

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2015



AÑO 3, NÚMERO

6



Verbum et Lingua, Año 3, No. 6, julio-diciembre 2015, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Lenguas Modernas por la División de Estudios Históricos y Humanos del CUCSH; Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde Barranquitas, planta baja, C.P. 44260, Guadalajara, Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33 00 ext. 23351, 23364 y 23555, <http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx>, verbum.udg@gmail.com. Editor responsable: Norberto Ramírez Barba. Reservas de Derechos al uso exclusivo 04-2013-081214035300-203, ISSN: 2007-7319, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Lenguas Modernas, CUCSH; Carlos César Solís Becerra. Fecha de la última modificación: 23 de diciembre de 2015, con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh

Bravo Padilla

Vicerrector ejecutivo

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Directores

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Mugford

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Norberto Ramírez Barba

Secretario técnico

Carlos César Solís Becerra

Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno

Olivia C. Díaz Pérez

Adriana R. Galván Torres

Salomé Gómez Pérez

Humberto Márquez Estrada

Gerrard Mugford

Ulrike Pleß

Sara Quintero Ramírez

Norberto Ramírez Barba

Margarita Ramos Godínez

Centro Universitario de Ciencias y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Consejo asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Plan de Estudios

Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Lilia V. Oliver Sánchez

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Mtra. Dora Melendez Vizcarra

Autónoma de México

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad de Texas

Dr. Dominique de

Voghel Lemercier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio

Velázquez Patiño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Presentación

Olivia C. Díaz Pérez
Sara Quintero Ramírez
Gerrard Mugford Fowler **5**

Ensayos

Gilda Waldman M.
Miradas (literarias) cruzadas.
Apuntes para un breve recorrido en torno al tema de la complicidad civil en los casos del regimen nazi y la reciente dictadura argentina.
Carlos Gamarro y Hermann Broch **9**

Kirsten Kramer
Memoria, posmemoria y re-enactment en el cine documental argentino **27**

Olivia C. Díaz Pérez
“Mañana lloverá en Friburgo”: La sombra de Heidegger de José Pablo Feinmann **40**

Ana Nenadovic
El cuerpo femenino, violencia sexual y la dictadura en Argentina y Austria **56**

Victoria Torres
Memoria para el futuro: la literatura infantil y la última dictadura militar argentina **68**

Alina Signoret Dorcasberro
Bilingual Acquisition: Pedagogical implications for teaching present indicative tense in French **75**

Ruth Ban
Narratives of Equity in English as a Foreign Language teaching **76**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 3 NÚMERO 6 / JULIO - DICIEMBRE 2015

Sandra Patricia Lamas
Barajas
En busca de un
arte políticamente
comprometido: México y sus
artistas plásticos en la obra
de Bodo Uhse **107**

Entrevista

Luis Carlos Cuevas Dávalos
“El alma invadida”.
Entrevista a Paula
Markovitch, escritora y
directora **123**

Reseñas

Alfredo Barragán Cabral
Imaginar el pasado **130**

Gerardo Gutiérrez Cham
El discurso en el aula **135**

La revista electrónica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura* celebra con este número su sexta edición, en la que por primera vez se reúnen trabajos en torno a un mismo tema en particular, además de incluir contribuciones de otras materias afines que complementan y enriquecen esta edición. Cinco de los ocho ensayos de este número recogen algunas de las presentaciones que tuvieron lugar en el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara del año 2014 que tuvo como país invitado a Argentina. Estos textos, así como también una de las reseñas y la entrevista, abordan el tema de la literatura y el cine de Argentina y de los países de habla alemana en el contexto de dictaduras.

En la primera contribución, titulada *Miradas (literarias) cruzadas. Apuntes para un breve recorrido en torno al tema de la complicidad civil en los casos del régimen nazi y la reciente dictadura argentina*. Carlos Gamero y Hermann Broch, Gilda Waldmann de la Universidad Nacional Autónoma de México presenta un análisis de las novelas *El secreto y las voces* del argentino Carlos Gamero y *El maleficio* del austriaco Hermann Broch, a través de las cuales aborda el tema de la complicidad civil, ya fuera pasiva o activa, que tanto las sociedades alemana y austríaca, como la argentina, tuvieron con el régimen nazi y la última dictadura militar argentina.

Kirsten Krämer de la Universidad de Bielefeld, Alemania, ofrece un ensayo que lleva como título *Memoria, posmemoria y re-enactment en el cine documental argentino: un análisis de tres películas dirigidas por hijos de desaparecidos - Papá Iván (2000), Los rubios (2003), y M (2007) -*, en las cuales se basa para reconstruir las funciones propias de la memoria colectiva en la sociedad argentina postdictatorial, para lo que retoma el concepto de ‘posmemoria’. Asimismo, se da

a la tarea de describir las formas propias de la representación filmica en estos documentales elaborados por hijos de desaparecidos, con lo que se pone de manifiesto un estrecho vínculo entre el tratamiento del pasado político reciente de Argentina y la búsqueda de identidad.

En el ensayo titulado *La sombra de Heidegger de José Pablo Feinman*, Olivia C. Díaz Pérez de la Universidad de Guadalajara realiza un acercamiento crítico a la novela del escritor argentino tomando como punto de partida el tratamiento literario que el autor, para tratar asuntos propios de la dictadura militar argentina, hace de Heidegger, filósofo alemán polémico por su relación con el nacionalsocialismo.

Para este número Ana Nenadovic de la Universidad de Viena contribuye con el ensayo *El cuerpo femenino, violencia sexual y la dictadura en Argentina y Austria*, en el cual analiza cuatro textos literarios ubicados en las épocas de las dictaduras del nacionalsocialismo y de Argentina (*Cambio de armas* de Luisa Valenzuela, *A veinte años Luz* de Elsa Osorio, *Rechnitz* de Elfriede Jelinek y *Die Hochzeit von Auschwitz* de Erich Hackl). En esta contribución la autora se enfoca en el papel que ha jugado la mujer en dichos contextos políticos y, en particular, en la violencia sexual de la que ha sido objeto a causa del sistema patriarcal y de represión que caracteriza a los sistemas totalitarios.

En el ensayo *Memoria para el futuro: la literatura infantil y la última dictadura militar argentina* de Victoria Torres de la Universidad de Colonia se presenta, en primer lugar, un panorama general de la literatura infantil en Argentina y su relación con la última dictadura militar del país. En segundo lugar, se realiza un análisis de dos obras

infantiles sobre la guerra de las Malvinas donde la autora destaca la especial presencia que tienen los libros para niños en el contexto de los estudios memorialísticos en Argentina.

En el ensayo *Bilingual Acquisition: Pedagogical implications for teaching present indicative tense in French* de Aline Signoret de la Universidad Nacional Autónoma de México, la autora analiza la adquisición bilingüe, para lo que vincula los aportes del bilingüismo con los del análisis de errores y del interlenguaje que consideran al proceso de adquisición de una lengua como algo temporal. En su estudio la autora se da a la tarea de demostrar cómo el perfeccionamiento del bilingüismo se expresa a través de determinadas estructuras lingüísticas y toma como ejemplo el caso de la morfología del presente de indicativo del francés escrito.

En la contribución de Ruth Ban de la Universidad de Miami, titulada *Narratives of Equity in English as a Foreign Language Teaching*, la autora describe la experiencia de aprendizaje del inglés de tres estudiantes provenientes de distintas escuelas primarias públicas de México. Para su trabajo, la autora utiliza el resultado de estudios llevados a cabo entre noviembre de 2012 y 2015 en los que destaca el análisis de temas de equidad en dicho proceso de aprendizaje.

En el ensayo *En busca de un arte políticamente comprometido: México y sus artistas plásticos en la obra de Bodo Uhse* Sandra Patricia Lamas Barajas de la Universidad de Guanajuato analiza cuatro ensayos y un cuento del escritor alemán exiliado en México, Bodo Uhse, donde se ocupa de la obra de algunos de los principales representantes del arte mexicano del siglo XX, tales como José Guadalupe Posada, Diego Rivera y

David Alfaro Siqueiros. A través de estos textos la autora destaca una transformación en la relación que Uhse tuvo con México, así como también cuestiona si estos escritos pueden ser considerados como proyección de la situación de Uhse como artista en la República Democrática Alemana.

En la primera de las reseñas que forman parte de este número, Alfredo Barragán Cabral de la Universidad de Guadalajara expone el estudio de la argentina Karen Saban, quien publicó en el año 2013, como resultado de su investigación doctoral en la Universidad de Heidelberg, Alemania, el libro *Imaginar el pasado. Nuevas ficciones de la memoria sobre la última dictadura militar argentina (1976-1983)*. En la reseña se destaca la particularidad con la que la autora trata el tema de la última dictadura militar argentina a través de seis textos literarios publicados entre los años de 1989 y 2008 y a los que atribuye la posibilidad de enfrentar con palabras lo que parecería inenarrable, así como también de contribuir a la conformación de una memoria cultural.

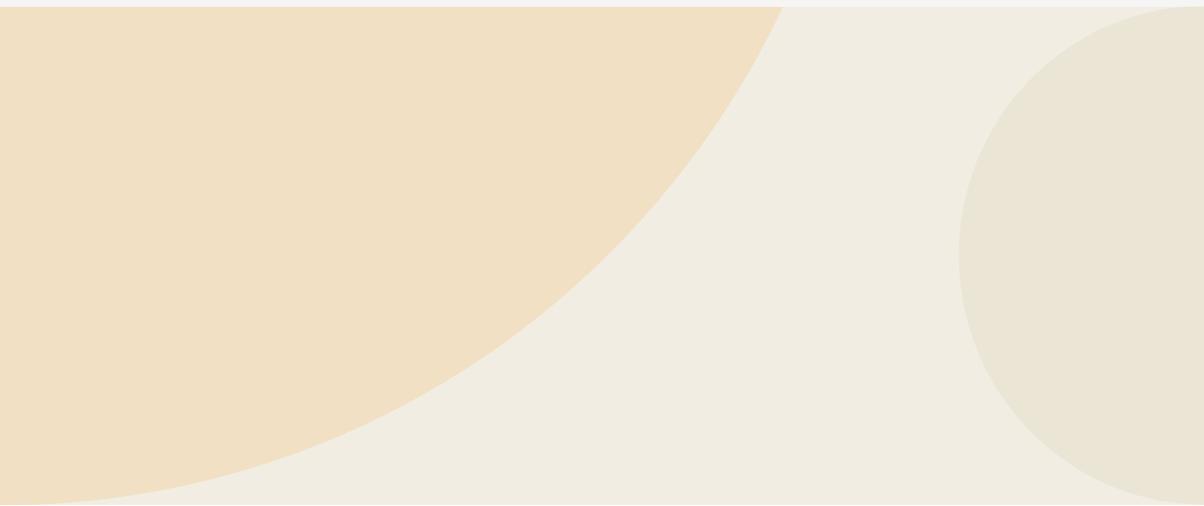
En la reseña del libro *Discurso en el aula*, coordinado por Salomé Gómez Pérez, Gerardo Gutiérrez Cham de la Universidad de Guadalajara destaca cómo todas las contribuciones incluidas en el libro abordan desde varias perspectivas el “gran espectro de interacciones, siempre fluctuantes, entre profesores y alumnos que participan en cursos de inglés y francés como segunda lengua”. Gutiérrez Cham presenta un resumen de los ensayos que conforman este trabajo colectivo y destaca, asimismo, su importancia y relevancia como muestra de las investigaciones en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se llevan a cabo en la Universidad de Guadalajara.

Como última contribución, Luis Carlos Cuevas Dávalos, doctorante de la Universidad de Hamburgo, presenta en *El alma invadida. Entrevista a Paula Markovitch, escritora y directora* una charla en torno al multigalar-donado largometraje *El Premio* (2011), en donde la realizadora argentina residente en México comenta el proceso literario y filmico llevado a cabo para representar audiovisualmente los recuerdos de su infancia durante la dictadura en su país natal. En esta entrevista, además de abordarse el tema de las fragmentaciones identitarias provocadas por la represión política, Markovitch deja entrever la concepción del relato autobiográfico como guardián de la memoria colectiva y del arte como forma de resistencia.

Por último, nos gustaría agradecer a los dictaminadores, los miembros del Comité Editorial y del Consejo Asesor por todo el apoyo brindado para poder llegar a la edición número 6 de nuestra publicación. En especial quisiéramos agradecer al Lic. Carlos César Solís Becerra, Secretario Técnico de *Verbum et Lingua*, por su invaluable colaboración y gran dedicación a la revista. Igualmente, damos las gracias a Verónica Segovia, tanto por su profesionalismo en la edición de cada número, así como también por su paciencia. Esperamos una vez más haber cumplido las expectativas de nuestros lectores, a quienes agradecemos en igual tenor, así como también a todos los interesados en nuestra publicación que han contribuido a su difusión tanto en México como en otros países.

Olivia C. Díaz Pérez
Sara Quintero Ramírez
Gerrard Mugford Fowler
Universidad de Guadalajara

ENSAYOS



Miradas (literarias) cruzadas. Apuntes para un breve recorrido en torno al tema de la complicidad civil en los casos del regimen nazi y la reciente dictadura argentina. Carlos Gamerro y Hermann Broch

RESUMEN: Tanto el nazismo como el más reciente régimen militar argentino requirieron, como toda dictadura, de la complicidad, activa y pasiva, de buena parte de sus respectivas sociedades. La historiografía y la literatura han ido dando cuenta de las diversas formas que puede asumir esta complicidad. Este texto pretende hacer un breve recorrido en torno a algunas aproximaciones literarias sobre este tema, tomando como ejes dos novelas claves al respecto: *El secreto y las voces* de Carlos Gamerro para el caso argentino, y *El maleficio*, de Hermann Broch, para el caso alemán.

PALABRAS CLAVE: Argentina, Alemania, complicidad civil, Gamerro, Broch.

ABSTRACT: Both nazism and the most recent military regime in Argentina required, as all dictatorships do, the complicity of a vast part of their societies. Historiography and literature have exposed the different forms in which this complicity has acted. This essay makes a brief journey through some of the literary approaches to this theme by taking two novels as axis: Carlos Gamerro's *El secreto y las voces* for the Argentinian case and Hermann Broch's *El Maleficio* for the German.

KEY WORDS: Argentina, Germany, civil complicity, Gamerro, Broch.

Gilda Waldman M.
Universidad Nacional
Autónoma de México

Artículo recibido el
01/06/2015 y aceptado
el 06/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

En un artículo publicado el 25 de marzo del 2000 en el periódico “*página12*”, el escritor argentino José Pablo Feinmann escribía:

Adorno y Horkheimer señalaron a Auschwitz como el hecho que quebraba la tradición de la cultura occidental. Siempre (o, para decirlo con rigor, desde la aparición de los campos de detención clandestina en este país, el nuestro) pensé que el dictum adorniano acerca de Auschwitz nos incluía doblemente. Porque nosotros hemos repetido Auschwitz. No importa si en mayor o menor medida. Si Auschwitz quebró la tradición de la cultura occidental, la cultura argentina fue quebrada in situ,

en su estricta particularidad, por los campos de exterminio de la dictadura. La ESMA es nuestro Auschwitz. (Feinmann, 2000)

Ciertamente, y más allá del origen judío de Feinmann por línea paterna, la más reciente dictadura argentina sensibilizó a la sociedad argentina sobre el Holocausto, sacándolo del círculo estrictamente judío para ubicarlo en un diálogo de mutuas referencias. Pero si bien Argentina vivenció el período de la dictadura y su cauda de represión y muerte como similar a la experiencia del Holocausto en Europa, y un escritor como Feinmann apelaba al símil del período nazi para buscar una identificación entre lo ocurrido en ese país con el fenómeno que, por antonomasia, significa un punto sin retorno en la historia política y cultural de Occidente, al tiempo que el imperativo del ¡Nunca Más! como enseñanza moral del Holocausto era retomado en el Informe de la Comisión de la Verdad presidida por Ernesto Sábato, no se puede dejar de reconocer que, en un sentido estricto, hay marcadas diferencias entre el régimen nazi y la dictadura argentina. En el primer caso, se trataba de “una dictadura terrorista que no tuvo límite para la represión de quienes consideraba sus enemigos” (Kershaw, 2004:274), y en la que, a partir del principio de la superioridad de la raza aria, el antisemitismo fue el breviario ideológico de su acción política, asumiendo como principio rector no sólo que los judíos individualmente eran inferiores o malévolos, sino que colectivamente constituían un peligro mortal para Alemania y para el mundo en general. El odio a los judíos, por el simple hecho de serlo, fue el eje de la ideología

nazi, el centro de su proyecto político. En el caso argentino, y sin negar el carácter antisemita del régimen y el “trato especial” a los militantes de izquierda judíos detenidos por las fuerzas represivas (Goldman y Dobry, 2014), la dictadura instaurada en 1976 en un entorno de radicalización política, auge de los movimientos de masas, crecimiento del activismo de izquierda marxista y peronista y un intenso proceso de conflictividad social tuvo un carácter político, más que étnico. Ella dirigió sus dardos contra miles de ciudadanos considerados “subversivos” –fuesen organizaciones guerrilleras (ya prácticamente extinguidas en marzo de 1976) o militantes sociales o sindicales vinculados a la búsqueda de un proyecto tendiente a transformar las condiciones socioeconómicas y culturales del país– aunque también es cierto que la represión se amplió hasta alcanzar a civiles sin militancia política. El argumento para dicha represión era la necesidad de terminar con el “flagelo subversivo” que disentía de la moral “occidental y cristiana” y amenazaba “los valores de la nación”, todo ello en el marco de la doctrina de la Seguridad Nacional. Si el proyecto nazi consistía en re-organizar Europa (y, en última instancia, al mundo) con base en principios raciales, lo cual implicaba la liquidación de los judíos en un registro demencial, la dictadura argentina secuestró, torturó e hizo desaparecer a una generación dedicada al activismo social, desmantelando a las organizaciones populares y “reorganizando” a la sociedad para preservar los valores de “patriotismo” y “decencia”. La represión, aunque enfocada a suprimir las expresiones guerrilleras, se dirigió en contra de toda expresión de activismo político, sindical y de militancia social. Por otra parte,

el carácter totalitario del régimen nazi (en el que el Estado controlaba toda la vida social bajo el dominio de un partido y un líder únicos) necesitaba de una eficiencia disciplinaria y propagandística, algo que en Argentina no se produjo. A pesar de que la sociedad argentina fue “aplacada” a través de diversas estrategias de sometimiento, la dictadura argentina nunca alcanzó un apoyo de masas semejante al que sostuvo al régimen nazi. Sin embargo, a pesar de las diferencias, existieron también grandes similitudes y vasos comunicantes entre ambos regímenes. Por ejemplo, en ambos casos, existió una violencia dirigida desde el Estado, que anulaba garantías y derechos democráticos. De igual modo, tanto en Argentina como en Alemania se construyó un “enemigo interno” al que había que segregar y destruir, para lo cual se puso en funcionamiento en ambos países un mecanismo que requirió poner a la totalidad de las instituciones del Estado al servicio del terror mediante la exclusión de determinados espacios sociales, el encierro en un espacio físico (ghetto, campo de concentración, centro clandestino de detención), y la consecuente deshumanización, que facilitó la etapa final del exterminio: cámaras de gas en el caso nazi, desaparición en el caso argentino. De igual modo, otros vasos comunicantes fueron la diseminación del miedo hacia la sociedad, la planificación racional de la muerte, el uso de eufemismos (“solución final”, “traslados”), la desaparición de cuerpos y huellas, e incluso hasta el robo de niños (práctica utilizada por primera vez en la España franquista).

La magnitud de la devastación física, social y moral producidos tanto por el régimen nazi como por la dictadura argentina afectó todos los sistemas de representación

conceptual y artística. Si Adorno se preguntaba cómo escribir después de Auschwitz y Günther Grass señalaba que Auschwitz, “aunque se rodee de explicaciones, nunca se podrá entender” (Grass, 1999: 12) porque traspasa el límite de la racionalidad humana Juan Pablo Feinmann hacía resonar esa reflexión en el contexto de la postdictadura argentina y se preguntaba: ¿Cómo escribir después de lo que significó la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), el más siniestro centro clandestino de detención de Argentina? Pero, al mismo tiempo, cabe preguntarse: ¿puede acaso vivir el ser humano sin la imaginación creadora del arte y la literatura? Refutando la dolida afirmación de Adorno, la creación literaria—memoria, exploración desde los intersticios que permite “calar” en la realidad más profundamente que otros discursos presuntamente más objetivos, “radiografía” de un periodo histórico a través de la ficción— ha crecido sostenidamente, tanto en lo referente a lo que fue el nazismo y el Holocausto como en lo relativo a lo que fue la más reciente dictadura argentina. En ambos casos, la vastedad de temas, géneros y recursos artísticos reflejan un extenso universo creativo hasta el punto que podrían llenar bibliotecas enteras. Desde, por ejemplo, la dramática recreación de la Alemania previa a Hitler en la que se incubaba el huevo de la serpiente del nazismo (Roth, 1991) con personajes aterrorizados ante la amenaza que se avecinaba (Isherwood, 2014) hasta los diarios, crónicas y memorias escritos en los ghettos (Roskies, 1989; Ringelblum, 1989); desde la pesadilla de la vida de un niño que se niega a crecer durante la Segunda Guerra Mundial (Grass, 1978) hasta el relato (ficticio) de un oficial de las SS que nos hace

revivir los horrores de la Segunda Guerra Mundial desde el lado de los verdugos (Littell, 2007); desde los testimonios sobre la realidad de los campos de concentración y exterminio (Levi, 2002, Semprún, 1995; Wiesel, 1987, Kertesz, 2014) hasta el debate reciente sobre si también se puede hablar de Alemania como de un pueblo de víctimas (Sebald, 2003); desde la resistencia contra el nazismo en Praga (Binet, 2011) hasta el sentimiento de culpa del mundo alemán frente al judío, como parte de un pasado que marca el presente de quien no vivió ese proceso (Schlink, 2009); desde la inmersión en la memoria clausurada del antisemitismo francés y su colaboración con el régimen nazi y la solución final (Modiano, 2012) hasta el impacto de por vida de las consecuencias traumáticas de lo vivido (Appelfeld, 2013). También en el caso argentino, la última dictadura ha sido, y continúa siendo, una de las vertientes más importantes de la narrativa actual, desde la extrema elusión (Piglia, 1980) hasta los testimonios de la experiencia represiva en centros clandestinos de detención (Bonasso, 1984; Strejilevich, 2007); desde los relatos sobre militantes que se “quebraron” y se involucraron afectivamente con sus torturadores (Hecker, 1996) hasta los dilemas de los militantes que buscaron reinsertarse en una sociedad democrática que ya no compartía sus ideales setentistas (Feijoo, 2001); desde el secuestro de bebés (Osorio, 2006) hasta la voz y el punto de vista de los victimarios (Gusman, 2006); desde el espectro de los desaparecidos (Eloy Martínez, 2008) hasta las voces de los niños o adolescentes que vivieron lateralmente, de manera no directa, la represión pero cuyas vidas quedaron marcadas por ella. (Alcoba, 2008; Andruetto, 2010).

Pero fue hasta el año 2002, cuando el escritor Carlos Gamerro publicó la novela *El secreto y las voces* (2002) que se colocó en el centro de la discusión un tema incómodo: la cuestión de la complicidad civil de la sociedad argentina con la última dictadura. En otras palabras: ¿Cuál fue el grado de implicación de la sociedad argentina con el régimen militar? ¿Qué formas asumió la complicidad? ¿Cuál fue el límite entre el consentimiento provocado por el terror y el silencio que devino consenso tácito? El tema no era totalmente nuevo. En una serie de artículos publicados en la revista *Punto de Vista* en 1986 y reformulados para su publicación el año 2002, Hugo Vezetti señalaba que, en contraposición con la “teoría de los dos demonios”, que interpretaba el pasado dictatorial como el enfrentamiento de dos terrorismos opuestos, y más allá de la “responsabilidad criminal” de los culpables militares o de la “responsabilidad política” de quienes apoyaron o colaboraron directamente con la dictadura, cabía preguntarse por la responsabilidad de una sociedad “no sólo por lo que activamente promovió y apoyó sino incluso por aquello que fue incapaz de evitar” (Vezetti, 2002:41) y que “aportó su conformidad pasiva a las faenas de la dictadura”. (Vezetti, 2002:42). A su vez, en 1999 el escritor y dramaturgo Eduardo Pavlovsky llamaba la atención sobre “la compleja temática de la complicidad civil como sostén ideológico de la dictadura militar y el genocidio” recordando que “durante el proceso militar un sector de la población, por variadas y múltiples circunstancias, fue complaciente o indiferente al terrorismo de Estado” (Pavlovsky, 1999). La literatura también había abordado, aunque de manera tangencial, el

tema. El escritor Luis Guzmán, en su novela *Villa* (2006), publicada originalmente en 1995, iluminaba la compleja relación entre la complicidad civil y la represión militar a través de la narración en primera persona de la historia de un médico mediocre y oportunista, subalterno en la jerarquía de poder, que colaboró con los Escuadrones de la Muerte durante el período final de la presidencia de Isabel Perón y más tarde en los primeros tiempos de la dictadura militar extendiendo falsos certificados de muerte o atendiendo torturados. Aunque es un civil, participó directamente de los crímenes de Estado. Miserable éticamente, no sentía ninguna culpa por su complicidad (y participación) en el quehacer criminal. Por el contrario, a sus ojos, él es una víctima más en una atmósfera signada por el miedo, la desconfianza y la inseguridad. Pero es la novela de Gamberro la que abre de manera clara y explícita las interrogantes cruciales en torno al papel de la sociedad en violencia política dictatorial, más allá de la trama de complicidades y apoyos de empresarios, jueces, abogados, dirigentes políticos, sindicalistas, miembros de la Iglesia, periodistas y dueños de los medios masivos de comunicación. ¿Es posible sostener que “nadie sabía” o que “todos sabían”?, se pregunta Gamberro. ¿Cuál es la gradación de matices entre esos dos extremos? ¿Qué se sabía? ¿Quién sabía? ¿Qué información tenía la sociedad argentina acerca de los mecanismos represivos del gobierno militar? En *El secreto y las voces* Gamberro acentúa una dimensión específica: la de quienes decidieron no saber, y en este sentido, se acerca a los planteamientos de Pilar Calveiro, quien en su libro *Poder y desaparición* (1995) señala que las desaparicio-

nes –el quehacer represivo más criminal de la dictadura– no eran un asunto secreto, tal como también lo confirma el Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1985), el cual documenta que los secuestros se realizaban en la mayoría de los casos ante testigos, los operativos eran realizados a cara descubierta y con un voluminoso arsenal de armas, y los coches de las fuerzas de seguridad circulaban sin placas de identificación, etc. (Para reiterar lo anterior, no puede dejar de señalarse que un documental realizado en 1996 y que recogió testimonios de vecinos que habitaron durante la dictadura en barrios en los que funcionaron centros clandestinos de detención y tortura evidenciaba que

algo de la clandestinidad de los centros de tortura desbordaba y penetraba el barrio dejando rastros que eran percibidos por los vecinos tanto en forma visual como auditiva. Prueban, también, que la información circulaba, que existían rumores y también diversas conjeturas sobre lo que ocurría. Prueban, finalmente, que no sólo quienes tenían vínculos directos o indirectos con la militancia contaban con algún tipo de conocimiento sobre los mecanismos represivos del régimen. En definitiva, nos sirven de indicio para cuestionar la imagen arraigada de la sociedad como víctima ignorante y pasiva. (Levin, 2005).

La novela de Gamberro plantea, de manera clara, que la experiencia represiva no fue un fenómeno aislado o ajeno a la sociedad argentina. Si, tal como lo documentó el Informe de la Comisión Nacional sobre

la Desaparición de Personas el lugar de los perpetradores y las víctimas era nítido, y se podían evidenciar los secuestros, las ejecuciones, las torturas, las desapariciones –y más adelante, la apropiación de niños– ¿cómo representar literariamente, en cambio, la participación de quienes vieron lo que sucedía y no hicieron nada, o la de los vecinos que ocasionalmente realizaron delaciones, o la de quienes no abrieron la puerta cuando una víctima perseguida buscó ayuda, o la de quienes fueron indiferentes, callaron, justificaron o aceptaron?

Cuando apareció *El secreto y las voces* todavía resonaba en el escenario cultural la polémica desatada por la publicación en 1996 del controvertido libro de Daniel Goldhagen *Hitler's Willing Executioners (Los verdugos voluntarios de Hitler, 1997)* que replanteaba –de nueva cuenta– las interrogantes sobre las responsabilidades colectivas de Alemania en el Holocausto, haciendo una afirmación que cimbró no sólo al mundo académico sino también a la opinión pública: era el conjunto de la sociedad alemana la responsable de lo sucedido, dado que, a su juicio, no fueron las dificultades económicas, ni los medios de coerción de un Estado totalitario los que llevaron a los crímenes contra los judíos, sino las ideas antisemitas, difundidas desde tiempo inmemorial en toda Alemania. Correcta o no, la tesis de Goldhagen causó, en especial entre la juventud, un verdadero revuelo en Alemania, un país que había negado la noción de responsabilidad colectiva, aunque los dirigentes de la posguerra hubieran reconocido la responsabilidad moral del país por su pasado nazi. El libro de Goldhagen contribuyó a estimular el despertar de una conciencia histórica en Alemania, país en el

que durante varias décadas no se había realizado un esfuerzo serio para reconocer el alcance de los terribles crímenes cometidos, optando por la negación, la racionalización o el olvido.

Gamerro sitúa la novela en Malihuel, un pueblo ficticio de la provincia de Santa Fe, al que convierte en caja de resonancia de lo que fue la violencia represiva a nivel nacional. El hilo conductor es el narrador, Felipe Félix (Fefe), quien regresa a su pequeño pueblo natal después de veinte años con el pretexto de escribir una novela, pero en realidad para realizar una investigación que esclarezca el secuestro, asesinato y posterior desaparición de Darío Ezcurra, hijo (playboy) de una importante familia de la localidad quien era, al mismo tiempo, periodista del diario de Malihuel, quien se convierte en el chivo expiatorio de los militares que le exigen al Comisario del lugar su cabeza, no por causas estrictamente políticas sino por un entramado de conflictos familiares de larga data, y en la que las transacciones entre el poder político y el económico se entretajan con el asesinato y desaparición de personas. Pero: ¿Cómo secuestrar y desaparecer a un importante personaje del pueblo con total impunidad, eludiendo las consecuencias de un crimen que no podría pasar desapercibido? ¿Cómo cometer un secuestro y un asesinato que no podrían pasar desapercibidos? En el verano de 1977

Se comete un crimen en Malihuel. Tres mil habitantes. Todos se conocen. Esa noche no había extraños en el pueblo. O sea, el asesino tiene que ser uno de ellos. Todos sospechan de todos. O quizás sea una conspiración,

en la que todo el pueblo esté de acuerdo”. (Gamerro, 2002: 17).

Desde un inicio sabemos también, a través de las múltiples voces que hacen su aparición en la novela, que el asesino de Ezcurra, el que recibió la orden militar de desaparecerlo, es el jefe de la policía de Malihuel, el comisario Neri. Para ocultar el secuestro y posterior asesinato en un pueblo tan pequeño, Neri decide asegurarse la complicidad, o al menos el silencio, de todo Malihuel, a través de una consulta puerta a puerta en la que las respuestas, aun variando en sus matices (entusiasmo, reticencia, incredulidad, ambivalencia) en última instancia, aun por omisión y convirtiendo a los testigos en cómplices, avalan y legitiman el crimen. Como señala uno de los personajes de la novela: “El crimen perfecto es justamente aquél que se comete a la vista de todos: porque entonces no hay testigos, sólo cómplices”. (Gamerro, 2002:231-2). Se trata, en el fondo, de “la crónica de una muerte anunciada” de un “secreto a voces” que contribuye a sostener, colectivamente, el trágico quehacer represivo. Todos en Malihuel están enterados, con brutal desnudez, de los acontecimientos que sucederán, pero casi nadie le advierte a Ezcurra el destino que le espera.

Yo le avisé, sí, claro que le avisé, hubiera sido criminal no hacerlo, incluso a pesar del riesgo. Para mí, lo que resulta difícil de creer es que nadie más lo haya hecho. Éste era su pueblo, muchos de los que le dieron la espalda habían sido amigos de su padre, habían estado presentes en su bautismo, lo vieron jugar en la plaza, crecer... (Gamerro, 2002:82).

Pero nadie lo defiende.

Hicimos lo posible por no cruzarnos con Ezcurrita en todo el día. No fue por miedo, al menos en mi caso, fue por vergüenza. Si no le había dicho nada hasta ese momento, ¿con qué cara iba a decírsele ahora?” (Gamerro, 2002:129-130).

Tampoco nadie se atreve a contarle la verdad a la madre de Darío Ezcurra, enloquecida de dolor ante la tragedia. La responsabilidad individual se desplaza a la responsabilidad colectiva en torno a un pasado que involucra, de diversos modos, a todo el pueblo en una trama criminal en la que todos son, en última instancia, culpables. En su investigación, Fefe recorre casa por casa recogiendo testimonios, y la acumulación de distintas voces le ofrecen múltiples versiones del mismo hecho: el secuestro, asesinato y posterior desaparición de Ezcurra. Las voces de sus interlocutores, a veces contradictorias y a veces coincidentes, que niegan o confirman, que se acusan, que saben y no dicen, que vuelven una y otra vez sobre sí mismas ¿para relatar la verdad o encubrirla? van dibujando la figura de un secreto que todos compartieron, que todos tratan de eludir, y que todos han tratado de olvidar, incluyendo al propio Fefe, que presenció el secuestro de Ezcurra –su padre, aunque éste no lo reconociera legalmente como hijo– y lo borró de su memoria tampoco él es inocente. Pero las voces son, asimismo, una réplica de los discursos que estigmatizaban a quienes fueron víctimas de la violencia dictatorial. No sólo se trataba de que Darío Ezcurra “era el playboy del

pueblo”, “era un estafador”, “fue un lío de faldas” sino también de que existían voces que afirman que “fue un asunto de negocios en que estuvieron involucrados montoneros”, “era un guerrillero”, “lo mató la propia guerrilla”, “si tuvo problemas es porque se los buscó”, “la policía nos hizo un favor al matarlo”. Pero, ¿era acaso Neri el único responsable? Uno de los personajes titubea:

Me apuro a decir lo que me carcome antes de quedarme sin aire. Empiezo a pensar, le digo-, que no se equivocan los que dicen que Neri lo quería salvar a Ezcurra. ¿Puede ser, o no, que fuera sincero, que realmente creyera que avisando a todos iban a frenarlo, que fue el instrumento, el verdugo pero no el juez de lo que el pueblo quería; que fue Malihuel, y no él quien decidió que Ezcurra muriera y que después (empieza a dolerme, la boca del estómago) se lavaron las manos, cargaron las culpas sobre él (ya no consigo tragar aire a fondo), lo chivaron y hablan mal de él para cubrirse, que al matar a Ezcurra no hizo más que acatar la voluntad popular?”. (Gamerro, 2002:88).

Los discursos de los habitantes de Malihuel, veinte años después del secuestro, asesinato y desaparición de Ezcurra se mueven en toda la gama de la negación, del no saber, del no querer saber, de las verdades a medias, reconstruyendo el crimen, especulando acerca de sus causas, armando un rompecabezas del cual todos son engranajes y no sólo testigos ajenos al pasado. Ciertamente, hay culpables precisos pero no hay inocentes: todos han

colaborado, actuando desde la acción directa hasta la omisión y el silencio. La multiplicidad de voces de los habitantes de Malihuel rememora, pero como todo ejercicio de memoria, es ficcional, selectivo, y juega con el olvido, con lo oculto, con el silencio, que se va transformando progresivamente en un grito insoportable. Las formas del silencio son diversas y van ocupando progresivamente todos los intersticios del relato. Con el objeto de deslindar la propia responsabilidad ante un crimen efectuado con el consentimiento de toda la población o con el fin de aferrarse a la tranquilidad que da el no saber, se manipulan los recuerdos o se prefiere una suerte de olvido evasivo. Pero (casi) todas las voces reproducen, adicionalmente, la mirada del poder militar y evaden la responsabilidad colectiva justificando, así, en parte, los crímenes perpetrados por la dictadura. *El secreto y las voces* va más allá de la denuncia de los crímenes perpetrados por el gobierno militar y se interroga acerca de las responsabilidades de la propia sociedad. Por un lado, pone en escena el comportamiento de verdugos y víctimas con todas sus miserias y claudicaciones. Por la otra, y a diferencia de la “teoría de los dos demonios” que explicaba el régimen militar como acción frente a dos terroristas enfrentados, tiñendo de inocencia a la sociedad, evidencia que

todo el pueblo es responsable. Neri se encargó muy bien de ello, de hacernos a todos cómplices. Lo que no nos exime de culpa, todo lo contrario. Cuanto menos, pecamos de omisión” (Gamerro, 2002:60).

