

NÚMERO 1

ISSN 2444-1333

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editora

Editor

Sonia Sánchez Martínez

(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Cristina Calle Martínez

(Universidad Camilo José Cela

y Universidad Complutense de Madrid)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez

(Universidad Camilo José Cela)

Secretaria

Secretary

Isabel Morales Jareño

(Universidad Camilo José Cela)

Consejo Editorial

Editorial Board

Brendan de Bordóns O'Mongain

(Universidad Autónoma de Madrid)

Ana M. Martín Castillejos

(Universidad Politécnica de Madrid)

M^a Dolores Moreno García

(Grupo de Investigación GRIMM. UCJC)

M^a Jesús Perea Villena

(Universidad Camilo José Cela)

Natalia Rodríguez Nieto

(UNED)

Gustavo Sánchez Canales

(Universidad Autónoma de Madrid)

Decano de la Facultad de Educación

Miguel Ángel Pérez Nieto

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO II. NÚMERO 1

ABRIL 2016

Lugar de edición:

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Facultad de Educación

Urb. Villafranca del Castillo

Calle Castillo de Alarcón, 49

28692 Villanueva de la Cañada

Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

literaturaverbeia@ucjc.edu

secretariaverbeia@ucjc.edu

<http://www.ucjc.edu/universidad/publicaciones/>

COMITÉ CIENTÍFICO. SCIENTIFIC BOARD

Victoria Aarons (Trinity University. USA)
José Javier Ávila-Cabrera (UNED)
Antonio Ballesteros (UNED)
Elena Bárcena Madera (UNED)
José Manuel Barrios Marcos (Universidad de Valladolid)
Sonia Betancort (UCJC)
Camino BuenoAlastuey (Universidad de Navarra)
BlasinaCantizano Márquez (Universidad de Almería)
M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain (UNED)
Ignacio Ceballos Viro (UCJC)
Avelino Corral Esteban (Universidad Autónoma de Madrid)
Isabel de la Cruz Cabanillas (Universidad de Alcalá de Henares)
Verónica Cruz Vivancos (Universidad Politécnica de Madrid)
Óscar Curieses (Universidad de Alcalá de Henares)
Jorge Diego Sánchez (Universidad de Salamanca)
Marcos Eymar (Universidad de Orleans)
José Francisco Fernández (Universidad de Almería)
Marta García Abós (Universidad Complutense)
Soraya García Esteban (Universidad de Alcalá de Henares)
Luis García Jambrina (Universidad de Salamanca)
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá de Henares)
Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha)
Rebeca González Otero (Universidad Autónoma de Madrid)
Pilar González Vera (Universidad de Zaragoza)
Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED)
Regina Gutiérrez Pérez (Universidad Pablo Olavide)
Carmen Herrero (Manchester MetropolitanUniverty)
José Ramón Ibáñez Ibáñez (Universidad de Almería)
Ana Ibáñez Moreno (UNED)
Yolanda Jiménez Martínez (UCJC)
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo)
María Jordano de la Torre (UNED)
Ricardo Marín Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha)
Félix Martín (Universidad Complutense de Madrid)
Silvia Molina Plaza (Universidad Politécnica de Madrid)
Alfredo Moro Martín (Universidad de Cantabria)
Juan Antonio Núñez (Universidad Autónoma de Madrid)
Jaime Olmedo Ramos (Universidad Complutense de Madrid)
Mariano de Paco (Universidad de Murcia)
Antonio Pareja Lora (Universidad Complutense de Madrid)
Lourdes PomposoYanez (UCJC)
Timothy Read (UNED)
Margarita Reiz (RESAD)
Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha)
Pilar Rodríguez Arancón (UNED)
Gerardo Rodríguez-Salas (Universidad de Granada)
Santiago Rodríguez-Stracham (Universidad de Valladolid)
Raúl Ruiz Cecilia (Universidad de Granada)
Virtudes Serrano (Asociación de Autores de Teatro)
Ricardo J. Sola Buil (Universidad Alcalá de Henares)
Adolfo Sotelo Vázquez (Universidad de Barcelona)
NoaTalavánZanón (UNED)
Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá de Henares)

NÚMERO 1

Hoy publicamos el Número 1 de *Verbeia* orgullosos de dar continuidad al proyecto que empezamos hace un año y con la ilusión de contagiar y de contagiarnos con la pasión de la Filología. Durante este año hemos crecido, nuestro Comité Científico aumenta y con él las esperanzas de estabilidad.

Todos sabemos lo que cuesta llegar hasta aquí, y hoy llegamos con 16 artículos escritos por profesores e investigadores de distintas universidades del planeta.

En este número hemos cruzado fronteras en un mundo que, súbitamente, las ha vuelto a levantar. No es solo salir de nuestros límites espaciales para llegar a otros países, sino romper los lingüísticos, los artísticos y los temporales; reconocer las distintas expresiones de la literatura ya sean en la poesía, en el teatro, en el cine o en la novela. En definitiva, ser libres en el contenido y en la expresión.

Nos sentimos plenamente satisfechos con el Número 1, y a partir de hoy se abre el plazo de recepción de nuevas contribuciones, que esperamos sean tantas como las que hemos recibido para este número.

Solo me queda agradecer a todos los miembros del Comité Científico su colaboración y a los autores que hacen posible este número su confianza en *Verbeia*.

Sonia Sánchez Martínez
Editora de *Verbeia*

ÍNDICE

LINGÜÍSTICA

La expresión de temporalidad en las subordinadas de subjuntivo en español y árabe: estudio contrastivo y traductológico	
Abderrahim Aarab Aarab	8
Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo	
Amaya Arigita García	39
Academic discourse markers: A contrastive analysis of the discourse marker <i>then</i> in English and Spanish lectures	
Begoña Bellés-Fortuño	57
¿Interjecciones o verbos? El caso de los verbos de movimiento en el español rioplatense. Una aproximación cognitivista	
Lucía Benardi	79
Learner autonomy as a defensible educational goal in modern language education	
Borja Manzano Vázquez	90
Analysing Metaphors in Commercial Advertising	
María Irene Moreno Rodríguez	107

LITERATURA

<i>La vida interior de Martin Frost</i> de Paul Auster y su proyección intratextual	
Óscar Curieses	127
Petra, o la falsa joya del hogar: la anacrónica economía de sexo aristocrática y el desarreglo del ángel del hogar burgués en <i>La Regenta</i> (1884-5) de Clarín	
Amanda Eaton McMenamin	143
Semblanza de Don Camilo. Perfiles físico, psíquico, social, moral e ideológico de Camilo José Cela, a través de su propio testimonio, del de quienes le conocieron y del análisis de su obra literaria	
Ángel Hernández Expósito y Francisco López-Muñoz	162

Experimentación con el lenguaje: la estructura patriarcal en Gertrude Stein y Robert Siodmak	
Celia López González	188
<i>A Book Lover's Journey: Literary Archaeology and Bibliophilia in Tim Bowling's In the Suicide's Library</i>	
Leonor María Martínez Serrano	201
La presencia de la tradición islámica en algunos relatos de <i>Ficciones</i> y <i>El Aleph</i> de Jorge Luis Borges	
Djibril Mbaye	217
Espacio y discurso en <i>La Región más transparente</i>	
Damas Ondoa Edzengte	230
Cuerpos extraños en exhibición: Las muñecas sexuadas de Hans Bellmer y de Ana Clavel	
Natalia Plaza Morales	246
Breve historia gráfica de la mujer en el teatro. Desde los orígenes al Siglo de Oro Español	
Margarita Reiz	259
<i>Nada más que Caín</i> , de Carmen Conde, y el Auto Sacramental en el siglo XX	
Virtudes Serrano y Mariano de Paco	273



LINGÜÍSTICA

La expresión de temporalidad en las subordinadas de subjuntivo en español y árabe: estudio contrastivo y traductológico

Abderrahim Aarab Aarab
Universidad de Granada
aarab.abderrahim@yahoo.es

Resumen

En este artículo nos proponemos analizar la expresión temporal en las oraciones de subjuntivo en árabe y español. Se trata de un análisis que se enmarca dentro de la gramática contrastiva árabe-español, que se realiza desde el parámetro de concordancia entre el tiempo del verbo principal (VP) y el del verbo subordinado (VS), atendiendo a las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad temporales. Para ello, nos basamos en el examen de un corpus lingüístico formado por subordinadas de subjuntivo árabes, que vamos a analizar y traducir al español. Nuestro objetivo es llegar a generalizaciones lingüísticas aplicables al ámbito de la traducción y de la didáctica en estos dos idiomas.

Palabras clave: Gramática contrastiva, expresión temporal, subordinadas de subjuntivo, corpus lingüístico, traducción.

Abstract

In this paper we aim to analyze time expression in subjunctive sentences in Arabic and Spanish. This analysis is headed under the Arabic-Spanish contrastive grammar carried out from the parameter of correlation between the tense of the main verb and the subordinate verb and according to the notions of temporary occurrence of actions as previous, following or simultaneous. To do this, we rely on the analysis of a linguistic corpus formed by Arab subjunctive subordinate clauses that we are going to analyze and translate into Spanish. Our goal is to obtain linguistic generalizations that could be applied to the field of translation and teaching concerning the two languages.

Keywords: Contrastive grammar, time expression, subjunctive subordinate, linguistic corpus, translation.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más relevantes en el análisis lingüístico de la oración es el estudio de la expresión temporal. Este componente semántico fundamental en la configuración del significado gramatical adquiere una importancia máxima en determinadas estructuras, como las subordinadas de subjuntivo. En estas oraciones, la expresión de temporalidad cobra un sentido mucho más amplio y variopinto, que abarca diferentes aspectos y parámetros en la definición del componente temporal como la concordancia entre el tiempo del verbo principal (VP) y el tiempo del verbo subordinado (VS).

En las oraciones subordinadas de subjuntivo, se parte del precepto de que el tiempo del VS está regido por el tiempo del VP, tal como es el caso de este tipo de estructuras en español. Este planteamiento no es aplicable a todas las lenguas como es el caso del árabe, donde este tipo de estructuras no obedecen a las reglas de concordancia temporal. Además, en ellas la expresión de tiempo atiende a otras pautas y las formas verbales mezclan valores temporales, aspectuales y modales. Este hecho, despertó en nosotros el interés de llevar a cabo un examen contrastivo entre el árabe y español en el que analizaríamos las oraciones de subjuntivo en los dos idiomas en función de las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad temporales, y también desde el punto de vista de la concordancia entre el tiempo del VP y el tiempo del VS. De esta manera, analizaremos el caso del subjuntivo en español en primer lugar, y a continuación el subjuntivo árabe.

Nuestro objetivo mediante este estudio es llegar a generalizaciones lingüísticas pertinentes y aplicables al ámbito de la traducción y de la didáctica relativos a los dos idiomas. Para ello, nos proponemos analizar un corpus lingüístico de referencia, constituido por textos periodísticos seleccionados de tres diarios árabes electrónicos *www.alarabiya.net*, *www.alalam.ma* y *www.hespress.com*. En este análisis, vamos a optar por la traducción al español de subordinadas árabes de subjuntivo, que son consideradas como las unidades mínimas del análisis del corpus. De esta forma, vamos a extraer los contextos de uso concreto de la expresión temporal en relación con el uso del modo subjuntivo en estas estructuras, tanto en español como en árabe.

2. SUBJUNTIVO ESPAÑOL Y EXPRESIÓN TEMPORAL

La expresión temporal en las oraciones del subjuntivo adquiere una importancia vital, de manera que es considerada también uno de los medios para expresar la modalidad, en la que influyen un conjunto de criterios, tal como el momento de la acción temporal y el aspecto. Así, dicha acción puede ser puntual o habitual, terminada o no terminada, y en las oraciones desiderativas el grado de posibilidad o probabilidad depende también de si la acción deseada en modo subjuntivo está en presente o pasado.

En las subordinadas sustantivas el tiempo se analiza a partir de la noción de concordancia temporal, que obedece a la idea de que el tiempo del verbo de la OS concuerda con el tiempo del verbo de la OP. Es decir, cuando el VP va en presente, el VS debe ir en presente, y si aquel va en pasado éste va también en pasado. En estos dos casos las acciones verbales se producen en la misma época según el momento de la enunciación (Pamies Bertrán y Valeš, 2010: 27):

Quiero que vengas
Quería que vinieras

En los casos en las que las dos acciones verbales, principal y subordinada, tienen lugar en tiempos distintos, el momento de la enunciación no es el que cobra protagonismo sino el de la acción mencionada en la OS. Esto puede observarse en la siguiente oración en la que el emisor expresa sus dudas en el presente sobre algo en el pasado (Pamies Bertrán y Valeš, 2010: 27):

Es dudoso que Julio fuese un hombre tan malvado

Una de las características del subjuntivo español es que existe una forma temporal de futuro, y que tiene una coincidencia modo-temporal con el presente de subjuntivo, del cual difiere por su distribución sintáctica. En este sentido *cante* y *cantare* (Ramírez Luengo, 2001: 6) comparten los mismos valores y responden a las mismas dimensiones aspectuales, temporales y modales. No obstante, al presente de subjuntivo no le afecta ninguna restricción sintáctica, puesto que aparece en oraciones independientes y subordinadas, mientras que el futuro de subjuntivo sólo aparece en estructuras dependientes (subordinadas). Por lo tanto, no vamos a analizar el futuro de subjuntivo, sino que vamos a excluirlo del presente análisis debido a que esta forma verbal, según gramáticos como Borrego et al (1986: 14), ha desaparecido de la conjugación española. Por lo tanto, nos contentamos con el examen de las formas de presente, imperfecto, perfecto y pluscuamperfectos de subjuntivo.

2.1. Oraciones hipotéticas

En estas estructuras el uso de los modos presenta una mayor complejidad, puesto que en ellas el uso del subjuntivo se mezcla con el de las diferentes modalidades oracionales, expresadas por medio de las diferencias temporales. Según Pérez Saldanya (1999: 3303), las conjunciones condicionales sitúan al contenido de la OS (prótasis) y la OP (apódosis) en el plano de lo posible o de lo irreal, y por ello se opta por el subjuntivo debido al

carácter no factual o contrafactual de las subordinadas. Sin embargo, estas conjunciones de condición admiten también indicativo como es el caso de la partícula *si*, la más prototípica de las condicionales. En este sentido, cuando la prótasis expresa una condición cuya realización no es descartada por el emisor y la apódosis va en presente o pretérito perfecto se opta por el modo indicativo en la OS, mientras que cuando se construye con imperfecto o pluscuamperfecto y la OP es no factual se usa el subjuntivo (Pérez Saldanya, 1999: 3304 y ss.):

Se alegrarán mucho si puedes ir a verlos

Se habrían alegrado mucho si hubieses ido a verlos

Se alegrarían mucho si pudieses ir a verlos

No obstante, las locuciones conjuntivas con valor de condición aparecen siempre con subjuntivo como *en el caso de que*, *a condición de que*, *en el supuesto de que*, etc., al igual que las locuciones que tienen una función temporal o modal (*cuando*, *mientras que*, *excepto que*, *salvo que* y *como*) que cobran valores condicionales e hipotéticos cuando se construyen con subjuntivo:

*Se alegrarán mucho en caso de que puedas ir a verlos*¹

Como no llegue puntual, Luis se enfadará mucho con ella

Asimismo, en las oraciones hipotéticas las oposiciones temporales se entremezclan con oposiciones modales puesto que el valor temporal del presente (de indicativo o subjuntivo) y del imperfecto de subjuntivo se delimita a base del valor absoluto y relativo, por una parte, y, por otra, a raíz de la noción de simultaneidad y posterioridad, así como se ilustra mediante la siguiente tabla:

¹ La diferencia respecto al uso del modo entre esta oración y otra condicional como *Se alegrarán mucho si puedes [...] ir a verlos* está relacionada con factores semánticos, puesto que en ambos casos la OS no es asertiva, sino que esta diferencia se debe a consideraciones sintácticas como son los comportamientos de las locuciones que funcionan como elementos modalizadores. Sin embargo, hay oraciones en las que la selección modal se hace en función del factor semántico veritativo, tal como en el caso de las estructuras en las que la conjunción *si* no tiene el matiz de condición o en el caso también de las oraciones que reflejan la actitud del hablante como en las oraciones en las que se señala un contraste (Pérez Saldanya, 1999: 3305):

-Si un minuto tiene sesenta segundos y una hora sesenta minutos, entonces una hora tiene tres mil seiscientos segundos

-Si te digo todo esto es porque te quiero

-Si él era guapo, su hermano lo era mucho más.

	Simultaneidad	Posterioridad
Formas absolutas	<i>Canta</i> <i>Cante</i>	<i>Cantaré</i>
Formas relativas	<i>Cantara-se</i>	<i>Cantaría</i>

En este sentido, las oposiciones temporales son reinterpretadas modalmente en las condicionales y en un contexto temporal de presente o futuro, y la oposición entre forma absoluta y forma relativa se traduce respectivamente en términos de proximidad y lejanía entre el estado de cosa de la enunciación y el estado de cosa de la oración condicional. De igual manera, la oposición entre forma simultánea y forma posterior se reinterpreta en términos de “causa condicionada” y “efecto subsiguiente”. Por consiguiente, cuando en la prótasis se utiliza el presente de indicativo con *si* o de subjuntivo con los demás nexos la oración condicional adquiere un carácter factual o realizable, mientras que cuando en la prótasis se emplea el imperfecto de subjuntivo la condición cobra un valor no factual o no asertivo:

Si nos tocase la lotería, podríamos pagar todas las deudas

Por otra parte, en lo que concierne a los tiempos compuestos también asumen valores aspectuales y temporales (*haber* + participio) en oraciones condicionales. Así, respecto al aspecto, el pretérito pluscuamperfecto (de indicativo o subjuntivo) aparece en los mismos contextos que el presente y el imperfecto respectivamente y con los mismos matices modales (Pérez Saldanya, 1999: 3307):

Si mañana han acabado a las diez, podrán venir con nosotros

En el caso de que hayan acabado mañana a las diez, podrán venir con nosotros

Si mañana hubiesen acabado a las diez, podrían venir con nosotros

En cuanto al valor temporal, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto expresan el pasado del presente y el imperfecto en sus respectivos casos. De esta forma, el primero designa una condición pasada cuya realización no es descartable; en cambio el

pluscuamperfecto expresa una condición pasada incompatible con el mundo de la enunciación:

Si ha sido capaz de conseguir entradas, puede conseguir lo que quiera
Si hubieras llegado antes, nada de esto habría ocurrido

Por lo tanto, insistimos una vez más en que, en la oración de subjuntivo, la combinación del valor temporal del pasado y el valor modal de lejanía se puede interpretar en función del acto de habla que en este caso es no asertivo.

Hablando de la combinación de valores modales y temporales en las oraciones de subjuntivo, Castañeda Castro (2004: 55 y ss.) hace un esbozo de las categorías de modo y tiempo en español basado en el concepto de “modelo epistémico” de Langacker. Se trata de un modelo cognitivo que permite reflejar las relaciones aspecto-temporales y modales a partir de nociones como “realidad conocida” y “realidad supuesta”, que corresponden a los modos indicativo y condicional respectivamente, equiparando así los modos a la realidad epistémica. Mientras tanto, siempre desde el punto de vista epistemológico, el modo subjuntivo cobra una dimensión distinta que se estudia en función de conceptos como “perfil” y “base”. En el marco de la terminología cognitiva, estos términos se refieren a lo designado por la expresión y al fondo de tal designación respectivamente. De esta manera, el modo subjuntivo, a diferencia del indicativo y del condicional, no designa casos localizados en distintos ámbitos epistémicos, sino un proceso en tanto que perfil. Además, es un modo que no representa actualización, es decir, semánticamente y como base de su valor representa una proyección potencial al ámbito del presente y del pasado.

2.2. Oraciones temporales

Son estructuras en las que se delimita cronológicamente el evento de la OP en relación con el que expresan. Esta relación puede ser de simultaneidad, expresada con adverbios como *cuando*, *mientras*, *al mismo tiempo*, *siempre que*, etc., además de anterioridad o posterioridad, y se realiza con locuciones como *antes de que* y *después de que* respectivamente. Puede afirmarse que, en general, se usa el subjuntivo en estas oraciones cuando la OS tiene un carácter no asertivo que remite a situaciones eventuales y no experimentadas, y también posteriores al momento de referencia. Esta posterioridad, que está marcada por el tiempo de la OP, puede aludir al momento del acto de habla o a un momento del pasado, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos (Pérez Saldanya, 1999: 3312):

No te olvides de escribirnos una vez que estés instalado

Le dije que podía volver siempre que quisiera

En las oraciones temporales introducidas por *antes de que*, el concepto de la posterioridad temporal está encerrado en el mismo nexo temporal (antes de que) que marca el evento de la OS en un tiempo cronológicamente posterior al de la OP, por lo que el verbo subordinado van en subjuntivo:

Nos fuimos antes de que llegaran

No obstante, en contextos pasados, en este tipo de oraciones la OS puede ser factual, no factual, o contrafactual. Es decir, es asertiva o no asertiva respectivamente, como en estos enunciados²:

Ya lo sabíamos antes de que nos lo dijera

Nos fuimos antes de que alguien diese un discurso

*Me estaba poniendo nervioso y decidí irme antes de que me alterasen todavía
más sus tonterías*

Respecto a las oraciones temporales introducidas por *cuando*, son generalmente similares al resto de las temporales de modo que van en indicativo si designan eventos factuales en tiempos de presente o pasado, mientras que las mismas optan por el subjuntivo cuando remiten a situaciones no factuales y posteriores (Pérez Saldanya, 1999: 3313 y s.):

Se llevó una terrible sorpresa cuando entró en su habitación

No encontrará a nadie cuando llegue

Asimismo, estas estructuras también tienen sus particularidades inherentes al carácter de este adverbio que, a diferencia de las anteriores, puede ir con indicativo en contextos de posterioridad y con el subjuntivo en contextos pasados:

Se lo comunicaremos cuando tú {quieres / quieras}

*Ayer, cuando {dijiste / dijeras} eso, tendrías que haber pensado en las
consecuencias*

² Para Pérez Saldanya (1999: 3312), el uso del subjuntivo en estas oraciones se explica en todo caso por el carácter eventual y temporal del hecho de la OS que es posterior al de la OP.

Finalmente, las oraciones introducidas por *después deque* constituyen un caso especial dentro de las temporales, de modo que en ellas el uso del subjuntivo se atribuye a las exigencias de un estilo “literario afectado”, como es habitual en la prosa periodística. En este sentido, el empleo del subjuntivo en estas estructuras se considera una anomalía puesto que en ellas las OS son asertivas y designan unos hechos anteriores a la OP, y la imposición de este modo verbal puede que tenga su origen en su misma naturaleza (Pérez Saldanya, 1999: 3315):

La Habana decidió derribar las avionetas después de que hubiesen lanzado octavillas

Para López García (1998: 405) se plantea el problema de si las variantes formales del subjuntivo pueden considerarse como tiempos, sabiendo que aquellas son meras marcas de concordancia con el tiempo del verbo principal. De este modo, el presente de subjuntivo se interpreta como un tiempo posterior al tiempo del VP y denota la idea de posterioridad, mientras que cuando el tiempo del VP está en de los tiempos del pasado de subjuntivo, el tiempo del VS puede ser posterior, coetáneo o anterior al momento del habla, pero siempre ulterior a dicho pasado:

Deseaba que volvieras
Temía que las modistas se equivocasen

Sin embargo, para el propio autor el tema de la concordancia temporal en las oraciones de subjuntivo no es así de sencillo, puesto hay excepciones y casos particulares, como en “el arquitecto propuso que lo hagamos”, en la que una concordancia temporal de este tipo entre el VP y el VS se explica por el hecho de que verbos como *proponer*, implican la posterioridad del hecho propuesto³. De igual modo, otros verbos originan una cierta simultaneidad entre el tiempo del VP y el del VS, y su presente de subjuntivo se entiende como coincidente, aunque se puede referir a hechos pasados o futuros (López García, 1998: 406):

Me preocupa que comas tan poco

³ Existen otros verbos que actúan igual que *proponer*, tal como *desear* o *temer*, etc. (López García, 1998: 406).

Asimismo, la forma del pasado de subjuntivo resulta, a veces, también anómala en su denotación al acompañar a un VP que va en presente y que es posterior al tiempo del VS, como vemos en el siguiente ejemplo:

Me preocupa que mi hijo comiera poca fruta

Por esta razón, es errónea la afirmación de que la forma temporal del subjuntivo es regida totalmente desde el verbo principal, ni tampoco es verdad que el presente de subjuntivo es presente y futuro a la vez, ni el pasado de subjuntivo expresa forzosamente acción pasada, presente o futura, según se afirma tradicionalmente. En cambio, López García (1998: 407 y s.) resalta la importancia del elemento cognitivo en la asignación del tiempo del subjuntivo, de manera que los verbos regentes pueden tomar las proposiciones como “una cognición hacia la que se orienta el que habla, como una cognición que, además, se orienta hacia el que escucha o como una cognición simple, orientada tan solo hacia el dominio de la modalidad”. A partir de aquí, los verbos principales pueden ser de cognición “locutiva”, “locutiva y adlocutiva” y “delocutiva”. Los primeros se refieren a cogniciones prospectivas del hablante, como indica el presente de subjuntivo en las estructuras en las que el pasado de subjuntivo es indiferente. Los segundos actúan de la misma manera salvo que en estas estructuras el presente de subjuntivo puede tener un verbo regente en pasado. Por último, los verbos de clase “delocutiva” apuntan a cogniciones ajenas al desarrollo vital del emisor y del oyente, y en estas estructuras la forma que resulta indiferente es el presente de subjuntivo y en ellas el pasado de subjuntivo sólo puede aplicarse a una parcela anterior cuando depende de un presente.

Por lo tanto, existe un “tiempoide” locutivo-adlocutivo, como por ejemplo la forma (v.g. *cante*), que se aplica a determinadas parcelas temporales dejando de lado a otras y que se llama tradicionalmente presente de subjuntivo, y cuyo carácter adlocutivo lo convierte en el sustituto formal del imperativo. Respecto al segundo “tiempoide”, el delocutivo (v.g. *cantara/se*) se puede aplicar a parcelas temporales y tradicionalmente se conoce por el imperfecto de subjuntivo. De esa manera, estos dos tiempos son un patrón “subsidiario de actitud”, dado que la forma *cante* no se caracteriza por referirse a una parcela temporal presente, y que denota también futuro y pasado, sino porque corresponde a un mundo comentado en el que “el locutor y adlocutor tienen plena vigencia” (López García, 1998: 408). Asimismo, la forma *cantara/se* no se explica por ser aplicada a una parcela de pasado, sino por el hecho de corresponder al mundo narrado de la delocución. De esta forma destaca el predominio de la primera forma por su mayor carácter volitivo y se corresponde con el subjuntivo “interpersonal”, cuyo origen está en la modalidad optativa,

razón por la cual tiene más carácter volitivo que la forma *cantase*, que se corresponde con el subjuntivo “vectorial”, cuyo origen está en la modalidad dubitativa.

3. SUBJUNTIVO ÁRABE Y EXPRESIÓN TEMPORAL

3.1. Introducción

El subjuntivo o *al-muḍāriʿ al-manṣūb*, en la terminología gramatical árabe, se ha analizado y estudiado sobre la base de una concepción netamente formal y superficial y en términos de los conceptos de la gramática clásica, pues todos los gramáticos clásicos resaltan el uso de este modo verbal en relación con determinadas partículas en el marco de la teoría tradicional de *al-ʿāmil* y *al-maʿmūl*⁴.

Este enfoque formal incluso se lleva hasta sus últimas consecuencias cuando se analiza *al-muḍāriʿ al-manṣūb* en función del criterio morfológico, poniendo de manifiesto que la diferencia entre él y los demás modos reside en el cambio de la flexión final del imperfectivo, sin hacer ninguna consideración semántica. Esta postura, desde luego, es fruto de la concepción y consideración del subjuntivo árabe como una categoría temporal. Quizás el fundamento de esta postura tan formal es el hecho de que el subjuntivo árabe se deriva del imperfectivo de indicativo (*al-muḍāriʿ al-marfūʿ*) transformando en *fatḥa* la vocal *ḍamma* final, marca flexiva de las formas verbales de tercera persona singular, de segunda persona singular masculino y de primera persona singular y plural, y elidiendo el sufijo *-ni*, marca de las formas verbales de dual, y el sufijo *-na*, marca de las formas de segunda y tercera persona plural masculino y de la segunda singular femenino (Sībawayhi: 361). De esta forma, la conjugación del verbo *kāna* (*ser, estar*) en *al-muḍāriʿ al-manṣūb* es como sigue:

Imperfecto de subjuntivo (*al-muḍāriʿ al-manṣūb*)

Él	يَكُونُ	Vosotros dos	تَكُونَا
Ella	تَكُونِ	Vosotras dos	تَكُونَا

⁴ Esta teoría clasifica las unidades gramaticales en dos tipos: *al-ʿāmil* (regente) y *al-maʿmūl* (regido); el primero rige al segundo y cambia su flexión.

Tú (femenino)	تكوني	Ellos	يكونوا
Tú (masculino)	تكونَ	Ellas	يُكُنَّ
Yo	أكونَ	Vosotros	تكونوا
Ellos dos	يكونا	Vosotras	تكنَّ
Ellas dos	تكونا	Nosotros	نكونَ

Imperfecto de indicativo (*al-muḍāriʿ al-marfūʿ*)

Él	يكونُ	Vosotros dos	تكونان
Ella	تكونُ	Vosotras dos	تكونان
Tú (femenino)	تكونين	Ellos	يكونون
Tú (masculino)	تكونَ	Ellas	يُكُنَّ
Yo	أكونُ	Vosotros	تكونون
Ellos dos	يكونان	Vosotras	تكنَّ
Ellas dos	تكونان	Nosotros	نكونُ

Ḥassān (1973) es partidario de analizar el sistema verbal de la lengua árabe desde la perspectiva temporal y no desde un punto de vista formal. Para ello, hay que examinar las diferentes modalidades oracionales que, en árabe, son de dos tipos: declarativa (*jabariyya*)

y no-declarativa⁵ (*insā'iyya*), para estudiar el tiempo gramatical, que es «una función en contexto» (*waḍīfa fī l-siyāq*) relacionado con todos los elementos de la oración, tales como son las partículas. Esta novedosa reflexión de Ḥassān en torno al tiempo verbal no hace caso omiso del aspecto (*ʾiḥa*)⁶, que aquí adquiere un sentido diferente que toma en cuenta tanto el acontecimiento verbal, como el elemento cronológico. En palabras del propio Ḥassān (1973: 257): «*Al-ʾiḥa tajšī li-dalālat al-fiʿl wa-naḥwi-hi immā min ḥayṭ al-zaman aw immā min ḥayṭ al-ḥadaṭ*» (Al-ʾiḥa es una especificación tanto de la connotación del verbo como de su sintaxis desde el punto de vista cronológico y del acontecimiento).

Asimismo, el propio autor (Ḥassān, 1973: 247) introduce nuevos tipos de aspecto, como es el durativo (*al-mustamirr*), concepto gramatical este que siempre ha sido entendido en la gramática árabe en términos de perfectivo e imperfectivo. Al hablar del aspecto imperfectivo algunos gramáticos lo asocian directamente con los tipos de modo que existen en este idioma. Concretamente son los arabistas occidentales quienes adoptan esta propuesta, como Corriente Córdoba (1988: 157), quien considera las formas de *al-muḍāriʿ* como los tres modos del árabe; *al-muḍāriʿ al-marfūʿ*= imperfectivo de indicativo, *al-muḍāriʿ al-manṣūb*= imperfectivo de subjuntivo, y *al-muḍāriʿ al-maʾyẓūm*= imperfectivo apocopado.

A diferencia del subjuntivo en la gramática española, y como característica propia, el subjuntivo árabe tiene un uso más restringido, puesto que es un modo que está en general ligado a las estructuras subordinadas y compuestas. A este respecto Corriente Córdoba (1988: 159) afirma que “el imperfectivo subjuntivo es requerido cuando la subordinación del verbo resulta de precederle una de las marcas *an* / “que”.

No obstante, hay una excepción que debemos mencionar y que es el subjuntivo que aparece con la partícula *lan* en estructuras simples como *Lan taktuba* (No escribirás), y *laʿalla* en oraciones como *Laʿalla-hu yastaṭīʿatadāruka-hā* (Quizás pueda corregirlas). En esta línea, Al-Raḥḥālī (2003: 83) hace referencia a un tipo de estructuras que aunque no son de uso muy frecuentes en el árabe moderno, constituyen un caso importante del uso del subjuntivo en estructuras independientes o simples, y que suelen ser introducidas por la partícula *an* y el verbo en subjuntivo, como en el caso de *An taṣmuta šayʿun ʾyamīl* (Sería bonito que te callaras).

Los gramáticos árabes en su estudio del subjuntivo se apoyan básicamente en el análisis de la partícula *an*, que adquiere una importancia vital en la identificación de *al-muḍāriʿ al-manṣūb*, pues se trata de la partícula que más estructuras y oraciones forma con el modo

⁵ Bajo esta categoría de oraciones se incluyen estructuras exclamativas, imperativas, volitivas, etc.

⁶ Para una información más novedosa sobre el aspecto en el sistema verbal árabe véase Al-Mallāḥ (2009: 337).

subjuntivo. De ahí que dentro de la teoría de *al-ʿāmil wa-l-maʿmūl* sea considerada como el principal *ʿāmil* (regente) que impone el modo subjuntivo a los verbos que introduce (Baalbaki, 2001: 195).

Dīb (1974: 42) menciona también la partícula *iḍan* (entonces) que impone a los verbos el modo subjuntivo cuando va al principio de la oración precediendo al verbo y formando parte de una estructura que es considerada como respuesta. En cambio, cuando no va precediendo al verbo o se encuentra en la posición final en el orden sintáctico no exige subjuntivo, tal como se puede comprobar a través de estos ejemplos donde va con subjuntivo en la primera oración:

Iḍan tafʿala ḥasanan

(Entonces haces bien)

Iḍan ḥasanan tafʿalu

(Entonces haces bien)

Sin embargo, hay otras partículas no menos importantes y que a su vez imponen el modo subjuntivo y que se sitúan al mismo nivel que *an* aunque no adquieren tanto protagonismo. Algunos gramáticos consideran que las principales partículas del subjuntivo en árabe son, junto a *an*: *lan* (no), *iḍan* (entonces) y *kay* (para que) (Šams Al-Dīn Ibrāhīm, 2003: 40). Veamos los siguientes ejemplos:

Yašurru-nī an tazūra-na

(Me alegra que nos visites)

Lan tarà ṣadīqan ṣadūqan ka-l-kitāb

(No tendrás un amigo tan fiel como el libro)

Intahà al-ʿamal, iḍan yaḥiqqu-lī an artāḥa

(Ha terminado el trabajo, entonces me merezco descansar)

Darastu kay anḡaḥa

(Estudié para aprobar)

Dīb (1974: 40 y s.) distingue dentro de las partículas de subjuntivo entre principales y secundarias. Las principales son *an*, *kay*, *lan* y *li-*, mientras que las secundarias son *lām al-taʿlīl* (*lām* de finalidad), *lam al-ḡuḥūd* (*lam* de negación), *ḥattà* (hasta que) y *fāʿ-al-sababiyya* (*fāʿ-* de causa).

Paradela Alonso (1998: 22) añade a estas partículas secundarias la partícula *wa-* que tiene sentido de consecuencia y que va con subjuntivo cuando va precedida de una oración negativa o imperativa:

Lam yaf^cal al-jayra wa-yandama
(No hizo el bien, así que ahora se arrepiente)

3. 2. Expresión de temporalidad en las oraciones del subjuntivo árabes

En la lengua árabe los tiempos del subjuntivo tanto pasados como presentes y futuros se expresan mediante una única forma verbal, que se añade a la partícula *an*, forma, que, como hemos visto anteriormente, es *al-muḍāri^c al-manṣūb*. Por consiguiente, vemos que, a diferencia del sistema modal español, en el árabe hay una mezcla entre formas verbales y modales, puesto que el imperfectivo tiene una connotación temporal de presente y, a la vez, cuando lleva la marca flexiva de *al-fathā* adquiere la connotación modal de subjuntivo. Otro rasgo característico del subjuntivo árabe es la expresión de los tiempos presente, futuro y pasado mediante la misma forma verbal, eso sí, unida a la partícula *an* en las oraciones subordinadas. No obstante, cuando *al-muḍāri^c al-manṣūb* aparece en estructuras simples con la partícula *lan*, sólo tiene la connotación temporal de futuro, como en el siguiente ejemplo:

Lan yusāfira Zayd
(Zayd no va a viajar)

Al-Sanʿurʿyī (1976:318 y s.) ya clasificaba las oraciones temporales de subjuntivo en árabe en función del significado de su VP, incluyendo en ellas las típicas estructuras cuyo verbo subordinante se llama *al-nāsij* (cancelador). Dentro de este bloque de verbos canceladores y a diferencia de *kāna*, *kāda* (casí) y sus similares solo pueden introducir determinadas estructuras oracionales⁷ cuyos elementos constituyentes son VP + S + *an* + VS (imperfectivo de subjuntivo).

En las oraciones subordinadas con *an* el tiempo del VS puede ser anterior, simultáneo o posterior al tiempo del VP. De este modo, cuando este está en tiempo presente

⁷Ubāda (s.d.: 63) califica estos enunciados como *ḥ“murakkab fi ‘lī ṣūrī”* (construcción verbal formal). En este tipo de estructuras, construidas con *kāda* y *awšaka* (estaba a punto de) y *‘asà* (tal vez), como en esta oración: *La awšakū an yamallū wa-yamna ‘ū* (Estaban a punto de aburrirse y abstenerse).

(imperfectivo), el tiempo del verbo subordinado puede ser pasado, presente o futuro, como podemos ver en estos ejemplos respectivamente (Al-^cAmmārī, 2010: 71):

Atamannā (al-āna) an takūna qad naŷaḥta

(Espero (ahora) que hayas aprobado)

Atamannā (al-āna) an tanŷaḥa(al-āna)

(Espero (ahora) que apruebes (ahora))

Atamannā (al-āna) an tanŷaḥa (gadan)

(Espero (ahora) que apruebes (mañana))

Para Al-^cAmmārī (2010), el significado del VP es el responsable de la connotación temporal de futuro en oraciones de subjuntivo con *an*, puesto que verbos principales como *yarŷū* (espera), *yawaddu* (quiere), *yurīdu* (quiere), *yaṭma^cu* (ambiciona) y *yatamannā* (desea) tienen una proyección para expresar hechos que van a ocurrir en el futuro, como es por ejemplo la expresión de un deseo o una ambición, por lo cual la acción verbal del VS siempre es posterior a la del VP.

Este caso se da también cuando el tiempo del VS está en presente de imperfectivo de indicativo, y el VS expresa una acción presente, y futura también, y posterior a la del VP, como en *Arŷū (al-āna) an yajruŷa Zayd (al-āna)*(Espero que Zayd salga) (Al-Sayyid Ḥāmid, 2002: 105).

No obstante, en otras oraciones el tiempo del VS tiene una connotación temporal de pasado y la acción verbal expresada por el VS es anterior a la del VP, aunque dicha acción puede interpretarse como posterior al verbo VP en determinados contextos, tal como en el siguiente ejemplo:

Atamannā (al-āna) an takūna qad naŷaḥta qabla ḡayā^ci al-furṣa

allatītantaḡir

(Espero (ahora) que hayas aprobado antes de perder la oportunidad que esperas)

A diferencia de los VP que hemos visto, hay otros verbos en la lengua árabe que permiten las tres tipos de relaciones temporales con sus VS. Son verbos como *yarā* (ver), *ya^ctaqīdu* (creer) y *yazunnu* (pensar) que pueden expresar una acción anterior, simultánea o posterior a la acción del VS. Por último, hay un tercer tipo de VP que puede funcionar tanto como *yatamannā* como *yazunnu* y que incluye verbos como *yasurru*, *yufriḡu* y *Yufaḡḡilu* (Ben Ayed (2002: 2):

Yufaḍḍilu an yaktuba al-waladu al-risāla
(El niño prefiere escribir la carta)

Cuando el VP de la subordinada de subjuntivo está en tiempo pasado se establece una relación temporal de posterioridad entre el verbo matriz y el VS, de manera que la acción verbal expresada por este último tiene lugar después del hecho expresado por el VP. No obstante, en algunos casos se establece una relación temporal de simultaneidad, pero en ningún caso una relación de anterioridad del VS respecto al VP (Taki, 1997: 22):

Abāḥa al-ustāḍu (amsi) an yugādira al-ṭollābu al-qisma (amsi, baʿda amsi)
(El profesor permitió (ayer) que los estudiantes abandonaran el aula (ayer, después de ayer))

Asimismo, el VP a veces tiene una forma compuesta y no simple, como vamos a ver en los siguientes ejemplos, donde el verbo *atamannà* (desear) aparece con el auxiliar *kāna* (Al-ʿAmmārī, 2012: 77):

Kuntu tamannaytu an yanḡaḥa Zayd
(Había esperado que Zayd aprobara)
Kuntu atamannà an yanḡaḥa Zayd
(Esperaba que Zayd aprobara)

Por último, la tercera modalidad temporal del VP de la oración de subjuntivo es cuando dicho VP está en tiempo futuro. En este caso, el VS establece una relación de posterioridad respecto al VP o, en un caso particular, una relación de simultaneidad y sin expresar ningún tipo de aspecto temporal, que solo se puede determinar mediante el contexto:

(Sa-, sawfa) yaṭmaʿu Zayd an yantaṣira
(Zayd va a querer triunfar)
(Sa-, sawfa) yafriḍu Zayd ʿalà nafsi-hi an yanʿazila
(Zayd se va a obligar a aislarse)

3. 2. 1. Oraciones adverbiales con *qabla*

Las oraciones con los adverbios temporales *qabla* (antes) y *baʿda* (después) expresan anterioridad y posterioridad respectivamente. En las oraciones con *qabla* el tiempo de VP

suele ser posterior al del VS, y cuando el VP está en perfectivo (pretérito perfecto o indefinido) el VS también lo está, tal y como sucede en esta oración (Al-^cAmmārī, 2010: 81 y s.):

Dajala Zayd qabla an yajru^{ya} ^cAmr (fī l-sā^ca al- ^cāšira wa-l-rub^c)
(Zayd entró antes de que saliera Amr (a las diez y cuarto))

El segundo caso de concordancia temporal en este tipo de oraciones es cuando el VP expresa futuro o presente y siempre estableciendo una relación de posterioridad respecto al VS que evidentemente en este caso expresa futuro o presente (presente de subjuntivo), como podemos comprobar mediante los siguientes ejemplos respectivamente:

Sa-yadjulu Zayd (fī l-sā^ca al- ^cāšira) qabla an yajru^{ya} ^cAmr (fī l-sā^ca al- ^cāšira wa-l-rub^c)
(Zayd va a entrar (a las diez) antes de que ^cAmr salga (a la diez y cuarto))
Yadjulu Zayd al-āna qabla an yajru^{ya} ^cAmr (ba ^cda qalīl min al-ān)
(Zayd entra ahora, antes de que salga Amr (dentro de poco))

3.2. 2. Oraciones adverbiales con *ba^cda*

En ellas la acción del VS es anterior a la del VP, que se sitúa después del adverbio *ba^cda*, y como pasa en las oraciones con *qabla*, en estas estructuras con *ba^cda* el VP es el que determina el tipo de relación temporal con el VS. Así, desde el punto de vista temporal, el tiempo del VS es necesariamente pasado aunque es un tiempo anterior al del VP desde el punto de vista del aspecto. Ahora bien, cuando en estas oraciones el tiempo del VP es perfectivo, el VS también es perfectivo (Al-^cAmmārī, 2010: 83):

Jara^ytu (fī l-sā^ca al- ^cāšira wa-l-niṣf) ba^cda an dajala Zayd (fī l-sā^ca al- ^cāšira)
(Salí (a las diez y media) después de que Zayd entrara (a las diez))

El segundo caso temporal de las oraciones con *ba^cda* es cuando el VP está en futuro y el VS, por consiguiente, puede tener una denotación temporal de presente o de futuro, expresadas a través de la forma del subjuntivo (Al-^cAmmārī, 2010: 83):

Sa-ajru^{yu} (fī l-sā^ca al- ^cāšira wa-l-niṣf) ba^cda an yadjula Zayd (fī l-sā^ca al- ^cāšira)
(Voy a salir (a las diez y media) después de que entre Zayd (a las diez))

Asimismo, hay un tercer caso de concordancia temporal en las oraciones con *baʿda* que es cuando el VP expresa un tiempo presente (*al-mudāriʿ al-marfūʿ*) y el VS expresa un tiempo futuro (*al-mudāriʿ al-manṣūb*) o un tiempo pasado, como en las siguientes oraciones respectivamente (Al-ʿAmmārī, 2010: 83):

Ajruʿu al-āna baʿda an yadjula Zayd (qabla daqāʾiq min al-ān)

(Salgo ahora después de que entre Zayd (dentro de poco))

Ajruʿu al-āna baʿda an dajala Zayd (qabla daqāʾiq min al-ān)

(Salgo ahora después de que Zayd ha entrado (hace poco))

3. 2. 3. Oraciones temporales

Estas oraciones expresan una cierta simultaneidad temporal entre las acciones verbales del VP y del VS a pesar de que entre ambos existe una relación temporal de «anterioridad inmediata» (*sābiqiyya fawriyya*) según Al-ʿAmmārī (2010: 84), y se construyen mediante expresiones o partículas, tales como *fī l-waqtī* (al tiempo que) y *ʿindamā* (cuando). En este sentido, el tiempo del VP y VS puede ser pasado, presente o futuro, como en los siguientes ejemplos respectivamente (Testen, 1994: 159):

Ḍarabtu-hu fī l-waqtī alladī ḍarab-nī fī-hi

(Le pegé al tiempo que me pegó)

Aḍribu-hu fī l-waqtī alladī yaḍribu-nī fī-hi

(Le pego al tiempo que me pega)

Sa- aḍribu-hu-hu ʿindamā sa-yaḍribu-nī

(Le voy a pegar cuando me pegue)

Aparte de estas típicas partículas temporales existen otros adverbios con connotación de temporalidad. Nos referimos a partículas como *lammā* (cuando), *ḥīna* (cuando) y *kullamā* (siempre que) o *ḥattā* (hasta que). Esta última, según Paradela Alonso (1998: 22) va con subjuntivo cuando expresa el concepto de finalidad, como en *lqraʾ ḥattā tata ʿallama* (¡Lee para aprender!), mientras que cuando tiene sentido de temporalidad va con verbo en imperfectivo de indicativo o perfectivo, como en *Darasūḥattā ḥaṣālū ʿalā al-ṣahāda* (Estudiaron hasta que consiguieron el diploma). No obstante, para nosotros, la partícula *ḥattā* también va con el modo subjuntivo en las oraciones subordinadas y expresa un matiz de temporalidad posterior, así como en el siguiente ejemplo:

Sa- usā'iduka ḥattà ta^cmala
(Te ayudoo hasta que trabajes)

Por otra parte, respecto a las oraciones condicionales e hipotéticas cabe señalar que, a pesar de que en la gramática árabe hay una concepción generalizada de que todas van con indicativo, creemos que hay subordinadas que expresan condición y que van con el modo subjuntivo. Nos referimos a estructuras con locuciones como *‘alà an* o *šarīṭata an*, como veremos más adelante en el análisis del corpus. Por lo tanto, no nos detendremos en este apartado en el análisis de temporalidad en este tipo de oraciones, que examinaremos en el apartado dedicado al corpus.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

Este apartado lo dedicaremos a la traducción, del árabe al español, de las oraciones de subjuntivo que hemos seleccionado de diferentes textos periodísticos árabes. Nuestro propósito es analizar la expresión de tiempo en estas estructuras en los dos idiomas. Dicho análisis se lleva a cabo, especialmente, desde el parámetro de concordancia entre el tiempo del VP y el VS y atendiendo a los valores de anterioridad, simultaneidad y posterioridad temporales. A partir de esto, pretendemos determinar las equivalencias y diferencias que hay entre el árabe y el español en los procedimientos de expresión temporal en las oraciones de subjuntivo.

Wa yuntaḍaru an yakūna milaffu Al-Saḥrā’ al-magribiyya wa da’m al-dimoqrāṭiya fī minṭaqat Al-Magreb Al-‘arabī ‘alā ra’si mubāḥṭāt Clinton
(www.alalam.ma, 25/02/2012)

Se espera que los temas del Sáhara y el apoyo a la democracia en la zona del Magreb estén entre las prioridades de Clinton.

Inna al-Magriba yarfuḍu an yakūna darakiyyan li-Ūrūbā (www.hespress.com, 26/07/2012)

Marruecos rechaza ser el gendarme de Europa en lo que atañe a la movilidad de personas.

Al-šarikāt al-musawwiqa li-l-dawā’ laysa fī mašlahatihā an tatawaffara haḍihi al-mu’assasāt wa kaḍā al-mu’assasāt al-istišfā’iya al-‘umūmiya ‘alā al-adwiya bi-haḍihi al-aṭmina al-rajiša(www.alalam.ma, 6/09/2012)

A las empresas que comercializan los fármacos no les interesa que la CNOPS y otros organismos hospitalarios públicos tengan los medicamentos con estos precios tan baratos.

Wa lakin ḥattá in arād fa-hunāka šakkun an yastaṭī'a

(www.alalam.ma, 6/09/2012)

Aunque quiera hay dudas de que pueda.

Ṭalabtu 'aqda liqā'ātin ma'a al-wazīra li-šarḥi mawqifinā ḥattá lā takūna hunāk mugālaṭāt

(www.alalam.ma, 16/10/2012)

Pedí reunirme con la ministra para explicar nuestra postura para que no haya malentendidos

Sayatimmu i'timād nafs tawqīt ayyām al-iṭṭayn wa al-ṭulaṭā' wa al-jamīš yawma al-ŷumu'a

'alá an tamtadda fatratu mā ba'da al-zawāl min al-sā' al-zāniya wa al-niṣf ilá al-sā'a al-

jāmiša (www.alalam.ma, 6/09/2012)

El viernes se va a seguir el mismo horario del lunes, el martes y el jueves, a condición de que al mediodía el horario vaya a ser desde las dos y media hasta las cinco.

Min al-muzma'i an yukallifa Tawsi musācida-hu Walīd Ragragi bi-l-tanaqqul ilá Ūrūbā wa-l-

Jalīy 'alá an yarfa'a taqrīran mufaṣṣalan 'an ŷawlatih (alalam.ma, 16/10/2012)

Está decidido que Tawsi encargue a su ayudante, Walid Ragragui, viajar a Europa y al Golfo con tal de que elabore un informe detallado [...] sobre su viaje.

Wa hiya ŷarī yumkinu an tašila 'ūbatahā ilá al-ssiŷn li-muddati sitat ašhur

(www.hespress.com, 09/08/2012)

Delito cuya pena puede ser que llegue hasta seis meses de cárcel.

Qāla Mohamed Marwani, al-amīn al-'ā li-l-ḥizb, anna-hu lan yatanāzala 'an al-ḥqq fī al-ta'bīr

al-siyāsī (www.hespress.com, 02/12/2012)

Mohamed Marwani, el secretario general del partido, dijo que no va a renunciar al derecho a expresión política.

Wa yurtaqab an tu'āwida al-zīyāt al-mujtaliṭa inti'āšahā bi-l-īṭalyā (www.hespress.com,

02/12/2012)

Está previsto que los matrimonios mixtos se incrementen en Italia.

Wa kāna al-yaābu sarī'an huwa an tar'afa al -maḥkama bi-hā'ulā' al-atfāl wa tunṣifahum min jilāl al-ta'yīli bi-l-naṭar fī al-milaff ḥattá yastar'yī'ū ḥuqahum al-mahḍūma (alalam.ma, 11/11/2012)

La respuesta fue rápida: que el tribunal tuviera clemencia de estos niños y fuera justo con ellos agilizando la tramitación de su expediente hasta que recuperaran sus derechos.

Mina al-mura'yāḥ an ta'y'lahu yagīb 'an al-mušāraka ma' nādih ḍimna al-mubārāt (www.hespress.com, 24/07/2012)

Es probable que le impida participar con su equipo en el partido.

Yuḍkar anna al-muntajab al-magribī sa-yabda'u mušāakatahu al-jāmisa 'ašar fī al-boṭula bi-l-la' amāma Angola fī 19 yanāyar fī Ŷohansburg qabla an yuwāyīha Al-ra's Al-Ajḍar fī Durban yawma 23 yanāyar (alalam.ma, 11/11/2012)

Algunas fuentes informan que la selección marroquí va a empezar su decimoquinta participación en el campeonato jugando contra Angola el 19 de enero en Johannesburgo, antes de que se enfrente a Cabo Verde en Durban el día 23 de enero.

Tamma tas'yīl tarāyū' muhim fīisbat al-ḥawādiṭ al-musa'yāla qabla an tu'āwida al-šo'ud (alalam.ma, 11/11/2012)

Se registró un importante retroceso en el porcentaje de accidentes registrados, antes de que se volviera a incrementar.

Wa abrazat al-jutwa anna a'lá aṭr fī 'ām 2008 bi-l-Magreb yuḍā'ifu adná aṭr bi 26 marra, haḍa qabla an yataqallaša ilá 16 marra ḥāliyan (www.hespress.com, 24/07/2012)

La celebración de este acto demostró que en el año 2008 el salario más alto en Marruecos equivalía a veinte seis veces el salario mínimo, antes de que se redujera a dieciséis veces actualmente.

Bi-l-ragmi min anna ḍālika lam yaḍkur-hu fī l-riwāya al-rasmiyya fa-inna bay'a hāḍihi al-adwiya [...] kānat tuwāyīhu mašākil bi-l-nisba li-makātibi al-ṣaydala (www.hespress.com, 24/07/2012)

Aunque eso no lo diga en la versión oficial, la venta de estos medicamentos [...] tenía problemas para las oficinas de farmacia

'alaynā an na'mala bišaklen waṭīq ma'a al-mu'āraḍa (www.alarabiya.net, 25/07/2012)

Tenemos que trabajar estrechamente con la oposición.

Wa yā 'a haḍa al-taṣwīt ba 'da an ṣādaqat laḡnat al-j'riyīya [...] bi-l-iḡmā ' 'á al-mašru' nafsih
(www.hespress.com, 26/07/2012)

Esta votación se produjo después de que el Comité de Exteriores [...] aprobara con unanimidad dicho proyecto.

Muḍīfan anna-hu sayaqūmu bi-l-iṭāḡa bi-l-ḡkūma al-ḡāliya wa al-latī talīhā ilá an yuṣbiḡa ra'isan li-l-ḡokūma(www.hespress.com, 02/12/2012)

Añadiendo que va a derrocar al actual y al siguiente gobierno, hasta convertirse él mismo en presidente del gobierno.

Wa sayu'raḍu film "Qurá bi-dūn Riḡāl" [...] 'aṣiyyata yawm al-ḡomu'a 'alá al-sā'a al-jāmisa masā'an alá yāyāt al-ḡazīra al-Waṭā'iqiya, alá an yu'āda baṭṭ alá al-sā'a al-ḡādiya 'aṣar laylan (www.hespress.com, 02/12/2012)

La película *Aldeas sin hombres* [...] se va a emitir el viernes a las cinco de la tarde en el canal Aljazeera documental, con tal de que vuelva a emitirse a las 11 de la noche del mismo día.

Wa lā tasmaḡū li-aḡad bi-an yajūna Miṣr, wa Miṣr lan tasquṭ(www.alarabiya.net, 16/07/2012)

No dejéis a nadie que traicione, y Egipto no va a caer.

Mina al-muqarrar ayḡan an yatawaḡyḡha wazīr al-jāriyīya al-miṣrī Mohamed Kamel Amr ṣabāḡa al-yawm al-aḡad ilá Al-Doha (www.alarabiya.net, 22/07/2012)

Está decidido que la mañana del domingo, el ministro de Exteriores egipcio Mohamed Kamel Amr se dirija a Doha.

Kāna yus'iduhu an yumārisa al-nās al-masraḡ dūna jalfiyāten isyūūyīya wa lā siyāsiya
(www.hespress.com, 31/12/12)

Le alegraba que la gente se dedicara al teatro sin apriorismos ideológicos ni políticos.

Qāla anna Al-magreb lan yadfa'a niṣf milyār mina al-ddulārāt (www.hespress.com, 20/01/13)

Declaró que Marruecos no pagará 500 millones de dólares.

Wa ṣaffaḡa ḡomhū Mihraḡān Marrakech kaṭīran li-l-naḡmi al-hindī al-laḡī sabaḡa la-hu an taqaddama li-l-intijābāt al-barlamāniya bi-baladih [...] qabla an yuqaddima istiḡāata-hu ba'da an iktaṣafa ḡahla-hu kulla ṣay'in ' al-siyāsa (www.hespress.com, 02/12/2012)

El público del Festival de Marrakech aplaudió mucho a la estrella india que se había presentado a las elecciones parlamentarias en su país [...] antes de presentar su dimisión después de descubrir su ignorancia del mundo de la política.

Yahyāmuna ‘an tawaqqu’ī al-mudda al-latī yumkinu an yabqá jilāla-hā Al-Asad fī al-sulṭa
(www.alarabiya.net, 25/07/2012)

No pronostican el tiempo que pueda quedarse al-Assad en el poder.

Lan yatimma istijdām ayya silāḥ kimyā’ī (www.alarabiya.net, 25/07/2012)

No se va a usar nunca ningún arma química.

Lā yumkinu an tumattīla Al-Yunān fī London(www.alarabiya.net, 26/07/2012)

No podrá representar a Grecia en Londres.

Laysa mina al-mustagrab an yaqūla kullo mas’ūl surī kalāman yajtalifu ‘an al-ājar
(www.alarabiya.net, 29/08/12)

No es extraño que cada responsable serio diga algo diferente del otro.

Kāna mina al.muntaḍar an tahbiṭa fī wilāyat Kalifornia(www.alarabiya.net, 10/11/2012)
Se esperaba que aterrizara en el Estado de California.

A’lana aana al-ŷayš al-isrā’ilī lan yatawarraṭa fī al-azma al-sūriyya(www.alarabiya.net, 11/11/2012)

Confirmó que el ejército israelí no se involucrará en la crisis siria.

Wa lam yakun Bachar Al-Asad yufakkiru yawman anna šowaran mufzi’a li-qatli al-atfāl fī tazŷīlat bi-l-hawāif al-maḥmūla hiya ājir ḍikrayātih, ba’da an tabayyana annahu istazmara fī daf’i mabālig li-jubarā’alāqāt ‘āma li-tašwīr š’udihi ilā ‘ālam al-siyāa (www.alarabiya.net, 26/07/2012)

Bachar al-Asad nunca pensó que algunas imágenes estremecedoras de matanzas de niños grabadas por móviles fueran sus últimos recuerdos, después de que quedara claro que había invertido en pagar dinero a expertos en relaciones públicas para filmar su subida al mundo de la política.

(Holtzman) *Qāla inna ‘amalahum al-rrasmī kāna fī al-waḡti al-laḍī ḥāwalat al-ḥokuma al-sūriya an tuṣliḥa al-awḍā’afī al.bilād* (www.alarabiya.net, 26/07/2012)

(Holtzman) dijo que su labor oficial tenía sentido cuando el gobierno sirio intentó que la situación mejorara en el país.

Wa qabla an yabda'a Bachar ayyāma-hu al-dāmiya fī qatli al-muḥtaḡyīn al-abriyā' bi-sanawā kāna ya'malu 'alā jalqi ṣūra ḡadīda li-baladih (www.alarabiya.net, 26/07/2012)

Años antes de que Bachar empezara sus sangrientos días matando a manifestantes inocentes, había estado trabajando para crear una nueva imagen de su país.

Lan tatajallā 'an al-silāḡḡhattā yatawaffara al-munāj al-silmī (www.alarabiya.net, 29/08/2012)

No va a dejar las armas hasta que haya paz.

Wa'adat al-ḡukūma bi-an tarfa'a al-da'ma ilā 100 milyūn dirham jilāla sanatayn aw ṭalāt (www.hespress.com, 21/10/2012)

El gobierno prometió aumentar su ayuda hasta 100 millones de dirhams durante dos o tres años.

Kāna al-ra'īs yargabu fī al-woṣūl ilā ittifāq ma'a qiwā al-mu'āraḡa, ba'da an tabayyanat la-hu ragbata ḡadihi al-aḡzāb fī al-taḡāwur (www.hespress.com, 31/12/12)

El presidente quería llegar a un acuerdo con las fuerzas opositoras, después de que hubiera comprobado la voluntad de estos partidos al diálogo.

Akkadū annahum lan yatrokū niḡālahum ḡattā tastaḡība al-ḡkuma li-ḡamī' mutaṭallabātihim (www.hespress.com, 31/12/12)

Confirmaron que no van a abandonar su lucha hasta que el gobierno responda a todas sus reivindicaciones.

Ṭalabtu mina al-rra'īs an yaqbala istiḡālātī ka-mudīr li-wakāat al-istijbārāt al-markaziya al-amrīkiya (www.alarabiya.net, 10/11/12)

Pedí al presidente que aceptara mi dimisión como director de los Servicios de Inteligencia de los Estados Unidos.

Kāna al-mutaḡāhirun yaṣokkūna fī an taqūma al-wazīra bi-talbiyati ragabātihim (www.hespress.com, 31/12/12)

Los manifestantes dudaban que la ministra respondiera a sus deseos.

Al-mubārāt sa-takūno maṣīriya wa ḡāima, bi-l-nisbati li-untajab Angola al-laḡī sa-yadjulo lā'ibuh min aḡli taḡqīq natīyat al-fawz ba'da an yatamakkanū min al-sayṭara 'alā muḡrayāt al-muqābala (www.hespress.com, 20/01/13)

El partido será decisivo y determinante para la selección de Angola cuyos jugadores van a entrar para vencer después de dominar el desarrollo del juego.

Hiya min al-firaq al-latī tuhkimu al-sayṭara ‘alá muṡrayāt al-muqābala ba‘da an tata‘akkada min ju‘ṡṡat a‘ib al-farīq al-jaṡm (www.hespress.com, 20/01/13)

Es de los equipos que dominan el desarrollo del partido después de asegurarse de la manera de jugar del equipo adversario.

Bi-muṡarradi an tantaṡira nāru al-irhābi fī Sūryā fa-sawfa tamtaddu ilā ṡamī‘i anḡā‘i al-‘ālam) (hespress.com, 26/04/2013)

Tan pronto como se expanda el fuego del terrorismo en Siria, va a llegar a todo el mundo.

Nafā an yakūna muqāilū al-mu‘āraḡa yaḡrizūna taqadduman (hespress.com, 26/04/2013)

Ha negado que los combatientes de la oposición estuvieran avanzando.

Wa-qad istaṡā ‘a Al-Mujaṡṡatu al-Ajḡaru an yuḡaqqiqa ba ‘ḡan min marāmi-hi(hespress.com, 26/04/2013)

El plan verde pudo realizar algunos de sus objetivos.

Qāla: Lan natanāzala ‘an ḡaqqi taqrīr al-maṡīr bi-l-nisbati li-qaḡiyyati al-ṡḡrā’(www.alalam.ma, 28/04/2013)

Dijo: No vamos a renunciar al derecho a decidir respecto a la cuestión del Sahara.

Hunāk tajawwuf isrā‘ilī ḡaqqī min an tataḡawwala minṡaqat Al-Golān ilā Sinā’ ṡadīda (www.alarabiya.net, 11/11/12)

En Israel hay un verdadero temor de que la zona de Golán se convierta en un nuevo Sinaí.

Ra‘is al-ḡukūma ta‘ahhada bi-an yaqūma ṡajṡiyyan bi-taqdīmi wa-munāqaṡati al-mizāniya (www.hespress.com, 19/12/2012)

El presidente del gobierno se comprometió a presentar y discutir personalmente el presupuesto.

ḡāwalnā an najtāra abrazahā wa akṡarahā ta‘ṡiran fī nofūsi al-mutatabbi‘īn (www.hespress.com, 31/12/12)

Hemos intentado elegir entre ellos los más destacados e influyentes en opinión de sus seguidores.

Wa-qabla an taṡdura ṡam‘iyyatu-hu al-bayāna al-sābiqa, ṡanna huṡūman ṡarisan ‘alā Asid (hespress.com, 26/04/2013)

Antes de que su asociación emitiera el comunicado, ha atacado brutalmente a Asid.

Wa lan yakūna mina al-sahli al-jorūy min haḍa al-ma'ziq (www.alalam.ma, 28/04/2013)

No va a ser fácil salir de esta situación crítica.

Li-yatafarraga ba'da ḍālik aqṭāb al-niḍām al-ḡazā'irī ilā ibtizā al-mamlaka tadrīḡiyan wa musāwamatihā bi-milaffi al-ḥodūd al-bariyya ba'da an takūna qad aḡhazat 'alayhā dīblomāsiyan (www.hespress.com, 29/04/2013)

Para que después los ejes del régimen argelino se dediquen a chantajear al reino (Marruecos) progresivamente y regatear con sobre el tema de las fronteras terrestres después de haber vencido diplomáticamente.

Wa yakādu yakūnu mu'tādan an tata'arraḍa ḡafilāt al-rukkāb wasaṭa al-'adīd mina al-modun ilā al-ṣaṭw (www.hespress.com, 29/04/2013)

Casi es una costumbre que los autocares de los viajeros se expongan a los asaltos en varias ciudades.

Wa faḍḍla Bogdanov an yaḡriya ḍālika ba'īdan 'an al-kāmirāt
(www.alarabiya.net 28/04/2013)

Bogdanov prefirió que aquello ocurriera lejos de las cámaras.

Iqtarabū minhā kaṭīran qabla an yatarāyā'ū muḡddadan al-isbū' al-māḍī li-ba'ḍi al-kīloomitrāt bi-fi'li ḍarabāt quwwāt al-niḍām (www.alarabiya.net 28/04/2013)

Se le acercaron mucho antes de retroceder de nuevo algunos kilómetros la semana pasada a causa de los ataques de las fuerzas del régimen.

Wa lā yaḡyuz i'tā' ta'wilāt qabla an takūna bi-ḡawzatinā ḡamī' al-mu'tayāt
(www.alarabiya.net 28/04/2013)

No está permitido dar interpretaciones antes de que dispongamos de todos los datos.

Da'ā wazīr al-i'lām al-ssurī Umran Al-Zugbi man yurāhin 'alā ḍo'fi al-niḍām ilā an yuraḡī'a ḡisābātih (www.alarabiya.net 05/05/2013)

El ministro de Información sirio Umran Al-Zugbi pidió a quien apuesta por la debilidad del régimen que rectifique.

Al-waḍ'u [...] yuḡattimu tamdīda ḡalati al-ṭawāri' šariṭata an yatamatta' al-muwāṭinūna bi-ḡurriyyati al-ta'ḡīr (www.alarabiya.net, 13/09/2013)

La situación requiere prolongar el estado de emergencia a condición de que los ciudadanos se beneficien de la libertad de expresión.

4.1. Análisis del corpus

A pesar de que entre el español y el árabe hay mucha similitud en el uso de subjuntivo en los diferentes enunciados, estos dos sistemas lingüísticos difieren mucho respecto a la expresión de temporalidad en ellos. Así, el subjuntivo árabe o *al-muḍārī' al-manṣūb* tiene unas características propias y muy peculiares en comparación con el subjuntivo español. De esta manera, aparte de que va ligado a determinadas partículas como hemos visto, es invariable desde el punto de vista temporal, dado que la misma forma de *al-muḍārī'* (imperfectivo) sirve para expresar los tiempos de presente, de pasado y de futuro. Esto hace que el subjuntivo árabe no obedezca a las normas de concordancia temporal en las oraciones subordinadas, en las que normalmente el tiempo del VP determina al del VS, como es el caso en español. En esta lengua, cuando el tiempo del VP es presente, el del VS también es presente, y si es pretérito tiene que ser pretérito. En cambio, en las OS de las oraciones árabes, la misma forma modal de subjuntivo concuerda con el VP, independientemente de si éste expresa tiempo pasado, presente o futuro, como en los siguientes ejemplos:

Inna al-Magriba yarfuḍu an yakūna darakiyyan li-Ūrūbā

(Marruecos rechaza ser un gendarme de Europa)

Qāla inna ʿamala-hum al-rasmī kāna fī l-waḡti allaḍī ḥāwalat al-ḥukūma al-sūriyya an tuṣliḥa al-awḍā'a fī l-bilād

(Dijo que su labor oficial tenía sentido cuando el gobierno sirio intentó que la situación mejorara en el país)

Lo que hemos dicho acerca de la concordancia temporal en las oraciones sustantivas árabes es aplicable también a las temporales. En éstas, generalmente, hay una equivalencia en el empleo del modo subjuntivo entre el árabe y el español, sobre todo en las estructuras que van con los adverbios temporales *después* y *antes* unidos a la preposición *de* y el conector *que* (*despuésde que*, *antes de que*), que expresan posterioridad temporal y anterioridad temporal, y que son respectivamente en árabe *baʿda* y *qabla* precedidos de la partícula *an*. Asimismo, las oraciones temporales con la partícula *ḥattā* tienen equivalencia en el español con las subordinadas con la conjunción *hasta que*, o expresiones como *a la espera de que*, y todas estas estructuras optan por el modo subjuntivo en la OS. Sin embargo, dicho modo es expresado por el imperfectivo (*al-muḍārī' al-manṣūb*), sin presentar ninguna diferencia desde el punto de vista de la forma verbal:

Min jilāli al-ta ʿyīli bi-l-naẓari fī l-milaffi ḥattā yastarʿiʿū ḥuqūqa-hum

(Mediante la agilización de la tramitación de su expediente hasta que recuperaran sus derechos)

Lan tatajallà ‘an al-silāhi ḥattà yatawaffara al-munāju al-silmī

(No va a dejar las armas hasta que haya paz)

Wa-qabla an taṣdura ŷam‘iyyatu-hu al-bayāna al-sābiqa, šanna huŷūman šarisan ‘alà Asid

(Antes de que su asociación emitiera el comunicado, ha atacado brutalmente a Asid)

Lo mismo ocurre con oraciones que incluyen la locución conjuntiva *tan pronto como*, que expresa anterioridad temporal y que equivale al adverbio árabe *bi-muŷarrad*:

Bi-muŷarradi an tantašira nāru al-irhābi fī Sūryā fa-sawfa tamtaddu ilà ŷamī‘i anḥā’i al- ‘ālam

(Tan pronto como se expanda el fuego del terrorismo en Siria, va a llegar a todo el mundo)

Por otro lado, en la lengua española, las hipótesis suelen seleccionar el modo subjuntivo, lo cual no ocurre en el caso del árabe, puesto que en esta lengua apenas hay oraciones hipotéticas que opten por este modo verbal. Así, en árabe sólo las condicionales que van con la conjunción *šarīṭataan* (a condición de que) o la conjunción *‘alà an* (con tal de que) son las únicas que van con el VS en modo subjuntivo, mientras que en los demás tipos de condicionales optan por el modo indicativo o yusivo. Las oraciones árabes con *šarīṭataan* o la conjunción *‘alà an* tampoco obedecen a las reglas de concordancia temporal y optan por el uso de la misma forma de imperfectivo o *al-muḍārī’ al-manšūb*, como hemos comprobado a través de la traducción al español de las siguientes oraciones árabes:

Al-waḍ‘u [...] yuḥattimu tamdīda ḥālāti al-ṭawāri’ šarīṭata an yatamatta‘a al-muwāṭinūna bi-ḥurriyyati al-ta‘bīr

(La situación requiere prolongar el estado de emergencia a condición de que los ciudadanos se beneficien de la libertad de expresión)

Min al-muzma‘i an yukallifa Tawsi musā‘ida-hu Walīd Ragrāgī bi-l-tanaqquli [...] ‘alà an yarfa‘a taqrīran mufaṣṣalan ‘an ŷawlāti-hi

(Está previsto que Tawsi encargue a su ayudante, Walid Ragragui, viajar [...] con tal de que elabore un informe detallado sobre su viaje)

Lo sostenido sobre la expresión temporal de la forma de subjuntivo árabe en las oraciones subordinadas es también el caso de las oraciones negativas en las que la forma de *al-muḍāriʿ al-manṣūb* puede aparecer con la partícula *lan* y tiene una connotación temporal de futuro en las oraciones simples:

Al-Magribu lan yadfa ʿa niṣfa milyār min al-dūlārāt
(Marruecos no pagará 500 millones de dólares)

Sin embargo, en estructuras subordinadas, esta misma forma modal junto a dicha partícula puede expresar un tiempo futuro en el pasado:

Akkadū anna-hum lan yatrukū niḡāla-hum
(Confirmaron que no van a abandonar su lucha)

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos afirmar que a pesar de que entre el español y el árabe hay mucha similitud en el uso de subjuntivo en las oraciones subordinadas, estos dos sistemas lingüísticos difieren mucho respecto a la expresión de valores temporales. Así, el subjuntivo árabe tiene unas características propias inherentes, dado que va asociado a determinadas partículas como hemos resaltado. Además, este modo verbal es invariable desde el punto de vista temporal, dado que la misma forma de *al-muḍāriʿ* (imperfectivo) sirve para expresar los tiempos de presente, de pasado y de futuro, lo que hace que el subjuntivo árabe no obedezca a las reglas de concordancia temporal en las oraciones subordinadas, en las que normalmente el tiempo del VS es regido por el del VP, como es el caso en español. En este idioma, cuando el VP expresa una temporalidad presente, el VS también tiene una connotación temporal presente, y si es pretérita tiene que ser pretérita. En cambio, en las OS de las oraciones árabes, la misma forma modal del subjuntivo concuerda con el VP, exprese temporalidad presente, pasada o futura.

En el árabe los tiempos de subjuntivo tanto pasados como presentes y futuros se expresan en las subordinadas mediante una única forma verbal que se añade a la partícula *an*, forma que, como hemos visto anteriormente, es *al-muḍāriʿ al-manṣūb*. Por consiguiente, vemos que, a diferencia del sistema modal español, en el árabe hay una mezcla entre formas verbales y modales, puesto que el imperfectivo tiene una connotación temporal de presente y, a la vez, cuando lleva la marca flexiva de *al-fatḥa* adquiere la connotación

modal de subjuntivo. Asimismo, cuando *al-muḍāriʿ al-manṣūb* aparece en estructuras simples con la partícula *lan*, sólo tiene la connotación temporal de futuro.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Mallāj, A.** *Al-zaman fī al-lugaal-ʿarabiyya: binyātu-hu al-tarkībiyya wa-l-dalāliya. Al-Ribāt: Al-Dār al-ʿArabiya li-l-ʿUlūm*, 2009.
- Al-raḥḥālī M.** *Tarkīb al-luga al-ʿarabiyya: muqāraba naẓariyya ʿadīda. Al-Dār al-Bayḍāʾ: Dār Tubqāl li-l-Našr*, 2003.
- Al-ʿAmmārī, ʿA.** *Al-Niẓām al-zamanī wa-l-ʿihī fī l-luga al-ʿarabiyya: dirāsa lisāniyya. Maknās: Maṭbaʿat Siyilmāsa*, 2010.
- Al-sanʿūrīʿAbdAl-Azīz, M.** *Al-Naḥw al-kāmil fī qawāʿid al-lugaal-ʿarabiyya. Al-Qāhira: ʿYāmiʿat al-Qāhira*, 1976.
- Al-Sayyid Ḥāmid, ʿA.** *Al-šakl wa-l-dalāla: dirāsa naḥwiyya li-l-lafẓ wa-l-maʿnā. Al-Qāhira: Dār Garīb li-l-Ṭabʿi*, 2002.
- Baalbaki, R.** “Bāb Al-fā’ [Fā’+Subjunctive] in Arabic Grammatical Sources”. *Arabica*. 2001, Vol. 48.2, pp. 186-209.
- BenAyed, H.** “Subjunctive Clauses and the Status of the Particle’ an in Modern Standard Arabic”. *McGill Working Papers in Linguistics / Cahiers Linguistiques de McGill*. 2002, Vol. 16.2, pp.1-9.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J.J., y Prietode los Mozos, E.** *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 1986. (4ª ed. 1992. *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 1992).
- Castañeda Castro, A.** “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español”. *E.L.U.A.* 2004, 18, pp. 55-72.
- Corriente Córdoba, F.** *Gramática árabe*. Barcelona: Herder, 1988.
- Derenbourg, H.** (ed.). *Le livre de Sibawayhi: traité de grammaire arabe*. New York: Hildesheim, 1970.
- Dīb I.** *Al-Qawāʿid al-ʿarabiyya al-ʿadīda*. Vol.5. Bayrūt: Dār al-kitāb al-Lubnānī, 1974.
- Ḥassān, T.** *Al-Luga al-ʿarabiyya: maʿnā-hā wa-mabnā-hā*. 4ªed. Al-Dār al-Bayḍāʾ: Dār al-Ṭaqāfa, 1973.
- López García, Á.** *Gramática del español*. Madrid: Arco libros, 1998.
- Pamies Bertrán, A. y VALEŠ, M.** *El subjuntivo: significado y usos. Aprendizaje de la selección modal en español para hablantes extranjeros. Teoría y práctica*. Granada: Educatori, 2010.
- Paradela Alonso, N.** *Manual de sintaxis árabe*. Madrid: Universidad Autónoma, de Madrid, 1998. (2ªed. *Manual de sintaxis árabe*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1999).

Pérez Saldanya, M. “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”. Ignacio, Bosque and Violeta, Demonte (coord.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española. Las construcciones sintácticas fundamentales, relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, pp. 3254-3322.

Ramírez Luengo, J. L. “Notas sobre el futuro de subjuntivo en la primera mitad del siglo XIX: el caso de Bolívar”. *E.L.U.A.* 2001, 15, pp. 393-405.

ŠamsAl-Dīn, I. *Marṣiʿ al-ṭullāb fī qawāʿid al-naḥw*. Al-Dār al-Bayḍāʾ: Maktabat al-Salām al-ʿYadīda, 2003.

Taki, M. *Actes du colloque la flexon casuelle: concept et metodologie*. Fes: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Sais, 1997.

Testen, D. “On the Development of the Arabic Subjunctive”. Eid, Mushira, Vicente, Cantarino and Keith, Walters (ed.). *Perspectives on Arabic Linguistics VI*. Amsterdam: Benjamins, 1994, pp. 151- 166.

ʿUbāda, Ibrāhīm M. *Al-ʿyūmla al-ʿarabiyya: mukawwinātu-hā, anwāʿu-hā taḥlīlu-hā*. Al-Qāhira: Maktabat al-Ādāb, (s.d).

FUENTES PRIMARIAS

www.alalam.ma

www.hespress.com

www.alarabiya.net

Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo

Amaya Arigita García
aarigita@yahoo.es

Resumen

El análisis de los resultados de rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los alumnos que finalizan el segundo curso de Educación Primaria pone de manifiesto que estos resultados se ajustan a lo dispuesto en la Orden 5958/2010¹ de la Comunidad de Madrid, en la que se establece que los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria deben haber adquirido, en al menos una lengua extranjera, un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del MCERL. Como cabría esperar, el nivel de competencia alcanzado es superior, en valores promedio, en el grupo de alumnos que no cuenta en su composición con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: Educación Primaria, rendimiento, necesidades educativas específicas, vocabulario.

Abstract

The results of the performance analysis in the area “Language children are exposed to: vocabulary-themes” for students who complete the second year of Primary Education shows that these results comply with the regulations of Order 5958/2010 of the Community of Madrid. This states that the second-year students of Primary Education should have acquired, in at least one foreign language, proficiency level language equivalent to CEFR level A1. As might be expected, a greater level of competence is achieved in the group of students who does not have children with special educational needs.

Keywords: Primary Education, performance, special educational needs, vocabulary.

¹ Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011).

1. INTRODUCCIÓN

En 2004, la Comunidad de Madrid tomó la decisión de introducir la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria en los colegios públicos y concertados dependientes de su gestión, y hacerla extensiva, posteriormente, y con carácter experimental, al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Un rápido análisis de las directrices que en materia de bilingüismo han guiado la actuación de la Comunidad de Madrid en los últimos años refleja que, desde ese año, se ha llevado a cabo una rápida y progresiva incorporación de la lengua inglesa al currículo de nuestros alumnos, hasta conseguir que, en la actualidad, los alumnos de la Comunidad de Madrid, si así lo desean, puedan beneficiarse de una educación bilingüe desde la etapa de Educación Infantil hasta su acceso a la Educación Universitaria.

Los primeros estudios de campo que se hicieron con la intención de evaluar el rendimiento alcanzado por alumnos escolarizados en centros educativos que contaban con programa bilingüe se remontan a los años setenta del siglo XX, donde estudios como los de Lambert (1977), Genesse (1987) o Swain y Lapkin (1991), entre otros, mostraron, al analizar los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá, que los alumnos inmigrantes que se encontraban escolarizados en su propia lengua materna –distinta del francés y del inglés– obtenían, al evaluar la competencia lingüística alcanzada en la segunda lengua, resultados estadísticamente superiores a los alcanzados por el resto de los alumnos; y comprobaban, al evaluar el rendimiento académico de estos alumnos, que los resultados obtenidos no se veían afectados por el hecho de que determinadas asignaturas fuesen impartidas en una segunda lengua.

Los estudios llevados a cabo por Kessler y Quinn (1980) o Genesse, Lambert y Holobow (1986), que evalúan el rendimiento académico de alumnos incluidos en programas de inmersión en Canadá y Estados Unidos, coinciden en señalar la superioridad de los sujetos bilingües respecto a los monolingües a la hora de procesar la información y desarrollar habilidades encaminadas a la resolución de problemas.

Asimismo, Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto (2003) analizaron los resultados obtenidos por alumnos monolingües angloparlantes que cursaban sus estudios en Estados Unidos en centros bilingües –inglés-español– con una distribución equilibrada en el uso de ambas lenguas. Este estudio pone de manifiesto que estos alumnos no solo alcanzaban una competencia lingüística suficiente en la segunda lengua –el español–, sino que además, al comparar sus resultados con los obtenidos por alumnos que cursaban sus estudios en centros monolingües, alcanzaban resultados estadísticamente superiores en tareas fonológicas claves para la lectura.

En esta misma línea de trabajo, otros estudios, como los llevados a cabo por Turnbull, Hart y Lapkin (2001, 2003), evaluaron los efectos que sobre el rendimiento académico tienen los programas de educación bilingüe para inmigrantes en Estados Unidos y Canadá, y observaron que, si bien se detecta en los primeros niveles de enseñanza analizados un retraso en la consecución de los logros curriculares esperados de los alumnos bilingües respecto a los monolingües, este retraso se va reduciendo gradualmente en los siguientes niveles hasta llegar a desaparecer o incluso invertirse a partir del sexto grado.

De forma similar, Jepsen (2009), estudiando los resultados obtenidos en la prueba estatal de nivel de inglés llevada a cabo en el Estado de California por alumnos no angloparlantes pertenecientes a los grados de primero a quinto, pone de manifiesto que, aunque los alumnos incluidos en programas bilingües tienen un dominio del inglés substancialmente más bajo que otros estudiantes de inglés en los grados de primero y segundo, esta diferencia se corrige cuando se comparan estos mismos grupos de alumnos en los grados de tercero, cuarto y quinto.

