta insinuación que es solo condensación. En el discurso de la película, la elipsis también tiene el estatus de implícito. Integra las secuencias de la historia irrelevantes para el marco cinematográfico.

PALABRAS CLAVE

Elipse, latencia, discurso multidisciplinar, lingüística, literatura, cinematografía, Gap, categoría temporal, condensación e implícitos.

RESUME

L'ellipse se définit comme ce phénomène langagier foncièrement communicationnel et fonctionnel qui exprime un état de latence. Elle apparaît comme inhérente à la langue. Ce trait fait d'elle un mécanisme pluridisciplinaire. Ce travail décrit la perception de quelques approches de ce concept, notamment la linguistique, la littéraire et la cinématographique. Le dénominateur commun à ces dimensions réside sur le fait que l'ellipse ne doit nullement être perçue comme une lacune de l'énoncé. Du point de vue linguistique, l'ellipse comporte trois variantes : l'ellipse syntaxique, l'ellipse sémantique et l'ellipse pragmatique. Dans le discours littéraire, l'ellipse équivaut simplement à l'implicite. Dans ce cadre, elle exprime un vide, voire un saut rétrospectif dans la narration. Les entités prétendument elliptiques vont au-delà de la catégorie textuelle temporelle. Le marqueur temporel sert d'indice à cette insinuation qui n'est que condensation. Dans le discours cinématographique, l'ellipse revêt également le statut d'implicite. Elle intègre les séquences du récit non pertinentes pour la trame cinématographique.

MOTS CLÉ

Ellipse, latence, pluridisciplinaire, discours, linguistique, littérature, cinématographie, lacune, catégorie temporelle, condensation et implicite.

ABSTRACT

The ellipsis is defined as a language phenomenon which is a latency and essentially communicational and functional. It is inherent in language. This feature makes it a pluridisciplinary mechanism. Our paper presents some approaches, that is, the linguistic, literary and cinematographic ones. The ellipsis must not be regarded as a deficiency of the utterance. The linguistic ellipsis contains three varieties: the syntactic ellipsis, the semantic ellipsis and the pragmatic one. In the literary domain, the ellipsis is equivalent to the implicit. In this sense, it expresses emptiness, a gap, that is, a retrospective vault in narrating. In this field, the alleged elliptic entities are beyond the time category. The time marker is used as a token to this insinuation which is only condensation. In the cinematographic discourse, the ellipsis also adopts the status of the implicit. It includes non-relevant sequences of the narration to the enrolment of the cinematographic texture.

KEY WORDS

Ellipsis, latency, pluridisciplinary, discourse, linguistic, literature, cinematography, hiatus, time category, condensation and implicit.

Introduction

Ce travail est le quatrième¹ du genre que nous consacrons à une série de recherches relatives au contenu implicite et porte sur l'ellipse dans différents domaines, comme peuvent être les cas des discours linguistique, littéraire et cinématographique.

1. Pour d'amples informations, voir Onana Atouba (2005, 2006, 2010).

La communication linguistique, qui constitue un trait caractéristique de l'interaction humaine, présente un ensemble de normes dont l'économie linguistique² apparaît comme l'une des principales manifestations. En ce sens, le sujet parlant dispose d'un large éventail de possibilités pour pouvoir véhiculer son message. Cependant, il préfère très souvent construire des énoncés courts, communicationnellement efficaces et pertinents. Il peut aussi opter pour le silence³, car se taire est parfois appréhendé comme une autre forme de communication. Pour exprimer tout ce que nous voulons dire dans les énoncés que nous émettons, nous n'utilisons pas toujours des images phoniques. A cet effet, par le caractère relationnel des signes qui forment un discours, l'énonciateur peut employer des constructions dans lesquelles certains éléments restent muets et endormis sans pour autant qu'elles soient agrammaticales, inacceptables ou déficientes en information sémantique et pragmatique. Cet aspect singulier caractérise les langues naturelles et confirme en même temps la valeur linguistique et communicationnelle du silence.

A ce sujet, le silence se définit comme ce qui se perçoit dans le langage sans, toutefois, que celui-ci l'énonce. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la comparaison qu'établit Gutiérrez Ordóñez (2002b: 40) entre le silence en musique et une autre expression musicale. Le fait que la théorie traditionnelle parle de phrases « normales » se justifie par l'existence des phrases « anormales », formellement incomplètes ou tout simplement elliptiques.

Une construction est dite elliptique si sa compréhension se fait à travers sa relation avec une autre qui contient au plan de la surface l'information que la structure elliptique camoufle. Cette lecture est fondamentalement une interprétation lexico-sémantique. Pour cela, loin de faire de l'ellipse une panacée pour l'explication du fonctionnement de la langue, nous essayerons de réaliser une étude empirique. Cependant, nous limiterons l'analyse de l'ellipse aux discours linguistique, littéraire et cinématographique.

L'objectif de cet article est double. La première motivation consiste à examiner posément les fonctifs qui peuvent être l'objet d'éliision⁴ dans une construction donnée. La seconde vise à établir des zones de divergences et convergences entre les différents domaines discursifs dans lesquels s'observe ce processus.

Cette étude se veut synchronique et syncrétique et aborde le problème du point de vue fonctionnel et communicationnel, car la principale mission de la langue est de communiquer. Cela suppose qu'elle intègre, dans ce cadre, les orientations syntaxique et sémantique, mais aussi informative voire sémiotique. Dans le même sillage, ce travail prend en compte l'orientation de la théorie de la pertinence qui est fondamentalement fonctionnelle. Il vise à démontrer également, contrairement à la vision de certains auteurs, à l'instar de Hjelmslev (1948), Rodríguez Díez (1983: 1991) y Gutiérrez Ordóñez (1997b, 1997c)⁵, que l'unité réhabilitée ne convertit pas toujours la nouvelle structure en

2. Les normes linguistiques ne se limitent pas à la seule économie linguistique qui constitue l'une des maximes de Grice (1975). Elles offrent plusieurs variantes dont l'"intelligibilité" (précision + concision + clarté) apparaît comme l'une des faces perceptibles.

3. Nous faisons allusion au silence humain, vu que se taire dans un contexte ou une situation (par exemple, le dialogue) peut avoir un sens communicationnel. Pour beaucoup plus d'informations sur le silence communicationnel, voir, à ce propos, Clerc (1997: 101-119).

4. Nous employons indifféremment, comme Brucart Marraco (1987b), les termes *ellipse* et *éliision*.

5. Ces linguistes et bien d'autres limitent la théorie de l'ellipse aux traces fonctionnelles d'un énoncé, lorsque celles-ci répondent aux exigences de la catalyse. Ils soutiennent, tout comme el Brocense, que le repositionnement de l'élément éliidé peut provoquer une certaine ambigüité et rendre douteux le signifié et même le sens de la nouvelle structure résultante de la catalyse de l'entité omise.

synonyme parfait de la construction de départ⁶. L'autre objectif de cette analyse est de montrer que les discours linguistique, littéraire et cinématographique ont pour trait commun l'utilisation de la langue.

Le présent travail s'articule autour de deux noyaux. La première partie présente et définit en grandes lignes le phénomène d'ellipse⁷. La deuxième, quant à elle, porte sur le signalement des traits singuliers de l'ellipse dans les discours ci-hauts mentionnés.

1. Définition

L'ellipse s'appréhende comme l'un des mécanismes les plus déconcertants de par son caractère complexe, qui a attiré toujours l'attention de nombreux analystes de la langue et celle de ceux des champs connexes. Dans ce sillage, la grammaire traditionnelle⁸ a fréquemment eu recours au concept d'*ellipse* chaque fois que le fonctionnement de quelque fait linguistique que ce soit échappait à l'explication empirique. Cette utilisation de l'ellipse comme solution *ad hoc* par les linguistes et autres spécialistes ou usagers de la langue chaque fois qu'ils étaient butés aux processus linguistiques dont l'explication scientifique leur était difficile a rendu banale la perception d'un tel mécanisme.

Face à cette perception acritique et abusive de l'ellipse, la linguistique structurale⁹ apparaît comme un courant contraire à cet usage indiscriminé qui se fait fréquemment de l'ellipse. C'est un mouvement de rejet de ce procédé, en tant que phénomène capable de répondre à des nombreux, mais différents problèmes que pose la langue et que la grammaire ne réussit pas à expliquer scientifiquement. Toutefois, l'émission des séquences linguistiques dans lesquelles est perceptible la latence de certains fonctifs s'avère un fait indéniable, malgré la réticence de certains théoriciens¹⁰ à accepter l'ellipse comme un recours explicatif de ce type de structures qui présentent prétendument une anomalie. Gutiérrez Ordóñez (1994: 22) résume cette vision en deux arguments essentiels :

- L'existence de l'ellipse dans le langage, fait que personne n'oserait nier.
- Son utilisation acritique et indiscriminée dans l'explication linguistique.

Le concept d'*ellipse* n'est pas un phénomène nouveau. Il est perçu comme l'un des faits linguistiques qui ont attiré l'attention de tous ceux qui ont travaillé et s'intéressent aux problèmes de la langue. Pour cette raison, l'histoire de l'analyse de l'ellipse nous offre un ensemble de définitions venant de différents auteurs de champs du savoir divers. Bien qu'elles s'excluent apparemment et présentent

6. Il est à signaler que l'énoncé elliptique, bien que fonctionnellement et sémantiquement équivalent à l'autre perçu comme « complet », ne pourrait jamais être identique à la construction mère. Cette perception renforce la thèse selon laquelle nous ne pouvons pas facilement parler en langue de synonymie parfaite entre deux ou plusieurs vocables ou énoncés.

7. Nous écartons de ce travail l'acception de l'ellipse en tant que phénomène phonétique. En ce sens, il équivaut à la suppression d'une des deux voyelles qui se trouvent entre une ou deux mots. Par exemple, lat. unde>esp. *donde*. En effet, quand il y a deux voyelles différentes qui sont unies par connexion de mots, il peut y avoir élision de la première voyelle ; fondamentalement lorsqu'il s'agit du a final suivi de n'importe quelle initiale de mots. Le même phénomène a lieu en espagnol dans les séquences [-e + i-] y [-o + u-]: l'escuela, s'hizo. Pour d'amples détails voir, à ce sujet, Alcina Franch y Blecua Perdices (1975: 412). Nous mettons aussi de côté les dimensions de suspension ou interruption qu'on confère parfois à l'ellipse.

8. Cf. Bello (1847), RAE (1931, 1973), Alcina Franch y Blecua Perdices (1975) y Benveniste (1975).

9. Cf. Alarcos Llorach (1967, 1972, 1974) et Gutiérrez Ordóñez (1994, 1997b, 1997c, 2002a).

10. Il s'agit des auteurs tels que Seco Reymundo (1972), Hernández Terrés (1984) et Rodríguez Díez (1983, 1993), parmi tant d'autres.

parfois des limites, ces définitions peuvent être complémentaires les unes les autres. Elles retracent toute l'histoire de l'analyse de l'ellipse, en tant que mécanisme qui affecte de façon inhérente le langage.

A ce propos, des théoriciens, comme Pérez-Rioja (1966: 468), soutiennent qu'il n'existe pas de fossé étanche entre syntaxe et stylistique¹¹. Pour cet auteur, l'ellipse est "la omisión de palabras que, aun siendo necesarias para completar la construcción sintáctica, no lo son para la comprensión del sentido. Si esta condición se cumple, la elipsis presta concisión y elegancia a la frase [...]" (Pérez-Rioja 1966: 76). Ce caractère pluridisciplinaire lui confère différentes acceptions et permet en sorte qu'elle soit abordée dans divers domaines : la stylistique, la phonétique, la sémantique, la grammaire, littérature, cinéma, etc. Le fait qu'elle soit l'objet de plusieurs domaines de recherche justifie son incorporation tardive dans la linguistique et même son exclusion de celle-ci.

Ainsi, une séquence acquiert le statut d'elliptique, quand sa structure superficielle montre l'absence de certains éléments qui forment son schéma syntaxique et même discursif. Le manque de réalisation phonique de ces éléments se perçoit comme un manquement aux règles de base de la grammaire¹². Dans cette optique, l'ellipse est un recours grammatical de régulation de la langue.

L'ellipse est basée, en général, sur l'usage des unités syntaxiques ou discursives fonctionnellement indispensables, mais sans réalisation phonétique. La grammaire générative établit, de ce fait, une relation entre l'ellipse et les catégories vides.

Dans ce sillage, Francisco Sánchez de las Brozas¹³ cité par Hernández Terrés (1984 : 11) souligne que l'ellipse "es la falta de una palabra o de varias en una construcción correcta". Cette lecture diffère de la conception de Seco Reymundo (1972: 377) qui soutient que l'ellipse est la manifestation lacunaire d'un énoncé.

Il se dégage de ces différents points de vue que l'ellipse n'équivaut nullement à réduction¹⁴ de mots à leur simple expression juste pour raison d'économie d'efforts ou de mots.

Dans cette mouvance, nous rejoignons la vision de Swam (1995: 172) lorsqu'il pense qu'il y aura ellipse dans un énoncé quand "We often leave out words to avoid repetition or in other cases when the meaning can be understood without them". En ce sens, l'ellipse ne peut pas être perçue comme une lacune ou un défaut du langage. Les constructions elliptiques ne sont nullement des séquences anormales. Elles sont autant valables et normales que celles qui comportent tous leurs éléments sur la strate superficielle au complet.

11. Certains auteurs, comme Arrivé, Benveniste, Chevalier et Peytard (1997: 99), soulignent que l'ellipse est une figure de style, mais aussi, bien qu'en nuanciant, un phénomène grammatical : « L'ellipse ainsi définie est une figure de style. En grammaire, elle doit être invoquée avec une extrême prudence ». A ce propos, voir Paredes Duarte (1998).

12. L'analyse de la langue repose sur plusieurs postulats. Pour une grande partie des théoriciens de la perspective normative, la phrase est l'unité syntaxique dans laquelle les constituants formels doivent apparaître.

13. Dans le même sens, lire l'analyse que font Brea Claramonte (1980, 1983) et Hernández Terrés (1984) de la théorie de l'ellipse de el Brocense.

14. Bien que l'ellipse soit l'un des procédés de condensation que possède la langue, elle ne peut se considérer comme réduction de mots à son expression de base. Beaucoup d'auteurs, comme Allerton (1975), Seco Reymundo (1972: 377), Kreider (1979), Thomas (1979: 46), Arrivé et Chevalier (1997: 61) et Haensch (2003), confèrent à l'ellipse la valeur de réduction. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'ellipse morphologique de Quirk et les autres (1985: 900) et celui de "Word clipping" de Kato (1986), par exemple, (tele) phone, photo (graph), (in) flu (enza) et disco (theque). Thomas (1979: 46) préfère parler, dans de tels cas d'éllision: "Most elisions are, in fact 'conventional' rather than 'self-defining'. The Word plane, for example, jeans 'aero-plane' rather than 'hydro-plane' or any other kind of plane". Pour cela, nous éliminons la perception de l'ellipse comme réduction telle que le perçoivent Kato (1986: 427) et Quirk et les autres (1985: 900); "Although the phenomenon called 'word clipping' belongs more to the lexical process of word-formation than to grammar".

La construction pleine appartient au plan de la surface, c'est-à-dire à la langue et offre moins de possibilités d'usage au niveau du discours. L'ambiguïté dont parlent quelques théoriciens¹⁵, dans certains cas, se doit au fait que la structure avec le fonctif sous-entendu s'est lexicalisée et n'admet plus la possibilité de repositionnement.

L'impression d'incomplétude affichée formellement n'est que pure chimère. Fonctionnellement, elles sont complètes et plus efficaces, du point de vue communicationnel. Elles sont plus agiles, expressivement parlant. De ce fait, elles se situent au niveau du discours, tandis que les énoncés avec tous leurs fonctifs présents à la surface ne relèvent que du domaine de la langue.

En effet, l'interpolation de l'unité omise par le mécanisme de catalyse produit un énoncé qui n'existe que dans le système. Les éléments élidés des structures elliptiques apparaissent au plan de la surface comme des cellules dormantes. Elles existent mais fonctionnent sous la forme de latence.

Les constructions elliptiques participent du principe de l'économie linguistique. L'ellipse leur confère une grande célérité discursive, car le locuteur choisit la structure moins coûteuse au niveau de l'effort du traitement ou de l'analyse de l'information la plus pertinente. L'ellipse apparaît ainsi comme un processus et un instrument auxiliaire de cohésion et de cohérence discursives.

Le phénomène d'ellipse regroupe un éventail de constructions qui se caractérisent par l'absence de réalisation phonétique d'une de leurs composantes. Pour une communication efficace, l'ellipse apparaît comme l'un des traits caractéristiques de la communication linguistique, mieux encore du langage ou tout simplement des langues naturelles. Elle a pour socle l'usage des unités synthétiques fonctionnellement indispensables, mais sans réalisation phoniques. Sous cet angle, la grammaire générative établit une relation entre l'ellipse et les catégories vides.

L'ellipse affecte plusieurs unités linguistiques : la phrase, l'énoncé, le discours ou le texte. Quant aux éléments qui peuvent souffrir de l'ellipse, ils sont de différents ordres. Ils intègrent les catégories primaires (substantif et verbe), les catégories secondaires (adjectif et adverbe), les catégories tertiaires (prépositions, conjonctions, relatifs et déterminants) et, enfin, d'autres unités (les interjections) dont la définition du statut fonctionnel suscite de nombreuses polémiques scientifiques.

L'information contenue dans l'élément elliptique relève de l'implicite. Elle constitue une dimension du concept globalisateur qu'est l'implicite. L'unité linguistique omise s'appréhende comme une entité singulière et unique qui ne saurait être remplacée à tout hasard par une autre. De ce point de vue, l'ellipse¹⁶ apparaît comme un mécanisme fondamentalement linguistique qui revêt trois variantes :

- l'ellipse grammaticale ou syntaxique¹⁷;
- l'ellipse sémantique ou lexicale;
- l'ellipse informative ou pragmatique¹⁸.

Il ressort de cette différenciation que l'ellipse est une opération hautement fonctionnelle et c'est pour cela qu'il est permis de parler simplement d'ellipse discursive. Cette appellation met en exergue le caractère pluridisciplinaire des champs du savoir qui s'y intéressent. En ce sens, Brucart Marraco (1999: 2789) soutient que l'ellipse peut apparaître sous différentes formes et affecter leur sens global.

15. Lire, à ce sujet, Seco Reymundo (1972) et Rodriguez Diez (1983).

16. Cf. Onana Atouba (2005), pour d'amples informations sur l'ellipse, en général.

17. Voir Brucart Marraco (1987), à ce propos.

18. Pour beaucoup plus de détails, voir Onana Atouba (2006 : 1422-1428).

Pour tout dire, l'ellipse se définit donc comme cette opération qui consiste à supprimer d'une phrase ou d'un énoncé un ou plusieurs éléments dont la présence est normalement requise. Cette notion n'est pas employée de la même manière en syntaxe, en rhétorique, dans la théorie de la littérature et dans l'art cinématographique.

2. Usage discursif de l'ellipse

2.1. L'ellipse en linguistique

En linguistique et en syntaxe, en particulier, l'ellipse est constamment invoquée par les grammairiens. Son usage est inséparable du postulat de l'existence des structures linguistiques régulières. La linguistique moderne, et la grammaire générative, en particulier, s'emploie à essayer de contraindre le recours à l'ellipse pour en faire autre chose qu'une procédure *ad hoc*.

Selon la grammaire générative, l'ellipse doit être considérée comme le résultat des règles d'effacement, qui, grâce à une ou plusieurs transformations, suppriment, au plan de la manifestation, les éléments présents en structure profonde. De ce point de vue, l'ellipse relève d'un processus plus général, celui de l'implicite.

Pour qu'il ait ellipse, il faut que l'omission, qui la caractérise, ne gêne pas la compréhension de l'énoncé (phrastique ou discursif) : ce qui suppose que les unités superficiellement absentes puissent être reconstituées à l'aide des éléments présents présupposants. Ainsi, la catalyse devient la procédure d'explicitation alors mise en œuvre à cet effet.

L'ellipse ne doit pas s'appréhender comme une irrégularité de l'énoncé. Les apparentes déficiences qui peuvent s'observer dans la communication linguistique de certaines constructions sont surtout superficielles. Bien que formellement incomplètes et anormales, ces structures sont aussi correctes que celles qui disposent en surface de tous leurs constituants. C'est dans cette mouvance que s'inscrit la thèse de Rodríguez Díez (1991: 8-9) lorsqu'il affirme qu'un élément est elliptique, dans un énoncé donné, quand les propres règles de la syntaxe exigent sa présence explicite.

En rhétorique, l'ellipse se range parmi les « figures de construction » ou « figures syntaxiques ». A la différence d'autres figures syntaxiques comme l'*hypallage*¹⁹ ou le chiasme²⁰ —qui impliquent un déplacement—, l'ellipse suppose une rupture (Bonhomme 1998) par l'effacement de constituants. Ce qui implique que le récepteur ait les moyens de pallier ce qui manque. L'ellipse rhétorique est censée être produite à des fins expressives, son emploi systématique est traditionnellement lié au laconisme et à l'*émotion*.

Dans le premier cas, l'ellipse est perçue comme le refus de la prolixité, l'économie de moyens. Dans le second, l'ellipse est attribuée à un locuteur dont la passion troublerait le discours. Mais il est difficile d'assigner une valeur stable aux effets produits par l'ellipse indépendamment des genres de discours concernés. Dans les genres audiovisuels narratifs, l'économie des moyens peut fonctionner comme indice qu'on va vite et à l'essentiel. Pour Fontanier (1977: 305)²¹, l'ellipse consiste à la

19. En stylistique, l'hypallage est une figure qui consiste à qualifier certains noms d'une phrase par des adjectifs convenant à d'autres noms de la même phrase.

20. Le chiasme désigne, en stylistique, ce procédé qui place les éléments de deux groupes formant une antithèse dans l'ordre inverse de celui que laisse attendre la symétrie.

21. Pour cet auteur, l'ellipse passe pour la plus analytique des figures, c'est -à-dire, pour celle qui exprime la pensée avec

suppression de mots qui seraient nécessaires à la plénitude de la construction, mais que ceux qui sont exprimés font assez entendre pour qu'il ne reste ni obscurité, ni incertitude.

Dans un essai, l'ellipse peut jouer comme densification de la pensée, dans un roman comme restitution authentique des impressions (monologue intérieur), etc. Dans une analyse du discours fondée sur une « approche analytique », l'ellipse joue un rôle important : la confrontation d'énoncés relevant des formations discursives concurrentes s'appuie, en général, sur le présupposé qu'il faut mettre en évidence et interpréter des « blancs » dans l'énoncé. Mais, dans ce type d'énoncé, on sort du domaine traditionnel de l'ellipse.