Pero el tema de la complicidad civil ya había sido anticipado en la literatura muchos años antes, en una novela del escritor austríaco Hermann Broch titulada en alemán *Der Versucher*, es decir, *El tentador*, traducida al inglés como *The Spell*, y en español como *El maleficio* (Broch, 2009). Escrita en una primera versión entre 1934 y 1936 —un momento en que las sombras ominosas del nazismo aparecen en el horizonte— y retomada en 1951 para su revisión, quedó sin finalizar a la muerte de Broch, aunque fue publicada póstumamente en 1976 por su hijo. La novela, escrita en respuesta al ascendiente poder de Hitler, develando las raíces del nazismo y la forma en que la sociedad alemana quedó atrapada en una locura seductora, es narrada por un viejo médico rural que relata la historia de la transformación de un pequeño pueblo de la montaña alpina por la llegada de un extraño, oscuro y crecientemente violento personaje, Marius Ratti, que se instala en el pueblo como un espíritu maligno y cuya presencia allí desencadenará una tormenta de resultados sombríos. Sin raíz, sin origen conocido, venido quien sabe de dónde, semeja una sombra anímica que se va apoderando de las voluntades de los habitantes del lugar, tiñendo la vida de la comunidad con su presencia, entorpeciendo su vida normal, y fundando su dominio sobre la fuerza de la palabra, con la que legislará las vidas ajenas, de manera sutil primero, con violencia después. Marius Ratti se disuelve en la vida de cada miembro de la aldea, incluso en la del propio médico-narrador, quien relega su individualidad en función del colectivo. El pueblo, a su vez, se disuelve en el verbo y las acciones de Ratti quien pasa a ser, de una persona desconocida y

misteriosa, una especie de profeta que exige persuasivamente sumisión, con un objetivo claro: la apropiación de la voluntad de toda la comunidad en beneficio de sus propios intereses. “Ya no sabía más si lo que cabía esperar de Marius era la guía o la seducción que lleva al engaño”, exclama el narrador. (Broch, 2009:255). Y agrega: “También hay locos enviados por el destino”. (Broch, 2009:257). La sumisión, acompañada por el miedo, van instalándose en el pueblo casi sin encontrar resistencia, mientras poco a poco, Ratti comienza a sembrar la discordia en nombre de una idea superior: la pureza del campesino frente al artificio del hombre urbano, la fuerza del campo como el elemento primigenio frente al nido de engaños de los innecesarios comerciantes de la ciudad. Los elementos simbólicos de los que se vale el agitador son la apelación a la tierra, la sangre y, en el imaginario colectivo del pueblo en concreto, la montaña. Ayudado por su secuaz Wenzel —figura que evoca a Goebbels— y junto a los jóvenes del pueblo arrastrados por su demagogia, los que llegan incluso a formar un grupo paramilitar, Ratti se enfrasca en una agitación orientada a reabrir las antiguas minas de oro en la montaña, en una simbólica restauración de los lazos místicos con las fuerzas de la naturaleza. Ratti aboga por una nueva comunión con la tierra, el rechazo de los “no naturales” inventos modernos, la supremacía masculina, etc. Con ellos va seduciendo y arrastrando a todo el pueblo hacia el sacrificio, la redención y la promesa de una vida nueva, mientras predica el amor a lo originario, lo primigenio, la nobleza del suelo y la tierra al pie de esa montaña sagrada que representa, en definitiva, al dios del lugar; o, mejor dicho, a la diosa

del lugar, a la madre Tierra. Una vez que Marius ha sembrado la semilla maligna, la situación alcanza un climax en el sacrificio -orquestado por Ratti y Wenzel- de una joven, seducida por el primero, quien se ofrece como víctima para que su sangre purifique la montaña. Mientras la multitud exige el sacrificio, Ratti asegura que “con el sacrificio de un culpable no hay expiación”, para luego sentenciar “la víctima debe ser inocente”. (Broch, 2009:304). Incluso el médico cae subyugado por la palabra hipnótica de Ratti. No son pocas las veces en la que confirma ser partícipe inconsciente de los planes de Ratti:

¿Y yo? ¿No había entrado también en el juego, no había caído yo también en la trama de ese sueño? Todo el pueblo participó y quizás yo también lo hice, no lo sé”. (Broch, 2009:262).

Las preguntas (implícitas) de Broch en la novela serían: ¿cómo explicar la locura colectiva que significó el ascenso al poder del nazismo en Alemania? ¿Por qué el nazismo fue tan atractivo para el pueblo alemán, hasta el punto de capaz de ganar el apoyo de millones de ciudadanos, de gente corriente y de intelectuales notables, de trabajadores urbanos, de campesinos y de empresarios? ¿Cómo y por qué muchos millones de alemanes sucumbieron a la locura hitleriana, para convertirse en “el nazi perfecto”, como denominó el periodista Martin Davidson a su abuelo Bruno Langbehn, un hombre gris, incluso banal, orgulloso de sus orígenes y su uniforme, convencido ideológicamente, fiel seguidor y servidor de quien proclamaba la grandeza de una patria y la pureza de una raza,

el hombre de la obediencia debida, el de la consigna cumplida: el que no piensa, solo actúa? (Davidson, 2012). ¿Por qué, como diría Gunther Grass posteriormente en su dolorosa autobiografía *Pelando la cebolla* (2007),

Más allá “de salir del aire viciado pequeño burgués de las coacciones familiares, apartarme del padre, del parloteo de los clientes ante el mostrador de la tienda, de la estrechez del piso de dos habitaciones”, (Grass, 2007:28) “nos dejamos, me dejé seducir”? (Grass, 2007:44).

¿Qué hizo posible el Tercer Reich? ¿Los alemanes fueron seducidos por el carisma de Hitler, hipnotizados por la incesante propaganda, llevados por el miedo, alentados por los beneficios inmediatos que obtuvieron gracias a la expoliación de los judíos y de los países ocupados? ¿Fue la propensión de los alemanes a obedecer a la autoridad lo que los llevó a abandonar toda responsabilidad moral? ¿Fueron hechizados porque Hitler y su partido proponían una solución a cada problema entre los diversos segmentos de la población? ¿Fueron seducidos por la noción de la “raza pura”, superior intelectual y físicamente? ¿O quedaron fascinados por la capacidad persuasiva de una idea de comunidad que los incluía a todos, que les permitía compartir un destino, que les restauraba su condición de miembros del “Volk”? ¿O siguieron sus propios deseos como nación? Si fue así, ¿cuál fue la fuente de ese deseo que llevó a tal brutalidad? ¿Llegaron a comprender que la exaltación nacional llegaría hasta las cámaras de gas? ¿Cómo fue posible que el

régimen nazi –responsable de la guerra, los crímenes y el genocidio– gozara incluso en abril de 1945 de una amplia aceptación entre la sociedad alemana?

El tema de la complicidad civil, que ya preocupaba a Broch desde mediados de la década de los treinta, también preocupaba a Wilhem Reich, quien en 1933 publicaba *La psicología de masas del fascismo* (Reich, 1973) preguntándose: ¿Cómo explicar que en Alemania, un país con un movimiento obrero fuertemente organizado, millones de trabajadores apoyen a Adolfo Hitler? Su respuesta, en el marco de su propia interpretación sicoanalítica, fue que el apoyo masivo al nazismo era consecuencia de la represión sexual propia del modelo de familia autoritaria, extendida no sólo entre la clase media sino entre gran parte de los trabajadores, y que se traducía en una subjetividad frustrada que buscaba compensaciones en un movimiento autoritario cuyo líder reproducía la estructura autoritaria de la familia apelando a las emociones y exigiendo un apoyo igualmente emocional e irracional. De igual modo, el problema de la complicidad civil también fue parte de las preocupaciones de otros escritores alemanes, como Heinrich Mann, quien ya en 1905, en su novela *Professor Unrat* (1983) –traducido como *El ángel azul*– plasmaba una sociedad en la que la búsqueda por recuperar el orgullo nacional germinaría en la ideología nazi, o Bertold Brecht, quien en *La evitable ascensión de Arturo Ui*, (Brecht, 1974), escrito en 1941, hacía una parodia sobre el ascenso de Hitler y la complicidad de intereses que lo llevaron al poder. Pero fue ciertamente Klaus Mann, en su novela *Mefisto* (2006) –,escrita en 1936, publicada fuera de Alemania durante el período de

su emigración, y aparecida en 1956 en la República Democrática Alemana Oriental y hasta 1980 en la Alemania Federal- quien abordó en toda su crudeza la realidad del ascenso del Tercer Reich– en medio de la fe ciega de quienes creían “en la salvación de la raza, en la ruptura de la subordinación al poder corrupto y en la revolución idealista”, (Mann, 2006:176) a través de la historia del protagonista, Hendrik Hofgen, un actor ambicioso y oportunista, cercano al comunismo y promotor del teatro revolucionario, pero que anhela la aceptación pública y el éxito teatral, sin querer percatarse que “en Berlín se producen cruentas batallas en los mítines y en las nocturnas guerrillas callejeras” (Mann, 2006: 210) mientras él “no conoce más que escenarios, estudios cinematográficos, camerinos, un par de locales nocturnos, un par de salas de fiestas y de salones snobs”. (Mann, 2006:211). Pero Hendrick Hofgen “no ve nada, no oye nada, no siente nada” (Mann, 2006:211) y en su carrera frenética por el éxito acepta favores del nazismo hasta convertirse en uno de sus emblemas. Reniega de sus convicciones de izquierda, se aparta de sus amigos, no ve los uniformes pardos, las banderas con la cruz gamada, ni presta atención a los discursos del Führer “con sus amenazas y bravatas” (Mann, 2006: 240) hasta terminar arrastrado hacia el abismo, y devorado por una política de alcances criminales en medio de la ceguera, la complicidad y el silencio de diversos estratos de la sociedad alemana: los oportunistas, los cínicos, los que tuvieron miedo, o los que se movían con desenvoltura aun en medio de los “horrores inexcusables” (Mann, 2006:328).

A pesar de haber sido publicada después de la guerra, la novela de Hermann

Broch (como también la de Klaus Mann), constituyó un grito desesperado contra la indiferencia y apatía de la conciencia europea, que parecía no ver el peligro que se cernía con la ascensión de Hitler al poder. La literatura asumía, así, una dimensión profética y adelantaba lo que sería un intenso debate en la posguerra alemana: las razones explicativas acerca de las formas de consenso que legitimaron el III Reich, en el entendido que toda dictadura requiere de la complicidad -activa y/o pasiva- de una buena parte de la sociedad. Es cierto que en los primeros años después de la guerra la sociedad alemana se esforzó por olvidar lo que fueron los doce años de nazismo, asumiendo una especie de “inocencia colectiva” como forma de auto-absolución para deslindarse de los crímenes de guerra, al tiempo que en diversos círculos intelectuales y políticos se “satanizaba” la figura de Hitler atribuyéndole una fuerza y poder que habían resultado “irresistibles”, exculpando por tanto a quienes en su momento apoyaron sus políticas. Pero aun en ese entorno se alzó en 1946 la voz de Karl Jaspers quien en su ensayo *La cuestión de la culpa y la responsabilidad política en Alemania*” (1998), distinguiendo entre la responsabilidad criminal de los ejecutores, la culpabilidad política de actores sociales que apoyaron al régimen y la culpa moral de quienes permanecieron pasivos, con conocimiento o sin él, cuando se cometieron crímenes contra otros, exhortaba a que cada alemán, aunque no siempre por los mismos motivos, debería llevar a cabo un autoexamen por razones de índole moral”, pues la culpa alcanzaba a toda persona y grupo humano. Pero fue en los años sesenta cuando se abrieron a la luz pública las dimensiones y

los detalles de la barbarie nazi, y nuevas generaciones de historiadores y sociólogos se interrogaban en torno a temas tales como explicar la fuerza y el respaldo del que gozó el nazismo por parte de gran parte de una sociedad como la alemana, considerada –con razón– como una de las más cultas de Europa. ¿Cómo deslindar entre la responsabilidad que pudo haber tenido Hitler en la desastrosa aventura del III Reich y la que debía asumir el resto de la sociedad alemana? Las miradas en torno a la responsabilidad social ante la barbarie nazi, así como las críticas a las interpretaciones previas que otorgaban a la población un papel pasivo, asumiéndola como víctima de la represión y la manipulación realizada por Hitler y su partido, generaron una intensa confrontación de ideas y debates, abriendo nuevas y múltiples perspectivas teóricas –imposibles de agotar en toda su exhaustividad– en torno a las razones que llevaron a que amplios sectores de la población alemana se adhirieran en fechas tempranas al proyecto nazi y colaboraran más tarde en las prácticas de control social y represión dirigidas desde el Estado. Desde la tesis de que el atractivo del nazismo residía principalmente en su promesa de ofrecer esperanza y optimismo para construir una nación poderosa y unida al tiempo que alentaba un vigoroso activismo político (Fritzsche, 2009) hasta la propuesta de que el consenso estuvo siempre presente en el III Reich a través de la propaganda en los medios de comunicación y las delaciones de los ciudadanos civiles (Gellately, 2002). O desde la tesis de Ian Kershaw, de que “si bien el camino a Auschwitz fue construido por el odio, fue pavimentado con indiferencia” (Kershaw, 1983:277) hasta la del

historiador Gotz Aly de que la cúpula del régimen compró el silencio y la complicidad de la mayor parte de los alemanes a cambio de seguridad y bienestar material a través del pillaje, la expoliación de la Europa ocupada, y el saqueo de bienes de los judíos, lo cual permitió hasta cierto punto asegurar el nivel de vida del pueblo alemán y obtener su consenso (Aly, 2006). O desde las investigaciones de David Bankier (1992) quien ha sostenido que la opinión pública alemana tenía un amplio conocimiento sobre el exterminio de judíos que se estaba realizando, hasta las ya mencionadas tesis de Daniel Goldhagen destacando la activa implicación de la sociedad alemana en el Holocausto (Goldhagen, 1997).

En el caso argentino, también la dictadura militar habría sido imposible sin la trama de la complicidad civil, tanto para llegar al poder como poner en operación los mecanismos de represión y desaparición. Si bien numerosas investigaciones han privilegiado las complicidades de organizaciones como los partidos políticos, la Iglesia católica, las asociaciones empresariales, profesionales y sindicales, entre otras, también se han realizado investigaciones y desarrollado diversas reflexiones en torno a la compleja temática de la complicidad civil como sostén ideológico de la dictadura entre amplios sectores de la población. En esta línea, se pueden mencionar, por ejemplo, desde la tesis de Guillermo O'Donnell (1987) de que la implantación de un régimen autoritario convergió con los históricos rasgos autoritarios y represivos de la sociedad argentina que, en realidad, aspiraba a un poder fuerte que garantizara algún orden, hasta la tesis de la “naturalización de la violencia” entre la “gente co-

mún” de clase media no involucrada en la política, que, aceptando los asesinatos cotidianos, toleró a una dictadura militar que prometía restaurar los valores del orden y la racionalidad (Carassai, 2013); desde la tesis de Vezetti de que no sólo durante la dictadura el

programa brutal de intervención sobre el Estado y amplios sectores no era en absoluto ajeno a tradiciones, acciones y representaciones políticas que estaban presentes en la sociedad desde bastante antes (Vezetti, 2002:39)

Al tiempo de que la dictadura fue alentada por una violencia previa que involucró a la sociedad civil y política hasta el punto de recibir con beneplácito al régimen dictatorial hasta la tesis de José Luis Romero (2001) de que la cultura política argentina tenía poco de democrático, y que los conflictos de la sociedad se dirimían en los más variados escenarios, no necesariamente democráticos, lo cual alentó el autoritarismo, y la violencia.

Pero también la literatura, más allá de Gamerro, se aproximó al tema interrogándose acerca de las responsabilidades de la propia sociedad desde diversos registros y en diferentes tonos. ¿Cómo dar cuenta literariamente de que el horror de la represión impregnaba a toda la sociedad y no sólo a los perpetradores militares? Así, por ejemplo, en el año 2002, el mismo año en que se publicaba la novela de Gamerro, salía a la luz la novela *Dos veces junio*, de Martín Kohan (2005) cuyo narrador es un conscripto que en 1978 trabaja como chofer de un médico de la ESMA, el principal centro de detención clandestino y que, especifica-

mente durante la noche del partido en que la Argentina pierde el partido con Italia durante el Mundial de Fútbol, participa en el secuestro ilegal del hijo de una prisionera detenida en un centro clandestino de la ciudad de Quilmes. El narrador, que carece de nombre, es un personaje sin importancia en la estructura del aparato represor, absolutamente sumiso ante su jefe, un médico que sirve a las fuerzas de seguridad, pero cuya indiferencia, insensibilidad e incapacidad para reaccionar éticamente ante la interrogante que desencadena el relato del libro. “¿A partir de qué edad se puede empear (sic) a torturar a un niño?” (Kohan, 2005: 11), y que sólo lo lleva a corregir la ortografía equivocada, lo convierte en un cómplice de los victimarios. Pero casi más importante que la historia del protagonista es el entorno casi carnavalesco en que transcurre la trama: la enajenación de toda una sociedad ante el Mundial de fútbol, miles y miles de personas invadiendo las calles y los estadios en un estado de fervor patriótico totalmente ajeno a la realidad de los centros clandestinos de detención ubicados a lo largo de todo el país. En este sentido, cabe recordar que Eduardo Anguita y Martín Caparrós finalizan su libro *La voluntad* relatando un episodio estremecedor en esta misma línea: la noche del partido final en que Argentina se coronó campeón, un grupo de prisioneros de la Escuela de Mecánica de la Armada fueron sacados a las calles para constatar el entusiasmo popular.

El fervor era mucho mayor que todo lo que Graciela hubiera podido imaginar... Tanta gente en la calle, tanto entusiasmo patriótico. En ese momento, en todo el país, millones de personas

daban los mismos gritos, revoleaban banderas, se besaban, eran felices, se felicitaban, estaban orgullosos de ser argentinos. (Anguita y Caparrós, 1998:462).

En ese contexto, al conscripto de la novela de Kohan –más interesado en la alineación del equipo argentino de fútbol que en la naturaleza de su quehacer criminal– le importa poco que en el coche que él maneja se transporte a un bebé robado. Más grave aún: terminada la dictadura militar, su complicidad se traducirá en amnesia. Después de cuatro años de aquella noche infernal, en que participó en el robo de un bebé que sería entregado a la hermana de su jefe,

el sueño tarda en llegar. Cuando por fin me duermo, sueño con aquella puta del tic nervioso en la boca. Por supuesto que ya no me acuerdo de cómo era su cara: sueño con una mujer de rostro difuso, una mujer indefinida; pero en el sueño yo sé que se trata de ella... Pasaron cuatro años en el sueño, igual que en la realidad. A pesar de eso, ella se acuerda de mí. Se echa desnuda en una cama ilimitada, y sin esperar a que yo esté encima de ella, jadea y exclama: ¡Matame, soldado matame! (Kohan, 2005.188).

Por otra parte, y en otro registro, la novela *La mujer en cuestión*, de María Teresa Andruetto, publicada originalmente en 2003 aunque escrita en el año 1998, va un paso más allá, en un sentido muy similar al planteado por Gamberro. Al relatar la historia de una militante, Eva Mondino, sobre-

viviente de uno de los principales centros clandestinos de detención que funcionaron en Córdoba, a través de un Informe que un (desconocido) informante elabora para un (anónimo) mandante, y para el cual entrevista a más de treinta personas poniendo en juego una multiplicidad de voces, la complicidad social se extiende a toda la sociedad. A las voces que hablan de Eva, muchas de ellas contradictorias, se agregan rumores sin confirmar, chismes, denuncias anónimas, etc., que presentan un escenario social de inercia y complicidad social tácita que se traduce en un apoyo casi sin cuestionamientos a la dictadura. En el Informe sobre “la mujer en cuestión” —en el que cada testimonio aparece con nombre y apellido y numerosas notas aclaratorias— ninguna voz es inocente. Sea por miedo, o por afinidad ideológica con la dictadura, las voces hacen caso omiso del peligro que rodea a Eva como militante clandestina y como detenida, o de la situación precaria en que se encuentra una vez libre, con la incertidumbre de saber qué sucedió con el hijo que tuvo en prisión. Ni sus padres le prestan dinero para salir del país antes de ser detenida, ni hay quien le permita esconderse en su casa, ni logra evadir la denuncia de un vecino, ni nadie la defiende al momento de su secuestro. Más aun: es chantajeada sexualmente cuando quiere obtener información sobre su novio desaparecido y aun en tiempos de democracia, por haberse salvado, es condenada por (supuesta) colaboradora. En un planteamiento cercano al de Gamerro, la novela de María Andruetto privilegia la idea de que la dictadura fue construida por toda una sociedad que se negó a ver la realidad y participó en el quehacer criminal, aun-

que haya sido, en el mejor de los casos, por omisión.

Así como el nazismo sigue siendo un tema presente en Alemania, en Argentina, más de treinta años después del fin de la dictadura, el debate sobre aquellos años oscuros sigue presente en la escena pública y política del país, gravitando todavía en la conciencia de millones de argentinos y formando parte de un pasado no resuelto, aunque la mitad de la población haya nacido después del golpe militar de 1976. La obsesión memorialística sigue presente en los debates diversos sobre la revisión de la historia de los años sesenta y setenta (Vezetti, 2009), en la discusión en torno a las políticas de la memoria que han convertido en museos a los principales centros de detención clandestina, en la publicación permanente de narrativas vivenciales como biografías y autobiografías, en filmes, en numerosos trabajos ensayos de investigación histórica y periodística, en documentales, en novelas y ciertamente, en la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo por recuperar a sus nietos y en el esfuerzo para que los niños secuestrados recuperen su identidad. La década de los setenta es un tema de reflexión permanente en Argentina, sea para exaltarla y proclamar fidelidad a esa época (incluso por parte del gobierno argentino que “busca en los trágicos setenta un referente político” (Cué, 2015), sea para deslindarse totalmente. Sin embargo, no puede negarse que, como en muchas otras sociedades latinoamericanas, en la sociedad argentina se ha desactivado el espacio de lo público, y producido un desencantamiento con las utopías de largo plazo y mayor espectro. Afortunadamente, uno de los temas tabú de la historia ar-

gentina, la cuestión del colaboracionismo civil con el terrorismo de Estado, ha ido emergiendo con creciente fuerza en los últimos años, y la literatura ha jugado un papel importante al respecto. Pero todavía no es suficiente. Si no se agota el tema de la complicidad y vinculación de las

sociedades “desde abajo” con los regímenes dictatoriales, las sociedades quedarán auto-condenadas a sufrir las consecuencias por el resto de su historia. Sólo una mirada hacia su propio interior impedirá que ellas reflejen la monstruosidad que puede nacer de sí mismas.

Bibliografía

- Alcoba, Laura. (2008) *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Aletta de Sylvas, Graciela. (2010) La Ficción: Espacio simbólico de la ausencia en la novela argentina contemporánea. En *Amerika. Mémoires, identités, territoires* [en línea]; núm. 3. Disponible en <http://amerika.revues.org/1177>
- Andruetto, María Teresa. (2009) *La mujer en cuestión*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2010), *Lengua madre*, Random House Mondadori.
- Anguita, Eduardo y Caparrós, Martín. (1998) *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria 1976-1978*. Buenos Aires: editorial Norma, tomo III.
- Appelfeld, Aharon. (2013) *Tzili. La historia de una vida*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Balderstone, Daniel et al. (1987) *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza editorial.
- Bankier, David. (1992) *The Germans and the Final Solution: Public Opinion under Nazism*. Cambridge: Mass, Blackwell.
- Binet, Laurent. (2011), *HHhH*. España: Seix Barral.
- Bonasso, Miguel. (1984) *Recuerdos de la muerte*, México, Era.
- Broch, Hermann. (2009) *El maleficio*. Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Calveiro, Pilar. (1995) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- (2005) *Política y/o violencia*. Buenos Aires: editorial Norma.
- Carassai, Sebastián. (2013) *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Cué, Carlos. El Gobierno argentino busca en los trágicos setenta un referente político. *El País*, Madrid, España. 1º de mayo 2015.
- Davidson, Martin. (2012) *El nazi perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Gamerro, Carlos. (2002) *El secreto y las voces*. Buenos Aires: editorial Norma.
- Feijoo, Cristina. (2001) *Memorias del río inmóvil*. Buenos Aires: Ckarub/Alfaguara.
- Feinmann, Juan Pablo. Pensar y escribir después de la ESMA. *Página12*. Buenos Aires, Argentina. 25 de marzo de 2000.
- Fritzsche, Peter. (2009) *De alemanes a nazis*. Argentina: Siglo XXI editores.
- García, Luis (Comp.). (2007) *No matar. Sobre la responsabilidad*. Córdoba: Ediciones La Intemperie/Ediciones del Cíclope; Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Gellately, Robert. (2002) *No sólo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*. Barcelona: Crítica.
- Goldberg, Florinda. (2001) *Judíos del Sur: el modelo judío en la narrativa de la catás-*

- trofe argentina. En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 12; núm. 2, Julio-diciembre. Pp. 139-152.
- Goldhagen, Daniel. (1997) *Los verdugos voluntarios de Hitler*. España: Taurus.
- Goldman, Daniel y Dobry, Hernán. (2014) *Ser judío en los años setenta. Testimonios del horror y la resistencia durante la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo XX editores.
- Götz, Aly. (2006) *La utopía nazi. Cómo Hitler compró a los alemanes*. Barcelona: Crítica.
- Grass, Gunther. (1978) *El tambor de hojalata*. Madrid: Alfaguara.
- (1999) *Escribir después de Auschwitz*. Barcelona: Paidós.
- (2007) *Pelando la cebolla*. México: Santillana.
- Grenoville, Carolina. (2010) Memoria y narración. Los modos de reconstrucción del pasado. En *Andamios*, vol. 7; núm. 13. Pp. 233-257.
- Gusman, Luis. (2002) *Ni muerto has perdido tu nombre*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2006) *Villa*. Buenos Aires: Edhasa.
- Hecker, Liliana. (1996) *El fin de la historia*. Buenos Aires: Suma de Letras.
- Hilb, Claudia. (2013) *Usos del pasado. Que hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (1985) En Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Isherwood, Christopher. (2014) *Adiós a Berlín*. Barcelona: Acantilado.
- Jaspers, Karl. (1998) *El problema de la culpa*. Barcelona: Paidós.
- Kershaw, Ian. (1983) *Popular Opinion and Political Dissent in the Third Reich: Bavaria, 1933-1945*. Nueva York: The Clarendon Press, Oxford University Press.
- (2003) *Hitler, los alemanes y la solución final*. Madrid: La estera de los libros.
- (2004) *La dictadura nazi. Principales controversias en torno a la era de Hitler*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Kohan, Martín. (2005) *Dos veces junio*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- La complicidad civil. Pavlovsky, Eduardo. En *Página 12*. Buenos Aires: Argentina, 1 de abril de 1999.
- Levi, Primo. (2002) *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik editores.
- Levín, Florencia Paula. (2005) Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de Los vecinos del horror. Los otros testigos. En *Revista Entrepasados*, núm. 28.
- Littel, Jonathan. (2007) *Las benévolas*. México: Colofón.
- Mann, Heinrich. (1983) *El ángel azul*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Mann, Klaus. (2006) *Mefisto*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Martínez, Tomas E. (2008) *Purgatorio*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Modiano, Patrick. (2012) *Trilogía de la ocupación*. Barcelona: Anagrama.
- O'Donnell, Guillermo. (1987) Democracia en la Argentina: micro y macro. En Oszlak, Oscar (Comp.). *Proceso, crisis y transición democrática/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Osorio Elsa. (2006) *A veinte años, Luz*. Buenos Aires: Planeta.
- Piglia, Ricardo. (1980) *Respiración artificial*. Buenos Aires: Pomaire.
- Pron, Patricio. (2011) *El espíritu de mis padres sigue sufriendo en la lluvia*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Reich, Wilhelm. (1973) *La psicología de masas del fascismo*. México: Roca.

- Ringelblum, Emmanuel. (1989) *Notes from the Warsaw Ghetto. Journal of Emmanuel Ringelblum*. Nueva York: Schocken Books.
- Romero, Luis Alberto. (2001) Las raíces de la dictadura. La sociedad como cómplice, partícipe o responsable. En *Puentes*, Año I, Núm. 3.
- Roskies, David (ed.). (1989) *The Literature of Destruction. Jewish Responses to Catastrophe*. Philadelphia-New York-Jerusalem: Tye Hewish Publication Society.
- Roth, Joseph. (1991) *La tela de la araña*. Barcelona: Sirmio.
- Sarlo, Beatriz. (2012) *Ficciones argentinas. 33 ensayos*. Buenos Aires: Mardulce.
- Schlink, Bernardo. (2009) *El lector*. México: Anagrama.
- Sebald, W.G. (2003) *Sobre la historia natural de la destrucción*. Barcelona: Anagrama.
- Semilla Durán, Angélica. (2010) Las voces del silencio. En *Amerika. Amerika. Mémoires, identités, territoires* [en línea]; núm. 3. Disponible en <http://amerika.revues.org/1177>
- Semprún, Jorge. (1995) *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- Stegmayer, María. (2010) Acerca de los usos estratégicos del policial en El secreto y las voces de Carlos Gamerro. En *Anclajes*; vol. XIV; núm. 2. Pp. 175-184.
- Strejilevich, Nora. (2007) *Una sola muerte numerosa*. Córdoba: Editorial Alción.
- Vezzetti, Hugo. (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009) *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Wiesel, Elie. (1987) *La noche, el alba, el día*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Memoria, posmemoria y *re-enactment* en el cine documental argentino

RESUMEN: En el cine argentino contemporáneo la confrontación con la memoria del terrorismo de estado perpetrado durante la última dictadura militar se articula tanto en ficciones como en documentales cinematográficos cuyas reconstrucciones del pasado parecen íntimamente vinculadas con la experiencia del presente. Las articulaciones fílmicas de la memoria social se ven frecuentemente asociadas con el concepto de la 'posmemoria'; esta se define no solamente por la posterioridad de los recuerdos y su estatus altamente reflexivo sino que se caracteriza asimismo por varias prácticas de *re-embodiment* o del *re-enactment* del pasado traumático.

Este artículo indaga en los procedimientos cinematográficos así como también las implicaciones socioculturales que marcan la representación documental de la 'posmemoria' en tres películas dirigidas por hijos de desaparecidos: *Papá Iván* (María Inés Roqué, 2000), *Los rubios* (Albertina Carri, 2003), *M* (Nicolás Prividera, 2007). Se enfoca en particular la continua oscilación entre las técnicas opuestas de distanciamiento reflexivo y de *re-enactment* afectivo que alteran la relación entre pasado y presente y amenazan con borrar los propios límites entre víctimas y victimarios.

PALABRAS CLAVE: Posmemoria, re-enactment, desaparecidos, cine documental.

ABSTRACT: In contemporary Argentine cinema the confrontation with the memory of the state terrorism practiced during the last military dictatorship is articulated both in fictions and documentaries whose reconstructions of the past appear to be closely related to the experience of the present. The filmic articulations of social memory are frequently associated with the concept of 'postmemory' which is not only defined by the posteriority of remembrance and its highly reflexive status but is also characterized by various practices of re-embodiment or of the re-enactment of the traumatic past.

The present article investigates the cinematographic techniques as well as the socio-cultural implications which mark the documentary representations of 'postmemory' in three films directed by children of desaparecidos: *Papá Iván* (María Inés Roqué, 2000), *Los rubios* (Albertina Carri, 2003), *M* (Nicolás Prividera, 2007). It focuses in particular on the continual oscillation between the opposed techniques

Kirsten Kramer
Universidad de Bielefeld

Artículo recibido el
04/09/2015 y aceptado
el 09/11/2015

VERBUM ET LINGUA
NÚM. 6
JULIO / DICIEMBRE 2015
ISSN 2007-7319

of reflexive distancing and affective re-enactment which alter the relation between past and present and threaten to blur the very boundaries separating victims and perpetrators.

KEY WORDS: postmemory, re-enactment, *desaparecidos*, documentary cinema.

Introducción

Dentro del cine argentino contemporáneo, la confrontación con la memoria de acontecimientos vinculados con el terrorismo de estado perpetrado durante la última dictadura militar (en los años 1976-1983) se manifiesta tanto en ficciones como en documentales cinematográficos.¹ Durante los últimos quince años, estos últimos han sido realizados a menudo por supervivientes de las víctimas de la dictadura, hijas o hijos de desaparecidos, como lo demuestran de modo paradigmático los documentales *Los rubios* de Albertina Carri (2003), que forma el objeto central de este artículo, *Papá Iván* de María Inés Roqué (2000), así como también *M* o *Tierra de los padres* de Nicolás Prividera (de 2007 y 2011).

En general, la producción de estas películas se inscribe en un horizonte de referencia definido por una doble perspectiva de investigación: por un lado, se trata del contexto de emergencia de la cultura, política y estética de la (pos)memoria. El género del documental parece integrarse ya en este contexto en la medida en la que aparece como el representante filmico de una 'memoria social' cuya realización va planteando preguntas acerca de las articulaciones de la reconstrucción del pasado que se

presentan estrechamente relacionadas con la experiencia del presente.² Asimismo, estas películas documentan de manera recóndita las transformaciones de la formación social actual las transformaciones de la formación social actual que deriva sus peculiares características de las prácticas (pasadas) de la dictadura militar.

Por otro lado, las modalidades de la realización filmica de la (pos)memoria se fundan en los modos de expresión constitutivos del género documental. Sobre todo en la película de Carri se observa de manera particular, ya que *Los rubios* presenta un enfrentamiento eminentemente crítico con aquella 'ilusión de realidad' o de veracidad que convencionalmente constituye la base del género del documental (véanse Nichols, 1991 y 2001). Por consiguiente, en sus pretensiones políticas y estéticas, como en su realización técnica se distingue, tanto de la tradición del peronismo, representado de modo ejemplar por *La hora de los hornos* de Fernando E. Solanas (1968),³ como también de otras películas contemporáneas dedicadas al pasado político.

¹ Acerca de la confrontación con la memoria realizada en el cine argentino contemporáneo véanse, entre otros, Amado (2009), Andermann (2011), Page (2009), Peña (2003 y 2012), Schwarzböck (2007).

² Para una descripción diferenciada del trabajo de la 'memoria social' que se refiere al proceso de construcción del pasado desde el presente, véase Jelin (2002).

³ Sobre las articulaciones de la tradición del peronismo dentro del cine argentino, con referencias a Fernando E. Solanas, véanse, entre otros, Schumann (1982a y 1982b).

En el presente ensayo se abordarán los fenómenos y los procesos de la memoria o de la posmemoria en el contexto de un análisis que se deriva de dichos campos de referencia, lo que se llevará a cabo en dos partes: en primer lugar, se intentarán reconstruir brevemente las articulaciones y las funciones particulares que cumple la memoria colectiva dentro de la sociedad argentina en la era postdictatorial, para lo que nos ubicaremos entre los polos de la memoria cultural y lo que ha llegado a ser definido como una ‘posmemoria’ – de la cual sobre todo Albertina Carri figura como una de las representantes contemporáneas más prominentes. Este concepto de la posmemoria se relaciona con la interpretación sociológica del pasado político propuesta por Daniel Feierstein (2007), interpretación que no se limita a describir los procesos históricos pertenecientes a la emergencia de la dictadura militar en Argentina sino que se refiere asimismo a las transformaciones de las relaciones sociales que definen la sociedad en la actualidad. En segundo lugar se tratará de describir los modos específicos de la representación filmica que tanto en *Los rubios* como también en *Papá Iván* y *M* sitúan el enfrentamiento del pasado político en el contexto de procesos variados de memoria individual y cultural que en las películas de los hijos de desaparecidos parecen íntimamente vinculados con la búsqueda de su propia identidad. De manera más concreta, se intentará mostrar que la película de Carri se presenta como un modo sumamente reflexivo de reconstrucción documental que no sólo recurre a procedimientos pertenecientes a una posmemoria específicamente cinematográfica, sino que va sometiendo estos procedimientos a transformaciones

significativas que llegan a integrar nuevas técnicas de representación visual que oscilan entre la distanciamiento del pasado traumático y su *re-enactment* deliberado.