Dejando a un lado los programas de inmersión lingüística realizados para conocer el rendimiento académico alcanzado por la población inmigrante y acercándonos más a nuestra realidad educativa, teniendo siempre en cuenta que se trata de comunidades lingüísticas, sistemas educativos y niveles de enseñanza diferentes, nos encontramos con un estudio longitudinal llevado a cabo por Admiraal, Westhoff y de Bot (2006). Este estudio tuvo como objeto cuatro colegios y un total de 1305 alumnos, de los cuales 584 estudiantes participaban en programas bilingües y 721 estudiantes en programas no bilingües, examinando el efecto del uso del inglés como lengua vehicular en los primeros cuatro años de la etapa de Educación Secundaria en Holanda. Sus resultados nos muestran, por un lado, que no se encontraron efectos para el conocimiento del vocabulario como receptores al finalizar el primer año estudiado y sí una diferencia progresiva en favor del grupo bilingüe a partir del segundo año, en relación a los aspectos de comprensión lectora (77.2 vs 55.1), competencia oral en general (78.0 vs 54.6) y pronunciación (76.4 vs 62.3); y por otro lado, que no se encontraron efectos negativos respecto a los resultados en los exámenes al final de la educación secundaria en holandés y en las asignaturas enseñadas en inglés, aunque la puntuación alcanzada en los exámenes realizados en inglés por el grupo bilingüe fue significativamente mayor que la puntuación del grupo control (81.3 vs 67.6).

Dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma Madrid, aunque se trata de un tema bastante novedoso y poco explorado todavía, también encontramos estudios que evalúan el rendimiento alcanzado por los alumnos adscritos al Programa Bilingüe de la Comunidad, cuyos resultados nos parecen relevantes para nuestro caso.

Sotoca (2013) analizó la repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico de 2153 alumnos de segundo y tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria que cursaban estudios en 12 colegios públicos de la Comunidad, mediante el análisis de las calificaciones escolares y de los resultados obtenidos en la pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria y de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de sexto de Educación primaria. Los resultados ponen de manifiesto que, cuando se evalúan las calificaciones escolares en ambos ciclos, los alumnos que estudian en colegios no bilingües alcanzan mejores resultados que los bilingües en las áreas de Conocimiento del Medio (Media 3.2 vs Media 3.1) e Inglés (Media 3.3 vs Media 3.2), pero cuando se evalúan las pruebas externas, si bien los resultados basados en las pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre los colegios bilingües y no bilingües, los resultados basados en las pruebas CDI de sexto de Educación Primaria sí muestran diferencias estadísticamente significativas en favor de los colegios bilingües en las áreas de Lengua Castellana (N 151 - Media 14.6 vs N 249 - Media 13.1) y Matemáticas (N 146 - Media 10.3 vs N 250 - Media 8.6).

Anghel, Cabrales y Carro (2013), en su estudio “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”, realizado mediante el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de sexto curso de la etapa de Educación Primaria en la prueba estandarizada de habilidades básicas de los años 2009 y 2010 (25 colegios) manifiestan, por un lado, que hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés (Cultura general) para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios, y ningún efecto claro en las asignaturas enseñadas en español (Matemáticas y Lectura); y por otro lado, que el efecto negativo es mucho más grande (en valor absoluto) para el grupo de colegios que empezaron a participar en el Programa de Colegios Bilingüe en el año 2004, que para aquellos que empezaron a participar en el año 2005, apuntando como posibles explicaciones de esta discrepancia el diferente grado de preparación de los colegios seleccionados para implementar el programa y el diferente nivel de inglés del profesorado en los colegios seleccionados.

Gisbert da Cruz, Martínez de Lis, y Gil (2015) observaron el rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües de enseñanza Español-Inglés mediante el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de Lengua Inglesa KET (*Key English Test*) y PET (*Preliminary English Test*) realizadas, en los años 2010 y 2011, por los 5019 alumnos de 6º de Primaria inscritos en los 92 centros bilingües de la Comunidad de Madrid (10 pertenecientes al convenio Ministerio de Educación - British Council y 82 al modelo propio de la Comunidad de Madrid). Este estudio nos muestra un buen resultado de los programas bilingües

considerados en su conjunto (67.5 % de aprobados), aunque el rendimiento académico en inglés al final de la Educación Primaria de los alumnos escolarizados en centros bilingües con modelo propio de la Comunidad de Madrid es significativamente superior (69.3 % de aprobados, de los cuales un 76.4 % se presentaron al KET y un 23.6 al PET, la prueba de más nivel) al de los estudiantes que están escolarizados con el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Concil (59.7 % de aprobados, de los cuales el 86.3 % se presentaron al KET y el 13.7 % al PET), a pesar de que la exposición a la lengua inglesa se inicie tres años antes en el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Concil.

Finalmente, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid (2014), en los “Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”, pone de manifiesto, tras evaluar a 328 docentes en activo de distintos niveles educativos y especialidades, que el 94 % de los maestros de primaria y el 87 % de los profesores de secundaria encuestados considera que el actual modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid dificulta la integración del alumnado con necesidades educativas especiales o específicas de apoyo en las áreas impartidas en inglés, y proponen como medidas de integración la creación de grupos flexibles (34 % maestros de Primaria y 39 % profesores de Secundaria) y la incorporación de profesorado de apoyo en las aulas (42 % maestros de Primaria y 49 % profesores de Secundaria).

Dada la ausencia de estudios empíricos que relacionen el rendimiento alcanzado por los alumnos al finalizar el curso escolar y la presencia o ausencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en las aulas ordinarias, entendiendo por tales aquellos que requieran por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta², nos proponemos continuar con la línea de trabajo iniciada por estos autores y contribuir a determinar, en la medida de lo posible, si la inclusión en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ralentiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y genera, en consecuencia, una disminución del rendimiento conseguido para todo el grupo de estudiantes.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación como la posterior Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa incluye, como uno de los objetivos para la Educación Primaria, la necesidad de adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que permita al alumno expresar y comprender mensajes sencillos y

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Artículo 73).

desenvolverse en situaciones cotidianas, y establecen como objetivo para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria que los alumnos que finalicen el segundo curso de Primaria alcancen un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). La Comunidad de Madrid, en el desarrollo de este marco legislativo, dispone, mediante la Orden 5958/2010, que la consecución de este objetivo por parte de los colegios bilingües de la Comunidad se lleve a cabo a través del estudio de asignaturas no lingüísticas desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICOLE)³, siendo el inglés la lengua extranjera de referencia.

En este contexto normativo, nos proponemos dar respuesta a dos interrogantes: el primero, determinar si el rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria –independientemente de que hayan precisado o no medidas específicas de apoyo educativo durante el curso escolar– se ajusta a lo dispuesto en la Orden 5958/2010⁴ de la Comunidad de Madrid; y el segundo, comprobar si la presencia en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tiene capacidad para modificar el rendimiento alcanzado por el total del grupo al finalizar el curso escolar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño del estudio

Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, observacional y transversal en el que la metodología de investigación empleada ha sido de corte cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario individual, impreso, multivariable, estructurado, con cuestiones nominal-politómicas que obligan al alumno a escoger entre más de dos opciones presentadas de forma desordenada y con respuestas cerradas, elaborado en base a los contenidos que establece como objetivo la Comunidad de Madrid en Lengua Extranjera Inglés, en el área de vocabulario-temas, para los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

El motivo que ha determinado la elección del segundo curso de la etapa de Educación Primaria para nuestro estudio, deriva del propio marco legislativo. La Ley Orgánica de Educación, en referencia a las enseñanzas, su ordenación y su organización, establece, en su Título I, Capítulo II, Artículo 18, que la etapa de Educación Primaria debe comprender

³ Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (p. 54).

⁴ Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011).

tres ciclos de dos años académicos cada uno y organizarse en áreas que tendrán un carácter global e integrador, y el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dispone en su Artículo 7 que los objetivos de la Educación Primaria se definan para el conjunto de la etapa, y que se organicen por ciclos los objetivos generales de cada área, así como sus contenidos y sus criterios de evaluación. En base a lo legislado, únicamente evaluando los contenidos en los cursos pares –segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria–, se conseguirá determinar el grado de consecución de los objetivos generales establecidos para cada área en cada uno de los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Tras recabar la opinión de los maestros que desarrollan su actividad docente en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, se llegó a la conclusión de que, dada la corta edad de los alumnos –siete u ocho años de edad–, la prueba debería ser pasada por el/la maestro/a que habitualmente trabaja con ellos, a fin de evitar injerencias externas que pudiesen alterar el normal desempeño de la labor de los niños en el aula. En base a esto, se solicitó la colaboración voluntaria y desinteresada de los maestros que en ese momento impartían la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en aquellos colegios que habían accedido a participar en nuestro estudio. Una vez seleccionados los maestros participantes y con la intención de que en los dos centros se actuase de forma unificada, se instruyó a los maestros sobre cuál debería ser su actuación y cómo deberían llevarla a cabo. Asimismo, y a fin de que pudieran solventar cualquier problema de comprensión que presentaran los niños durante la cumplimentación del cuestionario, se les explicó de forma pormenorizada los contenidos incluidos en el citado cuestionario.

La recogida de los datos se llevó a cabo durante el mes de junio de 2014, antes de iniciarse las vacaciones estivales y una vez que se hubiesen impartido la totalidad de los contenidos incluidos en el área de Lengua Extranjera Inglés en los dos grupos establecidos.

3.2. Participantes

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 61 alumnos (43 % varones y 57 % mujeres) que cursaban el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en dos centros públicos bilingües pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital. La muestra se ha diferenciado en dos grupos: el primero –que consideraremos como grupo control– estaba constituido por 27 alumnos –15 mujeres y 12 varones–, y el segundo –que consideraremos como grupo experimental–, por 34 alumnos –20 mujeres y 14 varones–. En este segundo grupo, 5 alumnos cuentan con adaptaciones curriculares significativas por presentar necesidades específicas de apoyo educativo –4 mujeres y 1 varón–. La edad de los alumnos oscila entre los siete y ocho años de edad, no habiendo alumnos

repetidores en ninguno de los dos grupos establecidos. Todos los alumnos pertenecen a la zona urbana de la Comunidad de Madrid y cuentan con un nivel socioeconómico y cultural similar.

3.3. Instrumento

Para la medición del rendimiento académico se utilizó un cuestionario elaborado a partir de los requisitos establecidos en el marco legislativo vigente en el momento de llevarse a cabo el estudio: la Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación⁵; el Real Decreto 1513/2006, de siete de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria⁶; el Decreto 22/2007, de diez de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de Educación Primaria⁷, y la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid⁸.

Los contenidos que constituyen el cuerpo del cuestionario se recogen íntegramente en el punto 4, “Lenguajes y destrezas en el aula”, y se detallan en el subpunto 4.2, “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, de la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

El cuestionario quedó constituido por un total de 41 ítems, de los cuales uno mostraba, a modo de ejemplo, cómo debía procederse para cumplimentar el cuestionario. La Figura 1 muestra un ejemplo del cuestionario presentado a los alumnos.

Figura 1. Modelo de cuestionario presentado a los alumnos

Match the ENGLISH words with SPANISH words.			
Write the number.			
1	Friend	¿?	Marrón
2	Trainers	¿?	Tren
3	Brown	¿?	Grande
4	Train	¿?	Zapatillas de deporte
5	Big	1	Amigo

El objetivo del cuestionario fue determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los siguientes temas: las personas y su entorno, los modos de vida

⁵ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

⁶ BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

⁷ B.O.C.M. Núm. 126, de 29 de mayo de 2007.

⁸ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011.

saludables, la naturaleza y el medio, los descubrimientos y el tiempo, y las acciones y los objetos. Para organizar la información recogida y facilitar su posterior análisis y discusión, se procedió a agrupar los ítems establecidos en cinco dimensiones: *People and their environment*, *Healthy living*, *Nature*, *Discoveries and Time* y *Actions and Objects*. Las categorías que constituyen cada una de las cinco dimensiones establecidas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Agrupamiento de los ítems por dimensiones y categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	ÍTEMS	OBJETIVO
People and their environment	Friend	1	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a las personas y su entorno
	Years old	2	
	Handsome	3	
	Angry	5	
	My	6	
	Intelligent	15	
	Nurse	20	
Healthy living	Trainers	4	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los modos de vida saludables
	Taste	11	
	Food	12	
	Basketball	16	
	Holidays	18	
	Healthy	25	
	Muscles	26	
Nature	Brown	7	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a la naturaleza y el medio
	Sunny	17	
	Spain	19	
	Farm	23	
	Pet	27	
	Roots	28	
	Water	29	
	Waterfall	30	
	Landscapes	31	
	Planets	32	
	Star	33	
Discoveries and Time	Train	24	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los descubrimientos y el tiempo
	Wheels	34	
	Computer	35	
	Thursday	36	
	1 st . June	37	
	O'clock	38	
	Fifteen	39	
	Sixth	40	
Actions and Objects	Fabric	8	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a las acciones y los objetos
	Under	9	
	Big	10	
	Push	13	
	To paint	14	
	Flat	21	
	Rubbish bin	22	

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para desarrollar el análisis general de las variables, se han obtenido los valores correspondientes a la media, la desviación típica y los porcentajes correspondientes. Para contrastar la normalidad de la muestra, se empleó el test de Shapiro-Wilk; y para determinar la homogeneidad de varianzas de las variables cuantitativas, se empleó el test de Levene. Para realizar la comparación entre grupos se ha utilizado el test de *t-student* o prueba de Chi-cuadrado en función del tipo de variable.

El análisis estadístico se realizó con el programa “*Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*” en su versión 22.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0,05$.

En la Tabla 2 se muestra el resultado obtenido tras comparar la puntuación alcanzada en vocabulario por cada grupo, de forma total y por dimensiones establecidas. Los datos se expresan en una escala del 0 al 10.

Tabla 2. Puntuación obtenida en vocabulario total y por dimensiones entre grupos

	Sin ACNEAE* (n=27) Media (DT)	Con ACNEAE (n=34) Media (DT)	P-valor
Vocabulario	8,9 (2,7)	7,3 (2,5)	0,031
Dimensiones			
People and their environment	8,8 (3,0)	7,6 (3,7)	0,156
Puntuación < 5	11,5 %	23,5 %	0,210
Healthy living	8,8 (2,8)	7,2 (3,1)	0,040
Puntuación < 5	11,1 %	26,5 %	0,134
Nature	9,0 (2,5)	7,2 (2,8)	0,048
Puntuación < 5	11,1 %	29,4 %	0,083
Discoveries and Time	8,9 (3,1)	6,8 (3,5)	0,042
Puntuación < 5	11,1 %	29,4 %	0,083
Actions and Objects	8,9 (2,7)	7,6 (2,4)	0,133
Puntuación < 5	11,1 %	26,5 %	0,134

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

El análisis de los resultados de rendimiento alcanzado por ambos grupos nos permite contestar afirmativamente al primero de los dos interrogantes que motivaron este estudio, es decir:

- El rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los dos grupos de alumnos que finalizaban el segundo curso de la etapa de Educación Primaria –uno de ellos con presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo– se ajusta a lo dispuesto en la Orden 5958/2010 de la Comunidad de Madrid y demuestra, por tanto, que los alumnos de ambos grupos han adquirido de forma mayoritaria (88.5 % grupo sin ACNEAE y 70.6 % grupo con ACNEAE) un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del MCERL en el apartado estudiado correspondiente a la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. Además, los resultados de rendimiento alcanzado por ambos grupos se muestran similares a los obtenidos por la Comunidad de Madrid en la Prueba de nivel de Inglés del *Trinity College* realizada al finalizar el curso escolar 2013-2014 (89.6 %)⁹.

Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los ítems que constituyen las dimensiones establecidas en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” se vienen presentando a los alumnos de forma oral y pictográfica desde el último curso de la etapa de Educación Infantil, y que esos mismos ítems, además de ser repasados periódicamente, son presentados a los alumnos en su forma escrita durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, parece lógico pensar que ambos grupos analizados hayan sido capaces de superar con una elevada tasa de aprobados el cuestionario presentado al finalizar el curso escolar. No obstante, llama la atención que el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades educativas específicas presente, tanto de forma global como por dimensiones, puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que si cuenta con este colectivo de alumnos: vocabulario global (diferencia de medias = 1,6; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$); y en vocabulario dimensiones: *Healthy living* (diferencia de medias = 1,6; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$), *Nature* (diferencia de medias = 1,8; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$) y *Discoveries and Time* (diferencia de medias = 2,1; error típico de la diferencia = 1,0; $p < 0,05$). Aunque, en un principio estos resultados también permitirían responder afirmativamente al segundo de los dos interrogantes planteados en este estudio:

- La presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas ordinarias se muestra capaz de modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo y, en consecuencia, disminuir el rendimiento alcanzado por el conjunto de alumnos al finalizar el curso escolar.

⁹ Fuente: Consejería de Educación Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en dos de las cinco dimensiones analizadas, unido a que las diferencias halladas en las tres dimensiones restantes, aun siendo significativas, no son excesivas, no permiten concluir de forma categórica que la respuesta a este interrogante sea acertada.

Si analizamos de forma detallada las dimensiones en las que se mostraron diferencias significativas y comparamos el porcentaje de alumnos que cometieron error en los ítems de dichas dimensiones entre grupos (Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5), observamos:

Tabla 3. Errores ítems dimensión “Healthy living” entre grupos

Healthy living	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
Clothes	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
The senses	4 (14,8 %)	9 (26,5 %)	1,22	0,270
Food and drink	2 (7,4 %)	11 (32,4 %)	4,18	0,041
Sport	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
Holidays	4 (14,8 %)	10 (29,4 %)	1,81	0,178
Health	3 (11,1 %)	13 (38,2 %)	5,72	0,017
The human body and how it works	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Que en la dimensión “*Healthy living*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Food and drink*” (p 0,041), “*Health*” (p 0,017) y “*The human body and how it works*” (p 0,050).

Tabla 4. Errores ítems dimensión “Nature” entre grupos

Nature	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
<i>Colours</i>	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
<i>Weather</i>	4 (14,8 %)	7 (20,6 %)	0,34	0,560
<i>Countries</i>	3 (11,1 %)	7 (20,6 %)	0,99	0,321
<i>Places and the local area</i>	1 (3,7 %)	13 (38,2 %)	10,15	0,001
<i>Animals</i>	2 (7,4 %)	11 (32,4 %)	5,58	0,018
<i>Plants</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

		%)		
<i>The air and the water</i>	2 (7,4 %)	9 (26,5 %)	3,87	0,050
<i>Nature</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Landscapes</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>The Earth</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Sun and Sky</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Que en la dimensión “*Nature*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Places and the local area*” (p 0,001), “*Animals*” (p 0,018), “*The air and the water*” (p 0,050) y “*landscapes*” (p 0,050).

Tabla 5. Errores ítems “*Discoveries and time*” entre grupos

<i>Discoveries and Time</i>	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
<i>Means of transport</i>	2 (7,4 %)	12 (35,3 %)	6,62	0,010
<i>Inventions and discoveries</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Communications</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Days</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Dates</i>	3 (11,1 %)	9 (26,5 %)	2,25	0,134
<i>Times</i>	3 (11,1 %)	12 (35,3 %)	4,75	0,029
<i>Numbers 1-50</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Ordinal numbers 1st-31st</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Y, finalmente, que en la dimensión “*Discoveries and time*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Means of transport*” (p 0,010), “*Inventions and discoveries*” (p 0,050), “*Days*” (p 0,050), “*Times*” (p 0,029) y “*Numbers 1-50*” (p 0,050).

Dos son las explicaciones que se nos antojan como posibles para justificar la diferencia porcentual en la tasa de aprobados por dimensiones entre grupos. La primera, que los ítems de las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos presenten contenidos de aprendizaje de mayor complejidad y, por tanto, más

difíciles de adquirir por parte de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La segunda, que los contenidos de aprendizaje que constituyen los ítems de las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas entre grupos, aun mostrando el mismo grado de complejidad que en el resto de los ítems, presenten un volumen marcadamente superior, lo que obligaría al profesor a presentarlos de forma escalonada y a trabajarlos en el aula con menor asiduidad, obligando a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, al disponer de menos tiempo y menos facilidades para su asimilación, a realizar un mayor esfuerzo de trabajo y concentración para retener y relacionar dichos contenidos.

Si tenemos en cuenta que, en el grupo que presenta alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, las adaptaciones curriculares emprendidas por el centro al inicio del curso escolar fueron de carácter *significativo* –lo que supone adecuar, priorizar, eliminar o cambiar la temporalización de elementos básicos del currículo, tales como objetivos, contenidos o criterios de evaluación–, ambas situaciones podrían justificar la merma en los resultados de rendimiento alcanzado por este grupo, ya que las adaptaciones significativas conllevan, en la mayor parte de los casos, acciones encaminadas a hacer más accesible el currículo y los objetivos de la etapa al alumno con necesidades, especialmente cuando estas necesidades son graves y de carácter permanente.

Desde que, en 1994, la UNESCO manifestase que “las escuelas deben acoger [en sus aulas] a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p. 6) y que “las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (p. 6), se ha registrado, en un afán de normalización e integración del alumnado infantil y juvenil, un considerable incremento de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes en las aulas ordinarias, llegando a alcanzar, en el caso de la Comunidad de Madrid y en el curso escolar 2013-2014¹⁰, un porcentaje de alumnos escolarizados del 4.51 % (7653 de 169331 alumnos) en la etapa de Educación Primaria, quedando los centros de Educación Especial únicamente para aquellos alumnos cuyas necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad que establecen los centros educativos ordinarios.

La adaptación a estas nuevas necesidades educativas ha supuesto, además de una modificación en el plan de actuación docente y en la modalidad de escolarización de los alumnos, un importante cambio en la labor educativa que desarrollan las familias, los

¹⁰ Fuente: Consejería de Educación Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Publicaciones/anuesta/nuevos/Anuario%20Estad%C3%ADstico%20Municipal/Anuario%20Estad%C3%ADstico%202015/C09.pdf>

centros y los profesionales de la educación. Aunque los resultados del estudio, considerados en su conjunto, avalen en gran medida el trabajo realizado por la Administración educativa en estos años, y no reflejen de forma clara la necesidad de introducir nuevos cambios en el modelo educativo vigente, las diferencias reflejadas en cuanto al rendimiento alcanzado por los dos grupos analizados obliga a plantearse, como mínimo, hasta qué punto los datos facilitados por la Administración no estarán llevando a los representantes de la comunidad educativa a sacar conclusiones equivocadas. En este sentido, estudios realizados para conocer la opinión de los docentes (Lova, Bolarín y Porto, 2013; Grupo de Trabajo de Bilingüismo de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2014) y de los equipos directivos de los centros (Laorden y Peñafiel, 2010) contradicen los resultados de este estudio, y ponen de manifiesto la urgente necesidad de revisar el modelo educativo actual y adoptar medidas encaminadas a mejorar tanto la formación de los docentes en lo referente a las estrategias e intervenciones educativas recomendadas en alumnos con adaptaciones curriculares significativas como los recursos humanos y materiales disponibles, especialmente, en el apartado referente al personal de intervención específica –maestros especialistas en audición y lenguaje, maestros de educación especial, especialistas en pedagogía terapéutica, educadores sociales, fisioterapeutas, etcétera–, adaptándolo al número de alumnos escolarizados por aula, al tipo y grado de discapacidad y a las necesidades educativas que precisen.

En este contexto, y de resultar acertados los resultados de nuestro estudio, sería necesario, antes de poder afirmar o negar categóricamente que la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas pueda ser causa de una merma en el rendimiento académico del resto de alumnos que integran el grupo, acometer nuevas investigaciones encaminadas a analizar, no solo las dos situaciones inicialmente planteadas, sino también el papel que deben jugar en el modelo educativo vigente los principales interlocutores de esta representación: las familias, por ser los hogares donde se genera la educación, y los padres, los primeros agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje; la Administración, por ser la responsable de la gestión educativa y la encargada de proveer los recursos materiales y humanos que se precisan para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional; y, por último, los profesionales de la educación, profesores, equipos directivos y personal de apoyo especializado, por ser los responsables de poner en práctica las políticas educativas y trabajar de forma coordinada para que los alumnos, independientemente de sus características y condiciones particulares, puedan integrarse con garantía de éxito en la sociedad.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Aunque existe una marcada propensión entre los profesionales de la educación hacia la inclusión e integración en el sistema educativo ordinario de todos los niños y jóvenes en edad escolar, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales, parece intuirse, según los resultados que refleja esta investigación, que, con independencia de la heterogeneidad del grupo en cuanto a capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en los centros educativos para facilitar este proceso de integración, aunque sí cumplan en mayor o menor medida el objetivo para el cual han sido diseñadas, parecen ocasionar una ralentización en el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de los alumnos y, en consecuencia, una merma en el rendimiento conseguido al finalizar el curso escolar.

Si aceptamos esta premisa como cierta y asumimos que el éxito de este proceso de integración va a depender, en gran medida, del trabajo realizado por las familias y los profesionales de la educación, al ser estos los principales agentes implicados en dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el contexto formal de la escuela como en el contexto natural del alumno, será necesario llevar a cabo, si queremos minimizar esta merma en el rendimiento, nuevos estudios que analicen y den a conocer cuáles son las percepciones, las necesidades formativas y dotacionales y las expectativas a corto, medio y largo plazo de estos agentes, para así poder instar a la Administración educativa a emprender, por un lado, acciones encaminadas a fomentar la participación de las familias tanto en el proyecto educativo del centro como en la toma de decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado y, por otro lado, acciones encaminadas a mejorar los recursos y la cualificación de los profesionales implicados en el proceso, para conseguir, mediante una identificación temprana de las necesidades educativas específicas de los alumnos y el correcto desarrollo de las adaptaciones y diversificaciones curriculares que se precisen, que estos alumnos alcancen no solo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, sino también los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado y, en consecuencia, su completa integración en los centros docentes dependientes de su gestión y, por extensión, en la comunidad a la que pertenecen.

Para finalizar, también sería conveniente emprender estudios orientados a evaluar dos iniciativas que van ganando adeptos entre los profesionales de la educación que desempeñan su labor en grandes núcleos urbanos con una alta densidad de población, como es el caso que nos ocupa: la primera, evaluar la conveniencia de organizar y agrupar por zonas geográficas a los alumnos con un mismo tipo de discapacidad, a fin de poder

ofrecer, dado lo limitado de los recursos disponibles, una respuesta educativa adecuada y adaptada al equipamiento del centro y a la dotación de profesionales de intervención específica que se disponga; y la segunda, evaluar la situación actual de la Educación Especial, a fin de precisar qué alumnos pueden beneficiarse de uno u otro tipo de educación, y evitar, así, una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa: la temida segregación y exclusión social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (Autores). "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Student's language proficiency in English", *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12 (1), 2006, pp. 75-93.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (Autores). "Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero", *FEDEA, Documento de trabajo 2013-08* [online]. 2013. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> (ISSN: 1696-750).

Baker, S., Kovelman, L., Bialystok, E. y Petitto, L.A. (Autores). "Bilingual children's complex linguistic experience yields a cognitive advantage". Program N.º 556.13. *Abstract Viewer/Itinerary Planner*. Washington, D.C.: Society for Neuroscience, 2003.

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid. "Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid". *FETE Enseñanza Madrid, Grupo de trabajo de BILINGÜISMO* [online]. 2014. Recuperado de http://www.fetemadrid.es/gruposTrabajo/bilinguismo/2014-12-05_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf

Genesee, F. (Autor). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, United Kingdom: Newbury House, 1987.

Genesee, F., Lambert, W.E. y Holobow, N.E. (Autores). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense", *Infancia y aprendizaje*, 33, 1986, pp. 27-36.

Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M.J. y Gil, G. (Autores). "El rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España", *NABE Journal of Research and Practice*, 6, 2015, pp. 1-57.

Jepsen, C. (Autor). Bilingual education and English proficiency. *University of Kentucky Center for Poverty Research Discussion Paper Series* (DP 2009-01), 2009. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505041.pdf> (ISSN: 1936-9379).

- Kessler, C. y Quinn, M.E.** (Autores). "Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities". J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980, pp. 295-308).
- Lambert, W.E.** (Autor). "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". A.P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 1977, pp. 71-85.
- Laorden, C. y Peñafiel, E.** (Autores). "Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos", *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 2010, pp. 325-344.
- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M.** (Autores). "Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes", *Porta Linguarum*, 20, 2013, pp. 253-268.
- Sotoca, E.** (Autor). "La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid", *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 2013, pp. 481-500.
- Swain, M. y Lapkin, S.** (Autores). "Heritage Language Children in an English-French Bilingual Program", *The Canadian Modern Language Review*, 47, 1991, pp. 635-641.
- Turnbull, M., Lapkin, S. y Hart, D.** (Autores). "Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99)", *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 58 (1), 2001, pp. 9-26.
- Turnbull, M., Hart, D. y Lapkin, S.** (Autores). "Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Reading, Writing, and Mathematics Tests: Building Explanations", *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (1), 2003, pp. 6-23.
- UNESCO.** *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia de España [online]. 1994. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Academic discourse markers: A contrastive analysis of the discourse marker *then* in English and Spanish lectures

Begoña Bellés-Fortuño
Universitat Jaume I/IULMA
bbelles@uji.es

Resumen

Este trabajo investiga ciertas características del discurso académico hablado, concretamente el género de la clase magistral en Inglés y Español. Algunos estudios sobre este género han analizado características lingüísticas como el uso de la interacción, los pronombres o la repetición (Crawford, 2004; Giménez, 2000; Morell 2000). El objetivo es analizar el uso y la función del marcador discursivo *then* y sus equivalencias en español. Un análisis contrastivo entre dos sub-corpora (doce clases magistrales en inglés y doce en español) ha demostrado que *entonces* y *then* son generalmente marcadores polisémicos. El análisis muestra que el marcador *then* en inglés no corresponde a una sola categoría semántica y pragmática al igual que ocurre en español con *entonces*. Por otra parte, aunque *entonces* y *then* se asumen como equivalentes para la traducción, los resultados revelan que *entonces* y *then* no son siempre equivalentes en el género de la clase magistral.

Palabras clave: discurso académico, clase magistral, análisis contrastivo, marcadores discursivos.

Abstract

This paper investigates certain features of spoken academic discourse and more concretely the lecture genre in English and Spanish. Some studies on lectures have analyzed linguistic features such as the use of interaction, pronouns or repetition (Crawford, 2004; Giménez, 2000; Morell 2000). The aim here is to analyze the use and function of the Discourse Marker (DM) *then* and its Spanish correspondent *entonces*. A contrastive analysis of two sub-corpora (twelve North-American English lectures and twelve Peninsular Spanish lectures) has shown that *then* and *entonces* are generally polysemous Discourse Markers (DMs) in academic lecture talk. The analysis shows first that the DM *then* in English lectures is not simply a member of a single category, which is also true of the Spanish marker *entonces*. Secondly, although *then* and *entonces* are often

assumed to be translation equivalents, the findings reveal that *then* and *entonces* cannot function as simple counterparts in English and Spanish lectures.

Keywords: academic discourse, lecture talk, contrastive analysis, discourse markers.

1. ENGLISH AND SPANISH AS INTERNATIONAL LANGUAGES

English as an international language has been coined as *lingua franca*, and as such it has become the language of commerce, business and the academic world. In fact, the English language seems to be closely bound up with the phenomenon of globalism (Chew, 1999) with a growth in the number of its speakers, in its domains of use and in its economic and cultural power (Graddol, 1999).

Scientific discovery and technological advance is increasingly disseminated through English, since English-medium publications allow scholars to reach a broader multilingual audience (Curry & Lillis, 2010). For this reason, many scientists and technical professionals from non-English speaking communities now choose English as their sole and sovereign scientific language. English has been considered the “global language of Science” by prestigious institutions and other text production participants (Lillis & Curry, 2010: 1), in other words, “today’s premier research language” (Swales, 2004: 33). Further, globalizing processes are forcing higher education institutions to internationalize.

Due to this internationalization of university tuition mainly in Europe (e.g. Erasmus + European programme for Education, Training, Youth and Sport for 2014-2020), and also in the United States (e.g. postgraduate education programs), proficiency in academic discourse in English has become a priority in higher education institutions, focusing especially on spoken academic discourse. As Mauranen (1993) points out, it is primarily through speech that academic socialization and acculturation takes place. Students attending lectures need to listen to and understand first, and then be able to take appropriate notes. In addition, faculty members’ academic activities involve not only reading English publications, but increasingly attending as well as presenting papers in conferences, or performing research and tuition tasks in other universities where English is used as the primary discourse language. These English-language oral academic genres have been studied by a wide range of authors, including Crawford (2004, 2007), Giménez (2000), Räisänen (1999), Ventola (1999), Ventola et al. (2002), Fortanet et al. (2005) among others.

Alternatively, Spanish is currently the second most widely spoken language in the world according to its number of speakers, avoiding the Hindi-Urdu controversy; and followed by English in the third place (Lewis et al., 2015). Spanish is also the official language in

twenty-one nations, most of which are situated in the Americas. In addition, Spanish is not only gaining position in the world of business and commerce, academically speaking, the number of students learning Spanish is also growing worldwide, and Spanish is being offered as a second or foreign language in most European academic institutions as well as in the U.S.A, where the nation's Hispanic population has expanded sufficiently dramatically to force legislators and civic leaders to confront new questions about how, or whether, to regulate the emergence of Spanish in American life (Schildkraut, 2005).

Up until now most European universities have opted for offering courses in English for international students, but English is not exclusive; we mostly encounter graduate and undergraduate courses offered in Spanish, opening and facilitating enrolments in this competitive academic environment (Bellés-Fortuño, 2007, 2008). Spain, in this respect, plays a particularly important role; exchange students spending a semester or an academic year in Spain are willing to acquire certain skills in both academic English and Spanish, in contrast to such "small language" countries such as Denmark where courses at graduate and undergraduate levels are held mostly in English, demanding students' language skills predominantly in academic English (Ammon, 2001). Additionally, exchanges among scholars and researchers from Spanish-speaking countries are progressively growing, particularly among those whose level of English is not at the proficiency level required for international publications and who therefore, opt to publish in Spanish journals and reviews.

If we take all these aspects into account it is evident that the study of spoken academic discourse does not only concern researchers in the field of discourse analysis, but is also relevant to today's globalized society. As far as exchange students are concerned, the lecture "remains the central instructional activity" (Flowerdew, 1994: 1). Lectures have been characterized as having "paradigmatic stature" (Waggoner, 1984: 7), that is, traditional methods of learning coexist with more recent and interactive ones; lectures have also been defined as "the central ritual of the culture of learning" (Benson, 1994: 181). However, lectures are not homogeneous. Students see teachers at a closer distance and the role of a helper, a counselor or a facilitator for the learning process better fits their perspectives (Bellés-Fortuño, 2007, 2008).

The present paper follows previous approaches to lecture discourse but adds a further dimension since it investigates a feature of authentic recorded lectures as offered to university students of two different speaking communities. A contrastive analysis between Spanish and North-American lectures is thus carried out, focusing on the use of a small set of discourse markers (DMs). This contrastive approach is potentially valuable because it can bring out features of a language A or language B that would not have come to light in a

monolingual analysis (Salkie, 1997). Concepts such as systematicity and the problems of parallel corpora also find their place in this study (Aijmer, 1997; Salkie, 1995, 1997). The aim is not only to look at differences between English and Spanish use of DMs in lectures, but also to take a similarity assessment (Chesterman, 1998) as understood by contrastive linguistics in terms of the number of shared and distinctive features, that is, in terms of their degree of feature matching (Tversky, 1977). As Altenberg explained:

The use of natural language data form parallel corpora also gives rise to interesting theoretical and methodological problems, since it involves accounting for both language system and language use. (1999: 250)

Because of space considerations, this paper will focus on the use of *then* in English lectures, and its Spanish translation-equivalents. As the following section will show, *then* and *entonces* (and its alternants) are among the most common DMs in the two corpora.

2. SCOPE: DISCOURSE MARKERS

2.1. English review

In lecture discourse studies, many researchers have suggested that an understanding of the role of discourse markers and the relationships between different parts of the text is fundamental for the comprehension of lectures (Morrison, 1974; Coulthard & Montgomery, 1981; Chaudron and Richards, 1986). Previous research has examined features of discourse organization. Chaudron (1983) in an early study analyzed the effects of topic signaling in experimental lectures on ESL learners' immediate recall of the topic information. Kintsch and Yarbrough (1982) also pointed out that subjects are better able to answer gist and main-idea questions for texts that contain evident rhetorical cues (discourse markers) than for texts that, although having the same content, do not include evident rhetorical cues.

In her book *Discourse Markers*, Schiffrin was concerned with the ways in which DMs function to "add to discourse coherence" (1987: 326). She basically sees DMs as serving an integrative function in discourse and therefore contributing to discourse coherence. She also points out the different natures of certain DMs, whereas some DMs relate only the semantic reality (the facts) of the two clauses, others may relate clauses on a logical (epistemic) level and/ or speech act (pragmatic) level. Indeed, Schiffrin's (1987) view attributes DMs to have both semantic and pragmatic meaning.

Schiffrin's research on DMs has been particularly relevant in the field of discourse studies and extremely influential since she examined DMs in the spoken discourse of ordinary

conversation. Another study within the same approach is that of Redeker (1990, and Redeker 1991), who defines a “discourse operator” (1991: 1168) as:

[...] a word or phrase that is uttered with the primary function of bringing to the listener's attention a particular kind of linkage of the upcoming utterance with the immediate discourse context. An utterance in this definition is an intonationally and structurally bounded, usually clausal unit.

She proposes a revised model of discourse coherence based on three components: Ideational Structure, Rhetorical Structure and Sequential Structure. She revises Schiffrin's notion of “core meaning” and expands on this (1991: 1164) suggesting that “the core meaning should specify the marker's intrinsic contribution to the semantic representation that will constrain the contextual interpretation of the utterance”.

Fraser (1999) studied DMs from a grammatical-pragmatic perspective. At an early stage Fraser speaks about “pragmatic formatives” (1987) to finally arrive at the label “pragmatic markers” (2004). He characterized DMs as linguistic expressions. According to Fraser (1999: 936) this linguistic expression (or DM):

- (i) has a core meaning which can be enriched by the context
- (ii) signals the relationship that the speaker intends between the utterance the DM introduces and the foreign utterance (rather than only illuminating the relationship, as Schiffrin suggests).

Fraser goes on defining discourse markers as:

[...] a class of lexical expressions drawn primarily from the syntactic classes of conjunctions, adverbs, and prepositional phrases. With certain exceptions, they signal a relationship between the interpretation of the segment they introduce, S2, and the prior segment, S1. (1999: 937)

Fraser (1999: 950) classifies two types of DMs: “those that relate the explicit interpretation conveyed by S2 with some aspect associated with the segment, S1; and those that relate the topic of S2 to that of S1”. In a more recent publication, Fraser describes the canonical form for a DM SEQUENCE, that is, S1-DM+S2, where the S1 and S2 are discourse segments consisting of clauses, or the remain of clauses from which portions have been elided.

2.2. Spanish review

As regards Spanish authors whose focus of study has been DMs, the labeling of these linguistic units has also been controversial. They have been named in many different ways for the last fifteen years, most of them translated from English studies: *enlaces extraoracionales*, *organizadores discursivos*, *conjunciones*, *operadores pragmáticos*, *marcadores del discurso*, *señales discursivas*, *conectores de discurso*, *enlaces textuales*, *partículas modales*, etc. Whichever the name given to these linguistic units, they have been studied according to their function in discourse, that is, pragmatic-discursive function, syntactic or lexico-grammatical function (Bellés-Fortuño, 2007).

Some Spanish authors clearly make a distinction between *operadores* ‘operators’ and *conectores* ‘connectors’ explaining that *operadores* refer to a single utterance, whereas *conectores* relate two or more propositions (Escandell-Vidal, 1993: 115; Gutiérrez, 1993: 21).

Portolés (1993: 160) makes a preliminary shallow distinction between *conectores textuales* ‘textual connectors’ and *marcadores textuales* ‘textual markers’. For him the so-called *conectores textuales* serve to process context by means of linking clauses at a semantic and pragmatic level, these are instances such as *además*, *por lo tanto*, *sin embargo* ‘moreover, therefore, nevertheless’. On the contrary, *marcadores textuales* give rise to conversational inferences (Portolés 1993). What distinguishes *marcadores* from *conectores* is whether they convey conventional and controlled inferences or conversational ones, as is the case of *conectores*. Portolés (1998: 25) is aware of the importance DMs have for the ongoing of the human communication phenomenon. He defines a DM as:

[...] invariable linguistic units, they do not play any syntactic function in the sentence and have an important role in the discourse: they lead, according to their morphosyntactic, semantic and pragmatic properties, the communication inferences (my translation)¹

2.3. A new classification

Although DMs are not given a syntactic function in the previous definition, they are described as having morphologic, syntactic, semantic and pragmatic properties when used in the inferential communication. Portolés (1998) goes on saying that DMs are not fundamentally grammatical but semantic; he also conceives DMs as having a core meaning

¹ Original text: [...] unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés 1998: 25-26)

and that this meaning is procedural, coinciding with Schiffrin, Fraser and Blakemore. However, Portolés' definition of *marcador* stands closer to Grice's Relevance Theory (1989) based on conventional implicatures among the discourse segments, in this sense coinciding with Blakemore (1987, 1992, and 1995). In contrast to previous approaches which distinguished semantic, logical and pragmatic domains or levels (Schiffrin, 1987, Fraser 2004) of DMs, Portolés (1993, 1998) fails to describe the logical relations conveyed by some DMs discriminating only between semantic and pragmatic levels.

Other Spanish authors are also concerned about the relations DMs can bring into discourse or segments within a sentence statement; this is the case of Llorente (1996: 14). She makes a distinction between DMs that signal logic and semantic relations and those which signal discursive and pragmatic relations, coinciding with Schiffrin's levels (1987) in some way, since she joins together in a single category DMs that express logico-semantic relations. Therefore we have two domains or levels, the former link meanings in, for instance, cause-effect, temporal or addition discourse relations, what she calls *conectores*. The latter are DMs which link communicative acts taken by discourse participants, organizing and interlacing them; she calls them *operadores*. However, Llorente (1996:14) centers the scope of her study on the analysis of *operadores discursivos* 'discursive operators' disregarding the *conectores* that provide semantic discourse relations. She explains:

[...] the defining feature of a discursive operator is its capacity to be used for the pragmatic and discursive events, that is, the events needed to enhance interaction and the ongoing discourse (Caron 1977), they link other discursive events and, therefore, they aid information processing (my translation)²

Along with Schiffrin's research, Llorente (1996) aims at the study of spoken discourse by analyzing colloquial, conversational language. She analyses DMs such as *Hola buenas tardes, vamos a ver, yo quiero, y resulta que, ya le digo*, etc. Some of these instances can only occur and be considered as DMs when analyzing conversational talk. Llorente's definition of *operador* relies on the underlying concept of discursive act, in that sense and taking spoken corpora for the analysis of DMs, the notion of *operador* is undoubtedly fundamental. On the contrary, a distinction between *conector* and *operador* seems deficient for a proper classification of DMs.

² Original text: [...] el rasgo definidor pertinente de lo que llamo "operador discursivo" es su capacidad de servir a la realización de actos pragmático-discursivos, es decir, de actos necesarios para hacer avanzar la interacción, de actos que regulan el desarrollo del discurso (Caron, 1977), relacionan entre sí otros actos discursivos y, en resumen, se destinan a facilitar el procesamiento de la información (1996: 14)

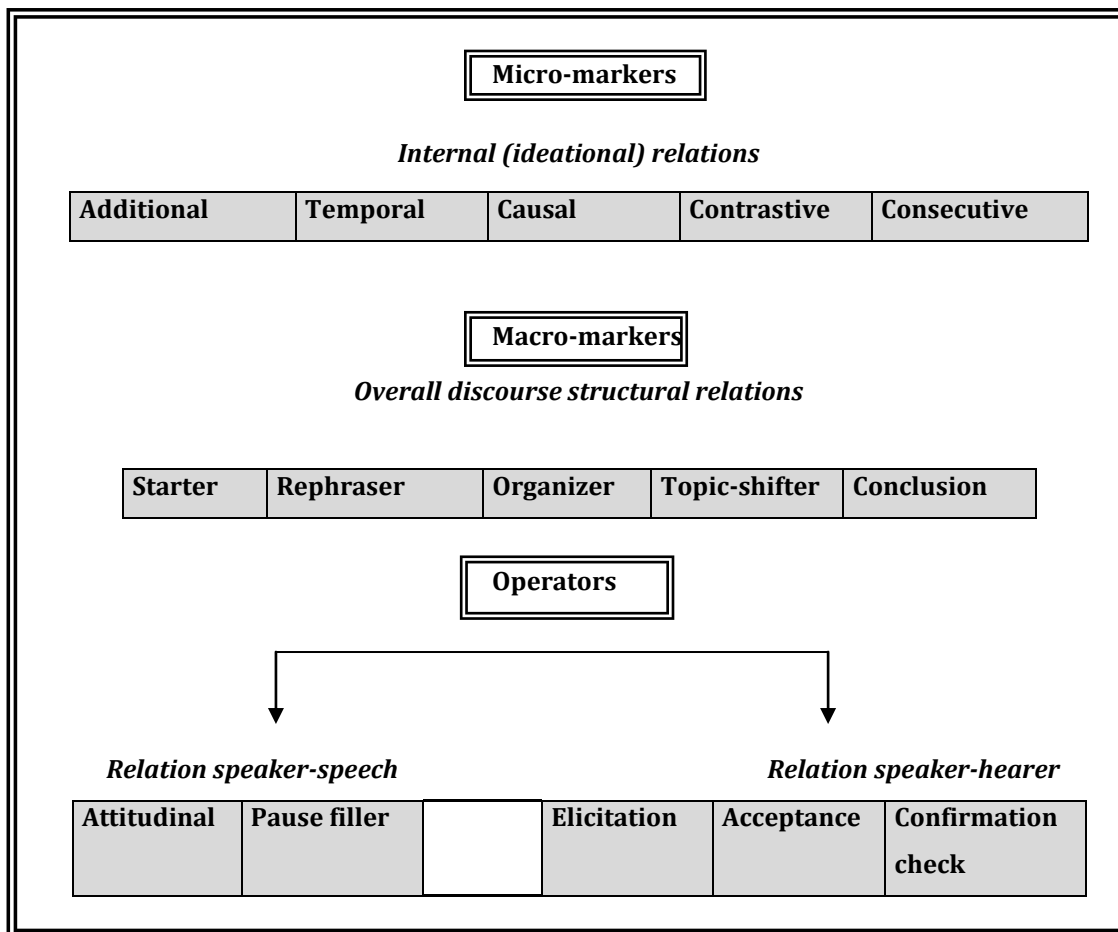
The DMs classification proposal I present here is not strictly based upon the discourse coherence model above described (Redeker, 1991); however, I agree that coherence is constructed through relations in the discourse and that these relations are frequently expressed by linguistic units (*cue phrases, discourse particles, connectors*, etc.) named here DMs. Along with Fraser and Schiffrin I agree on DMs having a core meaning, however I think that this meaning is strongly context-dependent rather than semantic. I have looked at the notions of a DM and which role or function they may have in the discourse, as some authors have presented them. In this paper I aim at exploring the correspondence between English and Spanish DMs, and concretely *then* and its Spanish translation equivalents as used in lectures in the two languages.

In a contrastive study between English and Spanish DMs in lectures (Bellés-Fortuño, 2007) it was proven that *then* was one of the most recurrent markers in North-American lectures, only preceded by the additional marker *and*. When the Spanish translation equivalents for *then* were observed in the Spanish corpus, these also presented a quite high rate of use, although less than in the English lectures. The need to analyze the importance of *then* as a DM seemed significant; moreover, I found that more than one translation equivalent was given in Spanish.

Taking into consideration that the researchers above mentioned base their studies upon relations within discourse and how DMs affect or are affected by these relations, I have considered a classification of DMs based on explicit discourse relations as rational and consistent. Previous English DMs classifications seem to be more semantic rather than pragmatic, since there is no consideration of context/co-text, that is, the situation in which the discourse feature is used in the utterance.

The classification I propose distinguishes three types of DMS: micro-markers, macro-markers and operators according to the relational functions conveyed along the discourse utterances: a) part of discourse-part of discourse relations (internal and structural meanings) and b) speaker hearer and/or speaker-speech relations (attitudinal meaning) (see Figure 1).

Figure 1. DMs classification model



Bellés-Fortuño, 2007

Within the classification above provided the DM *then* and its Spanish equivalents would fall under the micro-marker category, affecting and working at the level of relations *part of discourse-part of discourse*, this is, working at the internal/ ideational level of discourse utterances. Micro-markers (also known as lower-order DMs) indicate links between utterances in the lecture providing opportunities for bottom-up processing taking part within the micro-structure of the lecture. The micro-marker classification level is divided into five categories, namely, additional, temporal, causal, contrastive, and consecutive. For the analysis, I will restrict myself to the semantic and pragmatic correspondences of the DM *then* in English and its Spanish equivalents; I will also observe any co-occurring DM variable between the two languages.

3. METHODOLOGY

3.1. Corpora

The corpus under study is made of twenty-four spoken lecture transcripts. Half of the corpus consists of twelve Spanish lectures; the other half contains twelve North-American

English lectures. The North-American English lecture transcripts, here called North-American corpus (NAC), have been taken from the MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English) (Simpson et al. 2002) available on the web thanks to the English Language Institute at the University of Michigan (United States). The Spanish part of the corpus (SC) consists of twelve lectures recorded and transcribed at a Spanish University.

As to participants, the students and teachers involved in the North-American English lectures are mostly native speakers of the language (NS). In the SC, participants are NSs of Spanish. Lecturers' gender was also taken into account. Consequently, for the SC, I tried to record both male and female lecturers, selecting seven male and five female lecturers. Regarding the NAC the amount is reverse, five male and seven female lecturers. Although not equal in number, I wanted to get a balance between male-female lectures in both sub-corpora as an effort to have a whole uniform corpus.

The description of both parts of the corpus or sub-corpora is done following the parameters found in the MICASE (Simpson et al., 2002). In order to facilitate the organization of the corpus to be analyzed, the main lecture (LE) attributes have been categorized. Thus, appropriate information about the lectures is given, e.g. the title, primary discourse mode, speech event, number of words, as well as recording duration. All the lectures gathered for the purpose of this study belong to the academic divisions of Humanities and Social Sciences. However, the scope of Humanities and Social Sciences is extremely large including areas such as Anthropology, Business Administration, Communication, Economics, Education, History, Public Policy, Political Science, Psychology, Social Work, Sociology or Urban and Regional Planning. Nevertheless, this study does not aim at analyzing lectures according to discipline variation, but to treat the field of Humanities and Social Sciences as a single entity in order to study how DMs are used within its context.

The lecture attribute *Primary discourse mode* (according to MICASE) refers to the predominant type of discourse characterizing the *speech event*. All lectures analyzed for this study are monologic lectures where one speaker monopolizes the floor, sometimes followed by question and answer period. Likewise, the SC happens to be also a compilation of monologic lectures.

As to *Speech events* they are classified in the MICASE corpus according to *classroom events* and *non-class events*. As the corpus under study is a compilation of lectures, they are included within *classroom events*. According to the number of students in the audience, two groups can be distinguished: small lectures (LES)- a lecture class of 40 or fewer students, and large lectures (LEL)- a lecture class of more than 40 students. The corpus here presented embraces both. Among the twelve North-American English lectures there

are four LES and eight LEL. On the contrary, the number of students in the Spanish lecture corpus does not generally surpass 40, finding therefore more LESs than LELs.

Taking into account features such as number of words and recording duration, some lectures taken from the MICASE are slightly longer than the Spanish lectures, being the average number of words per lecture 10,452 and the average duration 72m for the North-American English lectures and 6,650 words and an average LE duration of 53.6m for the Spanish ones. Spanish lectures seem to be shorter than the North-American lectures, maybe due to the different styles of lecturing and/ or the timetable planning in both universities. However, this aspect does not seem to be significant for the aim of this study.

3.2. Procedure

A search on the concordancer option in the Wordsmith Tools 4.0 software was submitted, the goal was to find those instances of *then* in the NAC to later submit a search for the Spanish equivalent/s on the SC. It is worthy to point out that I did not expect to find an exclusive counterpart for *then* in the SC. However, the expected translation was *entonces* as one of the best fitting translation equivalents reflected on grammar-translation books. Note that both, the English and the Spanish DM classification models, are very closely restricted to the corpora under study as well as to the individual usage or idiolectal variation of lecturers' own preferences for DMs.

Instances of *then* and its Spanish equivalents were also individually examined to be able to fit them according to the five categories presented under the classification of DMs, (see Figure 1). Some instances of *then* fitted under the additional, temporal and consecutive categories. I also had to hand-edit instances of the Spanish equivalents found *entonces*, *luego* and *por lo tanto* to semantically match them with the above mentioned categories.

The variables analyzed were number of DMs and frequency rate every 1.000 words for each DM analyzed. The research question departs from the idea of looking at the semantic and pragmatic correspondences and similarities of the DM *then* and its Spanish equivalents in lecture discourse as a relevant educational genre within spoken academic discourse. Any approximation between meaning and collocational patterns in any of the described DMs was also of interest.

4. RESULTS

4.1. Then as a polysemous DM in English lectures

After a search for *then* in the NAC the results showed that *then* works as a polysemous micro-marker in English, functioning as an additional, temporal or consecutive micro-marker. However, *then* is more frequent in the NAC when functioning as a temporal rather than as a consecutive or additional DM, as the number of occurrences and frequency rate

calculated in Table 1 below show. Its variable, polysemous nature strictly depends on the context/ co-text where it appears.

Table 1. DM *then* results as an additional, temporal and consecutive DM

Additional	# DMs	‰	Temporal	# DMs	‰	Consecutive	# DMs	‰
<i>and then</i>	13	0.1	<i>then</i>	105	0.8	<i>then</i>	69	0.5
			<i>and then</i>	130	1.0			
Total	13	0.1		235	1.8		69	0.5
Global Total	317	2.5						

The examples that follow illustrate the use of *then* as an additional, temporal and consecutive marker in the NAC:

THEN

- (1) one is the difference in that relationship between Catholic and public schools.
and then we've got these error terms. the error term associated with the, with the intercept...(LE10/NAC) *Additional*
- (2) this, Kirtland Air Force Base, is, a black-and-white photograph that he's taken,
then he goes back to his studio, uh he blows the image up, usually it's a sort (LE8/NAC) *Temporal*
- (3) not thought of as, as highly desirable, and it brings in a profit, you cannot *then* channel that money into things related to the regeneration of your family.
(LE1/NAC) *Consecutive*

Outstanding in the NAC within the *temporal* category, the micro-marker *then*, although mostly functioning as a *temporal* micro-marker (235 occurrences), it can also convey cause-effect relations between parts of the discourse as a *consecutive* micro-marker. When searching for *then*, the contexts in which it appeared and its different functions were observed, all instances of *then* were hand-edited to determine whether *then* was functioning as a temporal or a consecutive micro-marker showing the result of the events that had been described before in the discourse. It was also noticed that *then* presented a high number of occurrences when collocating with the also additional micro-marker *and*. One might think that the collocate *and then* functions merely with an additional meaning,

this one transferred from the additional marker *and* to the micro-marker *then*. Some authors have pointed out about the transferable meaning when DMs collocate (Fraser & Malamud-Makowski, 1996; Swales & Malczewski, 2001) and the intrinsic link between meaning and collocation (Sinclair, 1991). But a closer look to instances of the collocate *and then* in the NAC revealed that in most cases the meaning was temporal (130 occurrences) rather than additional (13 occurrences), as it usually occurs when *then* comes in isolation. However, in such cases *then* seemed to mainly convey a temporal meaning rather than consecutive.

The meaning conveyed by the collocation *and then* is context-dependent, however there are also other morpho-syntactic elements and patterns that may unveil the function the collocate *and then* is taking in the lecture discourse. If we observe examples 5 and 6 in which *and then* behaves as a temporal micro-marker collocate, the syntactical patterns seem to be the following: *and then + subject + verb + complements* or *and then + time expression*. In contrast, when *and then* conveys an additional meaning, the representative syntactical structure shows *and then + noun* as illustrated in the examples below.

AND THEN

- (4) a parallel phenomenon does occur in a couple of other Romance uh, varieties.
and then there's a mor- a more broad based uh t- uh issue as well (LE12/NAC)
Additional
- (5) flee by him because he knew that would inevitably follow from what he had seen. *and then* he fled, to the Medit- across the Mediterranean to Egypt
(LE2/NAC) *Temporal*

4.2. Then and its equivalents in Spanish lectures

When analyzing the SC for data concerning *then*-equivalents in Spanish it has to be taken into account that English and Spanish DMs may not necessarily have a single counterpart in Spanish or vice versa. When observing the SC it was found that *then* could have three different lexical counterparts in Spanish, these are, *entonces*, *por lo tanto* and *luego* and most of these instances have more than one semantic meaning depending on the context/co-text in which they appear. See table below for *entonces*, *luego* and *por lo tanto* results in the SC.

Table 2. *Entonces*, *luego* and *por lo tanto* results as Temporal, Consecutive and Additional DMs

Additional	# DMs	‰	Temporal	# DMs	‰	Consecutive	# DMs	‰
<i>luego</i>	16	0.2	<i>entonces</i>	44	0.5	<i>entonces</i>	196	2.4
			<i>luego</i>	42	0.5	por lo tanto	84	1.0
						luego	13	0.2
Total	16	0.2		86	1.0		293	3.6
Global total	395	4.9						

As can be observed from table 2 above, the micro-marker *entonces* seems to be the most recurrent one compared to *luego* and *por lo tanto*. *Entonces* seems to be the most faithful equivalent to *then* in English as a matter of usage. *Entonces* as a polysemous micro-marker can function as Temporal or Consecutive; however, and in contrast to *then* results in the NAC, it is more frequent as a consecutive (196 occurrences) rather than as a temporal (44 occurrences) micro-marker. Within Temporal we also find a key micro-marker, *entonces* (44 occurrences). This micro-marker is one of the most complex and recurrent ones along with *luego* (42 occurrences). Both *entonces* (0.55‰) and *luego* (0.5‰) have not only similar frequency rates, but they can also fit in more than one category depending on the semantic meaning conveyed. *Entonces* can be used as a temporal DM when conveying temporal relations between discourse utterances joining syntactic clauses together, in some of these cases *entonces* has a somehow similar meaning to the temporal conjunction *después* (*then*) or a meaning similar to the expression *más tarde* (*later*), although not always. *Entonces* can also be a temporal DM when collocating with temporal adverbs such as *ahora* or *ya* emphasizing time meaning. Take for instance the following example from the SC³.

AHORA ENTONCES

- (6) la fórmula rápida que os he dado está anteriormente especificada, pero ahora, *ahora entonces*, también se puede comprobar incluso sería más fácil de

³ All Spanish examples extracted from the SC have been provided with an English translation for a wider audience understanding.

demostrar/ *the specific quick formula that I've already given to you, but now, now then, it can also be proved and it'd be easier to demonstrate.* (LE3/SC)

Temporal instances of *entonces* are not as frequently used as *entonces* when it functions as a consecutive micro-marker, as shown in Table 2. We have also noticed that *entonces* tends to collocate with the coordinate conjunction *y* and this normally occurs after a pause, however, in that case *entonces* seems to, more typically, convey consecutive meaning rather than temporal, contrary to what was seen above for *and then*.

Y ENTONCES

- (7) O sea, si un acontecimiento, es una situación incontrolable, es externa, y *entonces* hagamos lo que hagamos, siempre ocurrirá lo mismo./ *I mean, if an event is beyond control, it's external, and then whatever we do, it'll always happen the same* (LE3/SC) *Consecutive*

The micro-marker *luego* can also convey temporal, consecutive and also less commonly additional meaning. As a temporal DM, *luego* has a similar meaning to the temporal Spanish adverb *después*, also a translation equivalent to *then*, although not as frequent as *luego* in the SC analyzed. Read the following examples.

LUEGO

- (8) simplemente dedicaremos unas [eleva el tono] pocas líneas a cada uno de ellos y *luego* ya iniciaremos en los que sea adecuado pues más adelante./ *we'll talk about them briefly and then we'll begin with the corresponding ones later on.* (LE2/SC) *Temporal*
- (9) la mecánica por si no lo sabéis es la siguiente, *luego* hablaremos con más detalle el tema del control interno pero.../ *the procedure, in case you don't know, is the following, then we'll talk in detail about the internal control but...* (LE3/SC) *Temporal*

In example 8 above the temporal use of *luego* co-occurs with the coordinate additional conjunction *y*; in any of the two examples above *luego* can be easily substituted by the time adverb *después* 'later' with no change of meaning.

The two remaining categories with a lower frequency rate are, in order, Consecutive with 3.6‰ (293 occurrences) and Additional with 1.2‰ (99) in the whole corpus. Within Consecutive category the micro-marker that stands out is *entonces*, a complex and polysemous DM as we commented above for the temporal category. *Entonces* is considered to be a consecutive micro-marker when functioning as an argumentative conjunction mostly interchangeable with Spanish expressions such as *en tal caso* (*in that case*), *siendo así* (*being so*), these uses of *entonces* are more recurrent than *entonces* as a temporal micro-marker in the Spanish lecture corpus analyzed. Instances of *entonces* had

to be hand-edited to find out the semantic meaning conveyed in each case. Read example 12 with *entonces* as a consecutive micro-marker.

ENTONCES

- (10) Con descuento y lo contrario si es menor que cero *entonces* la moneda va a cotizar con premio [pausa]./ *with a discount and the opposite if it's less than zero then the currency is going to trade at prize [pause]* (LE7/SC) Consecutive

The other recurrent micro-markers within the consecutive category that function as *then* equivalents in Spanish are *por lo tanto* and *luego*. *Por lo tanto* occurs 84 times with a frequency rate of 1‰. It has proven to be more recurrent in certain lectures than in others, especially in Art and History lectures which are typically monologic, not being homogeneously used along the twelve lectures that form the SC. This could be due to different lecturing styles and idiolectal variations. An example of *por lo tanto* is shown below.

POR LO TANTO

- (11) gracias a esta política imperialista. Por lo tanto una consecuencia no directa es una [eleva el tono] satisfacción... /*thanks to this imperialist policy. Therefore an indirect consequence [raises pitch] is a satisfaction...* (LE1/SC)

With a lower frequency rate (0.2‰) and 13 occurrences comes the consecutive micro-marker *luego*, also commented as a temporal DM. When functioning as a consecutive DM, *luego* could be substituted by *por lo tanto* (*therefore*) having the same meaning. Instances of *luego* expressing the consequence happened to occur in some concrete lectures, especially when *luego* is used to explain mathematical formulas as in example 12 below.

LUEGO

- (12) Multiplicado por una cantidad menor de la unidad, en valor absoluto, luego nos tiene que dar una pendiente pequeñita, pero no de 0/ *Multiplied by a smaller amount of the unit, in absolute value, then we get a light slope, but not a zero one* (LE3/SC)

Luego can also convey semantic additional meaning and function as a micro-marker joining clauses within the discourse, these instances of *luego* as an additive marker are not very frequent and have shown to be specific of one or two lectures, the reason could be due to disciplinary variations or idiolectal variation of lecturer's discourse. Additional *luego* has shown 16 occurrences with a 0.2‰ frequency rate (see example below).

LUEGO

- (13) y este tema lo vamos a desarrollar en la parte de apoyo social e interés sociales, en otro de los temas de la asignatura. *Luego* está el voluntariado, que también lo vamos a desarrollar/ *and we're going to see this unit within the*

social support and social interests, in another of the subject units. Then we have volunteering, we'll also see this (LE9/SC)

5. CONCLUSION

Special attention has been drawn to the micro-marker *then* in this study, but not only because of its higher frequency rate in the NAC (where it is the most often used temporal micro-marker), also because of the importance of its Spanish equivalents in the SC. As explained in the above section, *then* as a micro-marker can function with a temporal, consecutive and/or additional meaning. Nevertheless, I observed that *then* as a temporal micro-marker does not have a unique single counterpart in Spanish. In Spanish lectures *then* can have three different equivalents such as *entonces*, *luego* or *por lo tanto*; either with a temporal, consecutive or additional function as is the case of *luego*. The following table is an attempt to summarize the micro-marker *then* and its Spanish micro-marker equivalents as to contextual functions (marked X) and translation equivalents.

Table 3. *Then* and its equivalents in Spanish according to their semantic and functional meanings

NAC	Consecutive	Temporal	Additional
<i>then</i>	X	X	X
SC			
<i>entonces</i>	X	X	
<i>por lo tanto</i>	X		
<i>luego</i>	X	X	X

If we closely observe *luego* in Spanish lectures we realize that *luego* has a prominent place as an additional micro-marker in the Spanish lectures, while *then* as an additional marker can occur in the NAC but it is not as frequent and recurrent as *luego* in the SC. *Luego* with a contrastive meaning in the Spanish corpus has proven to be more relevant in one specific lecture (LE4) when it comes to explain mathematical formulae: apparently a sequential, problem/solution macro-structure of a lecture in Spanish may use *luego* with a consecutive meaning rather than with a temporal or additional function. This is one example of the complexities that can arise when comparing and contrasting DMs in two languages using multilingual corpora.

One striking difference found between the use of *then* and its equivalents in Spanish is that, in the case of *luego*, *entonces* or *por lo tanto* in Spanish, we could not get clear syntactical patterns that would allow us to match the functional meanings of the markers

in each context with quite fixed predetermined syntactical patterns as visibly found with the micro-marker *then* in the NAC. One would have expected the contrary, taking into account the Spanish syntactical, discoursal and textual tendency to use long sentences/utterances, at least longer than the English language. However, the results in the study based on real instances of lecture corpora have shown the opposite. Nevertheless, generalizations from this result cannot be made, a larger multilingual corpus as well as a deeper analysis on this issue would be needed to corroborate the findings.

Then in the NAC is used preferably as a temporal micro-marker, as the number of occurrences and rate showed. In contrast, one of its equivalents in Spanish, that is, *entonces* is preferably used in the SC with a consecutive function rather than a temporal one. One explanation to this could be that in English the consecutive function is mainly expressed by another consecutive micro-marker such as *therefore*, being this latter an English synonym for *then* within the consecutive function.

Departing from the idea of Sinclair and his colleagues that meaning and collocation are inextricably linked (Sinclair, 1991, 1997), the study has proven that in the NAC the micro-marker *then* recurrently collocates with the additional marker *and* when functioning as an additive or temporal marker. This proves that DMs cannot exclusively be treated as single individual units in spoken discourse but as multiple units that collocate with other units to create meaning (Swales & Malczewski, 2001). As mentioned before in this paper, in order to make a comparative analysis of DMs in two languages, choosing counterparts is not probably the best linguistic option and building theory, take the case of *then* as a good example.

In this study, I departed from the idea of looking at the semantic and pragmatic correspondences, similarities and divergences of the DM *then* and its Spanish equivalents in lecture discourse. The existence of any link between meaning and collocation in any of the above mentioned DMs was also discussed.

As a conclusion, it can be said that there are similarities as well as differences in the use of micro-markers that convey internal ideational relations that affect *part-of-discourse/ part-of discourse* elements (micro-markers) in English and Spanish lectures, especially in the use of some specific categories presented such as Temporal, Contrastive and Additional. Special uses occur when trying to find counterparts or translation equivalents between English/ Spanish and/ or vice versa with some particular micro-markers as is the case of *then* and its Spanish equivalents *entonces/ luego/ por lo tanto*. It has been shown how translation equivalents between two languages do not always have the same semantic, pragmatic and syntactical equivalences in multilingual comparable corpora.

In this paper I tried to broaden the research done up to date on contrastive linguistics using multilingual computer corpora. The study was built on computerized working methods and the construction of hypotheses as to the use of *then* in English and Spanish lectures. The contribution of this study can help foreign language teaching practices and materials. Native and non-native university students as well as scholars can benefit from the findings of this study.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Aijmer**, K. "I think an English modal particle". T. Swan & O. J. Westvik (eds.), *Modality in Germanic Languages*. Berlin/N.Y.: Mouton de Gruyter, 1997, 1-47.
- Altenberg**, B. "Adverbial connectors in English and Swedish: semantic and lexical correspondences". H. Hasselgard & S. Oksefjell (eds.), *Out of corpora*. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi, 1999, 249-268.
- Ammon**, U. *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on other languages and language communities*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- Bellés-Fortuño**, B. *A spoken academic discourse contrastive study: discourse markers in North-American and Spanish lectures/ Un estudio comparativo en el discurso académico hablado: los marcadores discursivos en el género de la clase magistral norte-americana y española*. Logroño Asociación Española de Lingüística Aplicada, 2008.
- Bellés-Fortuño**, B. *Discourse markers within the university lecture genre: a contrastive study between Spanish and North-American lectures. Doctoral dissertation*. Castellón: Universitat Jaume I, 2007. On-line published archive. <http://www.tdx.cat/TDX-0526108-134615>
- Benson**, M. J. "Lecture listening in an ethnographic perspective". J. Flowerdew (ed.), *Academic Listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 181-198.
- Blakemore**, D. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell, 1987.
- _____. *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell, 1992.
- _____. *On so-called 'discourse connectives'*. Unpublished lecture, 1995.
- Chaudron**, C. and **Richards** J. C. "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". *Applied Linguistics*. 1986, 7/ 2, 113-127.
- Chaudron**, C. "Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2learners' recognition recall". *TESOL Quarterly*. 1983, 17/3, 437-458.
- Chesterman**, A. *Contrastive functional analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

- Chew**, P. G. "Linguistic imperialism, globalism, and the English language". *The AILA Review*. 1999, 13, 37-47.
- Coulthard**, M. and **Montgomery** M. "The structure of monologue". M. Coulthard, & M. Montgomery (eds.), *Studies in discourse analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981, 31-39.
- Crawford**, B. "Interactive discourse structuring in L2 guest lectures: some insights from a comparative corpus-based study". *Journal of English for Academic Purposes*. 2004, 3/4, 39-54.
- Crawford**, B. *The language of business studies: A corpus assisted analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- Curry** M. J. and **Lillis** T. M. "Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing". *English for Specific Purposes*. 2010, 29, 281-295.
- Escandell-Vidal**, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antropos & UNED, 1993.
- Flowerdew**, J. *Academic listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Fortanet**, I. and **Bellés-Fortuño**, B. "Spoken academic discourse: An approach to research on lectures". *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*. Vol. Monográfico 2005, 161-178.
- Fraser**, B. and **Malamud-Makowski**, M. "English and Spanish contrastive discourse markers". *Language Sciences*. 1996, 18/3-4, 863-881.
- Fraser**, B. "Pragmatic Formatives". J. Verschueren, & M. Bertucelli-Papi (eds.), *The pragmatic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987, 179-192
- _____. "What are discourse markers?". *Journal of Pragmatics*. 1999, 31, 931-952.
- _____. "An account of discourse markers". P. Garcés, R. Gómez, L. Fernández, & M. Padilla (eds.), *Current trends in intercultural, cognitive and social pragmatics*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004, 13-34.
- Giménez**, R. *La repetición lingüística en el género de la clase magistral: El inglés académico oral en el ámbito de las Ciencias Sociales*. Unpublished PhD Dissertation. València: Universitat de València, 2000.
- Graddol**, D. "The decline of the native speaker". *The AILA Review*. 1999, 13, 57-68.
- Grice**, H. P. *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.
- Gutiérrez**, S. "Hacia dónde va el funcionalismo sintáctico". *Español Actual*. 1993, 60, 13-34.
- Kintsch**, W. and **Yarbrough** J. C. "Role of rhetorical structure in text comprehension". *Journal of Educational Psychology*. 1982, 74/ 6, 828-834.

- Lewis, M. P., Simons, G. F. and Fennig C. D.** *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>, 2015.
- Lillis, T. M. and Curry M. J.** *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. London/New York: Routledge, 2010.
- Llorente, M. T.** *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1996.
- Malamud-Makowski, M.** *Discourse markers in Spanish*. PhD diss., Boston University, 1996.
- Mauranen, A.** *Cultural differences in academic rhetoric*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.
- Morell, T.** *EFL Content Lectures: a discourse analysis of an interactive and a non-interactive style*. Alicante: Imprenta Gamma, 2000.
- Morrison, J. W.** *An investigation of problems in listening comprehension encountered by overseas students in the first year of postgraduate students in science at the University of Newcastle upon Tyne*. Unpublished M. Ed. Thesis. Newcastle: University of Newcastle upon Tyne, 1974.
- Portolés, J.** "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso español". *Verba*. 1993, 20, 141-170.
- _____. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.
- Räisänen, C.** *The conference forum as a system of genres*. PhD diss., Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999.
- Redeker, G.** "Ideational and pragmatic markers of discourse structure". *Journal of Pragmatics*. 1990, 14/ 3, 367-381.
- _____. "Review article: linguistic markers of discourse structure". *Linguistics*. 1991, 29/ 6, 1139-1172.
- Salkie, R.** "INTERSECT: a parallel corpus project at Brighton University". *Computer and Texts*. 1995, 9, 4-5.
- _____. "Naturalness and contrastive linguistics". E. Lewandowska-Tomaszczyk, & P. J. Melia (eds.), *Practical Applications in language corpora*. Łódź: Łódź University Press, 1997, 297-312.
- Schiffrin, D.** *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Schildkraut, D. J.** *Press 'one' for English: Language Policy, Public Opinion, and American Identity*. New Jersey: Princeton University Press, 2005.
- Simpson, R. C., Briggs S. L., Ovens J. and Swales, J. M.** *The Michigan Corpus of Academic Spoken English*. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan, 2002.
- Sinclair, J.** *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

____. "Corpus Evidence in Language Description". A. Wichmann et al. (eds.), *Teaching and Language Corpora*. Longman: London and New York, 1997, 27-39.

Swales, J. M. and Malczewski, B. "Discourse management and new episode flags in MICASE". R. **Simpson, R.** and **Swales, J. M.** (eds.), *Corpus linguistics in North America*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2001, 145-164.

Swales, J. M. *Research genres. Exploration and application*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Tversky, A. "Features of similarity". *Psychological Review*. 1977, 84/4, 327-352.

Ventola, E. "Semiotic spanning at conferences: cohesion and coherence in and across conference papers and their discussions". B. Wolfram, Lenk U. & Ventola E. (eds.), *Coherence in spoken and written discourse..* Amsterdam: John Benjamins, 1999, 101-123.

Ventola, E., Shalom C., and Thompson S. *The language of conferencing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

¿Interjecciones o verbos? El caso de los verbos de movimiento en el español rioplatense. Una aproximación cognitivista

Lucía Benardi
Instituto de Investigaciones en Humanidades y CCSS (UNLP-CONICET)
Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas
Universidad Nacional de La Plata
luciabernardi@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de estudiar las interjecciones '¡andá!', '¡salí!', '¡vamos!', provenientes de verbos de movimiento, y los vínculos entre ambas categorías. Se utiliza la teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1983; Kleiber, 1995), dado que su formulación de límites difusos posibilita explicar no solo las relaciones que se establecen entre interjecciones y verbos sino también los pasajes de una clase a la otra. Se emplea la noción de subjetivación (Traugott y König, 1991; Cuenca y Hilferty, 1999; Company Company 2004) para determinar los grados de interjectabilidad de los elementos analizados. Las muestras proceden del CREA, el CORPES XXI y 40 protocolos de examen de alumnos de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, privilegiando el español rioplatense. Se observa que si bien las unidades comparten un fuerte rasgo de rechazo, que se traslada de un ámbito físico a uno abstracto, varían los grados de interjectabilidad.

Palabras clave: interjecciones, verbos de movimiento, lingüística cognitiva.

Abstract

This paper examines the interjections '¡andá!', '¡salí!', '¡vamos!', which come from verbs of motion, and the links between the two categories. We use the theory of prototypes (Rosch, 1983; Berlin y Kay, 1969; Kleiber, 1995) because its formulation of fuzzy boundaries makes possible to explain not only the relationships established between interjections and verbs but also their passages of class. Furthermore, we use the notion of subjectivity (Traugott y König, 1991; Cuenca y Hilferty, 1999; Company Company 2004) to determine the degree of *interjectabilidad* of the analyzed elements. The samples come from CREA, the CORPES XXI and 40 students test protocols from the Universidad Nacional de La Plata, Argentina. We select the Rioplatense Spanish examples. From the analysis, we conclude

that, although the units share a strong feature of rejection, which moves from one physical domain to an abstract one, they vary degrees of *interjectabilidad*.

Keywords: interjections, verbs of motion, cognitive linguistic.

1. INTRODUCCIÓN

La interjección es un elemento que ha suscitado a lo largo de la historia de los estudios sobre el lenguaje discusiones respecto de su naturaleza. Se ha cuestionado si es o no un elemento que pertenece a la lengua. No obstante, desde que los latinos decidieron considerarla como una de las partes de la oración no ha dejado de ser objeto de reflexión de gramáticos y lingüistas. Asimismo, a pesar de que, en general, se le dedica un espacio reducido en las gramáticas, cabe destacar que siempre se la menciona. Otro aspecto que ha provocado controversia es el vinculado con las unidades que pertenecen o no a esta categoría, como por ejemplo, si las onomatopeyas son interjecciones o cuándo una forma que proviene de otra clase de palabra funciona como una interjección (Cueto Vallverdú y López Bobo, 2003). Así, en el primer asunto, mientras algunos estudiosos consideran que la onomatopeya es una subclase de la interjección (Fernández Cuesta, 1990; Alarcos Llorach, 1994), otros optan por afirmar que no se trata de la misma categoría, aunque se relacionan (Almela Pérez, 1985; Fábregas y Gil, 2008). Ahora bien, existe un acuerdo respecto de la clasificación morfológica de estos elementos en interjecciones propias ('ay', 'oh', 'puaj', etc.) e interjecciones impropias ('¡ajo!', '¡bravo!', '¡fuera!', etc.). Esta división que ya se encuentra en la gramática de la Real Academia Española de 1874 es reivindicada en la actualidad por Alonso-Cortés (1999), López Bobo (2002), RAE (2010), entre otros, ya que posee una capacidad ordenadora en el campo heterogéneo de las unidades interjectivas.

En el presente artículo se realiza un examen de las interjecciones impropias '¡andá!', '¡salí!' y '¡vamos!' que tienen en común un origen verbal. Según la *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (2010) "son abundantes las interjecciones creadas a partir de verbos en imperativo" (627). Esta subclase de interjecciones impropias ya se registra en Salvá (1835), quien recoge las formas 'vamos' que sirve para animar y 'vaya' para indicar tanto amenaza, enfado, indignación como ánimo. En tanto, Bello (1948 [1847]) enumera '¡oiga!' '¡vaya!' '¡miren!' Por lo tanto, la alta productividad de los verbos imperativos para dar origen a las interjecciones impropias amerita un estudio detenido respecto de los vínculos entre ambas categorías.

2. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo el análisis de los elementos ‘¡andá!’, ‘¡salí!’ y ‘¡vamos!’ empleamos las herramientas teórico-metodológicas de la teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1983; Kleiber, 1995), dado que al postular límites difusos entre las categorías, ejemplares focales y marginales, pertenencia a las clases por parecido de familia, haces de rasgos no necesarios ni suficientes permite reflexionar sobre los pasajes y vínculos entre verbos e interjecciones. Asimismo, recurrimos a la hipótesis de subjetivación, puesto que proporciona una explicación válida para dar cuenta de la pérdida de densidad semántica de las formas examinadas y la ganancia pragmática que experimentan en el tránsito de verbos a interjecciones. En efecto, hay una transición desde significados objetivos, extralingüísticos hacia significados vinculados con la actitud del hablante (Traugott y König, 1991). De esta manera, una de las tendencias de la subjetivación consiste en que “los significados tienden a situarse progresivamente en el estado-creencia/actitud del hablante respecto a la situación (de la objetividad a la subjetividad)” Cuenca y Hilferty (1999: 164). Por su parte, Company Company (2004) hace hincapié en la prescindencia de las relaciones sintácticas de las formas cuando se subjetivizan. En las unidades analizadas dicha abstracción de la sintaxis se observa en diferentes grados, dando una pista de su nivel de interjectabilidad y de su mayor o menor cercanía con el verbo de origen.

3. JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS

Las muestras proceden de tres fuentes:

En primer lugar, el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) de la Real Academia Española (www.rae.es), cuyo empleo se fundamenta en la cantidad representativa de muestras que posee y en que estas se encuentran en sus contextos de uso. También, los filtros geográfico, cronológico, temático, etc. para las búsquedas constituyen una herramienta muy útil para la indagación de las variedades del español. Esto permite obtener los resultados del español de Argentina, que es el objeto de reflexión de esta investigación

En segundo lugar, el CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI) conformado por muestras provenientes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial posee parámetros de búsqueda aún más específicos que el CREA. Por ejemplo, no solo filtra por país, sino también da cuenta de la región. Así, se puede acceder a datos puntuales del español rioplatense. Además, tiene la posibilidad de recuperar el sonido de los textos orales y de realizar la búsqueda por categoría gramatical. Aunque la versión de acceso todavía es provisoria, ya que reúne 200 millones de formas de las 400 que están previstas

para 2018 resulta de gran utilidad para abordar las unidades que se analizan en este estudio. El periodo comprendido es 2001-2012.

En tercer lugar, 40 protocolos que consisten en respuestas de examen de alumnos de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, se utilizan para cotejar con las muestras examinadas de los corpora anteriores. En aquellos se les presentó a los evaluados un conjunto de formas interjectivas, se les pidió que les asignaran un valor semántico-pragmático y se les solicitó que propusieran dos ejemplos para cada una de las unidades. El empleo de este corpus resulta de interés, ya que proporciona una reflexión metalingüística respecto de estos elementos, por parte de hablantes del español rioplatense.

Cabe destacar que nuestro análisis es predominantemente cualitativo.

4. ANÁLISIS DE LOS CORPORA

En este apartado analizaremos los elementos ‘¡andá!’, ‘¡salí!’ y ‘¡vamos!’¹, seleccionando las muestras que pertenecen al español rioplatense.

4.1. ¡Andá!

El *Diccionario de la lengua española* de la RAE (*DRAE*) contempla la entrada ‘anda’ y la define como “1. interj. U. para expresar admiración o sorpresa. 2. interj. U. para excitar o animar a hacer algo. 3. interj. U. para denotar alegría, como por despique, cuando a alguien le ocurre algo desagradable”. www.rae.es (23.ª Edición 2014)

Es interesante notar que esta forma de la segunda persona del singular del imperativo correspondiente al pronombre ‘vos’ está registrada por el *DRAE*, en dos verbos, ‘andar’ e ‘ir’. No obstante, con el pronombre ‘tú’ el imperativo del primero es ‘anda’ y el del segundo ‘ve’. La pregunta que surge es de cuál de las dos formas verbales procede nuestra interjección rioplatense. Si observamos la acepción que se retoma en *Sin palabras. Gestiario argentino*² de Guido Indij (2006) cuando explica el significado de ‘¡daaaaale!’:

Este gesto muestra desconfianza acerca de lo que se nos dice. Si queremos ser todavía más claros, le decimos a nuestro interlocutor, si no mentiroso, por lo menos exagerado y charlatán: “Me estás mandando fruta”. Eso sí: una vez hartos de tanta ‘sanata’, para mandar a mudar al otro le indicamos el camino de salida moviendo levemente el mentón hacia adelante “¡Andá!” (2006: 83).

¹ Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) clasifican a ‘vamos’ dentro de los marcadores discursivos conversacionales. Aunque el estudio reviste gran interés, en esta investigación consideramos las formas de ‘vamos’ empleado como interjección.

² Se trata de una obra dirigida a extranjeros que visitan la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En ella se recopilan gestos y expresiones propias del español rioplatense.

En este caso, el elemento '¡andá!' parece estar más próximo al significado de 'ir' ("Moverse de un lugar hacia otro apartado de la persona que habla", según el *DRAE*) que de 'andar' ("Dicho de un ser animado: Ir de un lugar a otro dando pasos", *DRAE*). De todas maneras, ambos son verbos intransitivos de movimiento.