La distinction entre l'ellipse syntaxique et l'ellipse rhétorique n'est pas véritablement décidable, ni celle entre l'ellipse obligatoire et l'ellipse facultative. La reconnaissance de l'ellipse suppose que l'on restitue ce que serait la séquence « complète », mais cela cadre mal avec les présupposés de la plupart des analystes du discours : il y a souvent plusieurs restitutions possibles, qui déclenchent des inférences distinctes chez les interprètes de l'énoncé.

2.2. L'ellipse dans le discours littéraire

Dans la théorie littéraire, l'ellipse touche essentiellement l'une des catégories textuelles : le temps. C'est pourquoi on parle surtout dans ce domaine d'ellipse temporelle. Elle est perceptible à travers la marque visible que constitue l'embrayeur temporel. Celui-ci se comporte, du point de vue sémiotique, comme l'indice narratif ou langagier qui sert à repérer la manifestation de l'ellipse. Ce déictique ne peut aucunement se substituer à l'ellipse, car il reste un simple marqueur discursif attestant la présence de ce phénomène.

L'ellipse se perçoit, dans ce cadre, comme un procédé de condensation. Cependant, si elle ne signifie nullement, en syntaxe, réduction des mots à son expression minimale pour des raisons d'économie linguistique et d'efforts, l'ellipse, en théorie de la littérature, équivaut à réduction. Elle exprime un contenu implicite. La marque temporelle fonctionne comme une valve discursive énonciatrice de l'ellipse. A travers le déictique temporel qui est un condensateur discursif, le locuteur ou narrateur camouffle non seulement la catégorie temporelle mais aussi une bonne frange du récit pour la compréhension et interprétation du discours narratif qu'il juge non pertinent. L'interpolation de l'information narrative omise alourdirait le récit, ce qui oblige le narrateur à la dissimuler.

L'embrayeur, en tant que signe et donnée physique, est un agent d'implication. L'omission correspond, dans ce contexte, au sous-entendu ou à l'insinuation. Le déictique joue le rôle de capsule discursive. Cette lecture cadre avec la thèse de Gutiérrez Ordóñez (2002a: 237) qui soutient que l'ellipse n'est nullement synonyme de suppression ou annulation. Elle constitue plutôt un état de latence dans lequel un fonctif reste fonctionnellement actif, même si, sur le plan formel, cet élément est omis. Pour cela, l'ellipse cache des magnitudes nécessaires dans la conformation et intellection des séquences.

Genette (1972: 139- 41), dans le discours littéraire, distingue fondamentalement trois types d'ellipses :

- Ellipses explicites
- Ellipses implicites
- Ellipses hypothétiques.

le plus de développement et d'exactitude ; vu sous cet angle, il rejoint Fernández Pelayo (1979).

En effet, du point de vue formel, ces trois variantes présentent, respectivement, les traits suivants :

Pour ce qui est des ellipses explicites, elles procèdent soit par identification (déterminée ou non) du laps de temps qu'elles élident, ce qui les assimile à des sommaires très rapides, de type (*Transcurrieron algunos años*) : soit par élision pure et simple (degré zéro du texte elliptique) et indication du temps écoulé à la reprise du récit du modèle (*Tres semanas más tarde* ; *mencionado hace poco tiempo*). Cette forme est rigoureusement plus elliptique, quoique tout aussi explicite et non nécessairement plus brève : le sentiment *du vide narratif*, de la *lacune*, y est mimé par le texte d'une manière analogique, plus « *iconique* », au sens de Jakobson, d'abord, et de Peirce, ensuite.

Ces formes peuvent ajouter à l'indication purement temporelle une information de contenu diégétique (*Transcurrieron algunas décadas de inestabilidad política* ; *Tras algunos años de dictadura*). Ces « ellipses qualifiées » sont une des ressources de la narration romanesque.

Les ellipses implicites, quant à elles, se font signalées par une présence qui n'est pas déclarée dans le texte, et que le lecteur peut seulement inférer de quelque lacune chronologique ou solutions de continuité narrative. Elles constituent l'expression du temps indéterminé et illustrent le cas du mutisme informationnel (*Aconteció una noche de invierno*). Cette ellipse est apparemment déterminée grâce à cette indication de date, mais de façon fort imprécise. Elle devient ensuite plutôt confuse ; pour cela, elle peut être surtout comme non qualifiée. Il devient donc difficile à l'analyste ou au récepteur de capter l'information omise, même rétrospectivement.

Enfin, la forme la plus implicite de l'ellipse est l'ellipse purement hypothétique—comme l'indique Genette (1972: 141) — impossible à localiser, parfois même à placer en quelque lieu que ce soit, que révèle après coup une analepse. L'auteur souligne qu'avec ce type d'ellipse littéraire, on est évidemment là aux limites de la cohérence du récit, et par là même, à celles de l'analyse temporelle.

Il est à noter que Genette (1972: 82) associe la notion d'*ellipse* à celles d'*analepse* et *anachronie*. Ainsi, il appelle analepses *complétives*, ou « renvois » les segments rétrospectifs qui viennent combler après coup une lacune antérieure du récit, lequel s'organise ainsi par omissions provisoires et réparations plus ou moins tardives, selon une logique narrative partiellement indépendante de l'écoulement du temps. Ces lacunes antérieures —selon lui—peuvent être des ellipses pures et simples, c'est-à-dire, des failles dans la continuité temporelle.

L'auteur parle de l'ellipse proprement dite ou *ellipse temporelle*. Cette variante laisse de côté les omissions latérales auxquelles il réserve le nom de *paralipse*. Genette (1972: 82) appréhende cette variante de l'ellipse comme une sorte de lacunes, d'ordre moins strictement temporel, qui consistent non plus en l'élision d'un segment diachronique, mais en l'omission d'un des éléments constitutifs de la situation, dans une période, en principe, couverte par le récit : soit le fait, par exemple, de raconter son enfance en occultant systématiquement l'existence de l'un des membres de sa famille. Ici, le récit ne saute pas, comme dans l'ellipse, par-dessus un moment, il passe à côté d'une donnée. Comme l'ellipse temporelle, la paralipse se prête évidemment fort bien au comblement rétrospectif.

En fait, Genette (1972: 211-12) distingue l'ellipse temporelle de la paralipse²² ou ellipse partielle. Celle-ci a lieu quand on n'omet pas un segment temporel, mais un élément de la diégèse; ce qui peut donner lieu à une perception déformée du fait narré qui sera un facteur de surprise dans le dévoilement postérieur, comme il arrive dans certains récits d'intrigue.

22. Genette (1972: 82) aborde ce genre d'ellipse latérale, conformément à l'étymologie et sans trop d'entorse à l'usage rhétorique.

La paralipse²³ des rhétoriciens est plutôt une fausse omission, autrement dite prétéition. Ici, la paralipse, en tant que figure narrative, s'oppose à l'ellipse comme *laisser de côté* parallèle au *laisser sur place*. Nous retrouverons plus loin la paralipse comme fait de *mode*.

Du point de vue temporel, l'analyse des ellipses se ramène à la considération du temps éliidé. C'est à juste titre que Genette (1972: 141) se résume et pense que « les ellipses, quels que soient leur nombre et leur puissance d'éliision, représentent une part du texte pratiquement nulle, il faut bien en venir à cette conclusion que la totalité du texte narratif proustien peut se définir comme *scène*, au sens temporel ».

L'ellipse temporelle comporte les ellipses déterminées qui ont une durée indiquée (*Dos años más tarde*) et les ellipses indéterminées (*Varios años transcurrieron* ; *Largo tiempo*) qui amènent l'analyste à des inférences parfois difficiles.

Une autre dimension que présente l'ellipse littéraire²⁴ est celle de technique narrative. Elle est utilisée, dans ce cadre, pour établir une communication franche et constante avec le destinataire. Elle maintient continuellement en éveil l'allocutaire. En ce sens, l'ellipse fonctionne comme un activateur communicationnel. Ce mécanisme consiste à des ruptures imposées sans cesse par l'écrivain de façon inconsciente pour qu'il puisse communiquer permanemment avec ses possibles lecteurs. Tout compte fait, ces deux dimensions de l'ellipse littéraire, se réduisent ou équivalent à la condensation. Celle-ci renferme un contenu implicite ; pour cela, il est préférable de parler tout court d'implication discursive, dans l'approche littéraire.

2.3. L'ellipse dans le discours cinématographique

Du point de vue cinématographique²⁵, l'ellipse désigne le fragment de l'action omis consciemment dans la narration argumentative du film et dont l'absence est perçue de forme explicite par le spectateur (Pablo de Santiago 2002: 159). Cette dimension de l'ellipse reste étroitement liée aux deux premières approches du présent article.

C'est pour cette raison que des spécialistes de ce phénomène dans le texte cinématographique s'appuient sur la perception des théoriciens, comme Genette (1972). Néanmoins, l'ellipse cinématographique associe à la fois des concepts comme ceux de *condensation*, *récit*, *histoire*, *sommaire* et *vide narratif*. Pour ce faire, Sanchez Noriega (2000: 104) pense, qu'en réalité, il n'existe pratiquement pas de récits sans ellipse et un récit apparaît tant comme ce qui s'explique de l'histoire que ce qu'il omet ; d'où le fait qu'on dise qu'on tait du récit ce qui ne revêt aucun intérêt ou ce qui l'a assez. Plus encore, dans beaucoup d'occasions l'habileté narrative réside au fait de doser l'information et de situer stratégiquement les ellipses le long du récit. Bien plus, la découverte de l'ellipse marque un pas important dans le progrès du langage cinématographique. Cette capacité d'évocation à demi-mot est l'un des secrets de la puissance de suggestion du cinéma.

Il existe aussi un type d'ellipses qu'on peut appeler *ellipses de bon goût* ou *de caractère moral*— surtout au cinéma —, exigées pour ne pas montrer des images qui peuvent être sanctionnées par

23. L'omission du personnage dans le tableau de famille ne peut se définir que comme une paralipse et la valeur de censure en est peut-être encore plus forte (Omission latérale = paralipse).

24. Cf. Arenas (1981) et Vargas Llosa (1965), à cet effet.

25. Le film évolue dans deux supports (audiovisuel et textuel). Dans la limite de ce travail, nous faisons recours essentiellement au canal audiovisuel.

le spectateur. En ce sens, on voit rarement l'accouchement au cinéma (sauf des films exceptionnels comme *Nous voulons un enfant* ou *Tu enfanteras sans douleur*) et la naissance est toujours indiquée par les premiers cris du nouveau-né. De même, l'acte sexuel apparaît comme cet événement qui joue un rôle dans la plupart des films et qui est plus que tout autre difficile à montrer, quelle que soit l'audace de certains réalisateurs.

Un autre cas intéressant peut être signalé, c'est celui de certaines ellipses dues à des tabous sociaux particulièrement puissants et que ne contrecarre, d'ailleurs, aucune curiosité grivoise (celle des sentiments incestueux ; l'homosexualité, problème qu'on ne voyait évoqué que dans de rares films et d'une façon plus ou moins dissimulée).

Les ellipses servent, évidemment, pour éliminer les temps morts dans une séquence, en supprimant des plans non nécessaires (ellipses de montage) ou entre les séquences (ellipses de continuité), pour rendre patent le passage du temps et l'évolution présumable de personnages, circonstances et relations entre eux, le contexte historique et social, etc. Quand l'ellipse a une durée démesurée —exemple classique de 2001, *una odisea en el espacio* (2001, A. Space Odyssey, Stanley Kubrick, 1968), entre la séquence initiale d'il y a des millions d'années et le reste du récit— une discontinuité irrésoluble se perçoit dans l'histoire et amène à considérer deux segments narratifs ou parties du récit.

L'ellipse a une valeur esthétique de premier ordre et est arrivée à être considérée comme stylème chez quelques auteurs cinématographiques ; ainsi, dans la comédie, elle est employée pour susciter l'imagination du spectateur, comme dans le dit « effet Lubitsch » qui, pour dire vrai, est une paralipse ou ellipse partielle.

Il est aussi possible de parler d'ellipse partielle quand la bande sonore est omise—et non seulement l'image ou l'un des éléments pertinents de la même— sans que le fragment de l'histoire soit éliminé, ce qui peut donner lieu à des dialogues intelligents avec le spectateur. En somme, l'ellipse est essentiellement une figure rhétorique qui établit un dialogue, un jeu de déductions et complicités avec les narrataires.

Pour Martin (1985: 84), le cinéma est l'art de l'ellipse. L'auteur pense, en effet, que le cinéaste peut avoir recours à l'allusion et se faire comprendre à demi-mot lorsqu'il est capable de tout montrer et connaissant le formidable coefficient de réalité dont est affecté tout ce qui paraît sur l'écran. D'ailleurs, l'ellipse fait nécessairement partie du fait artistique cinématographique tout comme des autres arts, puisque dès qu'il y a activité artistique, il y a choix. Martin (1990) signale, en ce sens, comment l'image s'appréhende à la fois comme une décantation et une reconstruction du réel : au niveau de l'œuvre envisagée dans sa totalité, l'opération est analogue.

Du point de vue du récit dramatique, cette opération porte le nom de *découpage* et l'*ellipse* en est l'aspect fondamental. La notion de *découpage* revêt donc ici, pour le spectateur, une importance capitale mais reste virtuelle. Toutefois, ce concept ne rentre dans notre analyse que sous la forme d'ellipses et du montage, qui en représente l'aspect complémentaire. En réalité, le montage n'est, à la limite, qu'une pure technique d'assemblage si le découpage a été fait avec une précision suffisante.

Le découpage consiste à choisir les fragments de réalité qui seront créés par la caméra. A un niveau plus élémentaire, il se traduit par la suppression de tous les temps faibles ou inutiles de l'action. Dans ce sillage, l'ellipse cinématographique correspond fondamentalement à l'implicite, et concrètement au sous-entendu. Cette variante est beaucoup plus proche de l'ellipse informationnelle, en linguistique. Au lieu de parler de l'ellipse, il conviendrait parler tout simplement d'implicite.

Cette lecture tient à deux motifs. D'abord, la modalité cinématographique plonge le destinataire dans l'activité inférentielle. Bien plus, elle exige de l'allocutaire une compétence à la

fois communicationnelle, discursive, sémiotique, sociologique et culturelle pour la captation ou interprétation du segment discursif omis ; ce fait suppose, bien évidemment, que le spectateur ou le lecteur dispose d'un savoir ou bagage encyclopédique. L'ellipse ne doit pas émasculer mais élaguer. Elle n'a pas—comme le signale Martin (1985: 84)— tant pour vocation de supprimer les temps faibles et les moments creux que de suggérer du solide et du plein en laissant hors champ ce que l'esprit du spectateur peut suppléer sans difficulté.

Tout ce qu'on voit sur l'écran devant être significatif, comme le signale cet auteur, on ne montrera pas ce qui ne l'est pas, à moins que, pour des raisons précises, le réalisateur ne cherche à créer une impression de longueur, de désœuvrement, d'ennui, voire d'inquiétude et, plus généralement, le sentiment qu'« il va se passer quelque chose » : des plans assez longs et apparemment vides de toute action engendrent, en effet, une telle impression.

À côté de ces ellipses inhérentes à l'œuvre d'art, il en est d'autres que Martin (1985: 84) appelle *expressives* parce qu'elles visent un effet dramatique ou encore s'accompagnent généralement d'une signification symbolique.

Il résulte, s'agissant des ellipses de structure, qu'elles sont motivées par des raisons de construction du récit, c'est-à-dire des raisons dramatiques, au sens étymologique du mot. C'est ainsi que dans les films à intrigue policière, on doit laisser le spectateur ignorer un certain nombre d'éléments qui conditionnent l'intérêt qu'il prendra à la suite de l'action : par exemple, l'identité du meurtrier.

Plus généralement, l'ellipse peut avoir pour but de dissimuler un instant décisif de l'action au spectateur afin de susciter en lui un sentiment d'attente angoissée, qu'on appelle le *suspense*, cher aux réalisateurs américains.

L'ellipse peut encore être nécessitée par la tenue dramatique du récit et avoir pour but d'éviter une rupture de l'unité de ton en passant sous silence un incident qui ne s'accorde pas à l'ambiance générale de la scène.

Les ellipses ci-dessus sont, en quelque sorte, *objectives* puisque c'est au spectateur que quelque chose est dissimulé. Ce volet du problème permet d'évoquer l'autre variante de ce type d'ellipses. Il s'agit des ellipses *subjectives*²⁶ qui constituent le *point d'écoute* d'un personnage qui est donné au spectateur et qui justifie l'ellipse du son.

Les ellipses dites *symboliques* intègrent les ellipses de structure. Elles se caractérisent par le fait que la dissimulation d'un élément de l'action n'y a pas un rôle de *suspense* mais revêt une signification plus large et plus profonde. L'ellipse de plans normalement utiles à la compréhension visuelle du récit peut créer des effets intéressants. Dans certains cas, l'ellipse peut déboucher sur le concept de *rythme* et sur celui de *symbole*.

Le second groupe d'ellipses cinématographiques comporte un type d'ellipses que Martin (1985: 84) qualifie d'*ellipses de contenu*. Elles sont motivées par des raisons de *censure sociale*. Il existe, en effet, de nombreux gestes, attitudes ou événements pénibles ou délicats que les tabous sociaux ou les règlements de censure interdisaient naguère de montrer. La mort, la douleur violente, les blessures affreuses, les scènes de torture ou de meurtre sont en général dissimulées au spectateur et remplacées ou suggérées par divers moyens. De nombreuses situations peuvent s'offrir à ce cas d'espèce.

—Tout d'abord l'événement peut être caché totalement ou partiellement par un élément matériel.

—L'événement peut aussi être remplacé par un plan du visage de l'auteur ou des témoins.

26. Dans certains films, l'ellipse se perçoit à travers le monologue intérieur qui arrive en premier plan sonore ; l'ellipse des paroles correspond au désintérêt du personnage central et, partant, du spectateur, pour leur vacuité. La scène devient silencieuse.

—En troisième lieu, l'événement peut être remplacé par son ombre ou son reflet : il reste visible mais de façon indirecte, et le caractère second de la représentation en atténue la violence réaliste.

Il arrive aussi que le spectacle objet de l'ellipse soit remplacé par un plan de détail plus ou moins symbolique et dont le contenu évoque ce qui se passe « hors cadre ».

L'image peut encore être remplacée par une évocation sonore.

—Enfin l'ellipse peut porter sur un élément sonore. Mais on a eu parfois recours à la musique avec création d'effets lyriques.

Mais la plupart des ellipses, dans ce domaine, reposent sur un mouvement de la caméra qui, après avoir éventuellement montré les premiers ébats amoureux, semble s'écarter discrètement. Le plan se termine alors le plus souvent par un fondu au noir —ou bien la caméra vient se fixer sur un élément matériel, puis par un fondu enchaîné, le réalisateur nous fait comprendre qu'un certain laps de temps s'est écoulé ; ou que les protagonistes sont occupés, par ailleurs ; ou enfin la caméra se porte vers un objet appartenant également à l'action et qui se trouve revêtu d'une valeur symbolique ou allusive.

Conclusion

L'ellipse, malgré de nombreuses interprétations et son caractère pluridisciplinaire, présente un dénominateur commun. Elle apparaît surtout comme un phénomène qui affecte le langage et a trait à la communication linguistique. C'est un mécanisme hautement fonctionnel qui ne peut aucunement être perçu comme une lacune de l'énoncé. L'ellipse linguistique, dans sa variante pragmatique, s'assimile à celle qui a lieu dans le discours cinématographique.

Au cinéma, l'ellipse vise l'élimination superficielle d'une séquence narrative qui n'a pas d'impact dans l'ensemble de la trame du récit, mais dont le contexte et la situation de communication permettent de déceler l'existence. Elle renferme un contenu fortement implicite, ce qui permet de l'identifier comme une information sous entendue. Ce contenu implicite reste présent dans l'approche littéraire.

L'ellipse littéraire, quant à elle, touche essentiellement la catégorie textuelle temporelle, bien que celle-ci englobe d'autres magnitudes informationnelles, non importantes dans le déploiement narratif. La trace temporelle se considère comme un indicateur elliptique. Elle se perçoit comme une valve mieux encore comme un condensateur discursif.

L'autre dimension qu'acquiert l'ellipse littéraire est celle de technique narrative. Somme toute, dans les trois discours, l'ellipse équivaut à omission, latence et information dormante.

Bibliographie

- ALCINA FRANCH, J. et J. M. BLECUA PERDICES (1975). *Gramática española*, Barcelone, Ariel.
- ALARCOS LLORACH, E. (1967). "Los rasgos prosódicos", in *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, Madrid, CSIC, 1-8.
- _____. (1972). *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- _____. (1974). *Gramática estructural*, Madrid, Gredos.
- ALLERTON, D. J. (1975). "Deletion and proform reduction", *JL*, 213-237.

- ARENAS, R. (1981). *El mundo alucinante*, Barcelone, Montesinos.
- ARRIVÉ, M. et J. C. CHEVALIER (1975). “La grammaire française du XVI au XIX siècle”, in *La grammaire*, Paris, Klincksieck.
- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana* (ed. De R. Trujillo), Madrid, Arco/Libros, 1988.
- BENVENISTE, C. B. (1975). “De l’ellipse”, en C.B. BENVENISTE (ed.), en *Hommage à Georges Mounin*, Aix-en-Provence. Université de Provence, 31-41.
- BONHOMME, M. (1998). *Les figures clés du discours*, Paris, Seuil.
- BREVA CLARAMONTE, M. (1980). “La teoría gramatical del Brocense en los siglos XVIII y XVIII”, *REL*, 2, 351-372.
- BREVA CLARAMONTE, M. (1983). *Sanctius’ theory of language. A contribution to the history of Renaissance linguistics*, Amsterdam, John Benjamins.
- BRUCART MARRACO, J. M. (1987a). “Elipsis parcial”, in V. Demonte Barreto et M. Fernández Lagunilla (eds.), *Sintaxis de las lenguas románicas*, Madrid, El Arquero, 291-327.
- _____. (1987b), *La elisión sintáctica en español*, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- _____. BRUCART MARRACO, J. M. (1999). “La elipsis”, in I. Bosque Muñoz et V. Demonte Barreto (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, Vol. 1, 395-522.
- CLERC J. M. (1997). “Le discours comme référent: vers une sociocritique de la littérature en tant que pratique culturelle”, in CROS, E., *Questionnement des formes questionnement du sens*, Montpellier, CER, 101-119.
- FERNANDEZ PELAYO, H. (1979). *Estilística. Estilo-figuras estilísticas-tropos*, Madrid, José Porrúa Turanzas.
- FONTANIER, P. (1977). *Les figures du discours*, Paris, Flammarion.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*, Paris, Seuil.
- GREIMAS, A. J. et COURTES, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1994). *Estructuras pseudocomparativas*, Madrid, Arco/Libros.
- _____. (1997a). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros.
- _____. (1997b). *La oración y sus funciones*, Madrid, Arco/Libros.
- _____. (1997c). *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco/Libros.
- _____. (2002a). *Forma y sentido*, Madrid, Arco/Libros.
- _____. (2002b). *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco/Libros.
- HAENSCH, G. (2003). “Formación de nuevas unidades léxicas por elipsis y su tratamiento en los diccionarios”, in F. Moreno Fernández et autres (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco/Libros, vol. 1, 329-337.
- HERNÁNDEZ TERRÉS, J. M. (1984). *La elipsis en la teoría gramatical*, Murcia, Universidad de Murcia.
- HJELMSLEV, L. (1948). “Le verbe et la phrase nominale”, in J. Ernst et autres (eds.), *Mélanges de philologie, de littérature et d’histoire anciennes offerts à J. Marouzeau*, Paris, Les Belles Lettres, 253-281.
- KATO, K. (1986). “Another look at ellipsis non-native recoverability of ellipsis and its implications for linguistic competence”, *JP*, 10, 415-434.