La confrontación del pasado: Entre memoria y posmemoria

En los estudios culturales actuales es común aludir a una periodización de las estrategias públicas de la memoria del terrorismo de Estado en Argentina de los últimos treinta años.⁴ A esta periodización, que inicia en la década de los ochenta, corresponden distintas prácticas de memoria efectuadas por diversos actores sociales que forman el horizonte de referencia cultural para los procedimientos de la memoria cinematográfica realizados en las películas de Carri, Roqué y Prividera. Estos se oponen a la cultura y política oficial representada por el informe *Nunca más* (1984) publicado por CONADEP, a los indultos presidenciales de Carlos Menem, a las medidas políticas iniciadas por los Kirchner en el nuevo milenio y también a las actividades de las asociaciones madres y abuelas de la Plaza de Mayo o la organización HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) que se definen por sus prácticas testimoniales basadas en una potente actividad simbólica.

De esta confrontación se han derivado dos modelos distintos de la memoria que incluyen, por un lado, la memoria oficial de orden jurídico que aspira a una ‘memoria total’ en detrimento de la singularidad de

⁴ Para tales periodizaciones y descripciones de las prácticas testimoniales mencionadas en este párrafo véanse, entre otros, Amado (2009: 13-17) y Noll-Opitz (2011: 336-338).

las víctimas individuales, y por otro lado, los discursos propagados por las asociaciones mencionadas y antiguos combatientes que proclaman un discurso de orientación más bien ‚melancólica‘ que tiende a la heroización política de estas víctimas.⁵

Ahora bien, si se estudian los procedimientos cinematográficos de la memoria realizados sobre todo en la película *Los rubios*, se nota inmediatamente que el documental se define por un enfrentamiento eminentemente crítico que se dirige contra ambos conceptos de la memoria colectiva mencionados, ya que –como lo ha señalado la crítica– el proceso de la memoria filmica está marcado por múltiples rupturas, lagunas y contradicciones inherentes a la reconstrucción del pasado que, en su conjunto, llegan a revocar tanto la ‘memoria total’ como también la memoria heroica profesada por los sobrevivientes de los combatientes (Nouzeilles, 2006).

Lo anterior ha llevado a la crítica reciente a asociar las técnicas cinematográficas empleadas en las películas documentales con el concepto de la ‘posmemoria’, concepto originariamente introducido por Marianne Hirsch para describir la problemática de la memoria de los hijos de los sobrevivientes del Holocausto, pero que, durante los últimos diez años se ha aplicado asimismo a la memoria de la segunda generación de las víctimas de la dictadura militar argentina.⁶ Este modelo de la pos-

⁵ Acerca de la distinción de dos discursos sobre la memoria colectiva que han ido dominando las representaciones de los desaparecidos en Argentina durante los últimos treinta años véanse en particular las observaciones instructivas en Nouzeilles (2006).

⁶ Para descripciones sistemáticas que van

memoria se define primeramente por la distancia temporal que se abre entre el recuerdo y lo que se recuerda, es decir, por la posterioridad de recuerdos traumáticos que se refieren a acontecimientos que no se han vivido directamente por el sujeto de la memoria. De esta definición se deduce además el carácter fragmentario de la memoria, que no logra integrar los recuerdos en una totalidad, y su dimensión ‘mediática’ puesto que –debido al retraso temporal– no consigue realizarse de modo directo o inmediato. Por último, según el análisis de Hirsch, la posmemoria se define igualmente por su carácter de proyección o construcción imaginativa así como también por diversas prácticas de *re-embodiment* que intentan compensar la pérdida de experiencias corporales y emocionales que definen la memoria de primera mano.⁷ Con estas prácticas secundarias de *re-embodiment*, que van acentuando los marcos sociales de la memoria pertenecientes al presente, la posmemoria logra realizar tipos de experiencia corporal y afectiva que se oponen directamente a su efecto constitutivo de distanciamiento tanto temporal como emocional y apenas recientemente

precisando las principales premisas e implicaciones cultural-históricas inherentes al concepto de ‘posmemoria’ véanse Hirsch (1997, 2001 y 2008); para análisis de *Los rubios* que parten explícitamente del concepto de la posmemoria véanse, entre otros, Amado (2004), Nouzeilles (2006), Quiles (2008) y Noll-Opitz (2011).

⁷ Sobre el concepto del *re-embodiment* según el cual se le atribuye a la memoria una „fuerza afectiva“ y un „lenguaje del cuerpo“ específico véanse en particular las reflexiones sistemáticas formuladas en Hirsch (2008: 109-111).

han llamado la atención de los críticos del cine documental.

Últimamente este modelo de la posmemoria ha sido criticado desde diversos ángulos. Tal y como lo ha destacado notablemente Beatriz Sarlo (2008: 125-166), no se trata de un concepto teórico enteramente nuevo, ya que esto se refiere a toda forma de memoria que trasciende el tiempo de vida de un individuo o de un grupo social, es decir, lo que corresponde al concepto de la ‘memoria (propia) cultural’, distinguida de la ‘memoria comunicativa’, si se siguen las clasificaciones propuestas por Jan y Aleida Assmann.⁸ Lo mismo se puede constatar con respecto al carácter fragmentario e ineludiblemente mediado que define igualmente cada forma de memoria en el sentido de que no le es posible reconstruir la totalidad de los contenidos y que el acto memorativo figura como la re-presentación secundaria de un pasado no siendo capaz de presentar el hecho mismo.⁹

No obstante, parece legítimo mantener el concepto de posmemoria si se integra en dos perspectivas de investigación: primero, al representar una forma particular de relacionar el pasado con el presente basado en

⁸ A pesar de que Sarlo no se refiera explícitamente a los trabajos de Jan y Aleida Assmann, la distinción entre la ‘memoria cultural’ y la ‘memoria comunicativa’ desarrollada por los dos autores forma un punto de referencia central para las observaciones críticas acerca del concepto de la posmemoria; sobre la distinción terminológica y su amplificación conceptual véanse, entre otros, Assmann (1997) y Assmann (2006).

⁹ Cada memoria, por lo tanto, se presenta en el marco de una narración que constituye su dimensión mediática.

un *re-enactment* deliberado de acontecimientos pasados a partir de una experiencia actual,¹⁰ el concepto de la posmemoria puede ser asociado a la interpretación sociológica de los efectos de la dictadura militar en Argentina propuesta por el sociólogo argentino Daniel Feierstein (2007). En estudios más recientes dedicados a las prácticas de los militares, los ‘centros clandestinos’ en los que fueron detenidos, torturados y asesinados los combatientes de organizaciones militantes se comparan a menudo con los campos de concentración y los asesinatos de representantes de la población civil se interpretan como articulación de un genocidio que se asemeja al Holocausto. Este tipo de análisis es retomado por Feierstein que se refiere a los objetivos estratégicos pertenecientes al ‘Proceso de Reorganización Nacional’, un amplio proceso de ‘normalización’ y de disciplinamiento de la sociedad entera, realizado por el gobierno militar en Argentina que logró implementar un sistema de represión general desconocido previamente. Con base parcialmente en los análisis conocidos sobre el Holocausto propuestos por Hannah Arendt o Zygmunt Baumann, que lo conciben como efecto de una planificación burocrática o una realización racional y científica, Feierstein interpreta asimismo

¹⁰ El término *re-enactment* se refiere a la reconstrucción o re-creación de un pasado histórico que se realiza primeramente mediante la imaginación y permite “re-vivir” una experiencia o una acción humana perteneciente a este pasado; para las implicaciones concretas inherentes a este concepto teórico, originariamente desarrollado por el historiador y filósofo británico Robin George Collingwood, véanse de modo paradigmático las reflexiones diferenciadas formuladas en Dray (1995).

las prácticas de legitimación y de acción política efectuadas por la dictadura militar argentina como articulaciones de un terror que establece una „tecnología del poder“ y una „infraestructura de la violencia“ (2007: 224, 249) cuyas formas de operación coinciden con la instauración de un aparato de represión que llega a realizar profundas transformaciones de las estructuras sociales. Se trata notablemente de un proceso de ‚desdiferenciación‘ de la violencia que durante la dictadura afectaba grandes partes de la población civil y, en la era postdictatorial, ha llegado a instaurar un sistema social de terror que subsiste hasta el presente ya no necesitando las prácticas concretas que originariamente formaban su base central: „[...] los contemporáneos del genocidio han aprendido un nuevo modo de relación social, aquel prefigurado y diseñado por el terror, pero que puede operar ahora como una decisión voluntaria sin un terror material a la vista.“ (2007: 249) Se efectúa, por ende, una re-formulación de la organización del campo social en el sentido de que los modos de pensar y actuar característicos del terrorismo de Estado subsisten a pesar de que su base material ha cesado de existir. La situación postdictatorial, en cierto modo, se define por el *re-enactment* secundario, la ‘re-creación’ de un pasado traumático que, de este modo, puede ser relacionada con las estrategias del *re-embodiment* de la posmemoria de orden político y social.

Además parece legítimo recurrir al concepto de posmemoria si se aplica a formas y técnicas cinematográficas concretas que definen el ‚trabajo de memoria‘ como se presenta de modo ejemplar en los documentales mencionados. Enseguida se intentará mostrar de manera precisa que

los procedimientos de distanciamiento reflexivo –que reúnen la distancia temporal con una distancia más bien emocional– entran en contraste marcado con diversas técnicas de la reiteración fílmica del pasado traumático que tienden justamente a transgredir la frontera perceptiva que los procedimientos de distanciamiento logran establecer y afirmar.

La (pos)memoria cinematográfica como re-enactment del pasado en el cine documental contemporáneo

Los films *Papá Iván*, *Los rubios* y *M* que se describen a menudo como documentales que contienen rasgos de autoficciones (véanse entre otros Blejmar, 2013; Nouzeilles, 2006) consisten sobre todo en series de entrevistas que se hacen con testigos de los acontecimientos que condujeron al secuestro o al asesinato del padre, de la madre o de ambos padres, de los directores Roqué, Carri y Prividera.

Estas entrevistas incluyen a vecinos de los padres, familiares como también a representantes de los grupos militantes operativos y ex-combatientes de los Montoneros; se interrumpen a menudo se interrumpen a menudo por fotografías, presentaciones de los directores o del equipo del film y secuencias con imágenes animadas que muestran puestas en escena de la vida pasada de los desaparecidos, a saber, secuencias de video en *Papá Iván* y *M*, o, en el caso de *Los rubios*, escenas en las que se emplean figuras Playmobil que presentan los acontecimientos del pasado dentro de cortas secuencias ficcionales.

Ahora bien, con respecto a la diferenciación que se hace entre la memoria y la posmemoria queda obvio desde el co-

mienzo de las películas que es el carácter mediático del documental lo que forma el centro de la escenificación, señalando así que los procesos de la memoria se deben a un trabajo de construcción deliberada del pasado a partir de los marcos memorativos pertenecientes al presente. Este proceso de construcción puede adoptar formas tan marcadas que la distancia temporal que define la posmemoria se transforma en las películas en una distancia cognitiva que se establece entre la representación fílmica y lo representado, atribuyendo a la narración fílmica un carácter eminentemente reflexivo con respecto a sus propias herramientas como también con respecto a las tradiciones genéricas del documental.¹¹

Eso se evidencia sobre todo en la representación de los propios directores de las películas. En todos los documentales aparecen los autores de la película incorporando tanto a los directores como a los hijos de los padres desaparecidos cuyas investigaciones llegan a conferir cierta continuidad y coherencia a la ‚narración‘ fílmica del documental. Esta tendencia culmina claramente en *Los rubios*, donde se efectúa una verdadera disociación de la persona Albertina Carri. Ella figura a la vez como la autora de la película que se ubica fuera de ésta, como la directora que aparece acompañada de

su equipo y como representante de las hijas de los desaparecidos en búsqueda de sus propios orígenes; en esta última función se incorpora además por la actriz Analía Couceyro que se presenta como una persona distinta con su propia individualidad.¹² Por ende, ya a primera vista las películas se distinguen por un multiperspectivismo acentuado que, a través de la disociación, de la disyunción de roles diversos en que se divide la personalidad de los autores, va negando las condiciones de posibilidad de una memoria total y unitaria. Como los documentales exhiben procedimientos de distanciamiento que resultan en una reflexividad aumentada con respecto al propio trabajo de la memoria, se puede concluir que no se limitan a enfocar los contenidos y objetos de la memoria sino que al mismo tiempo van explorando progresivamente sus verdaderas condiciones de representación y de constitución.

Las estructuras de la posmemoria determinan asimismo el empleo de otros medios visuales tales como las fotografías de los desaparecidos que se ven empleadas en los tres documentales. Así como lo ha destacado la crítica (véase en particular Ciancio, 2013), las películas frecuentemente presentan imágenes fotográficas que muestran escenas de la vida cotidiana de los familiares antes de su desaparición. Sin embargo, esas imágenes no representan de ningún modo documentos en el sentido estricto del término, materiales

¹¹ En este efecto de distanciamiento que establece un fuerte vínculo entre *Los rubios* y *M* insiste asimismo Luciana Aon (2011) en su análisis pertinente de ambos documentales; acerca del efecto de distanciamiento véase igualmente la interpretación formulada por Martín Kohan que, no obstante, acentúa primeramente el carácter ilegítimo de los procedimientos cinematográficos empleados en la película (2004).

¹² Acerca de este proceso de disociación que afecta la persona Albertina Carri y que, con referencia a la célebre tipología de documentales establecida por Bill Nichols (1991), permite clasificar *Los rubios* como documental ‚reflexivo‘, véanse las observaciones articuladas por Aon (2011).

que exponen la veracidad u objetividad del pasado memorizado para el espectador sino que, por el contrario, a menudo se limitan a mostrar fragmentos aislados de escenas o figuras recordadas que no se integran en una visión coherente o totalizante de este pasado generando además frecuentemente una intensidad afectiva que no sirve para compensar sino para confirmar y aumentar la experiencia de la pérdida. Las fotografías, por lo tanto, no van documentando o ‘presentando’ una era pasada (confiriéndole presencia a ella), sino que destacan nuevamente en modo reflexivo y altamente mediático la distancia temporal entre el hoy y el pasado que, si seguimos a las palabras articuladas por Roland Barthes (1995), únicamente se puede captar en el modo de un „*ça a été*“ en el que se expresa el irrevocable estar pasado de los desaparecidos que forman el objeto del recuerdo fotográfico.

Semejantes efectos reflexivos de mediación y distanciamiento caracterizan asimismo los medios de la memoria: se trata notablemente de los ‘testimonios’, los relatos formulados por los ex-combatientes o compañeros quienes desempeñan el papel de testigos oculares y así parecen garantizar la veracidad de los acontecimientos pasados. Sin embargo, en las películas aparecen frecuentemente, ya sea como personas anónimas –en *Los rubios* carecen justamente de aquella identidad personal que busca la autora de la película– o como individuos poco fiables y ambiguos. En el documental de Carri figuran, además, a menudo dentro de pantallas mostradas en la película que afirman nuevamente el carácter mediático de la memoria. Por lo tanto y una vez más el espectador de la película se ve confrontado con procedimientos altamente reflexivos

que se enfrentan aquí a la vez a los procesos de una memoria heroica.

Esta estrategia de distanciamiento reflexivo en *Los rubios* culmina en la propia estructura de las imágenes cinematográficas que ha sido relacionada a la transición histórica descrita por Gilles Deleuze (1983/1985) que va de la imagen-movimiento con sus esquemas de acción y reacción a la imagen-tiempo definida por la superposición perceptiva de diversas fases temporales que se oponen estrictamente a la idea de una historia teleológica y una temporalidad lineal (Ciancio, 2013). Así los movimientos repetidos y circulares de la actriz Ana Couceyro que no constituyen un itinerario en el espacio físico repiten de modo inverso tanto los trayectos errantes del equipo del film o del director de *M* a través de las topografías urbanas de Buenos Aires como los itinerarios que llevan a la directora de *Papá Iván* a través de paisajes rurales exhibidos en el documental, trayectos geográficos que, en su conjunto, posiblemente se remiten a la tradición occidental del arte memorativo que consiste en asociar imágenes de la memoria con localidades visualizadas (véase Yates, 1966). En el caso de la actriz Ana Couceyro, por el contrario, los movimientos espaciales figuran sobre todo como la articulación visual de una temporalidad circular que no expresa ninguna transformación entre los distintos momentos y llega a negar así en un acto crítico la propia estructura temporal que conforma la base de toda memoria cultural y le confiere su dimensión identitaria.

Sin embargo, importa destacar que los efectos de representación cinematográfica no se limitan de ningún modo a exponer los procedimientos de una posmemoria altamente reflexiva que se define notablemente

por su carácter incompleto y mediado por varios efectos de distanciamiento afectivo; todo lo contrario, van acentuando progresivamente el complejo vínculo que se establece entre el pasado traumático memorizado y la experiencia del presente que forma el propio marco fundador de esta memoria. Así, cada uno de los documentales recurre a modos distintos de efectuar un *re-enactment* o *re-embodiment* de acontecimientos relacionados con las desapariciones y se sirve en este contexto de procedimientos cinematográficos muy diversos. En *Los rubios*, esto lo demuestra de manera ejemplar la entrevista de una vecina cuyo testimonio no sirve precisamente para transmitir una información concreta con respecto al pasado de los desaparecidos, sino para comunicar sobre todo su miedo de hacer comentarios acerca de la vida de los padres de Carri y de verse involucrada en acontecimientos que pertenecen al pasado. El testimonio, por ende, va documentando la continuación o —usando los términos de Daniel Feierstein— la re-formulación de un espacio social en el que victimarios —en el caso presente: son los que posiblemente denunciaron a los combatientes— y se pueden ver como posibles víctimas de una persecución cuyo carácter y origen no se puede precisar. Si esta escena llega a esbozar la propia ‘tecnología del poder’ que se ve tematizada también en *M* (donde Nicolás Prividera va citando explícitamente los estudios de Hannah Arendt y los aplica al pasado argentino), aquí se trata además de un verdadero *re-enactment* del miedo inherente a la configuración política del pasado traumático. Este *re-enactment* afecta asimismo al espectador de la película quién tampoco consigue mantener una distancia temporal y afectiva sino que, por un efecto de inmersión, se ve impli-

cado progresivamente en un ambiente amenazante de sospechas y peligros pendientes. En esta escena, por lo tanto, es justamente la confrontación reflexiva con la convención genérica del documental que llega a abolir el efecto de distanciamiento que forma la base de la posmemoria cinematográfica.

Desde una perspectiva diferente, un procedimiento semejante al de efectuar el *re-enactment* del pasado violento se evidencia también en *Papá Iván*: así uno de los momentos de mayor intensidad afectiva se produce en el transcurso de una entrevista con la madre de la directora, la esposa del padre desaparecido. La escena recurre al *close-up*, técnica ya empleada en *Shoah* (1985) de Claude Lanzmann (véase Kettner, 2008 e.a.) y en otros documentales, donde el primer plano de los rostros de las personas entrevistadas frecuentemente sirve para enfocar emociones relacionadas con una experiencia intensa de presencia, con respecto a personas y acontecimientos recordados. Sin embargo, es significativo que en la escena de Papá Iván se opera un cambio de perspectiva notable con respecto a la presentación de la persona del desaparecido; éste no se aborda como combatiente o víctima de la violencia y del terror político, sino que figura como actuante dentro de una constelación amorosa particular en la que el padre deja a la madre al entablar una relación con otra mujer. Así, la mímica expresiva de la esposa así como las imágenes de la naturaleza, que parecen representar ‘paisajes interiores’ que reflejan la disposición melancólica de la persona mostrada,¹³

¹³ Sobre el papel que desempeña la melancolía en el contexto de la memoria cinematográfica presentada en *Papá Iván* véase Amado (2003).

efectúan un verdadero *re-embodiment* de la experiencia de pérdida que se remite a un pasado de violencia; esta experiencia implica, sin embargo, que la propia víctima de la historia política, en el marco de la historia familiar, parece convertirse en victimario, en el causante de una profunda crisis amorosa. El *re-enactment* cinematográfico del pasado violento, por lo tanto, va marcando el punto de intersección de dos narraciones distintas¹⁴ y, mediante esta superposición estructural de tramas narrativas parcialmente opuestas, al final consigue expresar una inquietante re-formulación del campo social que de nuevo amenaza con borrar los límites nítidos entre víctimas y victimarios.

Los procedimientos esencialmente ambivalentes del *re-enactment* del pasado de los desaparecidos operados por la posmemoria cinematográfica se manifiestan con mayor evidencia en *Los rubios*, en donde parecen culminar en las secuencias que presentan las ya mencionadas imágenes animadas de figuras Playmobil. No es este el marco para discutir de manera detallada los numerosos comentarios críticos dedicados a estas secuencias, en las que Carri recurre deliberadamente a figuras que ya se han emplado en películas sobre la experiencia traumática del Holocausto.¹⁵ Si según los análisis for-

¹⁴ La interferencia de estas narraciones diversas que se presenta como un complejo „entretejido de imaginario familiar y representaciones políticas“ (138) se analiza asimismo en Amado (2003); sin embargo, Amado no va interpretando la entrevista con la madre como escena clave con respecto a la representación política sugerida por la película entera.

¹⁵ Sobre los contextos políticos y estéticos dentro de los cuales se ubica el empleo de las figuras

mulados por una parte de la crítica reciente se trata de un distanciamiento ilegítimo de los acontecimientos histórico-políticos de los años setenta que niega la memoria heroica de las víctimas (véase en particular Kohan, 2004), otros críticos (Aon, 2011; Ciancio, 2013 e.a.), en cambio, han destacado la integración reflexionada de una perspectiva juvenil en la narrativa fílmica. Sin embargo, los efectos visuales y acústicos de la secuencia que reconstruye el secuestro de los padres parecen contribuir sobre todo a conferir a las figuras artificiales el estatus inquietante de seres espectrales que no están ni vivos ni muertos (véase entre otros Blejmar, 2013) y, precisamente por representar este modo de existencia esencialmente liminal, llegan a incorporar a las personas de los propios desaparecidos cuyo destino se define por el mismo estado indeciso que oscila entre la vida y la muerte.

Se observa, por lo tanto, que la película genera un efecto de lo *Unheimliches* que se remite a procedimientos narrativos empleados notablemente en la literatura fantástica que, mediante la confrontación del mundo natural o empírico con un mundo contranatural e inexplicable, va creando efectos de ambigüedad epistemológica derivados de la superposición de niveles o áreas de realidad que no se corresponden.¹⁶ Según la célebre definición de Todo-

Playmobil, véanse en particular las observaciones instructivas en Blejmar (2013) quién analiza el uso de las figuras en Carri como parte de una memoria lúdica fundada en la ‘identificación heteropática’ entre víctimas y perpetradores que marca asimismo ciertas prácticas políticas realizadas por la agrupación HIJOS.

¹⁶ Acerca de la confrontación narrativa de dos

rov (1994) esta confrontación no se limita al mundo diegético de la ficción fantástica sino que involucra asimismo a su lector que también se encuentra en una situación de profunda ‚indecisión‘ epistemológica frente a lo representado. Es justamente este efecto fantástico que determina la figuración posmemorativa de los acontecimientos históricos presentados en *Los rubios*: aquí la representación fantástica tiene la función de compensar la imposibilidad factual de una representación empírica o realista del secuestro histórico, función memorativa que sólo consigue cumplir mediante la confrontación de diferentes tipos de imágenes, las imágenes documentales de las entrevistas empíricas que contrastan con las imágenes ficticias que muestran las figuras artificiales. Estas últimas obtienen un estatus ambivalente precisamente en la medida en la que no exhiben un mundo irreal y artificial sino que (re-)presentan e incorporan, por el contrario, la realidad misma del pasado y llegan a efectuar así un verdadero *re-enactment* de este pasado traumático –como lo indican notablemente los efectos acústicos que aluden tanto a películas de horror como a la película de ciencia ficción *The Day the Earth Stood Still* (retomada en *M* que muestra el cartel anunciador de la película)¹⁷ y que evocan al mismo tiempo los ruidos relacionados con prácticas de tortura eléctrica frecuentemente empleadas por los representantes de la dictadura militar.

mundos opuestos como base de toda ficción fantástica, véase el estudio clásico de Tzvetan Todorov (1994).

¹⁷ Sobre la adopción del sonido de la película de Robert Wise véase también Aguilar (2008).

Un último ejemplo de *re-enactment* cinematográfico del pasado se observa en *M* de Nicolás Prividera. También esta película hace referencias discretas a la poética de lo fantástico cuando en sus imágenes sugiere una proximidad entre el director y el fotógrafo de *Blow Up* de Antonioni en la representación de las investigaciones de Prividera –el fotógrafo de Antonioni asimismo investiga un crimen– aludiendo con esta cita a una situación de indecisión fundamental, que, en el caso de Antonioni, se deriva inmediatamente del modelo neo-fantástico de la película, *Las babas del diablo* de Julio Cortázar.

Sin embargo, aún de mayor importancia parece ser otra secuencia, en la que el sonido presenta la entrevista con un amigo de la difunta *M* (que significa ‘madre’ y el nombre Marta Sierra), mientras que el montaje visual muestra secuencias de video de una matanza, las que el lector asocia espontáneamente con acontecimientos violentos del pasado. En esta secuencia Prividera evidentemente hace alusión a la técnica del montaje de colisión, introducida por Sergej Eisenstein, la cual relaciona a nivel visual dos realidades dispares de tal modo que se borran las delimitaciones entre ambas áreas de representación, como lo demuestra de manera paradigmática el célebre ejemplo del montaje de imágenes de grupos de trabajadores con imágenes de matanzas de ganado, empleado en *La huelga*. Es verdad que en *M* la escena de la matanza es seguida de secuencias en las cuales los compañeros se ven comiendo alegremente, secuencias que van parodiando o desplazando parcialmente el efecto violento de la técnica del montaje; no obstante, se trata de una forma de *re-enactment*, la cual sirve antes de todo

para provocar una experiencia traumática de shock en el espectador. El mismo tipo de *re-enactment* se repite de nuevo con una técnica cinematográfica similar en el prólogo de *Tierra de los padres*, donde la representación visual de la violencia en las calles de Buenos Aires es acompañada a nivel sonoro por el canto patético de fórmulas del himno nacional argentino.

Para terminar se puede concluir que, en sus figuraciones del terror del pasado, los documentales recurren a técnicas cinematográficas pertenecientes a una posmemoria dedicada a recuerdos fragmentarios, inacabados y esencialmente mediados, con lo que se demuestra una dimensión altamente reflexiva de la memoria dirigida no primeramente a sus contenidos sino a sus propios modos de representación y consti-

tución. Sin embargo, esta reflexividad de la posmemoria fílmica en cuanto a sus propias herramientas mediáticas no tiende a operar una suspensión del pasado traumático y un distanciamiento con respecto al recuerdo actual, sino que, por el contrario, visa notablemente a efectuar el *re-enactment* inquietante de la historia violenta, empleando deliberadamente procedimientos fílmicos relacionados con diversas convenciones cinematográficas y literarias (desde la poética fantástica hasta el montaje de colisión) para invocar una profunda e ineludible continuidad entre el pasado y el presente. Se crea así una ambigüedad cognitiva, afectiva y social que deriva tanto en su fascinación estética como su imprescindible impacto político de la oscilación continua entre distancia y *re-embodiment*, entre reflexión e inmersión.

Bibliografía

- Aguilar, Gonzalo. (2008) *Los rubios: Mourning, Frivolity, and Melancholy*. En *New Argentine Cinema. Other Worlds*. Palgrave Macmillan. Pp. 155-170.
- Amado, Ana. (2003) Herencias. Generaciones de duelo en las políticas de la memoria. En *Revista Iberoamericana*. Vol. 69. Pp. 137-153.
- Amado, Ana. (2004) Ordenes de la memoria y desórdenes de la ficción. En Ana Amado/Nora Domínguez (Eds.). *Lazos de familia: Herencias, cuerpos*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 13-81.
- Amado, Ana. (2009) *La imagen justa: cine argentino y política (1980-2007)*. Buenos Aires: Colihue.
- Andermann, Jens. (2011) *New Argentine Cinema*. London/New York: I.B. Tauris.
- Aon, Luciana. (2011) Una cuestión de representación: las películas de los directores-hijos. En *Estudios*. Vol. 25 (Enero-Junio). Pp. 219-230.
- Assmann, Aleida. (2006) *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Munich: Beck.
- Assmann, Jan (1997). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen*. Munich: Beck.
- Barthes, Roland. (1995) La chambre claire. Note sur la photographie. En Barthes, Roland. *Oeuvres complètes*. Vol. 3. Paris: Le Seuil. Pp. 1103-120.
- Blejmar, Jordana. (2013) Toying with History: Playful Memory in Albertina Carri's *Los rubios*. En *Journal of Romance Studies*. Vol. 13, núm. 3 (Winter). Pp. 44-61.
- Ciancio, María Belén. (2013) Labyrinths and Lines of Memory in Documentary Film:

- Memoria del saqueo* and *Los rubios* from a Philosophical Perspective. En *Latin American Perspectives*. Vol. 40, núm. 101. Pp. 101-113.
- Deleuze, Gilles. (1983/1985) *Cinéma*. Vol. 1/2. Paris: Editions de Minuit.
- Dray, William H. (1995) *History as Re-Enactment*. Oxford: Clarendon Press.
- Feierstein, Daniel. (2007) *El genocidio como practica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aites: Fondo de cultura económica.
- Hirsch, Marianne. (1997) *Family Frames. Photography, Narrative, and Postmemory*. Cambridge: Harvard UP.
- Hirsch, Marianne. (2001) Surviving Images. Holocaust Photographs and the Work of Postmemory. En Barbie Zelizer (Ed.). *Visual Culture and The Holocaust*. London: Athlone P. Pp. 215-246.
- Hirsch, Marianne. (2008) *The Generation of Postmemory*. En *Poetics Today*. Vol. 29, núm. 1 (Spring). Pp. 103-128.
- Jelin, Elizabeth. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kettner, Fabian. (2008) Sprechder Toten. En *Prodomo* [en línea]. Vol. 8. Disponible en: <http://www.prodomo-online.org/ausgabe-8/archiv/artikel/n/sprecher-der-toten.html>
- Kohan, Martín. (2004): La apariencia celebrada. En *Punto de vista*. Vol. 78. Pp. 24-30.
- Nichols, Bill. (1991) *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington e.a.: Indiana UP.
- Nichols, Bill. (2001) *Introduction to Documentary*. Bloomington: Indiana UP.
- Noll-Opitz, Daniela. (2011) *Los rubios* (2003) de Albertina Carri – una poetología de la (pos)memoria. En Josef Raab/Sebastian; Thies/Daniela Noll-Opitz (Eds.). *Screening the Americas/Proyectando las Américas. Narration of Nation in Documentary Film/Narración de la nación en el cine documental*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. Pp. 335-354.
- Nouzeilles, Gabriela. (2006) Postmemory Cinema and the Future of the Past in Albertina Carri's *Los Rubios*. En *Journal of Latin American Cultural Studies: Travesía*. Vol. 14, núm. 3. Pp. 263-278.
- Page, Joanna (2009) *Crisis and Capitalism*. Durham: Duke UP.
- Peña, Fernando Martín. (2003) *Generación 60 – 90*. Buenos Aires: Malba.
- Peña, Fernando Martín. (2012) *Cien años de cine argentino*. Buenos Aires: Biblos.
- Quiles, Laia. (2008) Sutiles pretéritos. (Post) memoria(s) y (auto)biografía(s) en el cine documental contemporáneo. En Gregorio Martín Gutierrez (Ed.). *Cineastas frente al espejo*. Madrid: T&B. Pp. 83-99.
- Sarlo, Beatriz. (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo, una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schumann, Peter B. (1982a) *Handbuch des lateinamerikanischen Films* (Manual del cine latinoamericano). Frankfurt a.M./Madrid: Vervuert.
- Schumann, Peter B. (1982b) *Kino und Kampf in Lateinamerika. Zur Theorie und Praxis des politischen Kinos*. Hamburg: Hanser.
- Schwarzböck, Silvia. (2007) *Estudio crítico sobre Crónica de una fuga*. Buenos Aires: Picnic.
- Todorov, Tzvetan. (1994) *Introducción a la literatura fantástica*. México: Edición Coyoacán.
- Yates, Frances. (1966) *The Art of Memory*. London: Routledge.

“Mañana lloverá en Friburgo”:

La sombra de Heidegger de José Pablo Feinmann

“No pretendo ser perdonado,
porque no hay culpa en mí,
pero quiero ser comprendido.

Quienes sepan oírme,
comprenderán la historia de Alemania
y la futura historia del mundo”.

Deutsches Requiem (1948)

Jorge Luis Borges

RESUMEN: En este trabajo se analiza la novela *La sombra de Heidegger* (2005) del periodista, ensayista, cineasta y escritor argentino José Pablo Feinmann. En el ensayo se hace un análisis general de la novela y una revisión de la propuesta que ésta hace de la relación que tuvo el gran filósofo del siglo XX, Martin Heidegger, con el nacionalsocialismo. Un aspecto relevante de la novela es la difícil relación de los intelectuales con el poder. Igualmente se aborda la temática de la ineludible correspondencia que existe entre la dictadura nazi y la dictadura argentina así como su tratamiento en la literatura.

PALABRAS CLAVE: Feinmann, Heidegger, Nacionalsocialismo, Dictadura argentina, Intelectuales y poder

Olivia C. Díaz Pérez

Universidad de

Guadalajara

Artículo recibido el

06/08/2015 y aceptado

el 21/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: This essay analyzes the novel “The Shadow of Heidegger” (2005) (La Sombra de Heidegger) written by the Argentine journalist, essayist, filmmaker and writer José Pablo Feinmann. In the essay, the writer makes a general analysis of the novel and reviews the proposal it makes of the relationship of the great philosopher of the 20th century, Martin Heidegger, with national socialism. One relevant aspect of the novel is the difficult relationship which intellectuals have with power. The theme of the inescapable relation which exists between nazi and Argentine dictatorships and its treatment in literature is also explored.

KEYWORDS: Feinmann, Heidegger, national socialism, Argentine dictatorship, intellectuals and power.

Una novela filosófica

La sombra de Heidegger del escritor argentino José Pablo Feinmann publicada en el año 2005 ha sido denominada por el propio autor como una novela filosófica y al mismo tiempo como un homenaje a Jean Paul Sartre y a su célebre novela *La nausea*. Para Feinmann Heidegger ha sido el filósofo más importante del siglo XX, pero Sartre el más grande de todos. Y en su afirmación es determinante el papel que ambos jugaron en su relación con el poder y frente a los acontecimientos del siglo XX.

Esta novela sobre Heidegger, además, no puede separarse de la publicación del libro de Feinmann *¿Qué es la filosofía? El saber de los saberes* (2006), que reúne doce ensayos resultado de un curso impartido en la primera mitad del año 2005, el mismo año de la publicación de la novela. La estrecha relación entre este libro y la novela es más que evidente. En uno de estos ensayos relata incluso cómo en un principio el título de la novela sobre Heidegger sería *El desierto crece*, una frase de Zarathustra de Nietzsche que alude al nihilismo, pero que por políticas editoriales se había optado por *La sombra de Heidegger* (Feinmann, 2008: 42).