Veamos qué sucede en los corpora:

(1) CHELA.- ¡Mirá las pretenciones! ¡¡¡*Andá...!!!* Margaritas a los chanchos. (CORPES XXI: Figuero, Rosa: «El cerco». Rodríguez, Carlos [coord.]: ESTAMOS QUEDANDO FATAL: EL CERCO; LA SONRISA INACABADA (PREMIO MARIA TERESA LEON 2002). Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, 2002).

(2) LETO: *Andá a cagar*.

Leto saca un cigarrillo y lo prende. Pescado, lentamente, lo observa. (CORPES XXI: Apolo, Ignacio: La Pecera. Buenos Aires: Fundación Autores, 2001).

(3) (Horrorizado) ¡Basta, basta, hijo de puta! Me voy. ¡Me voy ya! *Andáte a la puta que te parió*. (Se golpea una pierna) ¡Ahhh! (Queda acostado (CORPES XXI: Apolo, Ignacio: La Pecera. Buenos Aires: Fundación Autores, 2001).

(4) LETO: *Andáte a la mierda*, boludo, a mí no me busca nadie. (CORPES XXI: Apolo, Ignacio: La Pecera. Buenos Aires: Fundación Autores, 2001).

En (1) 'andá' se realiza aislado, con énfasis y vehiculiza un valor semántico-pragmático de rechazo respecto del dictum anterior, guiando anafóricamente la interpretación de aquel. En (2), (3) y (4) el elemento 'andá' aparece en una locución interjectiva, cuyos valores son de rechazo y desprecio por el interlocutor, vinculándose con la dimensión del insulto. Si bien estas locuciones tienen un rasgo fuertemente expresivo no disminuye necesariamente el apelativo, que hereda de su forma verbal de origen y que en estos ejemplos se percibe en el clítico 'te'. Cabe aclarar que 'andá' es muy productivo de este tipo de frases. Ahora bien, al proceder esta unidad de verbos de movimiento puede ser acompañada por un complemento locativo o de dirección:

(5) *Andá a la esquina*, pibe. Te van a entregar dos paquetes de parte del señor Galíndez. (CREA: Pavlovsky, Eduardo. El señor Galíndez. Primer Acto (Madrid), 1975).

(6) Obvio es que no nos pudimos concentrar, y que entre una frase y otra se cruzaban algunos gritos como "¡Bajáte de la escalera!", "¡No le peguen a Piti!", "¡*Andá a jugar*, después van a comer!", etc., etc. (CREA: PENERINI, Adriana. La aventura de ser mamá. Nuevo extremo (Buenos Aires), 1999).

Tanto en (5) como en (6) la forma 'andá' se emplea como un verbo pleno de movimiento. Se observa que en los ejemplos (2), (3) y (4) hay un desplazamiento metonímico desde lugares más concretos hacia más abstractos. Si bien es el ámbito de lo escatológico, en (4),

salvo un contexto particular, es difícil trasladarse a un ámbito lleno de excremento, en (5) en todo caso se puede dirigir a la casa en donde habita la madre y en (3) la acción de evacuar es involuntaria. Por lo tanto, no es algo susceptible de ser ordenado. De todas maneras, aunque el elemento interjetivo mantiene algunos rasgos de origen pierde densidad sintáctica, ya que no puede coordinarse con otros imperativos como sí lo hace el verbo:

(7) "Andá tirale el pibe al comisario en la mesa y decile: 'Hágalo comer usted, si mi marido está preso'". (CREA: Film [on line], 06-07/2003: 2. El peronismo. Memorias de la cárcel. Una mística rarísima. (Buenos Aires), 2003).

(8) los trabajadores que nos levantamos todos los días a las seis de la mañana: indecisos, nomás? ¡Andá, salí! ¡No me hablés más! (CORPES XXI: Neuman, Andrés: Una vez Argentina. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003).

En (7) la unidad 'andá' está usada como verbo pleno, por esta razón puede mantener una relación hipotáctica con los imperativos 'tirá (le)' y 'decí (le)'. En cambio, en (8) el empleo no es tan claro, dado que el interlocutor puede o bien mandar un alejamiento efectivamente físico o bien expresar un rechazo de las palabras del otro, que sería más abstracto. Si cotejamos los ejemplos analizados con las respuestas de examen de los alumnos, percibimos alguna diferencia. La mayoría le asignó a 'andá' un valor semántico-pragmático de desconfianza, incredulidad:

(9) ¡Andá! Para insinuar que alguien miente o exagera. Ejemplos: ¡Andá! ¿Qué te hacés? Mirá si vas a ser el único que apruebe (protocolo 23).

(10) ¡Andá! Incredulidad. Ejemplos: ¡Andá! No te creo (protocolo 12).

(11) ¡Andá! Descreimiento. Ejemplos: ¡Andá! Eso es puro cuento (protocolo 21).

Se observa que este valor no es tomado por el *DRAE*, aunque se puede considerar como una clase de rechazo, esto es, de lo que el otro dice o hace y está más próximo al polo de lo expresivo. El grado de interjetabilidad es mayor en estos usos.

4.2. ¡Salí!

El *Nuevo diccionario de americanismos* define 'salí' de la siguiente manera: "Se usa para indicar al interlocutor que no prosiga con su exposición porque uno no cree lo que dice", Haensch y Werner (1993: 540).

Veamos qué ocurre en los corpora:

(12) - Sí, Videla hizo fusilar a diez mil -dijo otro.
- Salí, ¡estás en pedo vos! -dijo Pipo.

- ¡Qué pedo! ¡Está escrito! -hablaba el puntano-. Yo lo vi escrito en un libro, en la parroquia de San Luis está. ¡Quince mil! (CREA: Fogwill, Rodolfo Enrique. Cantos de marineros en la Pampa. Mondadori (Barcelona), 1998).

(13) -¡Salí! Son todos unos egoístas. ¡Perón les dio todo! ¿Y ahora? ¿Quién da la cara, eh? (CORPES XXI: Coscia, Jorge: Juan y Eva. El amor, el odio y la revolución. Buenos Aires: Sudamericana, 2011).

En (12) y en (13) se observa que los usos de 'salí' coinciden con el que se explicita en el diccionario citado. No obstante, no es sencillo encontrar un gran número de muestras. Por el contrario, se encuentran más ejemplos de 'salir' con el significado de "cambiar una persona de lugar, generalm. porque molesta el paso o la visión de otro" Haensch y Werner (1993: 540) que con el significado de verbo de movimiento de "partir de un lugar a otro" (DRAE). Este empleo de la forma 'salir' todavía pertenece a la categoría de los verbos, aunque está en un límite difuso con la interjección, ya que ambos poseen el rasgo de 'rechazo'.

(14) ALICIA Vos mientras estate atento con la máquina. (Luis se prepara mientras Alicia dibuja.) ¿Así?
LUIS ¡Sí, *salí*! (Alicia se corre rápido.) (CREA: Rovner, Eduardo. ¿Una foto...? Corregidor (Buenos Aires), 1989).

(15) JUAN CARLOS.- ¿No dijiste que después de contarme todo te ibas? ¿No me dijiste que la orden era que yo me enterara de todo por boca tuya? Ahora, *salí de aquí*. ¡Rápido! (CREA: Pavlovsky, Eduardo. El señor Laforgue. Fundamentos (Madrid), 1989).

En (14) y (15) 'salí' se emplea como verbo, pero en contextos de uso en el que no significa solo un cambio de lugar, sino un pedido con molestia o aversión. Además, en (15) aparece el locativo característico de los verbos de movimiento. Si observamos las respuestas de los alumnos, percibimos que hay una tendencia a considerar la forma 'salí' con esta acepción:

(16) ¡Salí! (No molestes). Ejemplo: ¡*Salí de acá*! (protocolo 7).

(17) ¡Salí! Queja porque alguien molesta mucho. Ejemplo: ¡*Salí! Del medio del paso* (protocolo 32).

(18) ¡Salí! Rechazo, enojo. Ejemplos: ¡*Salí!* No me toques. / ¡*Salí!* Vos me prometiste otra cosa (protocolo 38).

En (16) y (17) el empleo de 'salí' está más próximo al imperativo que a la interjección, incluso en ambos ejemplos aparece el complemento locativo de los verbos de movimiento, aunque se explicita el valor semántico-pragmático de rechazo. En (18) además se recoge el valor de 'enojo'. Si bien el primer ejemplo es similar a los anteriores,

el segundo está más próximo a un uso interjetivo. De esta manera, ‘salí’ posee un grado de interjectabilidad menor que ‘andá’.

4.3. ¡Vamos!

Esta unidad proviene del presente del subjuntivo, que hace las veces de imperativo de la primera persona del plural, dado que en español el paradigma de aquel está incompleto. Ahora bien, la forma regular es ‘vayamos’, pero como afirma el *Diccionario Panhispánico de Dudas*:

La forma “vamos” es hoy la primera persona del plural del presente de indicativo [...]; pero en el español medieval y clásico era, alternando con vayamos, forma de primera persona del plural del presente de subjuntivo [...] Como resto de su antiguo valor de subjuntivo, la forma vamos se emplea, con más frecuencia que vayamos, con finalidad exhortativa [...] (<http://lema.rae.es/dpd/?key=vayamos>).

Por eso es importante no confundir con los usos de la primera persona plural del presente indicativo.

En la obra de Indij (2006), que ya hemos citado, se presenta la siguiente definición de ‘¡vamos!’: “Es un gesto de entusiasmo, de autoafirmación, de poderío y de fuerza” [...] (2006: 9)

Examinemos algunos ejemplos:

(19) Grande, López, ¡ponga huevos! ¡Nade, nade, nade, no deje de nadar! ¡Vamos, López, carajo! ¡Pescá un bagre, campeón! ¡Aguante, López, sacá un diez (CORPES XXI: Neuman, Andrés: Una vez Argentina. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003).

(20) JACOBO: Perdonemé, pero ahí se equivoca.... El alma judía es diferente... CLAUDIA: ¡Vamos, señor Rabinovich! ¿Qué tiene de diferente? (CORPES XXI: Diamant, Mario: Esquirlas. Buenos Aires: celcit.org.ar, 2013-02-27)

(21) Maria Guadalupe 2 *Vamos*... Ni siquiera me pasé una cebolla mojada en vinagre y sal para calmar el dolor... (CREA: Goldenberg, Jorge. Cartas a Moreno. Teatro Municipal General San Martín (Buenos Aires), 1987).

(22) Me planté en el centro del vestuario, tomé aire y pegué el grito, bien fuerte, desde las vísceras: "¡Vamos, arriba! ¡Vamos, carajo! Que esto es un Mundial y nosotros somos los campeones del mundo". (CREA: Maradona, Diego Armando. Yo soy el Diego. Editorial Planeta (Barcelona), 2000).

(23) Julián *Vamos*, ¿nunca ha engatusado a una mujer? (CREA: Shand, William. La transacción. Grupo Editor Latinoamericano (Buenos Aires), 1989).

En (19) y (22) se percibe el valor semántico-pragmático de aliento o dar ánimo. En cambio, en (20), (21) y (23) ‘vamos’ vehiculiza un valor de queja o rechazo respecto del

discurso del interlocutor, señalando la distancia con el emisor. En estos ejemplos hay rasgos tanto expresivos como apelativos. El fuerte valor conativo de 'vamos' se registra en los empleos cercanos al imperativo:

(24) ¡*Vamos*, demuestre que es un hombre! (CREA: Shand, William. El sastre. Grupo Editor Latinoamericano (Buenos Aires), 1989).

(25) (MENÉNDEZ no contesta.) Si querés callarte yo puedo hacer que lo hagas para siempre. ¡*Vamos*! ¿Qué te dijo? (CORPES XXI: Robino, Alejandro: Risas grabadas. www.celcit.org.ar: celcit.org.ar, 2013-04-23).

En (24) y (25) se utiliza la unidad 'vamos' para apelar con cierto énfasis y reclamo. Esta forma el *DRAE* la considera una 'expresión'. Si bien en estos contextos ha perdido el locativo, hay un movimiento, esto es, se intenta que el interlocutor cambie de posición, aunque esta sea abstracta; por ejemplo, de 'no hablar' a 'hablar'. Asimismo, 'vamos' en estos contextos es una forma que se realiza aislada, dando cuenta de su baja densidad sintáctica. Por lo tanto, hay un grado de subjetivación elevado. Queda por determinar si en todos estos usos se puede o no considerar que sea una interjección.

Si examinamos las respuestas de los alumnos nos encontramos con que recogen el valor del aliento y también el fuertemente apelativo:

(26) ¡*Vamos*! Cuando pasa algo bueno, para alentar. Ejemplo: ¡*Vamos*! Que se puede (protocolo 5)

(27) ¡*Vamos*! Promueve al que escucha haga lo que se dice. Ejemplo: ¡*Vamos*! Levantate (protocolo 32)

En (26) aparece en valor de dar ánimo y en (27) el de exhortar. Además, cabe destacar que los evaluados también le asignaron a 'vamos' un valor de gozo o satisfacción:

(28) ¡*Vamos*! (de aprobación). Ejemplo: ¡*Vamos*! Salimos campeones/ ¡*Vamos*! Chicas (protocolo 7)

(29) ¡*Vamos*! Expresa felicidad, euforia. Ejemplo: ¡*Vamos* todavía! ¡*Vamos*! ¡Aprobé! (protocolo 3)

En (28) y (29) 'vamos' se carga de un valor de felicidad, aunque sigue manteniendo la apelación, que se percibe en la adyacencia con el vocativo 'chicas'.

De los tres elementos provenientes de verbos de movimiento, 'vamos' es el que posee un doble desplazamiento: se aleja del emisor, pero en algunos usos se acerca. Es importante recordar que en nuestro español rioplatense no tenemos la interjección 'venga' que señala la segunda traslación.

5. CONCLUSIÓN

Luego de haber examinado las muestras de los corpora arribamos a algunas conclusiones. Las interjecciones deverbales no se comportan de manera homogénea, dado que se encuentran en distintos estadios de subjetivación. Mientras que ‘andá’ tiene un grado de subjetivación mayor que ‘vamos’, ‘salí’ es de los tres elementos el que menos se comporta como interjección. Segundo, las tres unidades poseen un valor de ‘rechazo’ que señala un movimiento de alejamiento del emisor, aunque, como dijimos, ‘vamos’ en algunos contextos realiza el movimiento inverso. Así, cuando aquellas van perdiendo su densidad semántica y sintáctica, es importante subrayar que no dejan su valor apelativo, en mayor o menor medida, siempre aparece. De esta manera, las interjecciones deverbales heredan rasgos de su categoría de origen. Esto también se percibe en su configuración sintáctica, ya que, en ocasiones, conservan la posibilidad de aparecer con un locativo. Por esto, no se pueden establecer límites tajantes entre las dos categorías. Por último, sería interesante indagar sobre los límites– no límites de la función expresiva y la función apelativa y estudiar las interjecciones propias a la luz de los comportamientos de las impropias. En definitiva, ¿se puede considerar que existen interjecciones puramente expresivas e interjecciones puramente apelativas? ¿O siempre se están moviendo en un continuum de dos polos: emotividad y conatividad?

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E.** *Gramática de la lengua española*. Madrid: RAE/E, 1994.
- Alonso-Cortés, Á.** “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 3993-4050.
- Almela Pérez, R.** *Apuntes gramaticales sobre la interjección*. Murcia: Universidad de Murcia, 1985, 2ª edición.
- Bello, A.** *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Ediciones Anaconda, 1948 [1847]
- Berlin, B. y Kay, P.** *Basic Color Terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press, 1969
- Cuenca, M. y Hilferty, J.** *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Cueto Vallverdú, N. y López Bobo, M.** *La interjección. Semántica y pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 2003.
- Company Company, C.** “Gramaticalización por subjetivización como la prescindibilidad de la sintaxis”. *Nueva Revista de Filología Hispánica*. 2004, 52, nº 1, 1-27.

Fábregas, A. y Gil, I. “Algunos problemas de la interjección en lexicografía”. Rafael Monroy y Aquilino Sánchez (eds.) *Actas de AESLA*, Murcia: Universidad de Murcia, 2008, 631-638.

Fernández Cuesta, J. “En busca de nuevas grafías para las interjecciones en el comic”. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Sevilla 5, 6, y 7 de abril de 1989. Sevilla: Asociación Española de Lingüística Aplicada, 1990, 181-188.

Haensch, G. y Werner, R. (dir.) *Nuevo diccionario de americanismos*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993.

Indij, G. *Sin palabras. Gestuario argentino*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2006.

Kleiber, G. *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor, 1995.

López Bobo, M. *La interjección. Aspectos gramaticales*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. Los marcadores del discurso. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 4051-4213.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/>

_____. *Diccionario panhispánico de dudas*. <http://lema.rae.es/dpd/>

_____. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y fundición de Manuel Tello, 1874.

_____. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa, 2010.

Rosch, E. “Prototype classification and logical classification: The two systems”. Ellen Kofsky Scholnick (ed.) *New trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget’s theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, 73-86.

Salvá, V. *Gramática de la lengua castellana: según ahora se habla*. París: Librería de los SS. Salvá e Hijo, 1835.

Traugott, E. y König, E. “The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited”.

Elizabeth Closs Traugott y Bernd Heine (eds.) *Approaches to Grammaticalization*.

Amsterdam: Benjamins, 1991, 189-218.

Corpora

Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual (CREA)* (www.rae.es)

_____. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)* (www.rae.es)

Protocolos de examen de alumnos de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Learner autonomy as a defensible educational goal in modern language education

Borja Manzano Vázquez
Universidad de Granada
bmanzano24@ugr.es

Resumen

La noción de autonomía del aprendiz se ha convertido en un pilar central de la educación durante los últimos años (véase Lamb y Reinders, 2008; Vieira, 2009; o Benson, 2011). Sin embargo, a pesar del consenso general sobre la importancia de promover el aprendizaje autónomo en el contexto escolar, existen voces que cuestionan la autonomía como un objetivo factible y deseable en el aula (Cuypers, 1992; Pennycook, 1997; Hand, 2006). El propósito del presente artículo es discutir por qué la autonomía del aprendiz constituye un objetivo educativo válido en la educación y, más concretamente, en la enseñanza de lenguas. De esta forma, comienza revisando las definiciones más relevantes del concepto de autonomía del aprendiz en la bibliografía especializada. A continuación, se centra en examinar algunas de las principales críticas formuladas contra la autonomía del aprendiz y en considerar diferentes razones que fundamentan la relevancia de este concepto en la educación de lenguas.

Palabras clave: autonomía del aprendiz, críticas, enseñanza de lenguas, aprendizaje permanente, educación democrática.

Abstract

The notion of learner autonomy has become a central pillar of education over the last years (see Lamb and Reinders, 2008; Vieira, 2009; or Benson, 2011). However, despite the general agreement on the importance of promoting autonomous learning in the school context, there are voices that question whether it is a feasible and desirable goal so as to be pursued in the classroom (e.g. Cuypers, 1992; Pennycook, 1997; Hand, 2006). The purpose of the present paper is to discuss why learner autonomy constitutes a defensible educational goal in education and, more specifically, in modern language education. Thus, the paper begins by reviewing some of the most relevant definitions of learner autonomy in the specialised literature. Next, it moves on to examine some of the main criticisms

which have been levelled against this concept. It concludes by considering different reasons which support the significance of learner autonomy in language education.

Keywords: learner autonomy, criticisms, language teaching, lifelong learning, democratic education.

1. INTRODUCTION

Recently, language teaching policies have experienced a considerable change towards principles directly or indirectly related to the development of the autonomous learner (e.g. learner-centredness, self-directed learning, learner differentiation, learning to learn, and collaborative learning). One proof of the renewed and growing interest in the concept of learner autonomy (henceforth LA) is the literature on autonomous learning published since 2000, which exceeds the literature published on the topic over the previous 25 years (Benson, 2006). Nevertheless, controversy still exists as to the significance of LA as an educational goal to be pursued in the classroom. While some authors strongly argue that the notion of LA represents one of the central pillars on which future educational reforms, discourses and policies will continue to build (see Dam, 1995; Jiménez Raya, Lamb and Vieira, 2007; Lamb and Reinders, 2008; Vieira, 2009; Benson, 2011; Manzano Vázquez, 2015), others question its feasibility and desirability in school settings (e.g. Cuypers, 1992; Pennycook, 1997; Hand, 2006). The major purpose of the present paper is to discuss the legitimacy of LA as a defensible educational goal in modern language education and education in general. In doing so, the paper begins by briefly considering what LA is and what it entails in the learning process. It then examines some of the major criticisms which have been voiced against this notion and explains why they can be challenged. To conclude, it discusses different reasons why LA should be promoted in the school context.

2. DEFINING AND DESCRIBING LA

The notion of LA has been defined in many different ways. This lack of consensus on what LA exactly means has made this concept become a catch-all term, comprising other concepts such as agency, motivation, awareness, lifelong learning, and cooperation. This section reviews some of the most relevant definitions of LA in the specialised literature and how they have contributed to the whole picture of autonomous learning.

One of the most influential theorists in the field of autonomous learning has been Holec (1981). His seminal book *Autonomy and Foreign Language Learning* has exceedingly contributed to the conception of LA in many language policies. In fact, his definition of LA

as the “ability to take charge of one’s own learning”¹ (p. 3) still remains the most widely cited definition in the field. Holec further identified the various steps at which the self-directed learner is to be engaged throughout the autonomous learning process: learners themselves determine their learning goals; define the contents and pace of their learning; select their learning methods and techniques; monitor their own learning procedures and evaluate their learning outcomes. This first approach to defining LA was rooted in the development of self-access learning in university language learning centres and, for that reason, it just emphasised a more individualistic dimension of autonomous learning.

In the 90s, Little (1991, 1994, 1997) greatly contributed to the field by adding a distinct psychological dimension to the previous definition given by Holec (1981). His conception of LA laid more emphasis on the learner’s individual control over the cognitive process taking place in learning. Thus, Little (1991: 4) defined LA as the learner’s

capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

The assumption here is that not only will the autonomous learner be able to develop the capacity to be responsible for all the decisions he/she makes concerning the learning process but also to apply the knowledge and abilities acquired beyond the pedagogical environment. More recently, one of the most interesting developments in the field of autonomous learning is the idea that there are different kinds of LA. Benson (2011) has distinguished three major versions or ways of representing the idea of LA for language learning. To the technical and psychological conceptions previously set forth (cf. Holec, 1981; Little, 1991), he has added a third one: the political version of LA. Here LA refers to the capacity to take control over the content and processes of one’s own learning. In this sense, autonomy denotes self-government, that is, the capacity to rule oneself.

During a workshop on LA held in Bergen (Norway) in 1989, leading experts in the field of autonomy came up with what has become known as the ‘Bergen definition’: “learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a socially responsible person” (Dam, 1995: 1). One common belief about LA is that autonomous learning only takes place in

¹ The quotations used throughout this paper are reproduced as taken from the original sources (i.e. respecting spelling, gender selection, etc.). Any modification is specified between brackets.

isolation. Various authors have used the term *independence* as a synonym for autonomy and, in fact, autonomous learning is often referred to in the literature as independent learning. The 'Bergen definition', however, broadened new horizons in the field as it underscores that the exercise of autonomy in the context of language learning has a social as well as an individual dimension. In other words, LA involves both independence and *interdependence*. Autonomous learning is not just working on and for one's own, but involves developing a learning environment where responsibility for the learning process is shared by means of cooperative learning and collective decision-making. Learners help one another learn, solve problems in constructive ways, participate responsibly in the decisions affecting the whole group, and work together towards the achievement of common goals.

Drawing on critical pedagogy, Jiménez Raya et al. (2007) have formulated perhaps one of the most comprehensive definitions of LA to date. They define it as "the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation" (p. 1). This definition adds a democratic value to LA, placing great emphasis on preparing learners to be active participants not only in the management of their own learning but also of their own lives. From this perspective, the notion of LA becomes a collective interest in the service of democracy whereby learners develop self-determination, social responsibility and critical awareness so as to take control over their learning process and participate critically in the society where they live. More recent work in the field is leading to reconsider older conceptions of LA. One example is Illés (2012: 509) who presents a definition of LA which is "language use rather than learning driven". She argues that when developing LA, the emphasis should shift from aspects related to the learning process (e.g. setting learning objectives, monitoring learning, evaluating learning outcomes, etc.) to communicative processes since the teacher's main concern should be to develop learners' autonomy as *language users*. In other words, autonomy should become a means to prepare learners for future successful communication (e.g. coping with difficulties in language use, engaging in the negotiation of meaning, etc.). Nevertheless, this is a very restricted view of LA since, as it will be noted in section 4.1, emphasis on learners' control over their learning process is a key aspect in order to enable them to take charge of their learning throughout their lifetimes.

In sum, LA makes reference to a learner characteristic (defined either as an ability, capacity, or competence) which allows learners to take responsibility for and control over the learning process and everything it encompasses (e.g. goal-setting, decision-making, assessment, problem-solving, etc.), with the fundamental aim of enabling them to

participate and function effectively in a particular culture and society. The view of LA in language learning advocated in this paper identifies with a more social and democratic understanding of education in which learners develop their autonomy both individually and collaboratively. As noted above, LA has a well-defined individual dimension (Holec, 1981), but in the context of language learning, it cannot be exclusively developed in isolation. Learning a language is a social activity in which interaction, communication and interdependence are essential for the learning process. In the foreign language (FL) classroom, learners can develop their autonomy not only by means of taking control over one's own learning, but also by participating actively in and being committed to the welfare of the group, as well as assuming responsibility to cooperate with and help one another academically and socially. The next section addresses the major criticisms against LA in previous literature.

3. SOME CRITICISMS AGAINST LA AS AN EDUCATIONAL GOAL

Despite the many arguments supporting its development, the notion of LA is not exempt from criticism. Different views in the literature have questioned not only the feasibility but also the desirability of promoting autonomy in education and the school context. Nonetheless, these views can be challenged. Cuypers (1992), for instance, was one of the first authors to question the notion of autonomy as an educational goal. He argues that autonomy should not be regarded as the 'first principle' of education, but should be replaced by the basic idea of caring about oneself. His claim is that a person's identity is mainly constituted by the act of "caring about something" (p. 9) and this something is oneself, so this concern must become the immediate goal of educational practice. This view, however, is somewhat restricted since, as discussed below, identity is one of the most important outcomes of LA. When learners develop their autonomy, they have the opportunity to forge their own identity or, in other words, autonomy becomes a means for self-expression, self-discovery, and self-construction. Learners can communicate their own meanings and explore and define who they are as learners and, more specifically, as individuals (Little, 1994; Benson, 2012). In this sense, LA is a fundamental educational aim for learners' personal development.

Hand's (2006) criticisms against autonomy are more explicit than Cuypers'. He contends that we can distinguish between *circumstantial autonomy* (i.e. the freedom to determine one's own actions) and *dispositional autonomy* (i.e. the inclination to determine one's own actions), but he comes to the conclusion that "neither circumstantial autonomy nor dispositional autonomy will serve as an aim of education" (p. 539). On the one hand, he questions whether circumstantial autonomy can be actually taught in formal educational

contexts: “it is a state of being one cannot confer on a person by *educating* her” (p. 537, original italics). Nevertheless, this assumption can be regarded as erroneous since in the classroom the teacher can gradually enable learners to experience more freedom to think and act independently, so learners can eventually steer their own learning by taking increasing responsibility for it, making informed decisions, evaluating their learning outcomes, and so on. One proof is the positive results obtained in those studies which have promoted LA at classroom level (see section 4.4.).

Concerning dispositional autonomy, the question which arises when reading Hand’s paper is: Do we want individuals to be able to determine their own actions? Or do we want them to wait for someone else to determine them? In this sense, Hand seems to support the second vision since the society he pictures in his work operates within a system of dependence (or heteronomy²):

since most of us spend much of our lives operating in spheres in which others have greater expertise than we do, and working in organisations in which others have authority over us, it would be nonsense to say that we ought always or generally to determine our own actions (p. 538).

Thus, he considers that it is nonsense to determine our own actions when there is a person who possesses more expertise and can direct us, as it is the case of the teacher in the classroom. It is true that teachers have greater expertise and knowledge than learners regarding how to manage the learning process, but it is also true that they are not always going to be there for students to submit to their direction. As further discussed in the next section, learners need to learn how to be autonomous in order to direct their professional development once they leave school and to develop as self-determining citizens of the society where they live. For this particular reason, LA constitutes a perfectly defensible educational goal in our current educational system.

Another frequently voiced criticism has referred to the cultural appropriateness of autonomy. Riley (1988) suggests that the development of autonomy is ethnographic as some cultures are more or less suitable or favourable to the ideas and practices of learner-centred approaches. LA is often conceived as a construct deriving from the Western tradition of liberal thought and, consequently, an inappropriate pedagogical goal in non-Western educational contexts. Following this line of thought, for example, Jones (1995) challenges the idea that individual autonomy is a necessary goal in a self-access centre in Cambodia by questioning its supposed unsuitability in the Asian culture. Pennycook (1997: 43), on the other hand, contends that establishing LA as a universal need for all

² Heteronomy makes reference to the subordination or subjection to an external law or force.

learners may become a cultural imposition: “the free, enlightened, liberal West bringing one more form of supposed emancipation to the unenlightened, traditional, backward and authoritarian classrooms of the world”. Nonetheless, there are different research studies conducted in non-Western countries (e.g. China, Japan, and Hong Kong) whose findings show that many Asian students positively value freedom in language learning and the opportunity to direct their own learning process (see Lee, 1998; Littlewood, 2000; Ruan, 2006).

4. ARGUMENTS FOR LA AS AN EDUCATIONAL GOAL

Over the last decades, the enactment of LA has become one of the most prominent educational goals in discussions dealing with modern language education. Notions such as education for life, education for lifelong learning and education for democratic citizenship are increasingly permeating educational rhetoric, thereby prompting the need to implement pedagogical principles which favour pedagogy for autonomy in the modern language classroom. In what follows, and as a response to the aforementioned criticisms towards the concept, the paper discusses the significance of LA as a worthwhile educational aim in the light of four major reasons: 1) the pressing need for enhancing lifelong learning in the knowledge-based society, 2) psychological perspectives supporting the promotion of LA, 3) the conception of LA as a democratic ideal and, finally, 4) the positive learning gains promoted by the development of LA in language education.

4.1 Need for lifelong learning in the knowledge-based society

The importance of LA as a necessary and relevant educational goal lies in the pressing need to promote a learning society which is ready, equipped and responsive to change. These days, contemporary society is witnessing how the use of new technologies is spreading and becoming part of our daily lives and how the volume of information continues to grow at an astonishing rate, with knowledge becoming outdated fast. Our world is, therefore, becoming more and more complex, constantly imposing new societal, cultural, political, and professional demands on the individual (Macaro, 2008). This means that learners will never be able to ‘complete’ their education and will be forced to embark upon a continuous process of retraining and acquisition of skills to deal with the complex challenges of our age. As the former European Commissioner for Education warned, the knowledge-based era urgently requires the implementation of a new paradigm in education: “the major future challenges in the educational field are how to reform our learning systems to prepare our young people for jobs that do not exist yet, using technologies that have not been invented yet, in order to solve problems that haven’t been identified yet” (Jan Figel).

The notion of LA responds to the characteristics and requirements of this new paradigm. In this climate of impermanence, learners will find themselves in a society in which they will constantly need to learn new things, rely on their own resources, apply their knowledge to a variety of new contexts and circumstances, and be able to adapt flexibly to the constant changes the modern world is undergoing: the progressive globalisation, the increased need for plurilinguistic competences, the unstoppable growth of knowledge, the omnipresence of information and communication technologies, and so on. As a consequence, teaching cannot be exclusively focused upon transmitting concepts, theories and principles, but needs to put a higher premium on learners' striving for new competences and capacities typically associated with the notion of LA such as creativity, personal initiative, critical thinking, social responsibility, lifelong learning, decision-making and problem-solving skills (Aviram and Yonah, 2004). In this sense, the development of LA provides learners with the necessary means for adapting to a society in which they must be able to regulate their own learning and take full responsibility for their personal fulfilment.

The changing needs of the knowledge-based society definitely make the call for lifelong learning and permanent education a primary target of the educational system: "lifelong learning has become a necessity for all citizens" (European Commission, 2007: 1). Teachers cannot teach learners everything they need to know. Moreover, the rapid pace of change makes it difficult to predict the learning needs learners will have over the course of their lifetime. For that reason, and as opposed to Hand's (2006) view, learners must learn to be autonomous, self-directed and capable of developing personal learning strategies that help them improve their competences and abilities in the future. One of the fundamental aims of LA is to foster lifelong learning skills since its development creates in learners the disposition to assume both their learning and their professional development as a lifelong process that they will have to pursue on their own once they leave school.

4.2 Psychological premises supporting LA

Insights gained by various disciplines into motivation, cognitive development and human well-being have underpinned the development of autonomy as something essential and natural to human development. Self-determination theory (Deci and Ryan, 2002, 2008) concludes that autonomy, together with competence and relatedness, is one of the three basic psychological needs which are intrinsic to human beings and must be satisfied in order to achieve a sense of self-fulfilment in life:

competence involves understanding how to attain various external and internal outcomes and being efficacious in performing the requisite actions; relatedness involves developing secure and satisfying connections

with others in one's social milieu; and autonomy refers to being self-initiating and self-regulating of one's own actions (Deci et al., 1991: 327).

The concept of LA in the school setting entails a degree of freedom to act and make informed choices without being constantly commanded by the teacher. Learners are given the opportunity to direct their learning procedures, act on their inherent interests, set their own objectives, and take the most relevant decisions concerning their learning. The result is that in autonomy-supportive learning environments learners identify more with the learning process, feel more responsible for reaching their learning goals, and have a genuine desire to learn (see, for example, the studies by Serrano Sampedro (1997), Vansteenkiste et al. (2004), and Dam (2011)). As Ushioda (2011: 224) accurately observes, LA “is a way of encouraging students to experience that sense of personal agency and self-determination that is vital to developing their motivation from within” and to keeping them in the path of learning. When autonomy is frustrated, the learner will inevitably experience diminished self-motivation, resistance to work, and gradual disengagement from learning.

Constructivist approaches have also contributed substantially to the prominence of LA in language education by conferring an active role in learning upon the learner. As opposed to positivist and behaviourist views of learning, constructivism is based on the claim that learning is more effective and meaningful when learners are active creators of their own knowledge and understanding of the world. It emphasises knowledge construction over knowledge reproduction. Rather than being passively presented to them, knowledge needs to be constructed by learners by bringing what they already know into interaction with the new information, ideas and experiences they encounter (Piaget, 1954). Constructivists have further emphasised that learning is primarily an active, experiential, reflective, and collaborative activity. This means that learners should be encouraged to be responsible for their learning, to reflect thoughtfully on experience, and to constantly assess their understanding within an interpersonal environment where learners learn with and from others. This social dimension elaborates on the work of Vygotsky (1978) and sociocultural theory. Explicit in his idea of the ‘zone of proximal development’, Vygotsky contended that the construction of knowledge occurs through interaction in the social world. Vygotsky’s influence on the concept of autonomous learning lies mainly in the idea of collaboration (or interdependence) as a key factor in the development of autonomy. One of the ultimate aims of LA is to create a learning community in which all participants assume one’s own and each other’s learning as a collective responsibility.

Finally, a number of reasons for fostering LA have derived from humanistic approaches to education. Humanistic psychology, represented in the work of Rogers (1969) and Maslow

(1954), emphasises that both behaviour and experience are primarily initiated by the individual, and it is concerned with the enhancement of qualities such as personal choice, creativity, self-awareness, and the capacity to become free and responsible. Although Rogers (1969) used the term autonomy only in passing, he defended that meaningful learning must be self-initiated by the learner. To do this, the teacher has to promote active learner involvement in the learning process and draw learners' attention to how learning takes place (i.e. to learning to learn). In this way, learners can develop awareness of their learning process, the capacity to identify available opportunities for learning, and the ability to overcome possible obstacles in order to learn successfully. Maslow (1954), on the other hand, conceived of people as 'self-actualising' beings striving for health, individual identity, integrity, and autonomy, one of the highest aspirations in human life. Maslow's primary contribution to humanistic psychology was his 'hierarchy of needs'. He maintained that there are certain universal needs which are innate to human beings. The highest need in the hierarchy is what he called 'self-actualization': "the desire for self-fulfillment [...] the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming" (p. 93). As an educational goal, the development of LA aims to promote a non-threatening environment wherein learners feel secure and willing to participate actively in the learning process, become intrinsically motivated, have a sense of well-being, and be able to achieve their true potential.

4.3 LA as a democratic ideal

Developing LA is one of the most fundamental aims of democratic education as it comes to promote a "discourse of choice, freedom and democracy" in the language classroom (Marsh et al., 2001: 384). In more traditional approaches to teaching, the role of the teacher is perceived as central. Teachers typically shoulder most of the responsibility for the learning process and they are regarded as an authority figure, directing and controlling all learning in the classroom. The concept of LA, however, aims to change the power balance in the classroom, acknowledging learners' right to express their opinion about the learning process and have a voice in deciding what to learn and how to learn it. Furthermore, the promotion of autonomous learning fosters language programmes geared to the particular needs, motivations and characteristics of all learners. A pedagogy for LA makes the process of language learning more democratic by providing learners with the opportunity to participate in the planning, monitoring and evaluation of their learning as well as enabling them to control their own progress. Research, for example, has concluded that learners are not only capable of holding responsibility for their learning but they also value positively having a say in the classroom (see Dam, 1995; Serrano Sampedro, 2008).

In this way, they come to feel that they are part of the learning process and are more actively engaged in the management of their language study.

The chief purpose of democratic education and, in turn, of LA is to prepare learners for democratic citizenship. LA supports the development of attributes and values which will enable individuals to play a significant part in a democratic society and to choose for themselves how to live their own lives. By gaining more autonomy, learners can develop as free and self-determining citizens of the community in which they live. In this respect, *identity* is one of the most important outcomes of LA. Traditional approaches to language learning tend to construct the learner's self as a language learner. In other words, his/her goals, needs and learning process are established and controlled by others, normally, the teacher: "A student's sense of self as a learner is most often constructed against evaluative criteria over which they have no control and through a process in which they have virtually no negotiating rights" (Breen and Mann, 1997: 138). This situation may lead learners to feel completely alienated from the learning process. In contrast, the development of LA, as Benson (2011: 22) argues, involves "an ongoing sense of being in control of one's own identity [and development]". It allows learners to take full control of their personal growth as a learner and, ultimately, as a person:

Autonomy is not just a matter of permitting choice in learning situations, or making pupils responsible for the activities they undertake, but of allowing and encouraging learners, through processes deliberately set up for the purpose, to begin to express who they are, what they think, and what they would like to do, in terms of work they initiate and define for themselves (Kenny, 1993: 440).

4.4 Positive learning gains in the promotion of LA

Previous studies in the field of FL teaching have accounted for the effectiveness and positive results of learning programmes implemented to foster LA in the FL classroom. Dam and Legenhausen (1996, 2010) provide accounts of studies on autonomy and language learning in the secondary school context, showing that autonomous learning can be equally effective in terms of language proficiency as mainstream teacher-led approaches. In his different studies in the LAALE³ project, Legenhausen (1999, 2001, 2003, 2010) presents strong arguments for the benefits of promoting LA. When comparing the results obtained in a 'traditional' class with an 'autonomous' class, he finds out that students following an autonomous learning approach have better linguistic achievements (e.g. grammatical proficiency, communicative competence, accuracy, etc.) than learners who follow a textbook-based communicative syllabus. Other relevant studies have

³ LAALE: Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment.

described how autonomous learning raises learners' critical awareness of their learning process. Lamb (1998), Jiménez Raya (1998) and Silva (2008) focus on developing learning strategy work in the classroom and conclude that by doing so, learners express a very conscious awareness of what learning a FL is and feel empowered to decide how and which way to go about learning in the future.

Fostering LA contributes to enhancing learners' intrinsic motivation and commitment to learning while decreasing their disaffection towards schooling. Dam (1995, 2006, 2011) in Denmark and Trebbi et al. (2008) in Norway have been highly successful in developing LA with young people learning English as a FL. They have experienced that by getting learners actively involved in planning and taking decisions about what they have to learn and how they have to learn it arouses their interest and motivation for learning the target language. Similarly, Lamb (2009) concludes that providing autonomy-supportive learning environments has significant effects for students becoming more fully dedicated and more genuinely engaged in learning activities and, consequently, the learning process. In the Spanish context, for example, Barbero Espinosa et al. (1991) and Serrano Sampedro (1997, 2008) have satisfactorily promoted LA in secondary education. They report that the result of the learning programmes set up was getting learners to be gradually less dependent on the teacher and develop a higher involvement in the learning process. Thus, learners started to show more interest in how to do things and how to learn, they expressed a greater concern for their work, they were able to adapt and design their own learning activities, and they contributed their ideas, suggestions and opinions about the learning process.

5 CONCLUSION

The need to transform school pedagogy so as to respond to the new societal and professional demands our present-day society is imposing on the individual has made educators and educational researchers alike enquire into how teaching can best prepare learners for life and lifelong learning. In this sense, the notion of LA has emerged as a basic pillar of future approaches to education and modern language education. The central argument of this paper has been that LA constitutes a valid educational concern as opposed to those voices (e.g. Cuypers, 1992; Pennycook, 1997; Hand, 2006) that question or raise serious doubts as to its appropriateness and relevance in formal school settings. Thus, the discussion has centred on four major reasons for fostering LA in language education: 1) the growing need for enhancing lifelong learning in the knowledge-based society; 2) basic psychological premises supporting LA; 3) the conception of LA as a

democratic value; and 4) the positive results yielded by the promotion of LA in the FL classroom.

However, in spite of the various arguments supporting it, there is a gap between theory and practice concerning LA, that is, its development is still far from being a reality in many schools and classroom practices (Miliander, 2008; Trebbi, 2008; Jiménez Raya, 2011; Manzano Vázquez, 2015). There are teachers who have not addressed the need for a deep re-conceptualisation of pedagogical approaches from a traditional model (i.e. passive consumption and reproduction of information, drilling, etc.) to a more learner-centred one in which learners can work both individually and collaboratively, assume responsibility for their learning process, build their own knowledge, realise their full potential, begin to express who they are, and be creators of their world. Fostering LA is not an easy task, but highly necessary if we want our learners to be better prepared for learning and life beyond the classroom.

To conclude, various courses of action for future work on LA are suggested. First, research is needed at classroom level to understand what potential constraints, obstacles, or dilemmas prevent teachers from assuming LA as an educational goal in language teaching and act accordingly. Second, the teacher has a crucial role to play in supporting learners to gain a degree of independence and providing them with the learning conditions and opportunities for exercising their autonomy. For that reason, both pre-service and in-service teacher education should be regarded as vital for the enactment of LA in teaching practice. We cannot expect teachers to develop autonomous learning in their classroom if they have not been previously trained to do so. In this respect, publications on autonomy have focused more on teaching and learning than on teacher education, and there is still the need to cope with the lack of teacher education programmes which aim to prepare teachers to foster LA (Benson, 2011; Manzano Vázquez, in press). Third, it is necessary to conduct follow-up studies which assess the long-term effects of learning programmes for LA, that is, whether or not learners continue to work autonomously in and beyond the classroom. Finally, further research in the field should explore the relationship between autonomy and concepts such as motivation or identity and how they can be enhanced by means of autonomous learning.

6 BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Aviram**, R. and **Yonah**, Y. "Flexible control: Towards a conception of personal autonomy for postmodern education". *Educational Philosophy and Theory*. 2004, Vol. 36, N. 1, P. 3-17.
- Barbero Espinosa**, E., **Flores Martínez**, P., **Jiménez Raya**, M., **Martínez López**, J. A., **Moreno Sánchez**, M. and **Ruiz Vico**, E. "Towards learner autonomy". M. Jiménez Raya

(ed.), *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA, 1991, 31-72.

Benson, P. "Autonomy in language teaching and learning". *Language Teaching*. 2006, Vol. 40, N. 1, P. 21-40.

Benson, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2011.

____. "Autonomy in language learning, learning and life". *Synergies*. 2012, N. 9, P. 29-39.

Breen, M. P. and **Mann, S. J.** "Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy". P. Benson and P. Voller (ed.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997, 132-149.

Cuypers, S. E. "Is personal autonomy the first principle of education?". *Journal of Philosophy of Education*. 13333333992, Vol. 26, N. 1, P. 5-17.

Dam, L. *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik, 1995.

____. "Developing learner autonomy: Looking into learners' logbooks". M. Kötter, O. Traxel and S. Gabel (ed.), *Investigating and facilitating language learning*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2006, 265-282.

____. "Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results". D. Gardner (ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 173-184). Gaziantep: Zirve University, 2011, 40-51.

Dam, L. and **Legenhausen, L.** "The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment: The first months of beginning English". R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or and H. D. Pierson (ed.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, 265-280.

____. "Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning". A. Paran and L. Sercu (ed.), *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010, 120-139.

Deci, E. L. and **Ryan, R. M.** *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002.

____. "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health". *Canadian Psychology*. 2008, Vol. 49, N. 3, P. 182-185.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and **Ryan, R. M.** "Motivation and education: The self-determination perspective". *Educational Psychologist*. 1991, Vol. 26, N. 3-4, P. 325-346.

European Commission. *Key competences for lifelong learning: A European framework*. 2007. <<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>> [Accessed 3 October 2015]

Hand, M. "Against autonomy as an educational aim". *Oxford Review of Education*. 2006, Vol. 32, N. 4, P. 535-550.

Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Illés, E. "Learner autonomy revisited". *ELT Journal*, 2012, Vol. 66, N. 4, P. 505-513.

Jiménez Raya, M. "Training learners to learn". W. Gewehr, G. Catsimali, P. Faber, M. Jiménez Raya and A. J. Peck (ed.), *Aspects of modern language teaching in Europe*. London: Routledge, 1998, 13-29.

_____. "Language learner autonomy in a Spanish context". T. Trebbi and J. Miliander (ed.), *Educational policies and language learner autonomy in schools: A new direction in language education?* Dublin: Authentik, 2011, 67-80.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. and Vieira, F. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik, 2007.

Jones, J. "Self-access and culture: Retreating from autonomy". *ELT Journal*. 1995, Vol. 49, N. 3, P. 228-234.

Kenny, B. "For more autonomy". *System*. 1993, Vol. 21, N. 4, P. 431-442.

Lamb, T. "Now you are on your own! Developing independent language learning strategies". W. Gewehr, G. Catsimali, P. Faber, M. Jiménez Raya and A. J. Peck (ed.), *Aspects of modern language teaching in Europe*. London: Routledge, 1998, 30-47.

_____. "Controlling learning: Relationships between motivation and learner autonomy". R. Pemberton, S. Toogood and A. Barfield (ed.), *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009, 67-86.

Lamb, T. and Reinders, H. (ed.) *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

Lee, I. "Supporting greater autonomy in language learning". *ELT Journal*. 1998, Vol. 52, N. 4, P. 282-290.

Legenhausen, L. "Discourse behaviour in an autonomous learning environment". *AILA Review*. 2001, N. 15, P. 65-69.

_____. "Second language acquisition in an autonomous learning environment". D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (ed.), *Learner autonomy in foreign language classrooms: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 65-77). Dublin: Authentik, 2003, 65-77.

_____. "Group work, weak learners and the autonomous classroom: Indirect support for the interaction hypothesis?" B. O'Rourke and L. Carson (ed.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom. A Festschrift in honour of David Little*. Oxford: Peter Lang, 2010, 29-44.

Little, D. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

- ____. "Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations". A. Swarbrick (ed.), *Teaching modern languages*. London: Routledge, 1994, 81-87.
- ____. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness*. 1997, Vol. 6, N. 2-3, P. 93-104.
- Littlewood**, W. "Do Asian students really want to listen and obey?". *ELT Journal*. 2000, Vol. 54, N. 1, P. 31-36.
- Macaro**, E. "The shifting dimensions of language learner autonomy". T. Lamb and H. Reinders (ed.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 47-62.
- Manzano Vázquez**, B. "Pedagogy for autonomy in FLT: An exploratory analysis on its implementation through case studies". *Porta Linguarum*. 2015, N. 23, P. 59-74.
- ____. "An exploratory analysis on the obstacles to learner autonomy in the foreign language classroom". K. Schwienhorst (ed.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: Challenges and issues*. Canterbury: IATEFL, in press.
- Marsh**, C., **Richards**, K. and **Smith**, P. "Autonomous learners and the learning society: Systematic perspectives on the practice of teaching in higher education". *Educational Philosophy and Theory*. 2001, Vol. 33, N. 3, P. 381-395.
- Maslow**, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- Miliander**, J. "A kaleidoscope of autonomous learning in Sweden". M. Jiménez Raya and T. Lamb (ed.), *Pedagogy for autonomy in language education: Theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, 2008, 143-157.
- Pennycook**, A. "Cultural alternatives and autonomy". P. Benson and P. Voller (ed.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997, 35-53.
- Piaget**, J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.
- Riley**, P. "The ethnography of autonomy". A. Brookes and P. Grundy (ed.), *Individualization and autonomy in language learning*. London: Modern English Publications, 1988, 12-34.
- Rogers**, C. *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.
- Ruan**, Z. "Learner beliefs about self-regulation: Addressing autonomy in the Chinese ELT context". P. Benson (ed.), *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Dublin: Authentik, 2006, 61-83.
- Serrano Sampedro**, I. "An experience in helping teachers develop self-directed learning in the classroom". H. Holec and I. Huttunen (ed.), *Learner autonomy in modern languages: Research and development*. Strasbourg: Council of Europe, 1997, 207-223.
- ____. "Fostering learner autonomy in a secondary school context". M. Jiménez Raya and T. Lamb (ed.), *Pedagogy for autonomy in language education: Theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, 2008, 126-142.

Silva, W. M. "A model for the enhancement of autonomy". *DELTA*. 2008, N. 24, P. 469-492.

Trebbi, T. "Freedom: A prerequisite for learner autonomy?". T. Lamb and H. Reinders (ed.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 33-46.

Trebbi, T., **Arntzen**, S., **Danielsen**, B. and **Løhre**, A. "Learner autonomy in the Norwegian foreign language classroom". M. Jiménez Raya and T. Lamb (ed.), *Pedagogy for autonomy in language education: Theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, 2008, 158-173.

Ushioda, E. "Why autonomy? Insights from motivation theory and research". *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2011, Vol. 5, N. 2, P. 221-232.

Vansteenkiste, M., **Simons**, J., **Lens**, W., **Sheldon**, K., and **Deci**, E. "Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts". *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004, Vol. 87, N. 2, P. 246-260.

Vieira, F. (ed.) *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting, and being*. Frankfurt: Peter Lang, 2009.

Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Analysing Metaphors in Commercial Advertising

María Irene Moreno Rodríguez
Universidad Jaume I
mariairenemorenorodriguez@gmail.com

Resumen

Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, una metáfora (Lakoff & Johnson, 1980) se define como una herramienta que nos ayuda a entender un concepto en términos de otro. En un principio se entendía que la metáfora solamente podía ocurrir de manera oral, aunque más tarde se desarrollaron nuevos pensamientos sobre otras modalidades en las que esta podía aparecer. Por ejemplo, se han llevado a cabo muchas investigaciones con relación a la metáfora visual monomodal y multimodal. Este artículo parte de varios estudios realizados por Charles Forceville en los que presenta la diferencia entre metáfora monomodal y multimodal. Por lo tanto, el objetivo es presentar un análisis cognitivo de metáforas visuales con el que se espera demostrar un posible continuo entre estos dos tipos de metáfora. En alguna ocasión, ha sido necesario recurrir al análisis de la metonimia, ya que son dos términos que van generalmente ligados.

Palabras clave: metáfora, monomodalidad, multimodalidad, casos fronterizos, metonimia

Abstract

According to the Cognitive Linguistic view, a metaphor (Lakoff & Johnson, 1980) is defined as a tool which allows us to understand one conceptual domain in terms of another. At first, it was thought that metaphors could only occur verbally, but later new thoughts about the concept of metaphor appeared and more research about other kinds of metaphors was developed; for instance, a lot of research dealing with monomodal and multimodal metaphors was carried out. Based on Charles Forceville's research, the aim of this article is to present a cognitive analysis of metaphors in commercial advertising, in order to show a possible continuum between monomodal and multimodal images. The analysis is expected to present some borderline cases between monomodal and multimodal metaphors. In order to do this, the use of the metonymy is needed in some cases, since metaphor and metonymy are sometimes strongly linked.

Keywords: metaphor, monomodality, multimodality, borderline cases, metonymy.

1. INTRODUCTION

The following piece of work is framed within the area of cognitive linguistics. Cognitive linguistics explores “the relationship between human language, the mind and socio-physical experience” (Evans et al., 2007: 2). One of the aspects, which researchers have stressed the most, is the analysis of how linguistic knowledge is linked to world knowledge, or, in other words, the relationship between language and world experience. Nowadays, there are many theories about this relationship, and various contradictions exist among them. Specifically, the study of metaphor and its cognitive motivation is one of the biggest challenges cognitive linguistics has faced.

1.1. Conceptual Metaphor

In the cognitive linguistic view, a conceptual metaphor (Lakoff & Johnson, 1980) is defined as a tool which allows us to understand one conceptual domain in terms of another. Cognitive metaphors help us to understand complex and abstract concepts in terms of simpler ones (Lakoff & Johnson, 1980; Forceville, 2006). This process involves mappings between two domains in our mind.

In Cognitive Linguistics, a mapping is defined as a set of correspondences between conceptual domains (Lakoff & Johnson, 1980). According to Johnson (1987), in order to further comprehend their life experience, people organize and link concepts. What usually happens is that we use a physical or a simple concept we already understand in order to comprehend something abstract or more complex. That physical or simple concept is called the source domain, and the abstract concept, or what we need to comprehend, is the target domain.

There are two main factors that play an important role when dealing with metaphors. One is the socio-cultural factor (Gibbs & Cameron, 2008) and the other factor is more cognitive (Steen, 1999).

According to Gibbs & Cameron (2008), the socio-cultural factor is important because, depending on the particular way of talking and communicating by different speech communities, the metaphors employed by people can vary. Moreover, many of the expressions that we use to speak or communicate are based on conceptual metaphors, which signifies that we communicate through metaphors with which we think (Steen, 1999). Thus, it could be said that metaphors are actually cognitive tools that help us structure our thoughts and our world experience (Silvestre-López, 2009).

1.2. Conceptual Metaphor Theory (CMT)

A main point in this theory is that the mind is inherently embodied and reason is shaped by the body (Lakoff & Johnson, 1999). This statement means that a person is able to

categorize phenomena they can see, hear, feel, taste or smell in a simpler way than phenomena they cannot. So, in order to deal with abstract concepts, humans systematically understand them in terms of more concrete ones.

The idea of conceptual metaphors was firstly explored by G. Lakoff and M. Johnson and it was mainly based on verbal communication as they developed their work 'Metaphors we live by':

Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor. (...) In most of the little things we do every day, we simply think and act more or less automatically along certain lines. Just what these lines are is by no means obvious. One way to find out is by looking at language. Since communication is based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important source of evidence for what that system is like. (Lakoff & Johnson, 1980: 124).

Initially, CMT's claims were mostly based on verbal metaphors. However, a further series of studies have also demonstrated that metaphors can also occur non-verbally (Grady, 2007) and multimodally (Fauconnier & Turner, 2002). Nevertheless, it has also been claimed that a theory of metaphor cannot be merely based on the analysis of verbal language, because this would only show a part of what conceptual metaphor can designate (Forceville, 2006). Later, new ideas dealing with the research of what could be considered a metaphor appeared. Therefore, multimodal types of metaphors appeared to allow a new wave of research on metaphors to go ahead.

1.3. Monomodality vs. Multimodality

It is important to make a distinction between monomodal and multimodal metaphors, although it will be necessary to define the concept "mode" in order to be able to utilise it accordingly. The mode refers to 'a sign system interpretable because of a specific perception process' (Forceville, 2006: 4). It might be stated that the "mode" refers to each of the senses and, at the same time, it helps to make a distinction between them. For instance, language can be perceived through two different modes:

(...) language can be both perceived visually and aurally. I propose there is good reason to do justice to the important differences between these two manners of perception by giving the status of a different mode to "written language" and

"spoken language". After all, oral and written texts rely on very different conditions of understanding (Forceville, 2007: 6).

Monomodal messages are only represented in a single mode. Monomodality is a typical characteristic of verbal texts, through which facts, information and knowledge have been transmitted to later generations. However, monomodality can also be possible in other ways; for instance, we can also transmit an idea visually, through a picture, a photo or an image. In a pictorial metaphor, the source and the target domain are found in the image itself.

According to Forceville (1996; 138-163), there are four types of pictorial metaphors that can be distinguished:

- Hybrid pictorial metaphor: a single object in a picture formed by two different parts. The interpretation deals with the understanding of one part in terms of the other.
- Contextual pictorial metaphor: when the target domain does not appear in the image but it is understood because of the context, which plays the role of source domain.
- Pictorial simile: when the source and the target domain appear in the image juxtaposed and it is the mapping which makes the audience understand the metaphor.
- Integrated metaphor: it is an object that resembles another object. For example, a coffee machine which is a waiter.

Multimodal metaphors are those 'whose target and source are each represented exclusively and predominantly in different modes' (Forceville, 2006: 384); for example, metaphors whose target domain is verbal and source domain is visual, or the other way round. This needs a mental comprehension process which differs from processing visual or verbal concepts alone.

After considering the previous definition of monomodal and multimodal metaphor and making the distinction between them clear, Forceville's (2006) analysis of monomodal and multimodal images needs to be taken into account. According to Forceville (2006), if a product is only advertised visually, it has to be divided into source and target domain. It is necessary to consider which part of the image is the source and which is the target, carrying out the analysis by mapping the concepts. However, in order to analyze a multimodal image, it has to be divided into the different modes it contains. For example, a multimodal image containing a visual part and a verbal part would be divided into these two different modes, later considering where the source and the target domain are.

1.4. Metonymy

It is often the case that metaphors interact with metonymies in conveying particular interpretations. A metonymy is described as a one-correspondence mapping within a

single conceptual domain, where one of its elements (subdomain or 'main' domain) becomes highlighted, often as associated with a particular communicative purpose (Silvestre-López 2009). A formal definition of metonymy can be found in Barcelona (2002:215), as follows, 'Metonymy is a cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially understood in terms of another experiential domain included in the same common experiential domain'.

1.5. Visual Metaphors in Commercial Advertising

Both monomodal and multimodal metaphors appear to be very common in commercial advertising. In general, visual metaphors produce a great effect on the audience (Mulken, van Hooft & Nederstigt, 2014) and they are highly utilised in advertising because, when people get the pleasure of understanding a metaphor, they associate this pleasure with the product advertised. (see Berlyne 1974). However, creating visual metaphors for advertising is not easy. It has to be something new and original to encourage the audience make an effort to understand the metaphor, but it cannot be too difficult because people could associate this difficulty with a negative image of the product. Instead, it has to be something balanced, in order to be solved within the right time frame, to work well and occur smoothly. (Mulken, van Hooft & Nederstigt, 2014).

2. GOALS

The first aim of this assignment is to present an analysis of visual metaphors in commercial advertising. There are many kinds of visual metaphors and there are also many types of advertising. In the following piece of work, the analysis will deal with metaphors appearing in static images to advertise a product. Moreover, the second aim of this assignment is to present the description of a possible continuum between monomodal and multimodal metaphors in advertising. The description will be carried out through the analysis of certain advertising images, which cannot be considered either monomodal or multimodal. In order to do so, Forceville's view of pictorial and multimodal metaphor will be taken into account.

3. METHODOLOGY

In order to carry out the analysis of the different metaphors in commercial advertising and to present a possible continuum between monomodal and multimodal metaphors, a corpus of nine public and private static adverts from the Internet were selected:

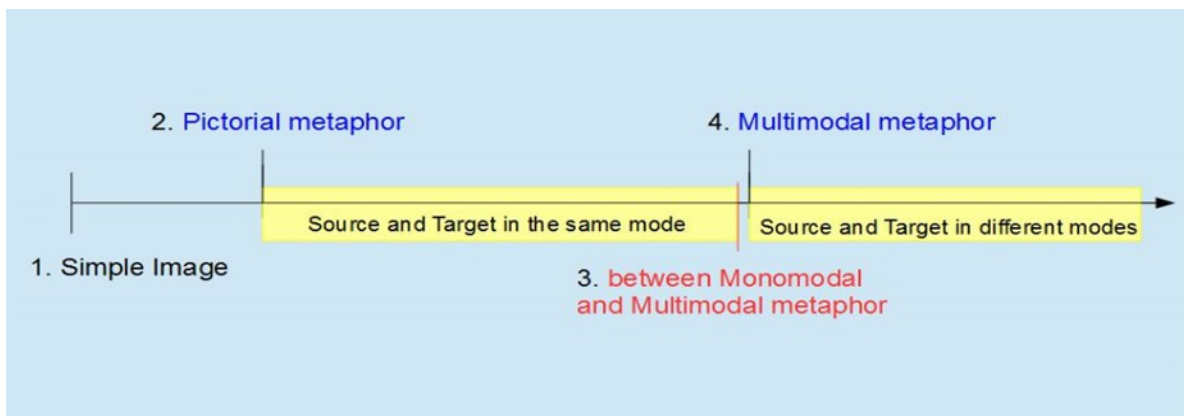
1. Coca-Cola
2. Government campaign
3. McDonald's

4. Brandt
5. Profilo
6. Chupa-Chups
7. AstraZeneca
8. Kiss FM
9. Dentyne

All of the pictures presented a verbal part. Thus, the following questions were formulated in order to analyse the metaphors: Can the metaphor be understood without the use of the language? If a verbal reinforcement is needed, should it take part in the source or the target domain? Moreover, a cognitive approach to analyze the advertisements was used. First of all, the adverts were classified depending on their modality. Later, the metaphor was analyzed to find out where the source and the target domains were placed, and, finally, the intended message of the advert was explained. The results are discussed in the following section.

4. RESULTS & DISCUSSION

The analysis carried out resulted in a continuum between monomodal and multimodal metaphors. The advertisements were found to fit into four different parts of this continuum, ranging from simple images to multimodal metaphors, as the following image shows:



Continuum.

The first picture analyzed is classified into the category of simple images, since there is no metaphor involved. There are two pictures which present a monomodal metaphor. Thus, these are classified as pictorial images. Furthermore, two of the pictures analyzed are classified as containing a multimodal metaphor, since they present the target and the source domain in two different modes. Finally, there is a set of four images that are placed between monomodal and multimodal metaphor, thus establishing a continuum.

According to Forceville (2006), monomodal metaphors present the target and the source

domain in a single mode; in the same way, multimodal metaphors place the target and the source domain in two or more different modes. However, this corpus of four images analyzed differs from these previous ones. It has been observed that, in these pictures, the source and the target domain have been placed in the same mode: or similarly expressed, they have only been presented visually. However, the use of the language has always been essential to complete the comprehension of the metaphor. This means that the source and the target domain appear merely in the visual mode, as with pictorial metaphors, but they are relying on a verbal reinforcement to reach the most accurate understanding. Thus, as this use of the language does not contain the source or the target domain, the metaphor cannot be categorized as a multimodal metaphor; in the same way, it cannot be classified as pictorial because the use of the language is required to fully understand it. Therefore, it can be stated that there is a possible continuum existing between monomodal and multimodal metaphor in commercial advertising.

In order to prove the possibility of this continuum, an analysis of nine different commercial advertisements has been carried out. The analysis itself is presented as a continuum from simple images to multimodal images, and the structure followed to do so is based on the same structure used to analyze a corpus of French advertisements (Negro, 2013). This structure relies on a cognitive analysis to classify the adverts, depending on their modality, and the ability to identify where the target and source domain are placed and what the aim of the metaphor is. At the end, it contains a comment about the intended message of the advert.

4.1 Analysis

As it has been stated, the analysis consists on a nine image corpus, which is divided into: simple images, or what is the same, one image in which the metaphor is not involved, two images which contain monomodal metaphors, four images whose metaphors can be presented as a continuum between monomodal and multimodal metaphor, and two images with multimodal metaphors in them.

The analysis is presented as follows:

4.1.1 Simple Images

4.1.1.1 Coca-Cola



Coca-Cola

This is a Coca-Cola advert which depicts a group of friends having a drink and talking. It is known that they are having a Coca-Cola because of the caption of the logo. As it can be seen, there is no metaphor involved in this picture to advertise the product. Thus, the image has been classified as a simple image.

4.1.2 *Monomodal Metaphor*

The following two images are considered to present a monomodal metaphor. The first depicts a hand holding a cigarette, which casts the shadow of a gun. The second portrays an opened burger box on a table and two hands over it. Apart from that, there is a verbal part in both pictures which has not been analysed: '*Smoking kills*' and '*Free Wi-Fi served at all restaurants*'. They are not part of the metaphor, since the target and the source domain are presented visually and the metaphor is considered purely monomodal.

4.1.2.1 *Government Campaign*



Smoking kills

Cognitive analysis:

Metaphor: the cigarette is a gun

Source: gun

Target: hand, cigarette

Modality: monomodal

visual representation of the source

visual representation of the target

The analysis of this first image shows that the shadow of the gun is the source domain

while the target domains are the hand and the cigarette. Therefore, the metaphor in this image is monomodal. The mapping between them is established in a cognitive way, since the audience knows that a gun can kill people; in the same way, a cigarette can kill people because it is toxic. Thus, the background knowledge of the audience is what allows them to reach the intended message, which is that smoking can kill a person.

4.1.2.2 McDonald's



McDonald's

Cognitive analysis:

Metaphor: the laptop is a burger box

Source: burger box

Target: laptop

Modality: monomodal

visual representation of the source

visual representation of the target

In the second image, the analysis concludes that the source domain is the burger box while the laptop is the target domain, establishing the link between them with the help of the hands moving their fingers over the box. As it can be observed, the source and target domains are represented visually. Thus, according to Forceville (1996), this is a hybrid pictorial metaphor, because the burger box and the laptop are integrated in order to form a single object. Finally, this McDonald's advert has reproduced the image of a burger box used as a computer, since the intention is let the audience know that laptops can be used in McDonald's restaurants.

4.1.3 Borderline Cases

The following four images present a metaphor which can be placed between monomodal and multimodal metaphors, thus creating a continuum between both metaphors. These

kinds of metaphors are considered 'borderline cases'. It is important to take into account that the meaning of this metaphor can only be fully understood when there is a verbal reinforcement, which does not feature in the source or the target domain.

4.1.3.1 Brandt



Brandt

The intended message of this advert is explaining that, unlike other fridges, this one does not let the smell of the products mix. In order to do this, a metaphor and a metonymy are used. The analysis of the metonymy is carried out first because its understanding is needed to comprehend the metaphor.

A metonymy can be established between the verbal and the visual part. Here, the metonymy takes objects for smells. If the analysis of the metonymy is carried out separately, *smell* stands for *object*. Therefore, smell stands for *cheese*; in the same way, *smell* stands for *rabbit*. Thus, '*Don't let smells mix*' stands for '*Don't let the products mix*', which instead of being presented verbally is represented through the depiction of the following metaphor.

According to Forceville (1996), this is a hybrid pictorial metaphor. There is a single object formed by two different parts (cheese and rabbit), in which we understand one part in terms of another. The rabbit is a block of cheese and the block of cheese is a rabbit.

Cognitive analysis:

Metaphors: Cheese is rabbit, rabbit is cheese

Source: rabbit, cheese

Target: cheese, rabbit

Modality: borderline case

visual representation of the source

visual representation of the target

verbal reinforcement

'Don't let smells mix' is used as a verbal reinforcement. As it can be observed, this use of language is not part of the metaphor, but merely a support to understand it. This is why the image has been classified as a container of a metaphor between monomodality and multimodality.

4.1.3.2 *Profilo*



Profilo

Cognitive analysis:

Metaphors: the tomato is a person, the fridge is the world

Source: person, world

Target: tomato, fridge

Modality: borderline case

visual representation of the target

visual representation of the source

verbal reinforcement

The analysis of this image concludes that the target domains are the tomato and the fridge, while the source domains are a person and the world. The mapping is established because of the personification of the tomato, which is holding a map in its hands and is wearing earmuffs. Apart from the map, the tomato appears in the corner of the image, which has a blue background. Such a thing induces us to think that it is lost in a big, frozen world. Moreover, the depiction of the fridge helps us to understand that this frozen world is the fridge itself. In the foreground, there is a verbal reinforcement which helps the audience to understand the metaphor: 'XXL refrigerator'. This use of language does not take part in either the target or the source, but is simply an aid. Thus, the metaphor in this picture is placed between monomodal and multimodal metaphors and the goal of it is to make the audience understand that this fridge is so big that the tomato has simply got lost.

4.1.3.3 Chupa-Chups



Chupa-Chups

Cognitive analysis:

Metaphors: the lollipop is a cigarette

Source: cigarette

Target: lollipop

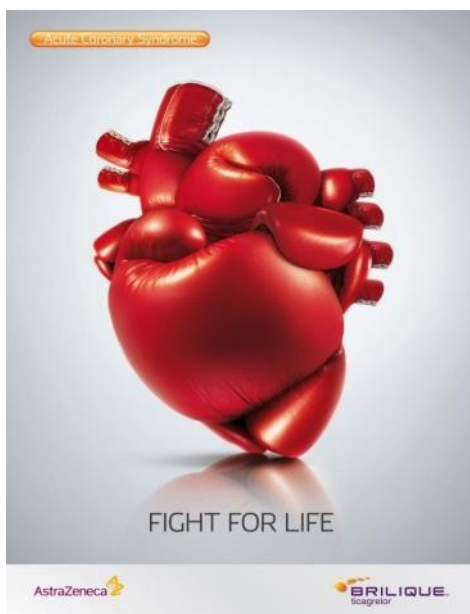
Modality: borderline case

visual representation of the source

visual representation of the target

The analysis of this picture shows that the source domain is a cigarette while the target domain is a lollipop. The mapping is established because the audience understands the lollipop in terms of a cigarette. Thus, a lollipop is so good that it creates addiction; in the same way, a cigarette creates addiction. Moreover, there is a verbal reinforcement that helps the audience to comprehend the metaphor. The use of 'Anxious?' helps people to establish the link between both elements. However, it is not either the source or target domain. This is why the metaphor is placed between monomodality and multimodality.

4.1.3.4 AstraZeneca



AstraZeneca

A metaphor and a metonymy are found in this image.

Cognitive analysis:

Metaphor: the heart is a formed by boxing gloves

Source: gloves

Target: heart

Modality: borderline case

visual representation of the source

visual representation of the target

verbal reinforcement

In the previous picture, it can be observed that the gloves are forming a heart. Thus, the target domain is the heart and the gloves are the source domain. Although a verbal element appears in the picture, this is not a multimodal metaphor. '*Fight for life*' is a mere reinforcement of the metaphor, based on a metonymic activation of the source and target domains of the metaphor. The metaphor is placed between monomodal and multimodal metaphors, thus it is considered a borderline case. As it has been stated, there is also a metonymy combining the verbal part and the visual part. Here, *fight* stands for the gloves and *life* stands for the heart. The mapping of these elements can also help the audience to understand the intended message of the advert.

4.1.4 Multimodal Metaphor

According to Forceville (2007), a metaphor can be considered multimodal when the source domain and the target domain appear mainly in two different modes. There can be many combinations to accomplish these kinds of metaphors, but one of the most frequent is the combination of the pictorial mode and the written mode, as can be observed in the

following images.

4.1.4.1 Kiss FM



Kiss F.M

Cognitive analysis:

Metaphor: the cassette is Darth Vader from Star Wars

Source: Darth Vader, *'Luke...I'm your father'*

Target: cassette, *'iPod...I'm your father'*

Modality: multimodal

visual/verbal representation of the source

visual/verbal representation of the target

In this advertisement, it can be observed that the cassette embodies Darth Vader in his famous saying *'Luke...I'm your father'*. On the one hand, we find the visual representation of the source and target domains. Once the domain of Darth Vader has been activated by *'Luke... I'm your father'*, it is easy to observe a similarity between the cassette and Darth Vader's face. On the other hand, the verbal representation of the source and the target domain is represented by the famous sentence *'Luke...I'm your father'*, replaced by *'iPod...I'm your father'*. The mapping of the metaphor is set because of the audience's background knowledge and cultural background. Everybody knows that the father comes before the son; in the same way, they know the cassette was invented earlier and the iPod is something new. Finally, we find the question *'Do you remember?'* The verb 'remember' is defined by the Cambridge dictionary as "being able to bring back a piece of information into your mind or to keep a piece of information in your memory". What the advert wants to transmit is that this radio station broadcasts music from the previous years and they do it by using this verb, which relates our conception of the past with the music they play. In this case, the use of language is demanded to understand the metaphor as a whole; as a

result, it is categorized as a multimodal metaphor.

4.1.4.2 Dentyne



Dentyne

According to Renau & Girón-García (2015), the virtual world (target domain) usually takes the pattern of the real world (source domain). Therefore, a logical metaphor and, thus, a logical mapping of this metaphor would be carried out from the real world (source domain) to the virtual world (target domain). However, the analysis of this image suggests that the verbal part, which represents the virtual world, is presented as a source domain while the visual part, which represents the real world, is considered the target domain.

Cognitive analysis:

Metaphor: a hug is an acceptance of a friend request

Source: acceptance of a friend request

Target: hug

Modality: multimodal

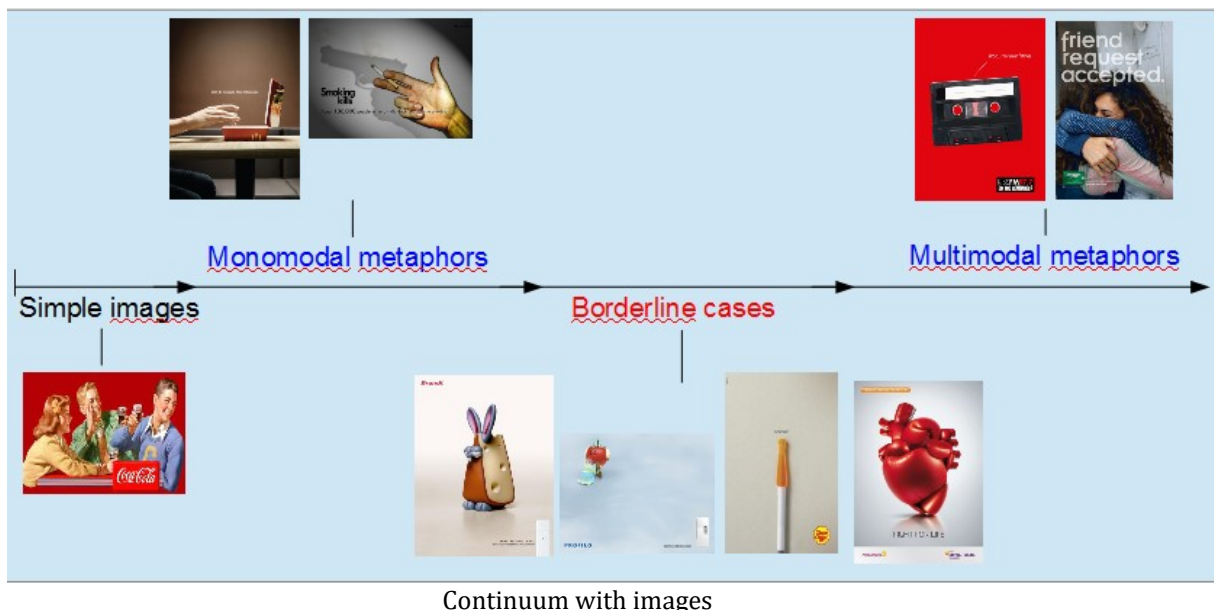
verbal representation of the source

visual representation of the target

As we have observed, this metaphor is considering the virtual world as the main world, while the real world fades into the background. However, the role of the sweets is to ask people to place the real world in the foreground again through the slogan '*Close browsers. Open arms. Make face time.*'. Therefore, the advertisement's intended message is that people should leave the virtual world and come back to the real world with the help of the sweets advertised.

4.2 Continuum

Once finished the analysis of the pictures, it can be stated that a continuum exists between monomodal and multimodal metaphors, as the following image shows:



Continuum with images

As it can be observed, this image shows the continuum with the examples analyzed previously. As it was stated, this continuum goes from simple images to multimodal metaphors. Moreover, it has also been observed that there are some images which include other cognitive concepts, such as metonymy or personification. These figures can also help to understand the meaning of the metaphor, and, thus, the intended message of the product advertised.

5. CONCLUSION

The Cognitive metaphor theory (CMT) states that we do not only speak or write, but we also think in terms of metaphors. According to Forceville (2006), if this is correct, other modes must exist to communicate these metaphors, and images are part of this method of communication.

Because of this reason, the main goal of this paper was to present an analysis of visual metaphors, and to illustrate the existence of a possible continuum between monomodal and multimodal metaphors in advertising. As suggested during the analysis, there is a set of images which present a visual metaphor that was reinforced by the use of language. This use of language is essential to understand the metaphor, but it is never presented as a source or a target domain. Therefore, it can be concluded that the pictures presenting this pattern must be considered borderline cases.

It can also be stated that a distinction between monomodal and multimodal metaphors is not clear yet. As it is well known, each person has a different perception of the world. Therefore, there are some metaphors that can be interpreted differently from one person to another and they cannot be classified as monomodal or multimodal because they give a blurred depiction of themselves. These blurred metaphors create a continuum between monomodality and multimodality and are named borderline cases.

Moreover, apart from the metaphor used to advertise a product, some of the images used in advertising were also found to conceal a series of metonymic projections. The metonymies analyzed here happened to be part of the verbal reinforcement and helped the audience to understand the intended message of the advert.

5.1. Further Research

As it has been observed, the analysis was only carried out in very few examples; therefore, it is difficult to claim that the continuum serves to classify every advert, and that it is always presented as it is given in this article. Consequently, greater research to prove the continuum between monomodality and multimodality in advertising should be carried out, in order to give consistency to the findings and broaden knowledge of this subject. Moreover, the same type of research can be used in other kinds of advertising, such as TV commercials.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Barcelona**, A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy- within cognitive linguistics: An update. In: *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, René Dirven and Ralf Pörings (eds.), 202-277. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.2002.
- Berlyne**, D. *Studies in the New Experimental Aesthetics*. New York: Wiley. 1974.
- Evans**, V., **Bergen**, B.K. & **Zinken**, J. (eds.). *The Cognitive Linguistics Reader (Advances in Cognitive Linguistics)*. London/Oakville: Equinox. 2007.
- Fauconnier**, G. & **Turner**, M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books. 2002.
- Forceville**, C. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London and New York: Routledge. 1996.
- _____. "Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research". In: Gitte Kristiansen, Michel Achard, René Dirven and Francisco Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, 379-402. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. 2006.
- _____. Course on monomodal and multimodal metaphors, 11pp. 2007.
- <http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/> (15 May 2015)
- Gibbs**, R. & **Cameron**, L. The Social Cognitive Dynamics of Metaphor Performance. *Cognitive Systems*

Research, 9, 64-75. 2007.

Grady, J. "Metaphor". *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford UP. 2007.

Johnson, M. *The body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press. 1987.

Lakoff, G. & Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. 1980.

_____. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books. 1999.

Mulken, M. van Hooft, A. & Nederstigt, U. Finding the Tipping Point: Visual Metaphor and Conceptual Complexity in Advertising. *Journal of Advertising*, 43(4), 333-343. 2014.

Negro, I. Verbo-pictorial metaphor in French advertising. *Journal of French Language Studies*, 24(2), 155-180. 2013.

Renau, M.L. & Girón-García, C. 2015. Metaphors in social networks: a review of lexical units in 'Facebook'. XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA.) *La comunicación Multimodal en el siglo XXI: Retos Académico y profesionales* (AESLA 2015) Universidad Politécnica de Madrid, (724) 16 April 2015.

Silvestre, A.J. *Particle Semantics in English Phrasal and Prepositional Verbs: The Case of In and On*. Saarbrücken: VDM. 2009.

Steen, G. From linguistics to conceptual metaphor in five steps. In R.W Gibbs & G.J. Steen (Eds.) *Metaphors in Cognitive Linguistics: selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*, 57-76. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1999.

Figure 1. Continuum

Figure 2. Coca-Cola

Figure 3. Smoking kills

Figure 4. McDonald's

Figure 5. Brandt

Figure 6. Perfiló

Figure 7. Chupa-Chups

Figure 8. AstraZeneca

Figure 9. Kiss FM

Figure 10. Dentyne

Figure 11. Continuum with images

Fig 2: Coca-Cola [Image] (2014) Retrieved from URL
<http://crazyconsultant.blogspot.com.es/> (15 May 2015)

Fig 3: Smoking kills [Image] (2009) Retrieved from URL

<https://www.flickr.com/photos/ptamzz/3946911627/> (15 May 2015)

Fig 4: McDonald's [Image] (2015) Retrieved from URL

<http://www.popsugar.com/tech/McDonald-Starbucks-Jack-Box-Offering-Free-WiFi-1123122> (15 May 2015)

Fig 5: Brandt- "Cheese-Rabbit" [Image] (2006) Retrieved from URL

<http://es.adforum.com/people/carine-johannes-6692956/work/6698003> (15 May 2015)

Fig 6: Perfil XXL Refrigerator: Lost vegetables, Tomato [Image] (2010) Retrieved from URL

http://adsoftheworld.com/media/print/profilo_xxl_refrigerator_lost_vegetables_tomato (15 May 2015)

Fig 7: Chupa-Chups lollipops [Image] (2004) Retrieved from URL

<http://es.coloribus.com/archivo-de-publicidad-y-anuncios/impresos/chupa-chups-lollipops-cigarette-6216455/> (15 May 2015)

Fig 8: Briliq Fighting for Life Global Award Winner [Image] (2012) Retrieved from URL

<https://www.pinterest.com/pin/28780885091590858/> (15 May 2015)

Fig 9: Kiss FM 97.7: Father [Image] (2007) Retrieved from URL

http://adsoftheworld.com/media/print/kiss_fm_977_father (15 May 2015)

Fig 10: Friend Request Accepted [Image] (2008) Retrieved from URL

<http://theinspirationroom.com/daily/2009/dentyne-make-face-time/> (15 May 2015)



LITERATURA

La vida interior de Martin Frost de Paul Auster **y su proyección intratextual**

Óscar Curieses
Universidad de Alcalá de Henares
oscarcurieses@gmail.com

Resumen

El presente artículo investiga en las relaciones que mantiene la película *La vida interior de Martin Frost*, con otros filmes (*Smoke* y *Lulu on the Bridge*) y textos (*Ciudad de cristal* y *La historia de mi máquina de escribir*) de Paul Auster analizando el fenómeno intratextual. No se ocupa de la relación que mantiene con la novela *El libro de las ilusiones* (donde la película es contada por uno de los personajes) pues ya ha sido investigada y desarrollada en múltiples trabajos.¹

Palabras clave: intertextualidad cinematográfica, intratextualidad, cine y literatura.

Abstract

This article delves into the relationship among the film *La vida interior de Martin Frost* with other films (*Smoke* y *Lulu on the Bridge*) and texts (*Ciudad de cristal* and *La historia de mi máquina de escribir*) by Paul Auster by analyzing the intra-textual phenomenon. The article does not deal with the relationship with the novel *El libro de las ilusiones* (where the film is narrated by one of the characters) as it has already been researched and developed in many works.

Keywords: film inter-textuality, intra-textuality, Film and Literature.

INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN: INTERTEXTUALIDAD E INTRATEXTUALIDAD

El concepto de intertextualidad fue acuñado por Julia Kristeva en su artículo «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman» publicado en la revista *Critique*, n.º 239, en 1967 (Martínez Fernández, 2001: 9). Dos años después a su publicación inicial, el término se consolidó en

¹ Esa relación se encuentra estudiada en los materiales adicionales que parecen junto al guión de la película), *La vida interior de Martin Frost* (2007), algunos de los artículos contenidos en *The Invention of Illusions. International Perspectives on Paul Auster* (2011) editados por Stefania Ciocia y Jesús Ángel González, así como el capítulo que yo mismo le dedico en mi tesis doctoral *Leer en la imagen: Paul Auster y el cine* (2012) entre otros.

otra obra de la misma autora, *Semiótica*, editada en 1969. A partir de la creación y afianzamiento del término creado por Julia Kristeva, han sido muchos los críticos que lo han empleado y que han tratado de definirlo (restringiéndolo a un marco determinado o ensanchándolo al máximo, como en el caso de Roland Barthes). Kristeva se refiere en *Semiótica* a la intertextualidad como el «espacio textual múltiple cuyos elementos son susceptibles de ser aplicados en el texto poético concreto» (Kristeva, 1978: 67). De todos modos, pensar que esa referencia al «texto poético» pueda resultar extensible a cualquier obra artística –como ya han advertido distintos pensadores, por ejemplo Lotman– pudiera resultar excesivo. Es decir, el valor de las palabras de Kristeva radica en la idea originaria y en el concepto que designa, pero su concepto ha sido reformulado posteriormente, o mejor, redefinido por distintos autores como Barthes, Genette, Rifaterre, Lotman, Segre y un largo etcétera.²

Los orígenes del término acuñado por Kristeva se relacionan con Mijaíl Bajtin, quien concibe al ser humano básicamente como alguien dialógico, es decir, un ser inconcebible sin un interlocutor. La dialogía establece la relación de voces propias y ajenas, individuales y colectivas. El lenguaje es polifónico por naturaleza y todo enunciado siempre está habitado por otras voces. Por tanto, nuestro hablar resulta siempre un hablar de otro u otros, no siendo los propietarios de las voces que usamos: el lenguaje es una propiedad colectiva (Martínez Fernández, 2001: 53). La aportación de Kristeva consiste en trasladar esa idea sobre la voz y las voces al lenguaje literario y sus obras. De ahí que en un texto de un autor (su voz) se encuentren los textos de otros autores (sus voces). La autora de *Semiótica*, por consiguiente, concibe la escritura como una lectura de un corpus literario anterior y el texto literario como absorción y réplica de textos previos, de los que sería al mismo tiempo reminiscencia y transformación (Estébanez Calderón, 2001: 570-571). Este salto de la voz bajtiana al texto como voz, llevado a cabo por Kristeva, tendrá múltiples seguidores dentro de la escuela posmoderna, uno de los más destacados Roland Barthes, quien a lo largo de *La aventura semiológica* (1985) llega a afirmar que «todo texto es un intertexto» y que no solo se debe considerar como intertextos aquellos textos que le preceden, sino también los que le suceden Barthes (1994: 281-352).

En general, la posmodernidad concebirá la obra literaria como un intertexto, por lo que no considera el texto como una entidad cerrada sino abierta hacia el resto de textos y el lector. Ante esa pretensión de la posmodernidad se han levantado algunas críticas

2 José Enrique Martínez Fernández traza en *La intertextualidad literaria* (2001) un amplio recorrido por el término y ensaya una definición muy adecuada del mismo. Se recoge en este trabajo esa acepción de intertextualidad, ya que consiste en una recopilación y aclaración excelente de dicho término, así como de su definición.

como las de Gérard Genette o Cesare Segre quienes, aceptando el término, han tratado de limitarlo o definir mejor su alcance. Segre matiza la opinión de Barthes para señalar que todo texto no supone un intertexto (pues según él esto resulta una obviedad), sino que puede llegar a serlo en el caso de que se active y se ponga en relación con otros (Martínez Fernández, 2001: 78). Pero será Genette quien en *Palimpsestos* (1962) ensaye una tipología exhaustiva intentando clarificar las distintas maneras en que un texto se relaciona con otros. Concebirá la intertextualidad como «transtextualidad», entendiendo ésta del siguiente modo: «todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos» (Genette, 1989: 9-10). Genette emplea el término intertextualidad para referirse a las relaciones de copresencia de un texto en otro texto (por ejemplo la cita, el plagio o la alusión); emplea los términos «paratextualidad» (para la correspondencia que el texto guarda con su paratexto), «metatextualidad» (para la relación del texto con la crítica), «architextualidad» (para la correlación que mantiene el texto con la enunciación en general) y finalmente «hipertextualidad» (para la derivación existente entre dos textos).

Este artículo trabaja con la tercera tipología de derivación de textos sobre las que ha reflexionado José E. Martínez Fernández (Martínez Fernández, 2001: 144):

- a) Textos que derivan de otros en su proceso de creación pero que no dependen de ellos semánticamente.
- b) Textos que derivan de otros y que son necesarios para llevar a cabo la adquisición de sentido.
- c) Textos que derivan de otros y cuya lectura intertextual o palimpséstica resulta enriquecedora.

Por último en este artículo se utiliza el concepto de intratextualidad como la intertextualidad existente dentro de obras creadas por un mismo autor (Martínez Fernández, 2001: 151) en este caso se trataría de algunas obras del escritor y cineasta Paul Auster. Y será así, independientemente de que se aborden obras correspondientes a distintas disciplinas (cine, literatura y pintura). La intratextualidad mantendrá todos los rasgos y características propios de la intertextualidad y los aplicará dentro de la obra de un mismo autor.³ Una aclaración, en este trabajo no se entenderá por intertextualidad lo que Genette define como tal, sino lo que este autor denomina «transtextualidad», aunque en ocasiones sí se acuda a las tipologías por él

³ «Para la intratextualidad al igual que para la intertextualidad hay citas, alusiones, marcadores, reelaboraciones...» (Martínez Fernández, 2001: 152).

creadas. Esta intratextualidad, llamada por otros «intertextualidad restringida» (Estébanez Calderón, 2001: 560-561) no deja de tener aspectos en común con conceptos señalados por Kristeva al referirse a la intertextualidad como absorción y réplica de textos previos. Si parece arriesgado generalizar tanto como hace Barthes al decir que «todo texto es un intertexto», no lo es tanto el hacerlo dentro de la obra de un mismo autor. Con Auster sí podemos pensar que toda escritura resulta de algún modo una reescritura, una remodelación leve, mediana o fuerte de textos previos (entiéndase «texto» en sentido amplio: como «obra artística»). Las palabras del autor de Brooklyn que se encuentran en la primera novela de la *Trilogía de Nueva York* despejan toda duda: «Lo que le interesaba de las historias que escribía no era su relación con el mundo sino su relación con otras historias» (Auster, 2002: 14). Paul Auster parece haber trabajado en esa dirección en sus películas, él mismo se ha encargado de expresarlo así. ¿Cómo si no podríamos explicar *Blue in the Face* y su vínculo con *Smoke*? ¿Cómo si no podríamos abordar el tema de la mujer imaginada en *Lulu on the Bridge* y su deriva hacia lo cómico en *La vida interior de Martin Frost*? (Curieses, 2014: 80). La intertextualidad supone un concepto literario que se ha ido ampliando con el paso del tiempo y ha dado un salto cuantitativo y cualitativo hacia otras disciplinas⁴. De esta manera resultaría empobrecedor para nosotros examinar únicamente el fenómeno intertextual y intratextual relacionándolo con lo literario sin emparentarlo con otras disciplinas como el cine y la pintura.

LA VIDA INTERIOR DE MARTIN FROST (2007) Y CIUDAD DE CRISTAL (1985)

La disquisición mantenida entre Martin Frost (David Thewlis) y Claire Martin (Irène Jacob) en una escena del filme sobre si la palabra «Berkeley» se refiere al filósofo inglés, a la universidad o a ambos sirve como enlace intertextual con una de las producciones más notables de Auster, *Ciudad de cristal* (primer volumen de su *Trilogía de Nueva York*). Claire le pregunta a Martin acerca de una de sus obras en la que dos de sus personajes tienen el mismo nombre (Auster, 2007a: 40). Este hecho presente en ambas obras activaría el fenómeno intratextual desde la película hacia la novela, debido a que en esta se encuentran dos personajes en los que ese hecho se produce igualmente: Peter Stillman (padre) y Peter Stillman (hijo). Así se pone en marcha la correspondencia intratextual entre estas dos obras, lo que obliga a llevar a cabo un examen detenido de las posibles confluencias y elementos comunes, además de sus posibles consecuencias en

⁴ Existen pocas obras que traten el concepto de «intertextualidad» relacionándolo con el cine. Las más destacables son el capítulo que le dedica Robert Stam en *Nuevos conceptos para la teoría del cine* (New Vocabularies in Film Semiotics, 1992) y el libro *The Memory of Tiresias: Intertextuality in Film and Literature* (1998) de Mijail Iampolski.

cuanto a su significado. Si a primera vista esa relación pasa casi inadvertida, en un estudio comparativo en profundidad parece mucho más evidente.

Lo que señala el personaje de Claire en ese momento de la película es únicamente el comienzo de una red «intertextual» más mucho extensa. El mismo personaje de Martin Frost se encuentra duplicado en el filme, ya que por una parte está el personaje del escritor que escribe la historia [nivel 1] y de otra el personaje del escritor [nivel 2] que forma parte de la historia que escribe el anterior [perteneciente al nivel 1]. En ese punto ya se puede observar cómo lo designado por las palabras no tiene por qué poseer univocidad, sino que puede ser múltiple o dirigirse a distintos referentes. Este asunto relacionado con la correspondencia o no entre las palabras y las cosas se trata con atención en un pasaje de *Ciudad de cristal*. La única inquietud del personaje de Peter Stillman (padre) es precisamente esa, la invención de un lenguaje «que al fin dirá lo que tenemos que decir. Porque nuestras palabras ya no se corresponden con el mundo».⁵ En cualquier caso, la concepción lingüística de Stillman no admitiría la plurivocidad de sentidos, algo que aparece tanto en *Ciudad de cristal* (con los personajes del padre y el hijo) como en *La vida interior de Martin Frost* (con su protagonista, Martin Frost, duplicado).

Ese aspecto del desdoblamiento no resulta el único rasgo común entre la película y la novela. En ambas creaciones aparece Paul Auster como personaje; en *Ciudad de cristal* como el escritor⁶ que visita Daniel Quinn⁷ y en *La vida interior de Martin Frost* como la voz en *off* del narrador extradiegético y Paul Restau⁸, dueño de la casa en la que se aloja Martin Frost en su periodo de descanso. Las fotografías presentes en distintos lugares de la vivienda de los Restau, en las que aparecen Paul Auster, Siri Husdvedt (mujer del escritor) y Sophie Auster (hija del escritor que aparece de niña) así lo corroboran.

Esta presencia de lo familiar (biográfico y real) trasladado a la ficción se halla igualmente en *Ciudad de cristal*, donde aparecían su segunda esposa, la escritora Siri Husdvedt y

⁵ La idea de Peter Stillman padre es que toda cosa posee una función concreta, si esa cosa ya no cumple su función no se puede designar con la palabra en cuestión: «Puesto que ya no cumple su función, el paraguas ha dejado de ser un paraguas. Puede que se parezca a un paraguas, puede que haya sido un paraguas, pero ahora se ha convertido en otra cosa. La palabra, sin embargo, sigue siendo la misma. Por lo tanto, ya no puede expresar lo mismo». Para un desarrollo ulterior de la idea de lenguaje de Stillman, véase Auster, 2002a: 87-89.

⁶ Véase Auster, 2002a: 103 y ss.

⁷ Daniel Quinn es un literato que ha abandonado su carrera de escritor «serio»; Auster lo describe como alguien que publicó varios libros de poesía en otro tiempo, para dedicarse al género de la novela de detectives bajo el pseudónimo de William Wilson.

⁸ Como ya se ha señalado, «Restau» es un anagrama de palabra Auster.

Daniel Auster⁹, hijo del primer matrimonio del escritor (Auster, 2002a: 112-113). Todo ello da fe de la voluntad de integrar la ficción en la realidad y viceversa, así como de preguntarse por la identidad en relación con los dos aspectos anteriores.

En la película de Auster, Martin Frost relata su «vida interior» [*inner life*] y Daniel Quinn, protagonista de la *Ciudad de cristal*, lleva una tarea de detective privado, es decir de «private eye»; pero que se puede entender también como «private I», es decir, como una suerte de «yo privado» o «yo interior». Daniel Quinn escribirá toda su historia en un cuaderno rojo, que encontrará uno de los personajes en la primera novela de la *Trilogía*. Ese texto encontrado será el que se ofrezca finalmente al lector como la historia narrada en *Ciudad de cristal* (aunque con algún añadido). De modo semejante sucede en el filme de Auster; Martin Frost es narrador de la historia [nivel 1] en la que él propio Frost está escribiendo otra historia [nivel 2].

Además, en una y otra obra aparecen personajes que visitan a sus autores, aunque este recurso no se ejecute en idénticos niveles de ficción. Claire Martin visita a Martin Frost en repetidas ocasiones y Daniel Quinn visita y llama a Paul Auster una vez perdido el rastro de Peter Stillman padre (Auster, 2002a: 103).

Por último, se hace necesario subrayar la aparición del narrador al final de las dos trabajos. La imagen de Martin Frost que cierra el filme sugiere que todo lo acaecido durante la película ha ocurrido dentro de él y que es él mismo quien lo cuenta. Al término de la *Ciudad de cristal* aparece también un personaje que será parcialmente el narrador de la historia, quien escribe lo que le sucedió a Daniel Quinn, respetando parte del contenido del cuaderno rojo:

Por lo que respecta a Quinn, me es imposible decir dónde está ahora. He seguido el cuaderno rojo lo más atentamente que he podido y cualquier inexactitud de la obra debe atribuírseme a mí. Hay momentos en el que el texto resultaba difícil de descifrar, pero he hecho todo lo que he podido y me he abstenido de cualquier interpretación. El cuaderno rojo, por supuesto, es solo la mitad de la historia, como cualquier sensible entenderá. En cuanto a Auster, estoy convencido de que se portó mal desde el principio al fin. Si nuestra amistad ha terminado, él es el único culpable (Auster, 2002a: 144-145).

LA VIDA INTERIOR DE MARTIN FROST (2007) Y SMOKE (1995)

Al igual que sucede en *Ciudad de cristal*, la activación «intratextual» se produce en la escena en la que Claire Martin alude a la historia con personajes que poseen el mismo nombre. Ese recurso a la intertextualidad, en *Smoke* (1995) se lleva a cabo mediante las figuras de Paul Benjamin y Rashid Cole; allí este último decide apropiarse

⁹ Paul Auster tiene un hijo llamado Daniel Auster de su primer matrimonio con la escritora Lydia Davis, que aparece brevemente en *Smoke* robando una revista.

del nombre del escritor para ocultar su verdadera identidad en varios momentos del filme.



[Rashid Cole, quien tomará el nombre del escritor, y Paul Benjamin en el apartamento de este último en un fotograma del filme.]

Por tanto, también desde el primer trabajo cinematográfico en el que participó Auster se establece un diálogo de manera explícita a través de la intratextualidad con *La vida interior de Martin Frost*. Este diálogo, incluso resultando menos fructífero que el que se da con la novela *Ciudad de cristal* y con su filme *Lulu on the Bridge*, deja un rastro importante de elementos intratextuales.

Otro de los rasgos comunes radica en la inserción de una historia dentro de otra, así como el proceso de transformación de elementos no pertenecientes a la ficción en ficcionales. En *Smoke* esta metamorfosis resulta capital y sugiere una posible respuesta (aunque muy abierta) a la pregunta: ¿qué es la ficción? En *La vida interior de Martin Frost* lo decisivo no es tanto ese proceso de transformación sino la confusión, solapamiento y retroalimentación entre esos dos mundos a través de la figura mediadora de un escritor. El personaje de Frost, a diferencia del personaje de Paul Benjamin, sí es nuclear para la propia existencia de la película; se trata de su propia historia y además su nombre encabeza el título del largometraje.

Ambos largometrajes se encuentran emparentados por utilizar la reelaboración de un texto previo, más breve; *Smoke* amplía «El cuento de Navidad de Auggie Wren» («Auggie Wren's Christmas Story», 1990) y *La vida interior de Martin Frost* ensancha el largometraje visionado por David Zimmer, que recibe título homónimo dentro de la novela *El libro de las ilusiones*.

Los nombres de sus protagonistas y su vínculo con la realidad también suponen un elemento destacable. «Restau», apellido del dueño de la casa donde se aloja Martin Frost, es un anagrama de «Auster» y «Paul Benjamin», nombre del escritor que aparece en

Smoke, es parte del verdadero nombre de Auster: Paul Benjamin Auster. Su primera novela, *Jugada de presión* (*Squeeze Play*, 1984) fue firmada bajo ese seudónimo.

Un último mecanismo digno de mención dentro de la recreación cinematográfica es la relevancia de la visión interna en común a ambos filmes. Al final de *Smoke* aparece una secuencia en blanco y negro que traduce a imágenes las palabras de Auggie Wren desde el punto de vista de Paul Benjamin, es decir, su visión interior de la narración de Auggie. La utilización de ese recurso también se produce en *La vida interior de Martin Frost* y tiene lugar cuando Martin recuerda a Claire que ha desaparecido.

LA VIDA INTERIOR DE MARTIN FROST (2007) Y LULU ON THE BRIDGE (1998)

En *Lulu on the Bridge* reaparecen algunas de las relaciones intratextuales ya vistas con respecto a otros trabajos de Paul Auster. Este guarda una mayor proximidad con su último largometraje debido a la estructura en *mise en abyme* (cajas chinas a modo de metaficciones) y a que el narrador se constituye como eje nuclear de todo el discurso. En *Lulu on the Bridge* el narrador dominante, Izzy Maurer, es un personaje que protagoniza la historia que sueña mientras se debate entre la vida y la muerte. En este largometraje se siguen encontrando elementos vinculados a la biografía de Auster; esta vez no será su hijo Daniel (que representaba un pequeño papel en *Smoke*) sino Sophie Auster, que realiza una breve aparición interpretando a la hija del productor de la nueva versión de *La caja de Pandora*.

Años más tarde Sophie sí desarrollará un papel más relevante en el segundo largometraje dirigido por su padre. Su aparición se lleva a cabo por partida doble: a través de unas fotografías, en las que aparece junto a su familia (cuando era una niña) y a través de la interpretación del personaje de Anna James. Estas fotos propias del ámbito doméstico, al ser integradas en una ficción, concitan un significado claramente distinto ante el espectador).

Idéntico mecanismo, presente en *La vida interior de Martin Frost*, se encuentra en *Lulu on the Bridge* cuando al inicio de la película se deja ver una imagen de Siri Husvedt (segunda mujer de Paul Auster) que contempla el personaje de Izzy Maurer antes de salir a tocar al escenario. Todas esas recurrencias potencian la ambigüedad existente entre realidad y ficción, o, al menos, subrayan su retroalimentación, ya que siendo parte de la realidad extracinematográfica del autor, él mismo se ocupa de integrarlas dentro de sus discursos de ficción, en este caso el cinematográfico.



[Sophie Auster en dos momentos de *La vida interior de Martin Frost*: retratada en la infancia con su madre, la escritora Siri Husvedt, y junto al personaje Martin Frost.]



[Sophie Auster en *Lulu on the Bridge* –a la izquierda– y Siri Husvedt en una de las fotografías – margen derecho– que mira el personaje Izzy Maurer.]

No es extraño que un artista utilice personas cercanas de su entorno familiar como personajes, pero sí resulta destacable que establezca una hibridación constante entre esa proximidad y la ficción desarrollada.

En *Lulu on the Bridge* no aparece Paul Auster como personaje pero sí otro de sus tópicos literarios habituales: el de la creación. La gran virtud de la película es que ejecuta ese recurso de forma indirecta, es decir, a través de los elementos que aparecen en el sueño de Izzy Maurer. Soñar se convierte así en clara coincidencia con el pensamiento de Carl Gustav Jung en una forma de creación tan potente como la labor artística. Por eso la afirmación ya mencionada de Auster acerca de la relación entre *Lulu on the Bridge* y *La vida interior de Martin Frost* resulta tan concluyente: «una respuesta a *Lulu on the bridge* en clave humorística».¹⁰

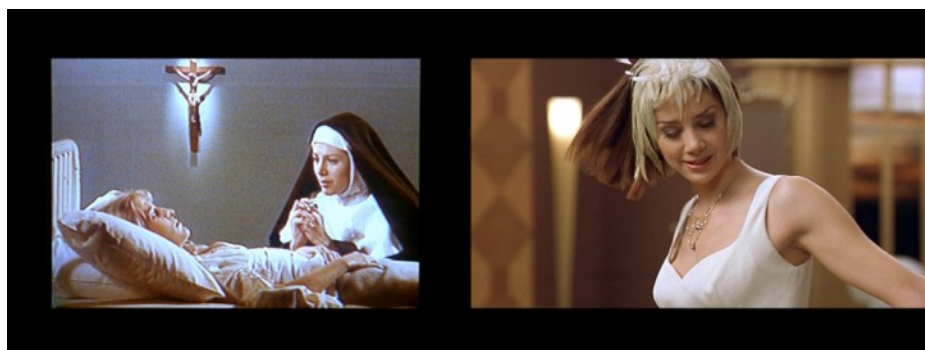
Pero no solo el sueño como correlato de la escritura se encuentra presente. También existe un paralelismo claro entre las distintas metataficciones insertadas en ambos discursos. De esta manera, se desvía la atención de la primera ficción, la de Izzy Maurer, dotándola de una aparente «realidad». Esos distintos niveles de ficción encajados unos dentro de otros llevan al espectador a pensar que las imágenes que presencia pertenecen

¹⁰ Entrevista a Paul Auster en *La vida interior de Martin Frost* (DVD), Cameo, 2008.

a la maquinaria del sueño. Auster, por tanto, consigue un desplazamiento progresivo de la ficción que otorga al primer nivel un falso estatus de realismo. Este mecanismo de cajas chinas aparece de manera similar en *La vida interior* de Martin Frost sin que el espectador sea capaz de advertirlo. Al igual que Izzy Maurer es el protagonista de la ficción que sueña en *Lulu on the Bridge*, el escritor Martin Frost es el protagonista de la ficción que escribe y en la que escribe. El hecho de que dentro de esas metaficciones también aparezcan nuevos elementos ficticios produce nuevamente ese efecto de falsa realidad.



[La imagen de Izzy Maurer en la ambulancia –izquierda– pertenece al primer nivel de la ficción, mientras que la de Izzy junto al personaje de Celia Burns –derecha–, pertenece al segundo nivel de ficción: es lo que Izzy Maurer sueña mientras se debate entre la vida y la muerte.]



[Los cuatro fotogramas anteriores pertenecen al tercer nivel de ficción; son imágenes procedentes de trabajos cinematográficos que ha llevado a cabo Celia Burns, personaje soñado por Izzy Maurer.]

A modo de esquema, se observarían los siguientes niveles dentro de la estructura ficcional que corresponden a *La vida interior* de *Martin Frost* y a *Lulu on the Bridge* respectivamente:

Primer nivel de ficción:

- Martin Frost llega a una casa y decide escribir un relato.
- Izzy Maurer recibe una bala perdida y tiene un sueño antes de morir.

Segundo nivel de ficción:

- Martin Frost, personaje de su propia historia (que también llega a una casa y decide escribir un relato) se encuentra con su musa en el relato que él mismo escribe.
- Izzy Maurer sueña que se cura poco antes de morir y que conoce al personaje de Celia Burns.

Tercer nivel de ficción:

- Martin Frost, personaje de su propia historia (del segundo nivel de ficción), escribe en esa historia metaficticia un nuevo relato: el relato sobre Nordstrum y Anna.
- Celia Burns aparece trabajando como actriz dentro del sueño de Izzy Maurer y le muestra fragmentos de distintos trabajos. También será la protagonista de la nueva versión de *La caja de Pandora*.

No obstante, esos distintos grados de ficción se recogen y son dotados de sentido en las últimas secuencias de ambas películas (característica estructural común que después se comentará) en dos planos muy semejantes: el de Izzy Maurer muerto en la ambulancia y el de Martin Frost en su mesa de escribir mirando a cámara (véanse los dos fotogramas reproducidos a continuación).



También resulta pertinente señalar como rasgo común de ambos filmes la aparición repentina de personajes femeninos de los que se enamoran personajes masculinos: Izzy

Maurer lo hace de Celia Burns y Martin Frost de Claire Martin. Ambos romances se encuentran relacionados con el tema de la musa y la inspiración, y desarrollan una línea argumental semejante: los personajes masculinos desencadenan su ficción al encontrarse con ellas. Ambas narraciones están construidas como estructuras bimembres (hombre y mujer) que nacen de una súbita pasión amorosa y posteriormente se diluyen. En los dos casos se produce una situación semejante: el aislamiento extremo y doloroso. El resultado, sin embargo, se resolverá de distinto modo: Izzy Maurer sí se separa de Celia Burns, mientras que Martin Frost se queda con Claire Martin. La resolución de cada filme se encuentra en perfecta sintonía con los géneros en los que podría enmarcarse; *Lulu on the Bridge* bajo la forma de una tragedia y *La vida interior de Martin Frost* como una comedia.

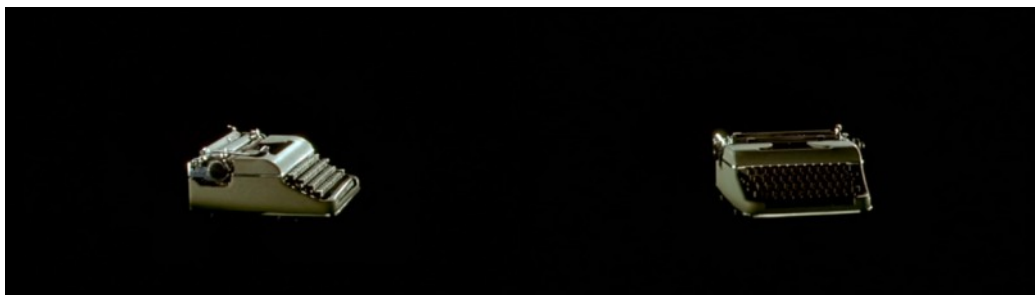
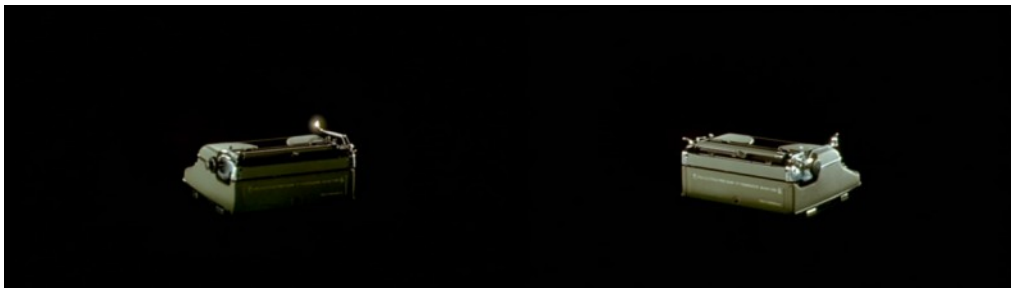
LA VIDA INTERIOR DE MARTIN FROST (2007) Y SMOKE (1995)

A poco que se reflexione brevemente sobre las dos obras que se tratan en este epígrafe, *La historia de de mi máquina de escribir* y *La vida interior de Martin Frost*, se comprueba que la narración constituye un elemento fundamental. En la primera el título de «la historia de» lo subraya y en la segunda se deduce con facilidad de las palabras «la vida interior de», utilizadas casi como una particular biografía interna de algún personaje. Ambas tienen un carácter híbrido y palabra e imagen poseen una importancia considerable. El trabajo desarrollado por Sam Messer y Paul Auster (a iniciativa del primero) ofrece una serie de cuadros de gran formato inspirados en la máquina de escribir Olympia de Auster. Este posteriormente escribiría el texto que da lugar a *La historia de mi máquina de escribir*. Respecto a la segunda obra, el lector ya posee los antecedentes necesarios para poder ubicarla a estas alturas, la palabra resulta una parte esencial del quehacer cinematográfico pero más aún cuando se trata un argumento relacionado con el acto de la escritura.



[Dos de los cuadros pintados por Sam Messer de la Olympia de Paul Auster. En el segundo (izquierda) se puede observar la metaforización de la máquina como un rostro humano con la boca abierta y las teclas a modo de dientes.]

Quizá eso no resulte suficiente para concebirlos como «intratextos», pero sin duda se pueden añadir algunos fotogramas que corroboran la activación intratextual del trabajo dirigido por Auster en las que aparece la máquina de Martin Frost de manera aislada e independiente, tal y cómo aparecen en las pinturas realizadas por Messer. La máquina que aparece en el filme es de la marca Olympia, como la que utiliza Paul Auster para escribir en la vida real.



[Fotogramas de algunas secuencias de la película de Auster en las que aparece la máquina Olympia en un espacio tiempo indeterminado.]

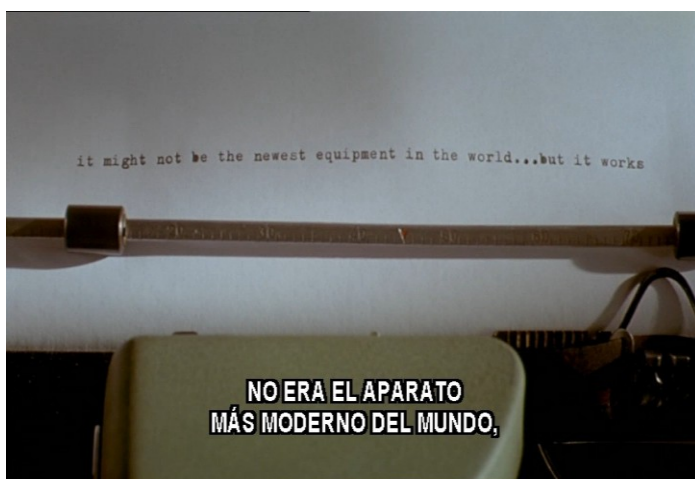
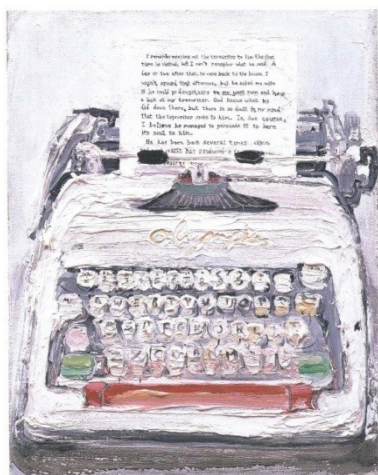
En *La historia de mi máquina de escribir*, Auster, que acaba de regresar a Nueva York tras su estancia en París, encuentra su antigua máquina rota y decide comprar otra de segunda mano. Se trata de la Olympia de un conocido:

En cierto momento de la conversación le mencioné lo que me había pasado con la máquina de escribir, y él me dijo que tenía una en el armario que ya no utilizaba. Se la habían regalado al terminar el bachillerato elemental en 1962. Si me interesaba, sugirió, estaría encantado de vendérmela (Auster, 2002b: 10).

Algo semejante le sucede a Martin Frost, quien saca de un armario de la casa de Jack Restau (recuérdese que «Restau» es anagrama de «Auster»), su amigo, una máquina de escribir. La reacción ante ese objeto por parte de Frost es la siguiente: «Puede que no fuese el equipo más moderno del mundo. Pero servía perfectamente» (Auster, 2007a: 32).

Con todo, las semejanzas en un momento dado se hacen extensibles incluso a la manera en la que se vertebran los dos trabajos. Ambos se asocian a espacios con fuertes dosis de ficción; la máquina proviene de Alemania Occidental, en palabras de Auster «un país que ya no existe» (Auster, 2002b:

10) y Martin Frost se encuentra ubicado en un espacio atemporal, al menos ajeno a lo que se entiende por tiempo convencional, pues nunca se informa de su localización geográfica ni de cuándo sucede la historia (el tiempo del relato en *La vida interior de Martin Frost* es de la creación literaria).



[Tanto en la pintura de Messer como en el fotograma de *La vida interior de Martin Frost*, la propia obra informa acerca de su construcción y adquiere valores metadiscursivos.]

La máquina de escribir, como personaje, y el propio Martin se caracterizan por desarrollar un estrecho vínculo entre lo que se está escribiendo y ellos mismos: poseen rasgos metadiscursivos. Martin Frost escribe sobre otro Martin Frost (que a su vez

escribe una historia) y la máquina de escribir escribe (a través de Auster) la historia de la propia máquina de escribir: «La máquina de escribir está sobre la mesa de la cocina, y mis manos están sobre el teclado. Letra a letra, he ido viendo cómo escribía estas palabras» (Auster, 2002b: 56).

Las similitudes se encuentran también en el estatus de sus protagonistas con respecto al propio autor, ninguna alcanza una independencia completa de la figura de Auster. En el caso de la máquina por razones obvias (es Auster quien cuenta la historia de su máquina de escribir y «esta escribe su propio relato») y en *La vida interior de Martin Frost* por la utilización de la *voz en off* del cineasta neoyorquino ejerciendo de narrador.

No debe dejar de mencionarse que en la serie de cuadros de la Olympia aparezcan ciertos rasgos de humanización; no solo los títulos lo indican así (*Hambrienta* [1998] y *Muda* [2000]) sino el propio aspecto de la máquina. Se trata de una suerte de cabeza informe con una gran boca donde las teclas se han metamorfoseado en dientes.

A partir de este elemento se puede establecer una última conexión: el personaje representado por la máquina de escribir resulta una criatura semejante (al menos en algunos de los trabajos de Messer) al personaje del escritor.

Por último y recogiendo todo lo anterior, se debe señalar que la máquina Olympia de Auster es la protagonista del texto *La historia de mi máquina de escribir* de Auster y que Martin lo es asimismo del filme *La vida interior de Martin Frost*: los dos escriben su propia historia y ambos trabajos se ejecutan a la sombra del escritor «real» de Brooklyn, que planea por todo el discurso aunque nunca llegue a hacerse efectiva del todo.

La conexión intratextual presente en *La vida interior de Martin Frost* conduce a *Ciudad de cristal*, *Smoke*, *Lulu on the bridge* y *La historia de mi máquina de escribir*. En este filme se pueden hallar múltiples semejanzas con los trabajos anteriores que modifican el aparente desenfado y la sencillez de la película, para reclamar una mirada algo más compleja. Esa nueva visión, ya no tan inocente, se ampliará de manera sustancial al cotejarla con estos otros, aclarando algunas cuestiones acerca de la instancia del narrador, niveles de ficción, etc. La película, por consiguiente, se aleja de las apresuradas acusaciones de superficialidad hechas por algunos críticos. Todo lo dicho aquí anteriormente respecto a la intratextualidad queda sintetizado con claridad en esta breve aseveración de Auster, incluida en *Ciudad de cristal*, en relación al personaje de Quinn: «Lo que le interesaba de las historias que escribía no era su relación con el mundo sino su relación con otras historias» (Auster, 2002a: 14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auster, P.** *La trilogía de Nueva York (Ciudad de cristal, Fantasma, La habitación cerrada)*, Barcelona: Editorial Anagrama, [1987] 2002a.
- _____. *Smoke & Blue in the Face*, Barcelona: Editorial Anagrama, [1995] 2005a.
- _____. *Lulu on the Bridge*, Barcelona: Editorial Anagrama, [1998] 1998.
- _____. *La historia de mi máquina de escribir*, Barcelona: Editorial Anagrama, [2002] 2002b.
- _____. *El libro de las ilusiones*, Barcelona: Editorial Anagrama, [2002] 2005b.
- _____. *La vida interior de Martin Frost*, Barcelona: Editorial Anagrama, [2007] 2007.
- Bajtin, M.** *Problemas de la poética de Dostoiewski*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Barthes, R.** *La aventura semiológica*, Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- Cioscia, Stefania y González Jesus Á. (2011), *The Invention of Illusions. International Perspectives on Paul Auster*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Curieses, Ó.** *Leer en la imagen. Paul Auster y el cine* (tesis doctoral inédita), Madrid: UCM, 2012.
- _____. "Diálogo con Paul Auster" (entrevista), en *Cuadernos Hispanoamericanos*. 2014, nº763, Págs. 74-81.
- Estébanez Calderón, D.** *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Genette, G.** *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid: Editorial Taurus, 1989.
- González, J Á.** "Smoke and Illusions. An Interview with Paul Auster" en *Revista de Estudios Norteamericanos*. 2007, nº12, Págs. 57-67.
- Iampolski, M.** *The Memory of Tiresias. Intertextuality and Film*, Los Angeles: University of California Press, 1998.
- Kristeva, J.** "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman", *Critique*. 1967, nº 239, Págs. 438-465.
- _____. *Semiótica*, Madrid: Editorial Fundamentos, 1969.
- Martínez Fernández, J E.** *La intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*, Madrid: Cátedra, 2001.
- Stam, R.** *Reflexivity in Film and Literature. From Don Quixote to Jean-Luc Godard*, New York: Columbia University Press, 1992.

Petra, o la falsa joya del hogar: la anacrónica economía de sexo aristocrática y el desarreglo del ángel del hogar burgués en *La Regenta* (1884-5) de Clarín

Amanda Eaton McMenamin
Wilson College
amcmenamin@wilson.edu

Resumen

Este ensayo sostiene que la trama de *La Regenta* se concentra en el hogar roto de los Quintanar, el cual se centra en el personaje de la criada Petra. Como mediadora entre la pareja principal de Ana y Víctor, Petra es lingüísticamente y semánticamente el “roque” que agrieta el hogar. Ella también es intercesora de la rivalidad principal que amenaza el hogar: aquella entre Fermín y Álvaro. De esta manera, Petra está ubicada al centro de la obra, cuya estructura forma – simbólicamente – una especie de diamante alrededor de su personaje. No obstante, y más profundamente, este artículo propone que no debe ser la criada la “joya” del hogar, sino el ángel del hogar burgués; en esto Clarín critica el desorden social de Vetusta – visto en la obsesión anacrónica de la economía de sexo aristócrata y el desarreglo de género y de hogar que resulta.

Palabras clave: *La Regenta* (1884-5), Leopoldo Alas (Clarín), Petra (estudio de personaje), economía de sexo, ángel del hogar burgués.

Abstract

This essay maintains that that the plot of *La Regenta* centers on the broken home of the Quintanar, which revolves around the servant Petra. As a mediator between Victor and Ana, the focal marital union, Petra is linguistically and semantically the “rock” that cracks apart the home. She is also the facilitator for the principal rivalry that threatens the home: that of Fermín and Álvaro. In this sense, Petra is located at the epicenter of the text, whose structure forms – symbolically – a diamond shape that radiates from her central location. However, and more profoundly, this article also proposes that it should not be the servant who is considered the “jewel” of the home, but rather the bourgeois angel of the house; in this, Clarín critiques the social disorder of Vetusta – seen in the anachronistic, aristocratic obsession with sexual economy and its resulting gender trouble and disorder in the home.

Keywords: *La Regenta* (1884-5), Leopoldo Alas (Clarín), Petra (character study), sexual economy, bourgeois angel of the house.

¿Sobre qué punto principal gira la novela maestra de Leopoldo Alas? En cuanto a la estructura de *La Regenta* (1884-5), Peter Wesseling la ha arreglado temporalmente (1983: 395). Aún antes, Frank Durand había propuesto que la estructura giraba en torno de Vetusta, la ciudad (1963: 325). En lugar de Vetusta, sin embargo, este ensayo mantiene que la trama de la novela concentra en el hogar roto de los Quintanar, el cual se centra en el personaje de la criada Petra. Del esquema que se propone al final de este artículo (Fig. 1), en el eje-x primario, se encuentra el hogar compuesto por Víctor (el marido), Petra (la criada), y Ana (la esposa y protagonista principal). Así, Petra es lingüísticamente y semánticamente el “roque”, o centro, del esquema y conecta el eje-x con el eje-y. Entonces, el eje-y consiste en las rivalidades principales del libro y las fuerzas que amenazan el hogar: Fermín y Álvaro, quienes representan las batallas simbólicas entre vida religiosa/vida política y alma/cuerpo. De esta manera, Petra está al foco del esquema, el cual forma – simbólicamente – una especie de diamante. No obstante, este artículo también sostiene que no debe ser la criada la “joya” del hogar, sino el ángel del hogar burgués; en esto, Clarín critica el desorden social de Vetusta – visto en la obsesión aristócrata y anacrónica de la economía de sexo de los protagonistas y el desarreglo de género que resulta. Este último, el desorden de género que impregna el texto, se ve no sólo en la inversión de las características del ángel del hogar burgués en Petra, la “anti-joya” del hogar, sino también en otros personajes femeninos secundarios como Paula y la marquesa de Vegallana, quienes también exigen demasiada influencia en sus propios esferos de interés, sus propios ejes-x que se quedan, pero sólo tangencialmente, fuera del diamante del influjo subversivo de Petra.

Primero se debe estudiar la función de Petra en el texto y la inestabilidad social que representa, especialmente porque hasta ahora nadie ha analizado su función de “joya falsa” del hogar. La crítica Marta Ortiz Canseco reconoce la centralidad de la criada, pero sólo la menciona en una frase enigmática, sin explicar más: “Por supuesto, será ella [Petra] quien, al final de la novela, lleve las riendas del juego; Clarín pone el destino de todos los protagonistas en manos de esta rubia lúbrica, maquiavélica y terrible” (2005: 34). Más recientemente, Eva María Flores Ruiz ha sostenido de manera más clara: “Petra, que se las ingenia para manipular a los actores principales del drama, viene a ser la directora de escena” (2014: 123). Además, ella añade, en cuanto a la conexión entre Petra y Ana, “Petra se convierte en el exacto reverso de la dama a quien sirve” (2014: 114). Giuseppe Grilli

acaba por sostener el mismo argumento en “Vetusta: una apática revuelta o Ana Ozores en el espejo de Petra”, en la cual teoriza “la especularidad de las dos réplicas estandarizadas y seriales de la femineidad, Ana y Petra”, por la cual “resulta una figura de mujer, a modo suyo, fascinante y seductora en contraste con la represión histérica de la protagonista” (2015: 129). Grilli continúa, “Su aparición [la de Petra] en la narración se traza gradualmente, sin énfasis aparente, como si su presencia no tuviera particular importancia en la economía del texto, mientras luego, poco a poco, adquiere importancia – siempre manteniéndose en los márgenes –, entre los pliegues del cuento” (2015: 120). En cambio, este ensayo desea demostrar con detalle como Petra, al final, no sólo tiene influjo de suma importancia en las vidas de los cuatro personajes principales, Ana, Víctor, Fermín y Álvaro, sino también el hecho de que ella no se queda en los márgenes del texto. De la misma manera, el presente estudio quiere iluminar que la “importancia” de Petra en “la economía del texto” es nada menos que su imbricación en la economía de sexo en la cual participa, como figura de efigie de la anacrónica conciencia de aristocracia que plaga Vetusta. En el texto, hay dos introducciones a Petra. Ella aparece por primera vez en el portal del cuarto de Ana: “Petra, su doncella, asustada, casi desnuda, se abrió la colgadura grande y apareció el cuadro disolvente” (Alas 1999: 121), y un poco más tarde el narrador la describe con más detalle:

Tenía la doncella algo más de veinticinco años; era rubia de color de azafrán, muy blanca, de facciones correctas; su hermosura podía excitar deseos, pero difícilmente producir simpatías. Procuraba disimular el acento desagradable de provincia y hablaba con afectación insoportable. Había servido en muchas casas principales. Era buena para todo, y se aburría en casa de Quintanar, donde no había aventuras propias ni ajenas. Amos y criados parecían de estuco. [...] Sin embargo, Petra había adquirido la convicción de que aquella señora estaba muy aburrida. Aprovechaba la doncella las pocas ocasiones que se le ofrecían para procurarse la confianza de la Regenta. Era solícita, discreta, y fingía humildad, virtud la más difícil en su concepto. (Alas 1999: 264)

En estas dos citas, se encuentra las semillas malevolentes que siembra Petra a lo largo del texto. Se ve que ella es seductiva, como puede “excitar deseos”, y quizás promiscua, como aparece “casi desnuda” en la puerta. No es honesta porque “disimula” y “finge”, y ya ha comenzado a planear cómo puede atrapar a la Regenta, tratando de “procurar” su confianza. Además, ella quiere triunfar de sus raíces bajas, perdiendo su “accento desagradable de provincia”, y, en el futuro, va a aniquilarlas por medio del sexo. Ella es también “muy blanca”, lo que no alude a su inocencia ni pureza sino a sus aspiraciones

aristócratas.¹ Estas aspiraciones llegan a dar miedo a Ana y a Víctor, y, al final, su poder maligno inicia la “disolución” del hogar mismo.

En cuanto a estos planes siniestros de la “rubia lúbrica”, cuando ella ve la relación estrecha entre Ana y Fermín, comienza a sospechar algo – algo que pueda ayudarla a conquistar a sus amos, “[y] con una delicia morbosa, la rubia lúbrica olfateaba la deshonra de aquel hogar...” (Alas 1999: 307). Ella guarda todo lo que le pueda ser útil, incluyendo el guante morado del Magistral que Frígilis encuentra, porque para ella, “era una prueba, no sabía de qué, pero adivinaba que sin saber ella cómo ni cuándo, aquella prenda podía llegar a valer mucho” (Alas 1999: 648). Cuando Petra le divulga al Magistral las relaciones adúlteras entre Ana y Mesía, ella “gozaba voluptuosa delicia viendo padecer al canónigo, pero quería más, quería continuar su obra; que la mandasen clavar en el alma de su ama, de la orgullosa señorona, todas aquellas agujas que acababa de hundir en las carnes del clérigo loco” (Alas 1999: 878). Quiere arruinar el hogar de sus amos y su bienestar total – desde el comienzo, y a lo largo del texto, “tenía sus planes la rubia lúbrica” (Alas 1999: 535).

Ana y Víctor no están sordos a esta amenaza que representa Petra. Cuanto más tiempo que pasa con su doncella, más tiembla Ana de su presencia: “Petra le era antipática. La temía sin saber por qué” (Alas 1999: 629). Mientras Ana se siente un temor general, Víctor comprende mejor su miedo: “Soy feliz en mi hogar, no entro ni salgo en la vida pública; ya no temo la invasión absorbente de la Iglesia, cuya influencia deletérea...pero esa Petra me parece que me quiere dar un disgusto” (Alas 1999: 858).² Su temor es más específico porque sabe que su criada puede estropearlo si revela sus relaciones infieles con ella. Así, Petra corrompe el hogar desde dentro por medio de su relación amorosa con Víctor y desde fuera porque actúa ella misma como un medio por el cual los dos seductores de Ana, Álvaro y el Magistral, pueden escindir el hogar también.

Por su parte, Víctor parece estar atraído a Petra desde el comienzo. Aun al final de la novela, aunque tiene vergüenza de la relación, todavía está fascinado con Petra: “Suspiró don Víctor. Se alegraba en el alma de verse libre de aquel testigo y semivíctima de sus flaquezas; pero, así y todo, al recordar ahora que en vano gritaba «¡Petra!» sentía una extraña y poética melancolía” (881). Por eso, el marido de Ana lleva tanta culpa como

¹ En su ensayo “Fear and Loathing in Vetusta”, Lawrence Rich dice que, en general, “working women are characterized not just by their vulgar speech, but by their uncleanness and disagreeable odor” (2001: 507). Específicamente, explica que Petra es “dirty and smelly” porque guarda su dinero en una cartera sucia y vieja y porque suda durante su encuentro con el molinero (2001: 508). Sin embargo, como se ve aquí, Petra es caracterizada por la piel blanca y el pelo rubio como representaciones simbólicas de sus aspiraciones aristócratas. Además, no habla “vulgarmente”, sino deja su acento rural para sonar menos popular.

² Más tarde, cuando se aclare la manera en que Petra invierte el paradigma del ángel del hogar burgués, se puede notar fácilmente, en la descripción de Víctor aquí, que él también invierte el ideal del hombre burgués, cuyo dominio debe ser la vida pública. La jaula del hogar – el ámbito doméstico –, en contra, debe ser el espacio de su esposa como ángel del hogar.

Petra por su relación extra-marital con ella, la “doncella” de la casa. Dice Lawrence Rich en su artículo, “Fear and Loathing in Vetusta: Coding Class and Gender in Clarín’s *La Regenta*”, que “her [Ana’s] adultery is the inevitable result of an arranged marriage” (Rich 2001: 506). Parece lo mismo para Víctor y, por lo tanto, Clarín critica fuertemente este antiguo tipo de casamiento en contra de la nueva tradición burguesa.³ Es casi como Clarín retrata a Víctor como un viejo celoso del Siglo de Oro bien suavizado, un pervertido modelo del paradigma anacrónico de siglos pasados. Mientras tanto, como sugiere Grill, aunque ella insiste en llamarse “doncella”, “Petra nunca será la *doncella* fiel que subdivide su rol en un comportamiento que podría (debería) reencarnar a la *sirvienta/amiga* de la *comedia del siglo de oro*” (2015: 102). En ese sentido, ella también es representada como ejemplar anacrónica y degenerada. Además, con la boda desigual de Ana y Víctor, reminiscente de la aristocracia del Siglo de Oro, ¿cómo pueden ellos arreglar su hogar (un concepto burgués en sí mismo) si su matrimonio se formula sin sexo y, entonces, sin niños?

Además del problema de la boda arreglada, las sospechas de Ana respecto al adulterio de su marido la empujan hacia los brazos de Álvaro, socavando la integridad del hogar. Por ejemplo, una vez, cuando Ana va al cuarto de Víctor, él grita, “¿Quién anda ahí?” (Alas 1999: 713). Ana no se le revela y entonces, “algo más tranquilo, dijo [Víctor] a poco: - ¡Petra! ¡Petra! ¿Eres tú Petra?” (Alas 1999: 713). Ana está enfadada con esta divulgación, y “unos celos grotescos, tal los reputó, se le aparecieron casi como una forma de la tentación que la perseguía” (Alas 1999: 713). Ella piensa en Álvaro y se dice,

Y si ahora, por milagro, por milagro de amor, Álvaro se presentase aquí, en esta oscuridad, y me cogiese, y me abrazase por la cintura... y me dijera: tú eres mi amor...; yo infeliz, yo miserable, yo carne flaca, qué haría sino sucumbir..., perder el sentido en sus brazos...¡Sí, sucumbir! (Alas 1999: 714)

De este modo, Petra añade a la destrucción del hogar explícitamente por su relación adúltera con el marido y implícitamente por la reacción infiel que experimenta Ana frente a la traición de Víctor con Petra.

Petra también planea destruir la vida de sus amos por medio de los dos seductores de Ana, el espiritual – Fermín – y el carnal – Álvaro. En su posición de pervertida “anti-joya” del hogar, ella quiere hacerles el amor para trasplantar el deseo sexual que ellos sienten por la

³ De hecho, Nuria Godón sugiere en “La singular prostitución de *La Regenta*” que la boda arreglada representa antigua forma de prostitución, la cual critica Clarín, quien “[o]frece una nueva dimensión al debate en lo que se puede entender como una prostitución clandestina ejercida en el seno de la Iglesia Católica y reforzada por otra abalada por la historia de las normas matrimoniales” (2015: 253).

Regenta a ella misma.⁴ La doncella espera exponer las relaciones inaceptables entre los cazadores y Ana al mismo tiempo que usurpa la posición de su ama como la amante de los seductores.⁵ Entretanto, ellos quieren hacerle el amor a Petra para tenerla como espía en el hogar Quintanar. Petra sabe que el Magistral está enamorado de su ama y, por eso, cuando viene al Vivero, coquetea con él, esperando robárselo a Ana: “Petra se le presentó vestida de aldeana, con una coquetería provocativa, luciendo rizos de oro sobre la cabeza...” (Alas 1999: 815). Su deseo está cumplido⁶ porque Fermín decide que es buena idea tenerla en su campo: “Y además, a él [el Magistral] le convenía tener de su parte a la doncella de la Regenta, hacerla suya, completamente suya” (Alas 1999: 817). La misma situación ocurre entre Petra y Álvaro: ella quiere perjudicar a su ama y despojarla de su amante, mientras él quiere ganar una espía en el hogar. El narrador explica que Petra “le quería [a Mesía] por buen mozo, por burlarse a su modo del ama, a quien aborrecía «por hipócrita, por guapetona y por orgullosa»; le quería por vanidad [...] por satisfacer sus venganzas” (Alas 1999: 866). Entretanto, Álvaro “comenzó el ataque de Petra” (Alas 1999: 866) para que ella pudiera vigilar la puerta mientras él estaba con Ana en su cuarto.

En todo esto, vemos que el poder es un elemento codiciado por Petra. Ella goza del poder que llega a ejercer en el hogar Quintanar. Ella se piensa, “la misma Regenta que caía, caía gracias a ella [...] Tenía entre las uñas a la señora, ¿qué más quería ella?” (Alas 1999: 867), y el narrador explica que “Petra era feliz en aquella vida de intrigas complicadas de que ella sola tenía a cabo” (Alas 1999: 868). Sin embargo, ella es también juzgada negativamente por el narrador:

Hasta que estuvo en el caserón de vuelta, no se le ocurrió pensar que aquella felicidad suya acarrearba la desgracia de muchos, y hasta cierto punto su propio daño. Adiós amores con don Álvaro, amores cada vez más escasos, más escatimados por el libertino gracioso, que iba menudeando las propinas y encareciendo las caricias, pero al fin amores señoritos, que la tenían orgullosa. ¿Qué hacer? No cabía duda, ser prudente, coger el codiciado fruto, entrar en aquella canonija, en casa del Magistral. Para esto era preciso echar a rodar todo lo demás, romper aquel hilo que ella tenía en la mano y del que estaban colgadas la honra, la tranquilidad, tal vez la vida de varias personas. Al pensar esto Petra se encogió de hombros. Se le figuró ver que

⁴ Esta sugerencia es diferente de las ideas de Stephanie Sieburth, quien dice que “Petra, too, stands in for Ana in her relations with both Álvaro and Fermín” (1987: 281). No es que Petra “stands in” por Ana; Petra quiere usurpar el amor que se sienten los pretendientes para Ana. De hecho, se ve que Petra odia a su ama, quiere destruirla y tomar su posición de señora aristocrática.

⁵ No importa mucho que Fermín y Ana no tengan una relación sexual. Petra entiende que el Magistral está enamorado como un loco de la Regenta, y eso la empuja a querer robárselo a su ama.

⁶ Directamente después del *rendez-vous*, es sobreentendido por eufemismos que Fermín y Petra han hecho el amor. La descripción de Petra cuando ellos regresan al Vivero dice todo: “Petra se encargó de presidir el servicio de la *mesa de aldea*, aún vestida de aldeana del país, y colorada, echando chispas de oro de los rizos de la frente, y chispas de brasa de los ojos vivos, elocuentes, llenos de una alegría maligna que robaba los corazones de los aldeanos y de algunos clérigos rurales” (Alas 1999: 819).

caía la Regenta y se aplastaba, que caía el Magistral y se aplastaba, que caía don Víctor y se convertía en tortilla, que el mismo don Álvaro rodaba por el suelo hecho añicos. No importaba. (Alas 1999: 872)

El narrador parece condenar el egoísmo vulgar de Petra. A ella no le importa la destrucción de todos los otros, sólo le interesan su futuro poder y elevación social. Y ahora llegamos a la base de su búsqueda de poder y la causa de la putrefacción social y familiar en la novela: la perseverancia de la anacrónica aristocracia que quiere criticar Alas.

En la España actual del periodo, la clase burguesa casi no existe en Vetusta, como explica Akiko Tsuichiya, "Given the lack of a solid bourgeoisie in Restoration Spain, the very notion of the 'middle class' was bound to remain amorphous and indeterminate" (2007: 396). El texto lo muestra claramente:

«Todos somos iguales –decían muchos burgueses de Vetusta-, la nobleza ya no es nadie, ahora todo lo puede el dinero, el talento, el valor, etc. etc.»; pero a pesar de tanta alharaca, a los más se les conocía hasta en su falso desprecio que participaban desde debajo de las preocupaciones que mantenían los nobles desde arriba. (Alas 1999: 500)

¿Cómo puede funcionar el sistema burgués del hogar y su ángel fuera de la clase que los engendra? Anda muy mal, y su falta de estructura acaba en el adulterio y la devastación total de la unidad familiar.⁷ Petra participa en esta destrucción porque quiere suplantar a sus amos y hacerse señora aristócrata. Por ejemplo, Víctor se queja de que Petra "habla gordo, es insolente, trabaja poco, no admite riñas y aspira a ponerse en un pie de igualdad absurdo..." (Alas 1999: 860). Este aspecto de sus aspiraciones aristocráticas es muy importante al mensaje social del texto. La sociedad está podrida porque el sistema moral burgués y su método de control social por medio de la construcción del hogar no existen.⁸

⁷ Mathews nota que "the division between the public and the private, a division that Spanish social ideologues came to see as essential to the moral health of the nation, has not yet been established in Vetusta" (2003: 87), y esta división es otro aspecto de la sociedad burguesa, complementario al hogar, que le falta a Vetusta.

⁸ De esta manera, se puede decir que Petra participa en la cursilería, como quiere elevar su estatus por imitar la vida de sus amos, y lo hace de una manera ridícula y exagerada. En su artículo, "Aspiraciones y apariencias: La cursilería en *La Regenta* como instrumento de crítica social", Grazyna Walczak habla de la cursilería de Pepe Ronzal, don Frutos, Francisco de Páez, y aún Ana Ozores (por la beatería que ejemplifica), pero no de Petra. Eso se entiende porque Walczak afirma que las preocupaciones aristocráticas y "[e]l hecho de no causar sorpresa ni alboroto entre los vetustenses [estas preocupaciones] indica que a los ojos del autor hay una pérdida de autenticidad de la clase dominante en la España de la época" (2011: 64). Sin embargo, el ensayo presente propone que Clarín critica lo aristocrático, lo cual forma la ya anacrónica base de la cursilería, en lugar de verlo nostálgicamente como si fuera una "autenticidad" que le faltara a la España [Vetusta] moderna.

En este sentido, como Catherine Jagoe presenta en su obra *Ambiguous Angels*, “[t]he idea of woman as angel was inseparable from the notion that women’s proper place was in the domestic sphere” (1994: 16), el “ángel” que debe habitar el hogar viene a ser la central característica del régimen burgués. Además, este ángel del hogar es contrapuesto con la dama aristocrática del siglo antes. Según Jagoe,

Feminine domesticity was clearly an ideal which marked off the middle classes both from the aristocracy and from the working classes, although writers presented it as woman’s essential nature regardless of class lines. The constant admonitions to lead a demure and secluded existence signalled a preoccupation to differentiate the model woman from the image of the aristocratic lady who, in the eighteenth century, had begun entertaining on a lavish scale in her home and behaving with less public restraint than had traditionally been demanded of her. (1994: 21)

Estas damas pueblan el texto de *La Regenta*, como se analiza más tarde en el personaje de la marquesa de Vegallana. En cuanto a Petra, ella no es pero quiere ser una de esas damas aristócratas.

Jagoe también explica que, paralelo al concepto del ángel del hogar – para quien, “Purity, defined as lack or control of sexual passion, was the prime quality of the angel of the house” (1994: 24) –, “The notion of home was discursively constructed as an exclusively female, private, noncommercial space in opposition to an external, male, public world of work for wages” (1994:16). Entendido así, se ve que otro elemento importante del mundo burgués, el capitalismo, o la economía de dinero, está casi ausente en Vetusta. En lugar de un sistema dineral, este artículo sostiene que los personajes participan en una antigua economía amorosa de sexo, aristocrática y anacrónica. Por ejemplo, desde el comienzo, se nota que Petra no exhibe la ambición capital, sino su economía depende de las relaciones sexuales: “Petra pensaba casarse con él [el molinero], pero más adelante, cuando fuera más rico y ella más vieja. [...] Miraba el molino como una caja de ahorros donde ella iba depositando sus economías de amor” (Alas 1999: 273).⁹ Así, el sexo representa una relación de poder, y es el poder lo que es codiciado por el sistema aristocrático. Si uno es aristócrata, el dinero llega a ser bastante inconsecuente. Para ganar poder y ser rico, son más importantes las relaciones sociales y sexuales. Por eso, Petra no quiere recibir dinero de Fermín ni de Álvaro por sus servicios sexuales – ella quiere hacerles el amor por poder y prestigio social.

Así, aunque Nuria Godón, en su ensayo “La singular prostitución de *La Regenta*”, no dice nada de la prostitución en relación al personaje de Petra, mientras esta autora caracteriza

⁹ Rich dice que “Petra’s obsession with money and ascending the social ladder have led to critical near-sightedness” (2001: 508). Sin embargo, como se demuestra aquí, Petra está obsesionada no con el dinero sino con ser aristócrata, ser señora.

aquella de Ana, dice, “*La Regenta* muestra el relativismo de la edad moderna en una capital de provincia en la que, además de nutrirse la imagen de la mujer como objeto comercial, siguen operando muy antiguos y diversos modos de prostitución” (2015: 262). Así, se puede describir los servicios sexuales de Petra como una de estas “antiguas” formas de prostitución, diferente del concepto burgués, el cual se basa en el comercio económico de las transacciones sexuales. El crítico Thomas Laqueur explica bien la diferencia principal entre las dos perspectivas – la aristócrata y la burguesa – en su ensayo “Sexual Desire and the Market Economy During the Industrial Revolution.” Mientras el nuevo modelo de la economía burguesa y capitalista “depends on the spread of a new personality type, one able to control animal urges and to delay the satisfaction of present wants for future gains, one governed by internal constraints and the capacity to abandon old practices for new, more rational ones” (1992: 188),¹⁰ la economía de sexo de la aristocracia es criticada por la burguesía por ser elemento fundador del antiguo régimen: “Excessive consumption of the traditional sort, like excess sexuality, was one of the charges radicals leveled against an aristocratic order” (Laqueur 1992: 186).

Entendido así, se comprende mejor porque Álvaro está sorprendido cuando Petra no quiere tomar sus retribuciones dinerarias: “A la chica se le ocurrió ser, o fingirse, desinteresada, preferir los locos juegos del amor a las propinas, ofrecer sus servicios, con discretísima medias palabras y buenas obras, a cambio de un cariño” (Alas 1999: 866). Como él es miembro de la antigua aristocracia “liberal” (en oposición a la carlista), la cual se ha resignado a la vida burguesa rentista, se ve en su personaje la fachada de los modos burgueses superpuesta sobre una esencia fuerte de costumbres anacrónicas y aristocráticas. El narrador continúa, explicando en aún más detalle los motivos de Petra en su relación con Álvaro:

No era Petra enemiga del vil metal, ni la ambición de mejorar de suerte y hasta de esfera, como ella sabía decir, era floja pasión en su alma, concupiscente de arriba abajo; pero en Mesía no buscaba ella esto; le quería por buen mozo, por burlarse a su modo del ama, a quien aborrecía «por hipócrita, por guapetona y por orgullosa»; le quería por vanidad, y en cuanto a servirle en lo que él deseaba, también a ella le convenía por satisfacer su pasión favorita, después de la lujuria acaso, por satisfacer sus venganzas. [...] Y como si esto en vez de un placer, en vez de una gloria fuese para Petra una carga, un trabajo, el mejor mozo de Vetusta le pagaba el servicio con amores de señorito que eran los que ella había saboreado siempre con más delicia, por un instinto de señorío que siempre la había dominado. (Alas 1999: 866-67)

¹⁰ Sin embargo, Laqueur también explica como este nuevo modelo burgués no distingue bien “the freedoms of the marketplace in goods and services from the marketplace of sex; [nor] the threats posed to the family by an explicitly amoral public economic sphere from the threats posed by prostitution” (186). En todo esto se ve la paradoja burguesa, en la cual se nota una insistencia en el ahorro del dinero tanto como del fluido seminal para el buen mantenimiento del hogar, mientras la prostitución amenaza ambos desde fuera.

Explica primero que las aspiraciones de Petra no tienen que ver con el dinero sino con su posición social y que esta ambición no es débil para ella. Pues demuestra que Petra no utiliza a Álvaro para elevarse económicamente sino para gozar de unos “amores de señorito” y para ajar a su ama. A Petra le encanta su relación sexual con Mesía precisamente porque es señor don Álvaro, líder político del pueblo – es importante y ejerce mucho poder. Aunque Petra no lo usa tan forzosamente como se aprovecha del Magistral para hacerse señora, ella entra en la relación porque “sus amores señoriles” le hacen sentir más como dama. Además, la relación la llena de poder – el poder de destruir a la Regenta, de quien Petra tiene celos porque es señora y es deseada por varios señores. Petra odia a su ama porque quiere ser Ana. El narrador llama la atención del lector también a la motivación central de Petra: su lujuria. En lugar de la enfermedad femenina burguesa que caracteriza a muchas de las protagonistas de Galdós como Isidora Rufete, la cual tiene una obsesión con el lujo y el deseo del poder económico – de gastar, consumir y acumular cosas –, Petra sufre de un mareo aristocrático, el cual es representado más bien por la lujuria sexual y el apetito por el poder social – por casarse bien y sentirse privilegiada.

De la misma manera, la relación entre Petra y Fermín se formula similarmente a principios de su pacto. Como ya se ha explicado, al comienzo del texto, Petra quiere hacerle el amor al Magistral en el bosque del Vivero para desplazar su amor señorial de la Regenta a ella misma. De hecho, Petra sólo quiere recibir sus cariños mientras piensa que se los roba a su ama:

Creyó Petra que don Fermín la quería a ella ahora después de haber querido a su ama. [...] Cuando se convenció de que don Fermín, por mucho que disimulase, estaba enamorado como un loco de la Regenta, furioso de celos, y de que no había sido su amante ni con cien leguas, y de que a ella, a Petra, sólo la había querido por instrumento, la ira, la envidia, la soberbia, la lujuria se sublevaron dentro de ella saltando como sierpes; pero las acalló por de pronto, disimuló, y por entonces sólo dio satisfacción a la avaricia. (Alas 1999: 868)

Cuando descubre que Fermín había querido usarla de la misma manera que ella pretendía servirse de él, está furiosa y decide aprovecharse de él de otra manera. El narrador explica que “Petra comprendía que la casa del Magistral era el camino más seguro para llegar a casarse y ser señora o poco menos” (Alas 1999: 867). Así, la sagaz doncella arregla sus planes para que pueda disfrutar del amor señorial de uno de los seductores, mientras gana el aprecio social por medio del otro:

Por ahora a quien servía con lealtad era a Mesía; este pagaba en amor, aunque era algo remiso para el pago [...] para más adelante se reservaba la astuta moza el derecho de vender a don Álvaro y ayudar a su señor [...] al que había de hacerla a ella señorona, a don Fermín. (Alas 1999: 868-69)¹¹

Quiere remplazar a Teresina en la casa del clérigo, una vía que concluye en el buen casamiento y el codiciado poder social – ella terminaría en señora y ama. Ella tiene éxito, “y por fin el Magistral ofreció a la moza asegurar su suerte, colmar su ambición, y ella poner ante los ojos de Quintanar su vergüenza” (Alas 1999: 879).

Estas ambiciones aristocráticas de Petra y su confianza en la economía de sexo se reflejan en la situación social general de Vetusta – una ciudad dividida binariamente en dos grupos: la facción religiosa encabezada por Fermín y la pandilla política dirigida por Mesía.¹² Como el esquema al final (Fig. 1) muestra, si bien tienen ellos rivales en sus campos respectivos, todavía mandan y ejercen control sobre sus compañeros masculinos.¹³ En este mundo aristocrático anacrónico, las dos bandas luchan por el poder social, y su comercio no se vende ni se compra en dinero burgués sino en mujeres.

Entendido esto, podemos comprender porque, desde el comienzo, se describe a don Álvaro como el don Juan. Mesía anda en el campo señorial y anacrónico de la economía de sexo; como don Juan, son sus incontables conquistas amorosas que le dan su reputación, poder y prestigio social. Además, sus relaciones sexuales parecen darle nueva vida y lo rejuvenece, especialmente aquella con Ana: “El maduro don Juan que, como él decía, *était déjà sur le retour*, se sentía transformado por la juventud y la pasión vehemente y soñadora de Anita” (Alas 1999: 851). Puesto que Álvaro se cree un Tenorio, su condición vampírica viene a ser simbólica.¹⁴ Ya hay referencias al vampirismo con el don Juan de la

¹¹ Este ensayo está de acuerdo con Lou Charnon-Deutsch en “Speech and the Power of Speaking” cuando dice, “Clarín could have chosen a dozen ways to inform Fermín of Ana’s adultery. Instead a woman’s voice is chosen to intervene at the most critical moment in the history of Ana’s affairs. Women, it is all too clear, abuse knowledge (make but mostly break confidences and contracts) when they speak” (1987: 76). Como se va a ver pronto, Petra y la mayoría de las mujeres del texto demuestran este problema femenino social latente.

¹² Durand, sí, nota que “los miembros de la clase baja imitan a la clase alta, que a su vez imitan sus propias interpretaciones de la literatura y aquellas que descubren en otros que consideran particularmente ejemplares” (1984: 55).

¹³ Por ejemplo, no importa que Mesía sea liberal mientras su gran amigo, el marqués de Vegallana, sea conservador: “El marqués de Vegallana era en Vetusta el jefe del partido más reaccionario entre los dinásticos; pero no tenía afición a la política y más servía de adorno que de otra cosa. Tenía siempre un favorito que era el jefe verdadero. El favorito actual era (¡oh escándalo del juego natural de las instituciones y del turno pacífico!) ni más ni menos, don Álvaro Mesía, el jefe del partido liberal dinástico” (Alas 1999: 231). Ya hay muchos estudios que hablan del odio que sentía Clarín frente al turno pacífico y su consecuente crítica del sistema político de la Restauración. Véase a Nimetz (1971), Valis (1981) y Wesseling (1983).

¹⁴ En cambio, Valis dice que Ana es el vampiro: “Ana’s passion is draining away don Álvaro’s virility. Like a vampire, she is drawing off his élan vital” (1981: 101). No obstante, este análisis sugiere que la pérdida del élan vital de Mesía se puede explicar por la decadencia de su propio vampirismo.

obra de Zorrilla, una obra presentada en el teatro mismo de Vetusta durante la novela.¹⁵ Sin embargo, este rejuvenecimiento vampírico que Mesía experimenta con Ana no dura. No como la relación de don Juan y doña Inés, la cual los salva del infierno, el pacto adúltero entre Álvaro y Ana termina con la perdición de ambos. Esto expone que la economía de sexo, representada como un vampirismo amenazante, es anacrónica – como el vampirismo mismo – y no tiene lugar en Vetusta, una ciudad que debe transformarse en una sociedad moderna y burguesa.

En cuanto a esta economía de sexo de los hombres del texto, como admite Álvaro, no hay mucha diferencia entre Fermín y sí mismo: “Sí, este cura quiere hacer lo mismo que yo, sólo que por otro sistema y con los recursos que le facilita su estado y su oficio de confesor” (Alas 1999: 400). Ambos quieren atesorar y domar a las mujeres de la ciudad para ejercer su poder sobre el pueblo entero. Aun los dos están comparados al mismo conquistador, un imperialista a quien le importaba más el poder y el territorio.¹⁶ Álvaro se cree un “conquistador a lo Alejandro, el que había rendido la castidad de una robusta aldeana en dos horas de pugilato, el que había deshecho una boda en una noche, para sustituir al novio, el Tenorio repentista” (Alas 1999: 225), mientras el narrador revela que “[e]l Magistral había sido desde el principio de la batalla entusiástico partidario de la declaración. Era el valor, la voluntad enérgica, la afirmación del imperio, una aventura teológica, parecida a las de Alejandro Magno en la guerra y las de Colón en el mar” (Alas 1999: 320).¹⁷ El imperialismo es otro elemento anacrónico de la ciudad de Vetusta. En lugar de ejemplificar la competición capitalista y la democracia burguesa, los dos seductores quieren conquistar la ciudad para hacerse líderes imperiales.¹⁸ Así, e igualmente, Fermín es otro vampiro.¹⁹ En el casino se murmuran, “-Es un vampiro

¹⁵ En “Spectators, Spectacles and Desiring Eye/I in *La Regenta*”, Collin McKinney describe la escena del teatro: “The passage describes events at Vetusta’s theater, where the cream of Vetustan society have gathered to watch a performance of Zorrilla’s *Don Juan Tenorio*. [...] The narrator’s ironic wit varies in intensity as he describes the decaying edifice and self-absorbed spectators, proving particularly harsh as he ridicules the male characters, who imitate decadent models” (2006: 63).

¹⁶ Como explica Eric Pennington, “Many of the actions and motivations of the protagonists in the initial chapter are defined in the lexicon of conquering, capturing and dominating – particularly in the case of Fermín de Pas. Additionally, names of characters and objects resonate with the imperial subtext: Don Álvaro is the surrogate Don Juan, with all the Golden Age associations to defeating men and conquering women that will be seen as the novel unfolds” (2009: 170).

¹⁷ Valis nota también que “the priest is seen in the guise of a conqueror, and the city as the prize” (1981: 43).

¹⁸ No es para decir que no hay menciona de la vida capital del Magistral, y se puede decir que es comparado no sólo a Alejandro sino también a Colón, quien aventuró no sólo por poder y territorio sino también por riquezas, a causa de sus esfuerzos económicos. Sin embargo, en el texto la lucha entre Álvaro y Fermín es mucho más marcada por sus conquistas de mujeres, las cuales son sustitutos aristocráticos por el dinero.

¹⁹ Carlota Fernández-Jáuregui Rojas también nota el vampirismo simbólico de Fermín: “El Magistral se siente como el señor de Vetusta, *el amo del amo*, porque la ha conquistado. Al igual que el

espiritual, que chupa la sangre de nuestras hijas” (Alas 1999: 672). Sin embargo, en lugar de penetrar el cuerpo de la mujer como Álvaro, invade su alma. La lucha para la dominación de las mujeres, entre el ataque corporal y el otro espiritual,²⁰ se aclara cuando el Magistral mira a las pequeñas doncellas de su iglesia: “El Magistral, como el pez en el agua, [estaba] entre aquellas rosas que eran suyas y no del Ayuntamiento como las del Paseo Grande” (Alas 1999: 640). De hecho, el harem espiritual que congrega el Magistral incita a Mesía y lo empuja a renovar su conquista de la Regenta: “Cada día aumentaba en don Álvaro la superstición del confesionario, cada día creía más poderosa la influencia del cura sobre la mujer que le cuenta sus culpas. [...] En suma, don Álvaro tenía celos, envidia y rabia” (Alas 1999: 609). Es la Regenta la mujer más codiciada por ambos y el foco de su conquista mujeril. Con la ayuda de Petra, estos dos seductores dividen y destruyen a la mujer que debe ser el roque central y la joya del hogar.²¹

En cambio de una joya respetada y protegida,²² Ana es una piedra preciosa codiciada²³ que entra en el comercio anacrónico de mujeres en el texto. Así se entiende el indicio resultante de los problemas sociales de Vetusta – la falta de la verdadera “joya” del hogar – el ángel burgués. No hay ninguna mujer de Vetusta que encarna los valores burgueses del ángel del hogar. Aunque Ana trata de ser buena esposa al comienzo del texto, no tiene niños ni familia. Asimismo, la mayoría de las mujeres vetustenses ejemplifican calidades poco deseables en el sexo “débil”, las cuales acaban por demostrar el desorden social que acompaña la falta del ángel del hogar. Muchos críticos ya han discutido la confusión de género que existe en la obra, la cual ejemplifica este desorden social. Por ejemplo, Noël

vampiro, él no es el dueño de la ciudad por derecho, sino por la fuerza, por el poder que ejerce sobre todos sus habitantes” (2005: 25).

²⁰ Muchos críticos hablan del conflicto entre espíritu y materia, como, por ejemplo, Jean Hindson: “Donde mayormente se muestra la oposición espíritu/materia es en la lucha por el alma y el cuerpo de Ana entre don Álvaro Mesía y don Fermín de Pas” (1989: 469).

²¹ En su artículo, “City, Country and Adultery in *La Regenta*”, Jo Labanyi dice, “I would argue that the fact that the fusion of spirit and matter is shown to be degrading implies that the blurring of distinctions represents a threat” (1986: 54). En cambio, el ensayo presente diría que la unión del espíritu y cuerpo no es necesariamente degradante en el texto, sino un ideal imposible a causa del estado social anacrónico de Vetusta.

²² Se refiere a Ana como una “joya” en varias partes del texto, pero no en el sentido burgués del precioso ángel del hogar, sino como la mujer que forma la base de la economía de sexo. Cuando Fermín se hace su confesor, el narrador explica que “don Fermín no perdonaba al arcipreste el no haberle entregado mucho antes aquella joya que él, Ripamilán, no sabía apreciar en todo su valor. Y gracias que, por pereza, se había decidido a dejarle aquel tesoro” (Alas 1999: 315). Su marido Víctor también la trata como un objeto de comercio sexual: “Su mujer era una joya; la más hermosa de la provincia, como había sido siempre, pero además ahora suya, completamente suya” (Alas 1999: 850).

²³ Otros críticos han notado que la Regenta es codiciada por los hombres. Carolyn Richmond dice que “la Regenta es tratada como un codiciado objeto” (1988: 365). Ruíz de Aguirre dice que “las hijas de la confesión son piezas codiciadas” (1985: 41). Por fin, María Soledad Fernández explica que “Ana es el individuo sobre el que codician ejercer su dominio tanto la Institución eclesiástica que representa De Pas (remanente del cuasi-obsoleto modelo de poder feudal), como la otra fuerza colectiva y activa de Vetusta, su sociedad provinciana” (1992: 267).

Valis explica que los tipos decadentes primariamente son “androgynes”, “domineering females”, y “weak male counterparts” (1981: 16), y propone que se nota su presencia más en los personajes secundarios (1981: 31). Mientras tanto, Jo Labanyi expone que “there are several different referents in the novel to a disturbing blurring of masculine and feminine characteristics that signifies a blurring of the social and the neutral” (1986: 57).²⁴ Más recientemente, Akiko Tsuchiya explica “Responding to internal social turmoil and the loss of empire abroad, Spanish novelists project their anxieties onto the figure of the female deviant – or the feminized male deviant – who escapes social control and discipline” (2011: 27). Aunque se ha investigado bastante bien los papeles de algunas mujeres secundarias importantes al texto (como doña Paula, Visitación y Obdulia),²⁵ otras han sido menos tratadas (como Petra y la marquesa de Vegallana).

Un análisis de estos personajes femeninos es crucial, porque expande el tipo de influjo maligno que Petra exhibe dentro del hogar de los Ozores, por el cual ella usurpa el poder de la trama y viene a ser el personaje clave de ella – el “roque”, o la anti-joya preciosa – quien controla el desenlace trágico de los otros protagonistas. En este sentido, como demuestra el esquema al final (Fig. 1), Paula y la marquesa de Vegallana también tienen una influencia significativa en sus ámbitos socio-familiares, subrayando el desarreglo de género que se infiltra por todas las grietas de Vetusta. Paula ejerce mucho poder sobre su hijo, don Fermín. Cuenta el narrador que “era el suyo [su amor maternal] un cariño opresor, un tirano” (Alas 1999: 450).²⁶ Ella condiciona casi todos los pasos del Magistral, y su poder hombruno está reflejado en sus características físicas: “Cuando Petra iba a atravesar el umbral, ocupó la puerta por completo una mujer tan alta casi como el Magistral y que parecía más ancha de hombros; tenía la figura cortada a hachazos, vestía como una percha. Era doña Paula, la madre del Provisor” (Alas 1999: 328). Es, en una palabra, marimacho, como sugiere Valis (1981: 31).

No obstante, hasta ahora ningún crítico ha discutido la influencia similar que ejecuta la marquesa de Vegallana en la vida de don Álvaro. La casa de los Vegallana es un espacio de

²⁴ En cambio, otros críticos parecen interpretar esta confusión de género de una manera equivocada, queriendo ver las características masculinas [de fortaleza y poder] de las mujeres como rasgo feminista del autor. Carolyn Richmond cree que “es irónico, pues, que a pesar de la supuesta debilidad fundamental de la mujer en que tanto insiste Clarín, sea ella fuerte que termina dominando al hombre” (1988: 345). Por su parte, Lisa Gerard quiere recuperar el libro mismo por el campo feminista: “In *La Regenta*, we see both the influence of Alas’ early liberalism and his intuitive sympathy for a female character oppressed by sexist attitudes and institutions” (1987: 91).

²⁵ Véase Valis (1981), Sánchez (1989) y Tibbits (1997).