- KREIDLER, C. W. (1979). "Creating new words by shortening", *Journal of English Linguistics*, 13, 24-35.
- MARTIN, M. (1985). *Le langage cinématographique*, Paris, Du Cerf.
- _____. (1990). *El lenguaje en el cine*, Barcelone, Gedisa.
- ONANA ATOUBA, P. P. (2005). *La elipsis de la cópula en algunas construcciones atributivas del español*, Madrid, tesis inédita.
- _____. (2006). "Sobre la elipsis pragmática", in *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- _____. (2010). "Sobre la elipsis y lo implícito", in *Annales de la FALSH*, 1: 10, 123-135.
- PAREDES DUARTE, M. J. (1993). "Hacia una clasificación lingüística de la elipsis", *Trivium. Anuario de Estudios Humanísticos*, 5, 203-218.
- PÉREZ- RIOJA (1966). *Gramática castellana*, Madrid, Istmo.
- QUIRK, R. et autres (1985). *A comprehensive grammar of English Language*, Londres, Longman.
- RAE (1931). *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- _____. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RODRÍGUEZ DIEZ (1983). "Sobre las lagunas del enunciado: elipsis y catálisis", *Contextos*, 1, 93-127.
- _____. (1991). *Elipsis y neutralización en sintaxis*, Logroño, Gobierno de la Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- SANTIAGO, P. (DE) et ORTE, J. (2002). *El cine en 7 películas. Guía básica del lenguaje cinematográfico*, Madrid, CIE Dossat 2000.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2000). *De la literatura al cine*, Barcelone, Paidós.
- SECO REYMUNDO, M. (1972). *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SWAM, M. (1995). *Practical English Usage*, Londres, Oxford.
- THOMAS, A. L. (1979). "Ellipsis: the interplay of sentence structure and context", *Lingua*, 47, 43-68.
- VARGAS LLOSA, M. (1965). *La casa verde*, Lima, Seix Barral.

EN TORNO A IDENTIDADES Y PRÁCTICAS CULTURALES

Perpetuación de la herencia negra en la música afrocubana

Ebénézer Billè

(Université de Yaoundé 1)

ebenybille@yahoo.fr

Jonathan Abba

(Université de Maroua)

abba.jonathan@yahoo.com

RESUM

Aquest article vol mostrar que la música afrocubana funciona com una estratègia més per a salvaguardar la identitat negra a les Amèriques. Els negres es van servir de la cultura, en aquest cas, la música, com a eina de lluita per resistir davant de tots els intents de despersonalització i de desculturació que van ser víctimes. L'article demostra que la música afrocubana és un mitjà de rescat, col·lecció i comunicació de valors culturals d'arrels africanes, que són l'expressió del poder cultural i identitari del negre. Hem triat per al nostre estudi les lletres de tres cançons pertanyents a tres ritmes de l'ampli repertori de la música afrocubana que mostrin la resistència cultural negra: es tracta de *Canto a Yemaya* per la diva de la salsa Celia Cruz, *Represent Cuba* del Grup Orishas i *Primoroso cantar* per Pete el "Conde" Rodríguez.

PARAULES CLAU

Música afrocubana, Resistència, identitat cultural negra, esclavitud.

RESUMEN

Este artículo quiere mostrar que la música afrocubana funciona como una estrategia más para salvaguardar la identidad negra en las Américas. Los negros se sirvieron de la cultura, en este caso, la música, como herramienta de lucha para resistir frente a todos los intentos de despersonalización y de desculturación de que fueron víctimas. El artículo demuestra que la música afrocubana es un medio de rescate, colección y comunicación de valores culturales de raíces africanas, que son la expresión del poderío cultural e identitario del negro. Hemos elegido para nuestro estudio las letras de tres canciones pertenecientes a tres ritmos del amplio repertorio de la música afrocubana que muestren la resistencia cultural negra: se trata de *Canto a Yemayá* por la diva de la salsa Celia Cruz, *Represent Cuba* del Grupo Orishás y *Primoroso cantar* por Pete el "Conde" Rodríguez.

PALABRAS CLAVE

Música afrocubana, Resistencia, identidad cultural negra, esclavitud.

RESUMÉ

Cet article analyse trois textes tirés du grand répertoire de la musique afro-cubaine: *Canto a Yemayá*, de Celia Cruz, *Represent Cuba*, par les Orishas, et «Primoroso Cantar», de Pete el «Conde» Rodríguez. L'étude tente de montrer que cette musique fonctionne non seulement comme un moyen de résistance des esclaves noirs africains en Amérique, mais aussi comme une stratégie de préservation de leur identité culturelle. La culture, et en particulier la musique, a été considérée par les esclaves

africains comme une arme contre toutes les tentatives de dépersonnalisation et de déculturation dont ils ont souffert. La musique afro-cubaine apparaît donc comme un instrument de conservation et de communication des valeurs culturelles africaines qui démontrent la survie de l'identité noire ainsi que la force culturelle des Noirs.

MOTS-CLÉS

Musique afro-cubaine, Résistance, identité culturelle noire, esclavage.

ABSTRACT

This essay analyses three lyrics taken from the great repertoire of afro-cuban music: *Canto a Yemayá*, by Celia Cruz, *Represent Cuba*, by the Orishas, and “Primoroso Cantar”, by Pete el “Conde” Rodríguez. The work tries to show that this music functions not only as a means of resistance of black african slaves in America, but also a strategy of preservation of their cultural identity. Culture, and specifically music has been considered by African slaves as a weapon against all the attempts of depersonalisation and deculturation that they have suffered. Afrocuban music appears therefore as an instrument of conservation and communication of African cultural values which demonstrate the survival of black identity as well as the cultural strength of black people.

KEY WORDS

Afro-Cuban music, Resistance, Black cultural identity, Slavery.

Introducción

Los africanos que fueron llevados a la fuerza hacia las tierras americanas no constituían una unidad cultural. Los colonizadores se las arreglaron para que fueran un mosaico de grupos étnicos con tradiciones, hábitos, costumbres, religiones e idiomas diferentes unidos bajo la denominación “pieza de África”. Así desintegraron sus comunidades de origen con vistas a evitar sublevaciones y enfatizar su desarraigo cultural una vez llegados a tierras americanas. Para Ortiz (1987: 32), “Los amos buscaron en la diversidad de lenguajes de sus esclavos un modo de dificultar entre éstos la inteligencia mutua y la cohesión de sus resistencias”. El esclavista satisfizo las necesidades básicas tales como la vivienda, los vestidos y la alimentación de los esclavizados no por altruismo sino para mejor romper sus tradiciones y borrar el mundo cultural africano para dejarlo indefenso y poder explotarlo. Los forzaron a cambiar de hábitos y sus atuendos y costumbres empezaron a parecerse a los de los amos europeos. A este “migrante desnudo” (Glissant: 2005: 17), lo despojaron de una parte de su cultura ya que “los negros trajeron con sus cuerpos sus espíritus, pero no sus instituciones, ni su instrumentario” (Ortiz, 1987: 95). En otras palabras, como afirma Badiane (2007: 49), “no llevaron todo su bagaje cultural, debido al simple hecho de que al salir de la puerta sin salida de la casa, los esclavos en Gorée perdían ya parte de su identidad”. A pesar de esto, junto a los negros entraron algunas de sus expresiones culturales, tanto artísticas como religiosas. Y contando con las pocas condiciones que les ofrecía el trabajo esclavo, los negros se ingeniaron estrategias que les permitieran recrear cultura, buscaron una forma de no olvidar su herencia. Frente al deseo del amo europeo de fracturar su bagaje cultural y destruir su identidad, los africanos y sus descendientes

no se dieron por vencidos y su resistencia “no sólo ocurrió por medio de revueltas sino también a través de la afirmación de las tradiciones africanas, tales como la música y la danza” (Lucía Helena Costigan, 2007: 48). A través de ellas lograron preservar su tradición e identidad cultural. Al ser heredera de múltiples tradiciones del África negra, la música afrocubana se nos aparece entonces como una herramienta de resistencia a la *desafricanización* programada por los europeos.

1. De la música afrocubana

La raíz básica de la música afrocubana se encuentra en los ritmos llevados de África a Cuba por los negros y que fueron rápidamente aculturados en la isla al contacto con los europeos. En este sentido la identifica Fernando Ortiz (Ulloa, 1992: 51) a partir de la integración de las raíces africanas y españolas:

Entendemos por música afrocubana la música que el pueblo cubano recibió de los negros de África, adoptada a veces por aquél con ciertas modificaciones, y la creada bajo la influencia de las tradiciones musicales africanas en combinación con otras de diversas procedencias.

El escritor cubano Guillermo Cabrera Infante, (Castellanos, 1994: 265) comparte este juicio al decir que

En Estados Unidos... en Cuba... en Brasil... han sido el negro y el mulato los generadores de esta música nueva del Nuevo Mundo, que no se originó entre sus aborígenes sino al contacto con sus emigrantes voluntarios y sus emigrados forzosos: amos europeos, esclavos negros.

En cuanto a Zayas Bringas, insiste en el carácter transculturado de esta música. Para él

Se considera música afrocubana aquella que fue creada en África y traída a Cuba por los africanos, y se interpreta con instrumentos fabricados en Cuba, con materiales de la Isla, aunque su tecnología obedece a diseños de aquel continente... Sus cantos, lenguaje y coreografía, han sufrido las naturales transformaciones y modificaciones que se producen por el cambio del medio social geográfico y por muchas otras diferencias entre los dos continentes.

El canto de los esclavos negros se sitúa en los primeros pasos de la música afrocubana. Es una realidad omnipresente que acompaña todas las fases de la vida cotidiana. No hay suceso de la vida de los negros que no se refiera alegre o tristemente en sus canciones. Para Jorge e Isabel Castellanos (1994: 272):

Los negros cantan sin cesar porque para ellos, la música no puede separarse de la vida. Y por eso entonan sus coplas cuando les nace un hijo y cuando se les muere; cuando trabajan y cuando descansan; cuando se quejan y cuando protestan; cuando rezan o cuando maldicen; cuando lloran y cuando gozan.

Como no le permitían al africano hablar en voz alta de sus problemas, y que le dejaban cantar, convertía hábilmente esta vía en medio de expresión de su lucha. En este sentido dice Manuel Zapata Olivella, (1987: 13):

Impedidos de utilizar su propio idioma, los africanos se vieron en la necesidad imperiosa de recurrir a la música, el baile y los gestos como lengua franca para expresar el sentimiento colectivo bajo la opresión.

Cabe precisar también que la música afrocubana tiene su germen en las actividades culturales de los llamados cabildos. En el contexto del sistema esclavista, este concepto se utilizó para designar unas sociedades de recreo y socorro mutuo que tras el manto de la asistencia social, la caridad y la medicina, sirvieron para perpetuar la herencia africana. Funcionaban bajo el control de las autoridades coloniales que no veían ningún peligro en ellos. Como escribe Carpentier (1979: 20), “la concepción colonialista los consideraba una reunión de negros y negras en casas destinadas al efecto los días festivos para tocar sus atabales y tambores”. Pero en realidad, contribuyeron en la *reafricanización* o reconstrucción de una memoria negada por la cultura oficial. Por eso aparecen como las bibliotecas de conservación de las tradiciones africanas.

En los cabildos se fueron entremezclando los ritmos africanos con los europeos o criollos que los rodeaban en la Isla. Este proceso aculturativo contribuiría a darles una aceptación simbólica, pues de él nacerían ritmos nuevos, decididamente mulatos que romperían las barreras del prejuicio antinegro para internacionalizarse, convirtiéndose en la llamada música afrocubana, que integra un abanico de ritmos, entre ellos la salsa, la rumba y el guaguancó, en que nos apoyamos para llevar a cabo nuestro estudio.

2. La salsa *Canto a Yemayá* por Celia Cruz

Úrsula Hilaria Celia Caridad Cruz Alfonso, más conocida como Celia Cruz, nació en la Habana el 21 de octubre de 1925 y falleció el 16 de julio de 2003. Empezó su carrera musical en Cuba, luego en México, Colombia, Venezuela y el resto de Latinoamérica, y posteriormente en Estados Unidos. Profesionalmente, cultivó casi todos los ritmos cubanos entre ellos el son, el son montuno, el guaguancó, la rumba, la guaracha, el bolero y la salsa. Celia Cruz fue una de las más destacadas cantantes y mejor pagada del continente. Se la reconoce con la palabra “azúcar” que ella hizo popular, gritando como anuncio carnavalesco, una manera de incitar a la diversión. Con un talento sin precedentes e incomparable y una energía insólita, Celia Cruz se convirtió en un icono y baluarte de la música a nivel mundial y es la cantante hispana que más cariño y seguidores logró en el mundo. Su carrera es un legado invaluable para las futuras generaciones que descubren en ella una fuente de inspiración.

Canto a Yemayá es el primero de los numerosos títulos que Celia Cruz dedica a los santos africanos. Yemayá, la diosa de los Mares y de las aguas en general, de la fecundidad y del amor maternal, Reina Universal y la Madre de todo lo creado, es símbolo de la resistencia identitaria. Este título es una señal fuerte del fracaso de todos los empeños por aplastar el alma de las afrocomunidades en las Américas. De hecho, expresa un sentimiento de pertenencia a la herencia africana. Muestra la relación que puede haber entre música e identidad. Con él la expresión musical puede ser definitoria de la identidad. Este título inserta a Celia Cruz en las tradiciones religiosas africanas, es decir, la

música sacra afrocubana. Entre los africanos yorubas que llegan a la isla, arte y religión van juntos. La comunicación con las divinidades se hace a través del canto. Por eso todas sus formas anímicas de expresión, en este caso la música y el canto, están llenos de sustancia mística. Con el lenguaje el africano increpa, halaga, implora y hasta amenaza a las divinidades para conseguir que intervengan a su favor o para coaccionar su voluntad. El canto, el baile y la música unen al negro con sus dioses. *Canto a Yemayá* continúa la tradición de los cantos litúrgicos lucumíes cuyo tema principal era la vida de los Orichas y que Castellanos y Castellanos (1994: 303-304) describen como sigue:

Continuamente encontramos en ellos referencias a esas divinidades, a episodios de su existencia, a sus hazañas y proezas, a sus caminos o avatares y a las complejas relaciones que los atan y los enfrentan, dándoles cuerpo musical al rico acervo mitológico de origen yoruba que de estos datos se nutre.

Señálese que las rebeldías negras se nutrieron de las religiones afrocubanas que codificaban todos los actos de los negros. En este sentido, constituyen “el ombligo de África transplantado en América” (Zapata Olivella: 1997: 258). Son una especie de placenta africana que alimentó la conciencia cultural de las afrocomunidades.

En el canto litúrgico de origen yoruba que mencionamos a continuación, se invoca a Yemayá cuyo nombre se repite varias veces como en una plegaria:

Yemayá asesú
Asesú Yemayá
Yemayá asesú
Asesú Yemayá

Yemayá oloddo
Oloddo Yemayá
Oloddo Yemayá

Como en esos cantos litúrgicos, en *Canto a Yemayá*, Celia Cruz también transmite sabor africano a su música haciendo referencia a las divinidades africanas. El título supone que se trata de una liturgia, un culto, un rezo a la diosa de caridad Yemayá para que dé la paz y la tranquilidad no sólo a los cubanos sino a todo el mundo. Lo que significa que las expresiones culturales afrocubanas ya han dejado de ser “cosas de negros” para convertirse en un elemento esencial de la cubanidad, que es inseparable de África. Por otra parte, esta plegaria dirigida a Yemayá es una clara incursión en el culto a los orishás, conocido en la isla como santería. En esta canción aparecen varios aspectos de las raíces africanas, tanto en la música como en la religión. A través de ella, Celia Cruz expone el carácter religioso y el poder de las deidades de las religiones africanas en sus ritmos, como se puede ver en estas tres estrofas:

Ya le recé a xangó
Ya le imploré a oyá
También pedí clemencia a olofin
Y hoy le canto a yemayá
Y oxum caridad del pobre

Canté a la caridad
 Le canto a yemayá
 Pedí clemencia a olofin
 Y ahora le imploro a oyá
 Yemayá, caridad
 Sólo clamo por la tranquilidad

Yemayá, caridad
 Sólo clamo por la tranquilidad
 Ay, de mi país, ay, del mundo entero
 Sólo pido paz y tranquilidad

Luego aparecen los nombres de cinco deidades africanas pertenecientes a distintos panteones africanos en Cuba. La alusión a estas deidades no es fortuita. En realidad, con ella, Celia Cruz quiere resaltar su identidad y hacer valer la cultura afrocubana. Esto significa también la hermandad de los cultos afrocubanos y expresa el sincretismo que se operó entre las religiones africanas: Xangó, Oyá, Olofin, Yemayá, Oxum, que pertenecen respectivamente a los panteones congo (xangó), carabalí procedente de Calabar (Oyá y Olofin, que es el Dios personal, supremo, creador, omnipotente, inaccesible y trascendente), lucumí de origen yoruba (Yemayá), dahomeyana (Oxum). En este sentido dicen Castellanos y Castellanos (1994: 300) que

Entre otros valores integradores, la música servía como poderosos lazo unificador para los negros cubanos que procedentes de innumerables etnias africanas distintas, y a veces enemigas, se sentían empero unificados por la misma inmisericorde explotación y una misma morriña de exiliados

Además, Celia Cruz acompaña los nombres de estas deidades con apelativos cariñosos, afectivos, a través del posesivo *mi*, *mis*, que es una señal más de la relación íntima que establece la cantante con las tradiciones religiosas traídas por los negros esclavizados en la isla. Celia Cruz enumera estas deidades de forma reiterativa a lo largo del título. Se sabe que la expresión reiterativa tiene que ver con la oración y el conjuro. Va de la oración al canto, o sea, a la música, al ritmo.

Los elementos identitarios no se limitan solo al nivel de la letra sino que permanecen cuando los sonidos vocales van uniéndose con los instrumentos: la conga, el bongó, el timbal, las claves, etc., cuyo origen africano no se discute.

En otra canción titulada *Yemayá*, y donde la diva celebra a la “Madre de agua”, considerándola “*Diosa mía*” y “*Madre mía*”, aparecen varios fragmentos de cantos litúrgicos africanos que significan que Celia Cruz asume la herencia que África le dio:

Yemayá!!!

Ooohh viva Yemayá

Yemayá hee oloto aboyo Yemayá
 Yemayá hee oloto aboyo Yemayá

Yeee Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá
Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá

Yeee Yemayá Oooo Oloto Aboyo Yemayá
Yemayá Eeh Oloto Aboyo Yemayá

Piare Ke Te Piare, Pia
Piare Ke Te Pia Tuko
Piare Ke Tolo Mitara
Ooh Oloto Aboyo Yemayá (Bis)

Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá

Eeh Yemayá Yalote
Aboyo Aeee Aboyo
Eeh Yalote Yalote
Aboyo Aeee Aboyo
Eeh Yoyama Yalote
...

Yemayá

En 2003, año en que muere, Celia Cruz canta la canción *La Ceiba y la Siguaraya*, que son árboles sagrados. La siguaraya es el primer árbol al que hay que rendir culto en los montes. En cuanto a la ceiba, Lydia Cabrera (2005: 144) afirma que la ceiba “es el árbol sagrado por excelencia”. Le rinden culto tanto en la Regla de Ocha como en las Reglas Congas.

3. El guaguancó *Represent Cuba* por Los Orishas

Los Orishas son una banda cubana integrada por Hiram Riverí Medina (Ruzzo), Yotuel Romero (Guerrero) y Roldán González Rivero. Han vendido más de 750.000 copias en Europa. También han ganado dos Grammys. Son los representantes del Hip-hop cubano con mezcla de ritmos afrocubanos y particularmente la Rumba que cultivan por excelencia. En su título *Represent Cuba* combina el guaguancó con el rap resaltando los instrumentos de origen africano. Los nombres de dioses del panteón afrocubano siempre acompañan su música y para ellos son el símbolo de Cuba. Así se aprecia en la siguiente estrofa que dice:

Represent, represent
Cuba, orishas underground de Havana
Represent, represent
Cuba, hey mi música

La palabra Orishas que aparece en el segundo verso representa al mismo tiempo al grupo e identifica la isla con la religiosidad afrocubana. Es entonces un elemento identitario. De hecho

el nombre del grupo le viene de las deidades de la santería. La adopción de este nombre es un homenaje a estos dioses e indica una verdadera comunión con la cultura de sus antepasados a los que representan. Interpelan a los orixás Elegua, Changó, Obatala, Yemanya, Ochun y Oruli como a unos hermanos:

Hey bro elegua
 Chango, obatala, yemanya
 ochun, mafer efun oruli
 que mi canto suba
 pa' la gente de mi Cuba
 mis ancestros
 todos mis muerto
 todo eso represento

El negro se identifica con estas deidades y las saluda de forma respetuosa. De hecho, el “mofori bari” del trozo siguiente es el saludo que hace el santero a los orishás para buscar su bendición. Es una clara referencia al hecho de postrarse ante un orishá. Es un acto de respeto al orishá que debe hacerse cada vez que una persona se presenta delante de él:

hey yo representando a los orishas de mi Cuba
 mofori bari olofin hasta la sepultura

En otra estrofa, el trío quiere contar la historia de sus antepasados negros en Cuba con una música y unos ritmos afroides traídos por éstos, o sea, la rumba, el son, el guaguancó:

Ven que te quiero cantar de corazón así
 La historia de mis raíces
 Rumba, son, guaguancó todo mezclado
 Pa que lo bailes tú

Estas manifestaciones artísticas de origen africano muestran la hegemonía rítmica de los afrodescendientes en la Cuba de hoy: “Mira, ay quien no baila en la Havana”.