De manera general se puede afirmar que la obra de Feinmann se encuentra marcada por los acontecimientos culturales y políticos de los años setenta, periodo alrededor del que giran la mayor parte de las inquietudes y debates de este periodista, ensayista, guionista y escritor. La mezcla de géneros narrativos en sus escritos o la repetición de sus ideas en ensayos o textos literarios, a decir, su “procedimiento básico de escritura” ha sido descrito por Rita de Grandis como “reciclaje cultural”, apoyándose para ello “en la repetición y en la

circulación de formas vulgarizadas de la cultura letrada, tal como son producidas y reproducidas en el seno de las corrientes de opinión” (De Grandis, 2006: 30). Asimismo destaca en sus textos la presencia y combinación de discursos sobre “saberes filosóficos, psicoanalíticos, literarios, cinematográficos, políticos e históricos” (*Ibid.*: 31).

Con este trabajo se pretende, en primer lugar, analizar de manera general la novela *La sombra de Heidegger*, para posteriormente hacer una revisión de cómo se aborda, en el contexto de la literatura de Argentina y Latinoamérica, el tema del nazismo y en el caso concreto de esta novela, el de Heidegger y su relación con el nacionalsocialismo. El carácter un tanto ensayístico de la novela nos obliga al mismo tiempo a dilucidar la propuesta y lectura que hace Feinmann de la obra de Heidegger en el contexto de la historia de la filosofía en general y como es normal en sus textos, a relacionarla con la siempre imperante necesidad de explicarse o acercarse a Argentina.

Trilogía argentina y Pablo Epstein

La novela de Feinmann que aquí tratamos conforma la tercera parte de la trilogía que inició con la novela *La astucia de la razón* (1990) y que siguió con *La crítica de las armas* (2003). La primera novela de la trilogía ha sido considerada como una de sus novelas más logradas, la que se enmarca completamente en Hegel y trata de cuatro estudiantes que en 1965 se reúnen a reflexionar sobre qué es la filosofía. A través de Pablo Epstein, el personaje principal de la novela, sus amigos y sus preferencias filosóficas hacia Hegel, Marx o hacia la búsqueda de una tendencia latinoamericana “se reflexiona sobre la historia como contexto y

finalidad desde Hegel dentro de los interrogantes actuales sobre el estado actual de los intelectuales y las crisis de las izquierdas en América Latina” (De Grandis, 1997: 457). Pablo Epstein forma parte indispensable de la segunda novela y en *La sombra de Heidegger* aparece solamente al margen.

Las dos primeras novelas de la trilogía se desarrollan en Argentina y tienen muchos elementos autobiográficos, la segunda de ellas incluso un “eje narrativo fundamental que es autobiográfico” (Rovner, 2003:1). En *La crítica de las armas* el personaje de Pablo Epstein coincide con Pablo Feinmann en tanto que ambos se enfrentan a un cáncer al mismo tiempo que sufren el golpe de 1976. Esta novela inicia con el propósito de Epstein de matar a su madre, un aspecto que se interpreta como una metáfora para hacer alusión a la madre patria (*Ibid.*: 2). En la tercera parte de la trilogía se menciona a Pablo Epstein, quien, enfermo se enfrenta a la dictadura y ayuda a escapar rumbo al exilio a Martin Müller, uno de los dos principales narradores de la novela.

En *La sombra de Heidegger* Feinmann cambia de escenario y se traslada a Alemania, específicamente a Berlín y Friburgo. Pareciera que el autor intenta alejarse de Argentina para continuar con uno de los temas que siempre han marcado su obra y que resume en su libro *Filosofía y Nación* escrito entre 1970 y 1975 pero publicado hasta el año de 1982. En el prólogo de su reedición del año 1996 hace alusión a su inquietud sobre la necesidad o posibilidad de una filosofía o un pensamiento propio de Argentina: “¿Cómo, entonces, no preguntarse por las condiciones de posibilidad de la filosofía o –si queremos atenuar la expresión– del pensamiento en nuestro país?

No es otra la historia de este libro” (Feinmann, 1996: 11). En una entrevista, Feinmann agrega inclusive que con *La sombra de Heidegger* pretendía escribir una novela argentina (Gianera, 2005).

El nazismo en la literatura latinoamericana contemporánea

La novela *La sombra de Heidegger* forma parte de una serie de textos literarios que desde hace varias décadas, pero con mayor énfasis a partir de los años noventa, han recurrido al tema del nacionalsocialismo para hacer alusión al pasado de Argentina en el contexto de la última dictadura militar y la violencia practicada por ésta. En general, el tema de la segunda guerra mundial y de la dictadura nazi ha generado gran atracción en varios escritores latinoamericanos, aunque todos ellos con particularidades y matices muy concretos. Mientras en México la conocida *Generación del Crack* publicó a finales del siglo XX e inicios del presente en un periodo de no más de cinco años varias novelas con una temática enmarcada en el contexto del nacionalsocialismo y cuya obra más representativa fue la novela de Jorge Volpi (México, 1968), *En busca de Klingsor* (1999)¹, en Chile nos encontramos a autores como Roberto Bolaño (Chile, 1950 - 2003) que en sus libros *La literatura nazi en América* (1996), *Estrella distante* (1999), y *2666* (2004) recurre al tema del nacional-

¹ A la novela de Volpi le siguieron las novelas *Malebolge* (2001) de Pablo Soler Frost, *Amphytrion* (2000), de Ignacio Padilla y *Malheridos* (2003) de Pedro Ángel Palou García, todas ellas con temáticas relacionadas con la segunda guerra mundial, el nacionalsocialismo y sin ninguna relación política, social o geográfica con México.

socialismo, en cada una con diferentes particularidades. El tema del nacionalsocialismo en la obra de estos autores, así como también en la de otros escritores de lengua española y en general, obedece principalmente a una necesidad de “generalizar la experiencia humana con la incertidumbre y con el mal disfrazado de ideología triunfante, por encima de los continentes” (Pluta, 2013: 88). El mismo Jorge Volpi afirma en una entrevista que el tema de la Segunda Guerra Mundial „[...] es un tema que sigue despertando interés de escritores, lectores, cineastas, porque ahí se concentra mucho de lo peor de la naturaleza humana, sobre todo en esta racionalidad alterna que intenta establecer el nazismo y en la manera en la que se trata a un grupo humano completo“ (Nieto, 2009).

La referencia al tema de la dictadura nazi en la literatura argentina, por su parte, puede ir tan lejos como al famoso *Deutsches Requiem* (1949) de Jorge Luis Borges, a la tan celebrada novela de Manuel Puig, *El beso de la mujer araña* (1976), pasando por la también aplaudida novela de Ricardo Piglia *Respiración artificial* (1980). En particular se puede mencionar una serie de textos literarios que desde los años noventa han tendido a establecer paralelismos entre el destino de Argentina bajo la dictadura de los años setenta con la dictadura del nacionalsocialismo, pues resulta ineludible vincular el terrorismo de Estado practicado por la dictadura argentina con el régimen nazi. En estos textos se destacan como elementos comunes entre ambos sistemas totalitarios los mecanismos de represión y de exterminio que las caracterizó. La conocida interrogante lanzada por Theodor Adorno el año de 1966 sobre cómo escribir

después de Auschwitz es retomada por el mismo José Pablo Feinmann, quien se pregunta cómo escribir después de la ESMA (Feinmann, 2000).

Carta del padre y Heidegger

La sombra de Heidegger se conforma de dos partes y dos narradores. La primera es la *Carta del padre* y la segunda el *Relato del hijo*. La *Carta del padre* es una carta del profesor de filosofía Dieter Müller a su hijo, Martin Müller, nacido en 1934 en Friburgo, a quien su padre le expone cómo conoció a su profesor Heidegger, cómo éste abogaba por el nacionalsocialismo y por qué Alemania era, según él, el centro de Occidente. Como narrador en primera persona y en un cierto afán de explicar e intentar justificar su inclusión en el *Partido Nacional Socialista Obrero Alemán (NSDAP)* y en las filas de la *Organización paramilitar nazi (Sturmabteilung SA)* le relata sobre sus estudios en Friburgo bajo la influencia y doctrina de uno de los más reconocidos filósofos del siglo XX. En el relato de Dieter Müller aparece una serie de personajes, unos ficticios y otros reales, como por ejemplo, el de Hannah Arendt en su compleja relación con Heidegger, tanto como una de sus más entusiastas estudiantes y fieles seguidoras, como también en su relación amorosa con éste. Dieter Müller le relata a su hijo cómo conoció a su madre y sobre su inesperada muerte. Le cuenta también cómo es invitado por autoridades universitarias a dar un ciclo de conferencias en la París ocupada de 1943, con el objetivo de contrarrestar “la débil presencia filosófica alemana” (Feinmann, 2005: 121). De su estancia en París destaca el encuentro con Sartre y su deslumbramiento por su novela *La náusea*. Müller le

relata a su hijo cómo aprovechan este viaje para huir de Alemania. Se había percatado de que el movimiento se iba desbordando y a través de Madrid se embarcan a Argentina, en donde sin embargo no puede alejarse de su pasado: al cabo de un tiempo algunos discípulos suyos miembros de la SS en Alemania y criminales de campos de concentración lo buscan e invitan a unirse a la preparación de un cuarto Reich. Y es a través de ellos que tiene acceso a material filmico y fotográfico sobre los campos de concentración y sobre los horrores del nazismo. Esta parte de la novela termina en noviembre de 1948 con la descripción de una foto de un hombre desnudo que va hacia la cámara de gas, frente a quien Dieter Müller asume su responsabilidad, su culpa, pide perdón y se suicida con una Luger, la pistola semiautomática que había pertenecido a su padre.

La novela *La sombra de Heidegger* se inspira en una de las figuras más polémicas de la filosofía contemporánea, y aborda, tal y como lo describe Mario Vargas Llosa, en cuanto al caso concreto de la relación de Heidegger con el nacionalsocialismo, “el fascinante tema de cómo la más alta inteligencia y la cultura más sólida pueden ir a veces de la mano con las peores aberraciones ideológicas” (Vargas Llosa, 1993). Es importante mencionar que la novela de Feinmann se publicó el año 2005, cuando todavía no se conocían los así llamados “Cuadernos negros” de Heidegger, que se componen “de treinta y cuatro cuadernillos con cubiertas enceradas de color negro, en los que Heidegger redactó una serie de apuntes entre 1931 y 1976. Los primeros catorce cuadernillos –ahora publicados– se titulan “Reflexiones” y abarcan los años

transcurridos entre 1931 y 1941” (Xolocotzi, 2014). La publicación en febrero y marzo de 2014 de los primeros tres tomos confirmaron “algo que ya se sabía: Heidegger comulgó de buen grado con el nacionalsocialismo y aprobó la llegada de Hitler al poder (aunque no hay mención del dictador en los cuadernos es perceptible el eco de algunas de sus soflamas) también, que su entusiasmo inicial por el nuevo régimen se enfrió y se transformó en frustración” (Moreno 2015: 85). La publicación de estos cuadernos ha causado toda una gran polémica en torno a la obra de Heidegger y ha avivado tanto las posiciones de sus apologetas como las de sus detractores, lo que nos confirma lo complicado de separar al filósofo Heidegger de los acontecimientos que se dieron en Alemania durante el régimen del nacionalsocialismo. José Pablo Feinmann opta así por el género de la novela y aborda desde diferentes ángulos y perspectivas la problemática de Heidegger y su relación con el poder. A través de las narraciones del padre y del hijo se logra contraponer las voces a favor y en contra de Heidegger, no sin dejar de hacer una propuesta muy clara en tanto que Heidegger, en comparación al padre que escribe la carta y opta por el suicidio, se decide por un silencio férreo personificado por el filósofo que calla hasta el último minuto que dura el monólogo de la segunda parte de la novela.

En *La sombra de Heidegger*, el narrador de la primera parte a cargo de Dieter Müller inicia su relato con su confesión sobre el deslumbramiento que tuvo en él el discurso de Heidegger al momento de asumir el rectorado de la Universidad de Friburgo. La carta del padre contiene repetidas alu-

siones al tan conocido *Discurso del rectorado* titulado *La autoafirmación de la universidad alemana*: “Quiero también confesar [...] que me hice nacionalsocialista por Heidegger, que no lo había sido hasta escuchar, en 1933, su *Discurso del Rectorado*, y que acaso jamás lo habría sido si ese discurso no hubiese sido dicho” (Feinmann 2005:14). Por un lado, se presenta el tema de la participación en el movimiento nazi como una forma de colaboración pasiva, conocido en alemán como *Mitläufertum*, concepto que describe la condición de un individuo que se suma de manera acrítica, y sin estar convencido ideológicamente, a lo que hace la mayoría: “Brevemente, hijo: me hice nazi (...). Te dije: me hice nazi. Podría haber dicho: decidí ser nazi. Debiera ahora preguntar: ¿qué es *ser* nazi? Yo no tengo – desde mí– una respuesta” (*Ibid.*: 68,71). Esta condición es ejemplificada también a través de su suegro, el señor Wessenberg, quien “decía y creía lo que todos decían y creían” (*Ibid.*: 52). Por otro lado, se describe a Rainer Minder, su amigo del alma, también discípulo de Heidegger y miembro de las SA de Röhm, quien encarna al perfecto hombre nacionalsocialista: “En todos ellos había algo que no había en mí. Había furia. Belicosidad. Había, sobre todo, odio” (*Ibid.*: 71). Y a éstos también les atribuye el elemento necesario para unirlos, el *otro demoníaco* representado en los judíos. En las reflexiones de Müller sobre su apatía hacia los judíos y la completa ausencia de odio hacia ellos aborda una vez más la indiferencia y la actitud con la que muchas esferas de la sociedad alemana enfrentaron la persecución contra los judíos, incluido el mismo Martín Heidegger en su ambigua relación con Hannah Arendt y la re-

vocación del cargo de profesor emérito de Edmund Husserl de la Universidad de Friburgo en abril de 1933: “Nada de eso me importaba. Era política, y yo, hijo, me dedico a la filosofía, a pensar el Ser y a no olvidarlo por mi entrega a los entes [...] ... el judío no era sustancial para mí. Ni lo amaba ni lo odiaba. Era como cualquier otro alemán. Tampoco pude ponerme de su lado cuando los atacaron sin piedad. Lamenté la barbarie de la noche de los cristales rotos. Pero eso era parte de la historia judía, no de la alemana” (*Ibid.*: 73).

Dieter Müller, por su parte, recurre una y otra vez a los textos de Heidegger que han hecho de este filósofo una de las figuras intelectuales más polémicas del siglo XX, en especial a los dictados entre 1933 y 1935. La carta del padre alude frecuentemente al mencionado discurso del rectorado, pero asimismo destaca un curso de lógica dictado por el filósofo el año de 1934, conocido además porque Heidegger ejemplifica una de sus ideas a través de Hitler y Mussolini². Igualmente hace referencia al conocido y polémico curso de *Introducción a la Metafísica* del año 1935 en el que Heidegger sigue defendiendo al nacionalsocialismo: ““Todavía se está a tiempo”. Sabes a tiempo de qué. Él lo dijo: “El nacionalsocialismo es el único movimiento capaz de reconciliar al hombre con la técnica. Si eso se logra, nos habremos salvado”” (*Ibid.*: 115). A través de la carta de Dieter Müller se presenta así la

² “Cuando se mueven las hélices de un avión, entonces, en rigor, no “acontece” nada. Pero cuando ese avión es el que lleva al Führer hasta donde está Mussolini, entonces *acaee* historia. El avión deviene historia” (Feinmann 2005: 54).

conocida tesis de que Heidegger buscaba en el nacionalsocialismo un movimiento muy diferente al de Hitler y que su gran aportación era principalmente su gran advertencia sobre lo que podría significar el progreso humano, la técnica, frente a una inminente devastación de la Tierra: “la grandeza, la verdad que él, Martin Heidegger, buscó en el nacionalsocialismo fue la del encuentro auténtico entre la técnica planetaria y el hombre moderno” (*Ibid.*: 117). La referencia a Hitler y Mussolini y las reflexiones del curso sobre metafísica se han convertido en los lugares comunes para vincularlo con el régimen nazi, aunque igualmente para defenderlo en su gran advertencia al hombre moderno:

Quando el más apartado rincón del globo haya sido técnicamente conquistado y económicamente explotado; cuando un suceso cualquiera sea rápidamente accesible en un lugar cualquiera y en un tiempo cualquiera; cuando se puedan ‘experimentar’, simultáneamente, el atentado a un rey en Francia, y un concierto sinfónico en Tokio; cuando el tiempo sólo sea rapidez, instantaneidad y simultaneidad, mientras que lo temporal, entendido como acontecer histórico, haya desaparecido de la existencia de todos los pueblos; cuando el boxeador rija como el gran hombre de una nación; cuando en número de millones triunfen las masas reunidas en asambleas populares, entonces, justamente, entonces, volverán a atravesar todo este aquelarre, como fantasmas, las preguntas: *¿para qué? - ¿hacia dónde? - ¿y después qué?* (Heidegger, 1959: 75)

Casualmente el mismo año de la publicación de la novela de Feinmann el profesor francés Emmanuel Faye publicó una interesante revisión de los textos de Heidegger de los años 1933 a 1935 en un libro titulado *Heidegger. La introducción del nazismo en la filosofía*. Este libro fue traducido al español y al alemán el año 2009 y hace una propuesta concreta en su análisis de textos hasta ese momento incluso inéditos fuera del mundo académico alemán:

El estudio detallado de sus escritos pone de manifiesto que la realidad del nazismo no sólo marcó el lenguaje de Heidegger, sino que inspiró y alimentó profundamente su obra, de tal manera que es imposible separarla del compromiso político de su autor. (Faye, 2009: 16)

En la novela de Feinmann, Dieter Müller encarna así a un fiel seguidor de la filosofía de Heidegger, (“Führer filosófico”, “Führer del pensamiento”, “Führer de Friburgo”, el creador del “Eje Atenas-Berlin”). Sus ensalzamientos hacia Heidegger encontrados en su carta son repetitivos y más que apologeticos: “Y en la Universidad de Heidegger regía el *Führerprinzip*. Heidegger era a la Universidad lo que Hitler al país, a la comunidad alemana” (Feinmann, 2005: 63). Esta glorificación de su filosofía y pensamiento, no obstante, sufre una paulatina decepción, que pasa por el desconcierto de Müller frente al papel de Heidegger frente a *la noche de los cuchillos largos* hasta aceptar, ya en Argentina, la brutalidad de los campos de concentración: “El saber del horror sin nombre llegó a mí en la Argentina. Me invadió. [...] La situación

en que llegó a mí fue tan dramática, tan brutal, que era imposible me hiciera más daño. Porque me llegó en plenitud. De primera mano. El relato de los crímenes me lo hicieron sus asesinos”. (*Ibid.*: 76). A través de su encuentro con los antiguos nazis refugiados en Argentina se trata el tema de Hitler y la culpa por los horrores del nazismo. Desde la perspectiva de los criminales se postula que Hitler fue hecho por todos (el Vaticano, Churchill, etc.) y que entonces la culpa era de todos, tal y como lo postula en la novela el personaje de Werner Rolfé: “Si Alemania es culpable, ¡todos son culpables! ¡Todos crearon a Hitler!” (*Ibid.*: 148). Dieter Müller, por su parte, para tratar el tema de los asesinatos perpetrados en el contexto del régimen nazi recurre a un lugar muy común de la literatura alemana: al poema de Paul Celan, la *Todesfuge* (*Fuga de la muerte*) del año 1948. Müller cita en alemán la famosa frase de Celan: *Der Tod ist ein Meister aus Deutschland* (*La muerte es un Maestro de Alemania*) (*Ibid.*: 76). Otro lugar común que es tratado a través de Heidegger es la insistente tendencia de Dieter Müller a destacar la lengua alemana como la lengua de la filosofía: “El alemán era la lengua de la filosofía. Y el Dasein era alemán. De ahí que esta carta [...] esté escrita en alemán, la lengua de lo absoluto” (*Ibid.*: 46).

En la carta del padre nos enfrentamos a un apologista de la obra de Heidegger que sufre luego un gran desengaño, el que alcanza su clímax con la foto que le proporcionan sobre un hombre de un campo de concentración que va directo a la cámara de gas. Entre el hombre de la foto y Müller se produce “una comunión trágica” (Fandño 2007) que destaca dos temas que caracterizan al régimen nazi y que lo ha

hecho el prototipo de cualquier sistema o régimen represivo: por un lado se aborda ese derecho que se adjudica el régimen en el poder de eliminar a una comunidad completa; por otro lado se hace alusión al difícil tema de la culpa. A través de la descripción de esta foto se consigue presentar el horror que significaron los campos de concentración, especialmente en lo que se refiere al exterminio no solamente físico de las víctimas, sino también de su eliminación como seres humanos. Me permito por consiguiente una extensa cita:

Las duchas. La foto que tengo ante mí muestra a un hombre llevado hacia ellas. No lo arrastran. No lo empujan. Va hacia la muerte, solo y desnudo. [...] Es un hombre flaco, tan magro que, en rigor, ya no lo es. Es una *cosa*. Se equivoca Werner Rolfé. No mataban judíos o gitanos o enemigos del Reich. Era imposible descifrar la *condición* del hombre de la foto. Sus ojos eran enormes. Hecho que inducía a un engaño. A creer que miraba con terror. No, ya no miraba. La dilatación de esos ojos –producida por el hambre y el sufrimiento– era una forma de ceguera. [...] Ese hombre, que ahora camina hacia la ducha de gas, era ya el cadáver que sería. No se equivocaba Rolfé: no mataban personas, mataban cosas. Mataban muertos. Antes, mucho antes, de meterlos en las duchas de gas los habían trizado como personas. Los habían sometido a la tarea esencial del campo: extirpar la identidad. (*Ibid.*: 154-155)

En las reflexiones de Dieter Müller se puede asimismo observar una clara pro-

puesta sobre el tema de la culpa en el contexto del nacionalsocialismo, lo que el mismo Feinmann ha repetido en varias ocasiones en sus charlas, ensayos o artículos periodísticos. En su texto *La culpa de los pueblos* aborda en detalle el tema y partiendo de un video de los juicios de Nuremberg incluye a las personas o los hechos que contribuyeron al posicionamiento de Hitler: el Vaticano, Churchill, Rusia a través de su pacto con Hitler, la pasividad de los franceses, etc.:

El tema de la culpabilidad de los pueblos es arduo y delicado. Todos, luego de un genocidio, dicen: “No sabíamos nada”. Sin embargo, son muchas las causas que posibilitan a un Hitler o a un Videla [...] En 1961, cuando vi Juicio en Nuremberg, estaba lejos de sospechar que estaba viendo, desdichadamente, una película argentina. (Feinmann, 1999).

Es tal vez por ello que en la novela se opta por una víctima en concreto a quien Müller pide perdón y a quien dedica su suicidio:

Sé que no somos los únicos monstruos de este mundo. [...] Sé, entonces, que nadie puede juzgarnos. El desierto crece, se adueñará de la tierra y nada tendrá sentido. No tengo a quién pedirle perdón. Pero necesito hacerlo [...] A él le pido perdón. A ese despojo humano que camina hacia la cámara de gas... A ti te pido perdón.... Porque soy un cómplice, que se creía inocente, que elegía no saber, ignorar lo que en mi nombre, en nuestro nombre, en el

nombre de Alemania, se hacía de ti. Moriré, entonces, contigo, como basura y en la basura, sin redención. (Feinmann, 2005: 156)

Estos pasajes de la novela sobre la nulidad del individuo en el proceso de exterminio de los campos de concentración y el sentimiento de culpa de los sobrevivientes nos remite obligadamente a Theodor W. Adorno. El sentimiento de culpa de los sobrevivientes del holocausto, así como también el despojo que en éste sufrieron las víctimas ha sido tratado por Theodor W. Adorno en su *Dialéctica Negativa* (1966), quien refiere cómo los sobrevivientes del holocausto deben cargar indiferentemente con la culpa de haber sobrevivido:

Con el asesinato administrativo de millones de personas, la muerte se ha convertido en algo que nunca había sido temible de ese modo. Ya no queda posibilidad alguna de que entre a formar parte de la experiencia vital de los individuos como algo concorde con el curso de su vida. El individuo es despojado de lo último y más menesteroso que le había quedado. El que en los campos de concentración no sólo muriese el individuo, sino el ejemplar de una especie, tiene que afectar también a la muerte de los que escaparon a esa medida. El genocidio es la integración absoluta, que cunde en todas partes donde los hombres son homogeneizados, pulidos –como se decía en el ejército– hasta ser literalmente exterminados como desviaciones del concepto de su nulidad total (Adorno 1984, 332).

Con la descripción de esta foto termina la *Carta del padre*, la que contiene en sí la antes mencionada frase de Zarathustra “el desierto crece”, la que implica el avance del nihilismo y podría ser interpretado como confusión, perdición, devastación, como una metáfora sobre una forma de vida hasta entonces desconocida para el ser humano.

Relato del hijo y Argentina

En la segunda parte del libro, el *Relato del hijo*, el narrador es el hijo Martín Müller, ya asimilado en la realidad argentina, quien también se convierte en profesor de filosofía. En una especie de monólogo Martín Müller es al que le tocará hacer cuentas con el gran maestro Heidegger. Aprovechando una estancia de estudios en Alemania el año de 1968 en Friburgo, le aclara: “No vine a plantearle un Nuremberg filosófico. Mi viaje hacia usted es un viaje hacia mi padre” (Feinmann, 2005: 174). A su reunión con Heidegger Müller lleva consigo la Luger de su padre y la coloca entre ellos, pero no recibe ninguna respuesta del filósofo, lo que ha sido interpretado principalmente como referencia al silencio de Heidegger al conocerse las monstruosidades cometidas por el nazismo. Martín Müller regresa a Argentina en 1969, pero pocos años más tarde y a causa de la dictadura militar, se ve en la necesidad de refugiarse en Friburgo, en donde es recibido como sobreviviente y nombrado profesor adjunto de Filosofía de la Historia.

El relato de Martín Müller inicia con una metáfora tomada de Melville y sus dos grandes figuras: Moby Dick y el capitán Ahab. Martín Müller como el Ahab que para poder encontrarse con Heidegger

tiene que estudiar filosofía, conseguir una beca, hacerse estudiante de Heidegger y finalmente, atreverse a abordarlo para preguntarle si recordaba a su padre: “Recuerdo a su padre, por supuesto, me dijo a la salida de una clase. Un profesor eficaz. Pero un filósofo mínimo” (Feinmann, 2005: 163). Y estas serán las únicas palabras que escuchará del filósofo, ya que el relato se convierte en un monólogo de Müller que lo desafía, sentados en la famosa cabaña de Heidegger en Todtnauberg en la Selva Negra y con la Luger de su padre en medio de ellos, sin que Heidegger pronuncie una sola palabra. Este relato está conformado a su vez por tres partes.

A través del monólogo en la primera parte del relato de Martín Müller se hace un acercamiento a Argentina, como si se tratara de un reto a las recomendaciones que le hace su padre al relatarle sobre su llegada al país, en la que en varias ocasiones le advierte no intentar entenderlo: “No intentes descifrarlo, Martín. Te llevará la vida y no te dará respuestas” (*Ibid.*: 133). Esta advertencia del padre pareciera, sin embargo, ser igualmente una provocación que deja abierta al agregar: “No te aburrirás en este país, Martín” (*Ibid.*: 138). Martín Müller toma así el desafío y se ocupa de su país, de los argentinos, a los que describe como “campeones de mirarse el ombligo” (*Ibid.*: 165), Argentina para él es algo “inextricable”, es decir, “enmarañada, equívoca, problemática, turbia y, por fin, insoluble” (*Ibid.*: 166):

“Mi país es la Argentina. Llegué a los diez años. Estamos ahora, en 1968. Llevo 24 años viviendo en ese lejano país. Lejano para usted, no para los

argentinos. Para ellos, verá, no sólo es el Centro de Occidente como para usted lo era la Alemania de 1935. No se plantean siquiera de qué es el centro. Si de Occidente, de Oriente, de Groenlandia o la Antártida. Es el centro del mundo. Son los campeones de mirarse el ombligo. Tienen un ombligo, y ese gran ombligo es el mundo. All, en ese centro irrefutable, habitan ellos, únicos, incomprendidos e incomprensibles. Ni indios, ni negros, ni mestizos. Ni españoles, ni italianos, ni judíos ni alemanes. En suma, ni americanos ni europeos. Indescifrables, inasibles, cómplices del jeroglífico y la demencia, adversarios perpetuos de lo claro y lo distinto" (*Ibid.*:165).

Y en este contexto es en donde se compara a Heidegger con el compositor argentino Enrique Santos Discépolo, "poeta del tango" que a pesar de la genialidad de sus poemas sucumbió a los espejismos del poder y en el momento más álgido de su carrera se hizo peronista militante, lo que significaría su trágico fin. Müller destaca que así como el "sombrio autor de *Ser y tiempo*" había encontrado la esperanza en el acontecimiento del nacionalsocialismo, Discépolo, "nuestro vate flaco y triste", había encontrado también la esperanza en "un militar sonriente, populista, demagogico, que quiso, contradictoriamente, a los pobres, o acaso los us, no s..." (*Ibid.*: 169). Müller destaca que Heidegger y Discépolo comparten no solamente que en su obra más lograda (*Ser y tiempo* de 1927 y el tango *Qué vachach* de 1925) ambos vaticinan la destrucción que conlleva el progreso del hombre. El tango de Discépolo ("*Plata,*

plata, plata otra vez... Así es posible que morfs todos los días, tengas amigos, casa, nombre... y lo que quieras vos. El verdadero amor se ahogó en la sopa: la panza es reina y el dinero Dios"), de acuerdo a Dieter Müller, pareciera ir de la mano del célebre vaticinio hecho por Heidegger en su *Introducción a la Metafísica* en lo que respecta a una previsible decadencia del hombre moderno.

Y a pesar de sus grandes premoniciones, de acuerdo a Martin Müller la ruina tanto de Heidegger como de Discépolo fue su acercamiento a Hitler y a Perón respectivamente: "Cuando creyeron ver la luz, enlutaron sus vidas para siempre [...] Discépolo murió. Usted eligió el silencio" (*Ibid.*: 170-171). Esta relación entre intelectuales y el poder es puesta también en boca del nazi Wolfe Rolf en la parte de la Carta del padre, quien interviene por la vida de Dieter Müller al haberle dado éste refugio en su casa a su amigo Rainer Minder:

Es una vieja historia: los grandes intelectuales se acercan a los grandes líderes políticos para manejarlos desde las ideas. Pero los grandes líderes políticos son grandes porque nadie los maneja. Detestan, por el contrario, a quienes intentan hacerlo. De aquí la amarga suerte de tantos intelectuales [...] y filósofos. (*Ibid.*: 94).

A través de la comparación con Discépolo y la referencia a su padre, Martin Müller hace los conocidos reclamos a Heidegger en su relación con el nacionalsocialismo y agrega uno de los acontecimientos que han hecho aún más incomprensible el apoyo de Heidegger al régimen de Hitler: "las cuotas mensuales del Partido. Mi padre,

al irse, en 1943, dejó de pagarlas. Usted –y cuánto se le reprocha esto, Maestro!– las pagó hasta el final” (*Ibid.*: 172). Se destacan igualmente los conocidos comentarios de Jürgen Habermas, quien confiesa no entender “ese empecinamiento de Heidegger (...) Esa no decisión para confesar, después del fin del régimen nazi...” (*Ibid.*: 174). Le reclama asimismo su conocido encuentro con Paul Celan, sobreviviente de Auschwitz que en 1967 lo visitó en Friburgo y en su cabaña: “¿Por qué no lo abrazó? Pudo haberle dicho. Vea, algo tan simple. Pudo haberle dicho: “Querido Celan, ignoro qué le hicieron en Auschwitz, sea lo que haya sido, debe haber sido horrible, por eso, por eso que le hicieron le pido perdón” (*Ibid.*: 178). La parte del relato del hijo se torna así en una constante de reclamos - “Si usted fue nazi, no es sencillo demostrarlo (*Ibid.*: 179) - que suma también a los intelectuales franceses que en ese momento se ocuparon de Heidegger sin mencionar su relación con el régimen nazi.

Los filósofos franceses y el *plumífero francés*
Una de las propuestas que hace la novela en cuanto a la obra de Heidegger es su recepción y relectura por los intelectuales franceses pertenecientes al postestructuralismo. En las dos partes de la novela se hace hincapié incluso en la obra de los autores franceses que a través de Heidegger se acercaron a Nietzsche, lo que Martin Müller ejemplifica con Foucault y su célebre libro *Las palabras y las cosas*, al que se le atribuye la novedad de la muerte del hombre, y afirma: “La primera frase del libro de Foucault es: “nació de un texto de Borges”. Miente. Su libro nació de leerlo, copiarlo a usted y –por medio de usted– a Nietzs-

che.” (*Ibid.*: 165). La inteligencia francesa, de acuerdo a Müller, convierte su obra en “el sólido fundamento de una izquierda no marxista” (*Ibid.*: 180).

En la parte del relato de la novela Martin Müller le cuenta al filósofo sobre dos fervorosos discípulos que asisten a sus seminarios en Argentina, entre ellos Pablo Epstein y Hugo Hernández:

Tengo amigos. Tengo alumnos. Tengo, sobre todo, dos jóvenes discípulos que se devoran los libros de filosofía, aun los más arduos, con una pasión digna. ¿Digna de qué, Maestro? Pongamos dos puntos y digámoslo: digna de alemanes”. Hay, en ellos, mucho de alemanes. Uno se llama Pablo Epstein. El otro Hugo Hernández. Leen, sobre todo, a Hegel y a Marx. A Sartre, creo, ya lo leían en la sala de partos. Ahora están con los franceses. Siempre los franceses, Maestro. Con Althusser. Con Foucault. Dicen no tener interés en leerlo a usted. Les digo que jamás han dejado de leerlo. Que lo leyeron en el primer Sartre. (*Ibid.*: 176).

Ya en la carta del padre y la referencia a su encuentro con Sartre en París, Dieter Müller se refiere a *L'Être et le Néant* de Sartre como “un Heidegger para franceses” (*Ibid.*: 129). Y destaca cómo lo deslumbra el libro de la *Náusea*, obsequiado por el mismo Sartre, por “el plumífero francés” (*Ibid.*: 127), publicada por éste en 1938: “Era un gran libro. Era algo que yo no conocía. Una novela filosófica” (*Ibid.*: 129). De las reflexiones de Dieter Müller se apropia posteriormente Martin Müller, quien retoma de la novela de Sartre la frase con la

que cierra la novela.

Al mismo tiempo en que en la novela se destaca la apropiación que los intelectuales franceses hicieron del pensamiento de Heidegger, también se hace un paralelo entre la dictadura alemana de la segunda guerra mundial y la última dictadura militar de Argentina.

La dictadura nazi y la dictadura argentina
En la tercera parte del relato de Martín Müller se menciona el mes de mayo de 1976 como el mes en el que murió Martín Heidegger, pero también como el periodo más desafortunado de la masacre argentina: “La mayoría de los masacradores argentinos (sobre todo sus tropas de choque, a las que llamaban grupos de tareas) eran antisemitas, nazis, admiradores del Führer y creían seguir la gloriosa lucha de Alemania contra el bolchevismo” (*Ibid.*: 194). Y es también aquí donde encontramos una clara propuesta, si no de semejanza, sí de una especial referencia de una dictadura en otra, para ejemplificarlo me permito una extensa cita:

El Reich argentino fue tan racional como el alemán. Llegaron a instalar 340 campos de concentración. Ejercieron la tortura como único medio de inteligencia. La inteligencia era arrancarle a los torturados las informaciones necesarias en el tiempo necesario. Establecieron, rigurosos, relaciones entre voltios y kilos de peso. Tantos voltios si el prisionero pesa setenta kilos. Más lo matarían. Menos no le quitarían la confesión. Médicos controlaban esto. A los descartados, a los que ya nada tenían que arrancarles, los

inyectaban con pentotal, los subían a unos aviones y los arrojaban vivos al Río de la Plata. Cuando, los asesinos, regresaban, solícitos curas les decían que habían hecho lo que acababan de hacer en nombre de Dios, protegidos por su Gracia. Que, les decían, en la lucha contra el Mal todo lo que era requerido era bendito (*Ibid.*: 193)

Durante el monólogo con Heidegger, Martín Müller retoma igualmente un aspecto muy frecuente en el tratamiento del nacionalsocialismo en la literatura latinoamericana, como lo mencionamos ya anteriormente: el tema del nacionalsocialismo como la encarnación del Mal. Martín Müller le propone a Heidegger, de manera abrupta, lo siguiente: “Hablemos del Mal. Todo nos conduce a este incómodo, insalvable concepto. La bestia está en nosotros. No perdamos tiempo. Dejemos de lado toda elucidación teológica” (*Ibid.*: 182). Martín hace hincapié en una *maldad insolente*, sin embargo establece una clara correspondencia con Hannah Arendt y su concepto de la *banalidad del mal*, es decir, de la impresionante disposición del ser humano de una despiadada agresión hacia los otros.