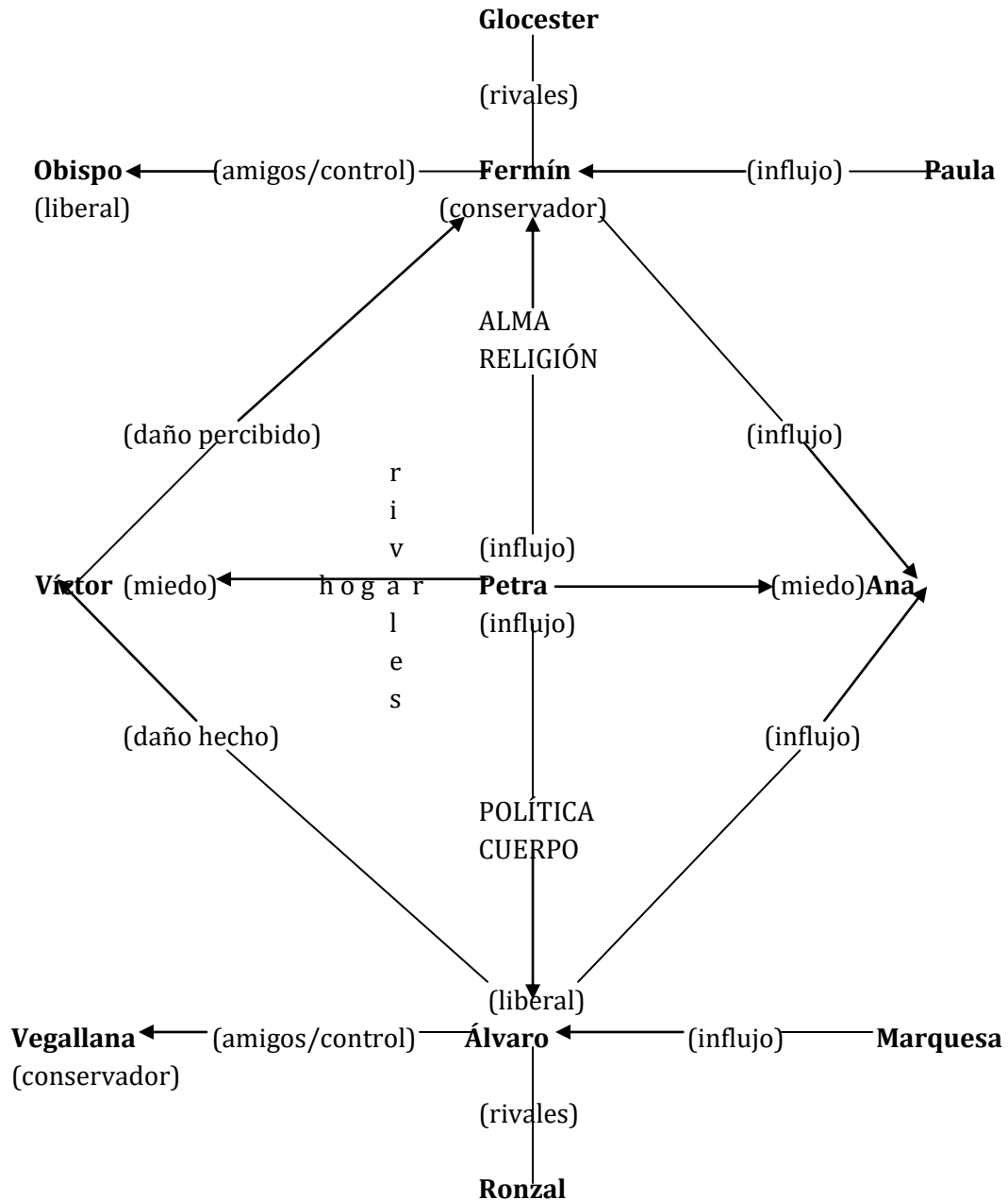
²⁶ Tibbits dice que Paula “no es la ‘madre’ dispuesta a sacrificarse por su hijo, sino la ‘mujer-monstruo’” (61). Elizabeth Sánchez también expone “His (Fermín’s) relationship with Paula is the only real maternal relationship explored in the novel, and it is in all respects a negative one” (“The Missing Mother” 598).

corrupción y comercio sexual: “En casa de Vegallana [Álvaro] había ganado sus más heroicas victorias de amor” (Alas 1999: 224). La marquesa manda en su casa y, en “aquella Arcadia” (Alas 1999: 240), ella arregla las relaciones amorosas entre sus invitados mientras “el marqués pasaba por todo. Eran cosas de su mujer” (Alas 1999: 240). La marquesa de Vegallana es muy poderosa, y el narrador nos explica que “doña Rufina, *en una palabra*, desacredita el partido conservador dinástico de Vetusta” (Alas 1999: 500). Algunos de los primeros encuentros entre Álvaro y Ana dependen del apoyo de la marquesa en su casa. Aunque no tiene físicamente las características de una hombruna, por su conducta y poder, es marimacho. En suma, ni Paula ni la marquesa expone la imagen del ángel del hogar burgués como la caracteriza María Pilar Sinués en su clásica obra *El ángel del hogar* (1859): “La mujer, lejos de los fantasmas de la gloria [se queda], humo siempre; de la ambición, que es la tortura, la sed hidrópica del alma” (1904: 375). En cambio, según Sinués, “La misión de la mujer en el mundo es curar las heridas que dichas pasiones abren” (1904: 376). En suma, mientras Paula trata de sofocar a su hijo en lugar de recibir como buena madre “las tiernas caricias de sus hijos” (Sinués 1904: 375), la marquesa claramente no rechaza “la pasión” de “la ambición” del ámbito público de los hombres. A causa de la falta de la evolución burguesa en Vetusta, las mujeres ejercen mucho poder e influencia; son hombrunas cuya presencia declara el desorden de género.

Por último, no como dice Sara Schyfter, que al final de *La Regenta*, “The game is over, the males are victorious, the prize is tossed aside, order has returned to Vetusta” (1982: 240), y más que una advertencia que “correspond[s] to the point of view of the middle-class male intellectual in his unarticulated sensing of the threats that the increasing demands of lower classes and the specter of unchecked female sexuality” (Sánchez 1996: 7), este ensayo sostiene que Clarín le muestra al lector coetáneo lo que pasará en España si el país no abandona su participación en la economía de sexo, aristocrática y anacrónica. Quiere decir que las sociedades como estas que no evolucionan como los países industrializados de Europa no pueden vivir sanamente, ni socialmente ni moralmente. Para ganar la estabilidad social, es necesario construir el hogar burgués en casa y otro simbólico en la vida pública del estado. Entonces, es la responsabilidad de los hombres de terminar con el vampirismo y donjuanismo de los siglos pasados y modernizarse. Si los hombres lo hacen, la sociedad podrá arreglarse. Las mujeres dejarán de ejercer tanto poder en la vida social y ocuparán sus puestos adecuados como ángeles domésticos del hogar. El hogar consistirá de la pareja y sus niños, y con niños España tendrá futuro. No habrá forasteros, como Petra, tan centrales en la casa que puedan perturbar la serenidad del hogar. En *La Regenta*, Clarín entra en uno de los debates centrales de su generación y de la próxima, los

del '98.²⁷ Por todas partes en el texto, el proceso de la degeneración social amenaza a terminar en fracaso nacional, mientras los hogares rotos sirven como alegorías de la situación débil nacional. Al fin y al cabo, Clarín sugiere que si el hogar Quintanar se hubiera fortalecido con una boda adecuada y un ángel doméstico, una “doncella” como Petra nunca lo hubiera invadido.

Figura 1. Esquema del texto



²⁷ Se puede pensar en muchos ejemplos: *El amigo manso* (1882) de Galdós, *Amor y pedagogía* (1902) de Unamuno y *El árbol de la ciencia* (1911) de Pío Baroja, para citar solo unos cuantos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alas, L.** *La Regenta*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Baroja, P.** *El árbol de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Charnon-Deutsch, L.** "Speech and the Power of Speaking in *La Regenta*". *Crítica hispánica*. 1987, Vol. 9, no. 1-2, 69-85.
- . "La *Regenta* and the Sutured Subject". *Revista de estudios hispánicos*. 1994, Vol. 28, 65-78.
- Durand, F.** "Structural Unity in Leopoldo Alas' *La Regenta*". *Hispanic Review*. 1963, Vol. 31, no. 4, 324-335.
- . "La estructura de *La Regenta* y el drama de la interpretación". Gonzalo Sobejano (ed.), *Hitos y mitos de La Regenta*. Barcelona: Gráficas Sumas, 1984, 54-59.
- Fernández, M^a S.** "Estrategias del poder en el discurso realista: *La Regenta* y *Fortunata y Jacinta*". *Hispania*. 1992, Vol. 75, no. 2, 266-274.
- Fernández-Jáuregui Rojas, C.** "Incapacidad, violencia y frustración...Erotismo y terror en *La Regenta*". *Verba Hispanica*. 2005, Vol. 13, 13-27.
- Flores Ruiz, E M.** "Criadas en la novela realista canónica, entre el desamparo y la astucia." *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*. 2014, Vol. 20, 111-26.
- García de Cortázar Ruíz de Aguirre, F.** "Iglesia y religión en la España de *La Regenta*". *Letras de Deusto*. 1985, Vol. 15, no. 32, 25-44.
- Gerard, L.** "The Feminist Dimension of *La Regenta*". *Letras femeninas*. 1987, Vol. 13, no. 1-2, 91-99.
- Godón, N.** "La singular prostitución de *La Regenta*". *Hispania*. 2015, Vol. 98, no. 2, 252-263.
- Grilli, G.** "Vetusta: una apática revuelta o Ana Ozores en el espejo de Petra." *Archivum*. 2015, Vol. 65, 92-131.
- Hindson, J.** "La crítica novelística de Clarín como intertexto de *La Regenta*". *RLA*. 1989, Vol. 1, 468-473.
- Jagoe, C.** *Ambiguous Angels: Gender in the Novels of Galdós*. California: University of California Press, 1994.
- Labanyi, J.** "City, Country and Adultery in *La Regenta*". *Bulletin of Hispanic Studies*. 1986, Vol. 63, no. 1, 53-66.
- Laqueur, T W.** "Sexual Desire and the Market Economy during the Industrial Revolution". Donna C. Stanton (ed.), *Discourses of Sexuality: From Aristotle to AIDS*. Ann Arbor: University of Michigan, 1992, 185-215.
- Mathews, C.** "Making the Nuclear Family: Kinship, Homosexuality and *La Regenta*". *Revista de estudios hispánicos*. 2003, Vol. 37, 75-102.

- McKinney**, C. "Spectators, Spectacles and Desiring Eye/I in *La Regenta*". *Decimonónica*. 2006, Vol. 3, no. 2, 59-74.
- Nimetz**, N. "Eros and Ecclesia in Clarín's *Vetusta*". *MLN*. 1971, Vol. 86, no. 2, 242-253.
- Ortiz Canseco**, M. "Sentidos y sensualidad pervertida...Erotismo y terror en *La Regenta*". *Verba Hispanica*. 2005, Vol. 13, 29-43.
- Pennington**, E. "Structuring Empire in the Opening Chapter of *La Regenta*". *Romance Notes*. 2009, Vol. 49, No. 2, 167-176.
- Pérez Galdós**, B. *El amigo manso*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Rich**, L. "Fear and Loathing in *Vetusta*: Coding Class and Gender in Clarín's *La Regenta*". *Revista canadiense de estudios hispánicos*. 2001, Vol. 25, no. 3, 505-518.
- Richmond**, C. "En torno al vacío: La mujer, idea hecha carne de ficción en *La Regenta* de Clarín". Yvan Lissourges (ed.), *Realismo y naturalismo en España en la segunda mitad del siglo diecinueve*. Barcelona: Anthropos, 1988, 341-367.
- Sánchez**, E. "The Missing Mother: Locating the Feminine Other in *La Regenta*". *RLA*. 1989, Vol. 1, 597-602.
- . "Order/Disorder and Complexity in *La Regenta*: A Case for Spiraling Outward and Upward." *South Central Review*. 1996, Vol. 13, no. 4, 5-17.
- Schyfter**, S E. "La loca, la tonta, la literata: Women's Destiny in Clarín's *La Regenta*". Gabriel Mora and Karen S. Van Hooft (eds.), *Theory and Practice of Feminist Literary Criticism*. Michigan: Bilingual Press, 1982, 229-241.
- Sieburth**, S. "Interpreting *La Regenta*: Coherence vs. Entropy". *MLN*. 1987, Vol. 102, no. 2, 274-291.
- Sinués**, M^a P. *El ángel del hogar*. 8^a edición. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1904.
- Tsuchiya**, A. *Marginal Subjects: Gender and Deviance in Fin-de-Siècle Spain*. Toronto: U of Toronto Press, 2011.
- . "Talk, Small and Not So Small: The Power of Gossip in Clarín's *La Regenta*". *Revista canadiense de Estudios Hispánicos*. 2007, Vol. 31, no. 3, 391-412.
- Unamuno**, M de. *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe, 1964.
- Vidal Tibbits**, M. "La maternidad parodiada y subvertida en *La Regenta*". *Ojáncano*. 1997, Vol. 12, 56-67.
- Valis**, N. *The Decadent Vision in Leopoldo Alas*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1981.
- Walczak**, G. "Aspiraciones y apariencias: La cursilería en *La Regenta* como instrumento de crítica social". *Hispanic Journal*. 2011, Vol. 32, no. 2, 55-66.

Wesseling, P. "Structure and its Implications in Leopoldo Alas' *La Regenta*". *Hispanic Review*. 1983, Vol. 51, no. 4, 393-408.

Zorilla, J. *Don Juan Tenorio*. Barcelona: Crítica, 2001.

Semblanza de Don Camilo.
Perfiles físico, psíquico, social, moral e ideológico de Camilo
José Cela, a través de su propio testimonio, del de quienes le
conocieron y del análisis de su obra literaria

Ángel Hernández Expósito
Universidad Camilo José Cela
ahernandez@ucjc.edu
Francisco López-Muñoz
Universidad Camilo José Cela
flopez@ucjc.edu

Resumen

El presente artículo quiere rendir homenaje a don Camilo José Cela en el primer centenario de su nacimiento. Se recuerdan algunos hitos significativos de su vida y se muestran perfiles de su personalidad en aspectos tales como rasgos físicos, temperamento, carácter, criterios, actitud social, moral o ideológica, sin abordar en profundidad en esta ocasión su condición de escritor o su ingente producción literaria.

Palabras clave

Camilo José Cela, Iria Flavia, Premio Nobel, escritores gallegos, *La Colmena*, *San Camilo* 1936

Abstract

This article pays tribute to Don Camilo José Cela on the first centennial of his birth. Some significant milestones in his life are considered and traits of his personality are shared: physical features, temperament, character, opinions; and his social, moral and ideological attitudes; without exploring in depth his role as a writer and his enormous literary production.

Keywords

Camilo José Cela, Iria Flavia, Nobel Prize winners, Galician writers, *La Colmena* (*The Hive*), *San Camilo* 1936

Introducción

Este año 2016, en que se cumple el primer centenario del nacimiento de nuestro Premio Nobel, brinda ocasión inmejorable para rendir merecido homenaje a quienes reconocemos sus méritos y hoy podemos disfrutar su legado. Las páginas que siguen no tienen otro objetivo.

Cela asoma con frecuencia en cualquiera de sus obras; y a través de ellas, de modo manifiesto o más veladamente, no resulta difícil descubrir su personalidad. Dos textos suyos, de carácter claramente autobiográfico, resultan especialmente esclarecedores: *La rosa* (1959), memorias de la infancia en las que Cela recoge sus recuerdos más lejanos, y *Memorias, entendimientos y voluntades* (1993), donde analiza, con el gracejo que le caracteriza, -“con desenvuelta simpatía”¹, según Zamora Vicente- vivencias de su juventud. Textos que, unidos a otras manifestaciones del autor y a las de quienes lo tuvieron cerca o investigaron sobre él, ofrecen sobradas luces para ilustrar esta semblanza.

“Hombre de fachada imponente y corazón delicado”

Escueta descripción esta, de García Marquina², que expresa el contraste entre la aparente rudeza externa y la especial sensibilidad de don Camilo y sintetiza perfectamente la imagen del escritor. Comenta el mismo crítico que “un novelista no tiene más biografía que su obra”³. Nosotros pensamos que no hay persona sin historia, y que ésta, cuando como en el caso que nos ocupa se traduce en permanente crecer nacido del esfuerzo, no es otra cosa que motivo de honra para quien la protagoniza. “La memoria es una fuente amarga de dolor”⁴, comentaba Cela; no ha de serlo en este caso, sino de clara satisfacción, aunque hayamos de llevarle la contraria, ya que en su opinión, “ninguna edad presta bienestar al recuerdo”.

Nacido en el seno de una familia con reminiscencias victorianas, tomó el nombre de su madre, “una flor británica con suave aroma italiano trasplantada a orillas de la ría de Arosa”⁵, a la que adoraba: “No admitía la posibilidad –asegura en *La rosa*, primer libro de memorias, “libro conmovedor, lleno de ternura infinita pasada por el cedazo de los recuerdos infantiles”⁶, según el feliz comentario que Ramos Trives hace de esta obra- de que hubiera en todo el mundo una mujer más bella que mi madre”⁷. Aunque la circunstancia de ser el primogénito y de malograrse los dos hermanos que le sucedieron, unida a su natural débil y enfermizo, hicieron que creciera en una atmósfera de exigencia y

¹ Zamora (1995:61)

² García Marquina (2005:299)

³ Ídem (11)

⁴ Cela (2011:11)

⁵ Cela (1947:19)

⁶ Ramos (1951:313)

⁷ Cela (2011:177)

sobreprotección difícil de sobrellevar. No es de extrañar, en tales circunstancias, el desarrollo de un carácter que él mismo consideraba “atrabiliario y fantasioso, despótico y tierno... propenso a la tristeza y a la soledad, dos sensaciones que –dice- me hacían feliz”⁸. Excelente caldo de cultivo para que –en palabras de Sacramento Martí-, se desatase “el combate del hijo varón por lograr su autonomía afectiva, tanto más dura cuanto mayor es la posesión materna”⁹. Recibió una educación a la inglesa, muy exigente con las formas. Fue duro para él tener que inhibir sus emociones y ocultar su intimidad, en aras de los comportamientos que la condición familiar requería. Tuvo, pese a todo, una infancia feliz, “una niñez dorada” –así gustaba de calificarla, frente a la “pubertad siniestra”¹⁰-, y él mismo reconoce haberse sentido tan feliz que cuando las visitas le preguntaban qué quería ser de mayor, se echaba a llorar porque no quería ser nada, ni siquiera deseaba ser mayor¹¹.

De su etapa adolescente hallamos claro testimonio en el capítulo que en *La rosa*, recoge “las reacciones defensivas del niño, del adolescente y del joven C.J.C.”¹² Él mismo se nos presenta como muchacho de buena apariencia, atractivo, de rasgos suaves, en los que solo las orejas –de las que haría caricatura en el niño Raúl, uno de sus conocidos personajes- parecían no acompañar la correcta proporción. Su actitud frente a los compañeros, de total normalidad. Con ellos aprendió a jugar a las bolas en la calle y al fútbol en los solares, y a viajar en el tope de los tranvías. Ramos Trives recuerda a aquel mozo un si es no es alto y desgarbado al que de niño veía jugar en el Sporting Club de su ciudad y que pasados unos años le sorprendería con la publicación del Pascual Duarte¹³. Esta normal inserción en los grupos informales no lo fue tanto en la formalidad exigible a la hora de ser escolarizado. “Moralizado por la lectura de Ortega y confundido por Nietzsche”, se sentía “desmoralizado por escolapios y maristas”¹⁴. La inadaptación escolar de su personalidad rebelde no dejó otra salida que la de ser instruido y orientado por preceptores –bien elegidos por los padres, a juzgar por los frutos obtenidos-, que le prepararon para superar airoosamente los estudios medios, presentándolo por libre en el Instituto de San Isidro de Madrid. Aunque él dijera, con su habitual socarronería, que consiguió “ir aprobando el bachillerato a trancas y barrancas y a fuerza de recomendaciones”¹⁵.

⁸Ídem (176-177)

⁹ García Marquina (2005:346)

¹⁰ Cela (1993:9)

¹¹ Ídem (23)

¹² Cela (2011:175-184)

¹³ Ramos (1991:308)

¹⁴ Cela (2011:182)

¹⁵ Ídem (179)

Superada la adolescencia, aunque ensayó, más por dar satisfacción a sus padres que por propio convencimiento, los estudios de Medicina –más tarde, acabada la guerra, haría lo propio y por idénticas razones con los de Derecho-, su vocación de escritor resultaba manifiesta. Luis Enrique Délano, amigo de juventud, recuerda a aquel mozo de veinte años, algo delgado, guapo en general, de ojos nórdicos y genio agudo, que asistía a los cursos de Literatura Española impartidos por Ovejero o Salinas.

Su aparente fortaleza física estuvo minada por la especial debilidad de sus pulmones, que mediatizaron en parte su desarrollo vital y lo tuvieron postrado en diferentes ocasiones. La primera estancia forzosa y prolongada, con tan solo quince años de edad, en el Real Sanatorio Antituberculoso de Guadarrama. La segunda, bastante después, a sus veinticinco años, en el Nuevo Sanatorio de Hoyo de Manzanares. Esta segunda recaída fue peor llevada que la primera, por razones evidentes: tener más clara constancia del problema y ver interrumpidos *sine die* sus proyectos. Ya para entonces había acabado la Guerra Civil, en la que se vio comprometido y que endureció su carácter. No en vano hubo de pasar por penosas experiencias, como la de recoger en sus brazos a Toisha, su novia, herida de muerte por la metralla, la de combatir en el frente y ser a su vez herido de cierta gravedad, o -la más grave y que nunca entendería y menos aún justificaría-, tener que asistir impotente al enfrentamiento cainita al que no veía sentido, que a nada bueno había de conducir, y que consideraba “una catástrofe nacional”. “Prefiero –asegura en *El camaleón soltero* (31 de enero de 1991)- la más injusta de las paces a la más justa de las guerras”¹⁶. Son muchas las referencias a la Guerra Civil vertidas en sus obras. Una especialmente: *San Camilo 1936* (1969), la dedica a exponer con la mayor crudeza sus sentimientos ante tamaña sinrazón.

Como decíamos, la recaída -en parte provocada por la hemoptisis contraída en el Ejército y por la que hubo de concedérsele una licencia temporal- le provocó una importante depresión, que llegó al extremo de suscitarle pensamientos suicidas. Temió seriamente por su vida, sentimiento y angustia que no tuvo después reparo en reconocer: “El día de San Silvestre de 1941, martes, me pasé la noche tristísimo y llorando con una infinita mansedumbre, mayor aún que el mucho desconsuelo que me anegaba; me daba miedo no llegar a desollar el rabo al año nuevo”¹⁷, confiesa en *Memorias, entendimientos y voluntades*.

No desaprovechó Cela sus convalecencias, pues dedicó largas horas a la lectura, lo que le permitió alcanzar gran erudición literaria, y vivió intensas experiencias que posteriormente inspirarían su segunda novela: *Pabellón de reposo* (1943).

¹⁶ García Marquina (2005:354)

¹⁷ Cela (1993:338)

Superada felizmente la enfermedad, volvió a ser el joven de buena presencia y actitud decidida, que se hacía notar en cualquier situación, “con su voz grave, la frase rítmica y los vocablos desenfadados”, comenta García Marquina, citando a Dionisio Ridruejo. “Parecía – dice García Marquina- un gigantón puesto en el centro de la feria”¹⁸. Con sus 30 años cumplidos, debía de estar bastante conforme con su propia imagen, a juzgar por la descripción que de sí mismo hace en *Baraja de intenciones* (1953): “Mido 1,80 de estatura, peso 80 kg, calzo el 41 o el 42 si la horma es estrecha, tengo 12 de presión arterial, mis ojos son castaños, con bellos reflejos verdes a la hora del atardecer”¹⁹. Imagen, la de aquellos años, que Ramos Trives también acierta a describir: “Con 32 años: flaco, desencajado, pálido y con un punto de predestinado que tiene algo de sobrecogedor; dos cejas como dos flechas que se lanzasen en pos del despejado horizonte de un frontón craneal amplio y abombado”²⁰. Por su parte, García Marquina descubre en él “un aire misterioso y contradictorio, cauteloso y tozudo, heredado de la familia paterna, junto con esa cara larga de caballo... Siempre ha sido –comenta- largo y cabezón, aunque su cuerpo fue variando de una extrema delgadez a un considerable volumen”. Aunque tiene que reconocer que tras esa imagen se encierra la riqueza de un espíritu “ingenioso, extravagante, inteligente, con gran sentido del humor”²¹.

Otros autores ensayan también su propia descripción: “Hombre alto, delgado, elegante - escribe Uribe, citado por Sotelo-, cara en gran volumen, mal color, sienes hundidas y mirar huidizo”²². Con mejores ojos lo ve Rodolfo Garcés –también referenciado por Sotelo-: “Es alto, de ademanes seguros y calmados, tiene elegancia y señorío y, aunque muchos piensen que es un tío bronquista y batallador, debo desmentir y anotar que es afable, sencillo y buen camarada”²³.

Joseph Pla dijo de él en cierta ocasión –así lo señala García Marquina- que tenía perfil de facineroso, seguramente por la poblada barba negra que usaba a la sazón²⁴. Aunque el propio Cela, en *El hábito y el monje*, de *El juego de los tres madroños* (1983), quiere darnos una explicación: “Yo no me dejé barba por nada, sino porque supuse, con harta ingenuidad, que un escritor debía lucir algún provocativo signo externo que lo pregonase”²⁵.

Pasados los años, la ‘curva de la felicidad’ cambiaría, como en la generalidad de los mortales, la imagen de don Camilo. Y a ello contribuyeron, sin duda, su habitual buen

¹⁸ García Marquina (2005:219)

¹⁹ Ramos (1991:321)

²⁰ Ídem (308)

²¹ García Marquina (2005:16, 52, 224)

²² Sotelo (2010:169)

²³ Ídem (2011:171)

²⁴ García Marquina (2005:87)

²⁵ Cela (1983:26)

apetito y su condición de buen gourmet. Tres pasiones terrenales confesaba tener, cifradas en sus propias iniciales. CJC: comer, joder y caminar. Cumplidos los 45, ya asentado en Mallorca, no tenía empacho alguno en reconocer la transformación experimentada y a la que le habían llevado sus excesos gastronómicos. “Un saludo muy cariñoso –le dedicaba a su amiga María Zambrano, en carta de noviembre de 1961- de aquel mozo flaquito de entonces, hoy académico barrigón ¡qué pena!-, pero bienintencionado”²⁶. Y justo un año después, el 7 de noviembre de 1962, le reiteraba: “Ya no soy el adolescente pálido y delgadito que iba a la plaza del Conde de Barajas con sus tímidos poemas bajo el brazo”²⁷.

Lo cierto es que su excelente apetito rayaba en ocasiones con la voracidad, y que su físico se fue deteriorando, hasta el punto de tener que tomar serias medidas y someterse a curas de adelgazamiento en clínicas especializadas. Situación que no llevaba nada bien y que en ocasiones le volvía irritable y le llevaba a abandonar en parte la buena compostura. Con su proverbial ironía, comentaba a su amigo César González Ruano, en carta del 17 de noviembre de 1945: “Cuando adelgazo se me pone cara de bebedor de sifón”²⁸.

El apoyo y colaboración de Marina Castaño resultarían decisivos, y don Camilo logró recuperar en sus últimas décadas la prestancia, el porte elegante, digno y distinguido que habitualmente le caracterizaron.

“Aunque parezca extraño, un sentimental”

“Un niño grandullón”. Así es como dice verlo Sergio Vilar en *Días felices en Mallorca* (1996): “Un niño al que le gusta jugar y que libera su naturaleza en todo momento y donde quiera que se encuentre”²⁹. Así lo veía también su propia madre, doña Camila Trulock: “Mi hijo es buenísimo” –comentaba a Antonio Pizá, en mayo del 1966-. Juega a comerse el mundo, pero en realidad tiene un corazón como un garaje”³⁰. Y el mismo Cela se reconoce como tal. “Yo fui como aquí cuento que era –confiesa en la nota con que en *La rosa* introduce la edición de 1979 - y, pese a tantas zurras, sigo siendo un niño que se creía diferente”³¹. “Se resistía a salir de la infancia”, opina García Marquina, lo que, a su juicio, explica alguna de sus reacciones.

Don Camilo era, a pesar de que en un primer pronto pudiera no parecerlo, un espíritu sensible. “Un sentimental que recibió una educación antisentimental” –confiesa el propio Cela-. “Toda mi vida –reconoce- ha significado una lucha contra la manifestación externa del sentimiento... Tengo un gran pudor de la expresión de mis sentimientos”³². Su corazón

²⁶ Trueba (2010:186)

²⁷ Ídem

²⁸ García Marquina (2005:227)

²⁹ Sotelo / Guimerá (2011:91)

³⁰ García Marquina (2005:240)

³¹ Ídem (243)

³² Pániker (1969:47)

era particularmente sensible ante la fragilidad y la marginación, como resulta fácil reconocer en el trato que dispensa a sus personajes. La misma sensibilidad que le lleva a mostrar su apoyo solidario a *Los niños que sufren* (1992): “A todos vosotros os llevo pegados a mi corazón y ni un solo momento os vuelve la espalda mi memoria [...] A todos vosotros os beso y os abrazo contra mi pecho y con la conciencia no demasiado tranquila; también os pido que me perdonéis si no he acertado a sujetar el amor que siento por vosotros”³³. Y el mismo espíritu sensible preside su amor por los animales: hasta siete bóxer llegó a tener como mascotas.

No parece la ternura su condición natural; y sin embargo, son muchas las voces que se alzan reconociéndosela, entre quienes lo tuvieron cerca o trataron de aproximarse a él. “Aquel Camilo tan tremendo, tan agresivo –advierte Ana María Matute– era un hombre de una ternura increíble”³⁴. “Vino a verme Camilo José Cela, tan tierno y tan burro como siempre”³⁵, comentaba cariñosamente su amigo y vecino César González Ruano, agradeciendo la visita que Cela le hizo, unas semanas antes de su muerte. Y Lorenc Villalonga considera oportuno aplicarle la expresión que en Francia se aplica al autor que “come niños crudos: C’est un tendre”³⁶.

Ternura vergonzante que brota espontánea y que don Camilo trata de enmascarar por lo que de debilidad pueda suponer. Como se refleja en la anécdota de aquella noche que, saliendo de cenar de un restaurante en Madrid, le entregó a un mendigo un billete de mil pesetas al tiempo que le soltaba con aire aparentemente nada afectuoso: “¡Tome, para que escarmiente!”.

“Crueldad y caridad, en teclas alternas”

Estas palabras, con las que Darío Villanueva define al humorista, pueden muy bien aplicarse a don Camilo. Era su personalidad claramente dual. Y la ternura y sensibilidad que apuntábamos, convivía con un fuerte carácter, duro y atrabiliario, agresivo incluso, cuando entendía que la ocasión lo requería. Dualidad alternativa, observa García Marquina, que transitaba “del entusiasmo al escepticismo, de la audacia a la timidez, de la ansiedad a la cautela, de la generosidad al egoísmo... Contradicción personal que se refleja en su literatura en la oscilación entre la elegancia y la plebeyez”³⁷. Don Camilo “impresionaba mucho, unas veces por su gracia envolvente y otras por sus exabruptos terribles”³⁸. Dualidad que podría desconcertar a quien no lo conociera lo suficiente, pero que encajaba en su personalidad de manera perfectamente coherente. “Cela, aunque

³³ Cela (1994:142)

³⁴ Matute (2000:179)

³⁵ García Marquina (2005:261)

³⁶ Ídem (260)

³⁷ Ídem (238)

³⁸ Ídem (314)

pueda parecer lo contrario –afirma Sánchez Dragó– es un hombre de absoluta homogeneidad dentro de su aparente heterogeneidad”³⁹.

Tenía un carácter fuerte, que dificultaba la convivencia. Así lo reconocía Charo, su primera esposa, en unas declaraciones hechas a la revista *Hola* en enero de 1990: “Madre e hijo se adoraban, pero en ocasiones discutían violentamente, ya que tenían el mismo carácter”.

No tenía Cela –comentaba su amigo César González Ruano, “la preocupación de ser simpático a la fuerza”. “Almuerzo hoy con Camilo –comentaba en su *Diario íntimo* (1970)- este nuevo Camilo despectivo y ausente, que apenas llegado habla de marcharse de nuevo”⁴⁰. Pese a todo, se sentía poderosamente atraído por él, y en el libro quinto de *Mi medio siglo se confiesa a medias* (1965) reconocía “el flechazo de lo que había de ser una buena amistad. Fue inmediato, pese a todas esas capas de antipatía y e impertinencia con la que Camilo intenta defender, no se sabe por qué, en los primeros momentos, sus excelentes, nobles y cordialísimas condiciones”⁴¹. Tozudo, orgulloso, ya desde niño, como él mismo reconocía: “Tenía un carácter atrabiliario, fantasioso, despótico... Me sentía el ombligo del mundo”⁴². Autoconfianza y orgullo que se traducían en insatisfacción y rebeldía y que devinieron en la necesidad imperiosa de renovación, de explorar de manera permanente nuevos caminos. Característica, entre otras, siempre reconocible en su producción literaria.

Era don Camilo, a nadie se le escapa, de natural transgresor y pendenciero. “Con independencia de su masa física –observa García Marquina-, siempre ha sido propenso al desafío y al mamporro”⁴³. Son muchas las anécdotas que de él se cuentan, en las que se desbordaba su genio y dejaba traslucir ciertas dosis de violencia. “Cela perdía fácilmente los estribos –comenta el mismo autor- y se le iba la mano en la respuesta. Era un glorioso epígono de aquella generación de pendencieros que entre sí estaban siempre insultándose con donaire”⁴⁴.

Citaremos algunos episodios en los que se manifiesta ese carácter impulsivo, de quien por otra parte y como ha quedado acreditado, albergaba un corazón sensible, tierno y generoso. Lástima que esta condición haya sido por muchos injustamente relegada, y aireado la menos amable, por más chocante y sorpresiva. Se confiesa protagonista de lo que también refiere en *Mazurca para dos muertos* (1983): haber tirado un piano por el balcón en La Coruña, en la casa de putas de la ‘Mediateta’, en la calle del Papagayo⁴⁵. Se

³⁹ Sánchez Dragó (2000:226)

⁴⁰ González Ruano (1970:636)

⁴¹ González Ruano (1965:625)

⁴² Cela (1991:176-177)

⁴³ García Marquina (2005:224)

⁴⁴ Ídem (171)

⁴⁵ Cela (1993:222)

cuenta que en 1941 le multaron con 60 pesetas por darle una bofetada a un sereno; que en Marbella, en agosto de 1991, agredió a un periodista por acusarle de haber vendido la exclusiva de su boda; o que en la sala de fiestas Casablanca espetó a un actor, en plena actuación y en voz alta: “Maricón”. A lo que siguió una pelea a mamporro limpio de la que Cela salió con la boca partida y una herida en la nalga⁴⁶.

Claro que el propio Camilo no rehuía comentar episodios parecidos; más bien parecía disfrutar relatándolos. Así, cuando refería el escándalo que protagonizó en la sede de la revista ‘El Español’, tras solicitar que le devolviesen varias colaboraciones: “Al principio no me las querían dar y en la redacción se armó un escándalo suave. Con patadas a las mesas y todo lujo de juveniles violencias e impropiedades”⁴⁷. O cuando –lo refería su amigo Enrique Délano tal y como Cela se lo contó–, se sintió en la necesidad, improvisado Quijote, de actuar en defensa de la mujer traicionada, aunque al final hubo de salir por piernas para resultar indemne: “Salí de mi casa y en el barrio, en cada puerta, había una criada cantando ‘Maricruz’. Desesperado me dije: A una mujer no se le puede pegar, pero al primer hombre que oiga cantando ‘Maricruz’, le parto la cara. Llego a la Puerta del Sol y un tío me mira y se pone a tararear: ‘Ay, Maricruz, Maricruz, maravilla de mujer’. No pude resistirme y le di un golpe. ¡Menudo lío, chico! Por suerte alcancé a subir a un tranvía y salir bien”⁴⁸. Y en la misma línea, el testimonio de Pío Baroja, en entrevista concedida a Juan Uribechevarría: “Cela es algo perturbado, que en el café Gijón, donde oficiaba como jefe, se pelea con todo el mundo”⁴⁹. Entendemos que don Pío no quería referirse a ninguna forma de violencia física, sino a la rotundidad dialéctica del escritor.

“Cada día, más contento de ser quien soy”

“Yo he tenido la suerte de ser Camilo José Cela y cada día que pasa estoy más contento de serlo”⁵⁰. “Cela estaba –comenta García Marquina– encantado de conocerse y vivía muy pendiente de sí mismo”. Su orgullo le llevaba “a exhibir sus logros para obtener reconocimiento”. Y su respeto a la jerarquía y el orden sólo exigían un requisito: “que fuera él quien la ejerciera”⁵¹. “Es posible –concluye– que en el entierro de Pío Baroja hubiese querido ocupar el lugar del difunto en vez de limitarse a llevar la caja a hombros”⁵². No es este crítico el único a quien la autoestima y afán de protagonismo de Cela resulta excesivo.

⁴⁶ García Marquina (2005:47, 298, 8)

⁴⁷ Ídem (66)

⁴⁸ Esteban (2005:13)

⁴⁹ García Marquina (2005:53)

⁵⁰ Cela (1972:262)

⁵¹ García Marquina (2005: 268, 306, 311)

⁵² Ídem (269)

El orgullo de este “tozudo caballerazo celta” –comenta Ramos Trives- le llevaba a “preferir desangrarse a tener que dar una explicación que considerara indebida”⁵³.

“Cela es –opinaba Italo Calvino en *Tribuna* (21 de marzo de 1994)- de los que quieren que los traten como a Dios padre, se da muchos aires y seguramente fastidiará a todo el mundo”. Manuel Vázquez Montalbán, aduciendo parecidas razones, manifestaba en *Interviú*, en noviembre de 1989: “Prefiero la literatura de Cela a su historia”⁵⁴. Considera García Marquina que el exceso de autoestima “fue acrecentándose hasta la egolatría y su entusiasmo emprendedor fue llegando a la megalomanía, por efecto de la variación progresiva de su percepción de la realidad y de sí mismo”⁵⁵. Autosatisfacción que le llevaba al rechazo de cualquier crítica sobre sus creaciones, y a calificar de insulto cualquier ‘pero’ puesto a una página suya.

Resulta difícil calibrar hasta qué punto tales consideraciones peyorativas pudieran obedecer a celos entre colegas. Lo cierto es que el propio don Camilo no tenía rubor alguno a la hora de calificarse como escritor: Valgan como muestra estas palabras tomadas de *Baraja de intenciones* (1953): “Me considero el más importante novelista desde el 98 y me espanta considerar lo fácil que me resultó. Pido perdón por no haberlo podido evitar”⁵⁶.

Estaba encantado de ser quien era, o al menos esa era la imagen que quería transmitir. Francisco Umbral, en un artículo publicado en *Diario 16*, de fecha 30 de octubre de 1989, pone en boca de Cela estas palabras: “¡Algún día me darán el Nobel y esos cabrones se enterarán de lo que valgo!”⁵⁷. García Marquina, que recoge en su obra este comentario de Umbral, opina personalmente que don Camilo “necesitaba sus dosis de elogios y, si no eran espontáneos, trataba de provocarlos”⁵⁸.

“Un humorista con cara de mala leche”

Así le califica García Marquina⁵⁹. Por su parte, Julio Aguilar comenta: “Un hombre que, como tantos gallegos, ha querido torear la vida con esa punta de ironía, de humorismo, de cintura”, y que “para defender su intimidad se había parapetado habitualmente en el desgarró y el humor”⁶⁰. Cela es un personaje –señala García Marquina- que “nunca toma vacaciones de sí mismo y es capaz de lanzar una humorada en los momentos más graves”⁶¹.

⁵³ Ramos (1991:316)

⁵⁴ García Marquina (2005:303)

⁵⁵ Ídem (203)

⁵⁶ Cela (1953:8)

⁵⁷ García Marquina (2005:140)

⁵⁸ Ídem (316)

⁵⁹ Ídem (239)

⁶⁰ Aguilar (2005:8)

⁶¹ García Marquina (2005:124)

Es el humor signo inequívoco de inteligencia, que nace, entre otras cosas, de la intuición, la fina observación y la capacidad para encontrar analogías y cifrar mensajes indirectos, o para extremar sin herir, llegando, si se tercia, a la caricatura. Como hombre “jovial, ancho de espíritu, despierto y atento a las solicitudes del mundo” lo recuerda Gómez Valderrama, para quien “no puede haber un novelista sin humor, porque carecería de una de las grandes virtudes que le hacen merecer el título de grande”⁶². Consideración en la que abunda Zamora Vicente: “Cela sabe encontrar el ángulo risible de las cosas, las personas y los sucedidos, y bajo una capa de burla, redimirlos con una exhibición de sana ternura”⁶³.

La excentricidad y el histrionismo tienen bastante que ver con el humor, la ironía y el sarcasmo. “Camilo José Cela –comenta García Marquina- vivió literariamente y por eso se convirtió en un personaje excéntrico y curioso”⁶⁴. El “repertorio de desmanes y locuras” que a su juicio tiene en su haber, se debe a su capacidad para lo grotesco y estrambótico, y considera “sus contradicciones más una extralimitación que una disfunción lógica”⁶⁵. Y en esta línea refiere el comentario que se corrió entre las gentes del pueblo de que Cela pasaba hambre, al verle andar con un saco a la caza de gatos. Lo cierto es que no era su propósito cocinarlos, sino introducirlos a la noche por la ventana en casa de Ruiz Iriarte y esperar acontecimientos. Una forma de diversión un tanto rocambolesca y de dudoso mal gusto, pero ciertamente original. Como la noche en la que, a la salida de un restaurante junto a la plaza Gomila, le quitó la gorra a un municipal y se la caló, argumentando que las gorras de los agentes son de uso público y como tal pueden ser utilizadas por cualquier ciudadano. Histrionismo que a decir de algunos no era sino un disfraz tras el que ocultar su intimidad. Dotes de actor no le faltaban –llegó a ponerlas de manifiesto en su cameo en *La Colmena* (1982) dirigida por Mario Camus-. Su voz tonante y su falta de ‘respeto humano’ contribuían a ello y facilitaban su empatía con quienes escuchaban sus expresiones ocurrentes, provocadoras o sarcásticas, o presenciaban las manifestaciones, no siempre del todo espontáneas, que él gustaba de convertir de alguna forma en espectáculo. Sus extravagancias se convertían en eficaz promoción.

“El ingenio, el talento de los listos sin talento”

Esta afirmación que Cela hace en *Los sueños vagos* (1979) no pasa de ser un curioso juego de palabras⁶⁶. Estamos convencidos de que ésta no figuraba entre sus convicciones. Muy al contrario. Ingenio es sinónimo de creatividad. Y él, que denostaba al escritor que se tenía

⁶² Gómez Valderrama (1991:37)

⁶³ Zamora (1995:60)

⁶⁴ García Marquina (2005:399)

⁶⁵ Ídem (241)

⁶⁶ Cela (1990;T23:443)

por ingenioso, no se consideraba en absoluto escaso de talento y buscaba permanentemente crear nuevas formas, nuevas estructuras. Su ingenio iba más allá del que es concedido al común de los mortales; era verdadera genialidad y llegaba a donde muy pocos son capaces de llegar. Sus reacciones, originales e inesperadas, resultaban sorprendentes. Recuérdese, por ejemplo, la respuesta al Presidente del Senado ante la advertencia por parecer dormido. La ingeniosa distinción sobre la diferencia de uso del participio y el gerundio es de sobra conocida.

No siempre el genio resulta además polifacético. Cela lo fue. Tocó muchos palos, y generalmente con acierto. Fue, además de consumado y reconocido novelista, buen poeta, cuentista, lexicógrafo, historiador, ensayista, crítico, cronista... además de ensayar otros campos como el de la pintura o el teatro, hacer sus pinitos de torero, o disfrutar como viajero y dejarnos espléndidos relatos de viajes. Todo ello, subraya Ramos Trives, “en todos los tonos imaginables o estilos posibles en el desenvolvimiento de la apasionada peripecia de su polifronte echazón existencial, castizo, popular, familiar, aristócrata, libreverbalizador, descarnado, veraz y objetivo, sin paliativos piadosos o falsos subjetivismos”⁶⁷. Don Camilo, como recuerda García Marquina, “se metía en todas las salsas”. Gustaba de la aventura y el riesgo, y no desaprovechaba ocasión: volar en globo o en parapente con casi ochenta años de edad y calificar la experiencia de un “modesto vuelo en paracaídas” habla por sí solo de quién era este hombre visceral, a quien García Marquina atribuye “alma de tango: violento, literario y sentimental, con la popularidad del pasodoble y la reciedumbre sexual y patriótica de la jota”⁶⁸.

“El que resiste, gana”

Este es el lema que Cela tenía por bandera y que estamos convencidos le hubiera gustado figurara en su tumba como epitafio. En *El juego de los tres madroños* deja bien claro que prefería la acción a la contemplación y que él no había nacido para ser mero espectador. “Pronto supe –comenta García de la Concha- que Camilo José no deja pasar por alto nada de lo que palpita como vida”⁶⁹. En efecto, se trataba de un hombre vitalista, para quien toda experiencia resultaba aprovechable. “Tengo espíritu de chamarilero y no tiro un solo papel (ni una sola sensación, ni una experiencia) jamás a la basura”⁷⁰, leemos en *Del Miño al Bidasoa* (1952). Toda sus experiencias vitales –y fueron muchas y muy intensas-, las revivió en su obra literaria. Puede decirse que de este modo consiguió vivir, no una, sino varias vidas. Exigente consigo mismo y con los demás, no soportaba al zángano o al incompetente. Estaba convencido de que llegan más lejos la voluntad y el esfuerzo que la

⁶⁷ Ramos (1991:298)

⁶⁸ García Marquina (2005:229)

⁶⁹ García de la Concha (2000:9)

⁷⁰ Cela (1989;T3:239)

capacidad. “Tengo la teoría –aseguraba- de que en España, y en todo el mundo, el que resiste, gana, y hasta ahora esta teoría se viene demostrando que es verdadera”⁷¹. Más que la intuición importa la tenacidad, el esfuerzo sostenido. Entendía el trabajo como una vocación de servicio. De “trabajador encarnizado” lo califica quien fuera secretario suyo en Mallorca, Juan Benito Argüelles⁷². Y Darío Villanueva, experto conocedor de su persona y de su obra, lo considera “la persona con mayor capacidad de exigir a sí mismo y a los demás”⁷³.

“La inspiración no existe. La inspiración es un subterfugio de zánganos” –decía don Camilo-. “Lo único que hay es que trabajar todos los días”. Y recordaba la respuesta de Baudelaire a la señora que le preguntó: ¿Qué es la inspiración?: “Señora, la inspiración es trabajar todos los días”⁷⁴.

Trabajo infatigable y metódico, no exento de esfuerzo y sacrificio. “Yo escribo con mucha dificultad –aseguraba- y con mucho esfuerzo, con mucho trabajo”. Y añadía una simpática anécdota. “Me dijo un día una de esas personas que lo saben todo: -Escribe usted como quien mea. -No, le contesté, salvo que el que mea sea prostático. Porque a mí me cuesta un trabajo horrible”⁷⁵. Se cuenta que en diciembre de 1947, teniendo que completar una entrega sobre viajes para la *Revista de Occidente*, lo hacía con tal intensidad que hubo de meter de vez en cuando la mano en agua para aliviarla, como si de la de un pelotari se tratara⁷⁶.

El triunfo le llegó, pero no de forma gratuita. “Triunfar no es arte demasiado difícil –animaba en *El Pimpampum*, de *El juego de los tres madroños*–; a poco que se tengan unas condiciones mínimas, se triunfa si se trabaja con ahínco y buen ánimo. Lo difícil es mantenerse”⁷⁷. “Con frecuencia –leemos en *Memorias, entendimientos y voluntades*– pude hacer más veces lo que quise que lo que me dejaban hacer: todo es cuestión de aferrarse a una idea o un sentimiento y no cejar ni un solo instante en el firme propósito de no abrir la mano jamás”⁷⁸.

Planificación, trabajo sistemático, estratégicamente diseñado y desarrollado con tenacidad, hasta conseguir el resultado apetecido. Esas fueron las claves del éxito de don

⁷¹ Cueto / Abad (1995:88)

⁷² García Marquina (2005:381)

⁷³ Ídem

⁷⁴ Cueto / Abad (1995:88)

⁷⁵ Ídem (92)

⁷⁶ García Marquina (2005:66)

⁷⁷ Cela (1990;T33:261)

⁷⁸ Cela (1993:114)

Camilo. “Ni el menor resquicio a la inspiración ni a la improvisación, esas dos nociones que desprecio”⁷⁹ –censura en su *Elogio de la fábula* (1989).

Con evidente ironía, comenta en *Desde el palomar de Hita*, un artículo publicado en *El Independiente*, en marzo de 1989: “La gran equivocación que cometí en mi vida fue la de trabajar sin darme un punto de descanso en un país como el nuestro en que se fomenta la holganza”⁸⁰.

Otros defectos podrán imputar a Cela sus detractores, pero nadie podrá dejar de reconocer su enorme capacidad de trabajo. Recuerda Iam Gibson, en *Cela, el hombre que quiso ganar*, el 15 de abril de 2003, que tres días antes de su muerte, aquejado de grave insuficiencia cardiopulmonar e ingresado en la clínica Cemtro de Madrid, encontró las energías suficientes para escribir un artículo para *ABC* dedicado a su amigo José María Sánchez Silva, recientemente fallecido⁸¹.

“Un vagabundo vocacional”

Esta valoración que García Marquina hace sobre Cela, nos parece muy acertada para calificar a “un hombre inquieto que ha recorrido todo el mundo acumulando experiencias y difundiendo su literatura y, desde Galicia, se ha establecido sucesivamente en Madrid, Mallorca, Guadalajara y, finalmente, de nuevo en Madrid”⁸². Esto sin tener en cuenta los diferentes lugares donde le condujeron los avatares de la guerra civil o sus incursiones por Hispanoamérica. A “necesidad de huida” atribuye el crítico el frecuente peregrinaje de don Camilo, “profundamente curioso y degustador de todo lo que se le ofreciera y tuviese olor, color y sabor, que estaba en todas partes y era un hombre lleno de curiosidades y saberes, no solo literarios sino humanos e incluso marginales”⁸³.

Gustaba Cela de encontrarse con la gente del pueblo, y era más amigo del trato sencillo y campechano que del encorsetamiento académico o la engolada grandilocuencia. “Estaba más confortado entre los vividores que entre los académicos –comenta García Marquina- y más a gusto cantando jotas obscenas que ante un cuarteto de cámara”⁸⁴. De ahí la frescura y espontaneidad que impregnan las páginas de sus cuadernos de viajes. *Viaje a la Alcarria* (1948), *Del Miño al Bidasoa*, *Judíos, moros y cristianos* (1956), etc., hasta una docena de obras que rezuman sencillez, ingenuidad y naturalidad, tanto en la descripción de personas y lugares como en las reflexiones y diálogos. “Los únicos lugares a donde Cela

⁷⁹ Zamora (1995:100)

⁸⁰ Cela (1989:277)

⁸¹ Gibson (2003:15)

⁸² García Marquina (2005:261)

⁸³ Ídem (78, 227)

⁸⁴ Ídem (227)

tenía que acudir...- comenta el mismo autor- era a las tabernas, a los ambientes plebeyos, al campo con sus animales y a las verbenas del aguardiente”⁸⁵.

Cabría decir que don Camilo se sentía ciudadano del mundo. Pero también que siempre dejó clara su condición de español. Rechazó de plano los nacionalismos, que consideraba “aldeanismos sangrientos”. Aunque siempre resultó evidente que, en su incuestionable españolidad, se sentía profundamente unido a Galicia, la tierra que lo vio nacer, que sirvió de escenario a varias de sus obras más representativas: *Mazurca para dos muertos*, *La cruz de San Andrés* (1994), *Madera de boj* (1999)...; a la que volvía siempre que se presentaba propicia la ocasión y donde pidió expresamente fueran esparcidas su cenizas llegada la hora del descanso definitivo: “Hace algún tiempo dejé escrito que, cuando llegara el momento, mi cadáver fuera incinerado y las cenizas arrojadas al mar desde la borda de un barco que navegara, a no menos de cinco millas de la costa, entre el cabo de Fisterra y el de Touriñán. Encargaba de la maniobra a mi hijo y, si él no pudiere o no quisiere llevarlo a fin, disponía que se le diese un millón de duros a un marinero gallego, cincuentón y tuerto (cuenca vacía), manco (amputado) o cojo (amputado), por este orden, para que diese cumplimiento a mi voluntad”⁸⁶.

“La amistad, la sal de la vida que no disuelve la muerte”

Hermosa reflexión de don Camilo, tomada de la *Breve carta a un amigo*, en *Al servicio de algo* (1969), que ilustra perfectamente lo que pensaba acerca de las relaciones humanas. “La amistad –continuaba- es la sal que brinca por encima de la barrera que separa la vida de la muerte”⁸⁷. Cela amaba al género humano. “El mejor Cela -afirma Iam Gibson- se caracteriza no por su crueldad, sino por la solidaridad con los que sufren los embates de la crueldad. Crueldad del destino, crueldad de otros seres humanos, crueldad de una sociedad que tan a menudo explota al débil”⁸⁸. Por su parte, Estanislao Ramos afirma que “quien siente la identidad de su propia existencia, encierra la posibilidad de sentir la del prójimo, como en el caso de Cela”. Y trae a colación las palabras de Robert Kisner: “La conciencia social arranca de un sentido de identidad personal”⁸⁹.

En el profundo y detenido estudio que García Marquina hace sobre Cela, abundan las referencias a su sentido de la amistad, a la necesidad de sentir próximas las personas de confianza, a la actitud a un tiempo selectiva y confiada: “Al maestro –asegura-, pese a la insistencia con que elogiaba la soledad, no le gustaba estar solo. Necesitaba alguien a su lado en quien poder apoyarse, de quien recibir elogios, a quien dar trabajo y a quien poder

⁸⁵ García Marquina (2005:155)

⁸⁶ Zamora (1995:115)

⁸⁷ Cela (1969:428)

⁸⁸ Gibson (2003:135)

⁸⁹ Ramos (1991:322)

impresionar". "Sólo se encerraba en la soledad en los momentos de tomar la pluma frente al papel en blanco". "Era fraterno y cariñoso con sus amigos, trataba de allanar las diferencias sociales e intelectuales y también las materiales". "Fue persona de muchas relaciones pero de pocos amigos". "Se mostraba afable con las gentes de bien, pero era intratable cuando se enfrentaba con algún pelma". "La amistad de don Camilo era profunda y permanente y, una vez que entraba en ejercicio, se mantenía pese a las dificultades sobrevenidas y a la acción corrosiva de los chismosos de turno que trataban de encizañarla". "Frente a él no cabía neutralidad y, por ese motivo, sus relaciones interpersonales eran apasionadas". "A los amigos les daba todo y les pedía todo"⁹⁰.

Particularmente esclarecedoras resultan al respecto las reflexiones con que el propio don Camilo salpica la correspondencia que dirige a su buena amiga María Zambrano, a quien tiene, como persona y como intelectual, en muy alta estima: "Nada me importa, créame, aquella vaciedad inmensa que usted llama éxito, sino esta otra preñez que usted y yo y aun mil españoles que no conocemos llamamos la mantenida libertad"⁹¹, le confiesa en carta del 6 de marzo de 1963. Y en la misma tiene un emocionado recuerdo para dos amigos comunes: Emilio Prados y Leopoldo Panero: "Con usted pienso –con usted prefiero pensar- que lo que se salva y nos salva es la persona; aunque haya perdido su palidez y su adolescencia; aunque haya escrito libros en vez de estarse callado y quieto; aunque haya vivido y hecho vivir; aunque poco a poco, vaya muriendo y –lo que también es su propia muerte- vaya viendo morir a los amigos"⁹². Ya tres años antes, en carta de noviembre de 1960, se quejaba de quienes, por el contrario, defraudan la confianza que en ellos se deposita: "Soy hombre que rinde culto al recuerdo, María, aunque a veces –¡cuánta defección, a veces!- lo mejor que al recuerdo pudiera suceder es que dejara de serlo"⁹³.

"Nadie debe morir sin haber recibido algo de amor"⁹⁴, comenta repetidas veces el narrador en *Cristo versus Arizona* (1988), a raíz de la muerte de Euphemia Escabosa, que murió azotada por la mala estrella. Aunque en otro momento asegura que "un hombre no muere hasta que no lo olvidan, hasta que lo van dejando de amar, no hay más muertos que los olvidados"⁹⁵.

Del sentido de la amistad nacía la hospitalidad de la que Cela hacía gala y, recíprocamente, le llevaba a aceptar gustoso la de sus amigos. A propósito de esta buena disposición, entiende Rafael Pérez Delgado que la generosa actitud de don Pablo en *La Colmena* (1951) para alojar en su casa a Martín Marco es reflejo de la que Cela mantenía en la realidad.

⁹⁰ García Marquina (2005: 541, 236, 321, 319, 266, 332, 296, 332)

⁹¹ Trueba (2010:187)

⁹² Ídem

⁹³ Ídem (185)

⁹⁴ Cela (1988:132)

⁹⁵ Ídem (46, 47)

Gustaba Cela de coleccionar los obsequios que recibía de sus amigos: la colección de orinales de porcelana, las botellas firmadas por aquellos... Le satisfacía sentir próximos a sus colaboradores y agradecía el apoyo generoso y desinteresado de sus admiradores. Y se mostraba a su vez dispuesto a prestar ayuda a sus amigos y corresponder a los favores recibidos. Era don Camilo una persona generosa, dadivosa ante la necesidad. Recuerda Charo Conde en *Mi vida con Camilo José Cela* (HOLA, 1 de febrero de 1990) el día en que llegó a casa sin abrigo por habérselo entregado a un pobre que le solicitó una limosna. “Pero si no tienes otro abrigo” –le dijo. Y la respuesta, la que correspondía a su manifiesta generosidad: ¡Buena, ya se arreglará!⁹⁶.

“Un rebelde sin bandera”

Como tal considera a Cela Claude Weil, en un artículo publicado en *France-Observateur*, en noviembre de 1989 y que lleva por título *Un grande de anti-España*⁹⁷. Creemos que no le falta razón. De “políticamente incorrecto” lo califica Miguel Sánchez-Ostiz, en su artículo *Purga del corazón*, publicado en *ABC Cultural* en enero del 2002. “Dijo lo que le vino en gana –comenta-, que es lo mínimo que se le puede pedir a quien se puso el mundo por montera, y se propuso contarlo, acuciado por una necesidad curiosa de ser veraz consigo mismo”⁹⁸. Y Rafael Conte, en el artículo que titula *Frente a la eternidad*, publicado en *El País Digital* en enero de 2002, señala que “escasamente aceptable y hasta políticamente incorrecto para todos aquellos que tan domésticamente tendían a escandalizarse ante muchas de sus actitudes, siempre les sobrevivió a lo largo de todas las batallas hasta su final”⁹⁹.

Explica García Marquina que Cela era ya en los años cincuenta una persona popular, requerido para actos de cualquier índole, académicos o festivos, y que tenía un gancho especial para atraerse a la gente, por su rotundidad, su casticismo, su claridad, su rudeza y su majestad dominadora. Que propugnaba la singularidad contra el igualitarismo, y detestaba la ambigüedad, la dejadez, el pietismo y el perdón. Gentleman o gamberro, humilde o altanero, según la ocasión lo requiriera, sabía adaptarse a cualquier ambiente, siendo altanero con unos y humilde ante otros¹⁰⁰.

Para algunos resultaba fino y elegante –de “elegante como un lord”¹⁰¹ lo calificó la revista bonaerense *Clarín*- o un señor muy mal educado. Ambas consideraciones tenían su parte de razón, según las circunstancias y el observador. No fue infrecuente encontrarlo involucrado en situaciones extravagantes, unas veces reales y otras nacidas del rumor, los

⁹⁶ García Marquina (2005:381)

⁹⁷ Couffon (1991:44)

⁹⁸ García Marquina (2005:395)

⁹⁹ García (2007:159)

¹⁰⁰ García Marquina (2005:313, 314, 377, 304)

¹⁰¹ Sotelo (2010:171)

celos o la inquina. En cualquier caso, era buen encajador y sabía salir generalmente airoso. Aceptaba sin dificultad al periodista bienintencionado, pero no toleraba a quien le buscaba las cosquillas, y menos aún al que pretendiera sacar partido a costa suya. De ahí su indignación ante la publicación de sus aventuras amorosas en el verano de 1989 por la revista *Diez Minutos*¹⁰². Como contrapartida y muestra de su buena disposición, las facilidades que Victorino Polo reconoce haber encontrado al solicitar su colaboración en la preparación del homenaje que la Universidad de Murcia quiso rendirle¹⁰³.

Políticamente, habría que calificarlo de conservador. Es sabido que en la Guerra Civil combatió en el bando 'nacional', que prestó sus servicios en el Cuerpo de Investigación y Vigilancia y que finalizado el conflicto ejerció de censor en periódicos de claro tono franquista, como *Arriba* o *El Español*. Pero nunca reconoció haber sido especialmente bien considerado y protegido por el Estado. En realidad, no tenía vocación política y los acontecimientos le situaron en un bando cuando muy bien habían podido situarlo en el contrario. "Yo fui mozo en el reemplazo del 37 –escribe en su *Discurso de la quiebra*, en *Camino para la paz* (1979)- y, sin comerlo ni beberlo, conmigo y con mis compañeros de quinta, tiraron al blanco en el campo abierto y en nombre de unos ideales o de los contrarios [...] En la cabeza del hombre no cabe ni una sola nación más válida ni más hermosa que la vida, y miente quien diga lo contrario"¹⁰⁴. "Declaro que no voy a pedir disculpa de nada –escribía en *Memorias, entendimientos y voluntades*- porque pienso que, en todo caso, tendrían que habérmela pedido a mí por haberme metido en todos los berenjenales en que me metieron a palos y sin comerlo ni beberlo, por ejemplo, en la Guerra Civil"¹⁰⁵.

"Yo hubiera querido ser –explica en *Mi tercer pateo*, artículo publicado en el periódico *Arriba* en enero de 1950- ese señor de derechas a quien nunca jamás patearon. ¡Qué delicia ser un señor conspicuo, algo burro, serio y ordenancista!"¹⁰⁶. Comenta García Marquina que Cela firmaba aquellas cartas colectivas que versaban sobre derechos humanos sustantivos, especialmente las que trataban sobre la comunicación, la literatura y las artes, pero que eludía las que entrañaban un compromiso político concreto, un excesivo riesgo o una inutilidad práctica¹⁰⁷. Podría decirse que se mantenía en cierta equidistancia política, como parece deducirse de estas palabras dirigidas a Giulio Einaudi, su editor italiano, en carta de febrero de 1963: "El franquismo y el antifranquismo son

¹⁰² García Marquina (2005:138)

¹⁰³ Polo (1917)

¹⁰⁴ Cela (1979:378-380)

¹⁰⁵ Cela (1993:8)

¹⁰⁶ Sotelo (2010:166)

¹⁰⁷ García Marquina (2005:384)

considerables y argumentables, defendibles y atacables”¹⁰⁸. Cela era “un logrado ejemplar fascista” –considera García Marquina- pero como “algo temperamental, no como adhesión a un sistema político”. “Insolidario y escéptico, descreía tanto del ‘amanecer’ de los teóricos del falangismo como de la ‘aurora roja’ de los poetas anarquistas y libertarios. En realidad, rechazaba el fascismo de Estado y sus manifestaciones. Era –curiosa apreciación- de izquierdas en las ideas y de derechas en los hechos”¹⁰⁹. En *Memorias, entendimientos y voluntades*, él mismo decía sentirse “intelectualmente de izquierdas, socialmente conservador y políticamente liberal”, pero que en realidad “no tenía que ver con nadie”¹¹⁰. Censor censurado, hubo de ver prohibida en su día la publicación de varias de sus obras, como fue el caso, entre otros, de *La Colmena*, de la segunda edición de *Pascual Duarte* (1943) o del cuento *El bar de don Crisantito el pendolista* (1981). Entre sus amigos los hubo de filiaciones políticas distintas, y con todos mantenía una relación cordial. De oportunista político le tildaron quienes, según Joaquín Entrambasaguas, “le endosaron el diagnóstico de ser un escritor español virando a sinistra a veces, pero poco y con mucha vista”¹¹¹. Más que oportunista, cabría calificarlo de escéptico. “La política es una lotería para desocupados; los soñadores, los utopistas y los ideólogos hunden los países”¹¹², leemos en *El asesinato del perdedor* (1994). En *El juego de los tres Madroños* Cela sale al paso de quienes actúan en política de manera irresponsable: “Con la democracia, la responsabilidad se diluye y la irresponsabilidad crece lozana y exuberante”¹¹³. Y en *El mal camino*, de *El color de la mañana* (1996), opina que “los políticos son gente fracasada en sus profesiones y hombres de mentalidad mediocre, dudosa moral y portentosa vulgaridad”¹¹⁴.

No parece estar muy de acuerdo con que a cada persona le corresponda igual capacidad de decisión, sean cuales fueren su preparación, experiencia y capacidades: “La idea de que todos debemos ser iguales ante las urnas es falsa, pero nadie se atreve a decirlo” –escribe en *El color de la mañana*¹¹⁵. Y en lo que tiene que ver con el compromiso político, no desdeñaba su colaboración como ciudadano responsable y comprometido: “Mi secreta vocación –escribía a Juan Bonet en carta de julio de 1973- es la de fuerza viva a escala local. Esto es lo bonito”¹¹⁶.

¹⁰⁸ Cela (1963:121)

¹⁰⁹ García Marquina (2005:353)

¹¹⁰ Cela (1993:190)

¹¹¹ Entrambasaguas (1969:594)

¹¹² Cela (194:156)

¹¹³ Cela (1990; T33:172)

¹¹⁴ Cela (1996:219)

¹¹⁵ Ídem (301)

¹¹⁶ García Marquina (2005:118)

En lo que se refiere al pluralismo y al reconocimiento de las diferencias y especial idiosincrasia de las distintas nacionalidades –cuestión tan debatida y ahora tan de actualidad-, se manifestaba abiertamente contrario al centralismo, y reconocía en la diversidad un valor que respetar y mantener: “Afirmando mi vieja convicción –escribe en un artículo publicado en el periódico *Informaciones* en marzo de 1974- de que el meridiano de España no pasa (o no pasa solo) por Madrid. España es un país o puzzle de países, con tantos meridianos como vientos tiene la rosa de los vientos y ahí, precisamente ahí, reside su riqueza”¹¹⁷.

“Un hombre honesto”

“Soy, o por lo menos aspiro a ser, un hombre honesto que aspira a pasar por este valle de lágrimas procurando hacerle la puñeta a la menor cantidad de gente posible”¹¹⁸. En esta declaración de intenciones hecha por Cela en Televisión Española, en 1989, puede decirse que se cifra su condición moral.

No era en absoluto amigo de normas. Reconocía –las reconocía en sí mismo- la voluntad débil y voluble del ser humano y su fragilidad para mantener firmes sus propósitos. “Tengamos valor bastante –escribía en su ensayo *El erotismo en frío* (1976)- para digerir el pecado y quitarle plomo a las alas [...] El hombre no es un ángel, y se traiciona a sí mismo cuando intenta pasarse con armas y bagajes al bando de los espíritus puros”¹¹⁹.

Comenta Amorós que Cela se tomaba a broma lo que todos entendían habría de tomarse en serio, aunque se manifiesta en contra de quienes lo califican de “iconoclasta”¹²⁰. García Marquina dice que se zafaba de la norma con sus excentricidades. Exaltaba la libertad, negaba la igualdad y sospechaba de la fraternidad. Lo califica de “anarquista vestido de etiqueta”, lleno de aparentes contradicciones. Puede burlarse de los ecologistas y proteger a los animales, o luchar contra la pena de muerte al tiempo que manda a Pascual Duarte al garrote vil¹²¹.

En ocasiones se manifiesta partidario de una moral práctica, como en las palabras que dirige a Millán Astray: “Mi general, la primera obligación del soldado no es morir por la patria, sino que el enemigo muera por la suya”¹²², o de claro escepticismo: “El hombre sano no tiene ideas”, escribe en las notas a la 3ª edición de *La Colmena*. La moral de Cela es la moral de triunfador del “noble” nietzscheano: desprecio de la cobardía, la compasión, la debilidad; estima de cuanto signifique impulso vital, decisión, fortaleza, fe en la propia superación, altura de miras, ambición incluso.

¹¹⁷Ídem (354)

¹¹⁸RTVE (1989:50)

¹¹⁹Casares (2000:48-49)

¹²⁰ Amorós ((1995:124)

¹²¹ García Marquina (2005:279, 240)

¹²²Ídem (405)

No era ajeno a una buena dosis de hedonismo. Como apunta García Marquina, a la seducción que experimentaba ante la belleza, se unían el afán de posesión y el deseo de una vida placentera. “Quería disfrutar de esta vida y apuntarse a la otra”¹²³. No despreciaba el dinero y cuanto este podía reportarle, pero anteponía valores como la justicia, la amistad o la fama. Atendía a lo que le dictaba su propia conciencia interior. Porque –decía– “hay verdades que se sienten dentro del cuerpo, como el hambre o como las ganas de orinar”¹²⁴. Defendía el pensamiento crítico y se mostraba enemigo declarado de los tópicos, el gregarismo, las utopías sociales y las estructuras alienantes. “Lo grotesco de Cela –explica John W. Cronik– es una visión dolorida de la realidad; una protesta estridente en contra de las normas y las instituciones”¹²⁵. De su sentido de la justicia y de la banalización de que esta es en ocasiones objeto, quiere ofrecer buena muestra, y consideramos lo consigue, en *El asesinato del perdedor* (1994).

Una lectura detenida de sus obras lleva a la conclusión de que Cela no trata en ningún caso de moralizar. Él fabula, imagina o presenta a los ojos del lector la realidad más descarnada. Y deja que sea aquel quien, a la vista de los hechos, experimente su personal catarsis y extraiga sus propias conclusiones. “Esta es –decía en *Alguna ligera realidad*, de *Mesa revuelta* (1945)– la gran palanca de la literatura: que predica sin dar trigo ni ejemplo”¹²⁶. “El autor de ‘San Camilo 1936’ –comenta Fernando Arrabal– ni condena ni propone. Cuando, como novelista, siente las irradiaciones del esplendor, incluso quisiera convertirse en rayo de luz. Su cuerpo planea a bordo de la genialidad, como la gaviota se eleva con la brisa y tiembla de felicidad o de dolor”¹²⁷.

Era Cela hombre abierto a cualquier idea que se defendiera con la suficiente sensatez. Siempre se mostró dispuesto a aceptar a quien se le acercara desde una actitud inteligente. Aceptó el riesgo que ello suponía en una sociedad mediatizada por la intransigencia y la censura, y en sus *Papeles de Son Armadans* tuvieron cabida intelectuales de muy diversa ideología, que escribieron con plena libertad, incluso en lenguas vernáculas proscritas por el Régimen.

Una personalidad como la suya, para bien o para mal, a nadie puede dejar indiferente. Fernando Sánchez Dragó da fe de ello. “Camilo José Cela –confiesa– es una de las mayores influencias que yo he recibido en mi vida”. Y relaciona las influencias celianas que reconoce haber experimentado: “tradición sin plagio, coherencia entre vida y obra, compatibilidad entre la seriedad y el sentido del humor, transformación del escritor en

¹²³ Ídem (186)

¹²⁴ Cela (2000:153)

¹²⁵ Cronik (1990:29)

¹²⁶ Cela (1990;T9:458)

¹²⁷ Arrabal (2000:322)

personaje literario, distinción entre violencia y crueldad, profesionalidad... y por último e importantísimo, la defensa del individuo frente a la Historia y frente al Estado”¹²⁸.

“Dios es porque sí”

La condición intelectual de don Camilo, permanentemente atento a cualquier vestigio de naturaleza y de vida, no podía dejar al margen el sentido de trascendencia. Entendía la existencia como permanente caminar hacia un final incierto, dejando en cada paso jirones de sí mismo. Combustión constante, irradiando, en la necesaria consunción, luz, calor, vida en definitiva. Esta confesión, recogida en el número 213 de *Papeles de Son Armadans*, lo atestigua: “Tan identifico la vida con la espiral que lleva a la muerte que, sin violencia alguna, entiendo la vida como un incansable caminar hacia la muerte, a pasos isócronos y consciente o inconscientemente deliberados; de ahí que el hombre pruebe día tras día a quemarse aun sabiendo que no es incombustible”¹²⁹.

La muerte, siempre presente, de una u otra forma, con mayor o menor protagonismo, en las producciones celianas. La muerte, parte de la vida; y ambas exigiendo igual compromiso. “Espanta pensar en la vida, espanta pensar en la muerte –leemos en el prólogo a *El bonito crimen del carabinero* (1947)-. Creo que ese espanto es la savia que ha nutrido estas páginas mías”¹³⁰.

La necesidad de trascendencia le llevó, hacia 1994, a elaborar una teoría que denominó “nostalgia geométrica del azar”, en la que admite la existencia de un factor poderoso que rige el universo, la tendencia de los seres al orden, el equilibrio, la perfecta simetría. “Dios es porque sí y en su afirmación está su propia esencia”¹³¹. Esta reflexión hacía Cela en *Palabras para inaugurar un museo*, de *Al principio de algo* (1969). Este es el Dios cuya existencia intuía. Un poder nacido de la propia angustia existencial y del temor al vacío, que dirige el universo, al margen de la fe que pueda suscitar. Don Camilo no era creyente, pero sentía la necesidad de creer.

Epílogo

Hasta aquí la semblanza de don Camilo que queríamos recrear como homenaje. En ella nos hemos limitado a considerar su condición humana: origen, desarrollo vital, carácter, intereses, actitudes, criterios, creencias... Queda para otra ocasión abordar su condición de escritor; su extraordinaria aportación como lingüista, novelista, poeta, bibliófilo...; su altura intelectual, su amplia erudición, su genio innovador...

¹²⁸Sánchez Dragó (2000:240-245)

¹²⁹Cela (1973:204)

¹³⁰Cela (1947:14)

¹³¹ Cela (1969:338)

Desde estas páginas unimos nuestro homenaje al que el 17 de enero de 2002, el día siguiente al de su muerte, le rendía José Saramago en el periódico *ABC*: “Se le ha juzgado como persona antes que como escritor. Dentro de veinte, treinta, cuarenta o cincuenta años las rencillas estarán olvidadas y sólo quedará su obra. La obra de un gran irrepetible escritor”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ruiz, N.** “Cela visto por dos extremos”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2005*. Ávila: Universidad Camilo José Cela (UCJC), 2005, 7-9.
- Albert, M.** “Sobre el perfil ideológico de algunos cuentos tempranos de Camilo José Cela”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2006*. Madrid: UCJC, 2006, 189-211.
- Amorós, A.** “Testimonios de CJC y sobre CJC”. A. Zamora, J. Cueto, eds. *Retrato de Camilo José Cela*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995, 117-125.
- Bañeza Domínguez, T.** “Camilo José Cela y José María Valverde: entre la amistad y el olvido”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2007*. Madrid: UCJC, 2007, 87-103.
- Casares, C.** “Galicia en la obra de Camilo José Cela”. AA.VV., *IV Curso de Verano: La obra literaria de Camilo José Cela*. Madrid: UCJC, 2000, 202-210.
- Cela, C.J.** *El bonito crimen del carabinero*, Barcelona: Janés, 1947.
- _____. *Baraja de invenciones*. Valencia: Castalia, 1953.
- _____. *Papeles de Son Armadans*, nº 83, Palma de Mallorca, 1963.
- _____. *Al servicio de algo*. Madrid: Alfaguara, 1969.
- _____. *Novela española actual*. Fundación Juan March. Madrid: Cátedra, 1972.
- _____. *Papeles de Son Armadans*, nº 213, Palma de Mallorca, 1973.
- _____. *Cuentos para leer después del baño*. Barcelona: Juan Granica, 1974.
- _____. *Caminos para la paz. Los historiadores y la Guerra Civil*. Madrid: Urbión, 1979.
- _____. *Cristo versus Arizona*. Barcelona: Seix Barral, 1988.
- _____. “Desde el palomar de Hita”. *El independiente*, 10 de marzo, 1989.
- _____. *Obras Completas*. Barcelona: Destino, 1990.
- _____. *Memorias, entendimientos y voluntades*. Barcelona: Plaza & Janés, 1993.
- _____. *El asesinato del perdedor*. Barcelona: Seix Barral, 1994.
- _____. *A bote pronto*. Barcelona: Seix Barral, 1994.
- _____. “Testamento literario de Padrón. Retrato de Camilo”. A. Zamora, J. Cueto, eds. *Retrato de Camilo José Cela*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995, 112-115.
- _____. *El color de la mañana*. Madrid: Espasa Calpe, 1996.
- _____. *La colmena*. Col. Austral, Madrid: Espasa Calpe, 2000.
- _____. *La rosa*. Primera edición en Austral, Barcelona, Destino, 2011.

Conte, R. "Camilo José Cela, heredero y precursor". AA.VV., *IV Curso de verano: La obra literaria de Camilo José Cela*. Madrid: UCJC, 2000, 183-201.

Couffon, C. "Camilo José Cela visto por los periodistas y críticos franceses y de lengua francesa". AA.VV., *La palabra en libertad. Homenaje a Camilo José Cela*. Murcia: Paraninfo, 1991, 43-59.

Cueto, J., Abad Contreras, P. "Encuentro con Camilo José Cela". A. Zamora, J. Cueto, eds. *Retrato de Camilo José Cela*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995, 81-94.

Díaz Arenas, A. "De Pascual Duarte a Madera de boj, de Camilo José Cela". *Anuario de Estudios Celianos 2012-2013*. Madrid: UCJC, 2014, 9-202.

Entrambasaguas, J. *Las mejores novelas contemporáneas*, tomo X (1940-1944). Barcelona: Planeta, 1969.

Esteban J. "De cómo y por qué publicó Cela sus primeros versos en Buenos Aires o el joven Camilo José Cela en un libro olvidado". *Anuario de Estudios Celianos 2005*. Ávila: UCJC, 2005, 11-16.

García, C.J. "La modernidad judicial en entredicho. El asesinato del perdedor y un breve apunte sobre la recepción de la figura de Cela". AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2007*. Madrid: UCJC, 2007, 155-182.

García de la Concha, V. "Madera de boj: un viaje del alma". AA.VV. *IV Curso de verano: La obra literaria de Camilo José Cela*. Madrid: UCJC, 2000, 7-40.

García Marquina, F. *Retrato de Camilo José Cela*. Boulder: Society of Spanish and American Studies, 2005.

Gibson, I. *Cela, el hombre que quiso ganar*. Madrid: Aguilar, 2003.

Gómez de Liaño, F.J. "La justicia en la obra de Camilo José Cela". *El extramundi y los papeles de Iria Flavia*, 1997; XII, 357-401.

Gómez Valderrama, P. "Aproximación a un escritor y a la literatura". AA.VV., *La palabra en libertad. Homenaje a Camilo José Cela*. Murcia: Paraninfo, 1991, 35-38.

González Ruano, C. "Proclamación de Camilo José Cela en Barcelona". *Madrid*, 27 de noviembre, 1945.

_____. *Mi medio siglo se confiesa a medias*. Barcelona: Noguer, 1965.

_____. *Diario íntimo*. Madrid: Taurus, 1970.

Huarte Morton, F. "Camilo José Cela, bibliófilo y editor". AA.VV. *Anuario de Estudios Celianos 2007*. Madrid: UCJC, 2007, 193-205.

Ilie, P. *La novelística de Camilo José Cela*, Madrid: Gredos, 1978.

Kronik, J.W. "Desde Torremejía al O.K. Corral". *Ínsula*, 1990, 518-519.

Martí, S. "Camilo José Cela". *El País*, 4 de julio, 1985.

Matute, A.M. “Camilo José Cela, el hombre que yo conocí”. AA.VV., *IV Curso de Verano: la obra literaria de Camilo José Cela*. Madrid: UCJC, 2000, 175-181.

Pániker, S. *Conversaciones en Madrid*. Barcelona:Kairós, 1969.

Platas Tasende, A.M. “Galicia en la obra de Camilo José Cela”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2007*. Madrid: UCJC, 2007, 217-235.

_____. “Camilo José Cela y su teatro del mundo”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2010*. Madrid: UCJC, 2011, 45-62.

_____. “Camilo José Cela y su arte de novelar”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2011*. Madrid: UCJC, 2012, 9-26.

Polo, V. “Presentación”. AA.VV., *La palabra en libertad. Homenaje a Camilo José Cela*, Murcia: Paraninfo, 1991, 7-12.

Quiñones, J. “Camilo José Cela y Max Aub, evocación de una amistad transterrada”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2005*. Ávila: UCJC, 2005, 89-107.

Ramos Trives, E. “Lengua y lenguaje en la obra poético-literaria de Camilo José Cela”. AA.VV., *La palabra en libertad, Homenaje a Camilo José Cela*. Murcia: Paraninfo, 1991, 283-305.

Ripoll Sintés, B. “La escritura celiana desde Destino. Los años cincuenta”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2010*. Madrid: UCJC, 2011, 63-85.

RTVE. *Lo que dijo en TVE Cela*. Madrid: Servicio de publicaciones de RTVE, 1989.

Sánchez Dragó, F. “La influencia de Camilo José Cela en la novela española”. AA.VV., *IV Curso de Verano: La obra literaria de Camilo José Cela*. Madrid: UCJC, 2000, 218-247.

Sánchez-Ostiz, M. “Purga del corazón”. *ABC Cultural*, 19 de enero, 2002.

Sotelo Vázquez, A., **Guimerá Galiana**, A. “En torno a Sergio Vilar y Días felices en Mallorca”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2010*. Madrid: UCJC, 2011, 87-104.

Sotelo Vázquez, A. “Nueve calas en la biografía de un escritor: Camilo José Cela”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2008-2009*. Madrid: UCJC, 2010, 157-177.

Trueba, V. “Intermitencias de un reencuentro (Camilo José Cela y María Zambrano en su correspondencia)”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos, 2008-2009*. Madrid: UCJC, 2010, 179-209.

Vázquez Montalbán, M. “Declaraciones”. *Interviú*, 6-12 de noviembre, 1989.

Velázquez-Velázquez, R. “Encuentros, y algún desencuentro, entre Camilo José Cela y César González-Ruano”. AA.VV., *Anuario de Estudios Celianos 2010*. Madrid: UCJC, 2011, 105-138.

Villanueva, D. “Camilo José Cela: perfil insólito del escritor”. AA.VV., *La palabra en libertad. Homenaje a Camilo José Cela*. Murcia: Paraninfo, 1991, 61-87.

Zamora Vicente, A. "Vida y obra de Camilo José Cela". A. Zamora, J. Cueto, eds. *Retrato de Camilo José Cela*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995, 21-62.

Experimentación con el lenguaje: la estructura patriarcal en Gertrude Stein y Robert Siodmak

Celia López González
Universidad de Castilla-La Mancha
celialopez.trad@gmail.com

Resumen

El presente artículo realiza un análisis comparativo entre el poema de Gertrude Stein "Patriarchal Poetry" y el largometraje de Robert Siodmak *The Spiral Staircase*. La escritora y el director toman como punto de partida la estructura patriarcal desde un acercamiento Modernista. Realizan una profunda crítica yendo a la raíz de dicha estructura a través de dos elementos cognitivos: la imagen y el sonido. La imagen de la mujer se explota de manera lingüística y visual dando lugar a un interesante juego con el receptor. Por otra parte, el sonido aporta la identidad tanto al objeto de la obra como al propio texto. Estos elementos textuales confieren una perspectiva de la mujer de su época enmarcada dentro de un determinado sistema connotativo. Examinaremos dichos conceptos para comprobar si alcanzan los objetivos de los autores y de qué manera los elementos cognitivos se fusionan en el texto.

Palabras clave: psicología cognitiva, estructura patriarcal, obras experimentales, imagen, sonido.

Abstract

The current study is a comparative analysis between Gertrude Stein's poem *Patriarchal Poetry* and the film directed by Robert Siodmak *The Spiral Staircase*. Both works are inscribed in Modernism from which they took the description of the patriarchal structure. The artists chose patriarchy as a starting point to develop their object and narrative style. A strong effort to disclose the social roles are found in their works through two cognitive elements: image and sound. On the one hand, the image of woman is explored linguistically and visually through each medium. On the other hand, sound acts as an identity feature for object and composition. The artists experimented with language and representation to offer an alternative to patriarchy. We will determine to what extent they achieve this goal as well as the function of the receiver in the process of meaning.

Keywords: cognitive psychology, patriarchal structure, experimental works, image, sound.

1. INTRODUCCIÓN: EL TEXTO ESCRITO Y FÍLMICO. EL PATRIARCADO QUE CONFIGURA EL OBJETO ARTÍSTICO

El estudio comparativo de la interacción de la palabra y la imagen que aquí se presenta toma como referencia la obra de Gertrude Stein "Patriarchal Poetry", publicada en 1953 por la autora estadounidense, así como el largometraje del director alemán Robert Siodmak, "The Spiral Staircase", estrenada en 1945. Esta relación va más allá de una coincidencia en las técnicas de montaje o de elementos que emparentan cine y literatura, como es el caso de la *secuencialidad* y la *focalización* de la voz narradora y de la acción. Ambos aspectos se moldean de distinta forma atendiendo a la naturaleza del formato dando lugar a experiencias diversas entre los lectores o los espectadores. No obstante, tanto Stein como Siodmak desarrollan sus obras partiendo de la experiencia estética de la obra. Tendremos en consideración para analizar su producción los siguientes conceptos: la creación artística entendida como *proceso textual*, la psicología cognitiva de la que toman su concepción ontológica de la realidad, la estructura patriarcal codificada y las técnicas modernistas empleadas en la creación del texto artístico. Todos estos elementos discursivos han de definir la naturaleza del lenguaje representado a través de la imagen, evocada por la palabra, y el sonido que la articula.