Este legado cultural negro es un elemento insustituible del ser cubano. En otras palabras, la música afrocubana es una parte esencial del alma nacional:

Aprenderás que en la rumba está la esencia
 Que en mi guaguancó es sabroso y tiene buena mezcla

En el verso siguiente, hay una clara alusión a los cantos de trabajo ejecutados por los esclavos negros en los ingenios y muy enraizados en la música profana de África. Con estos cantos, los esclavos acompañaban las duras faenas del corte y el alza de la caña de azúcar: “Mi música tiene sabor a melao de caña”.

La palabra “melao” alude al producto del jugo de la caña fresca mezclado con un poco de cal, cuyas cantidades son aproximadas según el gusto del maestro que lo prepara. Cortadas las cañas, que

previamente han sido deshojadas y limpiadas, se procede a introducirlas de par en par al trapiche, obteniendo un jugo dulcísimo que corre por una canaleta que está conectada con la paila que recibe todo el líquido. Por otra parte, el “melao” es preparado por toda una familia en el que intervienen hijos, nietos, abuelos, padres, madres, etc.; con antelación se pacta un compromiso de trabajo mancomunado que dura un año, por parte de toda la unidad familiar.

4. La valoración de lo negro en *Primoroso cantar* de Pete Conde

Pedro Juan Rodríguez Ferrer, más conocido con el nombre Pete Conde, nació en Puerto Rico en 1933 y falleció en el año 2000 en Nueva York, adonde se había emigrado después de la muerte de su padre en 1939. En Nueva York logra establecerse como percusionista en la orquesta oriental cubana. Después integra el grupo Pacheco en mayo de 1962. Fue el creador del famoso grupo Estrella de Fania. Aportó su experiencia a la música cubana, en la “Orquesta Oriental Cubana” donde conoció a Benny Moré y otros cubanos. Es un cantante muy aficionado a los ritmos afrocubanos. Por su forma de interpretación del Son, apegado a las raíces africanas, es conocido como “el más cubano de los soneros boricuas”.

En su título *Primoroso cantar*, valora a su *gente*, los negros y su cultura. La música afrocubana no es sino la sociedad africana transportada en Cuba, y esta sociedad en cuanto conciencia colectiva es memoria colectiva. La música afrocubana es la memoria del África. El “Cogito ergo sum” de Descartes se convierte aquí en “Recordamos luego somos”. La música afrocubana no es sino la perpetuación de África, o mejor, una vuelta mística a África.

Primoroso cantar
 Que comenzó en un guaguancó
 Cuando mi gente llegó del África lejana trayendo un bongó
 (Así empezó el guaguancó)

En estas canciones, “África” no es sólo una simple representación geográfica sino que simboliza la fuente de los ritmos afrocubanos. En cuanto a la palabra “bongó”, muchos historiadores confirman su origen africano al decir que fue traído por los negros de la zona de Calabar que llegaron a la isla. Además del bongó, se menciona también aquí el tambor, que era el instrumento mayor con que los negros contaban. Estos versos son otra prueba de que, a pesar de todos los obstáculos, los negros pudieron transportar algunos elementos de sus culturas a las Américas.

Bongó, bongó, rumba la traigo yo
 (Así empezó el guaguancó)
 Eh, con mi tambó, tambó

 (Así empezó el guaguancó)
 Gua guagua guaguancó

Por su parte, se sabe que el tambor era un instrumento que hermanaba a los negros de todas las etnias. La Rumba es también un género de raíces africanas, precisamente de los bantús Congo.

un bongó, una rumba buena la traigo yo
 Un esclavo de remeneo
 Un niche como yo la inventé
 Ay! No olvides que el negro soy yo

Pete Conde se identifica como un negro. Ironiza con la palabra un “*niche*”, expresión con que se califica despectivamente a una persona de raza negra. Dicen que el negro no sirve para nada. Pero su cultura, su música se ha universalizado y se baila por todos, sin excepción de raza ni de clase, e incluso sus detractores. Por esto está orgulloso de su identidad porque, como dice en *Primoroso cantar*, “si no hubiera negro, no hubiera guaguancó”. Muestra su voluntad de perpetuar siempre su cultura diciendo: “Ay! No me quites cosa rica lo que Dios me dio”.

Conclusión

La música afrocubana incorpora la experiencia religiosa africana y constituye una herramienta eficaz para la salvaguardia y la perpetuación de la identidad cultural afrocubana, la conciencia de la raíz y herencia africanas. Los negros alejados de su patria y sometidos a la esclavitud y a los intentos de despersonalización lograron preservar su identidad y rescatar su memoria colectiva a través de la música, que es uno de sus mayores aportes a la cultura americana. La música es la verdadera expresión cultural que permitió a los negros esclavizados revivir su África perdida, y los instrumentos de raíces africanas tales como la “conga”, el “bongó”, los “tambores”, “el tambó”, “el batá” y la “marímbula” les ayudaron para conectarse con su África y por ende con su religión y su cultura. Al llegar a las Américas, el negro convirtió su recuerdo en danzas y cantos que son una parte fundamental de la música afrocubana. Ésta les sirve a los negros para recrear en las Américas el África que guardaron en la memoria desde su inmigración forzosa. Pese a todas las formas de tiranías de que fueron víctimas los africanos que llegaron a América, su espíritu ha sobrevivido y la presencia vital del legado africano en la música afrocubana significa el fracaso de los intentos de alienación. De esta forma, la música afrocubana no es sino una expresión de la sociedad africana transportada a Cuba, y esta sociedad en cuanto conciencia colectiva es memoria colectiva. La música afrocubana es entonces la memoria de África.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, A. (2014). “Representaciones del afrodescendiente a partir de las canciones de salsa”, en *Revista Brasileira do Caribe*, Vol. XIV, núm. 28, enero-julio, pp. 481-501. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.
- BADIANE, M. (2007). “Religiones afrocubanas. ¿Sincretismo o desafricanización?” *Afro-Hispanic Review*. Vol. 26. Number 1. Nashville, Tennessee, Págs. 49-58.
- CABRERA, L. (2005). *El monte. Igbo Finda. Ewe Orisha. Vititi Nfinda (Notas sobre las religiones, la magia, las supersticiones y el folklore de los negros criollos y el pueblo de Cuba)*. Miami: Universal.
- CARPENTIER, A. (2004). *La música en Cuba*. La Habana. Editorial Letras Cubanas
- CASTELLANOS, J., y Castellanos, I. (1994). “El negro en la cultura cubana”, en *Cultura afrocubana*, tomo 4, Miami, Universal.

- FUENTE, A. de la (2007). “La cultura afrocubana: investigaciones recientes”, en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXII, julio-diciembre, nº 2, pp. 265-278. Madrid, CSIC.
- GLISSANT, E. (2005). *Introducción a una poética de la diversidad*. Juiz de Flora. Editora UFJF.
- LAVOU, V. (Ed.) (1997). *Les noirs et le discours identitaire latino-américain*, CRILAUP, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.
- MUCHNIK, M. (2006). *Le tango des orixás. Les religions afro-brésiliennnes à Buenos Aires*. Paris, L'Harmattan.
- ORTIZ, F. (1975). *La música afrocubana*. Madrid. Biblioteca Juglar.
- _____. (1981). *Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba*. La Habana. Editorial Letras Cubanas.
- _____. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas. Ayacucho.
- RODRÍGUEZ TORRES, C. M. (2014). *Celia Cruz. Ícono global de la salsa: Africanía, nostalgia y carnaval*. Tesis doctoral. Arizona State University.
- ULLOA, A. (1992). *La salsa en Cali*. Universidad Del Valle, Facultad de Humanidades, p. 51.
- ZAPATA OLIVELLA, M. (1997). “La africanía en el arte americano” en *Les Noirs et le discours identitaire latino-américain*. CRILAUP, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 251-264.
- ZAPATA OLIVELLA, M. (2000). “Omnipresencia africana en la civilización universal”, *Palara 4*, pp. 5-15.
- ZAYAS BRINGAS, E. G. (S/F) *Orígenes y evolución de la música cubana* en <http://es.slideshare.net/cuentadestudio/historia-de-la-musica-cubana> (Consultado el 25 de enero de 2018).

Anejos

Letras de las canciones

<p>1. Canto a Yemayá</p> <p>Ya le recé a xangó Ya le imploré a oyá También pedí clemencia a olofin Y hoy le canto a yemayá Y oxum caridad del pobre</p> <p>Yemayá, mi guía espiritual Virgencita, yo que soy tan pobre Sólo clamo por la tranquilidad De mi familia, de mis amigos Sólo clamo por la tranquilidad</p> <p>Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad Yemayá, virgen maya, yemayá mi caridad Sólo clamo por la tranquilidad</p> <p>Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad</p> <p>Canté a la caridad Le canto a yemayá Pedí clemencia a olofin Y ahora le imploro a oyá Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad</p> <p>Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad Ay, de mi familia y de mis amigos Sólo clamo por la tranquilidad</p> <p>Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad Ay, de mi país, ay, del mundo entero Sólo pido paz y tranquilidad</p> <p>Yemayá, caridad Sólo clamo por la tranquilidad</p>	<p>2. Yemayá</p> <p>Virgen de Regla Hoy es tu día Madre de agua Diosa mía Yemayá La reina eres Es para ti Estos cantares Que te brindamos Ohh madre mia Madre mia (x3)</p> <p>Yemayá!!!</p> <p>Ooohh viva Yemayá</p> <p>Yemayá hee oloto aboyo Yemayá Yemayá hee oloto aboyo Yemayá</p> <p>Yeee Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá</p> <p>Yeee Yemayá Oooo Oloto Aboyo Yemayá Yemayá Eeh Oloto Aboyo Yemayá</p> <p>Piare Ke Te Piare, Pia Piare Ke Te Pia Tuko Piare Ke Tolo Mitara Ooh Oloto Aboyo Yemayá (Bis)</p> <p>Yemayá Hee Oloto Aboyo Yemayá</p> <p>Eeh Yemayá Yalote Aboyo Aeee Aboyo Eeh Yalote Yalote Aboyo Aeee Aboyo Eeh Yoyama Yalote</p> <p>aboyo aeee aboyo(x4)</p> <p>Eeh Yema Yalote Aboyo Aeee Aboyo Eeh Yalote Yalote Aboyo Aeee Aboyo Eeh Yoyama Yalote Aboyo Aeee Aboyo Eeh Yema Yalote Aboyo Aeee Aboyo</p> <p>Yemayá</p>
---	---

<p>3. Represent, Represent</p> <p>Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey mi musica</p> <p>Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey tu musica</p> <p>Ven que te quiero cantar de corazon asi La historia de mis raizes Rumba son y guaguanco todo mezclado Pa' que lo bailes tu Mira, ay quien no baila en Havana</p> <p>Candidato (Uh Huh) Pa' rumbiar en la cadencia Represento a mis ancestros toda la mezcla (Ves) No lo pierdas bro (Yo) Latino Americano deHavana te lo mando Con sabor mejor Aprenderas que en la rumba esta la esencia Que en mi guaguanco es sabroso y tiene buena mezcla (cudes) A mi vieja y linda Havana (Havana) un sentimiento de mañana (Havana) todo eso representas Cubaaaaa!!!</p> <p>Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey mi música</p> <p>Cuba Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey tu musica</p> <p>Para la gente, mi zona Pa mi santo especulando En el micro, escucha como dice maico nico La música cubana vale mucho chico Mi son y estilo viene de Havana</p> <p>Ba !! ba !! vas y et bouge ton cul sur le beat ecoutes ca Je preche pour ma Chapelle Panam, je represente gars, mes refre (freres upside down) de la havana Je rap, c'est mon Dada Maico, Nico, chico soy loco si freno</p> <p>J' represent la salsa le soleil de Cuba J'oublie Paris son ciel gris et tout ca Je reve de belles nanas sur la plage de gros Havana m' pavaner sous les palmiers a fumer, je represent ca</p>	<p>4. Primoroso cantar</p> <p>Primoroso cantar que comenzó en un guaguancó cuando mi gente llegó del África lejana trayendo un bongó</p> <p>En el acto empezó la poderosa inspiración con que mi gente bailó contento noche y día al son del tambó</p> <p>La negra se contoneaba cintura, pierna y cerebro y el negro se arrebatava esclavo del remeneo todo era así...</p> <p>Es que nació armonía... melodía...</p> <p>Primoroso cantar que comenzó en un guaguancó cuando mi gente llegó del África lejana trayendo un bongó</p> <p>Así empezó el guaguancó.</p> <p>Así empezó el guaguancó En un guaguancó, en un guaguancó Así empezó el guaguancó Con la tumba en el hombro llegué a New York</p>
---	--

<p>Cuba Represent Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent Represent Cuba, hey mi musica</p> <p>Cuba Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey tu musica</p> <p>Mi musica tiene sabor a melao de cana Hey dime si te gusto Hey yo representando a los orishas de mi cuba Mofori bari Olofin hasta la sepultura</p> <p>J' represent la salsa, le hip hop be pre salse ho</p> <p>Cuando quiero estallar yo me voy a mi zona Pa' la habana yo me voy</p> <p>J' represent le blanc, le noir le chica, le chico D'Chicago a Panama De Tokyo a la Havana J' represent la fiesta se lu va de la conga</p> <p>Saca los collares que llevo chango chango</p> <p>hey bro Elegua Chango, Obatala, Yemanya Ochun, Maferefun oruli que mi canto suba pa' la gente de mi cuba mis ancestros todos mis muerto todo eso represento</p> <p>Cuba Represent Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent Represent Cuba, hey mi musica</p> <p>Cuba Represent, Represent Cuba, Orishas underground de Havana Represent, Represent Cuba, hey tu música</p>	
--	--

Las artes africanas y el diálogo intercultural: favoreciendo otros modelos de aprendizaje en la universidad

Alfonso Revilla Carraso

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Núria Llevot Calvet

Universitat de Lleida

nllevot@pip.udl.cat

Carme Molet Chicot

Universitat de Lleida

carmemolet@didesp.udl.cat

Marisé Astudillo Pombo

Universitat de Lleida

marise.astudillo@didesp.udl.cat

RESUM

La necessitat de generar formes de diàleg entre diferents cultures es fa cada vegada més urgent en virtut dels conflictes que emergeixen de les diferents formes de comprendre el món. Davant d'això les universitats tenim una responsabilitat en generar ponts que permetin una comprensió més profunda, que confronti els prejudicis que s'estableixen des dels interessos econòmics i polítics. En aquest sentit a la Universitat de Lleida i la Universitat de Saragossa hem organitzat, des de fa tres cursos, seminaris orientats a apropar-nos a la cultura negroafricana des de l'art i des de l'educació, amb intenció de generar focus de diàleg allunyats de l'etnocentrisme i dels plantejaments neocolonials.

PARAULES CLAU

Art, educació, cultura negroafricana, diàleg, interculturalitat

RESUMEN

La necesidad de generar formas de diálogo entre diferentes culturas se hace cada vez más perentoria en virtud de los conflictos que emergen de las diferentes formas de comprender el mundo. Ante esto las universidades tenemos una responsabilidad en generar puentes que permitan una comprensión más profunda, que confronta los prejuicios que se establecen desde los intereses económicos y políticos. En este sentido, desde la Universidad de Lleida y la Universidad de Zaragoza hemos organizado seminarios orientados a acercarnos a la cultura negroafricana a partir del arte y la educación, con intención de generar focos de diálogo alejados del etnocentrismo y de los planteamientos neocoloniales.

PALABRAS CLAVE

Arte, educación, cultura negroafricana, diálogo, interculturalidad.

RÉSUMÉ

La nécessité de générer des formes de dialogue entre différentes cultures devient de plus en plus urgente en vertu des conflits qui émergent des différentes façons de comprendre le monde. À cet égard, les universités ont la responsabilité de bâtir des ponts qui permettent une compréhension plus profonde du sujet, afin de confronter les préjugés qui naissent des intérêts économiques et politiques. À cet effet, depuis trois ans, l'Université de Lleida et l'Université de Saragosse organisent des séminaires dans l'optique de se rapprocher de la culture négro-africaine à travers l'art et l'éducation, ceci dans l'intention de générer des foyers de dialogue allant au-delà de l'ethnocentrisme et des approches néocoloniales.

MOTS CLÉS

Art, éducation, culture négro-africaine, dialogue, interculturalité.

ABSTRACT

African arts and intercultural dialogue: favoring other models of learning in the university. The need to generate new forms of dialogue between different cultures is becoming more peremptory because of the conflicts that arise from different ways of understanding the world. In this sense, universities have a responsibility to create bridges that allow a deeper understanding of the subject, in order to confront the prejudices that are established from economic and political interests. In that way, we have organized, for three courses, from the University of Lleida and the University of Zaragoza data poaching Black African culture from art and education, with the intention of generating focus of dialogue away from ethnocentrism and neo colonial approaches.

KEY WORDS

Art, education, black African culture, dialogue, interculturality.

“África no se ve, (...) se siente...”
(Yasmina Khadra, 2015).

1. Introducción

Tres han sido los seminarios que hasta hoy se han realizado desde la Universidad de Lleida y la Universidad de Zaragoza, orientados a acercarnos a la cultura negroafricana a partir del arte y la educación. Pensados e implementados con el objetivo de generar focos de diálogo que ayuden a la comprensión y, en la medida de lo posible, a dar respuestas interculturales a las complejas relaciones que acontecen en un mundo global interconectado. En estos seminarios, los objetos artísticos nos acompañan y a través de ellos percibimos la existencia de una África viva y en movimiento, que nos invita a revisar nuestro etnocentrismo cultural. Lejos de un exotismo manipulador y apropiacionista, el trabajo pedagógico que se lleva a cabo, está orientado a desarrollar una mirada crítica, atenta, sensible y siempre abierta al diálogo, una mirada que abre nuevos espacios educativos.

Un aspecto importante a tener en cuenta en la educación, es entenderla como la adquisición, no solo de conocimientos y habilidades, sino también como el aprendizaje de actitudes tal como

señala Hooper-Greenhill (2007). A este respecto, la actividad está enfocada al desarrollo de una nueva perspectiva acerca de África a través del arte, utilizando el aprendizaje actitudinal como base de la experiencia didáctica. Así entendido, el arte es la puerta que nos invita a hacernos preguntas, y los objetos artísticos del seminario son la herramienta que nos lleva a cuestionarnos si la diferencia formal entre el arte negroafricano y el occidental (aceptamos generalizar aún siendo conscientes de su enorme limitación), posibilita un acercamiento cultural. En estos encuentros se abren interrogantes, se abren espacios para la reflexión, y se dan orientaciones de cara a indagar sobre la relación entre el concepto y la forma, la distancia y la cercanía, entre las artes de una cultura dominante y otras propias de culturas africanas.

El proceso de adquisición de conocimientos requiere de un campo de relaciones interdisciplinares para lograr acercamientos al otro, favoreciendo el aprendizaje de estrategias de interpretación y dialógicas. Trabajando en esta dirección, la colaboración entre GRASE, la Universidad de Lleida y el Grupo de Estudios en Arte Africano de la Universidad de Zaragoza, ha supuesto una aproximación interdisciplinar importante (entre artes visuales, artes africanas y educación intercultural) que, además de los seminarios, ha dado lugar también a la elaboración de material educativo, proyectos de innovación y exposiciones. Fruto de esta colaboración, del diálogo y de las acciones educativas llevadas a cabo, este texto explica el transcurso de los seminarios, el concepto de educación que los configura, a la vez que profundiza en algunos aspectos de las artes africanas, del sentido identitario que tienen para las comunidades que las producen y de la educación intercultural.

2. Universidad y educación

El planteamiento docente universitario se encuentra dentro de la encrucijada de una sociedad del conocimiento, que parte de un nuevo contexto económico globalizado donde el conocimiento tiene un valor estratégico. Dicho valor se articula desde los siguientes parámetros a los que procuramos dar respuesta: capacidad de adaptación permanente a nuevos contextos; una cultura de la calidad y la eficacia profesional que exige una mejor y más profunda interpretación de los sistemas formativos; y el hecho de procurar a los/las estudiantes una experiencia de aprendizaje de calidad, en nuestro caso, apuntando en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje intercultural.

De esta manera, actividades como el III Seminario Interdisciplinar con el título “Educación y arte africano: aprender desde otra mirada” celebrado el día 3 de mayo de 2017 en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, pretendía acometer un proceso de renovación en profundidad de los planteamientos docentes para hacerlos más acordes con la realidad social, y como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto globalizado, multicultural y en constante transformación. Incidiendo en los métodos de aprendizaje, en las competencias requeridas, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Espacio Europeo De Educación Superior, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre). Así lo venimos haciendo desde el año 2015 en el que tuvo lugar el primero de los tres seminarios llevados a cabo. A fin de fomentar relaciones dialógicas que nos capaciten para abordar una educación intercultural en un mundo globalizado y profundamente injusto, porque tal como Graeme Chalmers (2003: 9) escribe, referido a un hacer pedagógico: “la iniquidad de la injusticia tiene que impregnar cada vez mas claramente nuestro trabajo”. Y para ello la agenda intercultural no puede ser ajena al racismo y al colonialismo.

Con todo ello, pretendemos desarrollar la capacidad de transferir el aprendizaje a otras situaciones y problemas, sin que los límites artificiales impuestos entre las distintas áreas del aprendizaje por parte del sistema educativo, coarten la posibilidad de articular aprendizajes de diferentes campos, para dar respuestas a lo que sucede a nuestro alrededor sobre historias “otras” que afectan a nuestras vidas.

3. Los Seminarios: estructura y contenidos

Las demandas de la sociedad requieren una formación polivalente, flexible, y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la gestión de problemas. En este sentido, el modelo que hemos venido desarrollando en estos seminarios, mantiene las siguientes características: está centrado en la una pedagogía crítica que propicia la capacidad de interacción, está orientado hacia el desarrollo de competencias interculturales y, hace referencia a perfiles académicos y profesionales. Para ello, elaboramos propuestas con un programa que reúne a diferentes agentes sociales y despliega actividades diversas. Los seminarios han contado con especialistas en manifestaciones artísticas del África subsahariana y en educación intercultural de diferentes universidades del Estado español; así como con galeristas y coleccionistas de arte africano. En el desarrollo de los mismos cabe destacar las aportaciones de nuestro alumnado, preparadas en talleres previos dentro de materias que integraban la educación intercultural como base (especialmente del grado de Educación Social y del master de Psicopedagogía). Los tres seminarios realizados han contado con la participación de más de 100 asistentes y representantes de diversas instituciones y asociaciones relacionadas con África.