Al final de la novela Martín Müller reside como exiliado en Friburgo. Después de hacer un paseo por las afueras de la ciudad hace una importante reflexión durante su camino de regreso, después de haber arrojado al río la pistola Luger con la que se había suicidado su padre. Al contemplar la naturaleza, las veredas, una iglesia, entre otros, se plantea, mientras en Argentina impera la dictadura, la siguiente pregunta “¿Dónde está el horror que hubo aquí alguna vez? No lo veo, pero no por eso lo olvidaré”

(*Ibid.*: 196) y termina el texto con la famosa frase de *La Nausea* de Sartre, sustituyendo a la ciudad de Bouville: “Mañana lloverá en Friburgo” (*Ibid.*: 197). Con esta última referencia al no-olvido se puede afirmar que la novela propone también un concepto de la literatura como un discurso especial en la conservación de la memoria que permite también abordar la cuestión del Mal.

Conclusiones

La novela *La sombra de Heidegger* aspira a perfilarse como una novela filosófica, lo que José Pablo Feinmann consigue si se considera el tono ensayístico de ésta. En este texto se aborda de manera ficcional el delicado tema de Martin Heidegger y su relación con el nacionalsocialismo, aunque desde la perspectiva de los diferentes narradores de la novela. Si bien pareciera que se trata solamente de dos narradores, en realidad nos encontramos con un sinnúmero

Madrid: Taurus.

Buch, Tomas. (2005) Heidegger bajo la pluma de Feinmann. En: *Río negro online*. 10 julio 2005. [Consultado el 8 de septiembre de 2014]. Disponible en: http://www1.rionegro.com.ar/suple_debates/05-07-10/nota3.php

Capalbi, Lucía. (2013) Representaciones del nazismo en la literatura argentina. En: III Congreso Internacional de Cuestiones Críticas. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de la Plata. [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: http://www.celarg.org/int/arch_publici/capalbi_luc_acc.pdf

De Grandis, Rita. (2006) *Reciclaje cultural y memoria revolucionaria. La práctica polémica de*

de voces de filósofos, poetas, escritores, etc., que se entrelazan en la novela para tocar el tema del régimen nazi como prototipo del mal, lo que es relacionado con la última dictadura militar argentina.

A través de Heidegger y la figura de Sartre se pone también a discusión el viejo tema de la relación entre los intelectuales y el poder. Es interesante que precisamente en el momento de la publicación de la novela Feinmann era consultado frecuentemente por el entonces Presidente de Argentina, Néstor Kirchner. La relación entre ambos, que había iniciado en 2003 terminó en 2006 cuando Kirchner le exigió mayor compromiso con el “proyecto colectivo” que Feinmann no apoyaba. La relación y distanciamiento de ambos ha sido descrita por Feinmann en 2011 en su libro *El Flaco. Diálogos irreverentes con Néstor Kirchner*.

Bibliografía

Adorno, Theodor W. (1984) *Dialéctica negativa*.

José Pablo Feinmann. Buenos Aires: Biblos.

— (1997) Crítica a la razón histórica: La astucia de la razón de José Pablo Feinmann en la Argentina contemporánea. En *Revista Iberoamericana*; Vol. LXIII, Núm. 180, Julio-Setiembre 1997. Pp. 449-458

Faye, Emmanuel. (2009) *Heidegger. La introducción del fascismo en la filosofía. En torno a los seminarios inéditos de 1933-1935*. Madrid: Ediciones Akal.

Feinmann, José Pablo. (2005) *La sombra de Heidegger*. Buenos Aires: Scix Barral.

— (1999) La culpa de los pueblos. En: *Página 12*. 14 de agosto de 1999 [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://www.pagina12.com>.

- ar/1999/99-08/99-08-14/contrata.htm
- (1996) *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Letra c.
- (2000) Adorno y la ESMA. En: *Página 12*. 30 de diciembre de 2000. [Consultado el 14 de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/2000/00-12/00-12-30/index.htm>
- (2008) *¿Qué es filosofía? El saber de los saberes*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- (2008a) Peronismo. Filosofía política de una obstinación argentina. Discépolo y el peronismo. En: *Suplemento especial de Página 12*. 17 de febrero de 2008.
- (2011) *El Flaco. Diálogos irreverentes con Néstor Kirchner*. Buenos Aires: Planeta.
- Gianera, Pablo. (2005) Crímenes de un pensador. En: *La Nación. Suplemento cultural*. 23 de octubre de 2005. [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/749704-crimenes-de-un-pensador>
- Fandiño, Laura. (2007) Alegorías del horror: La desfosilización de la memoria: Roberto Bolaño, José Pablo Feinman y Bernard Schlink. En: *INTI. Revista de literatura hispánica*. No. 65-66. Providence College, USA. Pp. 91-104.
- Hartwig, Susanne. (Ed.) (2014). *Culto del mal, cultura del mal*. Madrid /Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Miranda, Julia. (2007) *Rita De Grandis, Reciclaje cultural y memoria revolucionaria. La práctica polémica de José Pablo Feinmann. Orbis Tertius*; Vol. 12, Núm. 13. (2007) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cent. Pp. 1851-7811
- Moreno Claros, Luis Fernando. (2015) Frustración y antisemitismo. Los Cuadernos negros de Heidegger. En *Letras Libres*. Enero 2015. [Consultado el 3 de febrero de 2015]. Pp. 85-86. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/letrillas/frustracion-y-antisemitismo-los-cuadernos-negros-de-heidegger>
- Nieto, Omar (2009), Publica escritor mexicano Jorge Volpi novela sobre nazis (Parte 1). En: TREFF SUIZALEMANIAUSTRIA, 06 de octubre de 2009. [Consultado el 14 de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://treff3.net/2009/10/06/publica-el-escritor-mexicano-jorge-volpi-novela-sobre-nazis-parte-1-de-3/>
- Pluta, Nina. (2013) El nazismo a la luz de las novelas hispanoamericanas actuales. En *Studia Romanica Posnaniensia*. Adam Mickiewicz University Press. Poznań, vol. XL/2: 2013. Pp. 75-89
- Punte, María José. (2006) “Deconstructing Heidegger: José Pablo Feinmann tras las huellas de una novela filosófica”. Ponencia presentada en el XXXVI Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (IILI), Génova, 26 de junio al 1º de julio 2006. [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: http://www.punte.org/uploads/1/1/7/5/11757632/deconstructing_heidegger.pdf
- Radisch, Iris. (2014) Die Krönung der Gesamtausgabe. Ein Gespräch mit dem französischen Philosophen Emmanuel Faye über die „Schwarzen Hefte“ und Heideggers düsteres Vermächtnis. En: *Die Zeit* Nr. 1, Januar 2014. [Consultado el 20 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.zeit.de/2014/01/heidegger-schwarze-hefte-emmanuel-faye>
- Rovner, Jonathan (2003) Trilogía. En: *Página 12*. 6 de abril de 2003. [Consultado el 20

- de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/impresion/diario/suplementos/libros/10-519-2003-04-11.html>
- Sacca, Zulma. (2003). José Pablo Feinmann y la búsqueda de las analogías de la historia. En *Hispanérica*, 2003, 32, 94, 95.
- Vargas Llosa, Mario (1993). Führer o Heidegger. En: *El País*. 5 de septiembre de 1993. [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: http://elpais.com/diario/1993/09/05/opinion/747180011_850215.html
- Vidal, Hernán. (1985) Fascismo y experiencia literaria: Reflexiones para una reconstrucción. Minneapolis: Inst. for the Study of Ideologies and Literature.
- Xolocotzi, Ángel (2014) Filosofía, política y poder. Los cuadernos negros, de Heidegger. En: *La Jornada*. 20 de julio de 2014. [Consultado el 20 de septiembre de 2014]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/20/sem-angel.html>
- Zunini, Patricio (2009). Entrevista a José Pablo Feinmann. Segunda parte. En: *Eterna cadencia*. 16 de abril de 2009. [Consultado el 21 de septiembre de 2014]. Disponible en: <https://eternacadencia.wordpress.com/2009/04/17/entrevista-a-jose-pablo-feinmann-2/>

El cuerpo femenino, violencia sexual y la dictadura en Argentina y Austria

RESUMEN: El presente artículo se propone analizar cuatro obras literarias situadas en las épocas de dictadura en Argentina y Austria (*Cambio de armas* de Luisa Valenzuela, *A veinte años Luz* de Elsa Osorio, *Rechnitz* de Elfriede Jelinek y *Die Hochzeit von Auschwitz* de Erich Hackl) enfocando la posición de la mujer, su reducción al cuerpo y la violencia sexual, sufrida frecuentemente a manos de militares, con el fin de destacar los peligros particulares femeninos de estados de terror. Plantea que, para el hombre, la violencia sexual constituye una prueba de su supremacía frente a la mujer, y que en las obras examinadas, las mujeres son privadas de su voz y convertidas en víctimas eternas de la violencia sexual. Llega a la conclusión que la dictadura militar, basada en un sistema patriarcal, lleva a la absoluta represión de la mujer.

PALABRAS CLAVE: Dictadura, violencia sexual, subalternidad.

ABSTRACT: This article aims to analyse four literary works situated during the dictatorships in Argentina and Austria (*Cambio de armas* by Luisa Valenzuela, *A veinte años Luz* by Elsa Osorio, *Rechnitz* by Elfriede Jelinek and *Die Hochzeit von Auschwitz* by Erich Hackl) focusing on women's position, the reduction to their bodies and the frequent abuse by soldiers in order to emphasize the particular female dangers in oppressive regimes. Furthermore, it postulates that sexual violence constitutes, for men, a proof of their own supremacy over women, that women are deprived of their voice and therefore victimized. It concludes that military dictatorship, based on patriarchal systems, leads to the total oppression of women.

KEYWORDS: Dictatorship, sexual violence, subalternity.

Ana Nenadovic
Universidad de Viena-
Universidad de Bania Luka

Artículo recibido el
13/08/2015 y aceptado
el 23/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

Introducción

La historia del siglo XX fue marcada por grandes cambios y censuras, entre ellos numerosas dictaduras. Los opresores dominaron el discurso histórico-cultural, determinando quién podía escribir

qué. Desapariciones, torturas, asesinatos, cárceles clandestinas y campos de concentración coexistían con la cotidianeidad. Según hace constar Ana Brancher:

[...] as torturas, repressões, prissões [marcavam] a vida cotidiana de varias pessoas inclusive de alumas que não tinham envolvimento direto com a militancia política. O cotidiano que, em diferentes circunstancias, deixou de ser considerado pela compreensão histórica, fica registrado nas páginas das ficções. (Brancher, 2013: 170)

De tal forma que el discurso oficial impedía cualquier mención de esas atrocidades, cubriéndolas con un manto de silencio. Sin embargo, la literatura asumió el deber de conservar la memoria y, en numerosas obras contemporáneas “se ponen en evidencia, se representan, se narran aquellos acontecimientos, desapariciones, torturas, secuestros que desde el poder se intentan sumir en el olvido.” (Acedo Alonso, 2009: 148). Entre los autores, que tratan estos tabúes, se encuentran las argentinas Luisa Valenzuela y Elsa Osorio así como los austriacos Elfriede Jelinek y Erich Hackl, quienes en sus obras denuncian las brutalidades cometidas durante la dictadura militar y la época nazi respectivamente. Según destaca Kristin Pitt en su libro *Body, Nation and Narrative in the Americas*, las narraciones sobre las dictaduras americanas del siglo XX están marcadas por la representación de un abuso institucionalizado de los cuerpos de los ciudadanos, ya que éstos fueron privados de su autodeterminación para convertirse en cuerpos al servicio de

los gobernantes. Los regímenes dictatoriales reconocían abiertamente la violación de los derechos humanos como una práctica legítima de su poder (Pitt, 2010:127). En ese contexto, la mujer está aún más en peligro de convertirse en un cuerpo violado, debido a su papel tradicional en sociedades patriarcales como lo fueron la argentina entre 1976 y 1983 y la austriaca entre 1938 y 1945.

En este artículo se analizará la violación del cuerpo femenino en cuatro obras escogidas: *Cambio de Armas* de la argentina Luisa Valenzuela, una compilación de relatos publicada por primera vez en 1982; *A veinte años Luz*, una novela de la también argentina Elsa Osorio publicada en 1998; El drama *Rechnitz* de la austriaca Elfriede Jelinek, publicado en forma de libro en 2009; así como *Die Hochzeit von Auschwitz. Eine Begebenheit* (La boda de Auschwitz. Un acontecimiento), una novela del escritor austriaco Erich Hackl publicada en 2002. En todas estas obras se relata la violencia sexual dirigida contra mujeres, sin que se les conceda la voz: son siempre otros personajes quienes narran las violaciones sufridas por las subalternas, representándolas de este modo y afirmando la suposición de la teórica india Gayatri Spivak que la subalterna no puede hablar.

Basando el análisis de las cuatro obras ya mencionadas en las teorías de Gérard Genette expuestas en *Figures III*, este artículo tiene el objetivo de demostrar que el silencio de los personajes femeninos se consigue a través de estrategias narratológicas y que, debido a eso, las mujeres permanecen subalternas sin voz y víctimas permanentes de su trauma.

El cuerpo, el silencio y la victimización de la subalterna

Violencia sexual y violencia sexualizada contra el cuerpo femenino

Las dictaduras fascistas, que ejercieron su poder en Argentina y Austria, crearon sociedades regidas por jerarquías patriarcales, en las cuales las mujeres fueron confinadas a sus papeles más tradicionales, a diversas formas de violencia sexual y un silencio casi absoluto, a pesar de su participación activa en la lucha contra el fascismo. Las mujeres fueron convertidas en sujetos subalternos privados de su voz, mientras que los hombres gozaban de todo el poder imaginable.

Destaca Elfriede Jelinek en el prefacio del libro *Sexualisierte Gewalt (Violencia sexualizada)* que en un contexto violento como la dictadura o la guerra, la mujer es privada de su subjetividad y reducida a su cuerpo —la ropa, el maquillaje, el pelo son lo único que la constituyen, a la vez es lo primero que se le quita—. Al arrebatarse esos elementos, se elimina por completo su personalidad convirtiéndola así en un cuerpo, que se puede usar cuándo y cómo se considere necesario (Jelinek, 2010: 10-14).

Helga Amesberger, Katrin Auer y Brigitte Halbmayer, las autoras del libro mencionado, indican que la violencia sexualizada forma parte integral del instrumental básico de la represión, la persecución y el terror. En dicho libro, las tres teóricas, distinguen la “violencia sexual” de la “violencia sexualizada”. Determinan que la “violencia sexual” define el pasar por alto la autodeterminación sexual de la mujer, mientras que “violencia sexualizada” no se refiere solamente a la violencia direc-

ta y física, sino también a la violación del pudor, la humillación verbal o la coacción psíquica a actos sexuales. En las novelas aquí analizadas nos enfrentamos a ambas formas de violencia dirigida en contra de la mujer y, por razones de abreviatura, se utilizará el término “violencia sexual” para referirse a ambas.

Queda por enfatizar que la violencia sexual no tiene una motivación sexual, sino que se emplea como una forma de represión y de demostración del poder, sobre todo en sistemas patriarcales, donde se le impide a la mujer ejercer su autodeterminación sexual (Amesberger *et al.*, 2010: 25-27).

En las obras de Valenzuela, Osorio, Jelinek y Hackl no son solo sociedades patriarcales, sino también organizaciones militares las que determinan el papel y la percepción de la mujer. Las instituciones militares combinan construcciones de masculinidad, violencia y un orden político y simbólico en su auto representación, convirtiendo a las fuerzas armadas en un lugar de definición, afirmación y prueba de masculinidad. En la Argentina de la dictadura y la Austria nazi, las instituciones militares determinaban y difundían conceptos de valores, orden y subjetividad basados en su autopercepción. Mientras que consideraban al cuerpo masculino en el poder de herir, el cuerpo femenino se veía como el receptor de heridas (*ibidem*: 39-40).

En *A veinte años Luz*, una novela que narra la historia de los robos de niños en Argentina, nos encontramos con varios personajes masculinos representantes del orden patriarcal. Uno de ellos es el teniente coronel Alfonso Dufau, quien roba a la hija de Liliana, una militante.

La palabra poder va trepando por el cuerpo de Alfonso mientras Amalia no para de hablar y argumentar, exactamente como hace cada vez que quiere algo. Si él quiere, puede, su mujer tiene razón. Nunca lo tuvo tan claro como en estos meses en los que está limpiando el país. [...] Si puede ordenar sobre la muerte, por qué no sobre la vida. [...] El teniente coronel Alfonso Dufau sugiere a su mujer que se mantenga al margen, que haga como si no supiera nada, estas cosas mejor arreglarlas entre hombres. (Osorio, 2014: 674)

Para el militar, su poder incluye la supremacía sobre el cuerpo del enemigo, en este caso de una reclusa política. Él puede decidir sobre el destino de la embarazada encarcelada, al igual que de su bebé, puede matar a la primera y repartir al segundo, puesto que en la sociedad argentina de la época dictatorial el hombre disponía de la vida de la mujer y el militar de la existencia del civil. Como el régimen nazi, también la dictadura argentina enfocaba la explotabilidad del cuerpo femenino para los placeres sexuales del hombre, así como de la reproducción (Amesberger *et al.*, 2010: 33). El teniente coronel Dufau considera a Liliana un peligro para la sociedad civil y al ejército el protector de la misma (Robben, 2012: 39); por lo tanto debe cumplir con su deber y ejercer su poder para eliminar el peligro (Liliana) y salvar vidas inocentes (Mariana, Luz). Liliana permanece completamente anónima para los Dufau, en ningún momento se enteran de su nombre, de su historia o de su físico. Ni el coronel teniente ni otro miembro de su familia se enfrentan a

Liliana, para ellos la joven solo constituye el cuerpo que generó y parió a Luz.

De hecho, se pone aún más énfasis en la reducción de la mujer a su cuerpo en la novela *Die Hochzeit von Auschwitz* de Erich Hackl. Gran parte del relato tiene lugar en el temido campo de concentración Auschwitz. Los soldados de la SS¹ obligan a muchachas jóvenes y mujeres a prostituirse en el burdel del mismo campo. Al no poder rebelarse contra la prostitución, las mujeres rinden sus cuerpos y su sexualidad a los hombres de poder, sometiéndose así por completo ante ellos. En el transcurso de la narración, esas mujeres se mencionan algunas veces, aunque siempre desde la focalización de otros personajes. Su única función en el campo de concentración es la de ofrecer sus cuerpos. Ninguno de los reclusos sabe sus nombres o su historia; ninguno podría describirlas, ni su físico ni sus personalidades.

Comparando a Liliana de *A veinte años Luz* y las prostitutas de *Die Hochzeit von Auschwitz*, sobresa el hecho de que las mujeres reducidas a sus cuerpos, además, están privadas de su voz y representadas por otros personajes.

¹ SS (Schutzstaffel, escuadrilla de protección): La SS se fundó en 1923 como el guardia de corps de Adolf Hitler. En 1929 Heinrich Himmler fue nombrado líder de la SS. Bajo su liderazgo, esta organización incorporó también a la policía alemana y las demás instituciones armadas. La SS era temida por su dureza y crueldad, además de ser autora de numerosos crímenes de guerra, tanto en los campos de concentración como fuera (Evans, A.A. y Gibbons, D. (2009) *Der zweite Weltkrieg*. Munich: Bassermann, Pp. 210-211

Silencio y memoria

La pensadora india Gayatri Spivak marcó la teoría del postcolonialismo con su ensayo *Can The Subaltern Speak?*² publicado en el año 1985. En dicho ensayo introdujo el término *subalterno/a* al analizar la situación de la mujer en la India y, específicamente, la tradición de la inmolación de las viudas. Según Spivak el término *subalterno/a* define al sujeto siempre representado por un sujeto soberano (Spivak, 1985: 279-280). El término se refiere a grupos oprimidos y sin voz, como el proletariado, las mujeres, los campesinos y los que pertenecen a grupos tribales.

En las cuatro obras aquí analizadas nos vemos confrontados con subalternas silenciadas aún fuera del contexto postcolonial, en la Austria y España fascistas.

Las mismas obras tematizan la violencia sexual sufrida por mujeres en los tiempos de dictaduras sin concederles la voz a los sujetos femeninos subalternos. Destaca Spivak que, en el contexto de la construcción del sujeto subalterno, el hecho de ser mujer resulta ser predeterminante. Al sujeto femenino subalterno se le niega cualquier espacio de enunciación de su propia voz (*ibídem*: 90). Reafirma Jelinek tal suposición en *Rechnitz* al escribir “[...] zur Frau nicht geboren, zur Frau gemacht, so ist das Leben [...] [no nacida mujer, hecha mujer, así es la vida] (Jelinek, 2012: 79).

Estas obras pretenden, como tantas otras, recuperar la memoria de los capturados, torturados y asesinados por las dictaduras, un papel que, según Osorio Soto, trasciende el mero contexto literario para incluirse en el discurso histórico del siglo XX (Osorio Soto, 2011: 175), pero al arrebatarnos la voz a las mujeres, que sufrieron

violencia sexual, sus experiencias se excluyen de la memoria colectiva.

La relación entre sumisión y silencio es más evidente en la novela *A veinte años Luz*. El Bestia, un representante del poder y el amante de Miriam, les prohíbe directamente a ella y a Liliana que se hablen: “No, lo peor era que se estaba jugando [El Bestia] la carrera porque Miriam no era tan discreta como debía ser la mujer de un militar y había desobedecido sus órdenes hablando con la detenida. Él se lo había prohibido totalmente”. (Osorio, 2014: 905). La desobediencia de Miriam es castigada con golpes y amenazas violentas, que solo logra silenciar a las mujeres por un tiempo.

El silencio de las subalternas en los relatos se logra mediante la estrategia narrativa de la focalización. El término focalización fue introducido por el teórico francés Gérard Genette y hace referencia a la perspectiva, desde cual se transmite la narración al lector, es decir, a través de qué protagonista se focaliza un relato. Genette distingue entre la *focalización zero*, la *focalización interna* y la *focalización externa* (Genette, 1972: 206-207).

El cuento *Cambio de armas* de Luisa Valenzuela, que también le da el título a la recopilación, está escrito por completo en la focalización interna de la protagonista Laura. Vive con el hombre que la torturó hasta que ella perdiera toda su memoria. Creyéndolo su esposo, se acuesta con él sin percibir el acto como lo que es: violación. Para ella el acto sexual es un acto natural en un matrimonio, para el militar, en cambio, constituye el ejercicio de su poder y su dominancia sobre la mujer, una militante, quien tenía la orden de matarlo. Inconscientemente, Laura siente la violen-

cia del militar, pero no logra entender su significado.

Nada indica sin embargo que se trate en verdad de amor, ni aún las ganas que a veces la asaltan, ganas de que él llegue de una vez y la acaricie. Es ésta su única forma de saberse viva: cuando la mano de él la acaricia o su voz la conmina: movete, puta. (Valenzuela, 1983: 125)

Amesberger, Auer y Halbmayr exponen en *Sexualisierte Gewalt* el proceso de la inscripción de la violencia en el cuerpo de la mujer. Desde fuera se determina el significado del cuerpo, que, en el caso de violación y tortura, se utiliza para la reducción de una persona a su cuerpo. Por lo tanto, el cuerpo se conecta inseparablemente con la violencia experimentada, lo que puede llevar a la pérdida de la autoestima. La persona violada deja de diferenciar entre sí y el torturador, volviéndolos una unidad inseparable (Amesberger *et al.*, 2010: 52-53). Es precisamente este proceso que presentamos en el cuento *Cambio de Armas*. Laura es torturada y violada por el hombre, que luego la convence de ser su esposo. El torturador y violador torna a Laura en un cuerpo vacío que carece de personalidad, recuerdos, voluntad propia o voz —él logra dominarla plenamente como representante del poder y como hombre—. Durante el relato, el cuerpo de Laura cumple con un único fin: el placer sexual.

No obstante la focalización interna, Laura no habla de la violencia sufrida: Sus recuerdos desaparecieron, su memoria está en blanco y la experiencia de la tortura se refleja tan solo en las huellas de su cuerpo.

No le asombra para nada el hecho de estar sin memoria, de sentirse totalmente desnuda de recuerdos. (Valenzuela, 1983:113)

Allí está, de cabo a rabo: unas rodillas más bien tristes, puntiagudas, en general muy pocas redondeces y esa larga, inexplicable cicatriz que le cruza la espalda y que sólo alcanza a ver en el espejo. Una cicatriz espesa, muy notable al tacto, como fresca aunque ya esté bien cerrada y no le duela. ¿Cómo habrá llegado ese costurón a esa espalda que parece haber sufrido tanto? Una espalda azotada. (*ibidem*: 119)

Aunque Valenzuela relata el cuento desde la focalización interna de Laura, ella no tiene el poder de las palabras, cuyo significado ya no entiende. Sus percepciones se limitan a las sensaciones corporales, que no sabe analizar con su cerebro y que no entiende. Laura permanece una víctima de la violencia sexual, ya que Valenzuela le niega hablar de los sucesos traumáticos. Pasando la voz al militar al final del cuento, la autora priva a Laura de un posible restablecimiento de su trauma o de la recuperación de su autodeterminación (*ibidem*: 58).

En *A veinte años Luz* de Elsa Osorio la focalización es menos estable, aquí nos encontramos con focalizaciones internas variables. La perspectiva del relato va alternando entre los diferentes personajes. Solamente se le niega la voz a esa protagonista, de la cual abusan los militares: Lilliana. De los últimos meses de su vida, las torturas y la violencia sexual sabemos solo a través de Miriam.

El drama *Rechnitz* de Elfriede Jelinek está redactado por completo desde una

focalización externa: todo se relata desde la perspectiva de los mensajeros, quienes presencian los acontecimientos y los comentan, pero no participan activamente en ellos. Las víctimas de las violaciones quedan plenamente anónimas, el foco está en los soldados que los cometen. Las mujeres son sujetos subalternos representados por los mensajeros, sin voz ni aparición directa.

Die sind durch sich selber
durchgezogen, denn der Russe
kennt nur sich, der wird zum Dank
dafür unsere Frauen immer weiter
vergewaltigen, immer weiterziehen
und dabei dauernd auf die Uhr
schauen, die er uns geklaut hat, wie
spät es ist und ob sich noch eine
ausgeht: und ob! (Jelinek, 2012: 57)

[Eso se atravesaron a sí mismos, ya que el ruso se conoce sólo a sí mismo, para dar las gracias seguirá violando a nuestras mujeres, seguirá atravesando, siempre mirando el reloj, que nos robó, qué hora es, si quedará tiempo para una más: ¡cómo no!]

Según afirma el filólogo austriaco Helmut Gollner, la sexualidad juega un papel categórico en la obra de Elfriede Jelinek, en particular en su novela *El Ansia*. Para la escritora los seres humanos están predeterminados en sus funciones: los hombres ejercen violencia, las mujeres sufren. La gran tragedia de la mujer es precisamente su sexo; al vivir su sexualidad, al entrar en contacto íntimo con un hombre, se somete a los papeles que la sociedad le concede: los de esposa y madre. En la sociedad, la mujer es solamente un objeto y como objeto es víctima. Para el hombre, en cambio, la sexua-

lidad equivale a poder y a la realización de su patriarcado (Gollner, 2012: 711). La aparición de la sexualidad femenina en *Rechnitz* no se limita a los breves comentarios acerca de las violaciones cometidas por el ejército soviético, ya que constituye una componente integral de la figura de la Condesa, quien participa activamente en la masacre de casi 200 judíos en los últimos días de la Segunda Guerra Mundial. Aunque la Condesa no se describe como una víctima, sino más como una agresora, es reducida a su cuerpo y su sexualidad, puesto que sigue siendo una mujer en una sociedad patriarcal. La Condesa se integra en un acto considerado masculino —el asesinato— en su condición de objeto sexual de los hombres.

Also, was die Gräfin macht, ist für mich kein Opfer, nein, für sie auch nicht, sie tut es ja gern! [...] Doch heute redet noch mal sie [die Gräfin], und sie redet einfach überall mit, verstehen muß sie dazu nichts, und sie ist auch heute und auch am Tag, von dem wir berichten sollen, und dann am Tag, von dem wir keinesfalls berichten dürfen, körperlich sehr ansprechend, für die Herren P. und O. zumindest [...] (Jelinek, 2012: 102)

[Bueno, lo que la Condesa hace no es un sacrificio para mí, no, para ella tampoco, ¡si le gusta hacerlo! [...] Pero hoy volverá a hablar [la Condesa], y participa en todas las conversaciones, sin que entienda nada, y es atractiva hoy y también aquél día, del cual debemos informar, y también aquél día, del cual no debemos informar en modo alguno, es atractiva por lo menos para los señores P. y O. [...]]

La novela *Die Hochzeit von Auschwitz* de Erich Hackl se narra a través de la focalización interna variable. Recuenta los sucesos de la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial en el campo de concentración Auschwitz. Como en el caso de Jelinek, las víctimas de abusos sexuales permanecen anónimas a lo largo del relato, los protagonistas solamente mencionan brevemente que los moros violan a numerosas mujeres españolas y que varias de las reclusas en Auschwitz son obligadas a prostituirse en el burdel. A ninguna de esas mujeres se le concede la voz en la novela. Aún más, es desde una perspectiva masculina que se hace mención de la violencia sexual. Las mujeres permanecen subalternas y víctimas eternas durante toda la novela.

Das Lagerbordell war in Block 24 untergebracht, im ersten Stock. Es bestand aus achtzehn Zellen, in denen zwölf deutsche und sechs polnische Freudenmädchen ihren Dienst versahen. (Hackl, 2012: 1312)
[El burdel del campo se encontraba en el Bloque 24, en el primer piso. Constaba de dieciocho celdas, en las cuales doce prostitutas alemanas y seis polacas ofrecían sus servicios.]

Poder masculino y victimización femenina
Tanto la junta militar argentina como Hitler declararon la guerra, la primera a enemigos internos y el otro a Europa. La junta se consideraba a sí misma divulgadora de una nueva moral, un papel que le otorgaba el poder de acabar con todo lo que juzgaba un vicio de la sociedad –ante todo el comunismo y los militantes comunistas–. De la misma manera, Hitler escogía deliberada-

mente a los enemigos de las naciones alemana y austriaca, entre los cuales destacan los judíos. Los dos regímenes perseguían despiadada y cruelmente a sus respectivos enemigos, y como consecuencia se proclamaron estados de guerra en Argentina y Austria.

Me dice [Bestia a Miriam] que no tiene nada que ver, que no entiendo nada, que a este país lo están destruyendo las ideologías foráneas, y que esto es una guerra, y ellos [los militares] van a poner orden, los van a agarrar a todos esos subversivos, comunistas, asesinos, terroristas, uno por uno, [...] hasta que caigan todos, van a limpiar este país de esa carroña. (Osorio, 2014: 221)

Afirma Susan Brownmiller en su ampliamente reconocida obra *Against Our Will. Men, Women and Rape* (1975) que desde una perspectiva masculina en la guerra las mujeres no constituyen más que sujetos pasivos en los márgenes de los acontecimientos (Brownmiller, 1993: 32). La brutal violación de mujeres por parte del ejército victorioso forma parte integral de la subyugación del enemigo, razón por la cual la violencia sexual contra mujeres siempre acompaña fielmente las guerras (*ibidem*: 37). Las cuatro obras aquí tratadas enfocan esa situación bélica de Argentina y Austria. Los personajes masculinos, que cometen crímenes sexuales, están relacionados bien con ejércitos o bien con la policía, ambas instituciones basadas en jerarquías estrictas que ponen énfasis en la supremacía del hombre frente a la mujer, como ya se ha mencionado anteriormente. Sus integrantes usan la violencia

sexual como forma de opresión total de las mujeres, infundiendo temor y apoderándose de sus cuerpos y almas.

¡Abrí los ojos, puta!

Y es como si la destrozara, como si la mordiera por dentro – y quizá la mordió – ese grito como si él le estuviera retorciendo el brazo hasta rompérselo, como si le estuviera pateando la cabeza. Abrí los ojos, cantá, decíme quién te manda, quién dio la orden [...] (Valenzuela, 1983: 123)

[Miriam] Pero ya no puedo evitar ponerme a pensar qué me haría [Bestia]; que me llevaría al campo de detención y me extendería desnuda sobre esa cama de la que me habló Liliana y me ataría. [...] me veía a mí torturada, a mí pasando por eso que me contó Liliana [...] Y otra vez ahora me veo gritando, atada a esa cama, el Bestia, con esa mirada que pone cuando se calienta conmigo [...] (Osorio, 2014: 1263)

Para toda persona que la sufra, la violencia sexual constituye una experiencia traumática, que debe ser procesada adecuadamente. El hablar o escribir sobre esa experiencia, sea relatándola tal como aconteció o sea de una forma ficcionalizada, forma parte del proceso curativo. En el artículo *Reading Rape Stories: Material Rhetoric and the Trauma of Representation*, Hesford analiza el documental autobiográfico *Rape Stories* de Margit Stroesser, una ficcionalización de su propia violación. Hesford subraya la significación de la narración para la persona afectada:

The [...] fantasy could be seen as the equivalent of the talking cure - a speech act - which, like an unconscious testimony of a dream, presumably gives access to a psychic reality, in this case the trauma of rape. (Hesford, 1999:195).

Erikson define el inestable término *trauma* como un acontecimiento violento, convertido en un duradero estado de ánimo. La mente se aferra al momento traumatizante, impidiéndole la permanencia en su espacio cronológico del pasado para revivirlo una y otra vez (Erikson, 1995:185). También Hesford acentúa que el término *trauma* no se refiere tanto a un acto violento como a la reacción del cerebro humano al enfrentarse a tal acontecimiento (Hesford, 1999:195). Al negarles la voz a los personajes, al negarles la posibilidad de procesar su trauma relatando los acontecimientos, que lo provocaron, los autores convierten a esos mismos personajes en víctimas eternas. Y, cómo ya hemos visto, en las cuatro obras la violencia sexual es narrada por personajes ajenos a las violaciones, que se ejercen bajo las dictaduras en Argentina y Austria como prueba del poder de los opresores frente a los oprimidos. Afirma Osorio Soto que en la novela *A veinte años Luz*, Miriam y Liliana “[...] se reconocen en su posición de subalternidad y como mujeres. Las dos son víctimas de los abusos del poder militar aunque de forma diferente, Liliana en su condición de presa política y Miriam al ser la amante de un sargento del ejército “El Bestia” [...]” (Osorio Soto, 2011: 168). Miriam logra huir del Bestia y, muchos años después, contarle su vida a Luz, liberándose así de la posición de perjudicada y subalterna pri-

vada de su voz, mientras que Liliana, al ser asesinada por militares argentinos, queda una víctima eterna y silenciada.

No obstante todas las similitudes mencionadas hasta ahora, destaca una gran diferencia entre las obras argentinas y las austriacas. Mientras que Luisa Valenzuela y Elsa Osorio describen detalladamente las torturas y violaciones, que sufren sus protagonistas a manos de militares argentinos (sin, por supuesto, concederles la voz a las mismas), Elfriede Jelinek y Erich Hackl se limitan a denunciar tales prácticas mediante alusiones o comentarios breves. Además, sobresale el hecho de que la escritora austriaca no relaciona a los nazis con el abuso sexual utilizado como arma de opresión, sino que enfoca los últimos días de la guerra y la llegada del Ejército Rojo a Austria, al cual abiertamente acusa de múltiples violaciones.