La estrecha relación entre literatura y cine ha sido examinada con detalle por los académicos desde la llegada del séptimo arte. Esta relación se produce de manera simbiótica ya que ambas se interrelacionan durante todo el siglo XX, tendencia que continúa hasta nuestros días. En el caso de las obras que nos ocupan, podemos asegurar que se enmarcan dentro de una misma corriente creativa. El poema de Stein fue escrito en 1923 pero no vio la luz hasta 1953 cuando las obras más experimentales de esta polémica autora comenzaron a llegar a un público más amplio. El largometraje de Siodmak se estrenó en 1946 teniendo contacto directo con las corrientes vanguardistas de las décadas anteriores.

Para el análisis, hemos considerado las dos obras como un *texto*. El término *textualidad* se entiende aquí como "*the mosaic of citations that are visible and invisible, heard and silent; they are always written and read*" (Hutchon, O'Flynn 1998 21). El poema es un claro ejemplo del texto escrito, pero también lo es el texto fílmico ya que alterna la palabra con otras fuentes sensitivas de información. Parafraseando a John Hill:

Film is a text. We define text as a coherent, delimited, comprehensible structure of meaning. A text is something that contains a complex of events (images, words, sounds) that are related to each other within a context, which can be a story or narrative. (1998 12)

En lo que a la dimensión cognoscitiva del texto se refiere, la intención del autor modela las imágenes, palabras y sonidos. Tanto Stein como Siodmak, autores que tienen en cuenta la dimensión psicológica de los receptores de la obra, por un lado, y el objeto de la misma, por otro, juegan con los límites y códigos culturales del mundo que les rodea. Los lectores-espectadores han de enfrentarse con estos textos cuestionándose una serie de conceptos a través de la repetición de palabras o imágenes clave durante la experiencia estética. La película y el poema ponen de manifiesto la presencia omnipresente y omnipotente de la jerarquía patriarcal en la formación del lenguaje (Stein) y de la imagen del sujeto (Siodmak). Estamos ante un intento de ruptura con la construcción social y cultural de la mujer en su dimensión lingüística y visual.

Gertrude Stein, por muchos años la gran desconocida del *avant-garde*, se enmarca directamente en el periodo estético del Modernismo. Está considerada una de las escritoras más experimentales de su tiempo gracias a su claro interés por el raciocinio y el lenguaje humano. "Patriarchal Poetry" obedece a un interés consciente de la autora por retar al lector. Corresponde a una voluntad por dismantelar la mentalidad cartesiana de la sociedad occidental en la aplicación de los nombres, identidades, conceptos y narrativas que aparecen en sus obras (Goodspeed-Chadwick 2014 1). Las técnicas empleadas por la escritora son: nombrar y renombrar objetos, sorprender a los lectores, construir nuevos significados y describir la esfera social de la mujer. Asimismo, el director de origen alemán, aunque no considerado de tal forma, bebe de este movimiento a la hora de dar profundidad a sus personajes. Emplea en la mayoría de sus retratos temáticas heredadas del Expresionismo alemán de Murnau y del Modernismo literario como el uso de los traumas psicológicos en los personajes, la violencia, el conflicto familiar, los problemas de género o el crimen. En cuanto a la forma de tratar los elementos cinemáticos destaca "*his cutting edge use of modernist cinematic techniques such as deep focusing, multiple flashbacks, mise-en-scène, and expressionistic lighting*" (Chris Justice 2000 2).

Cabe mencionar que los dos autores son de origen alemán afincados en Estados Unidos. Por un lado, Siodmak pasó sus años de formación en Alemania de la que huyó tras el alzamiento de Hitler. Stein, aunque pasó la mayor parte de su vida afincada en Francia, nació en el seno de una familia de emigrantes en la que el idioma materno era el alemán, según afirma Lucy Daniel (2009 56). Además, sin que ninguno de los dos artistas se auto-definieran como tal, provenían de familias judías que sufrieron el antisemitismo en sus

propias carnes. Un ejemplo claro de ello es que Robert Siodmak, con el fin de obtener un visado para Estados Unidos, cambió su lugar de nacimiento de Dresde a Memphis (Greco 2015). Stein, por otra parte, nunca mencionaba el legado de su familia judía al hablar de sus orígenes para evitar un posible rechazo (*Ib.* 69). Tanto su vida personal como su obra son el fruto de un análisis profundo del lenguaje literario y cinematográfico. La búsqueda personal derivó en un exilio voluntario, aunque alentado por las circunstancias sociales y políticas en sus respectivos países. Aquel nuevo espacio les proporcionó cierta libertad a la hora de gestarse identidad como individuos, necesidad que compartían con otras corrientes vanguardistas. El Modernismo derivó de una experimentación con los límites del lenguaje de una creatividad excepcional que se frenó tras la Segunda Guerra Mundial. Aunque conocidos, sus obras han pasado a un segundo e inmerecido plano debido a la opacidad de sus textos (en el caso de Stein) o por el esplendor de otros directores como Orson Welles o Alfred Hitchcock en la década de los cuarenta (en el caso de Siodmak). Interesados por las estructuras dominantes y conformantes de las formas cognitivas del ser humano, ambos hacen una profunda reflexión de la identidad del sujeto contemporáneo desde dos perspectivas diferentes y, al mismo tiempo, convergentes: la imagen y el sonido.

2. LA IMAGEN: LA PALABRA ESCRITA Y LA REPRESENTACIÓN DEL PERSONAJE. LA RUPTURA DE LA SIGNIFICACIÓN

2.1 La palabra escrita y la sintaxis patriarcal en “Patriarchal Poetry”

Gertrude Stein fue pupila del psicólogo y biólogo experimental William James en Radcliffe College durante 1893 hasta 1897 (Platini 1993 13). Sus teorías cognitivas de la psique humana influyeron de forma significativa en su forma de entender el mundo. Los teóricos experimentales creían que a través de la vista y de la imagen procesada en nuestro cerebro se conforma nuestra concepción del mundo. Por lo tanto, conocemos a través de la experiencia y la abstracción de ideas que son plasmadas en el del lenguaje. Se trata de un acto de composición referencial. Todos los oyentes están de acuerdo en el significado aceptado de una palabra. Sin embargo, el acto de escribir esta composición no es referencial sino metafórico o estético. En la creación literaria se busca subvertir las palabras dándole un significado adicional o contrario al del lenguaje hablado o agrupando palabras que pertenecen a diferentes campos lingüísticos. En palabras de Stein, cada palabra es un repositorio de ideas y de posibilidades inesperadas que dependen, en una última instancia, de la composición:

Everything is the same except composition and as the composition is different and always going to be different everything is not the same. Everything is not the same as

the time when of the composition and the time in the composition is different. The composition is different, that is certain. (1926 2)

La escritura, como hemos dicho, es un proceso creativo o de composición, pero también lo es la lectura. Para entender el poema de Stein debemos tener en cuenta el texto, el escritor y el lector. El escritor no es un mero escriba ya que crea un ente con identidad propia en continuo cambio que el lector ha de interpretar. La escritora busca intencionadamente la colaboración del lector para dar un sentido a un texto muy complicado de entender. El significado pasa a un segundo plano en la experiencia estética del poema. La belleza de “Patriarchal Poetry”, y de la mayoría de las obras de Stein, reside en la repetición de los fonemas. Lo que Adalaide denomina *fonotexto* o *stream of sound* (Adalaide Morris en Neel 1999 9) que se consigue al modelar la rima, el ritmo, la entonación y la reverberación de las palabras del poema.

Gertrude Stein se plantea en el poema “Patriarchal Poetry” experimentar con las estructuras patriarcales que constriñen la lengua inglesa entre las que se incluye: el pensamiento jerárquico, la organización autoritaria, la gramática prescriptiva y la narrativa cronológica. Las palabras tienen una connotación determinada dentro de un sistema lingüístico. Las combinaciones de estas connotaciones se rigen por un sistema patriarcal subyacente en la percepción humana que cataloga los nombres comunes y los abstractos. El poema se enfrenta a la lógica establecida por estas normas e inventa un método nuevo de escritura al intentar librarse de ellas. Jane Platini argumenta que “*she reduced things to their bare essentials that she ended up with contradictions, truism, repetition and long, long punctuationless sentences*” (1993 81).

A continuación, se muestran algunos de los símbolos considerados por la autora propios del patriarcado que se insertan en el poema, recogidos en el ensayo de Dydo y Rice (2003 259, 290):

- Aparece la figura de Allan, presumiblemente el cabeza de familia. Es el símbolo por antonomasia de la estructura patriarcal; el hijo heredero que perpetúa la continuidad del legado familiar. La familia es, en primera instancia, la institución patriarcal social:

Patriarchal Poetry. If he has no farther no farther no farther no farther no farther to no to no to farther no not no be right to be known to be even as a chance. Is it best to support Allan Allan will Allan Allan is it best to support Allan Allan patriarchal poetry is it best to support Allan Allan will Allan best....Allan will patriarchal poetry Allan will. (Stein 1969 290)

Does she know how to ask her brother is there any difference between turning it again and again and again and again or turning it again and again. In resembling two brothers. (1969 265)

- Los seres vivos se clasifican y se denominan siguiendo una jerarquía de tipo sexual. Stein pone de manifiesto la arbitrariedad a la hora de nombrar los objetos y seres que nos rodean:

Was it a fish was heard was it a bird was it a cow was stirred was it a third was it a cow was stirred was it a third was it a bird was heard was it a third was it a fish was heard was it a third. Fishes a bird cows were stirred a bird fishes were heard a bird cows were stirred a third. A third is all. Come too. (1969 258)

- La costumbre social, la tradición y la repetición de los roles perpetúa el sistema:

Patriarchal poetry and not meat on Monday patriarchal poetry and meat on Tuesday- patriarchal poetry and venison on Wednesday Patriarchal poetry and fish on Friday Patriarchal poetry and birds on Sunday Patriarchal poetry and chickens on Tuesday patriarchal poetry and beef on Thursday. (1969 259)

- El matrimonio y la sumisión femenina en el soneto del poema (*A sonnet*, 1993 272) en el que explora los atributos del matrimonio tradicional. Al incluir la palabra *gay* en una relación heterosexual el lector debe replantearse la connotación de los demás adjetivos que aparecen en el texto referidos a la mujer:

*To the wife of my bossom
All happiness from everything
And her husband.
May he be good and considerate
Gay and cheerful and restful.
And make her the best wife
In the world
The happiest and the most content
With reason.*

*To the wife of my bossom
Whose transcendent virtues
Are those to be most admired
Loved and adored and indeed
Her virtues are all inclusive
Her virtue and her beauty and her beauties
Her charms her qualities her joyous nature
All of it makes her husband
A proud and happy man.*

Este método de escritura le podemos denominar modo *anti-patriárquico* ya que no se regula por las normas lingüísticas convencionales. Se libra de la sintaxis, crea nuevos significados mediante la combinación de palabras existentes (*too, two, farther, lamb-land*, etc.). Otro recurso consiste en la utilización de la aliteración de palabras cargadas de connotaciones sociales mediante la repetición obsesiva y recurrente. Asimismo, se explora la esfera doméstica al describir el espacio que en esa época ocupaban las mujeres: la casa, las tareas del hogar, lo repetitivo y ordinario. Esto resulta transgresor ya que en aquella época describir el ámbito privado carecía de interés artístico. Stein utilizando los convencionalismos de su época quiso reformular lo culturalmente femenino para darle un valor literario.

2.2 La representación del personaje femenino de Helen en “The Spiral Staircase”

En “The Spiral Staircase” el análisis del patriarcado se realiza a través de la imagen de la protagonista tomando como partida la novela de Ethel Lina White *Some Must Watch*, publicada en 1933. Helen es una chica que pierde la capacidad del habla tras la muerte de sus padres. Trabaja para la familia Warren en Nueva Inglaterra a principios del siglo XX de aprendiz de enfermera. La primera escena aparece una multitud en un hotel de la ciudad cercana en la que Helen ha ido a hacer unos recados. Encuentran a una joven mujer asesinada en una de las habitaciones. Todo apunta a que la próxima víctima del asesino será la joven Helen, ya que se ajusta al perfil que busca la policía. Intenta ponerse a salvo en la casa de los Warren sin salir al exterior. Curiosamente el asesino es el hijo mayor de la moribunda al que se tiene que enfrentar Helen sin ayuda. Incluso Blanche, la secretaria y antigua amante del asesino, muere a manos de éste en el sótano de la casa. Todos los personajes que la pueden proteger salen de la mansión por un motivo o por otro dejando a Helen sola con el asesino y la madre de éste. La protagonista se salva de la muerte gracias a que la señora Warren dispara a su propio hijo. La película se cierra con la llamada por teléfono de Helen al doctor Perry, la joven recupera la voz.

Robert Siodmak quiere resaltar con esta trama la interacción que existe entre la representación visual y sonora para conformar un personaje. Helen es representada, mediante la puesta en escena, como una chica cuyo trauma la llevó a perder la voz en el pasado lo que la pone en peligro ante el asesino que la persigue. Podría decirse desde nuestra perspectiva actual que el varón, el ojo que la sigue, domina a la fémina ya que esta no puede ni hablar, no tiene ni voz ni voto en la sociedad patriarcal tal y como se representa en el largometraje. Sin embargo, nos encontramos en contraposición al personaje de la señora Warren. Se trata de la mujer-monstruo, la madre adoptiva del asesino que en su faceta de mujer poderosa y madre abyecta. El público no simpatiza con este personaje ya que aparece simboliza un monstruo castrante, llegando a matar a su hijo para defender a la desprotegida Helen (Easthope 1998 85). Cabe destacar el hecho de que, al revés que Helen, no para de *hablar* en todo el film aunque sus palabras se tomen como el desvarío de una anciana enferma. Del mismo modo, la escena del espejo es reveladora de esta idea expuesta puesto que Helen se ve en su efigie de género sin poder identificarse con el cuerpo mudo que tiene delante. La joven es una apuesta dama en edad de merecer con dotes para la enfermería y que radia ternura allí donde vaya, un claro prototipo de futura esposa abnegada.

Estos dos prototipos de la femineidad derivaban del código ético que los directores de Hollywood debían seguir para poder filmar sus obras (Tudor 1998 233). El gran acierto de Siodmak descansa en el hecho de alterar estas representaciones consensuadas en la

industria de los años cuarenta dando lugar a un intencionado engaño. Se crea el suspense en cuanto el espectador, guiado por el director, lee erróneamente la imagen proyectada. Tanto las acciones como la apariencia física deben ser *leídas* por el espectador a través de las distintas secuencias de la película hasta que el misterio es resuelto.

De igual forma, comparte con el poema de Stein consideraciones correspondientes al conflicto entre lo público y lo privado: la casa. Es interesante el uso que hace Siodmak de un espacio tradicionalmente reservado a la mujer ya que es ahí donde se desarrolla la mayor parte de la acción, creando un espacio cerrado angustioso en donde el asesinato se va a conjurar. La ornamentación victoriana junto con los juegos de luces desempeña un papel crucial a la hora de crear suspense. La oscuridad de las diferentes estancias ayuda a crear la atmósfera de inquietud y misterio propia del cine *noir*. También se ha de tener en cuenta la ordenación de la vivienda por la escalera de caracol que separa la vida (primer piso) de la muerte (segundo piso) donde encuentra a la secretaria Blanche estrangulada. La novedad del director es que Helen se encuentra así misma en un espacio hostil en la que su vida corre peligro.

Anteriormente hemos citado el engaño al espectador por parte del director. Siodmak presenta unos roles bien definidos desde el principio dándole pistas falsas sobre quién es el asesino a lo largo de toda la película. Así vemos a Stephen, el *playboy*, en el que recaen toda la culpabilidad por sus continuas desapariciones y que sale representado como perverso por carecer de virtudes masculinas (Easthope 1998 85). Helen lo encierra en el sótano cuando descubre el cuerpo de Blanche, poniéndose ella misma en peligro. Los hombres que quedan en la casa no pueden ayudar a Helen: el marido de la cocinera sale a hacer un recado y el doctor Perry, el médico, la figura con más actitudes varoniles del largometraje, tiene que asistir una urgencia. Del mismo modo, las féminas en el film tampoco salen bien paradas. La cocinera en el momento de mayor tensión se emborracha; la enfermera que cuida de la propietaria de la casa se despide la misma noche por no ser respetada casi por nadie de la casa. Ambas mujeres encarnan la antítesis del concepto que se tenía de la belleza. Estas faltas de cualidades femeninas hacen que pierdan el interés de los espectadores en un primer momento. Ello no sólo ocurre con el espectador, ya que el propio asesino ignora a este tipo de personaje centrando su deseo en mujeres jóvenes que sufren de una deficiencia. Los crímenes, del mismo modo, son promovidos por la necesidad patológica de poseer al sexo débil a la par que hermoso. El director plantea también la atracción que se crea en el espectador cuando se mimetiza con la visión del asesino. Uno de los momentos de mayor belleza estética en el film es el estrangulamiento de la secretaria, que yace en la oscuridad del sótano entre maletas almacenadas. Su error, haber decidido abandonarle por su propio hermano, en un acto propio de *femme fatale*.

Helen, por lo tanto, se enfrenta sola al asesino, al terror de ser reducida a una mera imagen tanto en la pantalla como fuera de ella.

3. EL SONIDO: RECUPERACIÓN DE LA IDENTIDAD. EL PAPEL DEL LECTOR EN EL TEXTO

a. Gertrude Stein: el sonido que recompone el poema

Para Gertrude Stein la lectura es una acción performativa al mismo tiempo que acústica. El poema comienza con una palabra y el resto le siguen ligándose y casando unos sonidos con otros que son evocados por la primera palabra-sonido. El poema, pues, es un campo de sonido que resuena en la mente del lector. El lector, además, es imprescindible en la reconstrucción de la coherencia del poema al haber sido eliminadas las reglas básicas del inglés, en este caso. Se convierte en una poética del diálogo con el lector y con los sonidos de las palabras combinados que, al mismo tiempo, le otorgan entidad al poema como veremos más adelante. Según Eric S. Neel *"Patriarchal Poetry invites collaboration between reader, writer, and language. This ensemble articulates the subtle and ambiguous"* (1999 1). Dicha colaboración no es fácil de conseguir y es necesario recurrir a la musicalidad y al ritmo repetitivo del poema para poder disfrutar de él. Por lo tanto, es la palabra sonora la que articula la organización formal y semántica del poema. El auditorio se convierte en otro elemento composicional a través del ojo y del oído (*Ib.* 3). Un ejemplo lo tenemos en este párrafo en el que se repite incesantemente las mismas estructuras:

For before let it before to be before spell to be before to be before to have to be to be for before to be tell to be to having held to be to be for before to call to be for to be before to till until to be till before to be for before to be for to be before to be until to be for before to for to be for before will for before to be shall to be to be for to be for to be [...]. (1969 287)

En Stein impera el caos al eliminar los imperativos jerárquicos. La legibilidad del poema viene dada por la sonoridad de los grafemas, el esquema repetitivo que sigue y el ritmo interno constante. Pone de manifiesto, igualmente, los límites del propio lenguaje y nuestra incapacidad para describir la totalidad del mundo. El sonido, pues, se convierte en el ser poético, en el lugar de encuentro del acto de lectura y escritura: *"Is no gain. Is no gain. To is no gain. Is to to is no gain* (1969 289)". Como vemos en las estrofas anteriores, podemos afirmar que Stein ensaya con los límites del lenguaje creando un acto comunicativo intersubjetivo. "Patriarchal Poetry" intenta liberarse de los moldes que atan a la convención subyacente en la imaginación o en el acto de imaginar. Por lo tanto, el sonido en esta nueva identidad confiere identidad y auto-referencialidad al poema.

b. La creación de la nueva identidad de Helen

En "The Spiral Staircase" cabe destacar la dicotomía que se nos muestra entre imagen y sonido o palabra sonora en la figura de Helen. En este sentido es crucial la escena del espejo para entender el análisis del patriarcado. Helen sube la escalera de la mansión para detenerse ante un espejo en el que se ve reflejada. Se detiene ante su imagen e intenta articular una palabra en concreto. No podemos oírla, pero los fonemas nos lo podemos imaginar leyendo sus labios. Se coge la garganta con ambas manos en señal del esfuerzo que realiza sin éxito. La escena está grabada en un ángulo perpendicular a la actriz. Desde una perspectiva alejada contemplamos al mismo tiempo su parte frontal y trasera. Vemos cómo la cámara se coloca en la misma posición que el asesino que la observa sin ser visto. Se crea cierto erotismo al convertir al espectador en un voyeurista consciente. Hay una sincronización entre el deseo del asesino por poseer a la mujer y del espectador por la belleza de tal posesión tal y cómo está narrado. Lo que el director nos quiere transmitir con este enfoque es que la imagen de Helen está mediatizada por el asesino, que se ve atraído por el mutismo de la protagonista. Ella no padece una deficiencia como tal dado que está provocada por su yo interior, incapaz de superar la trágica muerte de sus padres. Del mismo modo, existe cierta ambigüedad sobre el personaje. No queda al espectador del todo claro de si trata de un acto de rebeldía o un trauma, pero sí que se pone de manifiesto que por ese motivo en concreto Helen no puede casarse con el médico. El Yo en la película se reconcilia con su imagen cuando el asesino muere y ella se ve obligada a llamar por teléfono y dar cuenta de lo sucedido mientras pronuncia en alto un "I" identificativo. Es el sonido es el que une las parte externas-visual de la protagonista con su parte interna-vocal. El final abierto no nos muestra que ocurre con la futura Helen, si acaba por contraer matrimonio con el apuesto médico o si subvierte el orden establecido, pero consigue recobrar la voz para poder crear una nueva mujer. El personaje toma las riendas en el proceso de composición de la misma manera que ocurre en el poema de Stein. A través de la voz, del sonido, recupera su identidad.

4. CONCLUSIÓN: LA REPRESENTACIÓN PATRIARCAL QUE NO SE DESLIGA

Para realizar este breve análisis contrastivo hemos tenido en cuenta dos aspectos inherentes al acto comunicativo: la imagen y el sonido. Dentro del acto comunicativo es casi imposible separar la dimensión acústica y visual de la palabra y de la imagen, ya que tanto la palabra se escucha en nuestra psique cuando leemos y la imagen se lee como acto propio de la interpretación de los sentidos y de la articulación de los sonidos en la lectura de los labios. Tanto Stein como Siodmak eran conscientes de las interferencias entre ambas entidades indivisibles al jugar con éstas en sus respectivas obras. Stein destruye la relación

lógica-patriarcal de la lengua inglesa en su poema y Siodmak evidencia la imagen de la mujer construida por la sociedad de su tiempo en la película.

El *texto* de dichos autores se define en base a tres actos composicionales: creación, recepción e interpretación. No debemos separar la finalidad de la obra en ninguno de estos casos ni dejar de lado estos tres elementos clave en el análisis textual. Siodmak crea la trama siguiendo dichos actos para crear suspense y Stein, además de teorizar estas estructuras subyacentes, las modifica a su antojo con el fin de estimular la mente del lector. La coherencia del texto viene dada por un intento consciente de crear identidad al objeto de producción: la naturaleza patriarcal del lenguaje. Las convenciones sociales determinan la práctica artística creando una especie de *performace in gender o masquerade* al exagerar los atributos de lo femenino con el fin de crear una distancia de la imagen (Kaplan 1998 278). Juegan de forma cinematográfica y lingüística con el género teniendo en cuenta los problemas que lleva enfrentarse a los roles sociales, enfrentando a los receptores a un texto que experimenta con lo no convencional. Esta desviación de lo familiar hace que haya una pérdida de control; en el caso de Stein con el uso de significados alternativos y ruptura con la coherencia sintáctica y en Siodmak con la fragmentación psicológica de Helen. En este sentido, la lectura del receptor es imprescindible para recuperar el control. Se utiliza el sistema de referentes que ambos poseen para que el receptor componga y de forma al objeto artístico.

Lo interesante de ambas obras es que la sonoridad es el componente que enlaza la imagen-representación gráfica de “Patriarchal Poetry” y la imagen-representación visual de “The Spiral Staircase”. Por un lado, el *fonotexto* de la autora norteamericana en el que el sentido del poema está condicionado por la musicalidad de los grafemas. Por otro lado, el film repite el patrón tradicional de la mujer en los dos papeles femeninos, pero mostrando el problema que conlleva la construcción de la identidad personal basándonos solamente en la imagen proyectada (palabra visual) olvidándonos de la palabra sonora (psique).

No obstante, es una reflexión sobre los límites de las estructuras cognoscitivas que crean y modulan el entorno en el que vivimos, sin plantear una alteridad posible. Stein cierra la posibilidad al cambio debido a la ilegibilidad del poema, en un intento de biopsia literaria de la lengua inglesa. No podemos entender la obra de esta poeta sin su trayectoria personal, sin leer sus escritos académicos en los que defiende su controvertida percepción del arte. Además, Stein acepta el orden patriarcal de su tiempo ya que se identifica a sí misma con los valores masculinos, tal y como apunta Lucy Daniel (2009 47). Con el fin de legitimar su obra, Stein se apropia del rol del hombre que crea, piensa y actúa racionalmente, características consideradas masculinas en la sociedad occidental. Del mismo modo, Stein normalizó su relación lésbica al aceptar las normas y convenciones

sociales que se le imponían. Se comportaba en sociedad de manera comedida y desaprobaba en público la falta de decoro de algunas de sus contemporáneas que eran más explícitas en sus prácticas. Sin embargo, se ha de reconocer que la poesía supuso para Stein el campo de batalla en el que se libraba su verdadera experimentación identitaria. En el caso de la película de Siodmak se ha de tener en cuenta el modelo de producción y de distribución al que se adscribía. Los años cuarenta se consideran la etapa clásica de Hollywood ya que los largometrajes debían de extender los valores de la clase media pudiente estadounidense a las clases más desfavorecidas. El dinero, el éxito, la familia, el matrimonio y el amor heterosexual eran las formas sociales que debían ser adoptadas. Lo mismo ocurría con las instituciones que detentaban un papel importante en la mayoría de los largometrajes: había que respetar las leyes establecidas ya que un incumplimiento de éstas significaba el uso fuerza para restablecer el caos (Kellner 1998 359). La transgresión se permitía en ciertos el género *noir* y ciertos melodramas que “podían utilizarse para contestar la ideología imperante” (*Ibid.*). La mera representación fílmica del crimen conllevaba dicha trasgresión, pero ésta acaba siendo castigada por las fuerzas del orden o de la naturaleza. Esta vuelta a la normalidad la podemos contemplar en “The Spiral Staircase” en la que los roles se invierten. El héroe en la película es la señora que salva a Helen de la muerte segura. Empero el final de la película apunta a que la joven acaba acatando las normas ya que acaba pidiendo auxilio al doctor Perry. En definitiva, la imagen recupera el sonido para adaptarse al patriarcado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Daniel, L.** *Gertrude Stein*. London: Reaktion Books - Critical Lives, 2009
- Dydo, Ulla E, y Rice, W.** *Gertrude Stein: the language that rises: 1923-1934*. Northwestern University Press: Evanston, Illinois, 2003.
- Easthope, A.** “Classic film theory and semiotics”. Hill, J y Church Gibson, P, eds. *The Oxford Guide to Film Studies*. North Yorkshire: Oxford University Press, 1998, 51-58.
- Goodspeed-Chadwick, J.** “Reconfiguring Identities in the Word and in the World: Naming Marginalized Subjects and Articulating Marginal Narratives in Early Canonical Works by Gertrude Stein”. *South Central Review*. Vol. 31, number 2 (summer 2014): pp 9-27. Indiana University-Purdue University Columbus, 2014.
- Greco, J.** The File on Robert Siodmak in Hollywood: 1941-1951. *IMDb Mini Biography*. <http://www.imdb.com/>
- Hill, J. y Church Gibson P.** *The Oxford Guide to Film Studies*. North Yorkshire: Oxford University Press, 1998.

Justice, C. "Robert Siodmak". *Sense of Cinema*. <http://sensesofcinema.com/great-directors/>

Kaplan, E. A. "Classical Hollywood film and melodrama". Hill, J y Church Gibson, P, eds. *The Oxford Guide to Film Studies*. North Yorkshire: Oxford University Press, 1998, 1998, 272-282.

Kellner, D. "Hollywood film and society". Hill, J y Church Gibson, P, eds. *The Oxford Guide to Film Studies*. North Yorkshire: Oxford University Press, 1998, 354-362.

Neel, S. E. "The Talking Being Listening: Gertrude Stein's *Patriarchal Poetry* and the Sound of Reading". *Style Journal*. Vol. 33, number 1. Northwestern University Press: Evanston, 1999.

Stein, G. *Composition as Explanation*. London: Hogarth Press, 1926.

____. "Patriarchal Poetry". *Bee Time vine and Other Pieces* (1913-1927). London: Books for Libraries Press, 1969.

____. *Selected operas & plays of Gertrude Stein / edited and with an introduction by John Malcom Brinnin*. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh, 1993.

Tudor, A. "Sociology and film". Hill, J y Church Gibson, P, eds. *The Oxford Guide to Film Studies*. North Yorkshire: Oxford University Press, 1998, 190-195.

A Book Lover's Journey: Literary Archaeology and Bibliophilia in Tim Bowling's *In the Suicide's Library*

Leonor María Martínez Serrano
Universidad de Córdoba
l52masel@uco.es

Resumen

Nativo de la costa occidental de Canadá, Tim Bowling es uno de los autores canadienses más aclamados. Su obra *In the Suicide's Library. A Book Lover's Journey* (2010) explora cómo un solo objeto —un ejemplar gastado ya por el tiempo de *Ideas of Order* de Wallace Stevens que se encuentra en una biblioteca universitaria— es capaz de hacer el pasado visible y tangible en su pura materialidad. En la solapa delantera del libro de Stevens, Bowling descubre la elegante firma de su anterior dueño, Weldon Kees, un oscuro poeta norteamericano que puso fin a su vida saltando al vacío desde el Golden Gate Bridge. El hallazgo de este ejemplar autografiado de la obra maestra de Stevens marca el comienzo de una meditación lírica por parte de Bowling sobre los libros como objetos de arte, sobre el suicidio, la relación entre padres e hijas, la historia de la imprenta y la bibliofilia, a la par que lleva a cabo una suerte de arqueología del pasado literario de los Estados Unidos con una gran pericia literaria y poética vehemencia.

Palabras clave: Tim Bowling, bibliofilia, narrativa, arqueología del saber, vestigio.

Abstract

A native of the Canadian West Coast, Tim Bowling is widely acclaimed as one of the best living Canadian authors. His creative work entitled *In the Suicide's Library. A Book Lover's Journey* (2010) explores how a single object —a tattered copy of Wallace Stevens's *Ideas of Order* that he finds in a university library— can render the past visible and tangible in its pure materiality. On the front flyleaf of Stevens's book, Bowling finds the elegant handwritten name of its previous owner, Weldon Kees, an obscure American poet who apparently took his own life by jumping off the Golden Gate Bridge. Finding this signed copy of Stevens's masterpiece is just the beginning of Bowling's lyrical meditation on books as art objects, on suicide, the relationships between fathers and daughters, the history of printing and bibliophilia, while pursuing an archaeology of the American literary past with an astounding level of artistry and lyrical intensity.

Keywords: Tim Bowling, bibliophilia, fiction, knowledge archaeology, trace.

1. A FORM OF LITERARY ARCHAEOLOGY

A native of the Canadian West Coast, Tim Bowling is widely acclaimed as one of the best living Canadian authors. Even though his work is a great human achievement, he has been undeservedly ignored by academia and literary critics. He has published the poetry collections *Low Water Slack* (1995), *Dying Scarlet* (1997), *The Thin Smoke of the Heart* (2000), *Darkness and Silence* (2001), *The Witness Ghost* (2003), *The Memory Orchard* (2004), *Fathom* (2006), *The Book Collector* (2008), *The Annotated Bee & Me* (2010), *Tenderman* (2012), *Selected Poems* (2013), and *Circa Nineteen Hundred and Grief* (2014); several novels, including *Downriver Drift* (2000), *The Paperboy's Winter* (2003), *The Bone Sharps* (2007) and *The Tinsmith* (2012); a superb memoir entitled *The Lost Coast: Salmon, Memory and the Death of Wild Culture* (2007), on his childhood memories by the Fraser River; and a creative work on book collecting and poetry entitled *In the Suicide's Library. A Book Lover's Journey* (2010). In this article, we examine the way Tim Bowling (a book lover himself who finds genuine solace in literature) explores in his work *In the Suicide's Library* how a single object —a tattered copy of Wallace Stevens's *Ideas of Order* that he finds in the Modern Literature stacks of a university library— can render the past visible and tangible in its pure materiality. On the front flyleaf of Stevens's book, Bowling finds the elegant handwritten name of its previous owner, Weldon Kees, an obscure American poet, painter, photographer, filmmaker and musician that apparently took his own life by jumping off the Golden Gate Bridge on 18 July 1955. This serendipity finding sets the whole story in motion.

What Bowling does in this book is to pursue an archaeology of the American literary past with an astounding level of artistry and magnificent lyrical intensity. Finding this signed copy of Stevens's masterpiece is just the beginning of a long quest into the American literature of the 1940s and 1950s, but also a lyrical meditation on books as art objects and depositories of culture, on literary tradition and the individual talent, on canonical and marginal authors, on death and suicide, on masculinity and the responsibilities of parenthood and marriage, on the relationships between fathers and daughters, on mid-life crisis and the idiosyncrasies of individual human lives, on the Internet and the ubiquitous mediocrity of contemporary life, on the history of printing and book destruction across the globe, on bibliophilia and bibliomania, and on book collecting and bibliokleptomania, while trying to find a satisfactory answer to the question Weldon Kees asked one of his friends the day before vanishing: *What keeps you going?* And also: Is it ever acceptable to

steal a rare book (a unique association copy that brings together the genius Stevens and the marginal author Kees) to preserve it from destruction and the barbarism of ignorance?

All books are traces of the past of humanity, that is to say traces of the human imagination as it has been in the past, but also verbal gestures that prefigure the course the human imagination might take in the future. What makes *In the Suicide's Library* unique is precisely the very idea of the book *qua* book as a tangible trace of the past, or, to put it differently, the book as the trace of a literary tradition and as the trace of a human life, Weldon Kees's. The signed copy of Stevens's *Ideas of Order* becomes a material artifact that serves the purpose of an opening for the imagination: a window wide open onto the past and an imaginative link with experiences, stories and irreplaceable human lives. As Marianne Hirsch suggests in *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*, objects carry "memory traces" and mediate "acts of return". Though Hirsch focuses largely on the Holocaust and on "the ethics and the aesthetics of remembrance in the aftermath of catastrophe" (2012: 2) and she develops the concept of *postmemory* as "the relationship that the "generation after" bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before — to experiences they "remember" only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up" (2012: 5), her insights into material objects as bearers of personal and communal memories may shed light on Bowling's work. In chapter 8, "Objects of Return", Hirsch explores precisely "the role that objects play in stories of return to a lost home" (2012: 24) and develops "the idea of the "testimonial objects" that shows how we inherit not only stories and images from the past, but also our bodily and affective relationship to the object world we inhabit." (2012: 24) Material objects are in themselves openings to journeys of discovery: an old letter, a family photograph, an item of clothing or a book may well conjure up memories of past worlds and lives. Tangible artifacts become metonymic openings for stories, but also the beginning of historical journeys, both imagined and literal.

In the Suicide's Library opens with a material object that is the beginning of a fascinating narrative, one that crosses spatial and temporal boundaries and brings together the lives of Wallace Stevens, Weldon Kees and Tim Bowling. Bowling seeks to reconstruct the trace of a lost human life (the suicide's life) on the basis of an artifact, a book of poems signed by the master Wallace Stevens. He is literally engaged in a form of archaeology aimed at uncovering experiences and life stories that might otherwise remain absent from traditional literary histories. Sensitive as he is to the particular vulnerabilities of lives like Kees's, Bowling is fighting here forgetting, oblivion and erasure, and he is engaging in an act of repair and redress. As Hirsch puts it, his is a form of justice "outside of the

hegemonic structures of the strictly juridical.” (2012: 16) In the process, Bowling comes to learn that our memories are always composite of dynamically interrelated and conflicted histories. Memory is constituted through individuals and through social institutions, and is materially embodied in literary tradition and books, which remain sophisticated technological media and reservoirs of knowledge in the digital age. Thus, material objects remain powerful tools that evoke and invoke the past, as well as the interconnectedness inherent in the living mesh of things.

From a structural point of view, *In the Suicide's Library* is made up of three intertwined narratives. The first narrative is Bowling's fast-paced account of his book-hunting transactions via online rare book dealers, spending hours browsing through the stock of antiquarian booksellers in search of the books in Kees's personal library, which was rich in first editions, including a copy of Stevens's *Ideas of Order*.¹ This gripping account of book collecting is full of moments of hesitation and ardent desire when Bowling, with a pounding heart, is determined to acquire expensive unique copies of Kees items. He calls up American booksellers or rushes through the checkout process on his computer to complete the purchase of a rare edition in the hopes that no one else has bought it already. At any rate, the origins of Bowling's bibliophilia are to be traced back to his own childhood, when his parents built for the little child a haven of boundless possibilities in reading *the pages of the Earth*:

I descend into a sleep so protected and dream-rich that it has sprouted a life indistinguishable from its folds and recesses, a life of reading and writing, a life that is books, more and more, a return to moments stolen from an increasingly systematic world, freedom as purely distilled from birth as honey distilled from the bees' joyous collection of a clover field. [...] And to remember my childhood is to remember the thrill of opening a book, the warmth of a little library in the pouring rain, the sight of my father hunched over in the lit room of his unusual labour as a rabbi over the Torah, a medieval monk annotating the Book of Kells in salmon blood. (2010: 47).

The second narrative involves Bowling's detective work as a biographer and critic of Kees's life and work, although he conducts his research in an unorthodox manner, which is truly refreshing when compared to the traditional academic approach, characterized by an abundance of erudite footnotes and scientific critical apparatus. As Bowling himself puts it, “to read any author carefully and closely is to live in that person's sensibilities for a while.” (2010: 74) Bowling is determined to tease out the details of Kees's mysterious

¹ Tim Bowling investigates what happened to Kees's books after his disappearance. He reads an illuminating essay by James Reidel entitled “Ex-Libris Weldon Kees”, and finds out that Kees's library contained much of value, including first editions of Henry Miller, Gertrude Stein, Federico García Lorca, T. S. Eliot, Kenneth Rexroth, Ezra Pound, Hart Crane, Max Beerbohm, Virginia Woolf and Wallace Stevens himself. (2010: 86)

disappearance and so he proceeds to a detailed examination of his primary work (poems, letters, music and paintings) and a wealth of secondary sources, including the canonical biography by James Reidel, *Vanished Act: The Life and Art of Weldon Kees* (2003), and Kees's friends' memoirs. The serendipity of finding the right book or literary document at the right time (i.e., when most needed) leads him to yet another unexpected discovery, until he seems to discern the invisible pattern in Kees's life and work. What makes Kees so fascinating to Bowling is precisely that, leaving aside his mercurial character or the fact that he was a student of librarianship at University, he pursued a life of creation vehemently and earnestly as a polymath committed to imposing artistic order upon the chaos and flux of reality, and yet he could not resist the temptation of taking his own life in an act of supreme conquest over death.

And the third narrative concerns Bowling's moral dilemma over his discovery of Kees's own copy of Stevens's *Ideas of Order* and his determination to steal it from the university library, so as to preserve it from potential destruction or disappearance. The Stevens book *qua* physical object becomes a complex vortex of traces conjuring up echoes from the past: a trace of the life of a particular human being who once owned it (Weldon Kees), a trace of a canonical Modernist master who once composed these memorable poems for posterity (Wallace Stevens), and a trace of a period in the history of American Literature (the twentieth century) as embodied in such lives as those of F. Scott Fitzgerald, Hart Crane, Randall Jarrell, John Berryman and Sylvia Plath, among others. The book becomes a sort of time capsule, so to speak, but also a fabulous propeller that leads Bowling to meditate not only on the meaning of poetry, but also on his own childhood, on the responsibilities of marriage and parenthood, on his relationship with his own children (two sons and a daughter), on the crisis he is undergoing in mid-life in search of a life with a purpose, and on the threshold he is about to cross from the safe domains of bibliophilia and into the unknown, perilous territories of bibliomania and bibliokleptomania.

Because of the interconnected stories, *In the Suicide's Library* resembles a polyphonic composition and a palimpsest that juxtaposes a logical narrative that unfolds chronologically alongside excerpts from Wallace Stevens's and Weldon Kees's poems and letters, quotations from numerous authors on the meaning of book collecting, excerpts from writers' journals and novels, descriptions of rare books found on antiquarian booksellers' websites, and fragments from emails sent to Bowling in response to his bibliographical and bibliomaniac queries. All the fragments coalesce to form an organic, harmonious whole, though. This is an intensely hybrid text, but, at the same time, it is an intensely lyrical meditation on the meaning of life and on the nature of books as depositories of human knowledge and experience. In fact, the title of Bowling's book is

followed by a long subtitle (i.e., a miniature plot) that is reminiscent of many of the early narratives of the Modern Age, like Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*. Thus, the complete title reads as follows: *In the Suicide's Library: A Book Lover's Journey. Being an Adventure Through Twentieth-Century American Poetry, Mid-life & Bibliomania Sparked by the Coincidental Discovery of a Book of Poems by Wallace Stevens, Signed by Weldon Kees, & Left Out in the Stacks of a University Library*. Here is a unique book which is a creative work on bibliophilia and bibliomania, a memoir and a sustained piece of criticism on contemporary American poetry, and a collage of quotations from a wide range of works that betrays the impressive breadth of Bowling's readings, as well as the depth of his maturity as a writer. At any rate, Tim Bowling is an avid outdoor man who has spent a lifetime reading, surrounded by printed and natural sings. He is a gifted, learned author that belongs to the narrative and lyrical Modernist tradition: "Writers learn from other writers, mostly dead ones," he says with utter confidence, feeling the weight of tradition in his own bones, in the interview "Tim Bowling on Rapacious Greed and the (Relative) Triviality of the Curriculum". He looks at the world in all its splendour and what he finds there is ineffable, hard to convey in words, and yet he does his best to optimistically depict a universe which is a mystery of gigantic proportions, an interconnected entity rich in subtleties. In one of the rare, substantial interviews he has given, entitled "Tim Bowling – Interview" and conducted by Don Denton, he points out that the 1980s were a time of literary apprenticeship for him: "I was focused on the apprentice work of the poet and novelist (i.e., reading a lot and writing a lot, most of the latter materials being bad)." But, at the same time, in the 1980s he was working as a deckhand on a gillnetter in the fishing industry in Ladner, his home town, south of Vancouver. So, in a sense, he was doing another instructive kind of reading, with his eyes and with his hands — i.e., a pre-literate reading based on interpreting the non-verbal signs of the natural world. He was learning to read the rhythms of fishing-town life and also the subtle intricacies of the green world: earth and sky, sun and rain, birds and trees, mountains and clouds, colours and smells and sounds, and, most importantly, the Fraser River, whose waters concealed a wealth of mysteries to his imagination.

2. WALLACE STEVENS'S IDEAS OF ORDER: A BOOK OF POEMS AS A TALISMAN

The opening lines of Bowling's book are simply captivating: "I'm a poor man with an expensive taste for rare books, a gentleman of lean purse [...] and a bibliophile rapidly on the path to bibliomania and moral decay." (2010: 13) *In the Suicide's Library* is said to be the first contemporary literary, elegantly-written and illuminating account of bibliophilia and book collecting. As an art object in itself, the actual production of the physical book by

Gaspereau Press is more than aesthetically pleasing when the overall harmony of the paper and the type used, the slipcover and the graphic design are all considered. As for the plot, the book tells a most intriguing autobiographical story. A simple serendipity book found on the shelves of a university library sets the whole story in motion. One day Bowling finds a shabby first edition of *Ideas of Order*, by the well-known American poet Wallace Stevens. What makes this particular copy so irresistible is that it is signed by its original owner, another obscure and yet fascinating American poet by the name of Weldon Kees. This is how Bowling describes this magic moment, which has the texture of an epiphany:

Idly, I flipped the pages until I came to the first free endpaper, the first page in the book not pasted down to the cover board. And I gasped.

What a lovely ornate signature I found there, in rich, black ink, all alone in the middle of an off-white page. [...] the signature was a beautiful calligraphic wave in a polar sea. I clutched the book to my chest and looked slowly around. [...]

No one was there. I opened the book again. The signature pulsed with culture and creativity – I could almost see the fine hairs on the hand that once held the pen, or perhaps quill would be more accurate. [...]

I stared at the rich, flowing ink so intently that it became the very black of the enigmatic man's pupils. I was staring straight into the legendary, aristocratically-handsome face of Weldon Kees, poet, novelist, short story writer, jazz musician, abstract painter, avant garde photographer, experimental filmmaker, entertainment impresario, and, most dramatically, mysterious suicide. It was like looking full-on at all the joy and despair of the human species... (2010: 17-19).

This signed copy of Stevens's masterpiece takes firm hold of Bowling's bibliophilic heart. He must have it, as it is the only copy of its kind. Bowling, an avid book collector himself, instinctively understands how this book must be protected and honoured, and so he starts contemplating ways to possess it. Thus, *Ideas of Order* brings together three distinct poets: the genius Stevens, the obscure Kees and 44-year-old Bowling, who is facing a midlife crisis and finds a haven of warmth and protection in books. The powerful aura surrounding this book sets Bowling's six-month quest into Kees's life and work going. While Stevens's *Ideas of Order* left a stubbornly tangible trace in the form of a physical book, Weldon Kees, who vanished mysteriously one day in 1955 without a trace, didn't. Kees was a polymath: poet, jazz musician, experimental filmmaker, photographer, artist and a "mysterious suicide". He had talked of vanishing into Mexico, but the truth is that his car was found parked near the Golden Gate Bridge in San Francisco, from which he apparently jumped to his death on a foggy day. Overnight he became legendary: had he vanished or had he committed suicide? There is no way of knowing now for sure. What is certain is that, as time passes by, Bowling's fascination with this underrated, forgotten, so-called minor artist deepens to the point of hallucinatory fixation. He says:

If I stole the book, I would never sell it, impecunious poet or not, father of three young children or not. Increasingly, I regarded the book as a talisman – all the bibliophiles and all the poets before me had presented this particular poetry collection as a gift. “You have esoteric knowledge,” they whispered, “and you should benefit from it. Besides, you know that the true value of a rare book is in its contents. Only you can truly appreciate this book...” (2010: 42).

As his quest into American literature and Kees’s life unfolds, Bowling’s blossoming bibliophilia flowers into bibliomania, and this metamorphosis takes him by surprise. He feels compelled to safeguard this copy from some undergraduate student who might deface Kees’s signature mindlessly, or a bibliophagist who might tear the page out, or some other borrower who might casually lose it for good. Bowling meditates on a number of ways to protect the copy from potential barbarians and destruction, to the extent that he even presents to some people this “sticky moral dilemma re: an association book” (2010: 43) that truly thrills him. He asks some judicious friends for advice. This is an excerpt from the email he receives from American author Jack Matthews:

I think most of the obvious ploys are imperfect: 1) buying another copy & substituting it for this one; 2) doing that with the Acquisition Librarian’s consent; 3) sharing your dilemma with said AL but doing so w/o telling him/her the title of the book (in case s/he is greedy enough to lasso it for the university’s own Archives & Special Collections, or perhaps selling it at an auction – although I don’t think there’s that much traffic in collecting Kees’s books); 4) just taking the book & paying the penalty for “losing it”; 5) cutting the free end paper out & returning the book... [...]

Obviously, #5 is clearly impossible, for it would destroy the integrity & sense of the inscription (although some might tip it into a better copy, but your knowing that would eat away at your pleasure in possession), & the other options are, as I’ve admitted, also imperfect. (2010: 49-50).

Facing the temptation to steal a book for the first time in his life, Bowling dwells on the distinction between bibliophile and bibliomane: “the former is interested primarily in the contents of books, while the latter more commonly lusts after books as objects” (2010: 53), which is “the pinnacle of book-love.” (2010: 53) But the driving question throughout Bowling’s six-month quest is why the Stevens-Kees book was pushing him “towards a criminal act, albeit an admittedly minor one.” (2010: 53) Bowling takes us backwards and forwards in his narrative to find the answer to this crucial question, and, at some point, he acknowledges that “the man [Kees] could write poems. And the more I read him, the more I was moved, the more I felt, in Emily Dickinson’s memorable definition of poetry’s effect, that I was having the top of my head taken off. And the more I wanted to steal *the book*.” (2010: 79) At last, Bowling figures out a way to steal the book, but he learns that someone has borrowed the copy and failed to return it, even though it is well past the due date. The

last part of *In the Suicide's Library* is a feverish account full of moral and existential suspense of how Bowling manages to get hold of the copy again. But that is precisely the end of this book lover's journey, to which we will return below.

In Bowling's hands, literature becomes a true mode of cognition, a sharp form of knowledge, and a way to understand the complexity of our perception of the world and our place in the larger mesh of things. *In the Suicide's Library* is a kaleidoscope work that juxtaposes meditation, factual information, and thrilling moments of epiphany and revelation. The object of knowledge under scrutiny in this particular creative work is not just the details of the private life of an obscure poet called Weldon Kees, but also the larger picture of the American literature of the 1940s and 1950s. In the end, the fundamental lesson Bowling learns is that "Our Masterpiece Is the Private Life", as the title of a superb poem included in *Blizzard of One* (1992) by American poet Mark Strand suggests. It is not History in capital letters, not even the books he has read and come to love over the years, but the small details and vulnerabilities in human lives (including his own life) uncovered by serendipity gestures that make up our everyday lives that really matter. He may be a book lover, but his ultimate concerns are the fundamental questions that have assailed intellectually alert writers and thinkers over the centuries. At any rate, Bowling reminds us that literature (a sharp instrument of mental production) is a most powerful tool to investigate the mysteries of the human condition, the self and our surrounding world.

Like science, philosophy or love, art in general (and literature in particular) sheds light on the ultimate essence of human nature, or so says French philosopher Alain Badiou in his *Manifesto for Philosophy*, where he claims that there are four different kinds of truth: scientific, artistic, political and amorous truths. According to Badiou, a truth is a paradoxical thing, as it is "at once something new, hence something rare and exceptional, yet, touching the very being of that of which it is a truth, it is also the most stable, the closest, ontologically speaking, to the initial state of things." (1999: 36) The intuitions of contemporary Philosophy highlight the fundamental fact that art is a mode of cognition, a powerful epistemological tool and possibly the purest form of coping with and making sense of reality. It comes then as no surprise that Bowling's main concerns should be timeless, universal issues. After all, Bowling is a man concerned with life written in capital letters, and nothing human is alien to him. In this respect, Bowling characterizes himself as a *humanist* in "Tim Bowling on Rapacious Greed and the (Relative) Triviality of the Curriculum": "I've been [...] humanist, all my life, and I'll go the grave that way." He dwells on the same idea of humanism in yet another interview with Dave Brundage entitled "A Writer's Tension: Reflections on Genre, Place, and Time":

When it comes to the relationship between people, I'm an old-fashioned humanist. I believe that the things that matter are birth and death and love, and all these things are the same. I know there have been all kinds of statements over the past thirty or forty years to say that's not true, there's no such thing as a general universal humanism. But as a writer [...], I have to believe in a shared humanity.

In Western literature and philosophy, the origins of the idea of Humanism have to be traced back to the very cradle of our Graeco-Roman tradition. An enlightening essay on the place of the poet in society, Marcus Tullius Cicero's speech *Oratio pro Archia* (62 BCE) remains a central work in the Western canon, as it is the first Latin text that highlights the personal and social importance of the study of the Humanities. The so-called *bonae litterae* were conceptualized as being a fundamental tool for the ethical fashioning of humans and a means to cultivate a virtuous nature in men and women. According to Cicero, learning, knowledge and wisdom made a human being a more benevolent, noble and sublime creature.² Thus, the heart of his *Pro Archia* is a passionate apology of humanistic culture, conceived of as being not just mere erudition, but as the genuine cultivation of humanity itself. The study of the *bonae litterae* is the most privileged of ways to cultivate the plenitude and self-realization of the *homo humanus* — a human being that is aware of the vulnerability of everything human and of the sublime nature of humankind. Hence, Humanism is the knowledge of our own limits; it is the acknowledgement of our shared vulnerability. Confronted with a book from the suicide's library (a material object that triggers the unfolding of an intriguing narrative and a process of discovery), Tim Bowling comes to the realization that humanism and humanity lie precisely in the acknowledgement of such shared vulnerability. *In the Suicide's Library* places the notions of material artifact and quest at the very centre of a figurative journey that takes the author back in time to the small details in the pattern of Weldon Kees's life, which somehow becomes representative of the human species in its entirety.

3. BOOKS AS MATERIAL TRACES OF THE PAST OF HUMANITY

Books are illuminating fragments of the human soul, vibrant slices of life, and tentative depictions of the world and its mysteries. They are also a memento of the stages through which we have gone in History. In Auschwitz there is an eloquent quote by George

² In his *The Orations of Cicero. In Defence of Publius Sylla and Aulus Licinius Archias*, C. D. Yonge translates a crucial passage, §15, as follows: "I admit that many men have existed of admirable disposition and virtue, who, without learning, by the almost divine instinct of their own mere nature, have been, of their own accord, as it were, moderate and wise men. I even add this, that very often nature without learning has had more to do with leading men to credit and to virtue, than learning when not assisted by a good natural disposition. And I also contend, that when to an excellent and admirable natural disposition there is added a certain system and training of education, then from that combination arises an extraordinary perfection of character." (1927: 418)

Santayana that reads: "Man is bound to make the same mistakes if he doesn't learn the lessons History has to teach him". In this respect, books are the true depositories of human memory; they prevent us from forgetting the past. In the work of creative writing under scrutiny here, Tim Bowling, a humanist and a book lover, pays a moving homage to books. From a 19th-century dictionary of phrases, the Canadian poet takes the following definition of what a book is:

Before the invention of paper the thin rind between the solid wood and the outside bark of certain trees was used for writing on; this was in Latin called liber, which came in time to signify also a "book." Hence our library, the place for books; librarian, the keeper of books; and the French livre, a book. (2010: 55-56).

And in a central passage in *In the Suicide's Library*, a sustained meditation on the value of books, Bowling reminds us of what sounds like a truism:

The world of the book is the world of the human race, so vast that to begin an education can be a daunting, overwhelming task. However, it is a task wisely undertaken, for, as Hermann Hesse says, "Without words, without writing and without books there would be no history, there could be no concept of humanity." And the diminishment of our humanity that can result from a world hostile to books is tragic. [...] If you can eliminate a people's connection to their own past, you can eliminate their will and their purpose. And nothing connects a people to their past more than books. Jorge Luis Borges, himself a librarian, put the matter plainly when he wrote that the book is the most astonishing of all man's instruments precisely because it is an extension of memory and imagination. (2010: 56-57).

Books are the true embodiment of human knowledge, or the treasure-house of all the knowledge that has been conquered by men and women over time. They are a finer world within the world. As perfect art objects and aesthetically pleasing artifacts surrounding our daily life, they are a constant reminder that knowledge finds a solid incarnation in things made by the human mind and the human hand. Upon closer inspection, *In the Suicide's Library* is, therefore, also a moving celebration of human knowledge as a collective enterprise. This moving celebration of books and libraries is reminiscent of a similar apology in Virginia Woolf's *Jacob's Room*. In the British Museum, Jacob is overwhelmed by the presence of the ancestors murmuring from beneath the covers of thousands of books:

The books were now replaced. A few letters of the alphabet were sprinkled round the dome. Closely stood together in a ring round the dome were Plato, Aristotle, Sophocles and Shakespeare; the literature of Rome, Greece, China, India, Persia. One leaf of poetry was pressed flat against another leaf, one burnished letter laid smooth against another in a density of meaning, a conglomeration of loveliness. [...] This

density of thought, this conglomeration of knowledge. [...] There is in the British Museum an enormous mind. [...] This great mind is hoarded beyond the power of any single mind to possess it. Nevertheless [...] one can't help thinking how one might come with a notebook, sit at a desk, and read it all through. (2005: 78-79).

The palpitating heart of the so-called Humanities is made up of books, for a book lover is a lover of words, a lover of languages, and a lover of everything human. Contemporary literature is full of material traces from the past for obvious reasons. To begin with, literature is ultimately concerned with unveiling and understanding reality, which somehow manages to find its way into books. The world is vaster than whatever literature may manage to say about it, and there is a solid stubbornness about it that is simply inevitable and inescapable. Our contention is that books themselves are material traces (embodiments or lasting records) of the human imagination, of the past of humanity and of the irreplaceable personal histories of specific human beings. Part of the ineffable magic of books is that they may contain within themselves other books as tangible traces of the past. This is why destroying a book is tantamount to destroying a fibre or filament of the human mind and an idiosyncratic worldview or *Zeitgeist*, and this is why totalitarian systems like Nazism or the Islamic State have been intent on destroying books as the spiritual bond that links a human community to its past and to its future. Books cannot but make political statements all the time.

Canadian poet Robert Bringham is the author of a brief text entitled *The Library Opens Its Eyes*, a text that Jorge Luis Borges, the author of "The Babel Library", might have loved reading if only he had had the chance to lay his hands and his eyes on it. This work is a folding limited-edition broadside containing a prose text of some 400 words which was commissioned by Simon Fraser University in celebration of its 40th anniversary in 2005 and which was designed and set by Bringham himself. There is a moving beauty about this prose text, which is held in the Rare Books and Special Collections at the Library of the University of British Columbia in Vancouver. It is a one-page meditation on the relevance of books and libraries, literacy and literature, as part of the ongoing epistemological odyssey of the human species on Earth. In other words, here is a tribute to a book culture, one that takes the side of genuine civilization, the side of the best that has been imagined and thought by humans over time. In a most relevant passage in *The Library Opens Its Eyes*, Bringham observes:

Library buildings are not often spherical, yet libraries – real ones, that is – with their square-cornered pages on squared-cornered shelves, are as round as the globe. Every book in the library leads to another, which leads to another, which leads to a book you have already read but cannot read again as you read it before, because of the others you've read in between. [...] The library acts like a world, because it is a

working model of the world, built from simple bricks of printed paper in an ever-changing order. [...] Like the world and every creature in it – and like every stream and river – the library constantly changes its mind and follows its nose. You cannot step twice into the same collection of books.

Its lifeblood is meaning, but readers are its life. They are the neurons in its brain. Without them the library closes its eyes and shuts its mind – and yours as well – forever. (2005: 1).

Robert Bringhurst's lyric and philosophical meditation illustrates the intimate connection between books, knowledge, culture and truth. Most importantly, this text is an example of what could be called *Lyric Philosophy* or *Lyric Criticism*: a species of critical writing and thinking that is at the crossroads between poetry, philosophy and pure criticism. The beauty and wisdom of *The Library Opens Its Eyes* testify to the unspeakable potential inherent in brevity. This jewel-like essay is a moving homage to language, to human knowledge and to human communication, but also a tribute to typography, which, to tweak a phrase from the High Modernist master Ezra Pound, is *the dance of the mind among words on the page*. In writing *In The Suicide's Library*, Tim Bowling belongs to this century-old tradition as well. He listens carefully to his ancestors —Wallace Stevens and Weldon Kees, among them— and he honours them by composing a beautiful book called *In the Suicide's Library* that is hard to categorize as memoir, biography, book-length essay, literary criticism, creative writing or fictionalized history.

4. A LIFE WITH A PURPOSE: HOW TO LIVE? WHAT TO DO?

"What keeps you going?" This is presumably the last question Weldon Kees asked a friend before his mysterious disappearance on 18 July 1955. It resonates powerfully with echoes related to the ultimate meaning of life, the mystery of death and the attraction of self-annihilation. It takes courage and stamina to take one's life. Kees had tried to commit suicide at least once before vanishing forever; the vertigo from such a stunning height was unbearable, he said. Only four seconds separated him from a fatal death. Tim Bowling seeks to answer that question for himself. It can be translated into two closely related questions: How to live? and What to do? Bowling is a man on the side of life. It comes as no surprise that *In the Suicide's Library* should be dedicated to his daughter Sadie, "in loving admiration of her creative spirit." Confronted with a profound mid-life crisis, Bowling chooses life to death, not just because the responsibilities of parenthood and marriage are too pressing, but mainly because he chooses to celebrate light and air, and the joy of having a body and being alive amid so much beauty. Life is too precious to be discarded with a sleight of hand.

After spending six months on a literary quest into the heart of American poetry, he comes to the realization that books are not life after all. A life of reading and writing is not enough, for life is vaster and more sublime. Bowling says: “I am a poet, a man of spirit, and a father, a man of flesh and heart, who chooses the fresh green breast of the new world that is the future, not the type-burdened and heavily calligraphied past.” (2010: 314) The end of Bowling’s book is a celebration of life in itself. On 18 July 2008, exactly 53 years after Kees’s disappearance, he travels to the Golden Gate Bridge in San Francisco with the determination to be reborn, to get rid of Kees’s tattered copy of *Ideas of Order* and to pay homage to the American poet. As he reaches his hand beyond the railing to let the book drop down into the river waters, he does something unexpected:

I take out a pen and, in the full sunlight, under his [Kees’s] black name, quickly write “For My Daughter, Sadie. Much light and air and joy. Love, Dad. The Golden Gate Bridge. July 18th, 2008.” As I finish, I can’t see any ironic smiles; the stroke of my pen is the death of irony. For a moment, I hold the book open. Is what I’ve done a desecration? To a library book, yes. But not to this book. [...] Breathing easily, a confirmed thief at last, I begin my descent of one of the modern wonders of the world. (2010: 315).

In a lucid essay entitled “The Instruments of Mental Production”, included in *The Stubborn Structure. Essays on Criticism and Society*, Canadian critic Northrop Frye claims that “the knowledge of most worth, whatever it may be, is not something one has: it is something one is...” (1970: 3) It seems a truism we take for granted most of the time, but the knowledge most worth having is not the knowledge one has, but the knowledge one becomes. In the end, Tim Bowling becomes the knowledge he has gained about Weldon Kees, about Wallace Stevens, and about twentieth-century American literature. Most importantly, he becomes the books he has come to love and cherish, the books he has collected over time, the books he has come to write over the years, and also the children he has come to raise and home school with his wife. This is the stubbornly tangible trace—both intellectual and biological—that he will leave for posterity.

The tattered copy of the first edition of Wallace Stevens’s *Ideas of Order* signed by the enigmatic Weldon Kees has propelled Bowling into a six-month emotional and intellectual quest rich in experiences, exciting findings and moral perils. The book *qua* book, as a tangible artifact and material trace of the past, is the beginning of an imagined journey into literary tradition and into the stories of other lives—most notably into the suicide’s idiosyncrasies and vulnerabilities. Curiously enough, as if it were a vortex capable of bringing together times and spaces wide apart, *Ideas of Order*, a book of poems and a masterpiece central to the canon of American literature, manages to set order amid chaos,

to set up a new list of priorities in Bowling's own life. Life comes first and books come immediately afterwards, and so he chooses life to death, human beings to printed books. Books may be the sublime treasure-house of humanity, but it is humans that really matter most in the end. This is the beating heart of Humanism and the elemental lesson the author comes to learn at the close of his journey. In this context, Weldon Kees stands metonymically for the whole human species (*pars pro toto*): a single man embodies humanity in its entirety, he represents all the joy and despair of humans. It is no coincidence that *In the Suicide's Library* should end with Bowling holding the book over the waters of a river. In Western culture, the river stands for metamorphosis and perpetual change, but also for human life, relentless flowing towards the sea of death. Nothing ever stays the same, said wise Herakleitos about 25 centuries ago in Asia Minor. Bowling's life has changed after his serendipity encounter with a material object, and so has the reader's. One cannot step twice into the same river or into the same book. The reader, the river and the book have already changed for good in the meantime.

5. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Badiou, A. *Manifesto for Philosophy*. Norman Madarasz (trans. and ed.). New York: State U of New York Press, 1999.

Bowling, T. *In the Suicide's Library. A Book Lover's Journey*. Nova Scotia: Gaspereau Press, 2010.

Bringhurst, R. *The Library Opens Its Eyes*. Burnaby, British Columbia: Simon Fraser U, 2005.

Brundage, D. "A Writer's Tension: Reflections on Genre, Place, and Time." *Athabaska University*.

http://writeinresidence.athabascau.ca/archive/TimBowling/docs/TimBowling_Interview.pdf Accessed 10 June 2015.

Cicero, M. T. *The Orations of Cicero. In Defence of Publius Sylla and Aulus Licinius Archias*. C. D. Yonge (trans.). London: G. Bell and Sons Ltd., 1927.

Denton, D. "Tim Bowling – Interview." *Literary Photographer*. <http://literaryphotographer.com/tim-bowling-interview/> Accessed 10 June 2015.

Frye, N. *The Stubborn Structure. Essays on Criticism and Society*. London and New York: Methuen, 1970.

Hirsch, M. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia U P, 2012.

Unknown Author. "Tim Bowling on Rapacious Greed and the (Relative) Triviality of the Curriculum." *The Winnipeg Review*. <http://www.winnipegreview.com/wp/2012/03/tim->

bowling-on-rapacious-greed-and-the-relative-triviality-of-the-curriculum/. Accessed 10 June 2015.

Woolf, V. *Selected Works of Virginia Woolf*. London: Wordsworth Editions, 2005.

La presencia de la tradición islámica en algunos relatos de *Ficciones* y *El Aleph* de Jorge Luis Borges

Djibril Mbaye
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
djibrilmbaye2000@yahoo.fr

Resumen

Este trabajo se propone analizar uno de los temas más transcendentales de la gran narrativa de Borges: la tradición islámica. Partiendo de las obras *Ficciones* y *El Aleph*, intentaremos demostrar cómo esta tradición constituye un eje temático y estético importante en la obra de Borges apoyándonos en los conceptos de orientalismo y de universalismo.

Palabras claves: tradición, Islam, Borges, universalismo, orientalismo.

Abstract

This Work decides to analyze one of the more transcendental topics of the big narrative of Borges: Islamic tradition. Based on *Ficciones* and *El Aleph*, we will try to show how this tradition constitutes a very important thematic and aesthetic axis in the Borges creation with the concepts of orientalism y universalism.

Keywords: tradition, Islam, Borges, universalism, orientalism.

1. INTRODUCCIÓN

La obra de Borges es uno de los orbes literarios más surcados y estudiados dentro y fuera del continente americano, por lo que, como ya ha dicho Francisca Nogueroles que retoma a Alejandro Rossi, cualquier trabajo crítico nuevo sobre esa obra corre el riesgo de caer en el terreno de la repetición. Su narrativa nos ha presentado un vasto abanico temático al que muchos críticos se han asomado para analizar sus postulados literarios y filosóficos. Sin embargo, una de las entradas menos exploradas o que todavía da algo que hablar es la presencia de la tradición islámica en su obra. En efecto, Borges utiliza profusamente las fuentes orientales, árabes e islámicas para sustentar sus narraciones. Del Alcorán a las historias populares árabes, sus ficciones se nutren de un fuerte orientalismo. *Ficciones*

(1944) y el *El Aleph* (1949) constituyen, en este efecto, dos textos que ponen de relieve la importante presencia de la cultura arabo-islámica en su narrativa.

Pero, la presencia de la tradición islámica no se traduce en una simple alusión a una realidad extranjera o exótica (temática que ha sido desentrañada temprano por los críticos como Beatriz Sarlo) o un mero hecho de contar historias de tinte oriental. En efecto, Borges convoca el Islam, en su obra, no solo como un sustento de su filosofía estética (noción de tiempo, concepto de laberinto etc.), sino también como ilustración de su concepción de universalismo y sobre todo de su temprano apego al orientalismo (como veremos más adelante con Sonia Betancort Santos). Pero también sirve de ilustración a su rechazo de la profusión del color local en la literatura argentina. Así, es esta pestaña, que consideramos menos visitada por la crítica, que nos proponemos abrir en las siguientes páginas apoyándonos en sus dos obras ya citadas, en el Corán y en algunos estudios teóricos sobre la temática oriental como los de Said y de Sonia Betancort Santos.

2. LA TRADICION ISLAMICA ENTRE EL ORIENTALISMO Y EL UNIVERSALISMO

¿Por qué Borges se interesa por la tradición islámica? Esta pregunta plantea toda la problemática de este estudio. El gran interés de Borges por la tradición islámica brota, según nosotros, de su temprano contacto con la cultura oriental; un orientalismo que será clave en su idea de universalismo defendida en sus estudios críticos y también reflejada en sus narraciones. Ahora bien, hablando de “orientalismo”, nos referimos (apoyándonos en la definición de Said) no solo a una área geográfica que consta de Asia y el Este (o incluso mejor Asia y Arabia), sino también y sobre todo de una entidad cultural y moral cuya savia nutricia es el Islam. Esa consideración tomaría en cuenta también el norte africano. Incluso en su estudio, Edward Said enfoca el orientalismo partiendo del discurso de Balfour, un político que simboliza el éxito inglés en Egipto. Así que si en un sentido más general el orientalismo incluye a la India, nosotros nos inclinaremos más por la cultura islámica, una cultura en la que, como reconoce el propio Borges, *Las mil y una noches* desempeñarán un papel trascendental. Pero esa es la concepción que el propio Borges tiene de Oriente y que expresa en *Siete noches* (1980):

¿Qué es el Oriente? Si lo definimos de modo geográfico nos encontramos con algo bastante curioso, y es que parte del Oriente sería Occidente o lo que para los griegos y romanos fue el Occidente, ya que se entiende que el Norte de África es el Oriente. Desde luego, Egipto es el Oriente también, y las tierras de Israel, el Asia Menor y Bactriana, Persia, la India, todos esos países que se extienden más allá y que tienen poco en común entre ellos. Así, por ejemplo, Tartaria, China, el Japón, todo eso es el Oriente para nosotros. Al decir Oriente creo que todos pensamos, en principio, en el Oriente islámico, y por extensión en el Oriente del norte de la India (Borges, 1980:23).

El contacto de Borges con la cultura oriental nace en su infancia y juventud. Sonia Betancort Santos explica que “con el aprendizaje de las primeras letras, la fascinación por Oriente, a un tiempo apasionante y aterrador, se instaló para siempre en la imaginación de Jorge Luis Borges” (Betancort Santos,2010:27). En efecto, el ámbito familiar ha permitido al joven Borges tomar contacto y conciencia de una cultura lejana que va a marcar además sus primeros pasos en el mundo de la literatura. Continúa Sonia Betancort Santos explicando que:

Las sorprendentes imágenes y las numerosas lecturas orientalistas lo acompañaron desde sus primeras inmersiones en el mundo de la literatura, gracias a dos influencias familiares, la de su padre y la de su abuela paterna, apoyos que favorecieron la conquista del horizonte del precoz literato que lograría la traducción de un cuento repleto de imágenes de Oriente, “El Príncipe Feliz” de Oscar Wilde, que Georgie publicó con sólo once años”(2010:27).

Dicho contacto se hace en un momento en el que el Orientalismo ya había producido un gran impacto en la Europa del siglo XIX. Said Edward habla de “una verdadera epidemia de Oriente en Europa que afectó a todos los grandes poetas, ensayistas y filósofos del momento” (2013:76). El propio Borges reconoce también que “un acontecimiento capital en la historia de las naciones occidentales es el descubrimiento del Oriente” (1980:10). Borges habla de una “conciencia del Oriente” y compara la presencia de Oriente en Occidente con la de Persia en la historia griega. Borges cifra incluso el primer vasto encuentro con Alejandro Bicornio y añade en ese diálogo a Virgilio y Plinio, y Carlomagno y Harun al-Raschid (Aarón el Ortodoxo) con la historia del elefante, y sentencia que “siempre el Oriente habrá ejercido fascinación en los hombres del Occidente” (1980: 22).

Ahora bien no se puede hablar del impacto de Oriente sin mencionar *Las mil y una noches* y sobre todo de las numerosas traducciones¹ que se han hecho de ella. Para Borges, el momento de la primera traducción hecha por Antoine Galland constituye un “acontecimiento capital para las literaturas de Europa” (1980:23). Pero él, como reconoce, prefiere la versión de Burton, de la que tiene los 17 volúmenes. Para Borges *Las mil y una noches* “es uno de los títulos más hermosos del mundo” (1980:22).

Esas consideraciones nos permiten ver la importancia del orientalismo en Europa en general y en Borges en particular, y sobre todo lo que este opina de ese fenómeno cultural que ha impactado a Europa. Pero este planteamiento del orientalismo será incompleto si no nos preguntamos ¿qué orientalismo para Borges? En efecto, como lo explica Said, para

¹ El desconocimiento de la lengua árabe lleva a Borges a leer muchas versiones (traducciones). Pero como reconoce Pablo Tronielli en su artículo “Algunos motivos árabes e islámicos en la obra de Borges”, en sus últimas semanas Borges se puso a estudiar la lengua árabe.

Occidente lo oriental es lo irracional, lo depravado y lo infantil (retoma las palabras de Cormer). El orientalismo significa hegemonía de las ideas de Europa sobre Oriente. Refiere las palabras de Balfour que va más allá y plantea la problemática en términos de superioridad e inferioridad. Afirma el diplomático inglés que “hay occidentales, hay orientales. Los primeros dominan y los segundos deben ser dominados” (Said, 2010:58). Esta opinión, que podemos calificar de discurso colonial, es una visión política que ha sido acuñada para fundamentar la ideología del siglo XIX, siglo de luchas hegemónicas y de colonización como viene explicado por Said en su estudio.

Sin embargo, frente a este orientalismo imperialista llevada por a cabo por muchos pensadores y literatos europeos, Borges contrapone un orientalismo postcolonial mediante una dialogía cultural entre Occidente y Oriente. Por eso sostiene Sonia Betancort Santos que Borges, “liberado de las pretensiones que nunca supuso para su país la cultura oriental, pero consciente de sus lazos con la cultura anglosajona, se sitúa en la paradoja del orientalista que con inspiración europea escribe desde “la colonia”, y de allí habla de “una aparente contradicción que enriquece y desencasilla su visión cosmopolita” (Betancort Santos, 2010:10).

Esa paradoja es para nosotros una visión deconstruccionista y revisionista. Porque Borges escribe desde la “Periferia” (“la colonia”) pero con raíces culturales en el “Centro” (Europa). Por lo tanto nosotros hablamos de postura postcolonial. Pero esa es la idea férreamente defendida por Alfonso de Toro que considera a Borges como el oráculo de la postmodernidad (en cuyo seno actúa la postcolonialidad). En lugar de un Oriente visto como algo inferior, algo extraño, Borge propone un Oriente como fascinación, como belleza, no solo en su cultura sino también en su nombre.²

Este es el pensamiento orientalista borgeano, una visión rupturista que apela a un dialogo entre lo otro y lo mío, o mejor como quiere él, el otro soy yo, lo otro es lo mío. Si muchos escritores e investigadores han viajado a Oriente para desentrañar las incógnitas de una cultura “imaginaria” desde Occidente, Borges lo hace también pero mediante su “biblioteca universal” (¿la biblioteca de Babel?). En efecto, sus escritos dan fe de un hondo conocimiento del orientalismo islámico que Emilio Ferrín (1992) atestigua en su cartografía de la presencia árabe en la obra de Borges. Y para Borges el umbral de este orientalismo es *Las mil y una noches*.

² Dice Borges: “El Oriente es el lugar en que sale el sol. Hay una hermosa palabra alemana que quiero recordar: Morgenland –para el Oriente–, “tierra de la mañana”. Para el Occidente, Abenland, “tierra de la tarde”. [...] creo que no debemos renunciar a la palabra Oriente, una palabra tan hermosa, ya que en ella está, por feliz casualidad, el oro. En la palabra Oriente sentimos la palabra oro, ya que cuando amanece se ve el cielo de oro. Vuelo a recordar el ilustre verso de Dante, “*Dolce color d’oriental zaffiro*” (1980:23).

Ahora bien, esta tradición islámica que nace del orientalismo, como queda explicado anteriormente, es una de las piezas claves del universalismo de Borges. Para George Steiner, “el universalismo de Borges es una estrategia imaginativa profunda, un procedimiento para entrar en contacto con los grandes vientos que soplan en el corazón de las cosas”(Steiner, 2002:43). Y entre esos vientos veremos que la tradición islámica desempeñará un papel importante. En efecto, para Borges la literatura es hija de la cultura universal. Es este credo que defiende rotundamente en “El escritor argentino y la tradición” (*Discusiones* 1983). En este ensayo, él refuta el ensimismamiento en el color local y expone los postulados estéticos de su universalismo que son: considerar que la literatura debe definirse por los rasgos diferenciales del país que la produce y que los escritores deben buscar temas de sus países son novedad y arbitrariedad. Por eso arguye: “no debemos temer y que debemos pensar que nuestro patrimonio es el universo; ensayar todos los temas, y no podemos concretarnos a lo argentino para ser argentinos”(Borges, 1983:137). Para ilustrar su opinión, Borges da como ejemplo a los tenores de la literatura occidental y observa:

creo que Racine ni siquiera hubiera entendido a una persona que le hubiera negado su derecho al título de poeta francés por haber buscado temas griegos y latinos. Creo que Shakespeare se habría asombrado si hubieran pretendido limitarlo a temas ingleses, y si le hubiesen dicho que, como inglés, no tenía derecho a escribir Hamlet, de tema escandinavo, o Macbeth, de temas escocés. El culto argentino del color local es un reciente culto europeo que los nacionalistas deberían rechazar por foráneo(1983:132).

Borges convoca ejemplos desde Oriente para ilustrar su tendencia universalista. Y es lo que explica, en nuestro punto de vista, la importancia de la tradición islámica en el universo filosófico-literario borgeano. En efecto, Borges cita una observación de Gibbon sobre el Corán que expresa mejor su idea de universalismo:

He encontrado días pasados una curiosa confirmación de que lo verdaderamente nativo suele y puede prescindir del color local; encontré esta confirmación en la Historia de la declinación y caída del Imperio Romano de Gibbon. Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán, bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe. Fue escrito por Mahoma, y Mahoma, como árabe, no tenía por qué saber que los camellos eran especialmente árabes; eran para él parte de la realidad, no tenía por qué distinguirlos; en cambio, un falsario, un turista, un nacionalista árabe, lo primero que hubiera hecho es prodigar camellos, caravanas de camellos en cada página; pero Mahoma, como árabe, estaba tranquilo: sabía que podía ser árabe sin camellos. Creo que los argentinos podemos parecernos a Mahoma, podemos creer en la posibilidad de ser argentinos sin abundar en color local(1983:132-133).

Esta cita es una de las mejores explicaciones de la presencia de la tradición islámica en la obra de Borges. La referencia al *Alcorán* (libro que puede considerarse como zócalo del pensamiento del mundo árabe) traduce el vínculo intrínseco entre la narrativa borgeana y la cultura islámica. Pero cabe recordar que Borges no evoca este libro como un mero gusto por lo oriental sino que ha encontrado en él la savia nutricia de su estética. Si Maurice Bucaille (1976) autentifica el Corán por los milagros científicos, Borges lo hace partiendo de un punto de vista temático y lingüístico, o sea, la ausencia de camellos en dicho libro. Por lo tanto, la tradición islámica (que entendemos de aquí como todo lo que toca la civilización árabe-islámica cuyo epicentro es el Corán) es un pilar que sostiene el universo literario de Borges. Viene a ilustrar la idea de cultura universal e incluso de humanidad por la que Borges aboga para el ente argentino. Es lo que expresa, tal vez, Ana María Barrenechea cuando afirma que “en Borges nunca fue incompatible el ser argentino y el ser ampliamente humano” (Barrenechea,2000:16). En efecto, Borges encuentra en el Islam la semilla misma del universalismo no solo como religión sino como sistema de pensamiento que trasciende los colores locales (de los países), como fuente donde brota una cultura universal. Así, la presencia de esta cultura puede ser leída también como prueba de esta superación de la tradición argentina que Borges defiende en esta afirmación: “también es lícito decir que la mejor tradición argentina es la de superar lo argentino” (1988:23).

La presencia de esta tradición es muy notoria en *Ficciones* (1944) y *El Aleph* (1949). El relato que abre *Ficciones* nos vincula geográficamente con el mundo islámico. Tlön, uno de los espacios ficticios más importantes de la narrativa de Borges, nos ubica en el Oriente islámico. Sin embargo, el relato que más refleja esa tradición es “El milagro secreto” cuyo epígrafe es un versículo del Corán. En cuanto a *El Aleph* encontramos muchos relatos que versan sobre la cultura árabe-islámica. “La busca de Averroes”, “El Zahir”, “Abenjacán el Bojarí, muerto en su laberinto”, “Los dos reyes y los dos laberintos” y el “El Aleph” constituyen solidas narraciones de “índole islámica”. Pero incluso el propio título de la obra nos sume de lleno en la tradición de la que hablamos. Dice el narrador que el “Aleph” es la primera letra del alfabeto de la lengua sagrada y esta lengua es aquí el árabe (como viene después) cuya primera letra se lee “alif”.

De esta manera, desde un primer punto de vista general, observamos que Borges incorpora en estas dos obras varios relatos que se impregnan fuertemente de la tradición oriental. Ahora bien esta presencia del elemento islámico se hace bajo doble perspectiva. Por una parte, permite a Borges fundamentar sus nociones temáticas como el tiempo y el laberinto. Por otra, actúa como fuente de inspiración narrativa o sea materia para tramar historias imaginarias o reales.

3. LA TRADICION ISLAMICA COMO CREDO ESTÉTICO

Borges se apoya en las fuentes islámicas para defender sus postulados estéticos. Y uno de estos es su atípica concepción de la temporalidad. En efecto, en Borges el tiempo se reviste de varias características peculiares. La eternidad, la desintegración del tiempo, lo infinito y lo circular, la regresión del tiempo, el tiempo físico o anímico, el tiempo dilatado o abreviado son concepciones que Borges maneja y que a veces resultan herméticos. Pues, para dilucidar y fundamentar su opinión, Borges se sirve de su cultura universal. El mejor ejemplo de esto lo vemos en “El milagro secreto” (en *Ficciones*). En este relato, Borges ensaya una distorsión del tiempo, o como dice mejor Zheylya Henriksen, un “rompimiento de la secuencia temporal lineal o cronológica dentro de la trama, para introducir otra forma de secuencia temporal en la narración”(1992:9). “El milagro secreto” narra la historia de un condenado a muerte Hladik, quien, a poco tiempo de ser ejecutado, pide a Dios un año para terminar su obra (drama que faltaba dos actos), tiempo que Dios le concede. Hladik termina su obra antes de ser fusilado. Dice el narrador:

un año entero había solicitado de Dios para terminar su labor: un año le otorgaba su omnipotencia. Dios operaba para él un milagro secreto: lo mataría el plomo germánico, en la hora determinada pero en su mente un año transcurría entre la orden y la ejecución de la orden (2005:182).

Para tramar esta noción de tiempo atípica, Borges apela al Islam, y particularmente al Corán. El epígrafe que aparece al principio del relato traduce toda la esencia del tiempo vivido por el personaje Hladik para terminar su obra. Dice el epígrafe: “y Dios lo hizo morir durante cien años y luego lo animó y le dijo: - ¿Cuánto tiempo has estado aquí? – un día o parte del día – respondió” (173).³ En nuestro parecer, Borges parte de esta aleya para dar un fundamento ideológico y un justificante de este tiempo de la memoria. Zheylya Henriksen habla aquí de “tiempo sagrado” vs “tiempo profano” y arguye que el milagro secreto es “un año de duración sagrada dentro de un minuto de duración profana que el personaje vive mentalmente” (1992:39).