Así brevemente las aportaciones más destacadas de cada uno de ellos serían:

Seminario I

Este primer seminario se realizó en mayo de 2015, bajo el título: “Promover el diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano” con la intención de promover el diálogo intercultural a través de una nueva perspectiva. En él se desarrollaron tres ponencias, las cuales se explicaron y se debatieron entre los asistentes. Se habló de la importancia de la interculturalidad en educación; de la educación artística y del arte negroafricano, enfocando aspectos como la identidad y la cultura; y se disertó sobre la influencia del arte negroafricano en el arte de vanguardia. En este sentido se habló de las consecuencias de su apropiación formalista, el hecho de omitir que las artes negroafricanas son un logro humano no formal supone negar el sentido original de estas artes para los pueblos que las han creado.

Seminario II

El segundo Seminario “Identidad, interculturalidad y arte africano”, realizado en mayo de 2016, pretendía que nuestro alumnado practicase el conocimiento como experiencia, relacionando las artes africanas con las manifestaciones artísticas contemporáneas. Para ello entramos en contacto con otras instituciones artísticas, como el Centro de Arte Contemporáneo denominado “La Panera” de Lleida, desde donde se hizo hincapié en la manera como el arte actual está mostrando diversos aspectos de la situación política y social africana y como estas producciones artísticas occidentales, también pueden utilizarse como herramientas pedagógicas para acercarnos a la realidad de África. Por su parte, el artista visual Edgar dos Santos explicó sus Proyectos artísticos-educativos que conectan con la realidad de la emigración en Lleida y algunos de ellos se habían también trabajado en las aulas.

Seminario III

La mayor aportación del tercer Seminario: “Educación y arte africano: aprender desde otra mirada”, en mayo de 2017, se basó en el diálogo que se estableció entre la Universidad y entidades culturales, como “Entrelazarte” de Madrid, de la que vino su director, y con coleccionistas que expusieron parte de su colección de arte africano en este marco, una ocasión única para ver piezas importantes que habitualmente no están expuestas al público. Además se dio una visión crítica sobre algunas exposiciones que habían instrumentalizado los objetos de las culturas africanas desde una posición etnocéntrica. Este seminario tenía una vocación globalizadora, contando con la presencia de diferentes investigadores y aunando los recursos de la universidad e instituciones culturales.

En este mismo curso, el grupo de investigación consolidado “Análisis Social y Educativo” de la UdL (para ampliar la información ver la página internet del equipo: grase.udl.cat) había realizado el “*II International Workshop Associationism and immigration*” con el objetivo de analizar y poner en valor el rol que realizan las asociaciones formadas por personas de origen extranjero. El cual pretendía avanzar en el conocimiento de los papeles que está haciendo el asociacionismo y el impacto que tiene a nivel social y cultural; además de difundir experiencias para la dinamización del mismo. La presencia de alguna de estas asociaciones en estos seminarios reafirmaba la propuesta intercultural del mismo y tuvieron enlace con el seminario.

Como bien sabemos, la sociedad demanda una formación más abierta tanto en procedimientos como en experiencias. Tal como explican Zhao y Kuh (2004) la integración de experiencias sociales y académicas dan lugar a mejores resultados comprensivos, a un incremento de múltiples tipos de capacidades, competencias y conocimientos, y a una satisfacción global con la experiencia universitaria.

El aprendizaje fuera de clase es más probable que aparezca cuando la institución adopta una visión holística del aprendizaje y el desarrollo del estudiante y adopta el desarrollo del talento como un objetivo institucional... Esto requiere desplazar el centro de atención desde la enseñanza en cursos y la oferta de titulaciones a contemplar el aprendizaje de los estudiantes con una combinación de experiencias sociales e intelectuales que ocurren tanto dentro como fuera de clase. (Kuh, Douglas, Lund, Ramin-Gyurnek, 1994: 49).

De esta manera pretendemos hacer el campus más interconectado, integrado, y permeable. Conectar a los estudiantes a la comunidad y al mundo, y en este sentido “Crear una comunidad de estudiantes diversa, inclusiva, arriesgada y reflexiva” (Kuh, Kinzie, Schuh, y Whitt, 2005: 67).

4. Aprendizaje y participación del alumnado

Por lo tanto se trata de conseguir una mayor apertura de la Universidad hacia experiencias significativas, y de fomentar metodologías activas y cooperativas centradas en las alumnas y los alumnos. A tal fin se propician los entornos cooperativos de aprendizaje y el trabajo en equipo, potenciando la comunicación y la participación activa del alumnado en los propios Seminarios que, fruto del trabajo previo realizado en las aulas, se acaba plasmando en un recital de poesía, de cuentos y de música africana. La investigación reciente ha enfatizado el valor de considerar una comprensión más holística de la experiencia universitaria del estudiantado y para ello, creemos que estas experiencias lo propician.

Uno de los proyectos previos a la realización del tercer seminario fue el denominado “Tarros de cristal”, que adoptó una forma de taller pedagógico dirigido al aprendizaje del diálogo intercultural, para trasladar a los futuros docentes y educadores y educadoras, una visión plural y diversa de África mediante una serie de temas relacionados con el continente africano. Para ello, alumnos y alumnas metieron en unos tarros de cristal unos objetos simbólicos sobre las relaciones entre Occidente y África. Además de los objetos físicos, los tarros contienen una frase, que el alumnado había elegido entre las pronunciadas en su momento por líderes políticos y sociales, como por ejemplo, Martin Luther King. Las frases eran depositadas dentro del tarro como una manera de traer al presente la historia. Todo el proceso educativo fue recogido y, con todo ello, se editó un video que se mostró en la parte final de la jornada. Este proyecto pretendía desarrollar en los/las participantes, formas de pensamiento referidas a la cooperación y la interculturalidad, lo que implicaba realizar un aprendizaje significativo integrando conceptos de manera interdisciplinaria. Este proceso llevó a activar la posición de alumnas y alumnos, ya que exigió el compromiso de asumir la responsabilidad de llevarlo a cabo y, por lo tanto, de comprometerse con su propio aprendizaje. Por lo demás, el taller contemplaba la evaluación de las capacidades comprensivas, de estructura y comparación de los contenidos.

Fue una experiencia importante, porque de acuerdo con Carini, Kuh y Klein (2006: 2) “Los estudiantes que se implican en actividades valiosas para su formación en la universidad están desarrollando actitudes y hábitos intelectuales que potencian su capacidad para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la vida”. En este caso, esta implicación nos llevó a reflexionar sobre las huellas de un pasado colonial y racista, a conocer las luchas llevadas a cabo, a problematizar el presente multicultural, a valorar la interculturalidad y el legado cultural de otros pueblos, al mismo tiempo que se ponía en entredicho la supremacía cultural del etnocentrismo. Todo ello lo veremos, con más detenimiento, a continuación.

5. Interculturalidad y arte negroafricano

En un mundo que cambia constantemente, hablar de interculturalidad es de máxima prioridad en la educación. Como también lo es discriminar entre la multiculturalidad potenciada como objeto de consumo por la Sociedad neoliberal, de la legítima visualización de identidades y culturas que hasta ahora han sido consideradas como subalternas, y de lo que ellas nos pueden aportar. Debido a la creciente migración, comprendida en el contexto de globalización económica (Corral, 1999), la diversidad cultural en España ha experimentado un aumento en los últimos 20 años, principalmente. Esta situación se refleja en el sistema educativo y, pese a lo que en un principio pareció ofrecer una posibilidad de riqueza pluricultural, se ha materializado en múltiples ocasiones como discriminación indirecta, sin apenas considerar las condiciones de precariedad en las que parte de este alumnado se encuentra. Por otro lado observamos que nuestro sistema educativo, eminentemente etnocéntrico, práctica la occidentalización como medio de integración, llegando en numerosas ocasiones a generar la exclusión social de otras etnias y culturas. Porque es más frecuente de lo que se cree, que los estereotipos y las apropiaciones indebidas que se han venido produciendo en este campo en épocas coloniales y postcoloniales, se reproduzcan de nuevo en nuestros centros (Molet y Llevot, 2015). Graeme Chalmers (2003), haciendo referencia a diferentes áreas geográficas occidentales, lo explicaba de esta manera:

Salvo en muy pocos casos, en las escuelas la tarea de enfrentarse con nuevas identidades, formas y prácticas culturales mestizas ha parecido excesivamente confusa, por lo que las hemos dejado de lugar. En lugar de eso, nos hemos dedicado a reinterpretar, adulterar y ver el lado exótico de unas pocas culturas seleccionadas (2003: 11).

Como respuesta a ello este autor propone llevar a cabo una “pedagogía de la equidad” dando una orientación más sociocultural a la educación artística y un enfoque transcultural y antropológico a la educación en general, y para ello “tenemos que pasar de la celebración a una actitud crítica o insurgente y reconocer y abrazar cada vez más decididamente ciertas experiencias migratorias cambiantes de naturaleza transcultural” (2003: 9).

Cuando hablamos de manifestaciones artísticas, las diferencias culturales son grandes, de hecho, no se puede considerar las artes africanas como “arte” en el sentido occidental. Las artes negroafricanas están vinculadas a la existencia de unas comunidades, en un complejo juego de fuerzas religiosas, sociales y políticas, donde cada individuo encuentra una existencia plena en armonía con la naturaleza y sus antepasados. Magia, rituales y animismo son la razón de ser de unos objetos que en occidente se ha venido estudiando de manera descontextualizada, mientras que para las comunidades que los producen, son estos mismos objetos y rituales los que las dotan de estabilidad y supervivencia (Revilla, 2014, 2015). Porque tal como hemos venido explicando en anteriores publicaciones (Revilla, Llevot, Molet, Astudillo y Mauri, 2015 y 2016), una educación intercultural puede consistir en un acercamiento entre personas que conviven en un mismo territorio, pero puede ser también un acercamiento de culturas distintas a través del arte, un querer saber de otras maneras de comprender la realidad y de establecer conceptos específicos en los diferentes niveles de pensamiento: “Todo ello nos sirve para enfrentarnos con los límites de nuestros conocimientos, para conformar nuevas estrategias que afronten las dimensiones opresivas de un legado occidental etnocéntrico, estrechamente incrustado en nuestro lenguaje y en nuestra cultura” (Revilla, Llevot, Molet, Astudillo y Mauri, 2015: 73).

La Historia del Arte incorpora el arte negro en la fase que denomina de “descubrimiento” (se habla del descubrimiento del arte africano en los mismos términos que el descubrimiento de América), siendo desde ese momento que la escultura negra se instala en el arte europeo, no como objeto de diálogo, sino como objeto al servicio de la colonización (Cortés, 1992). En pintura, esto se lleva a cabo al restringir las figuras representadas (especialmente en el cubismo) a un conjunto de planos angulares, sin fondo delimitado ni perspectiva espacial, con lo que se reduce el sentido mágico y social de estas tallas a mero formalismo. Ciertamente, no estamos hablando tan solo de cambios formales, sino, como muchos estudios han demostrado (Guasch, 2005; Méndez, 2006), esto comportó una apropiación de la alteridad, del “otro” étnico y del “otro” genérico y sexualizado, que eran mostrados como identidades subalternas. Posteriormente, tuvieron lugar diferentes exposiciones con una tendencia universalizante. En este sentido, la exhibición realizada en 1984, en el Museo de Arte Moderno, “‘Primitivismo’ en el arte del siglo XX: Afinidad de lo tribal y lo moderno”, fue otra puesta en escena de una historia específica que excluye a otras historias, tal como hizo notar James Clifford (1995).

En estas jornadas planteamos como las propuestas artísticas actúan como mediadoras culturales (Hernández, 2005), las cuales difícilmente son comprensibles a partir de sí mismas; ya que a pesar de ser visionadas a través de una forma, ésta es siempre parte de un conjunto mucho mayor. Todo objeto, y por ende, todo objeto artístico, está dotado de una conectividad con otras manifestaciones de la realidad, que hace limitado el estudio desde sí mismo. El arte y la cultura visual actúan como

mediadores de significados, pudiendo ser estos últimos interpretados y reconstruidos. Las obras de arte, y muy especialmente si pertenecen a una cultura diferente a la del receptor o receptora, debe ser considerada como el registro de una actividad visual que requiere conocimientos y respeto.

Más allá del disfrute estético del objeto, la propuesta de estos seminarios trataba de facilitar las herramientas necesarias para una mayor comprensión de la singularidad de las tallas y otros objetos artísticos, constructos culturales e identitarios de algunos pueblos de África subsahariana. De esta manera las obras artísticas son objetos que nos llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se crean, teniendo en cuenta que son producidas en un contexto de relación entre el artista que lo elabora y su realidad. Así, observando estas obras, los alumnos y las alumnas pueden acercarse y comprender la cultura y las formas de pensamiento que se encuentra alrededor del contexto en el que se creó (Boix-Mansilla, 1996), ampliando su perspectiva y enriqueciendo su comprensión.

El colectivo negroafricano cuenta con todo un régimen de deslegitimación y depreciación de su contexto cultural, que se ejecuta de forma directa por medios de comunicación y sistemas de información y educativos occidentales, tanto en el ámbito formal como no formal.

Si bien es cierto que África Subsahariana es una de las regiones más empobrecidas del planeta, lo es también que son muchas las personas que trabajan y luchan desde diferentes ámbitos para salir de ella, con una vitalidad ejemplar. Si nos referimos al arte, lo hacen para resguardar su legado cultural y también para crear nuevas formas artísticas. Producciones artísticas actuales que forman parte de los más importantes acontecimientos artísticos del mundo globalizado; prácticas diversas que incluyen instalaciones, fotografía, vídeo, pintura, dibujo y escultura... las cuales continúan construyendo día a día ese amplio y diverso tejido cultural de África.

Además, entrar en contacto con el arte africano implica aprender de sus tradiciones sin obviar su situación actual y nuestra responsabilidad al respecto. Pues esta misma situación de pobreza es la que lleva a muchas personas subsaharianas a las fronteras de Europa. De acuerdo con Ignacio Ramonet (2017), su pobreza extrema se explica por diversos factores que nos interpelan de manera directa: la trata de esclavos, la colonización impuesta por las potencias europeas, no hay que olvidar que todos los poderes locales que osaron oponerse y resistir a los conquistadores (portugueses, holandeses, británicos, franceses, alemanes, italianos o españoles) fueron reducidos. Por lo que se refiere al aspecto económico, las potencias coloniales establecieron, de modo autoritario, una economía fundada en la exportación de materias primas hacia la “metrópoli” y en el consumo obligatorio de productos manufacturados producidos en Europa. Y, en lo esencial, esa doble explotación, no se ha modificado. No podemos estudiar los objetos africanos al margen de todos estos significados, puesto que sería caer una vez más en su “superficialidad y exotización”.

Si bien la educación ha estado históricamente centrada en los objetos artísticos descontextualizados y les ha asignado un único significado, actualmente prima una mirada atenta a las historias que albergan y a una multiplicidad de interpretaciones, lo que favorece la posibilidad de negociar el significado con el espectador (Coca y Pérez, 2011) y multiplica las posibilidades de aprendizaje.

De ahí que nuestra propuesta, prime el visionado de las piezas de diferentes coleccionistas. Por esta razón las trasladamos a una sala aledaña al seminario para que el alumnado y las personas participantes, tuvieran un acercamiento directo a estas obras, evitando la distancia entre objetos y públicos. El acceso a ellas facilitaba el diálogo y la comunicación entre los conocimientos expertos y nuestro alumnado, así como con las instituciones y asociaciones y demás participantes. Finalmente, tal como hemos venido explicando, resaltar la participación del alumnado en el seminario, donde el *feedback* de los asistentes adquirió una relevancia especial.

6. A modo de cierre, nos quedamos con esta reflexión final

Con frecuencia la información que nos llega de las condiciones de vida de los pueblos africanos nos da la imagen de un continente empobrecido carente de educación y de cultura, falto de recursos, donde los conflictos tribales, las guerras, las hambrunas, el sida, la malaria, la emigración... son el pan de cada día, y todo ello a causa de la corrupción, la incompetencia y, especialmente, del mal gobierno. Una imagen de África que se ha dado en denominar por algunos autores como “Afropesimismo”, y que nos llega sin mención alguna de la responsabilidad occidental que tenemos hacia la misma.

A pesar de ello, y de acuerdo con Jean Bosco Botscho (2010), existe otra África, un África que se mueve, que vive y quiere vivir. Otra África que, lejos de vivir esperando la ayuda al desarrollo que les llega de fuera, lucha para mejorar sus condiciones de vida, basándose en los pocos medios que tienen a su alcance. Son multitud los africanos y africanas que se niegan a dejar su destino en manos de la caridad internacional o de la ayuda al desarrollo. Y esa es la visión que hemos querido transmitir en esta actividad y en la que estamos trabajando para llevar cabo el cuarto seminario.

7. Referencias bibliográficas

- BOIX-MANSILLA, V. (1996). “De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad”, *Revista Kikiriki*, nº 42, pp. 33-56.
- BOTSCHO, J. B. (2010). “¿Tener poco significa morir? lecciones desde el África al Sur del Sahara, Dossier Central, *Umoya. Revista trimestral de la Federación de Comités de Solidaridad con África Negra*, nº 59, pp. 21-37.
- CARINI, R.M., KUH, G.D. y KLEIN, S.P. (2006). “El compromiso del estudiante y el aprendizaje del estudiante: Prueba de los vínculos”. *Revista Investigación en Educación Superior*, nº 47 (1), pp. 1-32.
- CLIFFORD, J. (1995). *Dilemas de la Cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*, Gedisa, Barcelona.
- COCA, P. y PÉREZ, A. (2011). “Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza. Relato de una experiencia”, *Arte y políticas de identidad*, nº 5 (diciembre), pp. 13-26.
- CORRAL, J. (1999). “Marco teórico y propuesta de unidad didáctica para la educación intercultural desde el área de educación plástica y visual”, *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 11, pp. 127-146.
- CORTÉS, J. L. (1992). *Arte negro africano*, Mundo Negro, Madrid.
- GRAEME CHALMERS, F. (2003). *Arte educación y diversidad cultural*, Paidós, Barcelona.
- GUASCH, A. M. (2005). “Una historia cultural de la posmodernidad y el poscolonialismo. Lo intercultural entre lo global y lo local”, *Artes la revista*, nº 5, pp. 35-42.
- HERNÁNDEZ, F. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” *Educação & Realidade*, nº 30 (2), julio-diciembre, pp. 9-34.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museum and education purpose pedagogy performance*, Routledge, New York.
- KUH, G.D., KINZIE, J., SCHUH, J.H., y WHITTE, E.J. (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The inventory for student engagement an success*, Jossey-Bass, San Francisco.
- KUH, G.D., DOUGLAS, K.B., LUND, J.P. y RAMIN-GYURNEK, J. (1994). “Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries”, *Higher Education Report*,

- nº 8. Washington, D.C.: The George Washington University Scholon Education and Human Development, pp. 77-101.
- MÉNDEZ PÉREZ, L. (2006). “¿Quiénes dictan la regla en el arte? De la primitivización de artes y artistas no occidentales al mutuo reconocimiento: un desafío político y artístico pendiente”. *Artes, la revista*, nº 11, pp. 24-34.
- MOLET, C., LLEVOT, N. (2015). “El dialogo intercultural a través de una mirada al arte africano”, in *Arte africano, educación, cultura e identidad*, Pirineos, Zaragoza, pp. 12-24.
- RAMONET, I. (2017). “El gran sueño africano”, *Le monde diplomatique*, nº 261 Julio.
- REVILLA, A.(2014). “La identidad en el arte negroafricano a través del vínculo con la realidad”, *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, nº 4, pp. 99-110.
- _____. (Coord.) (2015). *Arte Africano, educación, cultura e identidad*, Editorial Pirineo, Zaragoza. Catálogo también disponible on line en: <http://www.grase.udl.cat/wp-content/uploads/2015/03/arte-africano.pdf>.
- REVILLA, A., LLEVOT, N., MOLET, C., ASTUDILLO y MAURI, J. (2015). “El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano; una propuesta educativa interdisciplinar”, *Revista Eñquidad*, nº 4, pp. 71-88.
- REVILLA, A., LLEVOT, N.; MOLET, C., ASTUDILLO, M. y MAURI, J. (2016). “El diálogo intercultural a través de una experiencias interdisciplinar e interuniversitaria”, *Orientamenti Pedagogici: rivista internazionale di scienzedell'educazione*, nº 366 (62), pp. 827-838.
- ZHAO, C.M., y KUH, G.D. (2004). “Adding Value: Learning Communities and Student Engagement”, *Research in Higher Education*, nº 45, pp. 115-138.

Être Juif en France au temps de l’Affaire et chercher à le comprendre quelques années après: le cas de Jean-Richard Bloch

M. Carme Figuerola

Universitat de Lleida

cfguerola@filcef.udl.cat

RESUM

Aquest article pretén mostrar fins a quin punt l’Afer Dreyfus va tenir un impacte en la ment del jove Jean-Richard Bloch així com en diverses obres del seu corpus. Pel que fa al primer aspecte, serà evocada la infància de l’escriptor així com les seves futures posicions ideològiques. Per al segon, es ressaltaran els assajos que va escriure on aquest esdeveniment apareix com una fita històrica cabdal per a entendre i explicar les reaccions dels contemporanis davant el naixement d’un nou ordre social.

MOTS CLAU

Afer Dreyfus, Jean-Richard Bloch, Judaisme, Antisemitisme.

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar en qué medida el Asunto Dreyfus tuvo un impacto en la mente del joven Jean-Richard Bloch, además de imprimir su huella en diversas obras de su corpus. En lo relativo al primer aspecto, se evocará la infancia del escritor y sus futuras posiciones ideológicas. Para el segundo, se destacarán los ensayos que escribió y en los que este evento aparece como un hito histórico para comprender las reacciones de los contemporáneos frente al nacimiento de un nuevo orden social.

PALABRAS CLAVE

Asunto Dreyfus, Jean-Richard Bloch, Judaísmo, Antisemitismo.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de montrer à quel point l’Affaire Dreyfus a eu un retentissement dans l’esprit du jeune Jean-Richard Bloch et par ailleurs, dans son œuvre. Pour le premier volet, l’enfance de l’écrivain sera évoquée de même que ses positions idéologiques futures. Pour le second seront mis en exergue les essais qu’il a écrits où cet événement paraît comme repère historique permettant de comprendre les réactions des contemporains face à la naissance d’un nouvel ordre social.

MOTS CLÉ

Affaire Dreyfus, Jean-Richard Bloch, Judéité, Antisemitisme.

ABSTRACT

This article aims to show how the Dreyfus Affair has had an impact in the view of young Jean-Richard Bloch and elsewhere in his work. For the first part, the writer’s childhood will be evoked

as well as his future ideological positions. For the second, will be highlighted the essays he wrote, where this event appears as a historical landmark to understand the reactions of contemporaries face the birth of a new social order.