Sin embargo, si nos dirigimos hacia otros países, que durante la Segunda Guerra Mundial se vieron gobernados directa o indirectamente por Hitler, encontramos testigos literarios del uso de la violencia sexual por parte de los nazis. Un ejemplo sería la novela *Ana Marija me nije volela* (*Ana Marija no me quería*) de la escritora serbia Ljiljana Habjanovic Djurovic. Aquí, el jefe de un campo de concentración en Croacia deja violar y viola él mismo a una judía, que se parece a Ana Marija, de la cual está enamorado, en presencia de ésta. Cometiéndolo este acto, no sólo oprime a la judía, sino también a Ana Marija y al sexo femenino en general.

U njegovoj kancelariji sedela je žena.
Ana Marija je pogledala i zadrhtala.
Žena joj je bila neverovatno slična.

Na njegov [zapovednikov] gotovo nevidljiv mig trojica mladih, snažnih, sirovih ustaša skočili su na ženu i oborili ju na pod. [...] Jedan od ustaša je već svukao pantalone i brutalno se bacio na ženu. (Habjanovic Djurovic, 2009: 146-147)

[En su oficina estaba sentada una mujer. Ana Marija la miró y empezó a temblar. La mujer se le parecía tremendamente. Siguiendo su [del jefe] casi imperceptible seña, tres ustasha jóvenes, fuertes, brutales asaltaron a la mujer y la tumbaron al piso. [...] Uno de los ustasha ya se había quitado el pantalón para tirarse violentamente encima de la mujer.]

Para ese hombre, la mujer es intercambiable mientras que haya semejanzas en su apariencia. Ejerciendo su poder masculino sobre el cuerpo de una mujer, lo hace también en el alma de otras mujeres-testigos de sus atrocidades como lo es Ana Marija. Esta escena es una prueba del poder opresivo del nazi, quien con la violación de una mujer demuestra su supremacía como hombre y miembro de una institución militar frente a Ana Marija.

Conclusión

El análisis de *Cambio de armas* de Luisa Valenzuela, *A veinte años* Luz de Elsa Osorio, *Rechnitz* de Elfriede Jelinek y *Die Hochzeit von Auschwitz* de Erich Hackl lleva a la conclusión que en países regidos por dictaduras fascistas como lo fueron Argentina y Austria la mujer era considerada inferior al hombre. Su subjetividad fue apartada y la mujer fue confinada a ser una subalterna sin voz. La mujer fue reducida a su cuerpo,

privada de su autodeterminación sexual y abusada de múltiples maneras, entre las cuales destaca la violencia sexual.

En la representación literaria sobresale el silencio de las mujeres, que sufren violencia sexual. La violencia sexual es representada en ambas literaturas, tanto la argentina como la austriaca, aunque en la primera es un tema recurrente, marcado por descripciones minuciosas y denominaciones claras, mientras que en la segunda la violencia sexual ejercida por los nazis sigue siendo un tabú; la mención de la violencia sexual se limita a su uso por parte del Ejército Rojo, insinuaciones indirectas o alusiones breves. Sin embargo, las protagonistas, que la sufren, quedan subalternas sin voz, que en ningún momento llegan a gritar ¡Violación! y, por lo tanto, a denunciar las atrocidades.

En *Cambio de armas* nos enfrentamos a una protagonista, que durante la tortura perdió su memoria y que su torturador, un militar argentino, convierte en su esposa prisionera. A pesar de que la focalización de este relato es interna y enfoca a Laura, ella no puede hablar de la violencia sexual sufrida dados los recuerdos perdidos. Su cuerpo es el único testigo de los aconte-

cimientos que provocaron su trauma y la unieron a su torturador. Liliana, en *A veinte años Luz*, es una presa política, torturada y violada, arrebatada de su hija recién nacida y asesinada por militares para silenciarla. Aunque ella no logra alzar su voz ni recuperarse de su trauma, otra protagonista, Miriam logra escapar de su condición de subalterna oprimida y relatar la historia de Liliana.

En *Rechnitz* y *Die Hochzeit von Auschwitz* nos vemos confrontados con subalternas anónimas que se ven sometidas a violencia sexual en la época de la Segunda Guerra Mundial. Mientras que Erich Hackl hace alusión a la prostitución forzosa en el campo de concentración Auschwitz, Elfriede Jelinek se limita a mencionar la violencia ejecutada por el Ejército Rojo a finales de la guerra. En ambas obras, las mujeres están ajenas al relato principal y como lectores nunca las escuchamos directamente.

La violencia sexual en estas cuatro obras es ejercida por el hombre para comprobar su dominancia sobre la mujer, y la mujer traumatizada queda una víctima eterna, puesto que no se le permita hablar de su trauma y procesarlo.

Bibliografía

Acedo Alonso, N. (2010) En lugar de las revelaciones: la escritura de Luisa Valenzuela y la lectura crítica (?) de 1976 a 1983. En *Diálogos Ibéricos e Iberoamericanos. Actas del VI Congreso Internacional de ALEPH*. Lisboa: ALEPH, Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Pp. 145-154

Amesberger, H.; Auer, K. y Halbmayer, B. (2010) *Sexualisierte Gewalt. Weibliche Erfahrungen in NS-Konzentrationslagern*. Viena: Mandelbaum Verlag.

Brancher, A. (2013) Ser revolucionária e escritora durante os últimos governos ditatoriais no cone sul-o gênero nas letras. En *Interthesis*, Vol. 10, núm. 1. Florianópolis: UFSC, Pp. 168-189.

- Brownmiller, S. (1993) *Against Our Will. Men, Women and Rape*. Nueva York: Fawcett Books.
- Erikson, K. (1995) Notes on Trauma and Community. En: Cathy Caruth (Ed.). *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore, EUA: Johns Hopkins UP. Pp. 183-99.
- Genette, G. (1972) *Figures III*. París: Éditions du Seuil.
- Gollner, H. (2012) Elfriede Jelinek. En: Zeyringer, Klaus, Gollner, Helmut (Eds.). *Eine Literaturgeschichte. Österreich seit 1650*. Innsbruck: Studien Verlag, Pp. 709-714.
- Hackl, E. (2012) *Die Hochzeit von Auschwitz. Eine Begebenheit*. Zürich: deBook.
- Habjanović Đurović, L. (2003) *Ana Marija me nije volela*. Belgrado: Globosino Aleksandrija.
- Hesford, W. S. (2004) Rape Stories: Material Rhetoric and the Trauma of Representation. En: Hesford, W. y Kozol, W. (Eds.). *Haunting Violations: Feminist Criticism and the Crisis of the "Real"*. Chicago: Universidad de Illinois. Pp. 13-46.
- Jelinek, E. (2010) Das weibliche Nicht-Oper. En: Amesberger, H.; Auer, K. y Halbmayer, B. *Sexualisierte Gewalt. Weibliche Erfahrungen in NS-Konzentrationslagern*. Viena: Mandelbaum Verlag. Pp. 10-16.
- Jelinek, E. (2012) Rechnitz. *Der Würgeengel*. En Jelinek, E. *Drei Theaterstücke*. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag. Pp. 53-205.
- Osorio, E. (2014) *A veinte años, Luz*. Amazon Kindle (Versión en español).
- Osorio Soto, M. E. (2011) De la historia oficial a la historia individual: Testimonio y metatestimonio en A veinte años, Luz [1998] de Elsa Osorio. En: *Revista Coherencia*. Vol. 8, núm. 14. Medellín: Universidad EAFIT-Departamento de Humanidades. Pp. 161-181. Enero-Junio 2011.
- Robben, A. (2012) Vom Schmutzigen Krieg zum Völkermord. Argentinien wechselvolle Erinnerung an eine gewalttätige Vergangenheit. En Halbmayer, E. y Karl, S. (Eds.). *Die erinnerte Gewalt. Postkonfliktodynamiken in Lateinamerika*. Bielefeld: Transcript Verlag. Pp.31-56.
- Spivak, G. C. (1988) Can the Subaltern Speak? En: Nelson, C. y Grossberg, L. (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, Chicago: Universidad de Illinois. Pp. 271-313.
- Valenzuela, L. (1987) *Cambio de Armas*. Hannover: Eds. Del Norte.

Memoria para el futuro: la literatura infantil y la última dictadura militar argentina

RESUMEN: Este artículo presenta primero algunos lineamientos de la situación actual de la literatura infantil en la Argentina, para abordar luego, en más detalle, la relación de ésta con la última dictadura cívico-militar. En la segunda parte de la contribución, y con el fin de resaltar la particular importancia de los libros para chicos en el campo de los estudios memorialísticos, se analizan dos obras infantiles que toman como base la guerra de Malvinas.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantil y juvenil, dictadura, terrorismo de Estado, Argentina, Guerra de Malvinas.

ABSTRACT: This article first presents some guidelines of the current situation of children's literature in Argentina and subsequently addresses in more detail how this is related to the last civil-military dictatorship. In the second part of the essay, and with the aim of highlighting the special importance of books for children in the field of memorialistic studies, 2 children's books based on the Falkland Islands war are analyzed.

KEY WORDS: Children's literature, dictatorship, state terrorism, Argentina, Falkland Islands.

Los chicos, los libros y la dictadura:

Acercamiento a un estado de la cuestión

No cabe duda de que la literatura infantil y juvenil argentina atraviesa su mejor momento en lo que hace al reconocimiento internacional: María Teresa Andruetto recibió en el 2012 el premio Hans Christian Andersen, Isol, el Astrid Lindgren en el 2013 e Inés Garland, el Deutsche Jugendliteraturpreis (Premio Alemán de Literatura Infantil) en el 2014. También a nivel nacional su impacto es claramente mucho mayor que antes, hecho que repercute en lo comercial que sitúa a este sector, según el informe anual de la Cámara Argentina del Libro para 2014, en segundo lugar en cuanto a

Victoria Torres
Universidad de Colonia

Artículo recibido el
18/08/2015 y aceptado
el 30/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

cantidad de títulos publicados y en primero en lo que hace a la cantidad de ejemplares producidos, unos 7.049.863, con lo que supera a la literatura para adultos que contó con 6.289.215 volúmenes anuales.

Analizar las razones de este fenómeno, designado con frecuencia como un verdadero boom, implica discutir una serie de variables que exceden los propósitos de este artículo y que remiten al hecho de que la infancia se tornó, desde hace ya algún tiempo, el centro de los mercados de producción y el objetivo primordial de ventas. Esta tendencia se consolidó también en las casas editoriales a tal punto que, en no pocos casos, la literatura infantil y juvenil devino el sustento de catálogos acometidos por una crisis que, lejos de mejorarse, se profundiza cada vez más. En la Argentina hasta las editoriales independientes más perfiladas, como por ejemplo La Bestia Equilátera, Adriana Hidalgo o Capital intelectual, tienen ya su colección para niños, con la crucial diferencia de que completan la apuesta económica con la producción de textos de calidad, ediciones cuidadas, buenos autores e ilustradores innovadores. Y eso, por supuesto, beneficia a todos.

Pero más allá de estos puntos que me he limitado tan solo a señalar hay que tener en cuenta que mucho de lo referente al libro infantil y juvenil argentino –su producción, su circulación, etc.– está determinado en gran parte por la institución escolar: hoy en día el Estado argentino hace una enorme compra sistemática, el Ministerio de Educación de la Nación procede a una selección de avanzada y la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP), apoya económicamente a las bibliotecas para que adquieran bibliografía en las ferias de libros.

Teniendo en cuenta estos lineamientos básicos para pensar el estado actual de la literatura infantil y juvenil Argentina, abordaré enseguida de manera específica cuestiones relacionadas con la temática de los libros para niños y, en concreto, su relación con los hechos de la historia reciente del país, que, como es bien sabido, ocupan desde hace más de una década un lugar preponderante en la literatura de ficción para adultos.

Es un hecho incuestionable que hoy en día los libros para chicos tienen temas que hasta hace unos diez años definitivamente no tenían cabida dentro del espectro literario infantil. Los motivos son seguramente de diversa índole, y tampoco me detendré en indagar las causas, pero en el contexto general no podemos dejar de mencionar la incidencia en las aulas argentinas de toda la serie de cambios fundamentales que se han dado en la sociedad local en lo que va del siglo XXI y que en su mayoría fueron avalados por leyes (Ley de educación sexual, Ley de bosques, Ley de trata de personas, el matrimonio igualitario, la identidad de género, la diversidad cultural, el voto joven etc). El tratamiento de varios de estos temas en la escuela se hace de acuerdo a disposiciones ministeriales tendientes a educar en valores, según lo que estipula la Ley Nacional de Educación 26206 promulgada el 27 de diciembre de 2006 en donde se fija la enseñanza a todos los niveles de los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Esta tarea le ha sido asignada principalmente a la clase de Lengua y Literatura.

Con respecto a la historia argentina reciente, el artículo 92 de la citada Ley

Nacional de Educación dispone específicamente que “deben formar parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones del país, la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional (y) el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Podría suponerse que la inclusión de la obligatoriedad del tratamiento de lo ocurrido en el país entre 1976 y 1983 en los contenidos curriculares de todo el territorio y a todos niveles educacionales tiene influencia en la producción y difusión de textos infantiles que abordan la dictadura cívico-militar ya que los maestros y docentes necesitan materiales para el aula y las editoriales se encargan de satisfacer esta necesidad proporcionándoles textos de ficción literaria, que como se sabe, son un espacio privilegiado para la transmisión de capitales simbólicos y culturales tanto a chicos como a grandes (Nofal, 2006: 112).

Sin embargo, mis investigaciones revelan que casi no hay libros recientes sobre este nefasto período para los chicos menores de ocho años. La única excepción es *Eleodoro*, una historia que, sin ser para nada explícita, por estar centrada en un elefante de peluche amarillo que ha caído en el Continente Deloquese pierde y que por ello debe recorrer esas extrañas tierras para in-

tentar superar el gran desafío de atravesar el Río del Olvido, podría sin duda ser leída dentro del contexto de la dictadura. A la propuesta de *Eleodoro* podría sumársele un libro recientemente publicado, de más difícil acceso por tratarse de una edición artesanal hecha por la misma autora, *Diario de un hada*, mucho más explícito en la temática, pero que, aunque carente de indicación de edad por parte de la editora, funciona mejor en chicos mayores.

Las autoras de ambas obras, Paula Bombara y Florencia Ordoñez respectivamente, son hijas de desaparecidos, condición que parece ser más que un detalle menor o anecdótico cuando se trata no solo la cuestión general de quiénes están más autorizados socialmente a hablar de lo ocurrido durante el terrorismo de Estado y de qué forma lo pueden hacer, sino especialmente cuando se discute sobre cuál es el momento para empezar a hablar de estos temas, una discusión muy actual como se puede apreciar por ejemplo en el blog *Linternas y bosques*, que acaba de sacar varias entradas referidas al terrorismo de Estado y la literatura infantil.

Pero el número de cuentos y novelas argentinos infantiles y juveniles ambientados en la dictadura aumenta según la edad de sus destinatarios, así por ejemplo, se podrían nombrar entre las más destacadas obras como *Cruzar la noche* (1995) de Alicia Barberis, *Las sapos de la memoria* (1997) de Graciela Bialek, *Piedra, papel o tijera* (2002) de Inés Garland, *El año de la vaca* (2003) de Mágara Averbach, *El mar y la serpiente* (2005) de Paula Bombara, *La sogá* (2006) de Esteban Valentino *El sueño de los murciélagos* (2007) de Pablo Ramos, *Manuela en el umbral* (2011) de Mercedes Pérez Sabbi

y *Prohibido soñar* (2012) de Carlos Marianidis. Sin embargo, y pese a que, con estos textos se puede hablar ya de un corpus, no es raro que los escritores, las editoriales, los mediadores y los críticos en el momento de relacionar la literatura infantil con este trágico período de nuestra historia se remitan a obras para chicos mucho más antiguas y censuradas a partir del golpe de Estado del 76, especialmente a *La torre de los cubos* y *Monigotes en la arena*, de Laura Devetach, *El pueblo que no quería ser gris* y *La línea* de Beatriz Dourmec y *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Borneman, que últimamente han sido reeditadas.

Lo apenas esbozado hasta aquí demuestra la necesidad de pensar este desarrollo en su complejidad, analizar a fondo sus posibles causas y consecuencias, y a reconsiderar el tan poco tenido en cuenta campo de la literatura infantil como fundamental en los estudios memorialísticos, por su particular forma de poner en evidencia los combates por la memoria y el olvido a tantos niveles.

A manera de ejemplo:

Los más chicos y la guerra

Para abordar lo anteriormente señalado, presentaré enseguida dos obras para chicos basadas en la guerra de Malvinas.

El conflicto armado entre Argentina e Inglaterra tuvo un lugar pionero en la literatura de ficción para adultos: no habían acabado de enfriarse los cañones de aquel 1982 y Fogwill editaba ya su gran novela *Los pichiciegos*, Borges escribía sus famosos poemas de entre los que destaca el “Juan Lopez y John Ward”, Perlongher publicaba en revistas sus cáusticos textos sobre los avatares de la contienda y Carlos Gardini

ganaba con su cuento “Primera línea” el premio otorgado por el Círculo de lectores de Argentina para ese año.

Sin embargo, y al igual de lo que ocurrió con las otras cuestiones referidas a la dictadura, la literatura para niños tardó en versarse sobre este hecho histórico. En la actualidad el interés literario infantil y juvenil por el último capítulo de la dictadura demuestra haber sido también bastante magro: tan solo dos libros para los más chiquitos, que enseguida trataré en detalle, cuatro novelas juveniles—*El desertor* (1992) de Marcelo Eckhardt, *Nadar de pie* (2010) de Sandra Comino, *Nunca estuve en la guerra* (2012) de Franco Vaccarini y *Rompecabezas* (2013) de María Fernanda Maquieira— y una antología de cuentos titulada *Las otras islas* (2012).

El libro infantil más reciente sobre la guerra es *Pipino el pingüino, el monstruo y las islas Malvinas*, escrito también por un testigo directo de los hechos, el excombatiente Claudio Garbolino, e ilustrado por su hija Antonella. La obra fue publicada por él mismo en 2013 y trata la cuestión de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas a través de la historia de un pingüino que es echado de su casa por un monstruo con parche y pata de palo que viene desde muy lejos. Tras este injusto desalojo, Pipino busca y obtiene primero la amistad de varios animales autóctonos como la ballena austral, el cóndor, el ñandú, el yacaré y la mulita y luego, la de muchos otros animales del mundo entero, en especial de África, demostrando que, aunque Pipino no logra volver a recuperar lo que le pertenece, con ayuda de todos los demás—incluida la de los niños destinatarios, interpelados varias veces en el cuento—algún día podrá volver a su lugar de origen.

Garbolino trabaja así con el maniqueísmo clásico de buenos contra malos, siendo el malo una especie de compendio de los malos tradicionales (es lobo feroz y pirata a la vez), y logra brindar al lector, si no una resolución, o un happy end, al menos, una certidumbre tranquilizadora: que la solidaridad es una forma de hacer frente a los actos de violencia política. Y quizás de allí su éxito: el libro ya va por la tercera tirada, y cuenta con el apoyo estatal e institucional por haber sido declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Nación.

El otro cuento infantil sobre Malvinas fue publicado en 2012 por Ediciones del Eclipse, se titula *Como una guerra*, fue escrito por Andrés Sobico e ilustrado por Paula Adamo. Esta obra, que en realidad es un libro álbum, un subgénero que se ha convertido en el gran protagonista de la literatura infantil actual al reunir en una misma página contenidos textuales e ilustrados que aportan conexión, coherencia y contenido a la obra literaria, trata otra arista de la cuestión Malvinas, islas que en el texto mismo no se mencionan nunca, a diferencia del cuento de Garbolino en donde éstas aparecen ya desde el título y se ven constantemente en la chaqueta que lleva puesta el pingüino. *Como una guerra* narra sobre un niño que le cuenta a un amiguito que ha venido a buscarlo para jugar a la pelota lo que a su vez le contó su tío excombatiente. El amiguito, acostumbrado a los relatos de guerra que hacen las películas en blanco y negro, no cree en absoluto lo que le dice el otro chico: para él, es este literalmente un “cuento del tío”, expresión que, como se sabe, designa en Sudamérica un tipo de estafa en la que se aprovecha de la confian-

za o inocencia de las personas para obtener un gran beneficio, un engaño miserable. Si se considera el hecho histórico Malvinas en perspectiva, el engaño remite no solo a la mentira propagada desde el gobierno de facto y los medios, que podría resumirse en aquel famoso titular de la revista *Gente* “Estamos ganando”, sino también al ardid de la existencia de una unidad nacional que se trataba de generar mediante el enfrentamiento con un enemigo extranjero mientras que por otro lado internamente se seguía violando los derechos humanos, a la perversa argucia con que se mantenía a los soldados en combate, alentándolos a sacrificarse por la patria, al siniestro fraude de erigir como héroes de guerra a represores y asesinos, como es el caso de Pedro Giachino o, peor aun, de Alfredo Astiz, y también, claro, al más conocido fiasco de las cartas, los chocolates, las bufandas, los guantes, las joyas y el dinero que miles de argentinos enviaron a Malvinas y que nunca llegaron a los verdaderos destinatarios, los soldados apostados en las islas, que, entretanto, morían de hambre y de frío.

Pero los niños del cuento nada saben de eso y así el narrador-niño abunda en otros detalles que su familiar le contó, como por ejemplo, que había tenido que hacerse un pozo con una pala chiquita para resguardarse de los tiros, de las bombas, del hielo y del humo y que casi se había muerto porque una bala le había pegado de refilón en el casco y que por este motivo el tío casi no cuenta el cuento, ese cuento único que solo pudo contar una vez, debido a que ya casi no habla. De allí en más todo será imagen: la plaza, el subibaja, las hamacas. Los juegos, y en especial el fútbol a través de esa pelota roja que recorre todo el libro,

se imponen a esta mínima narración de la guerra y la desplazan, dejándola casi afuera. Los grandilocuentes relatos de fútbol y de guerra con su épica política y nacional, baste pensar en una de las ya canónicas novelas que tocan el tema de Malvinas, *Dos veces junio*, de Martín Kohan, son reemplazados en el cuento de Sobico por el jugar por jugar.

Ante lo impuesto a los excombatientes por el terrorismo de Estado que simuló construir héroes después de la derrota para poder acallarlos (“Usted luchó y retribuyó todo lo que la Patria le ofreció: el orgullo de ser argentino. Ahora la Patria le requiere otro esfuerzo: de ahora en más usted deberá no proporcionar información sobre su movilización, lugar de presentación, arma a la que pertenece o aptitud adquirida y su experiencia de combate”, amenaza la cartilla que los soldados debían firmar para que se les diera la baja militar) y que, mediante un borramiento social ratificado por la mayoría de la sociedad, los convirtió en desaparecidos vivos, el relato del sobrino complejiza el blanco y negro de la guerra televisiva y del cuento de Garbolino asegurando que “esta vez los buenos eran los malos o algo así” (Garbolino, 2013:). Con su extrema brevedad y parquedad, “eso es

todo lo que sé” (Íbid.), dirá el sobrino ante la insistencia y la incredulidad del amigo, este relato de un relato se despoja de todo agregado épico, dramático o farsesco, en fin de todo aquello que pudiera remitirlo a una perspectiva adulta, y lo hace coincidir entonces con el escueto relato del tío excombatiente que se muestra como la única certidumbre: “la verdad –dirá el niño del cuento– es que mi tío nunca habla mucho” (Íbid.). Lo que para los chicos de *Como una guerra* marca el final de la charla y abre la puerta para ir a jugar, como dice la canción infantil, al lector adulto lo conduce a lo siniestro, en el sentido freudiano de la palabra, a lo *umheimlich* que deforma lo familiar y es pérdida esta vez definitiva de la “casa” y el “hogar”. El monstruo del cuento de Garbolino deja paso así a lo monstruoso, a ese “otro” distante y cercano al mismo tiempo que va más allá del relato al asentarse en lo indecible y lo irrepresentable.

Apoyado en el *fantasy*, el género del boom editorial de los libros para los adolescentes y jóvenes, las narraciones de Malvinas de los libros juveniles apelarán no ya a los monstruos sino a los fantasmas, una figura que hace posible abordar aún más complejamente temas relativos a la ausencia y la muerte.

Bibliografía

- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora. (2008) *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bombara, Paula. (2004) *Eleodoro*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Cámara Argentina del Libro. (2014) *Informe de producción del libro argentino*. [en línea].

[Consultado el 10 de octubre de 2015]
Disponible en: http://issuu.com/camaradellibro/docs/informe_de_produccion_del_libro_ar

- Díaz Rönnner, María Adelia. (2000) Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En Jitrik, Noé (dir.). *Historia Crítica de la literatura argentina*. T. 11. Buenos Aires: Emecé. Pp. 511–531

- Garbolino, Claudio. (2013) *Pipino el pingüino, el monstruo y las Islas Malvinas*. Mar del Plata: Edición del autor.
- García, Laura. (2015) *Lo monstruoso en la literatura argentina para niños. Colección de lecturas para contar la violencia política. Telar*. [En línea][Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: <http://www.filo.unt.edu.ar/rev/telar/revistas/1314/17-Telar%2013-14-Garc%203%ADa.pdf>
- García, Laura. (2015) *Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). El taco en la brea*. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/el_taco_en_la_brea_02_2014.pdf
- La cartilla que buscaba silenciar a los soldados. *Página 12*. Buenos Aires, Argentina. 1° de octubre de 2015. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-282841-2015-10-01.html>
- Linternas y bosques*. Terrorismo de Estado y libros para niños. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: <https://linternasybosques.wordpress.com/>
- Ley de Educación Nacional número 26206 (2006)*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Legislación Nacional. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Machado, Ana María y Montes, Graciela. (2003) *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Montes, Graciela. (1996) *El golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramón/Colihue.
- Nofal, Rossana. (2003) *Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina. Espéculo*. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem-arge.html
- Nofal, Rossana. (2006) *Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas*. En Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (Comp.). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: SigloXXI. Pp. 111-129
- Ordoñez, Florencia. (2015) *Diario de un hada*. Córdoba: Malasaña Ediciones.
- Scerbo, Ignacio. (2013) *Memoria de los desaparecidos en la literatura para jóvenes. La nouvelle El mar y la serpiente de Paula Bombara*. *Revista Afuera*. [En línea] [Consultado el 10 de octubre de 2015] Disponible en: <http://www.revistaafuera.com/articulo.php?id=235&nro=13>
- Torres, Victoria. (en prensa) *Más cerca del cañón que del canon: las primeras ficciones de la guerra de Malvinas*. En Semilla Durán, Marián (comp.). *Relatos de Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario nacional*. Córdoba: Eduvim.
- Sobico, Andrés y Adamo, Paula. (2012) *Como una guerra*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Bilingual Acquisition: Pedagogical implications for teaching present indicative tense in French

ABSTRACT: To analyze bilingual acquisition, links are made between contributions of studies on bilingualism and those of error analysis and interlanguage studies, which consider language acquisition as the development of a transitional competence. This evolution is apparent in the development of particular linguistic structures, such as present indicative morphology in written French. It can be seen that discourse of 30 Mexican university students who completed 140 hours of learning contains both inter- and intralingual features, but the proportions of these in our sample suggest that the student's interlanguage is no longer characteristic of subtractive and compound bilingualism, both relying on the mother tongue, but rather of incipient coordinate bilingualism.

KEY WORDS: Coordinate, compound, subtractive, bilingualism.

RESUMEN: Para analizar la adquisición bilingüe, enlazamos los aportes del bilingüismo con los del análisis de errores y del Interlenguaje que consideran la adquisición lingüística como el desarrollo de una competencia transitoria. Se muestra así que la progresión del bilingüismo es un continuo que evoluciona del bilingüismo *sustractivo* al bilingüismo *compuesto*, ambos basados en rasgos interlinguales, y que desemboca en el bilingüismo *coordinado*, sustentado en rasgos intralinguales. Esta evolución se denota en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas, como es el caso de la morfología del presente del indicativo del francés escrito. Se puede observar así que el discurso de 30 estudiantes universitarios mexicanos con 140 horas de enseñanza-aprendizaje, contiene características inter e intralinguales, pero la proporción de éstas refleja que el Interlenguaje ya no se encuentra en la etapa del bilingüismo sustractivo y compuesto, sino que se sitúa en los inicios de desarrollo de un bilingüismo coordinado.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, coordinado, compuesto, sustractivo.

Alina Signoret
Dorcasberro
Universidad Nacional
Autónoma de México

Artículo recibido el
23/09/2015 y aceptado
el 18/11/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

Introduction

Bilingualism—which, according to Jakobson (1963), is the fundamental problem of linguistics—is a topic that has recently gained interest in the fields of psycholinguistics, neurolinguistics, sociolinguistics, education, and language planning. Bilingualism is a topic of utmost importance, since it affects the development of the whole human being. As proposed by Vygotsky ([1935], 2000), indeed, not only intellectual development of the child, but also the formation of his character, emotions, and personality as a whole depend directly on speech and, consequently, we must disclose in one form or another the connection between being mono- or bilingual and the child's speech development. In the 21st century, Bialystok (2013: 7) supports this view and considers that “across a wide range of studies investigating a variety of abilities, it is clear that bilingualism is an experience that has significant consequence for cognitive performance”.

This paper reflects on bilingualism, its impact on cognition and language acquisition, as well as its implications for the methodology of foreign language teaching, specifically on the case of the present indicative tense in French.

To analyze language acquisition, links are made between contributions of studies on bilingualism and those of error analysis and interlanguage studies, which consider language acquisition as the development of a transitional competence that is directed towards the target language and contains features of the mother tongue, features of the foreign language, and mixed features (Corder, 1967). It is shown that the progress of bilingualism is a continuum from

subtractive/incomplete bilingualism to *compound* bilingualism, both relying on interlingual features, and from there to *coordinate* bilingualism, relying on intralingual features (Richards, 1971). These proposals are still valid in 21st-century applied linguistics (Alexopoulou, 2006; Balbino, 2007; Bustos & Sánchez, 2006; De Bot, Lowie & Verspoor, 2005; Durao, 2007; Field, 2005; Gass & Selinker, 2008; Han, 2004; Johnson, 2008; Torijano, 2004; VanPatten & Williams, 2008; White, 2003).

This evolution is apparent in the development of particular linguistic structures, such as present indicative morphology in written French. Interest in the development of present indicative morphology lies in the fact that, by being the most commonly used verb tense in French, it is an essential element for developing communicative competence in this language (Bérard & Lavenne, 1991). Furthermore, “this feature of the grammar appears to be particularly sensitive to development” (Schumann, 1982: 341).

It is the responsibility of researchers, educators, and language planners to reflect on bilingualism and know the most recent theoretical approaches of it, in order to offer the best possible conditions for the development of a good bilingualism in the classroom.

Bilingualism and cognition

Since the beginning of the 20th century, contributions have alternated between studies questioning and criticizing bilingualism, and those highlighting its benefits for the human being's cognitive development. This latter perspective has been reinforced since the 1960s (Altarriba &

Heredia, 2008; Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Grosjean, 2010).

One of the first psycholinguistic studies of bilingualism, now a classic, was conducted by Ronjat (1913). The author comes to the conclusion that bilingualism, and the contact with different languages, promotes cognitive and linguistic development. Ronjat's observations are based on empirical research on his own son, who was raised in a bilingual French-German family under the "one person-one language" scheme. The author mentions that the child simultaneously developed two phonetically, grammatically and stylistically independent language systems, that is, a *coordinate* bilingualism. He reports that there was no confusion or interference between the two languages, and no slowing down of his overall linguistic development. In addition, the child developed linguistic awareness at a very early age –he was conscious of his bilingualism–. Ronjat notes, however, that he achieved fluency at a slightly older age than monolingual children.

Contrary to the view of Ronjat on bilingualism at an early age is that of Epshtein, cited by Vygotsky ([1935], 2000). By its logic and early place in the chronology of this discussion, Vygotsky considers Epshtein's research to be important for psycholinguistics. Epshtein's study is based on surveys, personal observations, and some experiments related to the teaching of several languages in Switzerland. For this author, the psychic basis of language is a process of associative relationship established between a phonetic complex and its corresponding signified (the object or idea), the name of which is precisely "phonetic complex" (Epshtein cited by Vygotsky,

2000: 341). Bilingualism thus consists in establishing this system of relationships twice.

In experimental psychology, various associative links generated from a single point may inhibit each other. Indeed, when an idea simultaneously relates to two phonic designations, the tendency of both words is to emerge to our consciousness *after* that idea. The two associative tendencies thus compete with each other and, as a result, the strongest and more usual associative nexus prevails. This fight goes hand in hand with a slowing down and alteration of the associative process (Epshtein cited by Vygotsky, 2000: 341). It should be noted that Epshtein's description corresponds to what is referred to as *compound* bilingualism.

According to Epshtein, even when no nexus are established between the two languages in the child's psycholinguistic structure, they inhibit each other through an antagonistic relationship. Besides associative inhibition, the bilingual experiences interference between the two languages, mixing the two languages and seeing both his mother tongue and second language become impoverished. Mixing the two languages leads to difficulties of expression, insecurity, stylistic errors, and confusion.

The same author suggests that bilingualism also affects thinking. Indeed, each language has its own syntactic, phonetic and semantic cutting planes. These differences complicate the multilingual's thinking, giving rise to a conflict of ideas, as well as inhibited and confused connections between these ideas. In the extreme, bilingualism may cause language pathologies.

Epshtein thus considers that the use of a single language –a monoglottism of ex-

pression—, combined with the passive use of other languages according to the person's receptive abilities—a polyglotism of impression—, is the least damaging multilingualism. The damage caused by polyglotism also depends on age: the person would be more vulnerable in early childhood, when the nexus between thinking and language are not yet consolidated.

Many studies conducted before the 1960s call the linguistic and cognitive benefits of bilingualism into question. It should be pointed out, however, that most pre-1960s authors studied bilingual subjects in an immigration context, that is, under conditions unfavorable to the development of an optimal bilingualism. Due to social, economical and psychological factors, indeed, the bilingualism dealt with is usually compound, incomplete, subtractive and unequal. In addition, rigor of the research design is often questioned in these studies because of the lack of control of a range of variables, such as socio-cultural group (Romaine, 1995).

It is essentially since the 1960s, thanks to a paper entitled “The Relation of Bilingualism to Intelligence” (Peal & Lambert, 1962), that the positive perspective on bilingualism has been reinforced. Numerous authors currently highlight its benefits (Altarriba & Heredia, 2008; Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Grosjean, 2010). It is worth noting that the research context of these studies is not that of immigration, but rather a middle-class one where the two languages and related cultures are not in conflict, allowing a coordinate, complete, additive and egalitarian bilingualism to develop more easily. Such a bilingualism has a positive impact on verbal and non-ver-

bal intelligence; thinking (i.e. decentering, mental and symbolic flexibility, divergent and creative thinking, imagination); as well as language development (i.e. concept formation; semantic development; awareness of language as an object and an abstract system, of the arbitrariness of the linguistic sign and of how it interacts; word identification).

Lambert and Tucker (1972) believe that learning two languages from childhood leads the bilingual to practice a form of “incipient contrastive linguistics.” Indeed, being bilingual involves awareness of the existence of languages in general, and of two language systems in particular, and also involves making the effort to distinguish them and to avoid interference. According to Pinto (1993), the attention given to avoid transfers between languages makes the bilingual twice as careful with its lexical, syntactic, phonetic, and pragmatic choices, leading to a sharper intuition for the principles governing both languages, and language in general.

Authors such as Pinto (1993) and Tunmer and Myhill (1984) consider that a balanced proficiency in the two languages has a positive and decisive effect on language awareness and cognition. They argue that “fully fluent bilingualism results in increased metacognitive/metalinguistic abilities which, in turn, facilitate reading acquisition which, in turn, leads to higher levels of academic achievement” (1984, 176). In the same line, Bassetti and Cook (2011) report that bilingualism accelerates the child's development of syllable awareness and of distinction between word and referent. It also accelerates the development of logical-mathematical intelligence

and the acquisition of a theory of mind. Another relevant 21st-century study, that of Bialystok (2013: 5), further supports this view and suggests that “bilingual children performed better than monolingual children on metalinguistic task that required controlled attention and inhibition”, that they had a better “ability to solve problems that contain conflicting or misleading cues”, and that they performed better in executive processing.