El versículo que Borges cita para cimentar esta temporalidad sagrada hace, como apunta Juan Vernet en su traducción y notas sobre el Corán, “una argumentación en pro de la resurrección” (Vernet, 2003:39). En efecto, Dios plantea aquí la diferencia entre el tiempo

³ Este versículo citado por Borges pertenece a la segunda azora (capítulo) denominada “La vaca”. Habla de la historia de Abrahán y Dios sobre la resurrección. Dios muestra su poder mediante este acto. Aquí viene la historia: ¿No oíste lo que ocurrió a quien pasó junto a un pueblo desierto? Dijo: “¿Cómo Dios no resucita esto después de su muerte?” Dios le hizo morir por cien años. Luego le resucitó. Preguntó Dios: ¿Cuánto has permanecido así? Respondió: “Permanecí así un día o una fracción de día”. Dios dijo: “Permaneciste así cien años. Mira tu alimento y tu bebida: no se han estropeado ¡Mira tu asno! Haremos de ti un signo para los hombres. Mira cómo reunimos y a continuación vestimos de carne los huesos de tu asno”. Cuando eso se lo hizo manifiesto, exclamó: Sé que Dios es poderoso sobre todas las cosas”. *El Corán*, II, 259 (261 en las traducciones).

del más allá y el de este mundo terrenal. Nuestra temporalidad es corta comprándola con la del otro mundo, y eso podemos ilustrarlo con muchos ejemplos de la tradición islámica. En el Islam se cuenta que todos los muertos, una vez resucitados tendrán la impresión de haber pasado en las tumbas solo un instante, como apunta este epígrafe. También se dice que el Día del Juicio Final, que será un día larguísimo, equivale a mil días en nuestro tiempo terrenal. Asimismo, el profeta Abraham, como cuenta la tradición islámica, que había vivido 950 años, consideraba este mundo como una casa en la que uno entra por una puerta y sale por otra. Este instante tan corto es la metáfora que Abraham hace de la vida terrenal. En el Corán, hay una azora (número 17, que se llama “Viaje nocturno”) que cuenta el viaje que realizó el profeta Mahoma (paz y bendición sobre él) en una noche de la Meca a Jerusalén, y de Jerusalén al Cielo para encontrar a Dios que le dio las cinco oraciones cotidianas de los musulmanes. También en la azora 18 del Corán que se llama “La cueva”, se plantea el tiempo vivido por los siete jóvenes en la cueva. Mientras que ellos piensan haber estado un día, o una parte del día, Dios les hace saber que han hecho allí trescientos nueve años.

Pero ¿qué tiempo se hace cargo de estos acontecimientos? Coincidimos con Henriksen y hablamos de tiempo sagrado, diferente de este tiempo físico de nuestro reloj. Ana María Barrenechea, que ha analizado esta medida del tiempo en Borges, rema por la misma dirección y hace un inventario más amplio de lo que llama “el tiempo de Dios y el de los hombres”. Observa la crítica:

Borges ha recordado diferentes versiones del motivo del tiempo abreviado o dilatado en la visita a regiones paradisíacas o infernales: la historia del monje que cree pasar un minuto perdido en la selva oyendo cantar un pájaro y a su vuelta encuentra que todo ha cambiado, porque en realidad han pasado trescientos años; el milagro de los siete jóvenes cristianos de Éfeso (A, 99 y 108) que se esconden durante la persecución de Decio en una caverna y, duermen y se despiertan bajo el gobierno de Teodosio II; el de Mahoma (E, 23 y N, 25 de octubre de 1942) arrebatado por una yegua al séptimo cielo en donde el proceso inverso, pues piensa haber estado allí largo tiempo y cuando regresa al mundo recoge, antes de que se derrame el agua, la jarra que volcó la yegua celeste (2000:112-113).

De esta manera, Borges bucea en las fuentes islámicas para dar un argumento sólido y verosímil a sus ficciones. El epígrafe sacado del Corán sirve de preámbulo a la historia de Hladik y justifica la existencia de este tiempo mítico. Ana María Barrenechea va más lejos y compara la historia de Hladik a la de Mahoma (antes citada) y observa que:

la historia de Hladik se acerca más al modelo de Mahoma pues Dios le concede un año de existencia ante el pelotón que va a ajusticiarlo, un año que transcurre entre la orden de fuego y la ejecución de la orden. El plano de lo humano es el paso de un segundo al segundo inmediato (compárese le la lluvia que resbala con el agua de

jarro que está a punto de volcarse) y el ámbito del milagro es un largo año poblado de asombros, de esperanzas, de costumbres, de minucioso trabajo poético(2000:113-114).

Tiempo sagrado y tiempo profano, tiempo de Dios y tiempo del hombre, plano de lo humano y ámbito del milagro, Borges trama, apoyándose en la noción de temporalidad sagrada en el Corán, una ficción que descansa en un paralelismo temporal fascinante y que refleja la concepción que él mismo tiene del tiempo. La tradición islámica sirve, como queda dicho, de preámbulo, de antesala a la historia narrada. Incluso se podría decir sin exagerar que Borges hace en este relato una sutil y dúctil exégesis literaria de este versículo del Corán. En efecto, la historia de Hladik es una interpretación literaria, una anécdota ilustrativa de ese tiempo sagrado que el versículo plantea.

Lo mismo tenemos con la temática del laberinto⁴ en los relatos “Abenjacán el Bojarí, muerto en su laberinto” y “Los dos reyes y los dos laberintos”. Ambas historias, que formarían dos caras de una misma moneda, introducen uno de los temas más importantes y hasta obsesivos de Borges: el laberinto. Es sin duda uno de los símbolos más repetidos en sus relatos. Emir Rodríguez Monegal apunta a propósito que el “símbolo del laberinto no sólo ha sido adoptado por Borges, sino que aparece elaborado en muchos de sus textos” (Rodríguez Monegal,1976:100). Antonio Fernández Ferrer se quiere más rotundo y afirma que “el apellido *Borges* resulta ya indisociable de la palabra *laberinto*” (Fernández Ferrer,2009:12). La “casa de Asterión” es una de sus mejores ilustraciones.

Borges (apodado “The labyrinthmaker”), como en “El milagro secreto”, empieza su historia con otro epígrafe que es versículo del Corán: “...son comparables a la araña, que edifica una casa” (Borges, 2008:142). Este versículo pertenece a la azora (capítulo) 29 y dice Dios: “Quienes toman patronos, prescindiendo de Dios, son como la casa que utiliza la araña. Ciertamente, la casa más débil es la tela de araña. ¡Si los impíos supieran! (*El Corán*, XXIX, 41; 40 en las traducciones). Borges utiliza aquí una parte del versículo y no se refiere a la fragilidad de la casa de la araña sino a la telaraña que es una de las mejores imágenes del laberinto. Así en una primera interpretación, el versículo sirve de marco comparativo, o sea la casa de araña con el laberinto. Pero lo más destacado en este relato es la concepción del desierto como laberinto. Borges hace una sutil equiparación entre el desierto (elemento conocido generalmente como oriental) y la ciudad. En “Abenjacán el Bojarí,

⁴ El laberinto en Borges aparece bajo varias formas. Emir Rodríguez Monegal hace un inventario que nos ayuda percibir esa diversidad en Borges: El laberinto se convierte, así, en la tradición, la representación de un caos ordenado por la inteligencia humana, un desorden voluntario que tiene su propia clave. También la naturaleza en sus aspectos menos humanos (un río interminable es un laberinto de agua, un bosque un laberinto de árboles) y las grandes construcciones humanas (una biblioteca es un laberinto, una ciudad también). El mismo símbolo puede servir para evocar la realidad invisible, el destino humano o la voluntad de Dios, el misterio de la producción de arte. Todas estas alusiones están naturalmente presentes en la obra de Borges.

muerto en su laberinto”, Inglaterra oficia de espacio laberíntico. En el segundo relato “Los dos reyes y los dos laberintos”, Babilonia y Arabia constituyen los dos laberintos. Pero lo que más interesa aquí, más allá de la onomástica árabe, es la inscripción del desierto, espacio por excelencia de la tradición islámica, en el registro de los laberintos. En las últimas líneas de “Los dos reyes y los dos laberintos” se puede leer:

Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso”. Lo desató las ligaduras y lo abandonó en mitad del desierto donde murió de hambre y de sed.(Borges, 2008:158).

Volviendo a nuestro planteamiento, observamos que la tradición islámica sirve de punto partida y de llegada de estos dos relatos. El versículo que hace de epígrafe cimienta, de entrada, la base conceptual de la idea de laberinto que Borges trama en dichos textos. La telaraña es una de las imágenes más ilustrativas del laberinto, sobre todo la ciudad con sus calles. El segundo elemento es el desierto, sin duda una de las señas de identidad de la cultura árabe. Su conversión en laberinto por Borges constituye una adquisición literaria simbólica en la tradición islámica, ya que viene a enriquecer uno de los conceptos más dinámicos de la narrativa borgeana. En resumidas cuentas, podemos decir que Borges utiliza la tradición islámica, arropado de su universalismo, primero como pilastra de su estética narrativa y saca directamente del Corán, la fuente madre, los elementos teóricos. Pero Borges utiliza también muchas veces la cultura islámica como fuente imaginativa.

4. LA TRADICIÓN ISLÁMICA COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN

Varios libros de Borges se nutren de la cultura oriental. *El Aleph* es uno de los más destacados. En esta obra Borges moldea los relatos con la tradición islámica. En “La busca de Averroes” Borges nos ubica en la España musulmana. El relato habla de uno de los más ilustres pensadores de musulmanes: Ibn Rushdi o Averroes. En este texto, él hace un sutil acercamiento entre el Islam y la filosofía griega. Averroes se propone hacer una hermenéutica de la obra de Aristóteles pero no supera un obstáculo conceptual: la comprensión de las palabras “tragedia” y “comedia”. La vida de este médico árabe sirve de inspiración a Borges quien revisita la historia del islam peninsular discutiendo al mismo tiempo de temas como el Corán como arte, la llamada a la oración de los almuecines. Pero más allá de esas observaciones, este relato pone de manifiesto la honda cultura de Borges y una vez más la prueba de su universalismo. María Isabel Ackerley interpreta esta ficción como un diálogo con el otro y hace un paralelismo entre Averroes que está desentrañando

a duras penas la filosofía griega con Borges que está intentando adentrarse en la cultura islámica.

En el otro relato, “El Zahir”, Borges narra la omnipresencia de una moneda (llamada Zahir) que, como un espectro, hace una persecución psicológica a quien la posee. Pero detrás de esta atemorizante historia se esconde el verdadero motivo del relato. Cuenta el narrador:

la creencia en el Zahir es islámica y data, al parecer, del siglo XVIII. Zahir, en árabe, quiere decir notorio, visible; en tal sentido, es uno de los noventa y nueve nombres de Dios; la plebe, en tierras musulmanas, lo dice de “los seres o cosas que tiene la terrible virtud de ser inolvidables y cuya imagen acaba por enloquecer a la gente”(Borges, 2008: 127).

De este modo, podemos decir que Borges ensaya una temática oriental y ofrece su propia versión. Utiliza una moneda común de veinte centavos argentina y trama una historia donde refleja la creencia árabe o musulmana sobre el “Zahir”. Recordamos que esta práctica es una de las señas de identidad de la poética borgeana. Crea sus propias versiones de historias nacionales o extranjeras mostrando gran destreza y maestría en sus tramas. Con este relato Borges toca el corazón de la fe islámica que es la creencia en los nombres de Dios. “Zahir” es uno de los 99 nombres y se opone a “Batin” que significa lo oculto. Y detrás de este nombre Borges insinúa incluso el propio Dios. En efecto, la moneda, el “Zahir”, no es más que el reflejo del Señor como se puede leer en las últimas líneas: “quizá yo acabe por gastar el Zahir a fuerza de pensarlo y de repensarlo, quizá detrás de la moneda esté Dios” (Borges, 2008:133). Interpretaremos esta cita por un silogismo y decimos que la moneda es Zahir y Zahir es Dios, así que la moneda es la representación Dios.

Ahora bien, este relato, junto al siguiente que vamos analizar, es una de las mejor formas de simbiosis del color local y el universalismo borgeano. De una moneda local desembocamos en una tradición universal, en uno de los nombres de Dios.

De todos modos, lo que si podemos afirmar con certeza es que este relato muestra como Borges hace de la tradición islámica un manantial que nutre su universo literario. Se inspira de historias y textos orientales para construir su propio mundo narrativo. Y el texto de referencia es sin duda *Las mil y una noches* que puede ser considerada como su evangelio literario, su libro de cabecera.

El relato “El Aleph” entra en esta misma dinámica. Aquí también Borges hace un guiño a la cultura oriental. La palabra “Aleph” simboliza aquí la primera letra del alfabeto árabe como apunta el narrador: “es la primera letra del alfabeto de una lengua sagrada” (Borges, 2008:196). Si Borges nos ubica primero el “Aleph en el sótano de una casa de la calle Garay en Buenos Aires, no tarda en cambiar de sitio para llevarnos a Oriente mediante las

historias de Iskandar Zu al-Karnayn o Alejandro el Bicornio de Macedonia, de Tarik Benzeyad o la mezquita Amr de El Cairo. Pero el “Aleph”, que es el universo, ¿no sería el mismo Dios? Esta letra que simboliza el inicio coincide sin duda con uno de los nombres de Dios es decir “El Primero” y pronunciado “Al Awalu” en árabe. Además, esta letra encabeza muchas azoras del Corán dejando muchas interpretaciones. Pero es una libre especulación nuestra, como diría a lo mejor el propio Borges, que puede llevar tal vez a desentrañar el verdadero sentido del “Aleph”. Porque como observa Arturo Echavarría “la obra de Borges es susceptible de muchas lecturas desde puntos de vistas bien diversos, y es a ello a lo que el mismo Borges aspira” (Echavarría, 1983:15).

“El Aleph” refleja así la ingeniosa mezcla que Borges hace de la cultura local con su universalismo pasando por la tradición islámica. Buenos Aires se convierte en parte de Oriente. Esa es la manera cómo Borges transforma lo local en lo universal. La cultura no debe tener fronteras y la tradición islámica es un patrimonio universal como ya han sido *Las mil y una noches*.

Lo que si podemos decir sin equivocarnos es que el elemento árabe constituye un componente determinante de estos relatos como fuente imaginativa. Cada relato nos sitúa en un ámbito que vislumbra la tradición islámica.

5. CONCLUSIÓN

El análisis propuesto en este trabajo nos ha mostrado que la tradición islámica es una temática muy presente en su narrativa. Sin embargo, Borges recurre a la cultura islámica para asentar su mundo narrativo caracterizado por el universalismo. La presencia de la tradición islámica en Borges emana del orientalismo y desemboca en el universalismo defendido por él como patrimonio literario. De allí aparece el Corán como un yacimiento estético inagotable para su literatura.

Borges utiliza, por una parte, el Corán como justificante ideológico de sus nociones de tiempo y de laberinto mediante los epígrafes que son aleyas del libro sagrado. Por otra parte la cultura oriental sirve de materia literaria para sus ficciones al mismo tiempo que ratifica sus profundos conocimientos del mundo islámico.

Desde luego, no es ilícito hablar de “Borges argentino y musulmán”, entendiéndolo no como alguien que ha adoptado el dogma religioso, sino como un gran conocedor de una cultura y religión universales cuya hermenéutica literaria es un gran aporte para la comprensión de la cultura islámica y merece formar parte de las grandes enciclopedias de exégesis religiosa.

6.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerley, M^a I.** "Borges, el Islam y la búsqueda del otro". *Babab*. URL <http://www.babab.com/no31/borges.php>
- Barrenechea, A M^a.** *La expresión de la irrealidad en la obra de Jorge Luis Borges y otros ensayos*. Buenos Aires: Ediciones Siruela, 2000.
- Betancort Santos, S.** *"Oriente no es pieza de museo". Jorge Luis Borges y las culturas de la India*. Universidad de Salamanca: Tesis doctoral, 2010.
- Borges, J L.** *Borges A/Z*. Madrid: Ediciones Siruel, 1988.
- _____. *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- _____. *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- _____. *Discusiones*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- _____. *Siete noches*, México: Fondo de Cultura Económico, 1980.
- Bucaille, M.** *La Bible, le Coran et la science : les Ecritures saintes examinées à la lumière des connaissances modernes*, Paris : Seghers, 1976.
- Echavarría, A.** *Lengua y literatura de Borges*. Barcelona: Ariel, 1983.
- Henriksen, Z.** *Tiempo sagrado y tiempo mítico en Borges y Cortázar*. Madrid: Pliego, 1992
- El Corán**, (Introducción, traducción y notas de Juan Vernet). Barcelona: Editorial Planeta, 2003.
- Fernández Ferrer, A.** *Ficciones de Borges, en las galerías del laberinto*. Madrid: Cátedra, 2009.
- Fermín, E G.** "El Islam de Borges". *Philologia Hispalense*, vol. VII, 1992, pp. 113-122.
- Noguero, F.** "Con y contra Borges". *Cartaphilus*, 9, 2011, pp. 111-123.
- Rodríguez Monegal, E.** *Borges por él mismo*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericano, 1976.
- Said, E W.** *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo, 2013. Traducción de María Luisa Fuentes.
- Steiner, G.** *Extraterritorial: ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Madrid: Ediciones Siruela, 2002 (traducción de Edgardo Russo).
- Tornielli, P.** "Algunos motivos árabes e islámicos en la obra de Borges". <http://www.borges.pitt.edu/bsol/pdf/tornielli.pdf>.

Espacio y discurso en *La Región más transparente*

Damas Ondo Edzengte
Universidad de Yaundé I- Camerún
damaso2003@yahoo.fr

Resumen

Este artículo encaja en la literatura de la frontera y focaliza la atención sobre el espacio discursivo. Se sitúa por encima de los procesos de territorialización y evalúa la calidad de la frontera interna para determinar la calidad de la nación. Por ello se enmarca en la categorización espacio-discursiva elaborada por Alberto Moreiras (1999) para entender la evolución de una escritura fundamentada en la construcción utópica. De un modo más específico, el examen de dicha categorización concreta en *La región más transparente* donde se analiza el discurso elaborado por la polifonía literaria en busca de indicios característicos de la colonialidad y la subalternidad que constituyen el trasfondo del debate centrado sobre la modernidad mexicana. Se trata de un ejercicio de interpretación literaria vinculado al esfuerzo teórico latinoamericano.

Palabras claves: El espacio discursivo, utopía mexicana, colonialidad, subalternidad, nuevo latinoamericanismo.

Abstract

This article is an integral part of the literature of the borders and focuses on the discursive space. Thus it has no interest in the process of territorialization but rather makes an assessment of the internal border so as to define the quality of the nation. In order to prove this, we fit it into the space and discursive classification set up by Alberto Moreiras (1999) to capture changes of a writing based on the unrealistic consideration. Specifically, this takes place in *La region más transparente* where we analyze the discourse from the literary polyphony, on the lookout for distinguishing signs of the colonialism and the subordinate status which is the main concern of the discussions focused on the Mexican modernity. This is a hermeneutical approach combined to Latin American theoretical effort.

Key words: Discursive space, Mexican utopia, colonialism, subordinate status, new Latin Americanism.

1. INTRODUCCIÓN

En aras de alcanzar una real independencia expresiva, el esfuerzo epistemológico realizado por los latinoamericanos conlleva otro esfuerzo correspondiente al campo de la hermenéutica literaria. En este ámbito, “Espacio y discurso” somete a *La región más transparente* a la prueba de los espacios discursivos elaborados por la crítica latinoamericana. Se propone determinar su capacidad para funcionar como texto propiciatorio del nuevo latinoamericanismo¹. Arrimado a las propuestas teóricas elaboradas por Alberto Moreiras (1999), el análisis intenta definir las características del momento utópico nacional y la naturaleza de la expresión entendida como discurso espacial. Esta dinámica nos lleva a examinar la correlación entre espacio y discurso, la escenificación urbana de la utopía, la tematización revolucionaria y los mecanismos que giran en torno de la polifonía expresiva, entre otros aspectos. La categorización espacio-discursiva debe ayudarnos a valorar en cuál de las categorías enunciadas por Alberto Moreiras encaja el texto de Carlos Fuentes². En ello radica el interés de nuestra propuesta. Abordamos una escritura que elabora el discurso de la reapropiación cultural y hace de cada texto un eslabón de su cadena expresiva. Comprenderla supone adherirnos a las lecturas culturistas y al mismo tiempo globalizantes preconizadas por Ángel Rama. El acto de lectura se aprecia como acto de reconstrucción del sentido, pero también como acto de apropiación. ¿En qué se fundamenta la seducción literaria si no es en la capacidad que tiene para despertar sueños ocultos de los demás? En esta búsqueda de identificaciones y de conexiones con Latinoamérica y sus problemáticas descansan el interés y la originalidad en este artículo.

2. LATINOAMÉRICA, ESPACIOS Y DISCURSOS

Quizás en ninguna otra región del mundo la pugna entre discursos enfrentados en torno a un territorio haya sido tan intensa como en Hispanoamérica. Aunque es incontestable la

¹ - El “nuevo latinoamericanismo” designa una mayor proyección imaginaria para alcanzar la plena dimensión expresiva de Latinoamérica en la senda del desarrollo. Se representa como espacio proyectivo de una independencia libre de la colonialidad y la subalternidad. En este análisis, se intenta comprobar hasta qué punto el texto de Fuentes se implica en esta dinámica de la búsqueda de una verdadera independencia cultural.

² - La noción de “espacio discursivo” se consolida con la hegemonía occidental y la desaparición de lenguas, culturas y civilizaciones de los pueblos dominados. Estas culturas eran discursos reguladores de la vida. Fueron sustituidas por discursos cuestionados posteriormente por las independencias. Alberto Moreiras se interesa por el esfuerzo articulador del discurso de la independencia hispanoamericana y define tres “momentos” que recogen este esfuerzo. Son llamados “espacios discursivos”. El primer espacio es “momento” de la expresión nacionalista de la identidad cultural. El segundo espacio indica un cambio de actitud y se caracteriza por la inspiración de los hispanoamericanos en las teorías extranjeras para emanciparse culturalmente. El tercer espacio intenta corregir los defectos detectados en los discursos anteriores y se ataca a la colonialidad y a la subalternidad que los primeros espacios no pudieron atajar.

paternidad española del descubrimiento y de la administración del Nuevo Mundo, conviene agregarlos posteriores esfuerzos de franceses, ingleses, holandeses y norteamericanos, por marcar la existencia del área. La mirada de Colón inicia la culturización hispana de los precolombinos y provoca una transformación perceptiva de la frontera³. Encasillemos estos esfuerzos dentro del principio de apropiación discursiva, para reconocer que Hispanoamérica nace en el discurso de la apropiación. Pero aprehenderla hoy implica tener en cuenta la reapropiación en la que se recoge la dinámica de la utopía propia hispanoamericana.

La noción de espacio se enmarca, por lo tanto, en una perspectiva esencialmente discursiva⁴. La geográfica sólo ubica una visión en la cual Latinoamérica aparece como proceso constructivo. La “verdadera independencia” subyace en dicho discurso de la reapropiación. Ahora bien, hablar de una “verdadera independencia” presupone un cuestionamiento de la identidad cultural existente. El grupo Modernidad/Colonialidad⁵ sostiene que la lógica cultural del colonialismo persiste en Latinoamérica, y que la colonialidad⁶ forma parte integral de los procesos de modernización que constituyen moldes de producción de la subalternidad⁷. El esfuerzo por alcanzar dicha emancipación se valora en términos de espacios discursivos en la región. AlbertoMoreiras (1997:13-14) habla de tres espacios en este sentido. El primero recoge el esfuerzo de articulación de la expresión identitariadel nacionalismo cultural; el segundo se caracteriza por la llamada

³ - La “frontera” tiene una connotación esencialmente discursiva y cultural en este análisis. Remite al impulso de las hegemonías coloniales cuyos procesos de territorialización cubrieron con “palabras propias” espacios geográficos ajenos conquistados y presentados como “vacíos”, y trazaron un nuevo mapa geopolítico caracterizado por el “discurso de la apropiación”. Aquí se encauza el sentido del “Nuevo Mundo”. Sólo desde esta perspectiva es entendible el esfuerzo del “nuevo latinoamericanismo” y, especialmente, el impulso de los espacios discursivos latinoamericanos que responden a la lógica del “discurso de la reapropiación”

⁴ - Desde un punto de vista perceptivo, remitimos al espacio como producto de la imaginación y de la praxis humana. Milton Santos (2000), Renato Prada Oropeza (1999), y Fernando Aínsa (1986), corroboran la percepción del espacio como “sistemas de acción”, “producción social de la realidad”, o “visión y trabajo”. En el proceso de latransformación de la “naturaleza” salvaje en “paisaje” media la “praxis” que, desde el punto de vista de la representación de la naturaleza por la palabra, designa un determinado esquema o visión del mundo. Ainsa habla de “invención por la palabra”, que es un acto de apropiación de la realidad por el hombre. En este sentido, la resegmentación espacial es una operación asociada a la visión del mundo. Es una operación y un discurso cultural. El espacio es discurso y genera discursos.

⁵ - El Grupo M/C se forma en los noventa en América Latina. Liderado porDussel, Quijano y Mignolo, enfoca sobre las herencias coloniales en América Latina, en diálogo con el sistema-mundo. Se inspiran en la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la Filosofía latinoamericana, los estudios poscoloniales y subalternos, la pedagogía liberadora, los estudios culturales, entre otros,y piensan críticamente la realidad latinoamericana hacia comienzos del siglo XXI.

⁶ - En el Grupo hacen una distinción entre colonialismo y colonialidad.La colonialidadconsiste en la persistencia de la “lógica cultural” del colonialismo incluso una vez que ha finalizado.

⁷ - Se contempla que la colonialidad del poder genera la subalternidad. John Beverley examina la subalternidad dentro de la noción de hegemonía de Antonio Gramsci, mientras Alberto Moreiras habla de los estudios subalternos en relación a la discusión entre lo global, lo particular y lo universal.

transferencia cultural⁸; y el tercero desacraliza la subalternidad y la colonialidad que siguen vigentes en la modernidad construida por los primeros dos espacios. Cada uno de estos espacios representa un esfuerzo para articular una expresión libre latinoamericana. Nos proponemos valorar a México D.F como espacio discursivo. Para conseguirlo, vamos a definir previamente el espacio y el tiempo utópicos. Hacerlo nos permitirá identificar cuál de los espacios señalados sirve de asentamiento a la experiencia textual. Luego examinaremos su universo en busca de la densidad discursiva que permite definir los ejes significativos. Para terminar haremos una evaluación encaminada a comprobar si el universo fuentesino ofrece reales posibilidades para la expresión libre mexicana.

3. MÉXICO D.F COMO LOGO Y COMO TIEMPO UTÓPICO

Es sintomática la elección de la ciudad como escenario de la *Región más transparente*, porque representa una etapa en la evolución espacial en Latinoamérica. Heffes (ed). (2013:13) recoge la creación de ciudades como vehículo de civilización. Ainsa (2002: 71-83) la valora como espacio de materialización del imaginario hispanoamericano, y Rama (1984) insiste en su trascendencia como forma organizada y distributiva de la sociedad que trasciende en la densidad de las interacciones y del intercambio de mensajes. Precisamente es la discursividad de la ciudad la que nos interesa, pero antes debemos averiguar hasta qué punto la ciudad está presente en el universo textual.

3.1 El logo y el tempo mexicanos

A este respecto, recorrer las páginas de la *Región más transparente* equivale a recorrer el Distrito Federal pasando por sus calles, avenidas y plazas. Mencionemos entre otras las avenidas Juárez, Hidalgo, Mixcoac y Bucareli; las calles Insurgentes, Niza, La Reforma, Monte Ararat, Doctores, Caballito, Cuauthémoc, Buenavista, San Ildefonso, Santo Domingo, Madero, Cinco de Mayo; y las plazas Garibaldi y Netzahuacoyolt. Son las venas que nos conducen hacia el corazón de la ciudad. Nos sirven de cámaras Federico Robles, Norma Larragoiti, Rodrigo Pola, Ixca Cienfuegos, y todos los demás pobladores de este universo. Gracias a ellos apreciamos la arquitectura urbana y entramos en hogares, burdeles, plazas de toros, fondas, torerías, loncherías, zapaterías, ferreterías, horteluchos, molinos de nixtamal, joyerías, billares, oficinas, clubs y cafés, sanatorios de muñecos, cabarets, oficinas lujosas, santuarios, alcaldías catedrales, y tomamos el pulso nacional. Gracias a ellos también valoramos las huellas del tiempo que nos permiten apreciar la evolución de la ciudad y la calidad de su discurso.

⁸ - La "transferencia cultural" encaja en lo que Edward Said ha llamado "teoría viajera", es decir, la importación al espacio cultural poscolonial de herramientas metodológicas de análisis desarrolladas en el ámbito metropolitano.

Desde un punto de vista temporal, el texto se vertebra en la historia de México. Su cuadro cronológico ofrece clara lectura de lo que es el marco histórico de la novela. Federico Robles representa el eje histórico que va de su nacimiento en 1900 a la presidencia de Miguel Alemán (1946-1956). Se aprecian las tribulaciones de una sociedad cuyos arquetipos son familias protagonistas de la historia. “Los de Ovando”, “Los Zamacona” o “Los Pola”, animan el escenario histórico con fechas de nacimiento, cumpleaños, eventos familiares, y otras familiaridades con los gobiernos revolucionarios. En su representación, la historia rima con la rememoración y constituye una constante que impone la obligación de mirar hacia el pasado para explicar fenómenos del presente. Precisamente, el presente se lee desde la perspectiva de la evolución social e histórica. Es un “ahora” también encarnado en la figura de un Federico Robles ya enmarcado en la dinámica burguesa de los cambios sociales. Se ilustra por la aparición de nuevos grupos como los “Burgueses”, los “Satélites” y los “Extranjeros”, y por los cambios ocurridos dentro de las estructuras históricas mencionadas anteriormente. Desde entonces, Pimpinela de Ovando, Rodrigo Pola y Manuel Zamacona, arraigan el texto en los años cincuenta y simbolizan una nueva mirada y nuevas perspectivas discursivas que ha podido escenificar México D.F.

La ciudad de México es por lo tanto obra del tiempo. Se aprehende entre 1935 y 1954. Muchos testimonios dan cuenta de los cambios ocurridos en este intermedio. Dicen que es “un monstruo en constante crecimiento”(25). Norma Larragoiti habla “de la cantidad de gente interesante que había llegado de todas partes” (142). Es un flujo migratorio importante porque la ciudad ofrece oportunidades a todos. Los nuevos gobiernos atraen a “los obreros, a los campesinos, a los capitalistas, a los intelectuales, a los profesionistas” (203). Juntos conforman un nuevo tejido y constituyen una aspiración colectiva de bienestar individual y autorrealización. La ciudad les confina en sus barrios, plazas y colonias, urbanizaciones y residencias lujosas. De ahí que evaluar a México como discurso sea esencialmente valorar los cambios ocurridos en la Ciudad de México, que es lo mismo que hacer una valoración de la Revolución Mexicana.

3.2 Revolución, cambios y discursos

Las transformaciones sufridas por la ciudad están en efecto adosadas a cambios ocurridos en la vida política nacional. Pero conviene interrogar el concepto de cambio en lo que puede connotar positiva o negativamente. Para los porfiristas, el deterioro de los bienes, inmuebles y valores de su época, se asimila al deterioro de la ciudad. El “anciano de bigote amarillo” habla de una ciudad *estropeada* para siempre. En los recuerdos de Rosenda Pola, la ciudad porfirista es asociada a la elegancia y a la armonía funcional. Es un orden que ha ido extinguiéndose a imagen de Las casas de “Hamburgo”, de “Genoveva”, de los “Iturbe”, de los “Limantour” y del “Café Colón”. La ciudad connota también negativamente para la

vieja Teódula Moctezuma cuyos rituales y sacrificios están vetados por la nueva circunstancia; y para los pelados Gabriel, Gladys García, Beto y Fifo, cuyas perspectivas de autoafirmación son nulas. Al revés connota positivamente para otras figuras como Federico Robles, Norma Larragoiti y otros muchos más. Significa que el cambio se percibe según las conveniencias de cada uno. Condicionados por sus vivencias individuales y colectivas y motivados por sus sueños, los mexicanos configuran el espacio discursivo que no es sino una profunda mirada sobre la revolución. A este respecto, Federico Robles distingue a los de arriba de los de abajo: “Nubes y estiércol” (69). Rodrigo Pola prefiere hablar de las *dos orillas* que representan a los que tienen éxito y a los que no; mientras Ixca Cienfuegos asimila los últimos a los olvidados de la historia nacional. Esta categorización la genera el espacio urbano que es al mismo tiempo generador del discurso.

3.3 Discurso y preocupación nacional

Convendrá desde entonces que nos aclaremos sobre la discursividad de la ciudad. La Revolución convierte el Distrito Federal en punto y final del viaje emprendido por los mexicanos. Federico Robles indica que Carranza y Obregón llegan a México en 1917. Esta fecha simboliza la ocupación de la geografía urbana por un discurso ideológico en busca de su propia legitimidad. El fervor que provoca esta búsqueda indica que la gestión política es un imperativo y una prioridad a la hora de programar la utopía nacional. Librado Ibarra habla de la ciudad de México como un laboratorio de ideas, proclamas, iniciativas, propiciado por la escuela revolucionaria. Su poder para convocar a todas las fuerzas vivas del país es notable. Pero básicamente, lo único que este discurso parece haber generado es “el verdadero poder mexicano” (131). La preocupación es por lo tanto obra de una perspectiva histórica mediada por la gestión ideológica de Obregón, Calles y sucesivos. Resulta de observar el rumbo tomado por el país luego de las esperanzas generadas por el discurso revolucionario.

México se presenta en efecto como enigma para la mayoría de los mexicanos. Por eso redundan preguntas que confirman el carácter inquisitivo del momento: “Estamos en el cruce. ¿Cuál vamos a escoger, entre todos los caminos?” (80) “¿Qué es este país, [...] hacia dónde camina, qué se puede hacer con él?” (149) “¿Cuál es nuestro pasado? ¿Dónde está nuestra clave?” (312). “¿Progresar hacia dónde?” (317) A la vista de estos interrogantes, la preocupación se traduce en los esfuerzos por diagnosticar y luego solucionar los problemas que obstaculizan el desarrollo nacional. En el plano valorativo, Manuel Zamacona afirma que la vida cultural “vive en un “perpetuo statuquo” (422), y que los mexicanos siempre han querido correr hacia modelos ajenos. Lo comparte Estévez para quien el mexicano es un ente “anónimo y desarticulado” (51); y también Paco Delquinto que confirma que los mexicanos son “la calca de la calca” (59). Observadas en su conjunto,

las valoraciones señalan la inautenticidad del mexicano como principal responsable de la falta de independencia cultural.

La obsesiva búsqueda de un referente es en efecto consecuencia de la conciencia que hay de que existe un vacío y de la urgencia que supone rellenarlo. Pimpinela de Ovando y Charlotte sueñan con vivir en París o en Nueva York. Federico Robles sólo confía en soluciones nacionales inspiradas en el modelo norteamericano de desarrollo. Y Manuel Zamacona habla de la obsesión de México con ponerse a la par de Europa y los Estados Unidos. ¿Qué lectura ofrecen estos datos concordantes? En el caso de Pimpinela de Ovando y Charlotte, París y Nueva York representan el “centro” del mundo, mientras para Federico Robles, recurrir a soluciones nacionalistas para resolver problemas nacionales es un claro retroceso histórico. A raíz de lo observado, podemos apreciar que es ilusorio hablar de una verdadera independencia. Esto está en consonancia con la opinión que emite Manuel Zamacona de que el país vive un “prolongado directorio que impide un desarrollo cabal” (317). Las claves de lectura se nos ofrecen por lo tanto desde la desconfianza que parece generarse sobre la capacidad de los mexicanos para encontrar soluciones a sus propios problemas. Y en ello vemos indicios propios de la subalternidad y de la colonialidad del poder.

3.4 Mexicanidad, subalternidad y colonialidad

Abordemos este apartado puntualizando que la discursividad se tematiza en la vinculación del texto con la utopía mexicana. Por su parte, la utopía mexicana está conexas con el desarrollo nacional del que depende la calidad del ciudadano mexicano. En este caso, la mexicanidad es el eje propiciatorio del desarrollo. Desde entonces, hablar de la subalternidad cobra una notable importancia. Ranajit Guha usa el concepto de “subalterno” para nombrar el atributo general de subordinación expresada en término de clase, casta, edad, género, oficio, o de cualquier otra manera⁹. Antes de él, Gramsci lo usa en sentido colectivo, en alusión a los grupos que aún no cobran conciencia de su fuerza y posibilidades políticas de desarrollo. En ambos casos se entrevé un marco social en el que se contemplen relaciones de poder, y una posición social que cobre cuerpo en los oprimidos. Dicha ascendencia psicológica trasciende en la percepción que del subalternismo latinoamericano tiene Gareth Williams, como “el a menudo violento efecto-de-sujeto de los procesos nacionales y posnacionales de subordinación social” (254). A ello conviene añadir que el subalternismo se extiende al sistema-mundo, por lo que conecta historias locales y estructuras de dominación mundiales; con lo cual conforta el principio de la colonialidad del poder. Al respecto, la colonialidad hace referencia a la lógica cultural

⁹ - Los datos sobre subalternidad y colonialidad manejados en esta página han sido sacados del *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (2009)

que se traduce en las herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado. Del impacto de la acción colonial resultan tres categorías centrales definidas por el grupo Modernidad/Colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser¹⁰. Son fórmulas estratégicas asociadas a la producción de “unas formas de ser-en-el-mundo”, o de la producción sistemática de una ontología social urbana.

En el texto son perceptibles las marcas de la subalternidad y de la colonialidad, además de manifestarse la conexión entre ambas. La lógica cultural colonial sobrevive a través del “prolongado directorio” del que habla Manuel Zamacona. Radica en el sentimiento de orfandad que alimentan los mexicanos desde la conquista de Tenochtitlán por los españoles. La pérdida de sus dioses genera el vacío emocional que se llena con un sistema educativo mediante el cual se propicia la colonialidad del saber. Dicho sistema produce sujetos cuyo sentido de la vida está vinculado a la existencia del colonizador. Según Ixca Cienfuegos, “México siempre anda a la caza de un redentor” (308). El “redentor” tiene dos caras en el texto de Fuentes. Se encarna en la figura de Federico Robles que representa la nueva clase burguesa que sustituye el orden colonial, y también en el orden estadounidense que sustituye al español y de cuya colonialidad es engendro Federico Robles.

Por lo que a las categorías de “ser-en-el-mundo” engendradas por el “a menudo violento efecto-de-sujeto” se refiere, el impacto psicológico y emocional sufrido por los mexicanos en el presente es notable y se traduce en el déficit de personalidad. Paco Delquinto imita localmente a Hemingway; Estévez juega a ser filósofo existencialista; Juliette imita localmente a Juliette Greco; y Manuel Zamacona confiesa no ser capaz de escribir una línea sin copiar. Significa que los mexicanos carecen de una imaginación que sea fundadora de un espíritu nacional. En cierto modo, el blanqueamiento es el camino que eligen los jóvenes que quieren escalar socialmente. Sus referentes son los centros occidentales cuyas antenas locales son nombres y etiquetas que abundan donde Bobó. Es la obsesión que tienen Rodrigo Pola, Pimpinela de Ovando y otros muchos más cuya conciencia de la clase social es aguda. En otro plano distinto, el consumo ideológico del cristianismo sigue fabricando “agonía” y “humildad” a través de abundantes niñas a las que se manda a colegios de monjas a “aprender vergüenza y mezquindad” (194).

Pero donde más llama la atención la colonialidad es en la producción de sujetos “libidinalmente sujetados al capitalismo”, según palabras de Walter Mignolo. La “clase media” mexicana es producto de la mediatización cultural capitalista. La produce una

¹⁰ - La “colonialidad del poder” establece una estratificación social basada en la raza o en el fenotipo de los individuos. “La colonialidad del saber” consagra la expansión del modelo de producción de conocimientos que es el occidental, mientras la “colonialidad del ser” atribuye el privilegio del “ser” a los europeos y a sus descendientes.

estrategia administrativa de intereses sabiamente disimulados para conseguir la docilidad de un grupo social. En palabras de Robles, son millones de mexicanos que pudieron ir a la escuela, que han podido acceder a la industria urbana, son autónomos con intereses privados y llevan una existencia serena. Pero este bienestar controlado oculta un chantaje que equipara la defensa de sus intereses individuales a la defensa de los intereses del sistema capitalista. Tal y como reconoce el propio Robles, “son la mejor garantía contra las revueltas y el bochinche” (129). Significa que están sometidos al deber de obediencia al benefactor que ofrece oportunidades; lo que convierte en subalterno el grupo así constituido. De un modo más general, en lo más alto de la sociedad está el referente norteamericano en cuyo espejo se miran los burgueses mexicanos, luego está la clase media mexicana que se mira en el espejo de los burgueses mexicanos, y por fin están los “pelados” que se miran en el espejo de la clase media. Pero básicamente, hablamos de un país de subalternos que tiene como indicador clave ser “Un país de indios, gobernado por un indio”(137).

4. INTENSIDAD Y CATEGORIZACIÓN ESPACIO-DISCURSIVA

Una vez confirmadas la subalternidad y la colonialidad como obstáculos para alcanzar el verdadero despegue nacional, abordemos la intensidad de dicho discurso, no sin antes haber puntualizado que éste se genera a partir de lugares intersticiales del Distrito Federal y no a partir de centros oficiales del poder. Muchos de estos lugares son transitorios de influencias centrífugas y centrípetas. “Donde Bobó” coexisten pinturas de Miró y Boccioni con ídolos y Coatlicues; y bongoseros locales con celebridades internacionales. En el “Bar Montenegro” el afuera y el adentro se confunden en el cosmopolitismo que trae el ambiente chileno hasta la puerta de México. En “La choza” de doña Teódula Moctezuma pugnan el pasado y el presente por definir el futuro. En la “oficina” de Federico Robles se cruzan opiniones sobre el adentro y el afuera económico, mientras en el “Café de Aquiles Serdán” se cruzan visiones exóticas con impulsos extranjerizantes. Por la diversidad de estos lugares y la variedad de los dialoguistas, México es un espacio discursivo ambientado en la representación polifónica. En ella se inscribe el principio de la intensidad discursiva.

4.1 Intensidad discursiva y polifonía expresiva

La discursividad sólo es perceptible a través de la organización polifónica en la cual se plasman hasta el extremo las conciencias independientes bakhtinianas. Para empezar, el efecto polifónico radica en la distribución interna de las voces en torno de lo que Magdalena Defort (2008: 159) llama “función giratoria” de la polifonía. Es una función que asume Ixca Cienfuegos cuyas apariciones activan tomas de palabra de distintas voces de la novela. Se define a sí mismo “Como Dios: en todas partes, nadie lo puede ver” (44). Su

primera aparición nos lleva “donde Bobó” (32). Entra en la sala, se detiene y enciende un cigarrillo, dejándonos apreciar el ambiente y las actividades. Pero su función giratoria se cumple dando propiamente la palabra a Rodrigo Pola (44), Federico Robles (109), Librado Ibarra (201), Gabriel, Fifo y Beto (213), Teódula Moctezuma (233), Rosenda Pola (253), Jorge Morales (272), Pimpinela de Ovando (327), Norma Larragoiti (341), Hortensia Chacon (395), Manuel Zamacona (422), y Mercedes Zamacona (469) por este turno. A algunos de entre ellos les da varias veces la palabra a lo largo del texto. Luego da por terminada su propia función anunciando: “Aquí ya hice lo que tenía que hacer [...] Todos encontraron su destino. Hasta yo” (518).

Dicho lo cual, la expresión polifónica recopila la totalidad significativa del momento histórico nacional. Recoge pensamientos, sentimientos, emociones, visiones y filosofías; y revela una lógica de pugnas que el texto evidencia a través de fórmulas variadas, individuales y colectivas. Tres son las orientaciones discursivas: la mirada retrospectiva sobre los pasados lejano y cercano del país, la valoración del presente y la proyección hacia el futuro. Se compilan en relatos, monólogos y diálogos que convocan lo que llamamos intensidad expresiva. Más homodiegéticos que heterodiegéticos, los relatos reconstruyen la memoria apoyándose esencialmente en el monólogo interior y en el sueño. A ambos recurren Moctezuma y Beto, que enfocan sobre el pasado precolombino del que rememoran distintos aspectos. Beto se internaliza en la memoria de los caídos partiendo de la fundación de Tenochtitlán, la consolidación del imperio y su posterior caída, mientras Teódula rescata las peripecias del “allá” lejano para resaltar la esencia de una civilización solidaria.

Priman los mismos mecanismos en la valoración de la Revolución Mexicana. Fuentes variadas reconstruyen un periodo que va de 1913 a 1936 a través del monólogo interior. Gervasio Pola nos desvela el estado mental del revolucionario angustiado por salvar la vida. Abunda información sobre la fase militar del conflicto que se consigue a través del collage: “Las fuerzas de Estrada tomaron Guadalajara” (125), “Triunfo gobiernista. Once horas duró la batalla de Ocotlán” (126), “El ejército se reconcentra en Celaya” (122). Esta fase es precedida por la evocación de las circunstancias que propiciaron la Revolución. Así, la infancia de Federico Robles recrea la memoria de la gran Propiedad en Morelos. La de Norma Larragoiti conecta la Revolución con el Plan de Agua Prieta y con la emergencia del Distrito Federal. Por fin, la de Rodrigo Pola la enlaza con la pintura de una educación moral posrevolucionaria postergada y con las tribulaciones de una sociedad en plena metamorfosis. La fase valorativa coge más intensidad al activar las reacciones de los personajes. Divergen las miradas de Librado Ibarra, Federico Robles, Rosenda Pola, Norma Larragoiti, el anciano porfirista del bigote amarillo y Doña Lorenza, sobre el balance de la

Revolución Mexicana. Al tener la acción revolucionaria un gran impacto sobre el presente nacional, convoca a una nueva generación de mexicanos preocupados por la situación y es ésta la que culmina la interacción polifónica por excelencia.

En efecto, la intensidad discursiva alcanza su punto máximo con los diálogos en torno de los cuales gira el debate nacional, durante los cuales se consagra la tiranía de los héroes fuentesinos. Rodrigo Pola e Ixca Cienfuegos se enfrentan sobre la visión del mundo y de la creación, la trascendencia del pasado, la esencia del mexicano y el sentido del presente nacional. Manuel Zamacona y Federico Robles se enfrentan sobre el carácter nacional, el sentido del progreso y el impacto de la Revolución Mexicana. Manuel Zamacona e Ixca Cienfuegos, por fin, se enfrentan sobre la vida cultural y el sentido de la cultura en México. Los tres constituyen los debates centrales en torno de los cuales gravitan discusiones y debates menores que les dan más relieve y que tienen muy a menudo un carácter informativo relacionado con el camino nacional. Desde entonces, ubicar *La región más transparente* en el tablero expresivo latinoamericano viene a ser una necesidad para valorar su aportación ideoestética dentro de la estrategia discursiva del nuevo latinoamericanismo.

4.2 Categorización espacio-discursiva

Apoyándonos en la categorización establecida por Alberto Moreira y teniendo en cuenta la problematización de la situación mexicana que venimos explorando, debemos preguntarnos ahora si *La región más transparente* es un texto nacionalista cultural, si vehicula teorías enajenantes importadas de las metrópolis occidentales, o si corresponde al perfil de los textos del tercer espacio. En el primer caso, el texto cumple con el requisito nacionalista del americanismo literario encumbrado por José Martí. Su ambientación escénica es un reclamo del nuevo urbanismo mexicano. La totalidad mexicana es una realidad de la que da cuenta el plurilingüismo ambiente. Pero es sobre todo nacionalismo expresivo. México es el tema único y los esfuerzos por desentrañar la situación nacional llevan las marcas del sentimiento y la emotividad. Sin embargo, en absoluto se trata de una encendida defensa de la mexicanidad sino de un discurso en la confluencia de lo nacional con lo transnacional en el cual la tradición ya entra en debate como elemento constitutivo de una totalidad discursiva esencialmente crítica. El sedimento del odio contra Estados Unidos, por ejemplo, se deposita no en la élite que dirige el país sino en cierta juventud que vincula estrechamente los problemas nacionales con la colonialidad y la subalternidad que vehicula de manera inconsciente la generación anterior.

Precisamente, y esto es en segundo lugar, el capitalismo es la fórmula del desarrollo que trasciende la subalternidad y la colonialidad en el texto. Importado de los Estados Unidos, no se ejerce propiamente como discurso modélico de transferencia cultural, sino más bien

como una práctica caricaturizada en manos de una élite pomposa. El liberalismo se genera como trance trágico de un oportunismo manejado por especuladores cuya fortuna no resulta de un pensamiento económico teorizado sino del aprovechamiento de una circunstancia histórica que busca afanosamente su discurso para justificarse. Sin embargo, es una elección asumida como visión proyectiva de la construcción utópica mexicana cuyo contexto histórico es distinto y singular. Dicho lo cual, si *La región más transparente* no asume una esencia nacionalista cultural ni se aprecia tampoco como texto de importación al espacio poscolonial de herramientas metodológicas de análisis, ¿puede ser acaso un texto característico del tercer espacio? Según Moreiras (1999: 14-15), “Pensar el tercer espacio es [...] colocarse más allá de los paradigmas reactivos de la identidad cultural [...], y también renunciar a la jerarquización discursiva entendida según patrones clásicos”. Significa que se busca abrir campo para la emergencia de las diferencias y de las voces silenciadas por los saberes modernos. Desde entonces, el texto del tercer espacio es “un texto híbrido, intermedio”, lugar de un pensamiento ya no condicionado que representa un “punto muerto significativo”.

Volviendo a *La región más transparente*, ¿puede el análisis acreditar que es lugar de un pensamiento ya no condicionado que representa “un punto muerto significativo”? Para comprobarlo, convoquemos la neutralización ideológica y la muerte de los héroes que parecen propiciar la dislocación del universo fuentesino. La neutralización ideológica se opera en los enfrentamientos dialécticos que se cierran en falso sobre cuestiones fundamentales para el presente y el porvenir del país. Manuel Zamacona y Federico Robles discrepan sobre el sentido del progreso en México y su enconado debate acaba en un callejón sin salida: “Veo que no nos entendemos, amigo Zamacona” (321). Lo mismo ocurre entre Ixca Cienfuegos y Rodrigo Pola, enfrentados sobre la actitud vital del mexicano y sobre la necesidad de volver la mirada hacia atrás que propone Ixca y a la que se opone Rodrigo: “Eso no me sirve, Ixca, no me soluciona nada” (150). Con idéntico resultado acaba la entrevista de Ixca Cienfuegos con Manuel Zamacona que discrepan sobre la identidad de un pueblo a caballo entre el orden mítico prehispánico y el difuso orden cultural del presente. Este vacío ideológico se refuerza con la desaparición de varios héroes que simboliza el final de un ciclo y el comienzo de otro distinto. Muere Norma Larragoiti en el incendio de su mansión, mientras Federico Robles, su marido, vuelve al anonimato a su tierra. Ella es arquetipo de cazafortunas arrimadas al oportunismo ambiente de primera hora; y él, el símbolo de una revolución frustrada en su intento de rearmar política, económica, social y culturalmente a México. Fracasan la vieja Teódula Moctezuma e Ixca Cienfuegos en su intento de retrotraer a México al pasado prehispánico: “Nuestro mundo ha muerto, Teódula, para siempre” (388). Para colmo muere Manuel Zamacona, el

personaje que más preguntas hace sobre el pasado, el presente y el futuro de México y del mexicano, como para encumbrar la irracionalidad de un momento histórico que impone el silencio.

De este modo, neutralización ideológica, muerte y desaparición de los héroes, acaban haciendo de *La región más transparente* una novela de exposición de la situación del México de los años cuarenta, cuando el país está negociando una vez más el viraje del camino nacional. De este análisis resulta que hay potencial para construir un orden nuevo. Natasha define al pueblo como “la carne más viva del mundo, la más auténtica en su amor y su odio y sus dolores y alegrías” (196). Constituye la materia en la que asentar la realidad auténtica. Asimismo señala la necesidad de una tradición que sea capaz de indicar el camino del futuro. Pero precisamente en este sentido, el texto de Fuentes encarna el equilibrio expositivo que deja sueltos todos los cabos que es necesario atar. Desecha tanto la adopción ciega del capitalismo como el complaciente recurso a la tradición prehispánica. Este doble rechazo habilita al Distrito Federal como escenario de una búsqueda que transparenta en las múltiples preguntas sin respuestas que ambientan el universo textual. A este respecto, el texto indica que todo está por hacer en México. El escenario está plantado y las fuerzas en presencia están definidas. Ahí es donde se materializa el punto muerto significativo. De espaldas a la colonialidad y la subalternidad imperantes, *La región más transparente* se aparta asimismo del nacionalismo cultural y de la tentación esencialista. La neutralización ideológica deja un lugar predilecto a la necesidad de comprender por qué las cosas no funcionan en México. Constituye un llamado para examinar la historia, la política, la cultura y la economía nacionales, en vistas de repensar los mecanismos propicios para el desarrollo. Por ello reúne las características requeridas por Alberto Moreiras para ser un texto del tercer espacio.

5. CONCLUSIONES

“Espacio y discurso en *La región más transparente*” confirma que Latinoamérica asume la idea de un “espacio vacío” que se ha llenado con palabras, tanto en su construcción virreinal española como en su múltiple reconstrucción republicana posterior. El espacio, como ya lo subrayamos con anterioridad, es discurso bajo formas múltiples y totaliza la existencia. En segundo lugar indica que este discurso ubicado en el tiempo y en el espacio está asociado a un proyecto-programa denominado utopía. De la valoración discursiva del espacio mexicano hemos extraído varias conclusiones. Desde un punto de vista disciplinar, observamos que *La región más transparente* es un activo dentro del “fundacionalismo” literario latinoamericano en general que, por mucho que haya sido criticado a lo largo del tiempo y haya ido variando de formas, sólo es entendible dentro de la perspectiva de

aprehender la literatura latinoamericana como proceso constructivo de su utopía. En segundo lugar, observamos que la espacialización literaria facilita la lectura de sus problemáticas y se hace de conformidad a la crítica que desvela los contornos de su evolución en el tiempo. En este caso, los tres espacios definidos por Alberto Moreiras hacen visibles los esfuerzos escriturales y de comprensión de una escritura que apuesta por la “horizontalidad” de sus textos según criterios globales definidos por Ángel Rama y heredados de Pedro Henríquez Ureña en su “americanismo expresivo”. En tercer lugar y de acuerdo con esta perspectiva, la tematización espacial resulta ser obra del tiempo y de las circunstancias históricas. Va marcando el grado de integración de los pueblos latinoamericanos al mundo y midiendo, a partir de la creciente capacidad de apertura de sus fronteras lecturales, el principio de madurez artística y cultural. En cuarto y último lugar, aparece que la resonancia literaria de un pueblo estriba no sólo en la tematización sino también en el esfuerzo estético y teorizador gracias al cual se consigue el reconocimiento de las escrituras. En definitiva, nuestro planteamiento a través de “Espacio y discurso” abre la puerta para una mejor comprensión de los procesos constructivos de las utopías humanas. Reduce la frontera a la dimensión de un discurso centrado sobre la visión del mundo. Constituye un punto focal para ampliar la comprensión de los fenómenos interculturales, de la transculturalidad y de los hibridismos, cuya manifestación se inserta dentro del proceso evolutivo de la humanidad y del humanismo. Profundizar en esta perspectiva se aprehende mejor dentro de la perspectiva de los estudios interdisciplinarios en los que se asocia la literatura con la antropología, la historia o la sociología, por ejemplo. De hecho, el espacio y el discurso dan la medida de lo que es la civilización humana, porque tomar posesión del espacio es el primer gesto del hombre de cualquier tiempo o civilización, según piensa Fernando Ainsa (1986: 156).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsa, F. *Espacios del imaginario latinoamericano. Propuestas de geopolítica*. La Habana: Arte y Literatura, 2002.

—. “La ciudad entre la nostalgia del pasado y la visión apocalíptica”. Gisela Heffes (ed.), *Utopías urbanas: geopolítica del deseo en América Latina*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, 2013. 49-86.

Andrade, L.M. “La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina”. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les cahiers ALHIM*, 2008, Núm. 15. [En línea]. URL: <http://alhim.revues.org/index2878.html>.

- Beverley**, J. et. Al. "Manifiesto inaugural" *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, 1998, págs. 70-83.
- Cándido**, A. et. Al. *La literatura latinoamericana como proceso*. Ana Pizarro (coord.), Buenos aires: Centro Editor de América Latina, 1985.
- Castro-Gómez**, S. "Latinoamericanismo, Modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón". *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialismo y globalización en debate*. 1998, págs. 122-153.
- Celorio**, G. "Carlos Fuentes, epígono y precursor". *La Región más transparente*. México: Alfaguara, 2008, págs. XIII- XXVII.
- Cosío Villegas**, D. "La crisis en México". *Cuadernos Americanos*, marzo-abril 1947, Núm. 2, págs. 29-51.
- Delfort**, M. "Historia y ficción en La fiesta del chivo de Mario Vargas Llosa". *Itinerarios*. 2008, Vol VII, págs. 150-163.
- Dessigue**, A. "Polyphonisme, de Bakhtine à Ricœur". *Fábula*. www.fabula.org/atelier.php.
Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos. Mónica SZURMUK y Robert MCKEE IRRGWIN (Coord.), México: Siglo XXI Editores, 2009.
- Fernández-Bravo**, A. *Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las culturas argentina y chilena del siglo XIX*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana Universidad de San Andrés, 1999.
- López Rangel**, R. "Las utopías urbanas posibles en la actualidad de la ciudad de México". www.biopolitica.cl/.../Villalobos_biopolitica_razon.c.
- Mena Miranda**, R. "La ciudad de México desde los ojos de *El rey criollo*". www.espartaco.azc.uam.mx/UAM/TyV/27/222328.
- Mignolo**, W. "Postcoccidentalismo: el argumento desde América Latina". *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. 1998, págs. 26-49.
- _____. "El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto", www.Olimon.org/uan/18-decolonial_mignolo.pdf.
- Moraña**, M. "El boom del subalterno". *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. 1998, págs. 175-184.
- Moreno**, A. *Tercer espacio, literatura y duelo en América Latina*. Santiago: Lom Ediciones, 1999.
- Navarette Maya**, L. "La ciudad de México en la obra de Elena Poniatowska. Una visión de compromiso social". *Actas XIII Congreso AIH*, julio de 2000, Tomo III, págs. 279- 286.
- Orella Díaz-Salazar**, V. "Más allá de la ciudad letrada. El intelectual, la ciudad y la nación en *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo". *CAUCE*, 2008, Núm. 31, págs. 275-292.

Padilla, E. “¿Por cuál camino señor presidente? *El Universal*, 1960, págs. 15-16.

Rama, Á. *La ciudad letrada*. Asunción: Lom Ediciones, 1984.

Retamar, R F. *José Martí. Ensayos sobre arte y literatura*. La Habana: Instituto Cubano del Libro, 1972.

SilvaHerzog, J. “La revolución mexicana en crisis”. *Cuadernos Americanos*, 1944, Núm.4, págs. 33-36.

Stolz, C. “ La notion de polyphonie”. *Fábula*. www.fabula.org/atelier.php?.

____. “Dialogisme”. *Fábula*. www.fabula.org/atelier.php?dialogisme.

Villalobos-Ruminott, S. “Literatura y ley. Apuntes sobre Biopolítica y razón colonial”. www.biopolitica.cl/.../villalobos_biopolitica_razon_c.

Cuerpos extraños en exhibición: Las muñecas sexuadas de Hans Bellmer y de Ana Clavel

Natalia Plaza Morales
Universidad Paris VIII Saint Denis
nplazamoraes@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se centra en analizar la muñeca como artificio semántico y plástico en la obra de la escritora y artista mexicana contemporánea Ana Clavel, así como en la creación plástica del artista alemán Hans Bellmer. Las muñecas del surrealista alemán son imagen textual en la novela de la mexicana *Las Violetas son las flores del deseo* (2007) y presentan afinidades estéticas con la obra plástica de Ana Clavel y con las muñecas de su ficción como artificios semánticos (Las Violetas). Estos seres sintéticos y semánticos son concebidos desde una lógica que nos invita a pensar el cuerpo sexuado de la muñeca como extraño, erótico y desnaturalizado.

Palabras clave: muñecas, erotismo, cuerpo, deseo, estética.

Abstract

This work aims to examine dolls as semantic and artisanal artifices in Mexican contemporary author and artist Ana Clavel's work and in Hans Bellmer's surrealist art. The dolls of the German artist are textual images in the Mexican author Ana Clavel's novel *Las Violetas son las flores del deseo* (2007) and they show aesthetic affinities with the plastic work of Ana Clavel and with dolls as semantic artifices in her fiction (Las Violetas). These synthetic objects are conceived as a way to invite us to think of the sexual and strange bodies of dolls as erotic and denaturalized.

Key words: dolls, erotica, body, desire, aesthetics.

En su libro *Tecnologías del cuerpo: Exhibicionismo y visualidad en América Latina* (2014), Javier Guerrero hace un recorrido entre algunos autores latinoamericanos, quienes, con sus ficciones, creaciones y figuraciones de autor, han dado cuenta de la materialidad de un

cuerpo sexuado que se distancia de toda dimensión sometida a las condiciones normativas (Javier Guerrero 20). El análisis llevado a cabo por Javier Guerrero es un recurso teórico interesante que ahonda en una serie de autores que convierten el cuerpo “fuera de norma” en un artificio inteligible para acercarnos a sus ficciones u obras artísticas. En este estudio se dan cita autores mexicanos contemporáneos como Mario Bellatin o Salvador Novo, se rememoran las aportaciones innovadoras de artistas y escritores de vanguardia como Hans Bellmer y sus muñecas sexuadas y el universo original del escritor uruguayo Felisberto Hernández con su relato “*Las Hortensias*”(1949), autor que, con su narrativa desorganizadora, hace coincidir los binarismos opuestos como desafío estético de la escritura, y nos introduce a pensar el cuerpo extraño de *Las Hortensias*, muñecas sexuadas que alimentan el deseo fetichista del personaje de Horacio en este cuento. La escritora mexicana Ana Clavel no forma parte del análisis de Javier Guerrero, pero sin duda podría haberse incluido en este encuentro de artistas y escritores latinoamericanos, todos ellos masculinos,-cabe señalar-, que desdibujan de forma original, el cuerpo y el deseo convencional. A continuación, nos proponemos hacer una lectura del artificio de la muñeca en la literatura y en la obra artística de Ana Clavel para interpretar cómo la mexicana reescribe el deseo gracias a estos seres sintéticos que son a su vez creaciones artísticas (a semejanza de *Las Lupitas*)¹y elementos semánticos (*Las Violetas*) de su novela *Las Violetas son las flores del deseo* (2007). Estos cuerpos se reformulan en la obra de Ana Clavel como materiales discursivos y visuales que invitan a deshacer los opuestos artificial/ natural. Como recurso semántico, narrar el cuerpo artificial de *Las Violetas* supone entrar en relación directa con el mundo interior del personaje perverso de *Las Violetas son las flores del deseo* (2007). El fetichismo de la mirada es la temática en la que profundiza Ana Clavel con su personaje de ficción Julián Mercader y que comparte con el protagonista de “*Las Hortensias*” (1949). Ambos autores nos permiten penetrar en el universo del fantasma sexual de sus protagonistas por medio del artificio del cuerpo artificial investido de las muñecas. El mundo de la fantasía sexual se nos ofrece en una sucesión de imágenes textuales que despliegan un deseo de naturaleza extraña. Podemos señalar, en correlación con el estilo de la mexicana, que el uruguayo Felisberto Hernández presentaba ya en algunos de sus relatos una estética visual que busca desdibujar los objetos banales y

¹ Nos dice Ana Clavel a propósito de la obra plástica de la muñeca pensada para la Exposición *Las Violetas*: Con tales referentes literarios, visuales y temáticos- el solo recurso de la muñeca es en sí muy atractivo- supe muy pronto que la novela tendría cauces para salirse de sus páginas. Se me ocurrió proponerles a una serie de amigos artistas que intervinieran un modelo neutro de muñeca a partir de la lectura del texto. Fue la poeta y periodista Rosa María Villareal quien sugirió que retomáramos el modelo artesanal de las muñecas de cartón que se venden en Semana Santa, muñecas Celaya llamadas «*Las Lupitas*».(Clavel, «Soy totalmente visual» 101-102).

nociones con un narrar que subvierte los binarismos de la tradición occidental (Hegel), estética narrativa muy afín a la escritura de Ana Clavel en *Las Violetas son las flores del deseo* (2007):

Felisberto borra los límites entre objetos, hechos, ideas y sentimientos, invirtiendo sus atributos, enlazados en una yuxtaposición heterogénea y con alto grado de arbitrariedad. Iguala órdenes incompatibles en una simultaneidad que no remite a ninguna norma identificable, estableciendo, por lo tanto, un contacto con “lo otro” que quiebra la estabilidad de las leyes aceptadas como inmutables.²(Rocío Gordón 10-19)

En este sentido, con la innovación estética de autores de vanguardia tales como el uruguayo Felisberto Hernández, no es de extrañar que la crítica literaria actual se pregunte por la necesidad de hacer una relectura de la vanguardia Latinoamérica que profundice en las afinidades estéticas entre las escrituras de vanguardia y la literatura contemporánea:

Entiendo por “giro estético” aquellas producciones artísticas que producen un desequilibrio continuo y que permanentemente proponen un desplazamiento del centro. Son obras que presentan una constante desestabilización y que quiebran barreras y normas establecidas. Son estos textos los que realmente ponen en jaque la relación del arte con lo real, la mediación del lenguaje, los alcances de la ficción, la concepción del sujeto y de mundo. El giro estético propone nuevas formas de construir mundo y cuestiona los alcances de la ficción a través de sus narrativas, como es el caso de Macedonio Fernández, Juan Emar y Felisberto Hernández. (Rocío Gordón 3-19)

En la escritura y obra artística de Ana Clavel se observa este gesto estético por desestabilizar los binarismos, particularidad que ya encontrábamos en la narrativa del uruguayo, pero la autora mexicana se focaliza en exclusiva en los dominios de la sexualidad y del deseo. Además de esta tendencia estética, la influencia se confirma como temática en *Las Violetas son las flores del deseo* (2007) y la escritora mexicana revisita la producción artística de Hans Bellmer y el relato de Felisberto Hernández “*Las Hortensias*” (1949) como recursos intertextuales. Las descripciones detalladas que Ana Clavel hace de la obra del artista surrealista alemán a través del recurso literario de la *Écfrasis* (en tanto que descripción precisa de la imagen visual) sitúan en paralelo la obra artística de *La Poupée* (1936) de Hans Bellmer con el personaje de Klaus Wagner de su novela y con su narrador-protagonista, Julián Mercader. Una descripción de la novela nos reenvía directamente a la fotografía de Hans Bellmer con su *Poupée*, y nos lleva a pensar, por medio del artificio de la metaficción, que este personaje, Klaus Wagner, es el artista

² Verani Hugo, “Las vanguardias literarias en Latinoamérica”, citado por Rocío Gordon.

surrealista mismo³. El recurso de la *Écfrasis* integra la descripción, no sólo de la obra principal de Bellmer, *La Poupée*⁴, sino más concretamente de la imagen singular del artista alemán en compañía de su muñeca preferida:

Se trataba de una fotografía de una muñeca de Bellmer que nunca antes había visto: junto al rostro de perfil del joven, rozando apenas su torso disecado e incompleto, emergía una figura evanescente que miraba a la cámara en una suerte de autorretrato fantasmal: mucho más joven que el que yo recordaba, pero sin sombra de duda Klaus Wagner. (Clavel 2007: 114)



Hans Bellmer. Autoportrato con La Poupée, 1937.

Además, el relato de Ana Clavel ofrece al lector la posibilidad de participar activamente en las producciones del artista de la vanguardia surrealista a través de la imagen mental reconstruida por el lenguaje textual: “Carnosas muñecas adolescentes desarticuladas, desmembradas, atormentadas por obra y gracia de un deseo que no tiene piedad ni sosiego, inmensurable y oscuro con el sabor cálido y acre del instinto” (Clavel 2007: 59). Un recurso similar ya fue efectuado por Cortázar en *Siestas*, en cuyo relato integra espacios pictóricos de la obra de Delvaux. Es así como mediante la imagen textual, la escritora mexicana nos hace partícipes de la iconografía del artista alemán.

³ Cuando el lector documentado lleva a cabo el vínculo visual entre esta fotografía del artista surrealista y la descripción que hace el protagonista del relato, descubrimos que el personaje de Klaus Wagner en la ficción romanesca de *Las Violetas son las flores del deseo* es en realidad Hans Bellmer, quien en la novela tiene el rol de una especie de padre simbólico que va a iniciar al personaje al deseo transgresivo de las muñecas sexuales.

⁴ *La Poupée* constituye la obra primordial de Hans Bellmer, fuente de obsesión y devoción del artista surrealista. En este sentido, Hans Bellmer manifiesta en vida su deseo por morir y ser enterrado con *La Poupée*, aunque finalmente la ofrecerá como regalo al estado francés.

Hans Bellmer fue probablemente uno de los primeros artistas internacionales que quiso dar visibilidad por medio de la plasticidad al *contenido latente* del hombre con sus creaciones artísticas (de acuerdo con la teoría psicoanalítica freudiana en el *contenido latente* se encontraría el verdadero significado del sueño como simbología del deseo reprimido, mientras que en el estadio del *contenido manifiesto* estarían las vivencias y experiencias rechazadas por nuestra consciencia). Las muñecas de Bellmer nos permiten acercarnos visualmente a las representaciones psíquicas del ser humano que habían sido preconizadas por la teoría psicoanalítica freudiana (las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte) como un espejo exteriorizado de las manifestaciones del interior. Dichas conceptualizaciones han sido también teorizadas por partidarios del movimiento surrealista como André Breton, quien otorga a las fuerzas subjetivas de la vida espiritual un papel fundamental que, señala, debe ser desvelado por el arte: “Toda la evolución histórica del arte nos es garantizada. Por ello, el arte no debe perder de vista que su objetivo más amplio es “revelar a la consciencia las fuerzas de la vida espiritual” (Breton 1924: 54)⁵.

Nos parece que una de las intenciones artísticas de Hans Bellmer puede haber sido la de querer representar aquello que la realidad sensible no puede exhibir. Umberto Eco, quien retoma las teorizaciones de Paul Valéry, afirma que la característica esencial de toda obra artística o literaria es que no comporta “un sentido verdadero”. Hans Bellmer, con sus creaciones, logra asociar en imágenes las pulsiones de vida y muerte teorizadas por Freud y el erotismo de Bataille. Sus *Poupées*, que pueden “dañar la sensibilidad del espectador”, son el espejo de anagramas, del pensamiento automático, que evoca pensar el cuerpo como emisor y propulsor de las pulsiones ambivalentes que la teoría freudiana encontraba en todo hombre.

La producción artística de Bellmer se remonta a los años 1930 y es el producto de un espíritu innovador que llega hasta nuestros días. La crítica actual puede todavía clasificar las creaciones del artista alemán como “subversivas”, pues tienen todavía la capacidad de transformar el orden moral y estético de nuestra época. Las muñecas de Bellmer tienen los ojos agujereados, poseen múltiples orificios que desmiembran las partes de sus cuerpos. Pero nuestra lectura es que estos órganos perforados sirven para alterar las facultades del “acto de mirar y de sentirse mirado”. *La Poupée* de Bellmer nos sugiere ser ciega con sus ojos huecos. Un mecanismo de lo visual que permite al artista alemán deshabilitar la condición primera del ser humano que condiciona nuestro pensamiento: el acto de ver. Podríamos decir que si no podemos ver, nuestro imaginario no estará adiestrado y predeterminado por las limitaciones del mundo exterior y del lenguaje. Un tal

⁵ La traducción es nuestra.

razonamiento ha sido referenciado por las particularidades atribuidas por la teoría psicoanalítica al mundo del inconsciente, y representado con frecuencia en las performances de los artistas surrealistas de la vanguardia histórica. Por ello, podemos pensar que el artista alemán, en una búsqueda del pensamiento subjetivado, pretende poner en marcha un espectáculo distinto de voyerismo, en acuerdo con un narrar psicoanalítico de las pulsiones, el cual logra despertar un sentimiento de naturaleza “extraña” en el espectador:

La Poupée fotografiada (1935) tiene a menudo una mirada intencional que le confiere la particularidad de situarse en la frontera de lo vivo y de lo que no lo está. Una relación se establece inmediatamente entre el objeto fotografiado y el sujeto que lo mira, que induce un malestar, un Unheimliche. Al observar más de cerca la fisionomía de la Poupée, nos choca la extrema intensidad de esta mirada. Hemos dicho mirada, pero una muñeca no mira, tiene ojos, pero estos no son más que bolas de vidrio sin alma. Si tenemos el sentimiento de que el objeto de la Poupée mira, estamos ante el comienzo de una transformación del estatus de lo que vemos. (Flahutez 2005: 4)

Si el ojo es el órgano de placer y de excitación (Freud, *Tres ensayos de la teoría sexual*), la mirada no referencia aquello que se percibe con la vista. La sensibilidad visual se concentra en el caso del arte de Bellmer en la exteriorización de aquellos aspectos de la realidad inteligible que la vista no puede o quiere percibir. Presentar una muñeca con orificios en lugar de ojos puede situarnos en un juego de subversión por parte del artista alemán, quien puede haber querido denunciar con su arte “el ojo pasivo”, como aquel que se reduce a los esquemas perceptivos convencionales de una realidad social y cultural heredada. El “ojo pasivo” puede traducirse en la observación de *La Poupée* como un ser siniestro y mortífero exclusivamente. En este sentido, *Les Poupées* pueden ser contempladas por una gran cantidad de espectadores como seres moribundos, a medio camino entre la vida y la muerte. Sin embargo, si accedemos a la imagen a través de los mecanismos de la pulsión escópica teorizados por Lacan, estos seres pueden convertirse en un objeto de placer y goce. Así, nos parece que es el valor de la mirada aquel que va a conceder a las muñecas el carácter sexual, de rareza o incluso de asqueo. La mirada nos permite como espectadores acceder y proyectarnos en el nivel de las pulsiones a través del campo escópico:

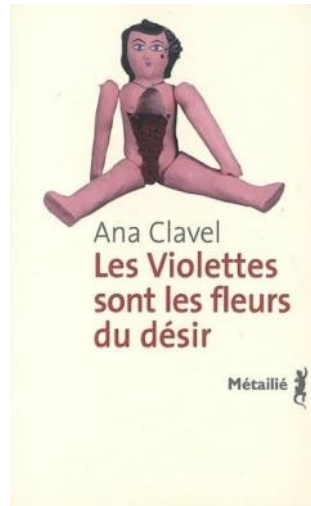
Al nivel escópico, ya no estamos al nivel de la demanda, sino del deseo, del deseo del Otro. Lo mismo ocurre al nivel de la pulsión invocadora, que es la más cercana a la experiencia del inconsciente (...) En general, la relación con la mirada y con lo que se quiere ver es una relación de señuelo, El sujeto se presenta como otro que no es, y lo que se le da a ver no es lo que quiere ver. Por eso el ojo puede funcionar como objeto, es decir, a nivel de carencia. (Lacan 119-204)

El conjunto de la obra de Hans Bellmer explora por desplazamiento los cánones estéticos de la época a través del *Unheimliche*. La particularidad de sus muñecas está en el poder de provocar con una sola imagen un sentimiento de ambivalencia en el espectador. En cualquier caso, estos objetos no pasarán desapercibidos para el observador, y despiertan sensaciones diferentes según la forma en que son contemplados. Encontrar la manera de narrar o sacar a la luz el lenguaje del inconsciente es una de las finalidades del movimiento surrealista en relación con la teoría psicoanalítica. La estética surrealista privilegió lo insólito y la invención frente a lo racional, que reducía las significaciones y sensaciones, de ahí que Breton en *El amor loco* (1937) postule: “No terminaremos nunca con la sensación. Todos los sistemas racionalistas se revelarán un día indefendibles en la medida en que intentan, sino de reducir al extremo, al menos no considerar la sensación en todos sus excesos.” (Breton 121)⁶

Las muñecas sexuadas de Ana Clavel no son exclusivamente cuerpos semánticos de su novela *Las Violetas son las flores del deseo* (2007), son también un ejercicio plástico original que hace resurgir en un espectáculo artístico del cuerpo las tendencias agresivas y sexuales del ser humano (Freud). La escritora y artista plástica dirige una exposición en compañía de otros artistas mexicanos donde el cuerpo de la muñeca es temática visual. La muñeca plástica de Ana Clavel, en tanto que materia sexuada, se ofrece al espectador como erótica y femenina. El color rosa de la muñeca utilizado por la mexicana para su creación, los claveles que simulan un cuerpo ensangrentado, nos enfrentan a la prohibición simbólica a través de una creación erótica que desvela las tendencias agresivas y sexuales del ser humano, y las desdibuja en un gesto insinuante que puede tener múltiples significaciones para el ojo del espectador.

Una fotografía de la muñeca en plástico de Ana Clavel fabricada para la exposición plástica es la imagen de la cobertura de la traducción francesa de la misma novela elegida por la editorial Métaille:

⁶ La traducción es nuestra



Les Violettes sont les fleurs du désir(2007). Edición francesa, 2009.

La conceptualización cuerpo-deseo es clave en la obra artística y literaria de Ana Clavel y abre paso a la problemática de la perversidad y del fetichismo de la mirada de manera sensual y poética. El juego es el tema predilecto que lleva a al psicoanálisis a unir la temática de la muñeca con el fantasma sexual. Recordemos que para Freud, las fantasías del adulto se destapan y cobran vida gracias a esta actividad que lleva al adulto a no distinguir la realidad del acto de jugar (*El poeta y los sueños diurnos*, Freud). Resulta interesante constatar cómo otros escritores actuales, tales como el prolífero Mario Bellatin, efectúan con su propia imagen un juego con el cuerpo que convierte la imagen del escritor mexicano en teatralidad sexuada, en fetiche, con lectura semejante a como se nos presentan las muñecas de Ana Clavel y de Hans Bellmer. Mucho se ha hablado de las imágenes fotográficas de Mario Bellatin, del juego con su miembro protésico para remitirnos al universo del fantasma de castración y de la sexualidad. Pero más allá de estas suposiciones que nos llevarían a adentrarnos en la figura del autor, existe un artificio estético en estos escritores como Mario Bellatin o Ana Clavel que convierte en lectura el exhibicionismo del cuerpo, que revela al espectador un juego conceptual en imágenes que privilegia el mundo de las pulsiones psicoanalíticas.

Ana Clavel y los artistas de la exposición Las Violetas, nos acercan al cuerpo extraño, reiventan el Umheimliche freudiano desde formas multiformes. Recordemos que la noción del Umheimliche (1919) fue formulada con pretensiones estéticas y, aunque tal conceptualización no resultara finalmente una herramienta de estilo en sí misma, la pretensión de lo extraño en Freud nos permite entrar en relación con todo aquello que estaba oculto y termina por desvelarse ante la mirada. Tal acepción puede ampliarse en la ficción: “Mucho de lo que sería siniestro en la vida real no lo es en la poesía, además, la

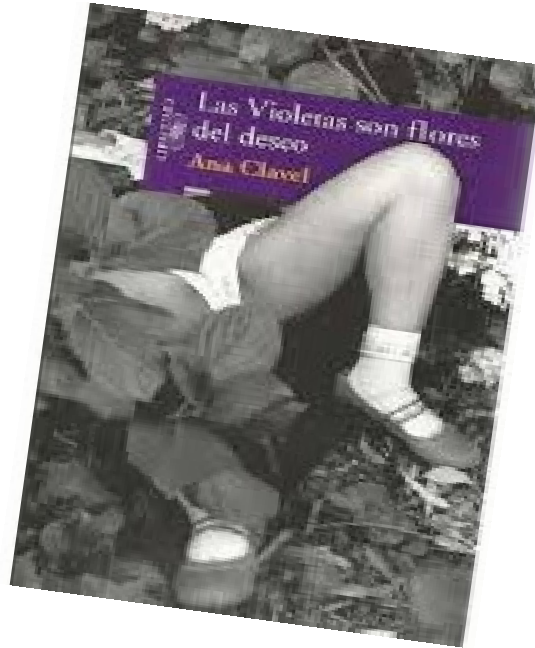
ficción dispone de muchos medios para provocar efectos siniestros que no existen en la realidad” (Freud, 1919: 12).

La muñeca en cartón de Ana Clavel no transmite al espectador un sentimiento de asco o de repugnancia. Este objeto artificial no nos conduce a apartar la mirada, sino que nos conforma a un discurso del cuerpo incestuoso en un juego sofisticado, sensibilizador, al mismo tiempo que propone un diálogo que asocia el cuerpo sexuado a lo prohibido. Desde el artificio visual, la performance de la muñeca de la exposición *Las Violetas* se acerca al cuerpo extraño de las creaciones de Bellmer o del artista venezolano Armando Reverón, las cuales han suscitado a menudo repulsión en el imaginario popular (Javier Guerrero 2014: 161). Pero difiere con estas representaciones anteriores de la muñeca con un giro estético más sensual para acercarnos a lo prohibido, algo que nos ofrecen también algunas de las imágenes de esta exposición. Podemos pensar que la muñeca de Gustavo Monroy para la exposición, *Violeta frutal*, busca deshacer la brutalidad del sexo femenino ensangrentado con la metáfora de la fruta, alimento azucarado y exótico. Claire Becker encuentra una forma dulce de representar la desnudez femenina con su muñeca *Dulce Violeta*. La representación del órgano genital de la muñeca se convierte en un elemento esencial en estos seres sintéticos. El cuerpo como materia sexuada se incorpora en otros artistas de la exposición como un espectáculo violento que saca a la luz las pulsiones agresivas con gran originalidad. Todos estos artistas piensan la morfología de las muñecas desde una dinámica de expresión corporal que desnaturaliza el deseo hacia lo artificial. Estamos ante figuras de cartón que asumen posiciones eróticas con sus cuerpos a menudo desarticulados, que nos hacen pensar, por la manera en que se articulan, en las poses de las muñecas de Bellmer. La idea de focalizarse en los órganos del cuerpo femenino es un artificio muy expandido, pero la fabricación de estos cuerpos con artificios exóticos (flores, frutas...) nos lleva a no poder dejar de lado la esencia fantástica de estas representaciones en todo gesto visual, lo que permite al espectador acercarse sin repulsión a la violencia de las pulsiones y mantener la mirada en estos seres artificiales.

El culto al sexo femenino, que fue representado Bellmer (*Je suis Dieu*), por Courbet (*L'origine du monde*) o Duchamp (*Étant donnés*), se transporta también a la portada de *Las Violetas son las flores del deseo* (2007) con una imagen genuina propuesta por la autora, la cual invita asimismo a pensar en la relación mirada-transgresión.

Ana Clavel reconoce su admiración por Marcel Duchamp. Este último ha sido fuente de inspiración relevante (Clavel, Soy una escritora visual) La mexicana revela haberse inspirado para construir la cobertura de *Las Violetas son las flores del deseo* (2007) de la imagen pictórica de Gustave Courbet *L'origine du monde* (1886) y de aquella de Marcel Duchamp *Étant donnés* (1946-1966). La creación de Duchamp *Étant donnés* (1946-1966) se

inscribe precisamente en las reflexiones de mirada/ posesión a las que invita también el discurso de la mirada del personaje perverso de *Las Violetas son las flores del deseo* (2007). Ana Clavel añade su toque personal a estas producciones visuales sobre el cuerpo femenino con un erotismo insinuado más que desvelado que tiene también, como en estas obras anteriores, el órgano genital femenino como punto visual central al que nos dirige la imagen.