KEYWORDS

Dreyfus Affair, Jean-Richard Bloch, Judaism, Antisemitism.

Au long de l'Histoire il y a des moments qui sont certainement décisifs pour changer le destin des peuples. L'Affaire Dreyfus en fut un pour la France comme le prouve toute l'encre qu'elle a fait couler.

Par cette portée, un épisode à coloration morale plutôt que politique réussit à concerner la grande majorité des Français. Dans son roman *Jean-Christophe* Romain Rolland, maître spirituel de Jean-Richard Bloch, témoigne à quel point la trace de cet événement a marqué les contemporains. Le romancier accorde un rôle important à la famille d'Elie Elsberger et à leur attitude prudente voire isolée qui s'ensuit de leur expérience vécue à ce moment historique. Ainsi note-t-il :

Tous deux [le couple Elsberger] avaient été, quelques années avant, emportés par l'ouragan de l'Affaire Dreyfus ; ils s'étaient passionnés pour cette cause, jusqu'à la frénésie, comme des milliers de Français sur qui, pendant sept ans, passa le vent furieux de cette sainte hystérie. Ils y avaient sacrifié leur repos, leur situation, leurs relations, ils y avaient failli ruiner leur santé.¹

Jean-Richard Bloch fait aussi partie de ces « milliers de Français ». Au moment de l'Affaire, trop jeune encore pour en être un des acteurs — il n'a que dix ans—, il n'est pas épargné de la violente atmosphère déchaînée par ce conflit. Un des éléments qui touchent le plus JRB est l'antisémitisme. Lui-même, il appartient à un milieu juif qui ne se croit pas pour autant issu des douze tribus, vu que sa famille s'était installée dans la France de l'Est depuis des siècles. Toutefois, ce n'est pas cette échéance qui va le rendre moins sémite aux yeux des autres. Condition d'autant plus surenchérie par les cercles qu'il fréquente : Tout d'abord chez lui. Son père, esprit rationaliste et scientifique, a établi avec la religion des « liens » particuliers : il s'agit d'un nœud qui l'unit avec les générations juives d'autrefois, d'un outil, capable de faire preuve aussi bien à lui-même que face aux autres, de son respect envers les ancêtres.

De plus, à partir de 1903, donc avant la réhabilitation de Dreyfus, JRB prend contact avec son oncle Sylvain Lévi, professeur de langue et littérature sanscrites au Collège de France, qui affiche une position délibérément sioniste dans les rencontres organisées dans son domicile au début du siècle. Plus tard sa femme sera aussi juive...

En dehors du cercle intime, l'élève au lycée Condorcet —un des plus élégants établissements de Paris— y découvre des amitiés comme celle de Marcel Cohen qui restera d'une influence essentielle pendant la décennie des années 30 —époque à laquelle Bloch écrit ses essais. En revanche, c'est aussi dans cet établissement où il se heurte aux accusations de ses condisciples contre sa race et aux

1. Romain ROLLAND, *Jean-Christophe*, Paris, Albin Michel, 1990[1931]. p. 390.

vives manifestations d'antisémitisme. Pierre Abraham, son frère cadet, après avoir décrit dans *Les trois Frères* l'attitude de révolte de l'aîné qui souvent rentre en guenilles, l'œil « au beurre noir » pour s'être battu avec quelqu'un, caractérise ainsi celle de JRB :

Jean, c'était pire : n'ayant pas, comme Marcel, un caractère batailleur, ses réactions ne s'extériorisaient pas et se faisaient en dedans. La pâleur de cire, les yeux enfoncés, les maux de tête, tel était son lot à lui².

Ce témoignage manifeste à quel point l'expérience de JRB reste particulière par rapport à celle d'autres futurs intellectuels. C'est par exemple le cas de Roger Martin du Gard. Lorsque l'Affaire éclate, il a treize ans, donc à peu près le même âge que Bloch, pourtant ses préoccupations visent principalement ses études et beaucoup moins les avatars politiques. Ce ne sera qu'après un certain temps que RMG, ayant pris conscience de l'importance du conflit, devient dreyfusard.

Jean, lui, n'ignore pas le manichéisme qui fait de la justice et de l'armée le bien et des Juifs, le mal et malgré tout, il réussit à envisager certains arguments avec une finesse d'esprit remarquable à son âge. Pierre Abraham nous raconte une anecdote de jeunesse qui nous suggère déjà la sage perspicacité de son frère :

Nous étions en pleine échauffourée de l'Affaire Dreyfus. La véhémence avec laquelle étaient commentées en famille les agressions de bandes antisémites avait pour conséquence naturelle que mon cerveau d'enfant confondait dans la même horrification tous ceux qui me paraissent en être les instigateurs : les journalistes, les politiciens, les prêtres, et jusqu'à leur Messie.

C'est sur une marche d'escalier, avant de sonner à notre porte, qu'après avoir été bousculés par des « voyous », s'est tenu entre nous le bref dialogue qui suit. Je questionnais Jean sur Jésus. Il me disait : —c'était un grand esprit, une vaste intelligence, un révolutionnaire qui prenait le parti du peuple...

Et moi, complètement défermé :

—Ah ? je croyais que c'était un salaud !

Tellement j'étais intoxiqué par les conditions immédiates de la bagarre.³

Il juge donc le représentant du christianisme dans une optique positive, même si celui-ci n'appartient pas à « son rang », ce qui nous révèle sa clairvoyance à ce propos. Son détachement religieux le mènera plus tard, lorsqu'il publie *Destin du siècle* (1931) à en vouloir de même au christianisme et à l'islamisme sous l'optique que toutes les deux croyances ont utilisé la vie future comme appât pour la foi. Cet aspect diffère, pour lui, dans le judaïsme, même s'il ne semble toujours pas très attaché à cette voie. Ses arguments montrent l'intérêt porté sur l'histoire des religions, depuis une perspective surtout comparative et anthropologique qui laisse sa trace dans l'ensemble des essais.

2. Pierre ABRAHAM, *Les trois frères*, Paris, Les Editeurs Français Réunis, 1971. p. 59.

3. *Ibid.*, p. 58. Pierre Birnbaum note à ce propos que «entre janvier et février 1898, des émeutes[antisémites] éclatent dans cinquante-cinq villes, y compris Paris.[...] La population juive est terrorisée et souvent physiquement agressée. Les blessés sont nombreux. Partout on incendie. Jusqu'à la fin de l'année, la peur s'installe. Elle ne cessera pas de sitôt. En 1902 encore, des foules de plusieurs milliers de personnes manifestent à Paris, s'assemblent devant les différentes mairies, arpentent les boulevards aux cris de «Mort aux Juifs!» (Pierre BIRNBAUM, *L'Affaire Dreyfus. La République en péril*, Paris, Gallimard, 1994, p. 61-63).

L'analyse précédente, bien que sommaire, nous montre l'emprise de l'événement dans les habitudes quotidiennes au moment où se forme l'esprit de ce jeune homme. Il est temps d'analyser le regard que lui-même portera sur cette époque, après un considérable délai temporel, au moment où il rédige ses essais, une partie essentielle de son œuvre où il y verse sa pensée dans l'esprit qui anime ces volumes d'autant plus remarquable qu'il prend corps dans le sous-titre commun qui les réunit, à savoir, *Essais pour mieux comprendre mon temps*.

L'Affaire constitue pour l'essayiste un point de repère historique indispensable afin de juger avec justesse quelques attitudes contemporaines, car tout d'abord, cet événement est envisagé par lui comme le début de la France moderne. A son avis, la guerre de 1914 n'est pas celle qui accouche d'une nouvelle société. Une faille s'était déjà amorcée avec l'Affaire. L'incident dépasse les simples limites de l'espionnage et c'est avec lui qu'une structure sociale périmée — puisqu'elle était comparable à celle existant avant la Révolution — se renouvelle :

L'offensive contre ce front continu [la vieille bourgeoisie] a été l'Affaire Dreyfus. Effort de rupture gigantesque, couronné de succès. L'Etat-major de cette nouvelle vague d'assaut s'est recruté dans la petite bourgeoisie radicale et terrienne. Les premiers bénéficiaires de l'école publique, fondée par Jules Ferry, arrivaient à leur majorité. Les premiers boursiers des nouveaux lycées de la République commençaient à ronger leur frein.[...] Brimés, arrêtés dans leur essor vers les prébendes, ils s'aperçurent que la Révolution française avait tourné au profit d'une classe et qu'elle était à recommencer. Leur convoitise prit d'elle-même un ton idéologique.⁴

L'Affaire Dreyfus reste ainsi une sorte de *leitmotiv* servant à inaugurer une époque nouvelle par rapport à laquelle il est possible d'établir des comparaisons.

D'ailleurs Bloch n'est pas le seul à prononcer de telles considérations que d'autres historiens vont partager même des ans après⁵. Il n'en reste que pour cet écrivain l'épisode historique, loin de le confronter à son identité, marque le point de départ de sa quête idéologique en tant qu'homme de gauche.

Bloch remarque dans l'Affaire la fin de la bourgeoisie traditionnelle. Il classe dans ce groupe les « acquéreurs de titres », les « fabricants », les « boutiquiers », somme toute les restes de la petite aristocratie et des nouveaux riches dont la fortune s'est forgée à l'aube de la Restauration.

Comme substitut immédiat, une nouvelle bourgeoisie prend le relais. Elle a des caractéristiques fort opposées à celles de ses prédécesseurs : par rapport au sentiment légitimiste, elle est de base républicaine ; par rapport à une origine mi-paysanne, mi-industrielle, elle est de souche paysanne et prolétaire. Ce sont les petits boursiers des écoles publiques (tel Péguy), qui marchent en tête après le bouleversement.

On comprend que dans ces conditions l'Affaire Dreyfus accroît sa portée d'où que JRB affirme : « L'Affaire Dreyfus va tout remettre en question, le ralliement comme le gouvernement de la grande bourgeoisie »⁶.

Les ralliés qui avaient enfin atteint une stabilité, craignent pour elle ; les socialistes envisagent l'incident comme un résultat des démarches bourgeoises. Voilà pourquoi les dreyfusards qui maintes

4. Jean-Richard BLOCH, *Destin du siècle*, Paris, Rieder, 1931, p. 64.

5. Pierre MIQUEL, *L'Affaire Dreyfus*, Paris, P.U.F., 1973, p. 126. A ce propos, voir aussi Pierre BIRNBAUM, *op. cit.*, p. 13.

6. Jean-Richard BLOCH, *Naissance d'une culture*, Paris, Rieder, 1936, p. 35.

fois se recrutent dans le secteur de gauche, se montrent méfiants envers les défenseurs de la raison d'État.

Les dessous politiques soulevés par l'Affaire se révèlent si grands qu'elle reste à cause de ce fait un point de repère essentiel pour les générations suivantes. Ainsi JRB dans *Offrande à la politique* (1933) décrit la situation contemporaine par rapport à l'expérience tirée du conflit :

La République a besoin d'être défendue pied à pied contre ceux qui, la voyant consolidée, cessent brusquement de l'assiéger et y pénètrent, au chant de La Marseillaise, pour la coloniser et en faire leur maison. [...] *Nos pères ont connu pareille situation, avant l'Affaire Dreyfus*⁷.

Sans doute il n'était pas aisé de rester Juif sur un sol républicain quand on en partage l'héritage historique. À ce propos sont à rappeler les mots de Péguy dans *Notre jeunesse*, pour qui l'Affaire constitue une triple crise : une crise dans l'histoire d'Israël, dans l'histoire de la chrétienté et dans l'histoire de la France. Elle entraîne donc, en plus d'une dégradation morale, une dégradation politique.

Il n'est donc pas difficile d'envisager cet événement comme un des paramètres de la pensée de JRB très en rapport avec sa propre condition juive dont il est conscient mais qu'il n'avoue jamais ouvertement. D'où la complexité de son regard. Il convient pourtant de rappeler l'Affaire dépasse son volet politique, et prend une visée plus large lorsque de nombreux intellectuels interviennent dans l'Affaire : Zola bien entendu mais Péguy, Barrès, Jaurès, Brunetière et tant d'autres nous viennent à l'esprit. Dans ce sens-là il est important de voir comment JRB envisage l'événement comme un point de départ pour la formation d'un groupe dont les idées présentent plusieurs affinités.

Dans *Destin du siècle*, il désigne les lieux qui ont vu la formation de ce groupe : le lycée, le régiment et la Sorbonne. Il en situe donc la naissance au moment où il fréquentait le lycée Condorcet, en pleine effervescence du conflit. Ce rassemblement a le mérite de les situer dans la lignée de cette nouvelle bourgeoisie radicale qui avait lancé l'offensive contre la caste de la petite aristocratie pendant l'Affaire. C'est là que le corpus idéologique de l'auteur commençait à se former :

Disciples inconscients de Maurras, nous acceptions son mot d'ordre : politique d'abord. Par la vertu de Jaurès, de Guesde, et, bientôt, de Péguy, nous anoblissions ce thème et le transformions en cet autre : Société d'abord⁸.

Cette réflexion exprime l'une des préoccupations essentielles de Bloch : le problème social. Nous avons déjà signalé le sens du sous-titre qui apparaît dans ses essais. En plus, l'engagement se trouve à la base de ses théories artistiques : d'après lui l'art doit se consacrer au service de la société, qu'il n'identifie pas avec les classes les plus puissantes, ce qu'on faisait avant l'Affaire. Aussi l'art doit-il se mettre à la portée du peuple, argument qui est exposé avec soin dans *Destin du théâtre*.

Or, cette conception justifie quelques préférences de notre auteur par ailleurs extensibles à tout le groupe. Par exemple il choisit un mot pour se définir : ce mot, Bloch étant un adepte de Wagner, est celui de Kundry dans *Parsifal* : SERVIR. On revient encore à la primauté du social.

7. Jean-Richard BLOCH, *Offrande à la politique*, Paris, Rieder, 1933, p. 236. C'est nous qui soulignons.

8. Jean-Richard BLOCH, *Destin du siècle*, op. cit., p. 62-63.

Telle attitude explique certaines préférences littéraires telles que Barrès, ou Tolstoï à qui JRB dédie un de ses articles dans *Destin du siècle*. C'est la veine du socialisme qui affleure par là : l'individu subordonne ses propres besoins à ceux de la masse qui l'entoure.

Ce trait constitue une des différences évoquées par lui-même entre sa génération et celle qui suit :

Au Servir,—mot d'ordre de notre enfance, —s'oppose le mot d'ordre de la jeune bourgeoisie et des artistes qui l'incarnent : Jouir. [...] aucun des plus brillants écrivains d'après guerre n'admet de primauté supérieure à celle de sa fantaisie, de sa sensualité, de son esprit d'aventure intellectuelle⁹.

Ces mots traduisent l'importance accordée par JRB à l'événement qui, à son avis, présente une double valeur : d'un côté du point de vue historique, de l'autre, du point de vue personnel.

On comprend mieux ainsi le retentissement que l'Affaire a eue sur l'esprit des gens : les convictions de ceux qui ont subi l'événement gardent quelques aspects propres qui les distinguent des autres générations. En fait JRB n'a pas été le seul à revendiquer ces singularités. Déjà Charles Péguy les avait annoncées dans *Notre jeunesse*. Celui-ci considère l'Affaire comme la dernière manifestation politique. Ce même vocabulaire est aussi emprunté par Bloch au moment où il parle de son enfance, de la coexistence entre les deux mots d'ordre (« politique d'abord » et « société d'abord ») : « Qu'on prenne garde à ceci, qu'il n'y avait pas alors, de contradiction apparente entre ces deux termes. Nous en étions à la période mystique de l'Affaire ».

Et c'est précisément l'absence de cette « mystique » qui, d'après Péguy, est à l'origine de la différence de sensibilité entre ceux qui ont vécu l'Affaire et ceux qui sont venus après :

Et notre Affaire Dreyfus aura été la dernière des opérations de la mystique républicaine. Nous sommes les derniers. Presque les après derniers. Aussitôt après nous commence un autre âge, un tout autre monde, le monde de ceux qui ne croient plus à rien, qui s'en font gloire et orgueil. [...] le monde de ceux qui n'ont pas de mystique¹⁰.

Toutefois, même si JRB transcrit l'Affaire comme un fait qui marque l'histoire qui constitue un jalon essentiel afin de comprendre le monde moderne ; donc bien qu'il ne considère pas la France du XXe siècle comme l'héritière de celle du XIXe, car les deux types de société ne se sont pas succédés d'une manière naturelle, il se montre assez sceptique face aux théories de Péguy.

Après lecture de *Notre jeunesse*, se sachant membre de cette génération qui selon Péguy ne croit plus à rien, Bloch se consacre dans *Carnaval est mort*, à réfuter une telle idée : les griefs de Péguy le gênent. A l'accusation d'athéisme de celui-ci, Bloch répond à son tour par un blâme :

Nous aussi, Monsieur Péguy, nous sommes mal placés. Il n'y a pas que vous. Vous avez manqué votre Révolution, mais vous nous avez manqués du même coup¹¹.

Car, à en croire JRB, sa génération n'a rien eu de clair à conquérir après la République et l'Affaire. C'est là leur tragédie, c'est là la cause de la solitude de quelques-uns de ses contemporains. Donc si le conflit fut le point de départ de la formation d'un groupe, ce ralliement ne concerne qu'un petit

9. *Ibid.*, p. 70.

10. Charles Péguy, *Notre jeunesse*, Paris, Gallimard, 1933, p. 14.

11. Jean-Richard BLOCH, *Carnaval est mort*, *op. cit.*, p. 46.

nombre autour de Jean. Pour d'autres, l'Affaire a eu des conséquences négatives : le soupçon, le mépris, le dégoût de cette atmosphère hostile les a rendus indifférents à tout. Tout de même, dans l'esprit de notre homme, il y a une issue à ce problème : le travail. Il prêche alors le culte du travail intellectuel bien fait.

Qu'il y ait seulement dans notre génération un peuple de travailleurs consciencieux et dévoués à leur métier, et nous serons en partie déjà sauvés. La besogne quotidienne faite avec allégresse et patience, il n'y a pas de régénérateur plus efficace.

Son discours ressemble dans ce cas à celui de Péguy¹². C'est que le patriotisme de Péguy est la foi dans une nation « forte et courageuse », disparue avec l'Affaire et que Bloch cherche à ranimer, tout épris qu'il est du socialisme, cette lumière devant mener le progrès.

L'Affaire déclenche aussi une profonde réflexion sur un thème cher à l'écrivain : celui de la question artistique. On sait que pour Bloch l'œuvre littéraire est un fait social puisque son auteur s'inspire du monde qui l'entoure, au moment de la bâtir. L'intellectuel doit alors chercher à fonder un art capable d'intéresser tout le monde. Cependant Bloch remarque : « Que le corps social tombe malade, la littérature suit bientôt ». Si la société de la fin du XIXe et du début du XXe siècle a été bouleversée par le conflit de l'espionnage, le domaine littéraire doit aussi avoir souffert d'un certain déchirement. En fait, lui-même nous révèle cette impression lorsqu'il écrit : « Le Théâtre Libre est l'Affaire Dreyfus du théâtre. C'est l'insurrection contre l'hégémonie des principes bourgeois ».

Une fois la vieille bourgeoisie délogée par une nouvelle génération bourgeoise, le même effet se produit sur la scène : à la comédie de mœurs de Dumas, d'Augier ou de Becque succède le Théâtre Libre fondé par Antoine en 1887. Bloch voit dans ce fait la « montée au pouvoir » de la classe populaire qui trouve ainsi le moyen de se révolter contre la situation dramatique précédente. C'est l'époque où Bloch se lance dans des débats autour de la littérature populiste ou la portée du réalisme en littérature, controverse à laquelle il ne trouvera pas de solution définitive. Cette impossibilité le mènera à chercher une solution dans l'univers de la culture (*Naissance d'une culture*) qui remplacerait ainsi le domaine strictement littéraire.

Bref, la leçon que l'on tire des références à l'Affaire Dreyfus dans les essais de JRB, c'est que l'empreinte que l'Affaire a laissée dans son corpus idéologique appartient plutôt au domaine social qu'au politique.

Bloch semble beaucoup moins intéressé par le conflit politique, par le délit d'espionnage en lui-même, que par l'opposition sociale et les changements que cet événement a provoqués. C'est pourquoi, d'après lui, la société du XXe siècle ne correspond plus à une suite logique de celle du XIXe ; c'est pourquoi il conçoit l'Affaire comme un jalon historique qui a affecté non seulement sa vie —à cause de ses origines juives— mais aussi l'existence même de la nation.

En outre, l'Affaire a permis à JRB d'affirmer ses convictions socialistes. Ce n'est pas étonnant que la réponse à ce conflit se traduise chez lui par l'expression d'un besoin de coopération entre les intellectuels et toutes les couches sociales. Ce qui l'amène à penser dans son dernier essai que l'Affaire a contribué à remettre en question l'individualisme bourgeois. Il s'agit donc, d'après lui, d'un premier pas vers la naissance d'une nouvelle société dont le communisme montre le chemin :

12. *Ibid.*, p. 48.

En renversant le pouvoir d'une classe égocentrique, les communistes russes ont fait bien plus que cette révolution politique ; ils ont donné le signal de la quatrième naissance de l'Europe. Ils ont créé les conditions qui vont rendre possibles une définition et une destinée nouvelles de l'homme¹³.

Cette vision messianique de la révolution ne l'a jamais quitté : c'est au nom du mythe révolutionnaire qu'il s'éloigne aussi vite du communisme au temps de la bolchévisation.

L'optique de JRB sur l'Affaire ne se produit pas d'un angle de vue strictement juif. Certes, il y a l'intellectuel qui décortique les effets de cet épisode dans l'évolution de la France, mais il s'agit surtout d'une prise de conscience sur son propre devenir que l'Affaire engage. La réponse existentielle de l'homme, puis de l'écrivain, se concrétise dans son engagement politique, son parti-pris pour l'action, pour une éthique en faveur des déshérités, somme toute, pour une mystique sociale, si l'on nous permet de prendre les termes de Péguy.

13. Jean-Richard BLOCH, *Naissance d'une culture*, *op.cit.* p. 60.

La educación en la sociedad rural. Una evaluación cualitativa de la escuela rural catalana

Xavier Burrial

x.burrial@filcef.udl.cat

Universitat de Lleida

Teresa Sala

sala@pip.udl.cat

Universitat de Lleida

Lluís Samper

lluis.samper@geosoc.udl.cat

Universitat de Lleida

Teresa Torres-González

teresatorresgonzalez@geosoc.udl.cat

Universitat de Lleida

RESUM

Des dels anys 90 del segle passat, l'escola rural espanyola, i la catalana en particular, s'ha convertit en un model d'escola que ha sabut superar el seu aïllament i gaudeix d'una apreciació positiva tant de pares com de docents. Els nous codis rurals/urbans que es conformen en l'actualitat donen significat a un nou estil de vida i l'escola rural s'ha transformat en una institució educativa amb un caràcter marcadament integrador que facilita el reconeixement d'una identitat pròpia i híbrida.