Numerous other 20th- and 21st-century authors have concluded that bilingualism generates benefits for the individual’s intellectual, cognitive, and psycholinguistic development (Altarriba & Heredia, 2008; Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Grosjean, 2010). It should be noted, however, that a particular bilingualism has to be present for these benefits to arise. As pointed out by Bialystok (2013: 9), the studies reporting such benefits are “based on individuals who were fully bilingual and used both languages regularly (often daily) to a high level of proficiency. Clearly, deviations from this ideal would modify the effect of the experience. How much bilingualism is necessary, what type of bilingualism is required, and what particular language pairs maximize these influences are all questions that are still waiting to be answered”. Hence the importance of delving into understanding the typologies of bilingualism.

Bilingualism and typologies

Subordinate and compound bilingualism

In order to define the types of bilingualism, we will focus on typologies based on neuro-linguistics.

In 1953, the linguist Uriel Weinreich postulates the existence of three main types of bilingualism: *subordinate*, *compound* and *co-ordinate*. This typology remains valid in the 21st century (De Groot, 2011).

The proficiency level of each language is a criterion for classifying bilingualism. In this sense, Weinreich (1953) describes a *subordinate* bilingualism characterized by an imbalance in the development of the two languages: while the mother tongue has been strengthened, the second language is still developing and, as a result, bilingualism is incomplete. As can be seen in the Table 1 where column width is proportional to language proficiency level, the subordinate bilingual “views the world” from his mother tongue’s perspective, as does a monolingual person, and exhibits unidirectional transfers from his mother tongue (L1) to his second or foreign language (L2).

Subtractive bilingualism is characterized by language transfer errors from L1 to L2 that arise from problems occurring during learning because of L1 structure (Alexopoulou, 2006). L1 must thus be used as a starting point in order to understand what happens to the learner’s interlanguage (Balbino, 2007). There could be a stage previous to mother tongue interferences where the learner omits words that are obligatory in a particular syntactic structure (Alexopoulou, 2006).

Subtractive bilingualism is also characterized by interlanguage errors that come from interferences from other languages.

Compound bilingualism develops in an environment where the two languages are mixed, where “two languages are spoken interchangeably by the same people and in the same situations” (De Groot, 2011: 131).

Table 1

L1	L2
Organization of L1 semantic units	Organization of L2 semantic units
Organization of the sentence according to L1 syntax	Organization of the sentence according to L2 syntax
Organization of the words according to L1 morphology	Organization of the words according to L2 morphology
Organization of the syllables according to L1 phonology	Organization of the syllables according to L2 phonology
Organization of the phonemes according to L1 phonetics	Organization of the phonemes according to L2 phonetics

Subordinate Bilingualism. Based on Bilinguisme, by M. Paradis (1987: 436). In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (comp.), *Problèmes de psycholinguistique*, Brussels, Pierre Mardaga Editeur.

As a result of this linguistic environment, the bilingual mixes the two languages and interlingual interferences occur, from and toward each language. This person is not able to detect the important conceptual

differences that exist between the two languages, and needs to use both language systems in order to think and communicate.

As shown in Table 2, the lexicon of a compound bilingual includes, for each lin-

Table 2

L1	COMPOUND BILINGUALISM L1 + L2	L2
Organization of L1 semantic units	Organization of L1 + L2 semantic units	Organization of L2 semantic units
Organization of the sentence according to L1 syntax	Organization of the sentence according to L1 + L2 syntax	Organization of the sentence according to L2 syntax
Organization of the words according to L1 morphology	Organization of the words according to L1 + L2 morphology	Organization of the words according to L2 morphology
Organization of the syllables according to L1 phonology	Organization of the syllables according to L1 + L2 phonology	Organization of the syllables according to L2 phonology
Organization of the phonemes according to L1 phonetics	Organization of the phonemes according to L1 + L2 phonetics	Organization of the phonemes according to L2 phonetics

Compound Bilingualism. Based on Bilinguisme, by M. Paradis (1987: 438). In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (comp.), *Problèmes de psycholinguistique*, Brussels, Pierre Mardaga Editeur.

guistic level, a store for the native language (L1), a store for the foreign language (L2), and a mixed store.

Coordinate bilingualism

As shown in the Table 3 where there is the same proficiency level for L1 and L2 (same column widths), in coordinate bilingualism the person develops two parallel language systems: there are, for any one word, two signifiers and two signifieds. According to Canadian psychoneurologist Michel Paradis (1987, 2004), this type of bilingualism is characteristic of individuals who speak each of their two languages as well as those for whom it is the sole mother tongue without any interference or mixing and this, at all levels of the linguistic structure.

In this study, coordinate bilingualism is considered to be a continuum where intralingual errors develop into features of the target language's normative system. Correct inflections are then seen as the last development step of the intralingual stage that characterizes coordinate bilingualism.

By intralingual errors, we mean the following categories of errors:

1. Overgeneralization, that is, the creative strategy by which the learner tries to establish parallelisms and analogies from previously gained knowledge (Alexopoulou, 2006: 24).
2. Incomplete application of rules, that is, the partial application of rules that already exist in the learner's interlanguage (Alexopoulou, 2006: 25).
4. Ignorance of rule restrictions, which reflects the learner's failure to perceive that a rule cannot be applied in all contexts (Alexopoulou, 2006: 25).
5. Standard features of the target language.

Ronjat (1913) states that coordinate bilingualism will be achieved provided that the "one person-one language" scheme is followed in the user's environment. In this way, the bilingual develops two clearly distinct systems and skillfully manages them. With such an organized practice, the per-

Table 3

L1	L2
Organization of L1 <u>semantic units</u>	Organization of L2 <u>semantic units</u>
Organization of the sentence according to L1 <u>syntax</u>	Organization of the sentence according to L2 <u>syntax</u>
Organization of the words according to L1 <u>morphology</u>	Organization of the words according to L2 <u>morphology</u>
Organization of the syllables according to L1 <u>phonology</u>	Organization of the syllables according to L2 <u>phonology</u>
Organization of the phonemes according to L1 <u>phonetics</u>	Organization of the phonemes according to L2 <u>phonetics</u>

Coordinate Bilingualism. Modified from Bilinguisme, by M. Paradis (1987: 435). In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (comp.), *Problèmes de psycholinguistique*, Brussels, Pierre Mardaga Editeur.

son becomes a true bilingual with double communicative competence, as well as a good translator who clearly distinguishes between the two systems (Ervin & Osgood, 1954).

Relevant studies in the field of neurology confirm the existence of compound and coordinate bilingualism. Paradis (1981, 2004), for example, reports two types of cerebral storage systems. The first system is large and “extended” and contains the components of both languages. Thus, both language systems function based on the same neuronal mechanisms and, in case of aphasia, both languages are affected. This type of storage supports the hypothesis of compound bilingualism. Paradis also describes an independent and “dual” storage system in which both languages are located in the same language area of the brain, but each language has mechanisms of its own. In this case, aphasia affects only one language. This type of storage would correspond to coordinate bilingualism.

As shown in Table 4, where language proficiency levels vary among linguistic levels (different column widths), Weinreich’s proposition can prove to be more complex than a three-way classification of bilingualism. In some individuals, indeed, each linguistic level can be organized according to the logics of a particular type of bilingualism-subordinate, compound or coordinate. Paradis (1987, 2004) acknowledges that it is theoretically possible for a speaker to have a coordinate system at the levels of syntax and semantics, while having a subordinate phonology. A bilingual can also be coordinate when it comes to decoding, and subordinate when it comes to coding.

We should then think of bilingualism as organized among the various linguistic levels into different degrees of a continuum that includes, at one end, the pole of subordinate and compound bilingualism, and at the other end, that of coordinate bilingualism. Such a structure is dynamic and changes over time, as the individual gains new experiences.

Table 4

L1	L2
Organization of L1 semantic units	Organization of L2 semantic units
Organization of the sentence according to L1 syntax	Organization of the sentence according to L2 syntax
Organization of the words according to L1 morphology	Organization of the words according to L2 morphology
Organization of the syllables according to L1 phonology	Organization of the syllables according to L2 phonology
Organization of the phonemes according to L1 phonetics	Organization of the phonemes according to L2 phonetics

Variability in the Types of Bilingualism at the Different Linguistic Levels. Based on Bilinguisme, by M. Paradis (1987 : 436). In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (comp.), *Problèmes de psycholinguistique*, Brussels, Pierre Mardaga Editeur.

Present indicative

In this study, we propose that the typologies described above express themselves through particular stages of development of language acquisition at each linguistic level. To support our hypothesis, we focus on the linguistic level of morphology, more specifically on the written morphology of present indicative in French as a foreign language. Because this research seeks to analyze linguistic data quantitatively—through a frequency analysis of the inflections used or omitted by students—the morphological phenomenon under study was described from a structural grammar point of view, where the morpheme is seen as a formal and grammatical component.

There are about 9500 French verbs which are classified into three groups, depending on the ending of the infinitive. The first group includes the verbs ending in *-er* (except the verb *aller*); the second group, part of the verbs ending in *-ir*; and the third group, the rest of the verbs ending in *-ir*, those ending in *-re* or in *-oir*, and the verb *aller*. Verbs of the first group are very consistent in their conjugation. About 96 percent of French verbs belongs to this group; such a regularity thus applies to most French verbs. In addition, most new verbs introduced to the French language are formed based on these rules. The approximately 300 verbs of the second group also show a great consistency in their morphology; fewer new verbs, however, are added to this group, and its lexicon grows slowly compared to the first group. Because of their dynamism, these first two groups of verbs

are considered to have a living conjugation, contrasting with the third group that has a dead conjugation. This last group, indeed, is exclusively made up of Old French verbs—about 30 verbs ending in *-ir*, 30 ending in *-oir*, 100 ending in *-re*, and the verb *aller*—; its lexicon doesn't grow, it even tends to erode. This group is characterized by numerous irregularities. Grévisse (2008) explains its impoverishment by proposing that by the force of analogy, irregular French verbs tend to adopt the regular conjugation, or to disappear. According to Séguin (1989), verbs of the second group should also be considered as having a dead conjugation, given that there has been no change to its lexicon for nearly a century.

The present indicative is a simple conjugation, that is, it is formed without an auxiliary verb. Verbs in the present indicative are thus made up of a single word, with a stem and an ending that indicates the mood, tense and person. The indicative considers the action as a reality; denotes something that occurs at the same moment as the communicative act; and is used to provide information, point out a habit, situate a true fact in an indefinite moment in time, refer to a fact that will take place in the future, indicate that an action is the consequence of another, refer to a fact from the past, and refer to something that occurred in a distant past (Grévisse, 2008). It can thus be seen that the present indicative covers a wide semantic spectrum; it is, as a result, the most commonly used conjugation in French.

Bérard and Lavenne (1991) reported that regular verbs are conjugated according to one of the following conjugation patterns, as shown in Table 5.

Table 5

Singular Inflections of the 1st-Group Verbs	Plural Inflections of the 1st-, 2nd- and 3rd-Group Verbs	Singular Inflections of the 2nd- and 3rd-Group Verbs
Je: <i>-e</i>		Je: <i>-s</i>
Tu: <i>-es</i>		Tu: <i>-s</i>
Il: <i>-e</i>		Il: <i>-t</i>
	Nous: <i>-ons</i>	
	Vous: <i>-ez</i>	
	Ils: <i>-ent</i>	

Present Indicative Regular Morphology in French. Based on *Grammaire utile du français*, by E. Bérard & C. Lavenne (1991: 261-72). Paris: Hatier-Didier.

Irregular inflections are shown in Table 6.

Table 6

3rd-Group Verbs	Present Indicative
Vouloir	Je veux, tu veux
Pouvoir	Je peux, tu peux
Valoir	Je vauX, tu vauX
Dire	Vous dites
Faire	Vous faites, ils font
Aller	Il va, ils vont
Vaincre	Il vainc
Convaincre	Il convainc
Auxiliaries	Present Indicative
Avoir	J'ai, il a, ils ont
Être	Nous sommes, vous êtes, ils sont

Exceptions to Present Indicative Morphology in French. Based on *Grammaire utile du français*, by E. Bérard & C. Lavenne (1991: 261-72). Paris: Hatier-Didier.

Acquisitional features of subtractive, compound and coordinate bilingualism

To classify the acquisitional features of bilingualism, two developmental stages can be defined. The first stage corresponds to subtractive and compound bilingualism, relying on interlingual features –interferences of other languages in target language

discourse–; and the second stage, to coordinate bilingualism, relying on intralingual features –resulting from the process of constructing the target language (Richards, 1971; Alexopoulou, 2006; Balbino, 2007)–.

Subtractive and compound bilingualism are organized around the following categories and examples:

(A.1.) Adaptation of L2 spelling to L1 phonetics

(1) “Je *ve*” /e/ (instead of “je *vais*” /ɛ/ [I go to...]); (2) “j’*e*” /e/ (instead of “j’*ai*” /ɛ/ [I have ...]); (3) “je ne *se rien*” /ɛ/ (instead of “je ne *sais rien*” /ɛ/ [I don’t know anything]); (4) “il *e*” /e/ (instead of “il *est*” /ɛ/ [It is]); (5) “je *detest()*” (instead of “je *déteste*” [I hate ...]); (6) “je te *present()*” (instead of “je te *présente*” [I introduce you...]); (7) “j’*habit()*” (instead of “j’*habite*” [I live in...]); (8) “je te *embrass()*” (instead of “je t’*embrasse*” [With love]); (9) “je m’*appel()*” (instead of “je m’*appelle*” [My name is...]); (10) “je *sui()*” (instead of “je *suis*” [I am ...]). The learner adapts French-L2 spelling to Spanish-L1 phonetics: atonic morphemes of French present indicative are ignored and the spellings that are pronounced are conserved as in Spanish-L1, hence not respecting the morphological rules of French present indicative.

(A.2.) Verb omission

(11) “Il *()* plus petit” (instead of “il *est* plus petit” [It is smaller...]); (12) “moi *()* seur petit” (instead of “j’*ai* une petite soeur” [I have a little sister]). The learner omits the verb in order to avoid dealing with the morphology of French present indicative.

(A.3.) Interference of another language

(13) “Elle *est* 46 ans” from English-L2 (“she is 46 years old”). The learner adopts the lexical structure of another foreign language.

(A.4.) Borrowing from the mother tongue

(14) “Elles *van*” (instead of “elles *vont*” [They go to...]); (15) “*tengo* 2 seur” (instead of “j’*ai* deux soeurs” [I have two sisters]). The learner avoids dealing with the morphological features of French present indicative by using, instead of the French verb,

the Spanish-L1 verb conjugated in the present indicative.

(A.5.) Use of the French-L2 stem together with the Spanish-L1 morphology

(16) “Je *etudia*” (instead of “j’*étudie*” [I study...]). The learner uses the stem of L2 verb combined with L1 inflection.

The second stage of bilingual acquisition corresponds to coordinate bilingualism, relying on intralingual features. Some examples of French present indicative morphology in the intralingual or coordinate stage are presented below.

(B.1.) Generalization of one of the correct conjugated verb forms

1st person singular: (17) “Je *va*” (instead of “je *vais*” [I go to...]); (18) “je *veut*” (instead of “je *veux*” [I want...]); (19) “je vous *présentez*” (instead of “je vous *présente*” [I introduce you...]); 2nd person singular: (20) “tu *etudie*” (instead of “tu *étudies*” [You study]); (21) “tu *est*” (instead of “tu *es*” [You are...]); (22) “tu *a*” (instead of “tu *as*” [You have]); (23) “tu me *connaissez*” (instead of “tu *connais*” [You have met]); 3rd person singular: (24) “il *vais*” (instead of “il *va*” [He goes...]); (25) “elle *ai*” (instead of “elle *a*” [She has...]); (26) “il *peux*” (instead of “il *peut*” [He can...]); (27) “il *shorts*” (instead of “il *sort*” [He goes out...]); (28) “il *travailles*” (instead of “il *travaille*” [He works]); (29) “elle *aines*” (instead of “elle *aime*” [She likes/loves...]); (30) “ma soeur *as*” (instead of “ma soeur *a*” [My sister has...]); (31) “ma famille *habitent*” (instead of “ma famille *habite*” [My family lives in...]); 3rd person plural: (32) “mes parents *habitons*” (instead of “mes parents *habitent*” [My parents live in...]). The learner generalizes

one of the conjugated verb endings and applies it in situations where he has not yet acquired the required form.

(B.2.) Generalization of one of the correct forms of another verb

(33) “Je *suis* un problème d’argente” (instead of “j’*ai* un problème d’argent” [I have money problems]); (34) “J *a* grand” (instead of “je *suis* grand” [I am tall]). The learner conjugates a verb whose meaning doesn’t fit the context of the sentence—using for example the auxiliary *être* instead of the auxiliary *avoir*—, generalizing a verb form whose morphology is already known to contexts that would require an inflection that has not been consolidated yet. The learner seems to construct only one auxiliary that is used in both situations, before being able to consolidate both conjugations.

(B.3.) Generalization of the 1st-group verbs’ regular morphology:

(35) “Je *finie*” (instead of “je *finis*” [I finish...]); (36) “je te *décrive*” (instead of “je te *décris*” [I describe to you...]); (37) “tu *pouve*” (instead of “tu *peux*” [You can...]); (38) “ils *avent*” (instead of “ils *ont*” [They have...]). The learner uses one of the inflections of the verb group showing the more consistent conjugation—the 1st group—instead of the regular conjugation of a 2nd- or 3rd-group verb, or of an irregular conjugation of those groups as the same with the auxiliaries *avoir* and *être*.

(B.4.) Generalization of a verb category other than the present indicative:

(39) “Je te *ecrive*” (infinitive), (40) “j’*aimé*” (past participle), (41) “j’*esperant*” (gerund). The learner omits the inflection by adopting a verb form whose morphology is less informative than the present indicative since it doesn’t denote mood and person.

(B.5.) Generalization of 3rd-group verbs’ irregular inflections:

(42) “Je *croix*” (instead of “je *crois*” [I think...]). The learner generalizes one of the irregular inflections of 3rd-group verbs, -x, and applies it to a situation where a regular inflection, -s, would be appropriate.

(B.6.) Incomplete application of the rules of a present indicative inflection:

(43) “Nous *somme*”, (44) “nous *somms*”, (45) “nous *soms*” (instead of “nous *sommes*” [We are...]). The learner has only partially constructed the morphology of present indicative, correctly using certain components of it but omitting others.

(B.7.) Ignorance of rule restrictions:

(46) “Il à dix huit anns” (preposition); (47) “elle *et* petit” (conjunction); (48) “ma soeur *ce* très joly”, (49) “*cette* tres petit”, (50) “ma vie *ces* super” (adjective or demonstrative pronoun); (51) j *attente*” (noun). The learner extends the grammatical function of certain words and uses another lexical category than the verb.

(B.8.) Standard features of the target language:

The learner uses the correct forms of French-L2 present indicative.

The study

In this study, we propose that the types of bilingualism show a distribution and proportion specific to each language acquisition stage. The different types of bilingualism could then have different functions during interlanguage development. *Subtractive* bilingualism may be seen as a “port of departure” that still relies on the mother tongue, and *compound* bilingualism, as a laboratory

of exploration, creation and accommodation of hypotheses. *Coordinate* bilingualism, as for it, may be seen as a “port of arrival” where consolidated hypotheses are stored in systematic, conscious and coherent networks.

In this research, we are interested in knowing the proportion of types of bilingualism that characterizes the interlanguage relating to written present indicative for beginning students of French as a foreign language having completed 140 learning hours.

Methodology

Type of study

We developed a study that is *confirmatory* –a study that is trying “to find evidence to support (i.e., confirm) a hypothesis” (Perry, 2011: 85)–; *quantitative* –“the data for this approach are some type of numbers. These numbers can be frequencies, percentage, proportions, rankings, and/or scores on some type of test or survey” (Perry, 2011: 84); and *cross-sectional*– “a comparatively large amount of data is acquired at one given point in time, providing an overview of how a particular variable (or variables) is distributed across a sample at a particular moment in time” (Rasinger, 2008: 36).

Sample

Thirty Mexican university students whose mother tongue is Spanish –19 women and 11 men– were randomly selected from a total population of 238. They were all between 20 and 24 years old and beginning students of French as a foreign language who completed 140 hours of learning, hence allowing a diversity of subtractive, compound and coordinate features to emerge.

Elicitation exercise

A 30-minute elicitation exercise was applied that consisted in writing a 150-word letter to a friend, presenting themselves and their family. In this way, the activity focused on the informative function and gathered the vernacular variant, which is the most systematic and stable. It is worth mentioning that by asking students to talk about them and their family and interact with the recipient of the letter, we intended to motivate them to produce the complete range of present indicative inflections.

Linguistic data were gathered in written form. This decision was based on the fact that most present indicative morphemes are atonic; for this reason, studying the spoken form would not have allowed us to know whether the student omitted these morphemes, or whether they were correctly internalized in the student’s interlanguage, as in the cases of “je m’appelle”, “tu étudies” and “il habite”.

In addition, the phonetic similarity of certain grammatical morphemes would have prevented us to detect when a student was using the infinitive (-er /e/) or past participle (-é /e/) of a 1st-group verb or the 2nd person plural present indicative inflection (ez /e/), given that in spoken French, these three forms are represented by the same phoneme, the closed /e/.

Results

First, we can see that in the act of speaking of interest to this study –identifying and presenting themselves– the student’s discourse is strongly marked by regular 1st-group verbs and auxiliaries, and to a lesser extent by 3rd-group verbs. Second-group verbs are practically absent from it (a single

occurrence), possibly because these verbs were not relevant to the semantic field in question, or because the student preferred to use synonyms from the 1st group (e.g., “je *termine*” instead of “je *finis*”).

We can also see that most students (24 out of 30) used between three and five different person inflections. However, they made a greater use of singular person inflections, especially 1st- and 3rd-person in-

flections. Regarding plural inflections, one third of the students used the 1st and the 2nd person, and about half of them used the 3rd person.

The interlingual (subtractive and compound) and intralingual (coordinate) features were also counted, in accordance with the categories described above in Section IV.2. Results are presented in Table 7 and Figure 1.

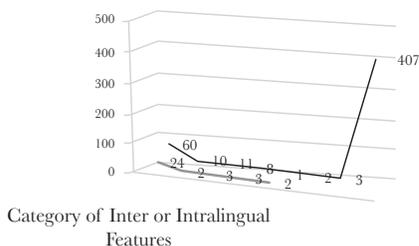
Table 7

Number of Interlingual Features of Subtractive and Compound Bilingualism	%	Number of Intralingual Features of Coordinate Bilingualism	%
A.1: 24	4.4	B.1: 60	11.1
A.2: 2	0.3	B.2: 10	1.8
A.3: 3	0.5	B.3: 11	2.0
A.4: 3	0.5	B.4: 8	1.4
A.5: 2	0.3	B.5: 1	0.1
		B.6: 2	0.3
		B.7: 3	0.5
		B.8: 407	75.9
Total: 34	Total: 6.0	Total: 502	Total: 93.1
			Total: 536 (100%)

Quantification of the Interlingual (Subtractive and Compound) and Intralingual (Coordinate) Features of Bilingualism From an Elicitation Exercise Performed by 30 University Students of French as a Foreign Language According to the Categories Described in Section IV.2.

Figure 1

- Subtractive and Compound Bilingualism (A1, A2, A3, A4, A5)
- Coordinate Bilingualism (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8)



Quantification of the Features of Subtractive/Compound and Coordinate Bilingualism From an Elicitation Exercise Performed by 30 University Students of French as a Foreign Language According to the Categories Described in Section IV.2.

It can be seen that the discourse of students at the end of 140 hours of learning French still contains some linguistic features that are unmarked by present indicative inflections, characteristic of the early stages of interlanguage development; the low proportion of these, however, suggests that they are disappearing (Table 7). It thus seems that at the end of their first semester of French as a foreign language, students are already working at the construction of rules. In other words, at this learning stage of the morphology of French present indicative, both inter- and intralingual features coexist, but the proportions of these in our sample suggest that the student's interlanguage is no longer characteristic of subtractive and compound bilingualism, both relying on the mother tongue, but rather of incipient coordinate bilingualism, with hypotheses that are in the process of consolidating themselves into systematic, conscious and coherent networks.

Regarding interlingual features of subtractive and compound bilingualism, the most commonly used strategy was A.1 (examples (1-10)). Beginning learners tended, in this way, to take the Spanish-L1 phonetics and adapt it to the spelling of French-L2 1st- and 3rd-group verbs and auxiliaries, hence avoiding dealing with present indicative inflections.

The overwhelming presence of present indicative inflections characteristic of coordinate bilingualism is noteworthy in these early stages of French language development, suggesting that interlanguage is evolving towards the target language's standard. Indeed, the most represented intralingual features were B.1 (examples (17-32)) –the generalization of one of the cor-

rect conjugated verb forms–, B.2 (examples (33-34)) –the generalization of one of the correct forms of another verb–, and B.3 (examples (35-38)) –the generalization of the 1st-group verbs' regular morphology to 2nd and 3rd-group verbs and auxiliaries–. Such features indicate that these students are currently constructing the 1st-group verbs' regular system (see examples (19), (20), (28), (29), (31), (32)) and using these strategies to understand the morphology of the 2nd and 3rd-group verbs (see examples (35), (36), (37)), and of the auxiliaries *avoir* and *être* (see example (38)). The overuse of these regular features may be seen as one of the early coordinate strategies that underpin the development of these verbs' inflections.

More specifically, the students' language-construction effort is focused on the 2nd person singular ending of regular 1st-group verbs: to construct these endings, they generalize one of the conjugated verb forms.

The students' language-construction effort is also focused on regular and irregular 3rd-group verbs: to construct them, they generalize one of the forms of another verb or the regular morphology of 1st-group verbs. Regarding the 3rd-group irregular verbs, on a few occasions the students used correct endings of the irregular verb *aller* [to go] (5 cases) and correct endings of the irregular verbs *vouloir* [to desire] and *pouvoir* [to can] (8 cases).

It is worth mentioning that the students used these same strategies (B.2 and B.3) for constructing the morphology of the auxiliaries *avoir* and *être*.

Finally, it is important to highlight the strong presence of standard features relat-

ing to the regular 1st-group verbs, auxiliaries and the 3rd-group verbs such as *aller*, *vouloir* and *pouvoir*. It should be mentioned that of the 407 correct features reported, 278 (68.3%) are of regular verbs, 116 (28.5%) of auxiliaries, and the remaining 13 (3.1%) of irregular verbs.

Data Interpretation

The data provided by this study show that the conjugation most commonly used in French thanks to its wide semantic spectrum, the present indicative, begins to consolidate itself at an early stage of language acquisition, that is, after only 140 hours of lessons.

At this stage, what has been consolidated is essentially the morphology of 1st-group verbs. It can be seen that the student, mirroring the diachronic evolution of the French language, tends to preferably use the regular language features.

On the other hand, it can be seen that at the end of their first semester, the discourse of students still contains some linguistic features that are unmarked by present indicative inflections, but that these tend to disappear and students are already working at the construction of rules and of a marking system.

Regarding the marking system, a parallelism can also be observed between the diachronic evolution of the French language and that of the student's interlanguage. The unmarked features of the universal grammar and early interlanguage, indeed, are similar to Old French features, and the elements of peripheral grammar may resemble those of contemporary French and the interlanguage of advanced students (Chomsky, 2004; White, 2003).

Such an evolution from a regular system to an irregular one, from a system of omission to a marking system, and from subtractive and compound bilingualism to coordinate bilingualism, leads us to think that, as comes out from the discussion about universal grammar, this phenomenon is a reflect of how the human mind proceeds. For this reason, it occurs in the historical evolution of languages as well as in the different linguistic levels of the student's interlanguage.

Conclusion

This study stressed the importance of analyzing bilingual acquisition, given the impact it has on human cognition, described a typology based on neurolinguistics, and showed that the categories of subtractive, compound and coordinate bilingualism translate into acquisitional features of the language system, more specifically of the written morphology of French-L2 present indicative. It would be relevant to develop future research focusing on other structures and other linguistic levels.

The type of study presented here provides data that are relevant to foreign language teaching, as they enable us to understand the natural development of the student's interlanguage and bilingualism.

It is the responsibility of the education sector to reflect on the type of bilingualism susceptible to be developed at school since, from the teacher's point of view based on educational practices, features of the two perspectives described above –some beneficial to cognition, and others detrimental to it– could be found in class. It would also be relevant to ask ourselves how to help develop an ideal bilingualism in the curriculum and the classroom.

A suggestion could be to conceive bilingual programs that apply Ronjat's "one person-one language" approach and promote the ideal **coordinate** and **complete** bilingualism—"equilingualism" or balanced bilingualism—recommended by psychologists and psycholinguists. As pointed out by Deprez (1994), the equilingual individual speaks both languages just as well, has no preference for one language over the other, and never mixes them up. This bilingualism, in turn, favors a well-organized cognitive structure. A teaching program could be conceived where the two languages coexist and are vehicles of cultural, scientific and academic information, highlighting national language and identity.

The teacher in the classroom can organize his teaching around an immersion system to help achieve **coordinate** bilingualism; he or she can refer to level C1 of the Common European Framework of Reference for Languages to help attain **complete** bilingualism; he or she can work with appealing, varied texts that reflect a diverse, pluralistic culture of the second

language to develop **additive** bilingualism; and he or she can create a culturally contrastive teaching approach where both the native and second language have the same status, thereby achieving **egalitarian** bilingualism.

It is relevant and urgent to study and reflect on bilingualism since it has become the norm for the majority of mankind and, and such, is currently a factor promoting social and professional mobility. Bilingualism can also be a driving factor for pluralism and tolerance in the world. Learning, grasping and understanding "the other's" symbolic system is actually a good start to respecting it. Bilingualism can help spread a culture of peace and the spirit of "otherness" (Hagège, 1996). According to Siguan (2001), because they are familiar with several languages, bilinguals are precisely those who can rise above conflicts among those who speak each of these languages, hence opening pathways of mutual understanding. It will thus be up to bilingual or multilingual teachers, thinkers and rulers to build a world of tolerance and solidarity.

Reference list

- Alexopoulou, A. (2006) Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. In *Porta Linguarum*, 5. Pp. 17-35.
- Altarriba, J. & R.R. Heredia. (2008) *An Introduction to Bilingualism*. New York, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid, Spain: Arco Libros.
- Bassetti, B. & V. Cook (2011) Relating Language and Cognition: The Second Language User. In Cook, V. & B. Bassetti (Eds.). *Language and Bilingual Cognition*. New York, US: Taylor & Francis Group. Pp. 143-190.
- Bérard, E. & C. Lavenne. (1991) *Grammaire utile du français*. Paris, France: Hatier-Dieder.
- Bialystok, E. (2013) Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 12. Pp. 3-11.
- Bustos, J. M. & J.J. Sánchez (Coord.). (2006) *La fósilización en la adquisición de Segundas lenguas: El buen aprendiz*. Madrid, Spain:

- Luso Española de Ediciones.
- Chomsky, N. (2004) *The Generative Enterprise Revisited*. New York, US: Mouton de Gruyter.
- Cook, V. & B. Bassetti (Eds.). (2011) *Language and Bilingual Cognition*. New York, US: Taylor & Francis Group.
- Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5. Pp. 161-170.
- De Bot, K., Lowie, W. & M. Verspoor. (2005) *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. Abingdon, UK: Oxfordshire, Routledge.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. New York, US: Taylor & Francis Group.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris, France: Didier.
- Durao, A. (2007) *La interlengua*. Madrid, Spain: Arcos Libros.
- Ervin, S. M. & C. E. Osgood. (1954) Second Language Learning and Bilingualism. In *Journal of Abnormal Social Psychology*, 49. Pp. 139-146.
- Field, J. (2005) *Language and the Mind*. London, UK: Routledge.
- Gass, S.M. & L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition*. London, UK: Routledge.
- Grévisse, M. (2008) *Le bon usage*. Brussels, Belgium: Editions J. Duculot.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, US: Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris, France: Editions Jabob.
- Han, Z. (2004) *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. London, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Instituto Cervantes (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [online]. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*. Mexico City: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris, France: Minuit.
- Lambert, W. E. (1974) Culture and Language as Factors in Learning and Education. In Aboud, F. & R. D. Meade (Eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham, US: Western Washington State College. Pp. 223-276.
- Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972) *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA, US: Newbury House.
- Paradis, M. (2004) *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Paradis, M. (1987) Bilinguisme. In Rondal, J. A. & J.-P. Thibaut (Eds.). *Problèmes de psycholinguistique*. Brussels, Belgium: Pierre Mardaga Editeur. Pp. 422-489.
- Paradis, M. (1981) Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. In Copeland, J. (Ed.). *The Seventh LACUS Forum*, 7, 486-494.
- Peal, E. & W. E. Lambert. (1962) The Relation of Bilingualism to Intelligence. In *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole no. 546). Pp. 1-23.
- Perry, F.L. (2011) *Research in Applied Linguistics*. New York, US: Routledge.
- Pinto, M. A. (1993) Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues: Problématiques théoriques et résultats de recherche. In *Scientia paedagogica experimentalis*, XXXI. Pp. 119-147.

- Rasinger, S. M. (2008) *Quantitative Research in Linguistics*. New York, US: Continuum International Publishing Group.
- Richards, J. (1971) Error Analysis and Second Language Strategies. In *Language Sciences*, 17. Pp. 12-22.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. London, UK: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris, France: Champion.
- Séguin, H. (1989) Pour une taxinomie de la morphologie verbale en didactique du français. In *Études de Linguistique Appliquée*, 75. Pp. 124-137.
- Schumann, J. H. (1982) Simplification, Transfer, and Relexification as Aspects of Pidginization and Early Second Language Acquisition. In *Language Learning*, 32. Pp. 337-366.
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Spain: Alianza Ensayo.
- Torijano, J.A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid, Spain: Arcos Libros.
- Tunmer, E. E. & M. E. Myhill. (1984) Metalinguistic Awareness and Bilingualism. In Tunmer, W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin, Germany: Springer. Pp. 422-489.
- VanPatten, B. & J. Williams. (2008) *Theories in Second Language Acquisition*. London, UK: Routledge.
- Vygostky, L. S. ([1935], 2000) Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. In *Obras escogidas*. Madrid, Spain: Visor. Pp. 341-348.
- Weinreich, U. (1953) *Language in Contact: Findings and Problems*. New York, US: Publications of the Linguistic Circle of New York, No. 1.
- White, L. (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, US: Cambridge University Press.

Narratives of Equity in English as a Foreign Language teaching

ABSTRACT: This article seeks to depict the experiences of young English learners in diverse public primary schools in Mexico. This narrative inquiry examines how students view their English learning process in the PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Enseñanza Básica) program. This narrative inquiry was re-storied from data from qualitative impact studies conducted between November 2012 and June 2015 as part of impact studies (Sayer and Ban, 2013) in three different states in Mexico. This article reports the narratives of three young people who are students in public primary schools and how they portray the sociocultural differences in the way this educational initiative has been implemented through their stories. Reflections on the students' perspective point to a positive disposition to study English, connections to their real lives and a desire to have good teachers. Tensions and conflicts of equity across schools and students are highlighted as cited as challenges for the implementation of this program.

KEYWORDS: English as a foreign language; narrative inquiry; young learners; PNIEB.

RESUMEN: Este artículo pretende describir las experiencias de estudiantes de inglés jóvenes en diversas escuelas primarias públicas en México. Esta investigación narrativa examina cómo los estudiantes ven su proceso de aprendizaje de Inglés en el programa (Programa Nacional de Inglés en Enseñanza Básica) PNIEB. La narrativa fue recreado por la investigadora en base a los datos de estudios cualitativos de impacto realizados entre noviembre de 2012 y junio 2015, como parte de los estudios de impacto (Sayer y Ban, 2013) en tres estados diferentes en México. Este artículo presenta los relatos de tres jóvenes estudiantes de escuelas primarias públicas y retrata como las diferencias socioculturales de equidad en esta iniciativa educativa han impactado su proceso de aprendizaje en sus historias. Reflexiones sobre de las historias de los estudiantes indican una disposición positiva para estudiar Inglés, conexiones a sus vidas reales y un deseo de tener buenos maestros. Las tensiones y los conflictos de la equidad a través de las escuelas están citados como desafíos para la implementación de este programa.