Portada: *Las Violetas son las flores del deseo*, Alfaguara, 2007

En Ana Clavel, la relación con la muñeca se inscribe fuera de la pretensión crítica que suscitan estos objetos sobre las figuras de autor de Bellmer y de Reverón. Las muñecas de Armando Reverón y de Hans Bellmer han despertado un interés más allá de la artisticidad del objeto. Podríamos incluso preguntarnos si ha podido existir en Ana Clavel, con la narración original de sus muñecas en su ficción y la construcción de su personaje fetichista, una intención de homenajear a aquellos artistas “perversos” como Bellmer o Reverón, genios a veces incomprensidos por la crítica y por el público, pero quienes han encontrado una forma original y ambigua de narrar el cuerpo sexuado artificial, de hacer accesible a la colectividad un deseo periférico consolidado y mitificado desde la relación estrecha que se establece entre la figuración de estos autores y estos artefactos en términos del fantasma sexual, del objeto alucinado. En este sentido, la dimensión del cuerpo extraño de las muñecas y su relación con el fantasma es la fuerza de la puesta en marcha narrativa de esta novela de la mexicana:

A veces sin que hubiera dado motivo, las ataba muy juntas a las tres pequeñas: sus piernas, brazos, torsos y sexo se entreveraban en una flor compuesta y demencial [...] Pero era hermoso contemplarlas en ese abandono perfecto, esa pasividad extática que sólo las muñecas pubescentes pueden adoptar sin morir de todo. (Clavel 99)

Si en algo difieren las estéticas de las muñecas de la exposición de Ana Clavel con aquellas de Reverón o Bellmer, es que las muñecas de esta galería se inscriben en un gesto delicado de erotismo sin efecto de lo ominoso. Estos cuerpos sexuados se nos revelan ante la mirada como composiciones dulces que se complementan en la escritura con la puesta en escena de una performance poética que describe a estos objetos fetiches con dulzura: “Alguna fetichista me acusará de equiparar a las mujeres con muñecas, de reducirlas a su esencia de objeto ritual”. Por el contrario, las Violetas siempre aspiraron a convertirse en mujeres.” (Clavel, Las Violetas, 37)

La temática de la muñeca nos llevaría a preguntarnos por qué tantos artistas latinoamericanos toman a este objeto como proyecto artístico y ficcional del cuerpo sexuado o por qué la tecnología corporal de estos seres sintéticos causa tanta fascinación entre el público y la cultura latinoamericana.

Con respecto a la creación de su muñeca de cartón, la escritora y artista mexicana se interroga públicamente -algo que es muy habitual dada su actitud pública exhibicionista- sobre la manera en que la sociedad formatea las reglas a las que se ve sometido el cuerpo y que nos impiden materializar otras formas de sexualidad:

¿Cómo te conectas con esa imagen?, eso dependerá de cada quien como espectador”. Esta sociedad tan automatizada y metalizada, muchas veces nos impide encontrar maneras individuales para ritualizar el deseo. Pareciera que la idea es que nos volvamos lo menos humanos posible. Se nos llena de deseos superfluos, para no explorarnos y no ver esas otras partes que son densas y oscuras, pero que ahí están. (Clavel “La jornada”)

La mexicana afirma haber pensado para su exposición en hacer muñecas de talla real para ofrecerlas más humanas a los ojos del espectador, y haber pedido al resto de artistas que participan en esta exhibición que intentasen dejarse llevar, al construir sus muñecas, por aquello que su imaginación les inspire:

Decidí crecerlas a tamaño natural, metro y medio, para que fueran simulacros de Violetas púberes; encargué su anchura a uno de los famosos cartoneros del mercado de Sonora y le fui entregando una muñeca a cada artista, diciéndole a la par: haz con ella lo que quieras. Destázala, adórnala, píntala. Lo que tú quieras.” (Clavel “A partir de Las Hortensias” 2008)

El proyecto artístico de Ana Clavel se inscribe en estrecha correlación con las artes visuales. La propia Ana Clavel lo declara en una de sus entrevistas: “Soy totalmente visual” (*Ciencia Ergo Sum* 101-2). El cuerpo sexuado en torno al artificio de la muñeca se construye como una performance que se logra como lenguaje poético, trazado entre una línea perversa y desestabilizadora, gracias a las representaciones teatrales de estos cuerpos artificiales narrados y contruidos mediante la escritura y representados fuera de ella como cuerpos plásticos. Estos cuerpos sexuados, que son un espectáculo en imágenes textuales y visuales, no tienen por qué leerse con una intención particular para deconstruir la sexualidad convencional. Las estrategias artísticas y semánticas de la autora pueden interpretarse como una búsqueda guiada por dar forma a una reescritura del deseo como entidad abstracta y metafísica. Su producción aflora como gesto estético-semántico gracias a la genuina caracterización de sus personajes y la puesta en marcha de sus producciones artísticas y performances, entre las cuales hemos querido destacar la muñeca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bretón, A. 1937. *El amor loco*. Ed. Gallimard, 2004.

Clavel, A. *Las Violetas son las flores del deseo*. México D.F: Alfaguara, 2008.

_____. “Diseciona una escritora la sublimación incestuosa varonil” Carlos Pau, La Jornada, 7 de noviembre de 2007:

<http://www.jornada.unam.mx/2007/11/07/index.php?section=cultura&article=a07n2cul>.

_____. “Las escritoras van al cine. Soy totalmente visual”. *Ciencia Ergo sum*, Volumen 16, marzo-junio 2009. Disponible en línea:

<http://ergosum.uaemex.mx/Arti.%20PDF%20Vol.%2016-1/16%20Ana%20Clave.pdf>

_____. “A partir de Las Hortensias de Felisberto Hernández, reflexiona Ana Clavel sobre la vorágine que desata el deseo humano”, *Diario monitor* 2008. Disponible en línea:

<http://www.violetasfloresdeldeseo.com/revista/entrevistas/MultimediaVioletasenDiarioMonitor.pdf>

Flahutez, F. “*Ce que cache l’image, ce que montre La Poupée*”, 2005. Disponible en línea, Exposición Hans Bellmer Ninety-six:

<https://ewns.wordpress.com/2006/03/02/anatomie-du-desir-de-toute-urgence-exposition-hans-bellmer/>

Freud, S. 1908. “El poeta y los sueños diurnos”. Biblioteca virtual universal. Disponible en línea: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/211753.pdf>

____. "Lo siniestro". 1919. Traducción en línea: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>

Gordon, R. "Repensando las primeras vanguardias del Cono Sur más allá del gesto: Juan Emar, Felisberto Hernández y Macedonio Fernández". Disponible en línea: <http://www.iiligerorgetown2010.com/2/pdf/Gordon.pdf>.

Guerrero, J. *Tecnologías del cuerpo: Exhibicionismo y visualidad en América Latina*. Ed. Iberoamérica, 2014.

Hernández, F. *Las Hortensias y otros relatos*, Ed. Stockcero, 2011.

Lacan, J. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre XI*. Paris: Ed du Seuil, 1964.

____. *Le désir et son interprétation, Livre VI(1958-9)*. Paris: Ed. De la Martinière, 2013.

Breve historia gráfica de la mujer en el teatro. Desde los orígenes al Siglo de Oro Español

Margarita Reiz
RESAD
reizmarga@gmail.com

“Construir un pasado que hasta la fecha se nos había arrebatado” (Marián López Fernández-Cao, *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*)

Resumen

Tal como promete el título pretendemos con este estudio visibilizar la creación artística de las mujeres en un contexto teatral, de forma escueta, breve y acompañada de imágenes. Una vez establecidos los orígenes, desde un ámbito universal y ateniéndonos al teatro occidental del que somos herederos, nuestra mirada se hace más pequeña y atañe de forma más específica a la mujer en el arte dramático español. El recorrido lo hacemos desde una selección de estilos y nombres muy específicos y concretos que, a modo de ejemplo, tratan de dar cuenta de una generalidad más amplia, así como de incidir en el hecho de rescatar del olvido la aportación de las mujeres al hecho teatral.

Palabras clave: creación artística, contexto teatral, teatro occidental, arte dramático.

Abstract

As the title promises, we intend with this study to make visible the artistic creation to women in a theatrical context, concise, brief and accompanied by images. Once the origins are laid down, from a universal scope and according to the Western theatre which we are heirs, our gaze is made smaller and relates more specifically to women in the Spanish drama. We do a travel from a selection of styles and very specific and concrete names which, as an example, attempt to give an account of a wider generality, as well as to influence the fact to rescue the contribution of women to the theatrical event from oblivion.

Keywords: artistic creation, theatrical context, Western theatre, Spanish drama

1. ORÍGENES DEL TEATRO: SACERDOTISAS DE LAS DIOSAS

Siempre es difícil rastrear el trabajo de las mujeres en épocas pasadas, porque parece que generalmente los que han velado por transmitir la historia también han velado porque ellas no figuraran en la misma, aunque eso realmente sea una contradicción respecto de las bases de su oficio.

Lógicamente cuanto más antiguos son los tiempos que se revisan mucho más difícil es reconstruir la historia en su totalidad. Máxime si la pretensión es hablar de esa mitad de la sociedad protagonizada por mujeres y que ha sido sistemáticamente silenciada.

No nos interesa – en este trabajo – discutir o ahondar en las razones de ese olvido, aquí sólo pretendemos documentar algunas imágenes que dan fe de que las mujeres sí estuvieron presentes, desde siempre, en la historia teatral.

Los ritos a los dioses y diosas han sido tradicionalmente el origen del teatro en todas y cada una de las diferentes culturas. A ellos y ellas se ofrecieron las primeras representaciones basadas en cánticos, danzas y oraciones de corte más o menos poético. Por ejemplo las dedicadas a las diosas madre, a la luna, a las cosechas, a las diosas de las aguas y los ríos, etc. Por ejemplo, las últimas investigaciones antropológicas constatan que: “Durante los ritos de fertilidad a Isis, la Diosa del antiguo Egipto, las jóvenes sacerdotisas recitaban himnos y ejecutaban escenas de forma dialogada. Las letras de los himnos escritas por ellas mismas contaban las leyendas que, según el mito, había sufrido la diosa, y eran auténticas representaciones dramáticas que narraban de forma alegórica la historia de la agricultura.”¹

Al respecto otros estudios han informado sobre la cultura matriarcal cretense del siglo XV a. C., o sobre mujeres sacerdotisas dedicadas al culto de las Musas en la Grecia del Siglo VII a. C., incluso se habla de un templo dedicado a la diosa Afrodita en la isla de Lesbos: “El círculo de Safo pudo haber estado constituido por un coro lírico: un grupo de jóvenes dedicadas a actividades musicales con una finalidad ritual y con implicaciones religiosas y educativas. La cultura griega arcaica era una cultura del canto; la cultura cantada y recitada era el vehículo para conocer la historia, para fijar las reglas sociales y para determinar los significados de lo religioso, y lo realizaban las mujeres.”²

En esta misma línea queremos también citar la existencia de una pintura tebana que muestra una manifestación artística del ritual de la siembra, que conmemora la muerte y

¹ Citado en, LASHERAS PÉREZ, Elena, *Ideas, notaciones y divagues: las moiras*, Edita Horas y HORAS-Librería Mujeres, 2010, Madrid. Y para ampliar información sobre el tema nos remite a:

- DÍEZ DE VELASCO, F., *Hombres, ritos, dioses*, Editorial Trotta.
- EISLER, Riane, *El cáliz y la espada*, Cuatro Vientos.
- LUQUE, Aurora, *Poemas y testimonios*, El Alcantarillado.

² Ibid, pag. 8.

enterramiento de Osiris y que representa una orquesta de sacerdotisas vestidas con túnicas de lino blancas, bailando y tocando instrumentos musicales.



Sacerdotisas (Siglos: XV/VII a. C.)

2. LAS MIMAS EN ROMA

Cuando la cultura griega comienza a diferenciar el teatro culto (tragedia y comedia) del teatro popular, según parece a las mujeres se les prohibió la participación en ese teatro que dieron en denominar culto. Los mitos (personajes) femeninos eran interpretados por hombres y las mujeres tenían prohibida la entrada al teatro. Aunque este último punto es muy discutible y los estudiosos entran en permanente conflicto sobre el mismo. Y seguramente todos tienen parte de razón, porque depende en gran medida del enfoque y creencias sociales de cada época e, incluso, de los condicionantes personales del historiador sobre el asunto, a pesar de pretendidas objetividades.

Además actualmente se puede afirmar que la realidad social y activa de cada época no coincide en general con la que nos ha sido transmitida y, sobre todo, sabiendo como hoy sabemos, que a pesar de las prohibiciones o reglas sociales, siempre ha habido mujeres – y algunos hombres - que las han desafiado, enfrentándose a las críticas más crueles y desaprobatorias, sufriendo persecución y castigo o incluso la muerte, o bien encontrando un hueco, una estrategia o una fórmula de camuflaje para burlarlas. También en este momento es sabido que la historia de esas mujeres, que se situaban fuera de la norma y costumbres sociales impuestas, se ha maquillado, manipulado o borrado.

En cualquier caso ahí están los grandes personajes femeninos de las comedias y tragedias griegas. Está claro que los autores masculinos que las escribieron copiaron modelos de carne y hueso o se inspiraron en personajes reales rescatados por la tradición oral. Tuvo

que ser así o nunca podrían haberse inventado una Medea o una Electra, una Antígona o unas Troyanas, por citar sólo algunos de esos personajes femeninos como ejemplo.

Será en la cultura popular, por tanto, donde las referencias a trabajos teatrales realizados por mujeres tendrán alguna cabida histórica y es ahí donde se encuentra alguna documentación, como la relativa a las denominadas Mimas.

Son varios los historiadores que hablan del apreciado género del Mino que, proveniente de la Magna Grecia, el Imperio Romano tomó – y reescribió – para su propia cultura. Silvio D' Amico en su historia del teatro³ lo sitúa aproximadamente en el año 160 a. C. y comenta al respecto: “Muy pronto lo que más importó fue el mérito del actor, también llamado mimo, sobretodo desde que se permitió a las mujeres representar.”



Mimas romanas (160 a. C.)

En la decadencia del Imperio Romano aparece el nombre de Teodora, “La bellísima e impúdica mima, esposa de Justiniano”. Fueron muy célebres las danzas que realizaba montada sobre briosos corceles y algunos espectáculos en los que actuaba ligera de ropa. Su juventud, su belleza y su coraje la llevaron finalmente a conseguir ascender al trono junto con su esposo, considerado entonces como, “El legislador del mundo”.

Las fuentes históricas sobre ella son escasas aunque variadas y contradictorias. Una de ellas, la del escriba del general Belisario, Procopio, incluso presenta tres versiones absolutamente diferentes – y hasta opuestas -de la vida y obra de esta mujer. En lo que sí parecen coincidir todas es en que - durante el espacio de tiempo en que gobernó junto a su esposo – fue una buena estrategia política además de mecenas del arte y, especialmente, gran defensora de los derechos de las mujeres, creando leyes a su favor, como el derecho al aborto o a que

³ Las tres citas consecutivas al respecto del tema pertenecen a, D' AMICO, Silvio, *Historia del teatro Universal*, Editorial Losada, Vol. I, Buenos Aires, 1954.

poseyeran bienes. También intentó erradicar la prostitución y prohibió expresamente que la misma fuera forzosa. Defendió los derechos de las madres sobre sus hijos, instituyó la pena de muerte para los violadores y prohibió el asesinato por adulterio. Parece ser que a su muerte la iglesia Ortodoxa la convirtió en santa y su fiesta se conmemora el 14 de Noviembre.



Emperatriz Teodora y sus siervos (Mosaico Iglesia de San Vital de Póvena, Siglo VI)

3. ROSWITHA DE GANDERSHEIM

Roswitha de Gandersheim vivió y escribió teatro en la Alemania del Siglo X. Fue la primera dramaturga de la historia, no la primera mujer que escribió teatro, sino la primera persona que lo escribió en el medievo.

Al imponerse el cristianismo en Europa el teatro como tal estuvo prohibido y perseguido durante algunos siglos. Se mantuvieron algunos géneros menores y/o híbridos en las plazas, en mansiones, castillos y en salones cortesanos – de algunas de sus representantes y formas de hacer hablaremos a continuación -, a cambio afluó un teatro religioso enfocado a divulgar las Sagradas Escrituras, que inicialmente se desarrollaba dentro del templo y era interpretado por los propios sacerdotes y que poco a poco fue creciendo, incluyendo personajes e intérpretes de la calle y que, en general con el tiempo acabó paganizándose tanto, que hubo que sacarlo de las iglesias no sólo por razones de espacio sino también por cuestiones de decoro espiritual.

Roswitha emuló a los clásicos romanos (que a su vez habían tomado su Arte de la cultura griega) y fue canonesa de la abadía de Gandersheim. Las canonesas eran monjas que hacían voto de castidad y obediencia, pero no de pobreza, por lo que sus abadías eran

lugares de estudio, creatividad y esparcimiento sólo para mujeres. Abadías de las que se podía salir y viajar, visitar la corte, o cualquier otra actividad y esparcimiento y que llegaron a tener su propia legislación y privilegios reales.

Las obras de Roswitha no fueron representadas más que, seguramente, en el ámbito particular del convento y para risa y disfrute de sus moradoras, porque sus textos están llenos de ironía y humor exagerado y hasta cruel, en los que ridiculiza la jerarquía y la sexualidad masculinas.

Sólo se ha conservado un manuscrito de sus obras – ¡y gracias! –, se encuentra en otra de las grandes abadías femeninas que existieron a lo largo y ancho de toda Europa en esa época. Abadías que unos siglos después comenzaron a perder sus privilegios y, posteriormente, a ser perseguidas y hasta prohibidas. La “caza de brujas”, que a finales del Siglo XIII inicia La Inquisición de forma oficial, tuvo mucho que ver también con el deseo de disolver esos lugares y, especialmente, con la resistencia de muchas mujeres a abandonar su libertad, derechos y privilegios⁴.



Roswitha de Gandersheim (Siglo X)

4. JUGLARESAS Y TROVADORAS

En España había juglaresas cristianas, judías y musulmanas. Hay códices medievales que las representan, por lo que sabemos que participaban en todo tipo de fiestas y eventos, tanto religiosos como populares o políticos, y fueron adquiriendo gran prestigio a lo largo de los siglos.

Las encontramos citadas por autores más recientes como Ramón Menéndez Pidal (*Poesía Juglaresca y juglares: 1924*) y por algunos de los de aquel momento, como el Arcipreste de Hita, que las denomina “cantaderas o soldaderas”, especificando que su arte era cercano a la mofa y el humor osado y rebelde.

⁴ Ampliar información en, RIVERA GARRETAS, Milagros, *Textos y espacios de mujeres*. Editorial Icaria. Barcelona, 1995.

También figuran en disposiciones de derecho y en los Consejos Reales, en ocasiones para dictar normas que restringen o castigan su actitud, que al parecer de la época era irreverente.

Ya entonces algunas de estas mujeres cambiaban sus nombres por otros más sonoros o significativos y en ocasiones algunas de ellas llegaron a acumular cierta riqueza. Famosa – y virtuosa tocando diferentes instrumentos – llegó a ser la gallega María Balteira, mencionada en *Las Cantigas de Santa María*⁵. Y muy cotizada – aunque se desconozca su nombre – fue la soldadera favorita del Rey Fernando III y de su hijo Alfonso X, porque habiendo recibido buena formación, al provenir de familia hidalga, también componía y escribía, además de cantar y tocar con maestría.



Soldadera (M^a Balteira)



Juglaresas (Siglos X, XI, XII)

Las trovadoras eran todas ellas de familia aristocrática y no andaban los caminos ni tenían afán aventurero, sino que solían adquirir una buena formación y cultura en monasterios dedicados al aprendizaje, custodia y conservación principalmente de lo clásico. Abadías femeninas dedicadas al estudio, la poesía, el canto y la música. En dichas abadías además de cultivar el estudio, trabajaban en la copia a mano de todo tipo de documentos para preservarlos y transmitirlos. Pero, además, creaban y actuaban en fiestas o celebraciones especiales en salones de mecenas de la cultura o en la corte.

⁵ Existen dudas sobre la autoría de la citada obra. Se le atribuye la participación como compositor de algunas de las cantigas al rey Alfonso X el Sabio (al menos es indudable en diez de ellas).



Diseño vestuario trovadora (siglos XII y XIII)

Uno de los géneros que practicaban las trovadoras, denominado *Tensión*, escenificaba una acción dramática con un diálogo en poesía, que solía desarrollarse entre dos mujeres o entre mujer y hombre y que contenía mucha improvisación y juegos poéticos contruidos verso a verso en el momento, que ponían a prueba las destrezas creativas de las participantes.

La Condesa Beatriz de Día, la Condesa Garsenda de Provenza, la reina Leonor de Aquitania, Wallada de la escuela mozárabe..., fueron algunas de ellas. También sabemos que existieron diferentes escuelas de trovadoras: la italiana, la gallego-portuguesa, la siciliana, la morisca, la mozárabe...⁶



Trovadora medieval (Siglos XI y XII)

5. LAS CÓMICAS DE LA LEGUA

La Calderona fue el apodo por el que se conoció - y se hizo famosa - una de las primeras actrices españolas de los denominados Corrales de Comedias, cuando el Arte Teatral volvió a florecer como tal en el Siglo de Oro.

⁶ Información documentada en, MARTINENGO, Marirí, *Las Trovadoras: Poetisas del amor cortés*, Editorial Horas y Horas. Madrid, 1997.



Mª Inés Calderón “La Calderona” (Siglo XVII)

Comenta Elena Lasheras (op.cit.:1)⁷ que, “Las primeras apariciones de actrices en compañías profesionales españolas las conocemos a través de un Real Decreto de 1587”, en el que se ordenaba que para que pudieran actuar estuvieran casadas y hubieran suscrito contratos legales. Por lo que podemos afirmar con ella que, “Cuando se decidieron a legislar es que habría muchas cómicas de la legua recorriendo los caminos en sus carromatos”. Aun así, y aunque efectivamente se casaban, algunas de ellas vivieron separadas de sus maridos, por maltrato u otras circunstancias, o bien se quedaban viudas y no se volvían a casar.

En general, a pesar de leyes y decretos, las actrices, asegura Lasheras, “Tenían mala reputación y mucho poderío”. La Calderona, por ejemplo, fue amante de Felipe IV y por ello madre de Juan José de Austria.

Desde el Siglo XVI hasta el XVIII muchas fueron las cómicas famosas, además de la citada destacaron en su misma época muchas otras, tales como: La Caramba, Rita Luna, las Hermanas Correa... Y, posteriormente, María Ladvenant y Quirante o María del Rosario Fernández “La Tirana”.

6. DE PROFESIÓN AUTORA: ANA CARO

La dama del abanico, de Diego Velázquez. Óleo de la colección Wallace, Londres. Sirvió para adornar la portada a la edición, “a la comedia famosa, *Valor, Agravio y mujer*, por Doña Ana Caro Mallén”⁸, porque de esta autora, sobre la que ahora comentaremos, la

⁷ Las tres citas que se reseñan a continuación pertenecen a la obra referenciada en la primera nota a pío de página.

⁸ Ver obra citada en, LUNA, Lola, edición, introducción y notas, Editorial Castalia, Instituto de la Mujer, Madrid, 2004.

historia no ha conservado ni imágenes ni casi identidad, más allá de las dos obras teatrales que de toda su producción se han conservado de ella, así como documentación que acredita, no sólo que existió sino que escribió, estrenó, recibió encargos oficiales y cobró sustanciosos “maravedíes” por todo ello.



La dama del abanico, Diego Velázquez (Siglo XVII)

Mallén de Soto, fue una célebre escritora del siglo XVI/XVII, en el que falleció, aunque sobre ella apenas se sabe nada, hasta el punto de que no se han podido siquiera datar fechas ni lugares de nacimiento y muerte. Sin embargo es más que probable que esta mujer se dedicara a la escritura teatral como oficio. Es decir que mantuviera su casa y su familia al quedarse viuda con los pagos que recibía por su trabajo como escritora de obras teatrales.

Era conocida entre sus contemporáneos como “La décima musa sevillana”, como dice Luís Vélez de Guevara en *El diablo cojuelo*. Dice José Sánchez Arjona, autor de un estudio sobre el teatro en Sevilla, “De lamentar es la falta de noticias biográficas de quien llegó a obtener un señalado lugar entre los escritores de su época, y de cuyos merecimientos habla Rodrigo Caro en sus *Varones ilustres de Sevilla*, diciendo que era “Insigne poeta que ha hecho muchas comedias representadas en Sevilla, Madrid y otras partes, con grandísimo aplauso, y otras obras de poesía, entrando en varias academias, en las cuales casi siempre se le ha dado el primer premio.”⁹

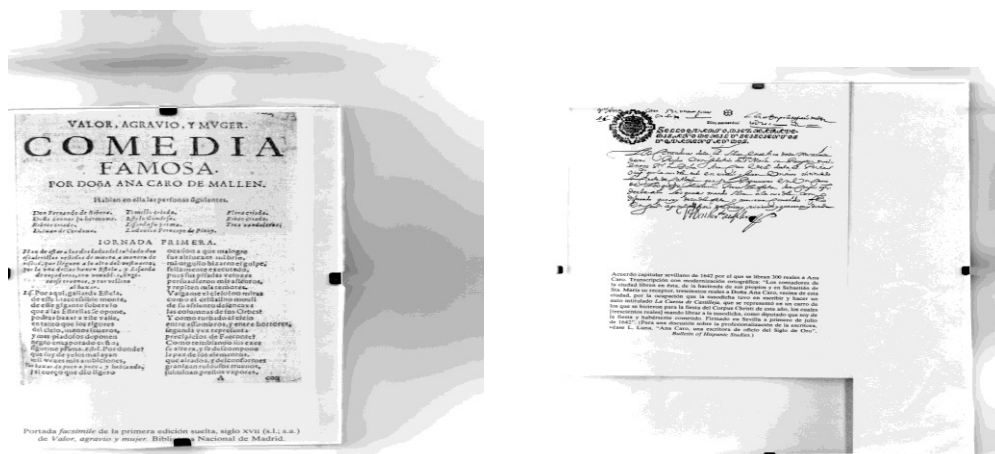
El Conde Partinuplés - y la obra dramática citada arriba - son las únicas que se conservan de Caro Mallén, el resto han desaparecido. Conservándose sólo los títulos de una posible comedia y de algunos de los Autos Sacramentales, estos últimos le fueron encargados para

⁹ SÁNCHEZ ARJONA, *El teatro en Sevilla, en los Siglos XVI y XVII*, Edita el Centro Andaluz de Teatro (Padilla libros), Sevilla, 1990.

las Fiestas del Corpus Cristi, en Sevilla y en Madrid. Así como su, *Loa Sacramental*, que tiene un gran valor lingüístico porque, escrita en romance, da cuenta de las diferentes jergas que se hablaban entonces en Sevilla. Además, Según J. A. Hormigón, “poesía de circunstancias, siempre ceñida a las relaciones que hizo por encargo, o para presentarse a algún certamen. Se trataba de descripciones en verso de fiestas religiosas o cortesanas, o de conmemoraciones de victorias bélicas, nacimientos regios, canonizaciones y demás sucesos dignos de feliz recuerdo. Así, en 1628 escribió su primera obra conocida, la *Relación poética de las fiestas celebradas en el convento de San Francisco en Sevilla*. Ya por aquel entonces debería de atender a los encargos que le llegaban de la Corte, a la que es probable que se trasladase en 1637, para participar en las fiestas del Buen Retiro. Pero nunca perdió el contacto con Sevilla (ciudad en la que ubican su nacimiento algunos estudiosos de su obra)”¹⁰.

En las dos obras dramáticas que se conservan no hay nada especial que destacar a nivel estilístico, ya que se avienen correctamente a los cánones establecidos en la época, aunque es reseñable su verso versátil y vigoroso. Sin embargo sí queremos dejar constancia, teniendo en cuenta otras líneas de análisis, que en, *Valor, Agravio y mujer*, dota a su protagonista femenina de una vigorosa caracterización psicológica, invirtiendo el mito del Don Juan; y en cuanto a, *El Conde Partinuplés*, considerada obra cumbre en la producción dramática de Ana Caro, “tal fue tratada ya en su época, pues mereció el honor de ser publicada en 1653, dentro del famoso, *Laurel de Comedias. Cuarta parte de diferentes autores*, de Diego de Balbuena. Se trata de una comedia caballeresca, ubicada en Constantinopla, en Francia y en ciertos lugares imaginarios (como un castillo encantado), que intenta recrear el mundo medieval propio de los ciclos artúrico y carolingio. Es una pieza dramática cuya conseguida espectacularidad requiere grandes alardes de luces y tramoya, lo que la aproxima a la comedia de magia que tanto gustará a finales del XVII y comienzos del XVIII. En ella, y a pesar del tributo rendido al mundo caballeresco, las mujeres llevan todo el peso de la acción, para reducir a los personajes masculinos al papel de meros comparsas, siempre sujetos a todas las decisiones de las protagonistas”, en opinión del ya citado Hormigón (op.cit.:10).

¹⁰ VV AA – Investigación dirigida por Juan Antonio Hormigón, *Autoras en la Historia del teatro español (1500 – 1994)*, Volumen I, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 1996.



1º) Portada primera edición suelta de la obra, *Valor, Agravio y mujer*, de Ana Caro, conservada en Biblioteca Nacional de Madrid. 2º) Acuerdo capitular para librar 300 reales a favor de Ana Caro, como pago por escribir auto sacramental, *La cuesta de Castilleja*, representado en Sevilla en las fiestas del Corpus Christi de 1642. Desaparecido hoy.

Muchas otras mujeres escribieron teatro en nuestro Siglo de Oro, pero también han sido silenciadas y poco o nada se conserva de ellas: Doña Feliciano Enríquez de Guzmán, Sor Marcela de San Félix (hija de Lope de Vega), Doña Ángela de Acevedo, Doña María Zayas (más conocida por sus relatos, aunque muy denostada y criticada hasta bien entrado el siglo XX, a pesar del gran éxito que los mismos obtuvieron en su época), María Luisa de Padilla, etc. Hasta un total de más de seiscientas obras se han datado, casi todas ellas manuscritas, muchas sin firmar y algunas bajo seudónimo masculino. Constatar, además, que muchos de esos escritos se han conservado porque sus autoras eran monjas y se mantuvieron guardados en los archivos de los conventos.

7. CONCLUSIONES

Para cerrar este breve y escueto periplo – que nos proponemos continuar de forma cronológica - sólo queremos expresarnos en los mismos términos que Fernando Doménech¹¹, en lo que se refiere a las autoras de comedias - por usar la terminología propia de la época -, y esto es que podría parecer que hasta el Siglo XX no hubiera habido mujeres en el teatro español, cuando en los prestigiosos volúmenes de historia teatral apenas si se citan una o dos de pasada aunque, sin embargo y como estamos viendo, es una sensación evidentemente falsa.

Pero de igual forma nos adherimos a lo que opina el citado estudioso en lo que se refiere a las mujeres participantes en el resto de aspectos relacionados con el hecho teatral: “Antes de la aparición del director de escena, fenómeno que empieza a darse a finales del siglo

¹¹ Ver y ampliar en, *Ibid*, pags. 391-393.

XVIII en toda Europa, y que toma carta de naturaleza general en el siglo XX, hubo personas que tuvieron que encargarse de aspectos relacionados con la escenificación de las obras. En muchos casos, más de los que pensamos, estas personas eran mujeres. No eran directoras en sentido estricto, pero tomaban a su cargo gran cantidad de tareas, a menudo más de las que competen al director, y, en todo caso, eran las responsables de la puesta en escena (...) Durante los siglos XVII y XVIII tenemos constancia de tres tipos de protodirectoras¹²: las autoras de comedias, encargadas de la puesta en escena en los teatros comerciales, corrales y coliseos, así como de la mayor parte de las representaciones palaciegas y de las del Corpus, las monjas que organizaron las representaciones de teatro conventual, y las damas a cuyo cargo estuvieron las “fiestas de damas” de la Corte española. En el siglo XIX desaparecen todas estas formas teatrales y aparecen las primeras actrices que, como veremos, tuvieron muchas menos responsabilidades que las anteriores, pero que son el germen de las actuales directoras”¹³.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caro, A, *Valor, agravio y mujer*, edición, introducción y notas de Lola Luna, Editorial Castalia, Instituto de la Mujer, Madrid, 2004.

D' Amico, S, *Historia del teatro Universal*, Editorial Losada, 4 Volúmenes, Buenos Aires, 1954.

Las Heras Pérez, E, *Ideas, notaciones y divagues: las moiras (Agenda de las Mujeres 2010)*, Edita Horas y HORAS-Librería Mujeres, Madrid, 2010.

Martinengo, M, *Las Trovadoras: Poetisas del amor cortés*, Editorial Horas y Horas. Madrid, 1997.

Ribera Garretas, M, *Textos y espacios de mujeres, Europa, siglos IV – XV*, Editorial Icaria, Barcelona, 1995. Y, *La risa amorosa en el teatro de Hrotsvitha de Gandersheim*, en, *El humor y la risa*, Edita Fundación Autor, Madrid, 2001.

VV AA - Investigación dirigida por Juan Antonio Hormigón, *Autoras en la Historia del teatro español (1500 – 1994)*, Volumen I, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 1996.

¹² Neologismo utilizado por Fernando Domenech para dar nombre a las mujeres responsables de las compañías y/o de la puesta en escena en la época que nos ocupa y previamente a la aparición del director/a de escena como lo entendemos hoy y que en su momento fueron denominadas autoras de comedias.

¹³ DOMÉNECH, Fernando, Protodirectoras en la Historia del Teatro Español, en VV AA – Investigación dirigida por Juan Antonio Hormigón – Directoras en la Historia del Teatro Español (1550 – 2002), Volumen I, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 2004.

VV AA - Investigación dirigida por Juan Antonio Hormigón – *Directoras en la Historia del Teatro Español (1550 – 2002)*, Volumen I, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 2004.

OTRAS FUENTES DOCUMENTALES

Catálogo-*Teatro y sociedad. 30 años del Festival de Almagro*, dirigida por Andrés Peláez (Coordinación: Isabel Quintana; Documentación y textos: José Manuel Montero, Teresa del Pozo y Esmeralda Serrano; fotografías: archivo fotográfico del MNT, Paco Romero, Paco Cebrían y Beatriz Fernández), Edita Ministerio de Cultura y Museo Nacional del Teatro, Almagro, 2007.

REFERENCIA DE IMÁGENES

- 1ª) Sacerdotisas (Siglos: XV/VII a. C.) – La Agenda de las Mujeres 2009
- 2º) Mimas romanas (160 a. C.) – La Agenda de las Mujeres 2009
- 3º) Emperatriz Teodora y sus siervos (Mosaico Iglesia de San Vital de Póvena, Siglo VI)
- 4º) Roswitha de Gandersheim (Siglo X) - Wikipedia
- 5º) Soldadera (María Balteira - Siglo XVIII) – La Agenda de las Mujeres 2009
- 6º) Juglaresas (Siglos X, XI, XII y XIII) – Miniaturas a las cantigas a Santa María - Blog “El arte de la esquina” (Boletín Mensual nº 53 – Año 5 – Diciembre 2011)
- 7º) Diseño vestuario trovadora (siglos XII y XIII) – Blogspot laropamedieval/2009 (la-musica-en-la-edad-media-juglares)
- 8º) Trovadora medieval (Siglos XI y XII) – La Agenda de las Mujeres 2009
- 9º) Mª Inés Calderón “La Calderona” (Siglo XVII) - Wikipedia
- 10º) *La dama del abanico*, Diego Velázquez (Siglo XVII) – es.wikipedia.org
- 11º) Portada primera edición suelta de la obra, *Valor, Agravio y mujer*, de Ana Caro, conservada en Biblioteca Nacional de Madrid // 12º) Acuerdo capitular para librar 300 reales a favor de Ana Caro, como pago por escribir auto sacramental, *La cuesta de Castilleja*, representado en Sevilla en las fiestas del Corpus Christi de 1642. Desaparecido hoy – Escaneados de, LUNA, Lola, edición, introducción y notas, Editorial Castalia, Instituto de la Mujer, Madrid, 2004

Nada más que Caín, de Carmen Conde, y el Auto Sacramental en el siglo XX

Virtudes Serrano
virtudesjserrano@hotmail.com
Mariano de Paco
mdepacom@um.es
Universidad de Murcia

Resumen

En las primeras décadas del siglo XX tiene lugar en el teatro español una revitalización de los autos sacramentales que une la tradición de este subgénero teatral con la vanguardia. En esos años se utiliza el sentido alegórico de los autos conservando su sentido eucarístico, prescindiendo de él o subvirtiendo su significado. Durante la posguerra continúa su cultivo y, en el caso de Carmen Conde, cercana con frecuencia en su obra a temas religiosos, *Nada más que Caín* manifiesta la relación con la corriente que cambia el sentido tradicional de los autos al tiempo que ofrece singulares muestras de su universo poético.

Palabras Clave: Auto sacramental, Calderón, Carmen Conde, *Nada más que Caín*.

Abstract

In the first decades of the 20th century a revitalization of the sacramental mystery plays takes place in the Spanish theatre that links the tradition of this theatrical sub-genre to the avant-garde. In those years the allegorical meaning of the sacramental mystery plays is used while preserving its eucharisticsense, ignoring it or subverting its meaning. During the postwar period its promotioncontinuesand, in the case of Carmen Conde, frequently close to religious themes in her work, *Nada más que Caín*reflects the relationship with the trend changing the traditional sense of the sacramental mystery playswhile offering unique samples of its poetic universe.

Keywords: Sacramental mysteryplay, Calderón, Carmen Conde, *Nada más que Caín*.

Es innegable que, después de Calderón, el cultivo de los autos sacramentales decrece de modo muy sensible (Arellano, 1995: 729); no impide esto, sin embargo, la vitalidad de su huella en el teatro español del siglo XX precisamente por la fuerza teatral, tan poco

considerada en ocasiones, que encierran. Si de la “sociedad estamental, monárquica y católica” en la que los autos florecen, muy poco queda en la nuestra, el vigor dramático de la alegoría calderoniana es tal, en palabras de Antonio Regalado (1995: II, 19-32), que el arte de los autos constituye “un paradigma artístico abierto, capaz de despertar motivos olvidados, entre los que se destaca nuestra necesidad de orientarnos por medio de un orden simbólico que nos haga presente una imagen dramática de la existencia”¹.

Azorín afirmaba en un artículo de 1926, tras referirse a *El gran teatro del mundo*, para él “una de las obras más bellas” de Calderón:

Asistimos al presente en Europa a un renacimiento de la fórmula calderoniana. [...]. Los autos calderonianos son el dechado del más abstracto e intelectual teatro. Luis Pirandello no hace nada más intelectual y abstracto. [...] Por ahí va toda la literatura dramática novísima (Azorín, 1954: 154-155).

Teatro abstracto, alejado de la realidad inmediata, concreta, como el teatro *superrealista* que el propio Azorín pretendía hacer. El interés por la obra del dramaturgo áureo se acrecienta, en efecto, en las primeras décadas del siglo XX gracias a la atracción, en el arte y en la literatura, de lo abstracto y de lo alegórico; y al deseo de *reteatralización* en el mundo de la escena.

El principio más visible de ese resurgir podía ser la puesta en escena de Max Reinhardt, en el Festival de Salzburgo de 1922, de la versión de *El gran teatro del mundo* de Hugo von Hofmannsthal, con el título *El gran teatro del mundo de Salzburgo*, aplicando las ideas de “teatro total” que el género favorecía². Y en España es muy notable la puesta en escena de *El gran teatro del mundo* que, en la festividad del Corpus de 1927, organizó Antonio Gallego Burín en la plaza de los Aljibes de la Alhambra (Gallego Morell, 1981); las representaciones se repitieron anualmente en ese lugar hasta 1930 y, cinco años más, en el atrio de la Catedral de Granada. Federico García Lorca se sintió también muy atraído por los autos; el de *La vida es sueño* fue representado por “La Barraca” en 1932 en Burgo de Osma, con decorados y figurines de Benjamín Palencia, y el mismo Lorca hizo el papel de la Sombra (Sáenz de la Calzada, 1998: 65-80)³.

¹ Francisco Ruiz Ramón (1979³: 279) ha señalado la vigencia dramática y vital del auto calderoniano en una línea del teatro actual “en cuya estructura interna metafísica y símbolo son elementos radicales”. Helena Sassone (1972: 157), al ocuparse de esta huella en distintos campos del arte, afirma que “en ningún teatro europeo de la época se halla mayor modernidad que en el de Calderón, cuyos planteamientos pueden trasladarse al tiempo presente. El *happening*, que constituye el desarrollo escénico de autos sacramentales, como *El gran teatro del mundo* o *La cena de Baltasar*, puede compararse al criterio más actual sobre ‘espectáculo’”.

² Enrique Díez-Canedo (1922) escribió por tres veces en la revista *España* sobre el montaje.

³ Para una relación de las puestas en escena más notables de Calderón puede verse el Catálogo de la exposición *Calderón en escena: Siglo XX* (AA.VV., 2000) y García Lorenzo–Muñoz Carabantes (2000).

El auto sacramental ocupa un lugar importante en el teatro español que en esos años se encontraba en la vanguardia (De Paco, 1998: 291-304). Pero, más que las significativas pero escasas representaciones⁴, ofrecen buena muestra de ello los textos que, con distintas características, se han calificado o pueden calificarse de “autos” en el teatro español del siglo XX y en los que generalmente hay una voluntad, más o menos expresa, de establecer contactos directos con el género clásico⁵.

Tres textos, de Azorín (*Angelita*), de Rafael Alberti (*El hombre deshabitado*), y de Miguel Hernández (*Quién te ha visto y quién te ve y sombra de lo que eras*), caracterizan las que podríamos denominar *tres formas* del auto sacramental contemporáneo: la que asimila el modelo de dramatización abstracta (alegórica) prescindiendo de las ideas religiosas (Eucaristía-Redención), aunque en ella pervive el sentido didáctico; la que, por medio de ese modelo, marca la antítesis de tales ideas y señala la subversión del orden que establecen manteniendo la preocupación por las limitaciones y el destino del ser humano; y la que, por una u otra razón, pretende volver plenamente a los modos y significados tradicionales, aunque, inevitablemente, deje ver su construcción “moderna”.

Azorín, que en su “tragedia moderna” *Judit*, compuesta hacia 1925 e inédita hasta hace pocos años (Azorín, 1993), había introducido elementos y personajes alegóricos, fue uno de los primeros en titular “auto sacramental” una de sus obras, *Angelita*, estrenada por una compañía de aficionados de Monóvar el 10 de mayo de 1930 dentro de los actos que su ciudad natal organizó como homenaje al autor. Había pensado éste con anterioridad titularla “comedia del tiempo” y, en el “Prólogo” que acompaña al texto en la edición de *Obras Completas*, se refiere a estos aspectos: *Angelita* es una pieza en la que “el tiempo que siente y percibe el autor” se ha transportado en su totalidad a la obra artística, “un auto sacramental en que hemos saltado por encima de la realidad cotidiana para acercarnos al verdadero símbolo”. Para Azorín (1949: 447-448), *Angelita* es un auto sacramental porque en él se produce “el abandono de la realidad real”, se trasciende “el tiempo y el espacio reales” que constituyen la “suprema angustia y la suprema obsesión del destino de los vivientes”.

En el mencionado artículo sobre los autos sacramentales se expresaba de este modo Azorín (1954: 152) respecto a *El gran teatro del mundo*: “Estos personajes, ya en escena,

⁴ Durante la guerra civil se vuelve la mirada en la zona nacional a los autos barrocos porque ofrecen un ejemplo de buen teatro dentro de la visión católica del mundo (García Ruiz, 1997: 119-165; y De Paco, 2001: 365-388).

⁵ Antes de referirnos a los distintos modos en los que los autos se presentan en el siglo XX es oportuno recordar una muy poco conocida tentativa de Ángel Valbuena Prat, cuya dedicación al estudio de los autos y su revalorización es, como se sabe, muy temprana. El ilustre crítico se aproximó también a este subgénero dramático de modo creativo. En 1927 publicó el volumen 2 + 4, que incluye la novela del mismo nombre y las obras *Hacia Don Juan*, “acción irrepresentable en nueve escenas”, y *Los caminos del hombre*, “auto sacramental alegórico” (De Paco, 2000a: 97-112).

viven en el negro incierto unos segundos. Los segundos que viven es la vida del hombre, treinta, cincuenta, setenta años. Y todos tienen sus preocupaciones, sus anhelos, sus esperanzas, sus decepciones, sus infortunios. La vida pasa brevemente". Hay pues, dos sistemas de considerar el fluir de la vida. el convencional del tiempo, *normal* para quienes lo vivimos desde dentro, y el que evita la realidad que nos rodea y alcanza a "saltar el tiempo", a retroceder y avanzar en él, a situarse en una perspectiva de eternidad. En *Angelita*, cumbre, con *Lo invisible*, del teatro azoriniano, Azorín enseña el modo de dominar el tiempo, esencial limitación de los hombres, por medio de la bondad que simboliza la plenitud del ser humano⁶.

Cuando hablamos del auto sacramental en el siglo XX de inmediato se piensa en *El hombre deshabitado*, la pieza de Alberti que se estrenó en el teatro de la Zarzuela de Madrid, por la compañía de María Teresa Montoya, el 26 de febrero de 1931, y que constituye una precisa inversión del género⁷. En la "Autocrítica" que precedía a la representación, Alberti señalaba: "Apoyándome en el *Génesis*, en *El hombre deshabitado* desarrollo, desde su oscura extracción de las profundidades del subsuelo hasta su repentino asesinato y condenación a las llamas, un auto sacramental sin sacramento, libre de toda preocupación teológica, pero no poética"⁸.

El auto albertiano constituía una de las últimas, y quizá por eso más exasperadas, muestras de los deseos de renovación dramática que, desde finales del siglo XIX, algunos autores, críticos, intelectuales y gentes de teatro venían manifestando. Esta creación dramática surge estrechamente unida a la lírica albertiana en un momento de agitada crisis personal; cuando Alberti escribe *El hombre deshabitado*, "había perdido un paraíso" y se propone levantarse del estado en el que se encuentra, "sumergiéndome, enterrándome cada vez más en mis propias ruinas, tapándome con mis escombros, con las entrañas rotas, astillados los huesos. Y se me revelaron entonces los ángeles [...] como irresistibles fuerzas del espíritu, moldeables a los estados más turbios y secretos de mi naturaleza. Y los solté en bandadas por el mundo..." (1975: 264). Como en el poema *El cuerpo deshabitado* ("Quedó mi cuerpo vacío,/negro saco, a la ventana"), el hombre está perdido en el auto entre sombras repetidas y "oscuridades llenas de aguas corrompidas, tubos rotos, martillazos, silbidos y humedades eternas". A partir de ese estado inicial, se

⁶ En esta línea de empleo de la alegoría desplazando el sentido religioso pueden mencionarse otros ejemplos ya en el teatro de posguerra, como ha analizado Mariano de Paco (2000b: 295-309).

⁷ Acerca de la recepción de *El hombre deshabitado* en este estreno y en la reposición de octubre de 1988, vid. el Estudio preliminar de Gregorio Torres Nebrera a su edición del texto (Alberti, 1991: 53-61).

⁸ *ABC*, 19 de febrero de 1931, p. 23. La representación en 1988 de *El hombre deshabitado* dio lugar a una nueva "autocrítica" del autor y a opuestas opiniones sobre su vigencia (Alberti, 2003: 102-109).

dramatiza en un Prólogo, un Acto y un Epílogo, la Creación, Tentación y Caída del ser humano. Es un desarrollo tradicional, pero expresado de modo cercano al superrealismo en el que se conecta la tradición de los autos sacramentales con el teatro de vanguardia (Torres Nebrera, 1982: 90-92; Gagen, 1984: 51-86). En el Epílogo, la exaltación de la Eucaristía del auto clásico se sustituye por el enfrentamiento y la rebeldía de la criatura ante su creador (“Te aborreceré siempre”) y el desprecio de éste (“Y yo a ti, por toda la eternidad”).

La “resonante batalla” del estreno suponía una doble ruptura. Por una parte, con el significado tradicional del auto, adoptando una blasfema actitud, desde sus respetadas formas constitutivas. Esa transgresión estaba, además, unida a la de otras normas: las habituales en el teatro de esa época. Por ello, cuando el autor, entre los entusiastas aplausos finales, es invitado a hablar, grita: “¡Viva el exterminio! ¡Muera la podredumbre de la actual escena española!”. Entonces, “el escándalo se hizo más que mayúsculo. El teatro, de arriba abajo, se dividió en dos bandos. Podridos y no podridos se insultaban amenazándose. [...] Nunca ningún libro mío de versos recibió más alabanzas que *El hombre deshabitado*” (Alberti, 1975: 304).

Cabe situar bajo este modelo el mayor número de obras que responden a los modos del auto contemporáneo. Dos obras de 1936 guardan afinidades en este mismo sentido. *El director*, primera pieza dramática de Pedro Salinas (compuesta en 1936) es un “misterio en tres actos” en el que esa conexión se percibe sin dificultad por su claro alcance simbólico. La representación ambivalente del Bien y del Mal en dos personajes complementarios (Director-Gerente) y la identificación de la Secretaria con el Alma Humana y con el espectador son otros tantos modos de introducirnos en el problema ontológico y ético de la felicidad y de su naturaleza. Al término del drama, la Divinidad sucumbe a manos del ser humano, que ha de buscar solo esa difícil felicidad, con lo que se produce una rebelión menos violenta que la de *El hombre deshabitado*, pero no menos radical. El “auto” *Pedro López García*, de Max Aub, posee un mensaje político con intención de apoyar los ideales republicanos (Basalisco, 1997: 127-151); esto lo convierte en una peculiar especie de auto sacramental laico en la que sobresalen la riqueza de sus personajes simbólicos o la explicación *antidivina* de la creación.

En un Madrid inmerso en la guerra civil escribió en 1937 *Juan Bartolomé de Roxas* (el crítico José Rubia Barcia) *Tres en uno*, un poco conocido “auto sacramental a la usanza antigua” en el que la hondura de contenidos se aúna con un lenguaje vanguardista. En él se muestra un mundo en crisis en el que ya no hay Dios y el cielo se ha trasladado a la tierra. En un largo Epílogo el autor reitera sus ideas acerca de la “humanidad en crisis” y hace aún más claro el valor alegórico de este desesperanzado auto en el que se describen con

patético humor la caída del Hombre y la de Dios y en el que sólo se presenta como posible la *autorredención*⁹.

La línea divisoria entre los dos modos anteriores es a veces tenue y los límites difusos puesto que los caracteres de uno y otro se mezclan o se superponen. Muy distinto es lo que sucede con este tercer grupo, en el que los autores, por una u otra razón, desean reproducir el modelo clásico. El propósito de Miguel Hernández al escribir su auto sacramental *Quién te ha visto y quién te ve y sombra de lo que eras*, en el ámbito de las ideas católicas de su amigo Ramón Sijé y de su mentor el canónigo Luis Almarcha¹⁰. Responde éste con precisión al modelo de Calderón, como reiteradamente se ha señalado¹¹; la mayor originalidad del texto de Miguel Hernández estriba en la inmersión de sus propias vivencias dentro del mundo del poético-sacramental, en la cumplida visión de la vida rural que es constante en su producción dramática.

Quien te ha visto y quién te ve... se acomoda bien a la definición del auto sacramental que Valbuena (1924: 7) propuso: "Composición dramática (en una jornada), *alegórica* y relativa, generalmente, a la Comunión"; Hernández no se resuelve a romper con la tradición del acto o jornada únicos, aunque la extensión del texto excede la habitual. El carácter alegórico es especialmente sentido, puesto que el poeta oriolano poseía ya un gran dominio del lenguaje de los símbolos y de las metáforas y el de los autos es un terreno muy adecuado para la utilización sistemática de esa forma de expresión barroca¹². Se ponen en escena en *Quién te ha visto y quién te ve...* los tres momentos cruciales de la historia de la salvación del Hombre: Creación-Caída-Redención, que se corresponden con las tres partes de la obra: Estado de las Inocencias, Estado de las Malas Pasiones y Estado del Arrepentimiento, representados con plasticidad como "un campo de nata de almendros y nieves", "un vergel nocivo, reino de la sensualidad" y "cualquier lugar de una mansión al filo del desierto". La parte primera dramatiza linealmente el paso de la inocencia al pecado, siguiendo fielmente la historia bíblica. Los Cinco Sentidos se alían con el Deseo para tentar al Hombre-Niño y lo hacen con unas exigencias que presentan como de estricta justicia. La introducción del tema social (que en la obra se suele situar en personajes negativos) es un rasgo que la singulariza, al igual que, desde el punto de vista

⁹ También de este tipo de "antiautos" existen numerosos ejemplos en el teatro español de posguerra (De Paco, 2000b: 295-309).

¹⁰ Sijé es autor del esbozo de un auto sacramental titulado *El amante de su muerte* ("Pugna entre la intuición del destino –la voluntad de elección– y el ejército humano de la falsificación") que pudo ejercer una influencia ideológica y argumental en el auto de Hernández.

¹¹ Vid. referencias a este respecto en Díez de Revenga-De Paco (1981: 131 ss).

¹² *Pastor de la muerte* (1937) se inicia con las palabras de un personaje cargado de simbolismo, llamado Eterno, que no está lejano del universo del auto sacramental y se expresa a veces de modo que nos lo hace recordar directamente: "Ya llegará su hora/ a cada cual, según haga".

formal, está caracterizada por la intención y la capacidad poética, más que dramáticas, del autor.

En la segunda parte, el Hombre se pervierte hasta llegar al crimen; sin embargo, en la última se siente y reconoce pecador, pide a Dios su ayuda y muere quemado en una hoguera por los Pecados Capitales, superando en soledad esta prueba definitiva. Nos encontramos, por tanto, ante un auto sacramental con muy notables valores líricos y básica fidelidad al dogma católico.

Gonzalo Torrente Ballester, que se había aproximado a los autos sacramentales con un tema bíblico en *El viaje del joven Tobías* (1938), “milagro representable en siete coloquios”, presenta en 1939 *El casamiento engañoso* a un concurso nacional de autos sacramentales en el que obtiene el primer premio (De Paco, 2012: 57-65). La obra es, con la de Miguel Hernández, la que más se ajusta de cuantas hemos mencionado al esquema externo de los autos. Torrente unió en esta pieza, originariamente dedicada a advertir de los peligros de la técnica, ese tema y el molde de auto sacramental que el certamen que la galardonó demandaba. No le faltaba, pues, razón al denominarla “obra de circunstancias”¹³.

En este contexto, antes, durante y después de los años bélicos, cabe situar los textos de Carmen Conde que guardan relación con los autos sacramentales. Desde muy joven estuvo atraída la autora cartagenera por la literatura en todas sus facetas y eligió como modelo de mujer y escritora a Santa Teresa de Jesús por su tesón y su firmeza para enfrentarse a quienes no la aceptaban en su difícil andadura¹⁴; a pesar de que su educación fue tradicional, pronto surgieron en ella actitudes transgresoras y una decidida “voluntad creadora”, aspecto de su personalidad destacado en el título de la Exposición celebrada con motivo del centenario de su nacimiento, *Carmen Conde, voluntad creadora*, en 2007¹⁵. Como poeta, narradora y ensayista cosechó éxitos desde edad temprana pero el género

¹³ Hay obras que dejan ver relaciones ocasionales que no nos permiten adscribirlas a uno u otro grupo, si bien no parece difícil trazar cierta conexión. Mencionemos algunas a modo de ejemplo. Varios textos de García Lorca, desde los juveniles *Teatro de almas* (1917) y *El primitivo auto sentimental* (1918), hasta *Comedia sin título* y *El público*, las admiten con claridad. Gabriel Miró cultiva este tema en una de sus escasas y casi ocultas tentativas teatrales, *Corpus Christi. Poema sinfónico* (verano de 1925). “Misterio en tres jornadas y un epílogo” subtitula Unamuno *El otro* (1926), drama sumergido por completo en el mundo del símbolo. Cipriano de Rivas Cherif establece en los actos II y III de *Un sueño de la razón*, drama estrenado por El Caracol en 1929, distintas referencias a Calderón y, concretamente, a las ideas y al léxico de los autos. También se advierten en *Ni más ni menos*, de Ignacio Sánchez Mejías, que no se estrenó, ni se ha publicado hasta 1988, cuyo acto III tiene lugar “el día de la Resurrección”.

¹⁴ En 1982 para conmemorar el cuarto centenario de la santa fundadora, escribe el texto dramático, aún inédito, *Teresa de Jesús y su divina pasión*, en “un prólogo y seis trances”. Desde su adolescencia, Teresa de Jesús fue, para Carmen Conde, “la amiga soñada y deseada”, como señala en su poema ‘Teresa’, de *Al encuentro de Santa Teresa*” (Rubio, 2008: 368).

¹⁵ En el catálogo de la Exposición, se hacía, por vez primera, recuento y balance de su obra dramática (De Paco y Serrano, 2007: 211-227). En el volumen que recogía los trabajos de un Curso Internacional acerca de la autora (Díez de Revenga y de Paco, 2008) se publicaron varios artículos sobre su teatro.

dramático, por el que sentía especial predilección, se resistió a su empuje aunque nunca dejó de cultivarlo y de experimentar con él¹⁶.

Durante el verano de 2007, los autores de este artículo investigamos con detenimiento los fondos del Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver para confeccionar el texto sobre el teatro que había de formar parte del mencionado catálogo. La indagación en las carpetas que contenían los textos teatrales, algunos anteriores a sus primeros poemas, nos permitió afirmar que Carmen Conde tuvo una decidida vocación de autora teatral, aunque esta parcela de su obra no ha estado suficientemente tratada ni valorada en el conjunto de su producción ni en el panorama teatral de su tiempo¹⁷. En torno al centenario de la autora y con posterioridad, notables investigaciones y artículos dedicados a iluminar esta importante parcela de su obra han planteado un más que apreciable estado de la cuestión. En sus primeras obras, Carmen Conde no reflejó su personalidad independiente, su profundo compromiso social ni su pensamiento libre; pero, a partir de un viaje a Madrid realizado en 1929, en el que tomó contacto con el movimiento de renovación estética de los autores y, sobre todo, de las autoras de aquel momento, su vida y su obra dramática habrán de mostrar una clara evolución hacia actitudes más contestatarias y la inalterable decisión de ser ella misma en cualquier aspecto de su existencia y de su escritura. En el epistolario conservado en los archivos del Patronato se hallan elementos más que suficientes para recomponer una etapa en la que Conde va sosteniendo comunicación con mujeres representativas del momento: Ernestina de Champourcin, de cuya correspondencia sí existe una edición (Fernández Urtasun, 2007), Maruja Mallo, Concha Méndez, Consuelo Berges, Elena Fortún o María de la O Lejárraga.

Nos consta que estuvo a punto de estrenar una de sus obras, que fue finalmente rechazada por excesivamente radical en el terreno político y social (Serrano, 2010: 345-356). Los géneros teatrales que cultiva manifiestan de qué manera estuvo ligada a las innovaciones formales de la vanguardia y, de entre ellas, al subgénero del auto sacramental en sus modalidades más avanzadas, aquellas en las que se trata más de una perspectiva humana que divina. En *Oíd a la vida* (1936), “auto civil contra la guerra”, se cuestiona la finalidad y el sentido de las muertes y se defiende la vida a través de personajes y de elementos de la naturaleza: Las Aguas, El Viento, El Fuego, La Luz, La Sombra, El que mató, El que robó, La

¹⁶ Casi toda su obra teatral permanece inédita y, en muchos casos, manuscrita (conservada en el Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver). Durante la posguerra, al igual que otras autoras, Carmen Conde escribe para el teatro, aunque sólo sus adaptaciones de textos de otros autores, algunos guiones televisivos y espectáculos para niños y jóvenes puedan ver la escena o el plató. Acerca de este teatro, puede verse la tesis doctoral de Luis Ahumada Zuaza, dirigida por Mariano de Paco y defendida en la Universidad de Murcia en 2011, *El teatro infantil y juvenil de Carmen Conde*.

¹⁷ “Su obra dramática antecede a la poética y en 1929, cuando se publica *Brocal*, su primer libro, ya tenía en su haber varios textos teatrales” (De Paco, 2008: 279).

Tierra, ante el desamparo de La Madre (personaje esencial en los textos de Carmen Conde, como veremos en *Nada más que Caín*¹⁸), que ignora “por qué ni por quién había de morir mi hijo”. La hondura de los sentimientos reflejados lleva a la autora a afirmar en una nota preliminar: “Esto no es una obra teatral, sino el canto de dolor de los elementos hechos por y para la vida, cuando se sienten mordidos por la muerte”. Calificado igualmente de “auto civil”, *El ser y su sombra*, de 1937, se construye con diversos personajes abstractos en la línea más pura de los autos clásicos (El Temor, El Deseo, El Ensueño, El Bien, El Mal o La Muerte); su acción tiene lugar un día en el que “un hombre inquieto convoca para su juicio a todas las fuerzas que rigen su vida, creyendo vencerlas con sacárselas del alma”. También de carácter alegórico, de 1937 y publicada en 1944, en *Soplo que va y no vuelve*, es el esbozo lírico dramático *El infinito (Trasmundo)*.

Tras estos “autos civiles”, Carmen Conde acomete el tema religioso en *Enunciación*, cuyo ejemplar mecanografiado se fecha en 1950 y, aunque la autora lo apellida “entremés”, la presencia de la abstracción en la composición temporal (sucede “en cualquier tiempo del mundo”) y de los personajes, acercan la pieza al subgénero que comentamos¹⁹.

En estas y otras obras de temática religiosa (Serrano, 2009: 215-222)²⁰, Carmen Conde transitó un camino donde su construcción artística se pobló de todas sus certezas y de todas sus contradicciones, por lo que no resulta difícil encontrar en no pocos de sus textos su espíritu rebelde mezclado con su formación creyente, aspectos que se detectan perfectamente en la pieza que hemos seleccionado, con la que, en 1960, se aproxima nuevamente a la corriente revitalizadora de los autos sacramentales con una peculiar perspectiva de la historia bíblica del Paraíso.

Si con su “especie de auto sacramental poemático” *Mujer sin Edén* (Valbuena, 1963: 759) se había enfrentado “a la tesis de la inculpación de la mujer, reivindicando, por el contrario, su carácter de víctima de unas disposiciones de Dios que, a su juicio, le parecen estigmatizadoras contra la condición femenina” (Balcells, 2000: 316), con el drama *Caín*

¹⁸ En 1974 retoma un asunto de origen bíblico en *La madre del hombre*, una versión del prendimiento, muerte y resurrección de Jesús (Manuel en la obra), que tiene como protagonista a su madre, María, configurada como una mujer fuerte y luchadora, fiel reflejo de otras madres trazadas por la autora a lo largo de sus textos dramáticos y narrativos.

¹⁹ El argumento se plantea, al principio, como una “Anunciación” laica pero el Ángel se comporta con suma violencia y de su ataque Ella da a luz una hija, lo que supone la más profunda trasgresión femenina del mito. Los personajes angélicos, que veremos aparecer en *Nada más que Caín*, acompañando a Eva o colaborando con las malas prácticas de El Otro, en el tercer acto de la obra, son de gran importancia en el imaginario de Carmen Conde (recordemos el poemario de tono místico *El Arcángel*), como ha estudiado Marín Ureña (2004).

²⁰ Para el programa “Teleclub TVE” realizó entre 1968 y 1970 una serie de guiones, algunos relacionados con estos temas, como *La llama de amor viva (San Juan de la Cruz)*, emitido el 9 de enero de 1969.

(primera versión del que ahora nos ocupa) reinterpreta los sentimientos y actitudes de los hijos de Adán y Eva modificando su sentido tradicional.

Caín, de 1960, se compone de dos actos, que Conde incorpora a la versión definitiva de la obra en tres (también de 1960); en la libreta donde se halla el manuscrito se encuentra una fotografía de Julio Navarro, actor murciano en quien, según apunta la propia escritora, había pensado para interpretar a su personaje:

Querido actor: nunca te he dicho que a raíz de verte en *Lázaro*, escribí una obra dramática, *Caín* para ti, pensando en que tú la hicieras. Como sé que no es posible, la guardé; ahora la tiene Carmen Troitiño, del Teatro Recoletos, pues se la di el invierno este último y no la he vuelto a ver. Pase lo que pase [...] quiero que sepas que *Caín* se escribió para ti²¹.

Es ésta su obra dramática más ambiciosa y, quizás, la más conocida porque su versión en tres actos, con el título *Nada más que Caín*, fue publicada en 1995.

El ejemplar mecanografiado de donde parte el texto definitivo contiene diversas anotaciones de puño y letra de la autora, quien, en la citada carta al actor, indica su convencimiento de que “le sobra el acto 3º, que lo hice porque tuviera *tres actos*”. No obstante, este añadido posterior posee extraordinario interés puesto que amplía el sentido de la parábola bíblica y lo orienta hacia una reflexión general sobre la violencia y el ansia de dominio de las potencias mundiales en pleno escenario de la guerra fría entre Rusia y Estados Unidos.

Aunque en los dos primeros actos describe argumentalmente el relato bíblico, la obra posee un subtexto profundamente trasgresor al plantear la certeza de la injusticia que vive Eva y el problema de la honda soledad de Caín al sentir, como su madre, que Dios no lo ama. Esta convicción lo lleva a malinterpretar las buenas intenciones de su hermano Abel y a darle muerte, a pesar de que este estaba dispuesto a presentarse ante Dios para cambiarse por Caín a fin de aliviar su sufrimiento.

Los dos actos iniciales transcurren en la tierra con el campo y los ganados como marco, un lugar solo poblado por sus primeros habitantes y con la presencia de unos simbólicos “adolescentes-ángeles” que no hablan; el espacio abierto del acto primero da lugar en el segundo al de una cueva donde vive la familia; la noche y una tormenta atronadora proporcionan el escenario para el desenlace funesto del fratricidio. Los mudos “adolescentes-ángeles” del comienzo, tras el hecho violento, se muestran ante Eva enarbolando espadas de fuego como signo del castigo que espera a su primogénito porque,

²¹ La carta fue reproducida en la edición de 1995 (por la que citamos), en cuya Introducción se señala (11) que la pieza citada por la autora es *Lázaro*, de André Obey, estrenada en Madrid en 1960 por *Dido Pequeño Teatro*.

en palabras de ella: “Yahvé odia a Caín. Caín es criatura de ira que busca su sonrisa inútilmente, y con ira responderá” (42).

Poco después, Eva le explica a Adán, en un poético parlamento, el motivo por el que Dios no acepta a su hijo mayor:

Lo rechaza porque nació en el yermo y pisó caminos agrios y tomó desde mi vientre celos de Él. ¡Caín, semilla del Edén, es la memoria del hálito maléfico de la bestia. Caín es hijo que entre zarzas y espinas cuajó en una entraña nueva, la mía; en la primera entraña para el hijo primero que tú diste, ignorándolo! [...] Lo olvida por ser mío; Abel, que es de la tierra y del dolor, le agrada. ¡Abel contiene a Yahvé en ansias de añoranza eterna! (58).

El acto tercero sucede, siglos después, en el espacio de un laboratorio muy avanzado; interviene un nuevo personaje, con un valor claramente generalizable, El Otro, el otro hijo de Adán y Eva, que resulta ser un Caín político, un ser sibilino que quiere aprovechar el pecado de su hermano para conquistar el universo. El nuevo hermano aventaja al Caín bíblico porque no sufre el remordimiento ni teme la mirada divina. Una nueva estirpe de Caínes ha conseguido eliminar de la faz de la tierra al primigenio:

EL OTRO.- El mundo no es tan pequeño como cuando tú hiciste “aquello”. ¿No lo comprobaste mientras cumplías tu penitencia? [...] Hay miríadas de mundos que aguardan a los hombres, y vamos a su conquista. [...] Cualquiera de nosotros – ¡hasta esos!– ha matado tantos hombres como tú; y con menos riesgo; y sin responsabilidad. [...] Tienes que olvidarte del pasado, que incorporarte a nosotros. Serías utilísimo. ¡Tu experiencia, al fin, es una buena experiencia! (75).

El Otro siente envidia de Caín y lo convence para que marche a la conquista de nuevos mundos donde imponer su espíritu; Caín acepta: “Estoy cansado; no quiero luchar más. ¿Quieren mandarme –como semilla del mal– a otros mundos? Iré. Soy un hombre solo, solo en sí mismo, al que nada espera y que nada busca” (81).

También han cambiado los “adolescentes (ángeles antes)” que visten ahora “grandes blusas blancas” y poseen un número que los diferencia (Uno, Dos, Tres, Cuatro, Cinco); son trabajadores que se afanan en la construcción de artilugios interplanetarios que conducirán a la conquista de otros lugares mientras nuevos males se apoderan de la tierra porque Caín, en permanente insatisfacción, se ha multiplicado aunque permaneció “solo, errante y proscrito”. El contenido de este acto amplía el sentido de la alegoría bíblica hacia una reflexión general sobre la violencia y convierte la transgresión religiosa en metáfora del incontrolable deseo humano de dominio y poder, cuando Caín, instigado por El Otro, acepta montar en el ingenio espacial y llevar la violencia a otros mundos posibles.

La pieza supone, pues, la revisión de la historia de la pérdida del Paraíso y de sus consecuencias en la progenie de los primeros pobladores de la tierra bajo un prisma

contemporáneo, parecida mirada con la que la autora llevó a cabo en otras de sus obras de contenido religioso; posee, además, elementos constructivos y temáticos suficientes para que podamos inscribirla dentro de la corriente desacralizadora del auto sacramental iniciada, como señalamos, con *El hombre deshabitado*, de Rafael Alberti, en la que, con una humanidad trastrocada, se producen el descontento y la rebeldía de la criatura ante su creador.

En el texto publicado no se transcribe la nómina de personajes, pero es interesante tenerla en cuenta aquí porque, como en otras de sus obras, seres extraños, representantes de ideas y sensaciones concurren en el desarrollo del proceso dramático y los propios personajes principales van cediendo de su personalidad bíblica (que no deja de ser genérica) para convertirse en signos de la madre (Eva), del que acepta su destino (Adán), de la maldad del hombre condenado (Caín), de la inocencia (Abel), o del hombre sin conciencia representado por El Otro. Junto a ellos, las enigmáticas figuras de los peculiares ángeles del acto primero (“adolescentes –ángeles– con apariencia de mensajeros, pastores...”, 27) que pasan por delante de Eva cuando espera a sus hijos; los “ángeles, ya con espadas encendidas” (acto segundo, 65) que rodean a la mujer después del asesinato de Abel; y los que, convertidos en trabajadores del laboratorio, impulsarán el mal desde la tierra en una secuencia de marcada estética expresionista (acto tercero, 69). Sin olvidar el carácter metafórico que adquieren otros elementos merced a su interpretación por los propios personajes de la historia dramática. Al comienzo Eva conceptualiza el árbol como una frontera para ellos:

EVA.- (*Melancólica*.) ¿Quién iba a pensar que el árbol de la ciencia del bien y del mal representaba la frontera entre lo bueno y lo malo? ¿Quién sabía entonces qué era eso? (29).

De la misma forma, la serpiente amplía su significado como alegoría del mal, que se opone a Dios y al hombre: “Hay algo ajeno a Yahvé y a nosotros: la serpiente”, afirma Adán (30); y se propone la figura de un hombre que, al final del acto segundo, sale de entre el público y, convertido en “sombra negra”, sube al escenario mientras Adán interpela a Caín, como presagio de un mal ya instalado entre los hombres.

Las parejas Adán/Eva, Caín/Abel adquieren valor general ante la “mirada de lo alto” que los condiciona; la primera representa la aceptación frente al rechazo: “¡A ti no te aborrece! Tú eres de Él pero yo soy de ti”, lamenta Eva poniendo de relieve que la condición masculina está cercana a la divinidad, frente a la femenina, alejada de ella; el antagonismo entre Caín y Abel procede de su proximidad al hecho pecaminoso de sus padres y de la aceptación de su esencia de “primera semilla”, malograda por el pecado que encarna Caín, frente a Abel, adaptado a su condición de hombre sin privilegios. Por su parte, Caín y Eva son los

rechazados; Eva afirma: “Tú y yo estaremos solos siempre”, mientras advierte a su primogénito: “¡Los amados, ellos son los amados!” (47). Con Eva, Carmen Conde construye un personaje dramático que, al igual que hiciera en *Mujer sin Edén*, se enfrenta a la común idea de la culpa femenina, aunque en el drama llega más allá, al explicar el rechazo divino hacia Caín por haber sido concebido en el momento del pecado.

Desde el acto primero, la tristeza de Eva por la pérdida del Paraíso es infinita, así como su desolación por la certeza de que Dios no la quiere a ella, y sigue queriendo a Adán. De tales sentimientos surge la crítica implícita de la autora hacia el destino de la mujer, condenada, como expresa líricamente en su citado poemario, a la mirada adversa del Creador. Por su parte, Adán tampoco da tregua a Caín porque ha de “amar hasta la muerte a su asesinado hermano, Abel”. Con los gritos de Adán, que llama desesperado a su hijo para que se presente a la luz y obtenga el perdón de Dios, y la “sombra negra” que, procedente de la sala, atraviesa el escenario, termina el acto segundo mientras el mal se extiende sobre la tierra.

Nada más que Caín es una pieza de marcado simbolismo, con momentos de intensa belleza lírica por la expresión de los sentimientos de los personajes, acentuada por la presencia de poemas que proceden del canto segundo de *Mujer sin Edén* (Conde, 2007: 389, 387 y 393). El inicial, “Canción al hijo primero”, es ya un potente elemento transgresor (se podría calificar de *anti nana*); lo canta Eva al comienzo del acto primero, como augurio del destino de Caín, a quien induce a mantenerse despierto y vigilante:

Hijo de la ira
de Dios implacable,
no podrá salvarte
del odio tu madre.
[...]
No duermas, escucha.
No duermas, acecha.
Silbarán las aves
sobre ramas ebrias
para hacerle leve
esta oscura tierra.
Escúchame, hijo;
no duermas, no duermas...,
por todos los siglos.
¡No duermas,
no duermas! (27-29).

Del mismo origen son aquellos con los que Eva ilustra la consumación del hecho del crimen en el acto segundo (“Huracán” –Conde, 2007: 387–) y el *planto* por la muerte de Abel, del final del mismo, donde su ser maternal se rompe ahora por la muerte del hijo:

Sin grito muerdo mis labios,
mis pechos retuerzo ronca,
¡Abel, hijo mío!

Aullándote por la noche,
bramando misericordia,
¡Hijo mío, Abel! (65).

El sentido dramático de esta obra, como es frecuente en el teatro de Carmen Conde, reside sobre todo en el discurrir interno de la acción y en el proceso que soportan los personajes; mientras que su actitud transgresora se superpone al relato del pasaje bíblico. La generalización simbólica de tiempos, lugares y personajes convierten esta peculiar *tragedia bíblica* en un auto sacramental donde la idea del mal que ocupa al hombre desde el inicio, su propagación por Caín en el espacio planetario y la presencia de El Otro dan origen a la pregunta del Ángel Obrero Cinco, “¿A quién, a quién es a quien no ama el Señor...?” con la que da fin la obra y que trae a la memoria las últimas palabras que cruzan El Hombre y El Vigilante Nocturno en el Epílogo de *El hombre deshabitado*.

La duda sobre el amor divino hacia sus criaturas emparenta este texto de Carmen Conde con otros que siguen el camino del de Rafael Alberti, sin duda conocidos por ella, pero la poesía que entraña la pieza, procedente de su ser femenino en lucha; la presencia de esa madre doliente tan característica de otras de sus obras; la acción no siempre comprensible de los ángeles presente en sus textos; la fuerza de su rebeldía, de sus certezas y de sus incertidumbres conceden a *Nada más que Caín* valores dignos de muy singular atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. *Calderón en escena: Siglo XX*, Madrid: Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid, 2000.

AA.VV. *Carmen Conde, voluntad creadora (1907-1996), Catálogo de la Exposición de Carmen Conde*, Francisco Javier Díez de Revenga (ed.), Murcia: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Ayuntamiento de Cartagena-Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2007.

Alberti, R. *La arboleda perdida*, Barcelona: Seix Barral, 1975.

—. *El hombre deshabitado. Noche de guerra en el Museo del Prado*, Gregorio Torres Nebrera (ed.), Sevilla: Alfar, 1991.

—. *Noche de guerra en el Museo del Prado. El hombre deshabitado*, Gregorio Torres Nebrera (ed.), Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

Arellano, I. *Historia del teatro español del siglo XVII*, Madrid: Cátedra, 1995.

Azorín. *Angelita, Obras Completas*, V, Madrid: Aguilar, 1949.

—. “Dos autos sacramentales”, *ABC*, 15 de mayo de 1926. Reproducido en *Ante las candilejas, Obras Completas*, IX, Madrid: Aguilar, 1954, 154-155.

—. *Judit. Tragedia moderna*, Mariano de Paco y de Antonio Díez Mediavilla (eds.), Alicante: Fundación Cultural CAM, 1993.

Balcells, J M^a. “Carmen Conde en su poética sacramental”, María Gómez y Patiño (coord.), *Calderón: una lectura desde el siglo XXI*, Alicante: Instituto Alicantino de Cultura “Juan Gil-Albert”, 2000, 309-326.

Basalisco, L. *Tra avanguardia e tradizione. Cinque studi sull’auto sacramental degli anni trenta*, Roma: Bulzoni, 1997, 127-151.

Conde, C. *Nada más que Caín*, Introducción de Antonio Morales, Murcia, Universidad de Murcia, Antología Teatral Española, 1995.

—. *Poesía Completa*, Emilio Miró (ed.), Madrid: Castalia, 2007.

Champourcin, E de y Conde, C. *Epistolario (1927-1995)*, Rosa Fernández Urtasun (ed.), Madrid: Castalia, 2007.

Díez Canedo, E. “Benavente y el premio Nobel”, *España*, 1922, 344, 10-11.

—. “*El gran Teatro del Mundo*. (Calderón-Hofmannsthal)”, *España*, 1922, 347, 12-13.

—. “*El gran Teatro del Mundo*. (Calderón-Hofmannsthal), 2”, *España*, 1922, 348, 9-10.

Díez de Revenga, F J y Paco, M de. *El teatro de Miguel Hernández*, Murcia: Universidad de Murcia, 1981.

Díez de Revenga, F J y Paco, M de. (eds.), *En un pozo de lumbre. Estudios sobre Carmen Conde*, Murcia, Fundación CajaMurcia, 2008.

Gagen, D. “Traditional Imagery and Avant-Garde Staging. Rafael Alberti’s *El hombre deshabitado*”, *Staging in the Spanish Theatre*, Margaret A. Rees (ed.), Leeds, 1984, 51-86.

Gallego Morell, A. “Resurrección de los autos sacramentales en Granada en 1927”, AA.VV.: *Ascuas de veras. Estudios sobre la obra de Calderón*, Granada: Universidad, 1981, 13-24.

García Lorenzo, L y Muñoz Carabantes, M. “El teatro de Calderón en la escena española (1939-1999)”, Luciano García Lorenzo (ed.), *Estado actual de los estudios calderonianos*, Kassel: Festival de Almagro-Reichenberger, 2000, 351-382.

García Ruiz, V. “Un poco de ruido y no demasiadas nueces: Los autos sacramentales en la España de Franco (1939-75)”, I. Arellano et al. (eds.), *Divinas y humanas letras. Doctrina y poesía en los autos sacramentales de Calderón*, Kassel: Reichenberger, 1997, 119-165.

Marín Ureña, J M. “De pasiones desatadas. La figura del Ángel en *El Arcángel* de Carmen Conde”, *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 7, 2004.

Paco, M de. “El teatro de vanguardia”, Javier Pérez Bazo (ed.), *La Vanguardia en España. Arte y Literatura*, Toulouse: CRIC&OPHRYS, 1998, 291-304.

—. “Ángel Valbuena y el auto sacramental en el teatro español del siglo XX”, *Monteagudo*, 2000a, 5, 97-112.

—. “El auto sacramental y el teatro español contemporáneo (1940-1997)”, en *Homenaje a José María Martínez Cachero*, III, 2000b, Oviedo: Universidad, 295-309.

—. “El auto sacramental en el siglo XX: Variaciones escénicas del modelo calderoniano”, Felipe B. Pedraza Jiménez, Rafael Gonzáles Cañal y Elena Marcello (eds.), *Calderón: sistema dramático y técnicas escénicas*. Actas de las XXIII Jornadas de Teatro Clásico, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, 365-388.

—. “El primer teatro de Carmen Conde”, Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco (eds.), *En un pozo de lumbré. Estudios sobre Carmen Conde*, Murcia: Fundación CajaMurcia, 2008, 277-288.

—. “El casamiento engañoso, auto sacramental moderno de Torrente Ballester”, *La Tabla Redonda*, 2012, 10, 57-65.

Paco, M de y **Serrano**, V. “Carmen Conde, autora dramática”, Francisco Javier Díez de Revenga (ed.), *Carmen Conde, voluntad creadora (1907-1996), Catálogo de la Exposición de Carmen Conde*, Murcia: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Ayuntamiento de Cartagena-Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2007, 211-227.

Regalado, A. *Calderón. Los orígenes de la modernidad en la España del Siglo de Oro*, Barcelona: Destino, 1995.

Roxas, J B de. *Tres en uno*, La Habana: La Verónica, 1940. Edición facsimilar en La Coruña: Ediciós do Castro, 1992.

Rubio, J. “Carmen Conde y la literatura espiritual femenina española: diálogos de mujeres”, Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco (eds.), *En un pozo de lumbré. Estudios sobre Carmen Conde*, Murcia: Fundación CajaMurcia, 2008, 359-387.

Ruiz Ramón, F. *Historia del teatro español. Desde sus orígenes hasta 1900*, Madrid: Cátedra, 1979, 3ª edic.

Sáenz de la Calzada, L. *La Barraca. Teatro Universitario*, Madrid: Residencia de Estudiantes, 1998.

Sassone, H. “Influencia del barroco en la literatura actual”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 1972, 268, 147-160.

Serrano, V. “El teatro en colaboración de Carmen Conde”, Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco (eds.), *En un pozo de lumbré. Estudios sobre Carmen Conde*, Murcia: Fundación CajaMurcia, 2008, 389-411.

—. “Mito religioso y trasgresión en el teatro de Carmen Conde”, María Mercedes González de Sande (ed.), *Donne, identità e progresso nelle culture mediterranee*, Roma: Aracne Editrice, 2009, 215-222.

—. “De María Cegarra y Carmen Conde a Miguel Hernández: *Mineros y Los hijos de la piedra*”, Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco (eds.), *Un cósmico temblor de escalofríos. Estudios sobre Miguel Hernández*, Murcia: Fundación Caja Murcia, 2010, 345-356.

Torres Nebrera, G. *El teatro de Rafael Alberti*, Madrid: S.G.E.L., 1982.

Valbuena Prat, Á. *Los autos sacramentales de Calderón: Clasificación y análisis*, *Revue Hispanique*, 1924LXI, pp. 1-302.

—. *Historia de la literatura española*, III, Barcelona: Gustavo Gili, 1963, 6ª edic.