En aquest article ens ocupem primerament de la revisió teòrica que ens ofereixen autors clàssics, així com altres autors més contemporanis, sobre la concepció de la ruralitat; en segon lloc ens centrem en l'anàlisi detallada de les valoracions que fan els protagonistes socials de l'escola rural catalana.

El present estudi és la continuació d'altres investigacions sobre l'escola rural en les quals hem utilitzat metodologies qualitatives i quantitatives. Per tal d'optimitzar, contrastar i enriquir els resultats obtinguts en treballs d'investigació anteriors hem utilitzat un programa informàtic d'anàlisi semàntica de discursos: ATLAS.ti.

PARAULES-CLAU

Escola rural, avaluació docent, món rural/món urbà, metodologia qualitativa, anàlisi de discursos.

RESUMEN

Desde los años 90 del pasado siglo, la escuela rural española, y la catalana en particular, se ha convertido en un modelo de escuela que ha sabido superar su aislamiento y goza de una apreciación positiva tanto de padres como de docentes. Los nuevos códigos rurales/urbanos que se conforman en la actualidad dan significado a un nuevo estilo de vida y la escuela rural se ha transformado en una institución educativa con un carácter marcadamente integrador que facilita el reconocimiento de una identidad propia e híbrida.

En este artículo nos ocupamos primeramente de la revisión teórica que nos ofrecen algunos autores clásicos, así como otros autores más contemporáneos, acerca de la concepción de la ruralidad;

en segundo lugar nos centramos en el análisis pormenorizado de las valoraciones que realizan los protagonistas sociales de la escuela rural catalana.

El presente estudio es la continuación de otras investigaciones sobre la escuela rural en las que hemos utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas. A fin de optimizar, contrastar y enriquecer los resultados obtenidos en trabajos de investigación anteriores hemos utilizado un programa informático de análisis semántico de discursos: ATLAS.ti.

PALABRAS-CLAVE

Escuela rural, evaluación docente, vida rural/vida urbana, metodología cualitativa, análisis de discursos.

RESUMÉE

Depuis les années 90 du siècle dernier, l'école rurale espagnole et l'école catalane en particulier sont devenues un modèle scolaire qui a surmonté son isolement et qui est apprécié à la fois par les parents et les enseignants. Les nouveaux codes ruraux/urbains actuels donnent un sens à un nouveau mode de vie et l'école rurale a été transformée en une institution éducative avec un caractère solide d'intégration qui facilite la reconnaissance de son identité hybride.

Dans cet article, nous abordons en premier lieu la révision théorique proposée par certains auteurs classiques, ainsi que par autres auteurs plus contemporains, sur la conception de la ruralité; deuxièmement, nous nous concentrons sur l'analyse détaillée des évaluations effectuées par les acteurs sociaux de l'école rurale catalane.

La présente étude est la suite d'autres recherches sur l'école rurale dans lesquelles nous avons utilisé des méthodologies qualitatives et quantitatives. Afin d'optimiser, d'opposer et d'enrichir les résultats obtenus lors de recherches antérieures, nous avons utilisé un logiciel informatique d'analyse sémantique des discours: ATLAS.ti

MOTS-CLÉS

École rurale, évaluation des enseignements, vie rurale /vie urbaine, méthodologie qualitative, analyse des discours.

ABSTRACT

Since the 1990s, the Spanish rural school and the Catalan school, in particular, have become a school model that has overcome its isolation and it is appreciated by both parents and teachers. The current new rural/urban codes give meaning to a new way of life and the rural school has been transformed into an educational institution with a strong integration character that facilitates the recognition of its hybrid identity.

In this article, we first discuss the theoretical revision proposed by some classical authors, as well as other more contemporary ones on the conception of rurality; secondly, we focus on the detailed analysis of the evaluations carried out by the social actors of the Catalan rural school.

This study is a continuation of other rural school research in which we used qualitative and quantitative methodologies. In order to optimize, oppose and enrich the results obtained in our previous research, we used computer software for semantic analysis of speeches: ATLAS.ti

KEY WORDS

Rural school, evaluation of teaching; rural life / urban life, qualitative methodology, discourse analysis.

I. Introducción

La evolución de la sociedad rural catalana así como la de su escuela, estuvieron marcadas por acontecimientos políticos y sociales de carácter mundial, nacional y regional desde finales del siglo XIX; hechos que se focalizaron en el período anterior y posterior de la Guerra Civil Española, la lucha de clases, el concepto de propiedad de la tierra y la miseria de la postguerra. No solamente en Cataluña, sino en todo el territorio español, las familias sobrevivieron acompañadas de la pobreza, del trabajo pesado y artesanal de la tierra y de la economía de subsistencia; las familias eran extensas y los recursos económicos y materiales escasos, de tal manera que las mujeres, los niños y los jóvenes debían ayudar durante largas jornadas en las labores del campo; así, la educación y la escuela no fueron contemplados como asuntos prioritarios, además tampoco estaban al alcance económico, ni físico de las familias rurales; cabe señalar, que la escuela de aquel contexto histórico y social, tampoco estaba al alcance de la mayoría de las familias en las ciudades, ocasionando que la sociedad española de ese período histórico alcanzara altísimas tasas de analfabetismo con respecto a otras naciones vecinas.

En el llamado período de la apertura económica y social de los años 50, España ingresa a diferentes instituciones internacionales, tanto de carácter cultural como económico, así ingresa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO), o la Organización Mundial de la Salud (OMS). La entrada del estado español al mercado internacional así como el restablecimiento de las relaciones exteriores, aunque retardada en comparación con otras naciones europeas, permite a la sociedad rural acercarse a la tecnificación de las infraestructuras de regadío y al uso de maquinaria agrícola, colocando al país en la era de la mecanización y la modernización cuya dinámica condujo a la transformación de la sociedad y las estructuras familiares, por ende también determinó la evolución de la educación y de la escuela que gracias a la recuperación económica pasaron a formar parte prioritaria de las familias; además la Ley General de Educación de 1970 con el decreto de la educación gratuita, universal y obligatoria hasta los 14 años, contribuyó al desarrollo del sistema educativo y la consolidación de las escuelas, tanto en el ámbito urbano como en el rural de todo el país. Cabe precisar que cada una de las regiones o comunidades así como las sociedades urbanas y rurales, y, a su vez la escuela, evolucionaron de manera diferente en el estado español dependiendo del tejido y la acción de variados factores, entre ellos el socioeconómico, el político, el cultural e incluso el geográfico.

En este artículo nos ocupamos primeramente de la revisión teórica que nos ofrecen algunos autores clásicos, así como otros autores más contemporáneos acerca de la concepción de la ruralidad desde la nostalgia del pasado y su evolución hacia la modernidad; en segundo lugar nos enfocamos en las valoraciones que realizan los protagonistas sociales de la escuela rural catalana.

Empujados por la llamada modernidad tardía, post-modernidad, modernidad líquida, como se le quiera llamar a nuestra historia moderna y dentro del consenso generalizado de crisis (Bauman

y Bordoni, (2016: 80) la sociedad rural catalana modificó significativamente sus características estructurales y culturales a lo largo de las últimas décadas, con cambios en la estructura social (desagrarización, transformaciones demográficas, avances en los sistemas de comunicación...). De la misma manera las representaciones simbólicas (valores, ideologías, estilos y oportunidades de vida) se vieron alteradas; por ejemplo, las áreas rurales dejaron de ser percibidas negativamente (debido al recuerdo de pobreza y de trabajo duro en el pasado, además del éxodo masivo rural hacia las ciudades bajo la ideología de “abandonar el campo debido a su atraso social y económico”); para ser valoradas hoy día, como ámbito privilegiado en términos de bienestar personal, equilibrio ecológico e incluso idilio rural. No obstante, a nivel educativo no es incoherente que las investigaciones sobre la escolarización rural presenten poca o nula atención a los citados cambios sociales y culturales. Por citar un dilema habitual: el papel de la escuela rural como proveedora de los cambios sociales (incluso el riesgo de ser una herramienta aculturadora) o, por el contrario, ser garante de la continuidad de las tradiciones culturales.

En concreto: ¿Cómo es valorada la institución escolar catalana? ¿Cuáles son, a juicio de sus protagonistas, sus puntos fuertes y débiles? ¿Qué tipo de discursos legitiman las imágenes positivas y negativas de la escolarización rural en Cataluña?

En este artículo tratamos de responder a dos grandes objetivos específicos:

- a. Explicitar el marco teórico del tema a partir de una revisión bibliográfica de la cuestión.
- b. Analizar empíricamente las valoraciones que los respectivos actores sociales rurales pertenecientes a la sociedad catalana (docentes, familiares, expertos...) han elaborado a partir de la técnica de grupos de discusión (*focus groups*).

II. Cambios en la relación entre sociedad rural y escuela

II. 1. Imágenes de las nuevas ruralidades

Explicar el concepto de lo rural desde las definiciones más sencillas y espontáneas, hasta aquellas más elaboradas y científicas, implica definir por defecto que lo rural suele ser aprehendido como lo opuesto a lo urbano; es decir lo rural es lo no industrial, lo rural es lo no desarrollado, pero además lo rural se asocia con las carencias del pasado... De ahí el predominio de estereotipos negativos asociados a la ruralidad desde el atraso a la ignorancia pasando por el caciquismo y la superstición.

La concepción de la ruralidad como antítesis de la modernidad, aunque hunde sus raíces en el pensamiento de la Ilustración, aparece legitimada en la obra de los primeros sociólogos como Comte, Marx o Spencer quienes más allá de sus profundas divisiones ideológicas, coinciden en defender una idea de progreso entendido como culminación de la civilización urbano-industrial. Incluso los que, como Tönnies o Weber, adoptaron una visión escéptica respecto al desarrollo urbano-industrial tendían a contraponer en términos dicotómicos la vida rural y la forma de vida urbana. (Entrena 1998: 80).

Las investigaciones realizadas por la sociología rural en las últimas décadas, destacan la complejidad y la diferencia del mundo social y las incompletas y parciales visiones de la ruralidad (Cloke y Little, 1997; Murdoch y Pratt, 1995). De manera que se parte de una idea diferente, lo rural no es un mundo aparte, sino una categoría socialmente construida. En concordancia con Díaz Méndez (2005) desde esta concepción ya no tiene sentido la dicotomía rural/urbano y la visión de un mundo rural condenado a la desaparición pierde sentido; por tanto se considera que una sociedad se

crea en el proceso de interacción social, es un mundo además en un permanente proceso de cambio y creación. Las representaciones sociales que tenemos sobre la ruralidad o la urbanidad, así como las imágenes y las percepciones se conforman a partir de la interacción entre individuos de sociedades abiertas; es decir, es la sociedad actual quien construye mundos rurales o mundos urbanos, y/o mundos rurales/urbanos.

Cabe precisar, no obstante, que en la otra orilla del Atlántico, en los Estados Unidos, la influencia del pensamiento populista favoreció la institucionalización de una sociología rural con un enfoque “aplicado” (aversión a la teoría) y “positivo” (Newby y Sevilla Guzmán, 1983: 28). Fruto de esa tradición, el enfoque del continuum rural-urbano, vigente hasta los años sesenta del siglo pasado, manifestaba las idealizaciones de la ruralidad características de dicho pensamiento. Para ellos se trataba de mantener los valores jeffersonianos de la comunidad y la democracia asociados a la ruralidad tradicional. Por el contrario, se lamentaban de los “parásitos” y “ladrones” que controlaban el comercio, las finanzas y el aparato del Estado en perjuicio de los que “de verdad trabajaban y producían” (Entrena, 1998: 81). A partir de los cincuenta el progresivo declive del enfoque del *continuum* rural-urbano daría lugar, ya en las décadas de los sesenta y setenta, a las teorías de la modernización. Éstas, recuperando la tradición sociológica europea, adoptaron la perspectiva según la cual la ruralidad era considerada como un estadio social y económicamente atrasado, que era necesario recuperar, es decir modernizar. Vale la pena añadir que este nuevo enfoque coincide cronológicamente con lo que los especialistas han dado en denominar la Revolución Verde, esto es el espectacular incremento de la producción agraria, fruto tanto de la constante innovación tecnológica como del surgimiento de un sistema agroindustrial con el soporte de las políticas públicas y la influencia de las grandes corporaciones.

Hacia los años ochenta las apelaciones al reencuentro con la naturaleza, a la armonía con el entorno, a la calidad de vida y el respeto del medio ambiente manifestadas a través de las nuevas imágenes de la ruralidad evidencian la crisis de la idea de progreso continuo y sin límites que alentara los procesos de urbanización, industrialización y modernización durante el siglo XIX y gran parte del XX (Entrena, 1998: 82). Es en este contexto de re-significación de lo rural en el que cabe situar la noción de idilio rural:

the term has been used to describe the positive images surrounding many aspects of the rural lifestyle, community and landscape reinforcing at its simplest healthy, peacefull secure and prosperous representations of rurality. (Little y Austin, 1996: 101).

Un aspecto inicial de esta mitificación de la vida rural es la nostalgia del pasado y una huida de la modernidad. Como indican Little y Austin (1996) estos mitos asocian la ruralidad a una sociedad sencilla, inocente y genuina en la que los “valores tradicionales” persisten y la vida es más auténtica. Pero esta idealización que caracteriza al idilio rural no es neutral ya que posee un valor instrumental de soporte al patriarcalismo al incorporar, consciente e inconscientemente, importantes expectativas concernientes tanto al hogar como a la comunidad. En otras palabras, estas construcciones culturales de la ruralidad actúan como percepciones que modelan, de modo muy tangible, los patrones de conducta, los valores y las relaciones sociales. Los dos pilares ideológicos de tales percepciones idealizadas son la familia patriarcal y la comunidad tradicional.

Por otra parte, en su análisis crítico de las prácticas de crianza infantil en la actual Inglaterra rural, Matthews, et alii (2000: 151) subrayan como específico del idilio rural la aguda disyunción entre el simbolismo y las expectativas de la buena vida (lo emblemático) y las realidades y expectativas

de crecer en comunidades pequeñas, remotas, fracturadas y escasamente dotadas de servicios (lo tangible). Esta misma distorsión ideológica ha sido documentada tanto en relación a temas de salud y calidad de vida (Watkins y Jacoby, 2007) como en relación, en este caso en Holanda, al mercado inmobiliario (Van Dam, Heinse y Elbersen, 2002). Conviene precisar, no obstante, que la literatura relativa al idilio rural coincide con sociedades altamente urbanizadas en las que, por contraste, la ruralidad está investida de un gran valor simbólico.

En el caso de Cataluña, diferentes autores (Estalella H. y Carrasco, 1998; Camarero, et. alii, 2009) han coincidido en atribuirle un modelo territorial líquido o difuso; una especie de macro ciudad difusa, en el que la ruralidad adquiere una gran relevancia cultural. Es decir que, en cierto modo, se dan las condiciones para encontrar manifestaciones de idilio rural.

II.2 Evolución de la escuela rural catalana

En concordancia con los estereotipos negativos de la ruralidad tradicional, la vieja escuela rural ha sido caracterizada como la cenicienta del sistema educativo. Su aislamiento geográfico, su carencia de material pedagógico, su pobre dotación en recursos humanos y materiales, su dependencia del caciquismo local... han sido percibidos como escollos insalvables para una calidad educativa. Acorde con los estereotipos de la ruralidad como un estadio sociocultural atrasado y subdesarrollado, su función era históricamente concebida en términos de aculturación, es decir de civilización de unos grupos sociales estigmatizados. En otras palabras, ha sido una “escuela misionera”:

Au XIX siècle, l'école en France, comme dans la plupart des pays développés a été investie d'une mission civilisatrice. Elle doit fondre dans un modèle unique les particularismes propres aux différentes localités...

Le projet culturel de l'école se caractérise par sa visée universaliste et rationaliste: il affirme le primat du général sur le particulier, de la logique sur l'expérience, de la morale laïque sur les croyances particulières”. (Duru-Bellat y Van Zanten, 1999: 91).

Los responsables de esta función “misionera” han sido, con toda la carga psicológica que comportaba tal empresa, los maestros y maestras rurales sometidos, sobre todo ellas y aún más si eran solteras, a un intenso escrutinio social: burguesas para los campesinos, campesinas para los urbanitas. Su rol de mediadores entre la población local y el mundo exterior, de legitimadores de la alta cultura pero defensora de las tradiciones vernáculas, les llevaban con frecuencia a quejarse de su soledad moral y afectiva. (Muel-Dreyfus, 1983).

En el contexto nacional francés, este modelo de escuela aculturadora se prolonga hasta aproximadamente los años cincuenta del siglo pasado, mientras que en el caso español debemos esperar, como poco, hasta el despliegue de la Ley General de Educación de 1970. Siguiendo a Soler (2005: 80) distinguiremos tres grandes etapas en la configuración de la actual escuela rural catalana:

Primera etapa (1970-79)

Caracterizada por el impacto de la Ley Villar Palasí¹ de 1970 (concentraciones y cierres escolares) y que se prolonga hasta el Estatuto de Autonomía y primeras elecciones municipales democráticas.

1. Fue la Ley General de Educación promovida por el ministro Villar Palasí, que tuvo por novedad la gratuidad y obligatoriedad de la Enseñanza General Básica.

Segunda etapa (1980-89)

En los años ochenta los trasposos de competencias educativas a la Generalitat, unidas a los movimientos de renovación pedagógica, favorecen un cambio del modelo de escuela rural. Es, a nuestro juicio, el momento decisivo y culmina con la creación de las ZER² (zonas escolares rurales): Decreto 195/1988 de 27 de julio.

Tercera etapa (1990-1998)

El reconocimiento oficial a las quince primeras ZER, el impacto de la LOGSE³ (1990), así como las transformaciones del mundo rural ante los retos y perspectivas del cambio del siglo, el influjo de los procesos de globalización... dejan definitivamente atrás la imagen deteriorada de la vieja escuela rural. En un contexto en el que lo “rural” es una marca que está de moda, la escolarización rural empieza a ser considerada como un nuevo referente pedagógico.

La cuestión es ¿qué queda de rural en la “nueva” escuela rural? Para centrar el tema de nuestra investigación: en una época de crisis de la institución escolar ¿qué hace que la escolarización rural sea percibida mayoritariamente como positiva?, ¿cómo afecta el cambio en la evolución de la ruralidad a las funciones escolares?, ¿cómo viven sus principales actores (maestros, pero también familias, expertos, responsables, políticos...) tales transformaciones?, ¿qué ha cambiado de su estructura interna y de su relación con el nuevo entorno rural?

Para Boix (2003) en un mundo cada vez más desruralizado (en el sentido de que las actividades del sector primario de la economía pierden importancia) la nueva escuela rural se transforma en una institución educativa con un marcado carácter equitativo. En tanto que una escuela abierta a la comunidad, es una institución que parte de la propia realidad y posibilita la creación de “estructuras de conocimiento locales” como el punto de partida para la puesta en marcha de sus objetivos pedagógicos: participación social y promoción cultural del territorio.

Pero en un período histórico de inmensa globalización, no acaba de entenderse cuál pueda ser, en cada caso, la especificidad de las respectivas culturas locales. A título anecdótico: millones de niños en distintos continentes comparten los mismos programas de dibujos animados, anuncios publicitarios, canciones, juguetes... El fenómeno de la “glocalización” —una combinación de la renovada importancia de las localidades en sincronía y estrecha relación con la pérdida de significación de la distancia espacial (Bauman y Bordoni 2016, 152)— ha erosionado, tal vez de modo irreversible, la vieja distinción entre cultura urbana y cultura rural. Por una parte, las normas y patrones de vida tienden a expandirse e hibridarse pero, por otra, las estructuras de significado de los diferentes grupos sociales que habitan el campo (entre los cuales los campesinos ya no son la mayoría) se han vuelto más dinámicas y complejas. Más allá de los imaginarios... ¿Qué queda hoy de la ruralidad tradicional?

Los estudios empíricos y las estadísticas actuales indican que debido a la crisis económica, hablemos sólo de España y de Cataluña en este momento, un porcentaje de ciudadanía urbana retorna a los pueblos en busca de bienestar social y económico no alcanzado en la ciudad; los discursos nos hablan de una “mejor calidad de vida”, entre otros elementos positivos. ¿Podríamos entonces preguntarnos si la escuela rural se convierte en una oportunidad de acercamiento con lo

2. Agrupaciones en Cataluña de varias escuelas próximas entre ellas, cada una con entidad propia, pero que a la vez comparte un proyecto educativo con los otros centros.

3. Es una Ley Orgánica General del Sistema Educativo, promovida por el primer gobierno socialista, una de las características principales es partir de un currículum que permite a cada centro adaptarlo a su entorno.

urbano? o ¿la escuela rural es una necesidad que la ciudad no logra cubrir? De la forma que fuere, la escuela rural es un espacio educativo vital donde los sujetos o los actores se encuentran y conforman una nueva sociedad facilitando la integración y el reconocimiento de una identidad propia e híbrida que conforman los nuevos códigos rurales/urbanos, y que en todo caso dan significado a un nuevo estilo de vida. La escuela rural, toma un sentido y rumbo diferente al que había mantenido hasta el momento y se transforma en una institución educativa con un carácter marcadamente integrador.

Según el criterio de Bustos (2009) en un contexto de transformación (el tránsito de la vieja ruralidad a nuevas realidades heterogéneas) la escuela se enfrenta al dilema de favorecer los cambios o quedar como fijadora de los rasgos definitorios de la tradición rural. Un segundo elemento de reflexión lo constituye el difícil equilibrio entre modernidad e identidad rural. Por último, la contraposición entre una creciente heterogeneidad estructural (diferencias demográficas, económicas, sociales... entre comunidades autónomas e incluso inter-comarcales dentro de una misma región) y la homogeneidad cultural derivada de las nuevas tecnologías informativas, así como de las mejoras en las comunicaciones que difuminan la distancia entre las formas de vida rural y urbana, al igual que muchas singularidades locales. En la imagen actual de lo rural desde una visión externa: "... se ha pasado de una valoración claramente negativa a otra positiva. Por un lado, se contrapone al malestar urbano extendido en las ciudades la calidad de vida de un medio rural más saludable, tranquilo, seguro y sociable. Por otro se subrayan los valores ecológicos intrínsecos de los espacios rurales" (Bustos 2009: 456).

Obviamente, todo ello repercute sobre la institución escolar. Los docentes deben encontrar el equilibrio entre el respeto a las tradiciones autóctonas y los retos de la nueva sociedad informacional. El modo en que se armonizan es una de sus mayores dificultades porque, entre otras razones, parten del convencimiento de que los cambios en el contexto son los responsables de las transformaciones escolares, y no a la inversa.

Recapitulando lo ya expuesto: debemos estudiar el binomio sociedad rural-escuela desde una perspectiva contextualizada tanto en términos históricos como geográficos. Por ejemplo, si, como ya hemos indicado, en un creciente número de sociedades europeas es pertinente hablar de "idilio rural", en otros territorios aún hoy permanece vigente la noción contrapuesta de "idilio urbano": la identificación del éxito vinculado a la ciudad frente al fracaso personal de aquellas personas que "tuvieron que quedarse en el pueblo" (Benito 2013: 57). Tal sería el caso de Castilla y León una de las regiones más extensas y despobladas del continente europeo, y donde, en términos de educación, una de cada tres centros escolares es una escuela rural, lo cual coincide con excelentes resultados en las evaluaciones educativas internacionales de la OCDE (pruebas PISA).

Pero en este marco geográfico, la escuela, paradójicamente gracias a su buen funcionamiento, sigue teniendo incidencia en la despoblación rural: como facilitadora de la "huída ilustrada" (sobre todo de mujeres) y como generadora de identidades urbano-céntricas (Benito 2013). Es decir que las repercusiones de las interrelaciones entre la escuela y sociedad rural pueden tener un efecto contrapuesto, según las especificidades demográficas, económicas, culturales, políticas... de cada territorio: idilio urbano vs. idilio rural, éxito académico vs. éxodo rural, urbano-centrismo vs. tradiciones locales.

Para finalizar, la relación entre la institución escolar y el contexto rural en la actualidad y en sociedades altamente urbanizadas tiende a ofrecer una imagen casi inversa a la de hace un siglo: de

vector de los procesos de aculturación y mediocre valoración a santuario de las identidades locales y referente pedagógico.

III. Valoraciones sobre la escuela rural catalana

III.1. Metodología

El presente estudio es la continuación de otras investigaciones sobre la escuela rural en las que hemos utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas. En primer lugar, en 2007, se realizaron cinco etnografías, entrevistando a maestros y directores y observando el entorno de centros situados en poblaciones muy diversas entre sí. Durante el curso 2007-08 se efectuó una encuesta, con preguntas pre codificadas y preguntas abiertas, a más de 200 escuelas elegidas al azar para obtener un perfil de los docentes y de los discentes, conocer el tipo de población en las que están situadas y saber cuáles son los puntos fuertes y débiles de la escuela rural. Esta misma encuesta se repitió durante el curso 2012-13, permitiendo así hacer una serie de comparaciones (Burrial, et alii 2007 y 2008). Así mismo, entre 2008 y 2010 se organizaron seis grupos de discusión cuyos discursos fueron objeto de un análisis semántico siguiendo el modelo de análisis crítico de Van Dijk (Sala et alii 2014). Finalmente, en este trabajo, hacemos un análisis de cuatro de estos discursos a partir del programa informático ATLAS.ti.

En el diseño de los seis grupos se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: a) hábitat; b) división en estratificación social; c) división en género y edad, y d) división entre categorías socioeducativas: alumnos, padres y madres de alumnos, docentes, “expertos”. A partir de los elementos anteriores, los grupos analizados fueron los siguientes:

“Amas de casa”. Sesión realizada en una pequeña población (948 habitantes) geográficamente apartada.

“Población periurbana” (6.058 habitantes) cercana a la capital provincial de la que es casi “el barrio de las urbanizaciones”.

“Maestros”. Pequeño pueblo agrícola (un tercio de la población activa) de 1.356 habitantes, a orillas del río Segre y cercana a la capital provincial.

“Grupo Expertos”. Integraban el grupo siete personas que por su situación profesional o por su previa experiencia laboral pudieran ser consideradas expertas en el tema (algunos de los miembros ocupan o han ocupado cargos de responsabilidad política a nivel local o provincial).

La pregunta-provocación inicial para comenzar y orientar la discusión era: “¿están de acuerdo con la valoración positiva de la escuela rural?, ¿no es exagerada esta valoración positiva de la escolarización rural?” Previamente, en la presentación del equipo y del tema, habíamos resumido las conclusiones de nuestro primer estudio. En una segunda fase, después de que uno o varios de los miembros del grupo iniciaran su intervención, el animador focalizaba las intervenciones en las causas o motivos de tales valoraciones y en el relato de experiencias personales relativos en la escuela rural y su relación con la comunidad local.

En todos los casos se desarrolló una dinámica grupal muy activa y los diferentes miembros de los grupos discutieron larga y animadamente sobre el tema propuesto. De hecho, la duración de las sesiones sobrepasó en más de un caso el horario máximo previsto de 90 minutos. El trabajo de campo se realizó a lo largo de los cursos académicos 2008-09 y 2009-10. Por razones de seguridad, llevamos un doble registro de audio y de vídeo.

A fin de optimizar, contrastar y enriquecer los resultados obtenidos en años anteriores con relación a este trabajo de investigación se decide utilizar el programa informático ATLAS.ti. A continuación describimos el procedimiento seguido con esta herramienta en esta nueva etapa de la investigación.

De acuerdo con Miles y Huberman (1994), una vez realizadas las transcripciones que surgen de cada uno de los grupos de discusión arriba mencionados, seguimos los pasos que sugieren estos autores: a) reducción de datos; b) organización y presentación de los resultados; c) interpretación y verificación. (Casasempere, 2011).

En tal sentido nos ceñimos al propósito analítico indicado para trabajar con ATLAS.ti: a) reducción de los datos: búsqueda y análisis de las ideas, temas e interpretaciones que tuviesen que ver con el propósito y objetivos de la investigación. Su operación consistió en colocar “códigos” en forma de marca o un símbolo que se aplicaron a frases o párrafos que nos ofrecieran significado al propósito y objetivos de la investigación. Para Taylor y Bogdan (1986) en la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos; en esta etapa de la investigación obtuvimos finalmente 91 códigos (entre ellos por destacar algunos: “escuela pequeña”, “ser de pueblo”, “tranquilidad”, “gente del pueblo”, “currículum limitado”, “clases reducidas”, “cotidianidad”, “una gran familia”, etc.

Esta técnica de codificación que empleamos se denomina Codificación abierta, definida por Strauss y Corbin (2002) como el “procedimiento analítico por medio del cual se descubren los conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones”.

Un segundo nivel correspondió a la categorización; es decir, organizar en “familias” estos códigos. Esta categorización tuvo por objeto agrupar o clasificar conceptualmente este conjunto de elementos en forma de códigos, los cuales compartían significado; así pues estarían estos elementos cumpliendo ya un nivel más “conceptual” que a nivel de datos sin tratamiento. Como podemos observar la reducción de datos a través del ATLAS.ti nos condujo a la formación de “familias de códigos”. En nuestro proceso obtuvimos 13 familias (entre ellas cabe destacar: “percepciones ideológicas”, “valoraciones positivas”, “identidad”, “el pueblo”, “el pasado”, “valoraciones negativas”.

Un tercer nivel nos condujo al proceso de Codificación axial, es decir “relacionar categorías (familias) con subcategorías siguiendo la línea de sus propiedades y sus dimensiones y observar “cómo se entrecruzan y vinculan”. (Strauss y Corbin, 2002: 135). Este proceso nos ofreció visualizar en conjunto las relaciones formadas por las diferentes categorías y códigos a través de las *redes* (networks) o representaciones visuales que ofrece el software ATLAS.ti; de esta manera abarcamos el punto b) organización y presentación de los resultados, lo cual nos condujo a un nivel de abstracción superior mejorando la interpretación del fenómeno estudiado y por tanto dirigiéndonos a la conceptualización o realización constructo teórico tal como recomienda Casasempere (2011), pertinente y necesario para la elaboración de las conclusiones; en nuestro caso una nueva etapa de la investigación. Así finalmente conseguimos alcanzar el punto c) la interpretación y verificación de los resultados.

Cabe destacar que sin la experiencia y conocimiento profundo del tema estudiado por parte de los investigadores no sería posible bajo ningún concepto la realización del constructo teórico y menos de la realización de unas conclusiones de nivel empírico.

III.2. Características generales

Del análisis del cuadro de valoraciones positivas y del cuadro de valoraciones negativas generados por el programa ATLAS.ti, constatamos un predominio de las imágenes positivas sobre las negativas.

Las valoraciones sobre la escuela rural están relacionadas con otras redes de valoraciones: percepciones ideológicas, sociedad y relaciones sociales, así como con la red identitaria. Estas valoraciones se refieren tanto a la imagen de la escuela como a las actividades docentes y a las relaciones con los grupos familiares.

Un aspecto relevante es la existencia de una cierta ambivalencia en las valoraciones puesto que un mismo código puede ser percibido como una ventaja o como un inconveniente.

La imagen de la escuela

En el esquema “Red de valoraciones positivas” del análisis realizado con ATLAS.ti, encontramos que tanto las AMPAS⁴ como el *pueblo* valoran favorablemente la escuela rural.

En lo positivo, los discursos nos muestran una imagen de un “modelo de escuela pequeña”, con “clases reducidas”, de “proximidad”, en la que sus miembros forman “una gran familia”. Pero también se pone de manifiesto que existe un “déficit en infraestructuras”.

La docencia

Las opiniones favorables referentes a la docencia que aparecen con más frecuencia en los grupos de discusión son: la “buena calidad de la docencia”, “clases reducidas”, “organizadas” y se señala la importancia de la “libertad”, la “diversidad” o la enseñanza de “valores”.

Detrás de estos códigos, en los discursos encontramos expresiones del tipo: “atención individualizada”, “intervención personalizada”, “ausencia de masificación”, “baja ratio”, “agrupamiento flexible”, “agrupamiento que favorece el aprendizaje”, “elevada y positiva interacción profesor/alumno”, “currículo flexible y abierto”, “utilización de metodologías didácticas activas y participativas”, “clima de trabajo favorable”, “autonomía del alumno”, “responsabilidad” y “calidad de relaciones y de enseñanza”.

La etiqueta “clases reducidas” es ambivalente, ya que aparece como valoración positiva, pero también como valoración negativa.

Los discursos también ponen de manifiesto algunos códigos que remiten a aspectos negativos, por ejemplo el “currículo limitado” o “niños de diferentes edades con un solo profesor en el aula”.

Las familias

Las familias valoran positivamente la “familiaridad” y la “tranquilidad”, muestran su “satisfacción” con la escuela y a pesar de algunos inconvenientes, por ejemplo las “limitaciones en las actividades extraescolares”, consideran que esta tipología escolar representa una “comodidad”, siendo “motivo de satisfacción” y un “privilegio” tanto para los padres como para los hijos.

Constatamos, como ya lo hicimos a partir del análisis semántico-crítico, que estas valoraciones obtenidas con ATLAS.ti son coincidentes con las encuestas realizadas en 2013 y en 2007.

El análisis con ATLAS.ti proporciona una serie de códigos y mapas conceptuales que permiten observar de manera esquemática las relaciones que se establecen entre los diferentes conceptos, lo cual sería difícil de conseguir a partir de un análisis interpretativo y con la ventaja que para cada código se pueden consultar los *verbatim* que recogen el fragmento de discurso y de este modo contextualizar y precisar las opiniones expresadas.

4. Asociaciones de madres y padres de alumnos.

IV. Conclusiones

La revisión bibliográfica confirma que a lo largo de las últimas décadas, el entorno rural ha experimentado importantes cambios sociales tanto en términos estructurales como culturales. Es decir, no sólo se han producido transformaciones económicas, demográficas, tecnológicas... sino que ello ha repercutido a nivel de las representaciones simbólicas, las identidades o el arraigo.

El pasado del mundo rural catalán y su poco desarrollo socioeconómico y cultural hasta hace unas pocas décadas atrás, alimentaron una sociedad llena de estereotipos que iban desde la superstición, el atraso, el caciquismo y la ignorancia; como es lógico analizar, su escuela y la calidad educativa no quedaron fuera de estos matices ideológicos si recordamos la imagen de su pasado: escuelas de difícil acceso, con enormes carencias pedagógicas y físicas, aunado a los pocos recursos humanos, sometidos además, a los intereses políticos del Estado y a las tradiciones vernáculas de la sociedad.

Debieron de pasar décadas para que la modernidad diera paso a la transformación estructural de la sociedad, la familia y de la escuela. A nivel institucional, la transformación de la escuela rural catalana no estuvo exenta del conflicto social enmarcado por los cierres de las escuelas y la lucha por el Estatuto de Autonomía. Van a ser, a partir del Decreto 195/1988 del 27 de julio, y el reconocimiento oficial de las primeras quince escuelas ZER, los factores determinantes para dejar en el pasado, a las deterioradas, no solamente por carencias pedagógicas e insuficiente dotación material, sino por la ideología de escuela rural atrasada.

El nuevo escenario de la globalización también ha cuestionado la realidad objetiva de la enseñanza en el mundo rural. La institución escolar no ha podido sustraerse a la aparición de estas nuevas ruralidades heterogéneas y dinámicas, y debe en consecuencia responder a nuevos retos. En contraste con la vocación aculturadora “misionera”, de la vieja escuela rural las nuevas realidades educativas de los entornos rurales han experimentado una revalorización de sus funciones sociales.

Pero esta renovada buena imagen de la escuela rural no es incompatible con significativas diferencias sobre sus funciones sociales según el contexto en el que se ubican. La literatura especializada ofrece suficientes ejemplos de los efectos contrapuestos de las interrelaciones entre escuela y sociedad rural a partir de las características específicas (economía, demografía, marco político...) de cada territorio. Dicho en otras palabras: “idilio urbano” y éxodo rural *vs.* “idilio rural” y afianzamiento de la identidad local.

La cuestión clave que ha focalizado nuestro estudio empírico es ¿qué elementos discursivos subyacen en la valoración básicamente positiva de la escuela rural catalana? Mediante la metodología en base a la técnica de los grupos de discusión para la obtención de los datos, y por otra parte, la utilización de la herramienta ATLAS.ti para profundizar en su análisis, nuestro objetivo ha consistido en visualizar las valoraciones efectuadas por los sujetos de nuestra investigación.

En este análisis, la valoración que ofrecen nuestros entrevistados en torno a la actual escuela rural catalana, se enfoca desde la renovación pedagógica, lo positivo de lo ecológico, las ventajas del medio ambiente rural y la enseñanza de los valores tradicionales unidos a la preservación de la identidad. Los discursos de los diferentes actores delatan las transformaciones ideológicas que en un pasado reciente se definirían dentro de lo negativo y el atraso; esta ideología transformada, retrata a la actual escuela rural catalana más bien en tono de privilegio, escuela de clases reducidas, con ambiente de tranquilidad, familiaridad y cotidianidad; es decir, categorías que se enmarcan dentro de lo positivo colocando a la escuela rural catalana como referente pedagógico a nivel nacional y su entorno rural casi como algo idílico.

La primera conclusión es que aunque predominantemente esta imagen “positiva” de la escuela rural catalana, no queda libre de ambivalencias. Por ejemplo, la categoría “clases reducidas” se puede percibir como un aspecto positivo que favorece el aprendizaje personalizado, pero también, desde el punto de vista de la socialización del alumno se manifiesta como un aspecto negativo.

En segundo lugar, estas valoraciones, tanto las frecuentes imágenes positivas como las escasas referencias negativas, son coincidentes con los datos de las previas encuestas; concretamente: atención personalizada al alumno, baja ratio de alumnado/profesorado y agrupamiento flexible (aulas multinivel).

Por último la utilización del ATLAS.ti en el procesamiento de los discursos nos autorizan a afirmar que existe una potente relación entre tres redes conceptuales: 1) las percepciones ideológicas (entre las que destacan códigos relacionados con el idilio rural como por ejemplo “una gran familia” y “orgullo de ser de pueblo”); 2) la red identitaria (especialmente identidades locales y de género que en la terminología de Castells (1998) corresponden a identidades de resistencia); y 3) las valoraciones positivas (como por ejemplo, “escuela pequeña”, “clases reducidas”, “atención personalizada” o “agrupamiento flexible”).

En síntesis, la buena imagen de la escolarización rural en Cataluña se fundamenta tanto en códigos pedagógicos como en una revalorización de la ruralidad cercana a la teoría del idilio rural. Además también se han modificado los marcos conceptuales que describen, analizan y, sobre todo, interpretan estas nuevas realidades de la sociedad rural. Las nuevas perspectivas teóricas suponen un cuestionamiento de las concepciones clásicas de la ruralidad en la medida en que critican la visión esencialista y dualista de binomio rural-urbano. Por el contrario, lo que hoy predomina es el afirmar la naturaleza plural, compleja y dinámica de las nuevas ruralidades concebidas como categorías socialmente construidas. Frente a la visión dicotómica del conjunto rural-urbano se tiende a poner el énfasis, más allá de unas realidades objetivas en continua mutación, en las representaciones sociales tanto en la ruralidad como en la urbanidad, así como en la dimensión ideológica de tales imágenes.

¿Y cómo podemos explicar sociológicamente este cambio ideológico en tonos de negro a blanco, en torno a la escuela rural catalana y en tan pocas décadas? La explicación no es solamente en base a la transformación acelerada de las sociedades en los últimos tiempos; la razón también se encuentra en la globalización de la economía, en las sociedades de consumo, en las transformaciones demográficas, el alcance de los medios de comunicación y el avance tecnológico; es decir, los factores antes mencionados y la hibridación entre lo rural y lo urbano permite permanecer en el limbo del pasado y del presente, además la “glocalización” permite al hombre actual aspirar las comodidades que le ofrece el ambiente moderno y frío de la ciudad, pero también vive y necesita de la nostalgia de su pasado rural.

Bibliografía

- ALABART, A.; VILÀ, G. (2007). “Territori i estructura social” En M. Montagut (coord.). *Societat catalana*. Barcelona, Associació Catalana de Sociologia. pp. 177-202.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI
- BAUMAN Z.; C. BORDONI (2016). *Estado de crisis*, Paidós, Barcelona. pp. 152.
- BENITO, D. (2013). “Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse”. *Encrucijadas, Revista crítica de Ciencias Sociales*, No. 6, pp. 56-69.
- BOIX R. (2003). “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”. <http://educacion.upa.d/revistarural/erural.htm>. Fecha de consulta: 06-09-2017.

- BURRIAL, X. et alii. (2008). "Mito y realidad de la escuela rural catalana". En Llevot, N. y Garreta, J. (eds). (2008), *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 87-122.
- _____. (2007). "L'ecole rurale en Catalogne, présent et avenir" *Colloque International Éducation et Territoires*, Digne les Bains, 30-11-2007, Universidad de Provence, edición en CD.rom.
- BUSTOS, A. (2008). "La escuela rural ante el contexto en transformación". *Revista de Educación*, 350, pp. 449-461.
- CAMARERO, L. (coord.) (2009). "*La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*", Barcelona, Obra Social de La Caixa
- CASASEMPERE (2011), *Curso introductorio de análisis de datos cualitativos con Atlas.ti*. Alcoy, Cualsoft.
- CASTELLS, M. (1998). "*La era de la información. El Poder de la Identidad*". Vol. 2. Alianza Editorial, pp. 29-33.
- CLOKE, P.; LITTLE, J. (1997). "*Contested Countryside Cultures*". Londres, Routledge.
- DÍAZ MÉNDEZ, C. (2005). Aproximaciones al arraigo y al desarraigo femenino en el medio rural: mujeres jóvenes en busca de una nueva identidad rural. *Papers Revista de Sociología*, 75, 2005, pp. 63-84.
- DURU-BELLAT M.; VAN ZANTEN P. (1992). "*Sociologie de l'école*", Armand Colin, París.
- ENTRENA, F. (1998). "Viejas y nuevas imágenes sociales de la ruralidad". *Estudios Sociales y Agricultura*, 11, 1998, pp. 76-98.
- _____. (2013). "Imaginario de lo rural construidos por los urbanos". *XI Congreso FES*, Madrid 10-12. Julio 2013, Grupo de trabajo de "Sociología Rural".
- ESTALELLA, H.; CARRASCO, S. (1998). "La Catalunya rural contemporània". En GINER, S. (edit). *La societat catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, IEC, pp. 367-376.
- LITTLE, J.; AUSTIN P. (1996). "Women and the rural idyll". *Journal of Rural Studies*, 12, pp. 101-111.
- MATTHEWS H.; TAYLOR M.; SHERWOD K.; TUCKER F.; LIMB, M. (2000). "Growing-up in the countryside: children and the rural idyll". *Journal of Rural Studies*, 16 (2000). pp. 141-153.
- MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M. (1994 2/e), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Londres, Sage Publications.
- MUEL DREYFUS F. (1983). "*Le métier d'éducateur*", París, Mimmit.
- MURDOCH, J.; J. PRATT, A. (1993), "Rural Studies: Modernism, Postmodernism and the Post-rural". *Journal of Rural Studies*. Vol. 9, No. 4.
- NEWBY, H.; SEVILLA GUZMAN, E. (1983). "*Introducción a la sociología rural*". Alianza Universidad, Madrid.
- SALA, T.; SAMPER, L; y BURRIAL, X. (2014). "Changing rural identity. Discourses on rurality in catalan schools" en SABATÉ, F. (ed.) "*Identities on the move*" Peter Lang, Bern, pp. 367-385.
- SOLER, J. (2005). "L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX". *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*. No 8, pp. 78-102.
- STRAUSS A.; CORBIN J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- SUBIRATS, M. (1983), "*L'escola rural a Catalunya*". Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1986). "*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*". Buenos Aires, Paidós.

- VAN DAM F.; HEINSE S.; ELBERSEN B. S. (2002). "Lay discourses of rural and staded and revelealed preferences for rural living. Some evidence of the existence of a rural idyll in the Netherlands". *Journal of Rural Studies*, 18 (2002). pp. 461-476.
- VAN DIJK, T.A. (1997), "*Racismo y análisis crítico de los medios*". Barcelona, Paidós.
- WATKINS, F.; JACOBY, A. (2007). "Is the rural idyll bad for your health? Stigma and exclusión in the english country side". *Health y Place*, 13 (2007) pp. 851-864.

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'excéderont 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 :

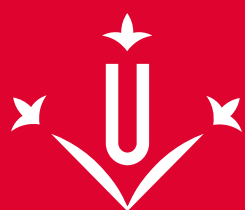
- c. Ouvrage: René BRAY, *Molière, homme de théâtre*, Mercure de France, Paris, 1954, p. 45 ss.
- d. Article de périodique ou chapitre de recueil collectif: Moïse LE YAOUANC, "Les origines gasconnes de Renan", *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, mai-juin 1980, n°3, pp. 384-395; R. AULOTTE, "La *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 tête 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.

2 (2018)

Lleida / Yaoundé

e-ISSN 2462-6627



Universitat de Lleida