PALABRAS CLAVES: Inglés como lengua extranjera; investigación narrativa; aprendices jóvenes; PNIEB.

Ruth Ban
Barry University

Artículo recibido el
20/08/2015 y aceptado
el 06/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

Introduction

In 1954, the secondary school federal curriculum mandated the inclusion of English in public secondary schools (grades 7-9). As a result, students who have been enrolled in public secondary schools throughout Mexico have studied English as part of the regular secondary school curriculum since that date. This means that a majority of Mexican citizens have studied English at some point in their educational career, most commonly in secondary or preparatory school. Although individual experiences of secondary students vary, it has been widely understood that English classes at the secondary school level have not actually taught students to read, write and converse in English at any appreciable level of fluency. Around the turn of the 21st century, some of the individual public schools in different states in the Mexican republic began to teach English at the primary school level without any support from the state or federal Ministry of Education. These efforts largely came about as the result of interest by individual educators, parents or administrators to provide equity in education to students who could not afford to attend private primary schools where English was taught. The underlying belief of these stakeholders was that English would be important for the student because it would be beneficial for them in their future endeavors, educational or otherwise. However, little attention has been given to how studying English would impact the students' lives during the time they are in primary school. Even less thought or attention was given to the possibility that the student would use English outside the educational context.

Aims

This narrative study seeks to illustrate the experiences of primary school students as English becomes part of the established curriculum at their public school.

A narrative approach to elucidating the data was chosen for two reasons: 1.) student view is rarely put forth as 'expert' enough to be considered serious in educational research; therefore this piece seeks to give voice to students' perspectives, and 2.) draw attention to sociocultural differences that impact equity in public primary schools in Mexico.

Research question

How do students in varying socioeconomic contexts describe the impact of English teaching and learning in public primary schools in Mexico?

Narrative & Narrative in Applied Linguistics

Narrative inquiry came to the fore in educational research with the works of Connelly and Clandinin (1990, 2000, 2006). As pioneers in this area, their early works describe narrative inquiry as both a means to examine the phenomenon and a methodological approach. Specifically, in their earliest work (1990) they explain,

It is equally correct to say "inquiry into narrative" as it is "narrative inquiry". By this we mean that narrative is both phenomenon and method. Narrative names the structured quality of experience to be studied, and it names the pattern of inquiry for its study.... Thus, we say that people by nature lead storied lives and tell stories of tho-

se lives, whereas narrative researchers describe such lives, collect and tell stories of them, and write narratives of experience. (p. 416)

Their ideas quickly spread to the area of Applied Linguistics. In one of his seminal works, Canagarajah (1996) explains how narratives “function in opposition to elitist scholarly discourses and that their use in research offers an opportunity for marginalized groups to participate in knowledge construction in the academy” (Bell, 2002). In other words, Canagarajah anticipated the postpositivist criticism that views narrative as merely *telling a story*. In 2002, Bell was able to shed more light on the importance of narrative when she explained how narrative must go beyond the mere rhetorical structure to the analysis of underlying notions that the story illustrates. In addition, Bell explains how the narrative is not always found in the data, but is a product of how the researcher’s interpretation of the makes sense of the participants’ experience. Specifically, narrative offers the opportunity to a.) understand people’s experience; b.) allow researchers to discover assumptions that are not necessarily at the surface of participant’s thought; 3.) illustrate how experiences change over time, providing insight into other types of research that offers an understanding of an event at a particular time.

Nowadays, the ongoing question continues about what researchers and practitioners mean when they use the term narrative inquiry. In their 2006 work, Connelly and Clandinin further explained,

Arguments for the development and use of narrative inquiry come out of

a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives. People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study. (p. 477)

When examining the importance of narrative in research in Applied Linguistics, Nelson (2011) observed that between 1997 and 2006, nearly 500 articles using narrative or narrative inquiry as a methodology were published in leading international language learning and teaching journals, representing almost one quarter of the articles published.

Narrative inquiry, stated concretely, is the process of making a transition between the field texts and the research texts (Connelly and Clandinin, 2000: 120). The research begins with data collection focused on the stories the participants tell the researcher about the phenomenon they are experiencing. These field texts are a collection of storied accounts, even if the participant does not realize that he or she is telling

a story. It is the task of the researcher to re-story the field texts into research texts upon which the participants' narratives are built.

A final important aspect of any narrative inquiry is that it is focused on the context in which the participants make meaning of their reality. Phillion and Connelly (2004: 460) make this point when they say, 'context is crucial to meaning making'. This concept is also included in Connelly and Clandinin's (2000) work when they recommend that the narrative include three aspects: interaction, continuity or time and space or context. As a result, this study is particularly interested in exploring the context in which teaching and learning English as a foreign language takes place in public primary schools in Mexico.

Context

Globalization of Mexico

Historically, the integration of English as part of the K-12 curriculum has been a long time coming. As far back as November 1985, when Mexico announced that it would negotiate entry into the General Agreement on Trade and Tariffs (GATT) the first seeds were sowed. Subsequently, Mexico signed the GATT agreement on August 24, 1986. When GATT later became the World Trade Organization (WTO) this agreement eventually led to other trade agreements such as NAFTA. The WTO is the international entity that deals with the rules of trade between nations and has grown exponentially as the world becomes more globalized. In its mission statement, the WTO defines itself as the entity that breaks down trade barriers

between people and nations. Its goal is to improve the welfare of the peoples of the member countries.

Ironically, due to the communicative nature of language learning, applied linguists also frequently cite language learning as the tool that breaks down barriers between people and nations. It is also seen as a means to improve the welfare of the peoples in nations that can communicate through a common language.

As Mexico became more globalized and foreign investment in local industry grew, Mexican parents and educators began to realize that English speaking citizens have more access to jobs than non-English speaking people. As a result, Mexican society in general became more concerned with their young people learning English in public schools than it had ever been.

PNIEB history

As a result, the Secretaría de Educación Pública (SEP) realized a need to incorporate English as a foreign language in public pre- and primary schools in Mexico. In the late 1990s and early 2000s, each state in the Mexican republic began to address the need for their citizens to learn English in different ways. Some states implemented after school programs that taught English in some schools, whereas others integrated the teaching of English into the regular school day. In 2006, the federal government made the first attempt to mandate the curricular inclusion of English in the federal program. In 2009 the Mexican Ministry of Education (Secretaría de Educación Pública) announced another curricular reform through which teaching English at the primary and pre-school level in public

schools would become part of the regular curriculum, its goal was the articulation of this curriculum to the teaching of English at the secondary level. This curriculum has a long-term goal of producing more Mexicans who have communicative competence in English. However, the PNIEB goals are not only framed in terms of linguistic gains. According to the *Fundamentos Curriculares del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (SEP, 2011: 54):

UNESCO has indicated that educational systems are to prepare students in order to face the new challenges of a globalized world, in which the contact among multiple languages and cultures becomes more and more common every day. In this context, the [Mexican] educational system is compelled to help students understand the diverse cultural expressions in Mexico and the world.

As a result, the program articulates the general goal of the program, that students completing their basic education "... will have developed the necessary multilingual and multicultural competencies to face the communicative challenges of a globalized world successfully, to build a broader vision of the linguistic and cultural diversity of the world, and thus, to respect their own and other cultures" (SEP, 2011: 54). The *Fundamentos Curriculares* document also lists a range of non-language learning objectives for the program. For example, the curriculum states the general goals for the first four years of the program (grades K-3) as (SEP, 2010: 22, emphasis in original):

1. Acknowledge the existence of other cultures and languages.
2. Acquire motivation and a positive attitude towards the English language.
3. Developing basic communication skills, especially the receptive ones.
4. Reflect on how the writing system works.
5. Get acquainted with different types of texts.
6. Start exploring children's literature.
7. Use some linguistic and non-linguistic resources to give information about themselves and their surroundings.

The reader will note that besides the third and seventh points, most of the objectives do not refer to language skills, but rather competencies that can be achieved *through* studying a foreign language, but are not themselves linguistic competencies. The objectives also reflect the argument (Woodgate-Jones, 2009) that a key aim of early L2 instruction in foreign language contexts like Mexico should be intercultural understanding.

Each state, then, was encouraged to implement the PNIEB to their state context as part of this curricular reform. However, some states had already been providing resources to implement a statewide project that served the majority of the young learners in that state, whereas other states were now faced with the challenge of implementing a program from the ground up. Part of the agreement between federal and state governments upon which federal funding was based was the implementation of some type of evaluation of the above-stated program goals.

Data collection and analysis

Because the program goals were not based solely on linguistic competencies, the data (Sayer and Ban, 2013) upon which this narrative inquiry was based was framed as a *qualitative impact study*: it is focused on documenting how well the PNIEB in three states has been able to promote non-linguistic learning objectives. In order to examine the impact this state's early foreign language program is having on students' learning and development more broadly, the researchers, including the author of this article, used a framework called the "Five Cs" developed by the American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL, 1996).

These impact studies were commissioned individually by three states in the Mexican Republic between November 2013 and June 2015. Although data were collected from three sources: 1.) semi-structured interviews with key stakeholders: teachers, students; parents and administrators; 2.) classroom observations of English lessons, and 3.) texts including student work, lesson plans and other documents involved in the teaching and learning process for the original studies, this narrative inquiry focused primarily on data related to the stories of the student participants. The student comments regarding their parents' thoughts is re-storied from the data from the parent interviews.

Patton (2002) suggests there is no absolute correct number of participants in any given qualitative study. More appropriately, the participants should be purposefully selected as representative of the groups under study. The selection of sites in the present study is purposive in that they are

carefully chosen to include all of the criteria in the following table, such that the overall sample includes schools that reflect the diversity of educational contexts within the different states. Therefore, the strategy for selecting schools will be to include the greatest *diversity* possible.

Table 1. Criteria and plan for selection of school sites

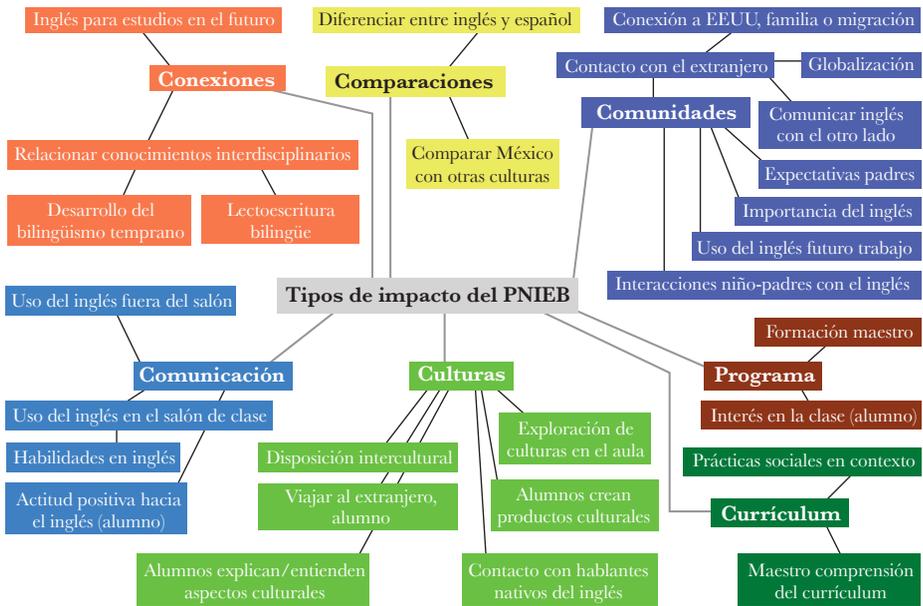
Category	Diversity
Context	Urban, suburban, rural
SES	3 socioeconomic levels
Schedule	Morning/afternoon/full time
School size	Small <12 groups/ medium 12-18 groups/large 18+ groups
Other	Other factors: High migration, multigrade school, etc.

Data Analysis

After the field texts were collected and the individual interviews were transcribed they were then coded and analyzed by the researchers utilizing NVivo 10 qualitative research software to do qualitative content and emergent analysis (Hesse-Biber & Leavy, 2011). The competencies specified in the PNIEB and the ACTFL framework served as a starting point in the study, for designing interview and observation protocol and as a lens for data analysis. However, since the researchers did not presume to be able to conjecture the possible impacts the program may have, we took a grounded theory approach (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967), in that the data were analyzed inductively and recursively until

saturation was reached in the recognition of patterns amongst emerging themes.

As we coded using the manual, we continued to refine the categories as more themes emerged through the analysis. The following conceptual map represents our categories:



The resulting themes from the student interviews served as the basis for the stories of how students describe the impact of the PNIEB program on their use of English both in and outside of their school environment.

Stories

The following stories have been re-storied from the field texts gathered as part of the data collection process from the impact studies conducted in three states in Mexican public primary schools. As a group,

they are representative of how the students describe the impact of the PNIEB program in their English learning process. The question that guides this narrative inquiry is as follows:

How do students in varying socio-economic contexts describe the impact of English teaching and learning in public primary schools in Mexico?

This narrative inquiry seeks to answer the research question through the re-storied data from a composite of learners in the three states.

Jose Luis

My name is Jose Luis; I live in a large city in a state that is located in the central part of Mexico. I am in the 5th grade in a public primary school; I will be 12 years old in December. I go to school in the morning session or *turno matutino*. There are other students that come to study in my school in the afternoon. I am glad that I study in the morning.

Recently, some American people came to my school to ask questions about my English class. They explained that they were part of the team that gave us a test last week. Some parts of that test were really hard. But, I really don't know what the fuss about studying English is all about.

My parents wanted me to attend a public primary school where English is taught. They are worried that if I do not study English in primary school, I will be behind in my English studies when I reach secondary school. They frequently mention how they struggled with English when they were in secondary school and how they didn't like their classes. Of course, my parents want me to go to university and to have all of the tools I need to be successful when I do go to university. They say English is one of the most important things for university; I will need it when I read books in English.

I know English will be important for me in the future, but I see it as important for me now. I am lucky because I have my own laptop and we have good Internet at home. I just love to play videogames when I get a chance. Minecraft is my favorite. Not too long ago I hooked up with a guy in Viet Nam and we play Minecraft and Gears of War together. We need to talk to win the game, so, of course, I need English to talk

to him. It is the language we use when we are gaming.

My little sister and brother also study at my school so they also study English too. My sister just loves Dora – she is always watching her on TV. The cool thing about Dora is that she speaks English and Spanish. My sister prefers to watch her in English. My brother mostly watches movies; sometimes he has the captions on and sometimes he doesn't. Sometimes I hear him repeating after the conversations on the TV or singing along with songs.

That's one of the things about using English outside the classroom, if you don't understand; you can always use something like the Internet to figure out what the song says or what you are trying to read. Google translate is a great tool but there are also other ways to understand. For example you can go to the singer's webpage and find the lyrics, then read and translate them. Or you can take them to your teacher and she can help.

Again, I guess I got lucky because I think I have a good teacher. My teacher tells us about her when she was in the university studying to be an English teacher. She says it was hard and took a long time. She had to travel to many different locations to do her student teaching in different schools and take lots of English classes. Last year my teacher went to study in the US on her summer break. She got a scholarship through the embassy to study in Austin, TX at a special program. That is probably why she is a good teacher and knows lots of English. When those people came to ask us about our English class they asked me to grade my teacher. I gave her a 9.5 because sometimes she makes me work

too hard and gives us too much homework. Otherwise, she is a great teacher.

My teacher brings interesting activities and sometimes we learn the same things in English as we do in Spanish. The other day we were learning about the circulatory system in English and we remembered that we had studied the same thing a couple of weeks previously in Spanish. We found the leftover *laminas* and cut them up for the illustrations and pasted them in our English notebooks. Then we used our English vocabulary to name the parts of the circulatory system. When my *maestra titular* saw that we were studying the circulatory system, she was also very happy.

On some days, another teacher comes to watch my English teacher work. I am not sure who that person is, but she always meets with my teacher after class and tells her to do something different. But mostly, she is happy with the way my teacher teaches. Like I said before, I think my teacher is good.

Sometimes I feel sad when my English teacher leaves our school before the end of the day. She explained to us that she goes to teach at another school. I think it would be better if she stayed at our school all day.

One thing that I like about our English class is when we learn about other countries or things people do in other countries. Every year our English teachers talk about Halloween. We had already heard about Halloween from television, but our English teacher explained it better to us. The other event that our teacher plans is a class for our parents. Of course, we practice the class before the parent come so we don't make any mistakes, but our parents really like it when they come to observe our class.

Another person who is very proud when we perform in English is the school director. At Christmas we sing traditional Christmas Carols in English at the festival for the whole school. The director always congratulates our teacher and says she is "the best". That makes her very happy. Sometimes he talks about how happy we will be when we get to secondary school because he didn't have these opportunities when he was our age.

Maria Guadalupe

My name is Maria Guadalupe; I live in a medium size city in a state that is located in the central part of Mexico. I am in the 6th grade in a public primary school; I am 13 years old, I had a birthday in January. I go to school in the morning session or *turno matutino*. There are other students that come to study in my school in the afternoon. Most of the students that study in the afternoon work in the morning. I think it would be hard to work in the morning and go to school in the afternoon. Next year I will go to secondary school where I will really study English. I will receive a grade on the report card for English.

The other day we had some visitors from the US at our school. They wanted to ask us questions about how we learn English and about our class and our teacher. I was chosen by the teacher to participate in the interview.

My parents tell me that they never liked to study English when they were in secondary school. They say they only copied phrases and words from the board and then translated them into Spanish. Neither my mama nor my papa speaks or understands English, so they make sure that I get

English class in school. They keep saying I will need it in the future when I go to work in one of those big industries where the managers speak English and the manuals for the line are in English.

I see how I can use English in my life right now. For example, our family has a lot of connections to the US, two of my uncles, one aunt and my grandpa live in there. Last summer, my aunt and uncle who live in the US brought my cousins to visit us in Mexico. I thought it was very strange because they do not speak Spanish, they communicate with each other only in English. Therefore, I had to try to use my English to talk to them. It was kinda fun, trying to make sense of what they were saying. But it still felt strange to know that my relatives speak only English.

I guess I see English as way to find out things on the Internet so I can do better on my homework. One bad thing is that we don't have Internet at home, I have to go to someplace like the *cyber* [café] where there are computers and I can access Internet. But I do like to watch movies in English; sometimes I watch with my brother and sisters but they like the ones for kids like cartoons.

My brother and sisters also study English at the school we go to; I help them to do their homework when they cannot do it alone. My mama doesn't know any English and she gets very frustrated when she doesn't know what the words mean in the book they use. It makes me happy to help my siblings, but sad to know my mama does not understand. She says that we have another chip in our brains, and that we can learn things her generation cannot because of the way we think.

The researchers asked us to grade our teacher. I gave my regular English teacher a 9 because she uses the book we have and we cover a page in the book every time she teaches us. Also, she worked with us to give our parents a demonstration of what we have learned at the end of the school year. My parents were very happy to see we could do something with our English.

But, I did not give my regular teacher – *Maestra Titular* – a 9 when she teaches us English. She is a good or even great teacher in Spanish, but I feel kinda sad for her because she tries to follow our regular English teacher and complete the lessons for the week, but she really does not know English. The teacher explained to us that there are not enough English teachers to teach us in every class, so the coordinators and the school decide how the *Maestros Titulares* can work with the English teachers and help us to learn.

Last year, my parents were very unhappy with our English teacher because he missed class a lot. We didn't care, because he was a mean teacher and did not follow a book or organize his classes. But then, the maestra titular could not teach us because she did not have anyone to follow. Last year we didn't learn very much English.

My parents have come to the school many times to talk to our school principal about the English class; this year their concern is that we do the work and get grades from our teacher but the grade is not on the official report card.

Jhonaton

My name is Jhonaton and I live in a small size city that is located outside of a bigger city in the central part of Mexico. I am in the 5th grade. I am 11 years old; I just had

a birthday in November. I attend school in the afternoon; we begin at 1 pm. In Mexico we call that *turno vespertino*. I go to school in the afternoon because sometimes I help my mom in her business in the morning. Also, I don't like going to school very much.

We had some visitors to my school the other day; they explained that they were a part of the same group that came to the school last week to test us in English. The teacher made me and a small group of students go to talk to them with and asked us a lot of questions about what we think about English and how we use it.

I explained to them that I have a lot of relatives in the US. Sometimes they come to visit at Christmas and that's how I found out that I have cousins that do not speak Spanish. That was so surprising for me. But, good for me, because I have been studying English at school, so I could talk to my cousins. Some other times we use other programs on the computer to talk to the whole family at the same time and I can help my mom to understand what her relatives are saying. My grandpa lives in the US; I have never met him, I only Facebook with him in English.

That is the only time I am allowed to use the computer to Facebook. My mom does not like me to make friends that way and our computer is old. She is afraid I will break it. I have heard of lots of cool games on the computer, but we would need a newer, faster computer and stronger Internet connection to be able to run them.

The people that came asked us to grade our English teacher. I gave her an 8 because most of the time I don't understand what she is explaining to us. She likes to talk about nouns and verbs and gives us lots

of vocabulary to copy from the board. We have to write it in English and in Spanish. Then she wants us to memorize the words. It is hard to memorize things that don't make any sense.

The good thing about her is that she doesn't ever leave us any homework.

Our teacher has talked to us about when she used to live in the US. She went to live there because her parents took her when she was about my age. She says that in the future she will go to the university to study how to be a teacher; a *maestro titular*. Now, she plans her class from the information provided to her from the English supervisor. But I don't think my teacher takes her job very seriously. She misses her classes a lot and complains about not getting paid on time. She says she will be a *maestra titular*, not an English teacher because the teachers that teach us in Spanish have more benefits and get paid on time. I really don't understand why one teacher is different from another one; I think that all teachers should be paid in the same way.

Reflections

Because the data set in the original three studies was almost unwieldy, the researcher constructed the narratives from the stories the students and their parents provided during the data collection. In order to answer the research question posed at the beginning of this article, the researcher has chosen to highlight three aspects depicted in the students' stories. The research question is as follows:

How do students in varying socioeconomic contexts describe the impact of English teaching and learning in public primary schools in Mexico?

Through the narrative depiction of the students' experiences, the researcher re-storied the data to provide the student narratives. Each narrative exemplifies a student in a different sociocultural and educational setting. The researcher chose to address three aspects of the students' experiences in the telling of their stories:

- 1. There is a positive disposition toward learning English.** Most Mexican students have relatives or friends who live in the US. In general, parents in most schools have an expectation that through the PNIEB program their children will achieve a communicative competence that will permit them to understand and speak English in a normal fashion. Parents distinguish the PNIEB and its goals and achievements from the historical teaching of English at the secondary level.
- 2. Students do not find English learning as “foreign”.** Although most students see that learning English can be and is used in their daily lives; there is a distinction between how students at different kinds of schools (*matutino*, *vespertino*, large city, small city) have different possibilities to access technology that is part of student access to the use of English in their daily lives.
- 3. Students want good teachers.** Although students do not have a view of how the PNIEB program is implemented in different states, the students in smaller cities or in *turno vespertino* have a feeling that there must be a better way to address the problem of an insufficient number of qualified teachers to cover the demand for English teachers in the schools.

As underscored by the student narratives, there is a wide range of teacher quality between and within the states. Some states hire only university prepared teachers, others use anyone who speaks English and some use the *Maestras titulares de Español* to work with the students on the English lessons prepared by the *Maestra Titular de Ingles*.

These three reflections extracted from the students' stories by the researcher are only a small piece of the stories that could be constructed from the data collected in the impact studies and from other research on the PNIEB.

Conclusion

Perhaps the biggest challenge facing the Mexican education system regarding the implementation of the PNIEB program in all states in the republic is how to provide equitable access to learning English to all students and all schools. Although this problem is not uncommon to other initiatives in the Mexican school system or even in educational systems across the globe, it remains a serious problem. One aspect of important aspect of providing an equitable solution may include an investment into English as a foreign language teacher education and training to meet the need of meeting the demand for teachers in schools throughout Mexico.

References

- American Council of Foreign Language Teachers (ACTFL). (1996) *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st, 3rd Ed.* Alexandria, VA: Allen Press.

- Bell, J. S. (2011) Reporting and Publishing Inquiry in TESOL: Challenges and Rewards. *TESOL Quarterly*, 45 (3). Pp. 575-584.
- Canagarajah, S. (1996) From Critical Research Practice to Critical Research Reporting. *TESOL Quarterly*, 30 (2). Pp. 321-331.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5). Pp. 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006) Narrative Inquiry. In Clandinin, D. J. & J. Clandinin (Ed.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000) *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hesse-Biber, S.N. and Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, C. (2011). Narratives of Classroom Life: Changing Concepts of Knowledge. In *TESOL Quarterly*, 45 (3). Pp. 463-485.
- Sayer, P., & Ban, R. (2013). What students learn besides language: The non-linguistic benefits of studying English as a foreign language. In *primary Mextesol Journal*, 37(3). Pp. 1-17.
- Secretaria de Educación Pública (SEP) [Minsistry of Public Education]. 2010. Programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB): Fundamentos curriculares de asignatura estatal lengua adicional. Mexico City: SEP. *CITATION Con \1 1033*
- Woodgate-Jones, A. (2009) The educational aims of primary MFL teaching: An investigation into the perceived importance of linguistic competence and intercultural understanding. *The Language Learning Journal*, 37(2). Pp. 255-265.

En busca de un arte políticamente comprometido: México y sus artistas plásticos en la obra de Bodo Uhse

RESUMEN: El artículo analiza cuatro ensayos y un cuento de Bodo Uhse que abordan a algunos de los principales representantes del arte mexicano. *Blanco y negro* (*Schwarz auf Weiss*), sobre José Guadalupe Posada; *Sobre la importancia del encargo* (*Von der Bedeutung des Auftrags*) que trata del movimiento muralista en general; *En memoria de Diego Rivera* (*Diego Rivera zum Gedenken*) acerca del pintor guanajuatense; *Apuntes sobre David Alfaro Siqueiros* (*Notizen über David Alfaro Siqueiros*) y por último el relato *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*), en el que Diego Rivera es el protagonista. El objetivo es mostrar la evolución del pensamiento de Uhse con respecto a México, sus exponentes artísticos y su relación con las esferas de poder, así como responder a la pregunta si acaso los anteriores textos, en especial, *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*), sirvieron de proyección para tematizar la situación de los países del bloque comunista.

PALABRAS CLAVE: Bodo Uhse, exilio alemán en México, muralismo mexicano, literatura de la República Democrática Alemana, *Revista Alemania Libre-Freies Deutschland*.

ABSTRACT: This paper analyzes the writings of Bodo Uhse which address important figures of Mexican art, such as José Guadalupe Posada, David Alfaro Siqueiros and Diego Rivera. These texts are *Black and White* (*Schwarz auf Weiss*), *About The Importance of The Commission* (*Von der Bedeutung des Auftrags*), *To Remember Diego Rivera* (*Diego Rivera zum Gedenken*), *Notes about David Alfaro Siqueiros* (*Notizen über David Alfaro Siqueiros*) and lastly *Sunday Afternoon Dream in the Alameda Park* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*), a fictional work based on the anecdote of Diego Rivera painting the mural of the same name. The aim of this paper is to show the development of Uhse's thought regarding Mexico, Mexican artists and their relationship with the political class. The paper focuses especially on the question: did Uhse write with the intention to implicitly consider the political and social climate in the communist countries?

KEYWORDS: Bodo Uhse, German Exile in Mexico, Mexican Muralism, Literature of the German Democratic Republic, *Magazine Free Germany-Freies Deutschland*.

Sandra Patricia
Lamas Barajas
Universidad de Leipzig

Artículo recibido el
02/09/2015 y aceptado
el 30/11/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

Introducción

Escritor, periodista y activista político, Bodo Uhse (1904-1963) figura en la historia de la desaparecida República Democrática Alemana como una de las personalidades más destacadas del mundo intelectual. Bajo la premisa de un arte socialmente comprometido, Uhse llevó su producción literaria a la par de un incesante activismo político. Un camino que sin duda estuvo marcado por radicales y contradictorios cambios.

Después de una temprana y breve militancia en el partido nazi, Uhse encontró en el socialismo y la lucha de clases el principio estético que guiaría su narrativa. Sin embargo, la persecución por parte del régimen de Hitler le obligó a exiliarse en Francia, Estados Unidos y por último en México, hasta que en 1949 pudo regresar a la recién formada República Democrática Alemana (RDA). Ahí se desempeñó como presidente de la Liga Alemana de Escritores y del semanario político *La construcción* (Der Aufbau), así como director de la sección de poesía de la Academia de las Artes de Berlín y la redacción de la revista *Sentido y forma* (*Sinn und Form*).

Lamentablemente, su obra ha sido casi olvidada en la Alemania reunificada de hoy en día, donde mucha de la literatura oficial de la desaparecida RDA resulta poco atractiva para las nuevas generaciones lectoras. Mientras que en México, país del cual habló en algunos de sus textos, Uhse continúa siendo prácticamente desconocido, debido a que la mayor parte de sus obras no han sido traducidas al español.

En cuanto a su contenido, su obra se muestra recurrente en un tema: la búsqueda de la patria perdida. Ya fuera a través del nacionalsocialismo o del comunismo,

el *Leitmotiv* que subyace a su narrativa fue la búsqueda de una idílica nación, para ello, las artes plásticas y la literatura jugaban un papel educador primordial. A este respecto Uhse encontró un ejemplo encomiable en las artes plásticas mexicanas, especialmente en el muralismo, pues ellas guardaban un dejo romántico de aquel arte educador que habría de construir la anhelada patria.

En el México de su exilio Uhse vio encarnada la labor del artista comprometido con un arte difusor de las batallas del socialismo. En muchos aspectos, un modelo a seguir en su posterior quehacer como intelectual en la RDA. Sin embargo, las relaciones del artista con el poder no estuvieron exentas de tensiones y desencantos. Como veremos a lo largo del texto, tanto en México como en la RDA muchos artistas expresaron su decepción respecto a sus países una vez que éstos mostraron haberse convertido en estados totalitarios. Ante ello cabe preguntarse: ¿Hizo Uhse público su descontento respecto a las medidas totalitarias del bloque comunista en los cincuentas y sesentas? Pese a que no encontramos ataques directos a la RDA o a la Unión Soviética en la obra del autor, sí podemos visualizar críticas al totalitarismo de otro país: México. Sus denuncias bien pueden tomar un tono universal al reprochar el abuso de poder no sólo del gobierno mexicano sino el de cualquier otro país en el mundo, incluida la RDA y la Unión Soviética. En este caso es pertinente preguntarnos si la imagen de México en sus ensayos y narrativa fungió como una proyección para evidenciar el autoritarismo represivo que caracterizó la década de los cincuentas tras la cortina de hierro.

La patria perdida: un ideal romántico

Antes que nazi o comunista, cabe aclarar que Uhse fue un romántico. Desde temprana edad leyó con entusiasmo a los románticos alemanes, en especial a Friedrich Hölderlin y a Novalis. Del Romanticismo extrajo el nacionalismo y el ideal de una patria perdida que era preciso recuperar. A este respecto, el autor hace mención de sus tempranas lecturas con un tono sentimental que recuerda a sus influencias literarias: “Los versos de Hölderlin aparecieron como el sol naciente, Mörike era el mediodía transfigurado, el poeta Novalis la incomprensible noche misteriosa”¹ (Uhse en Walther, 1984: 117).

Partiendo de los sentimientos nacionalistas emanados del romanticismo, Uhse se preguntó por la manera en que se puede ser un patriota y participar en la edificación de la nación. Para ello, el artista debía ser coherente con su obra y su vida política. Aunque este tema ya es identificable desde sus primeros textos como *Mercenario y soldado (Söldner und Soldat)*, no es hasta el exilio que se ocupa intensamente de esta cuestión, cuando, literalmente, ha perdido su hogar a manos del nacionalsocialismo.

Una vez plenamente identificado como comunista, pero sin dejar de lado sus referentes románticos, Uhse abordó en su obra la lucha de clases, así como la contraposición de la democracia y el fascismo. Los protagonistas de sus novelas pasaron a ser héroes de la clase trabajadora luchando contra el fascismo, temáticas comparables

al amor por la libertad y los ideales revolucionarios en la obra de Hölderlin.

La pregunta en torno a la patria, la búsqueda por Alemania, como lo formuló una vez Johannes R. Becher (1984:19), fue atendida por muchos escritores burgueses al inicio de nuestro siglo. La respuesta sólo podía encontrarse en la decisión de la clase trabajadora y su misión histórica. Uhse perteneció a los autores que siguieron este camino con todas sus consecuencias.

En conclusión, ya fuese a través del nacionalsocialismo o del comunismo, Uhse no dudó en perseguir el ideal patriótico de sus lecturas románticas. Para la construcción de esta anhelada patria, el arte tenía un papel primordial, no sólo con referencia a la literatura, sino también a las artes plásticas, con las cuales su narrativa guarda un estrecho vínculo.

La huella plástica

El acercamiento a las artes plásticas estuvo presente en mucha de la producción literaria de Uhse, quien abordó a representantes del realismo social como Käthe Kollwitz, José Ventureli, Fritz Cremer y Ernst Barlach. En ellos, Uhse encontró una obra socialmente crítica, que no sólo procuraba la belleza, sino que daba testimonio de las luchas sociales y tragedias humanas que vivieron sus creadores. Aquel dramatismo social y crítico fue también una de las más importantes características de su narrativa.

Su especial afición por las artes plásticas adquirió en México nuevas dimensiones, pues en dicho país tuvo la oportunidad de familiarizarse con la vida y obra de artistas como José Guadalupe Posada, David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera, sobre los cuales escribiría más tarde. Al igual que

¹ Las traducciones de los títulos y todas las citas de Uhse, Goldschmidt, Kenzler, Kusch y von Hanffstengel, así como las paráfrasis en español de Gunia, Kogelfranz y Emmerich, son de la autora.

Kollwitz, Venturelli, Cremer o Barlach, los mexicanos cultivaban una obra realista y densamente politizada, un arte didáctico y socialmente comprometido que empataba con los ideales políticos de Uhse. A los ojos de Uhse: el arte ideal para sentar la política cultural de una nueva patria.

Curiosamente, la mayor parte de los escritos que refieren al arte mexicano no fueron redactados durante su exilio en México, sino posteriormente, a su regreso a la República Democrática Alemana. Pero, ¿por qué fue hasta entonces y no durante su estancia en México? Un vistazo cronológico a sus textos con esta temática responderá a la pregunta.

México, una edición especial.

En los casi nueve años en México, Uhse se mantuvo activo en el círculo de exiliados germano-parlantes que para entonces residían en la capital: Anna Seghers, Leo Katz, Gustav Regler, Egon Erwin Kisch y Ludwig Renn, entre otros. Entre los años de 1939 y 1949 fundaron la editorial el Libro Libre, el Henrich-Heine-Club y la revista *Alemania libre (Freies Deutschland)*, en donde Uhse frecuentemente publicaba, ya fuese con su nombre o bajo el pseudónimo de Ernst Rademacher. La revista, escrita en alemán, se enfocaba a temáticas relacionadas con la situación política de la Alemania Nazi, era por tanto una plataforma de denuncia antifascista para los exiliados en México.

Sin embargo, en 1943 apareció un número especial, también en alemán, en honor al país de acogida: *México: una edición especial (Mexiko: ein Sonderheft)*. En esta publicación Uhse colaboró con el relato corto ambientado en México *Los hermanos*

(*Die Brüder*) y dos pequeños ensayos: *La mejor novela de México (Mexikos bester Roman)* y *Blanco y negro (Schwarz auf Weiss)*. El primero de ellos elogiaba al escritor mexicano José Revueltas y su obra *El luto humano*, mientras que el segundo abordaba a uno de los más notables caricaturistas mexicanos: José Guadalupe Posada.

Posada fue un maestro de la caricatura satírica en los tiempos del porfiriato y la revolución mexicana. Sus litografías ilustraron las notas rojas de algunos periódicos, así como una gran variedad de “Calaveras”, es decir, versos cortos escritos a manera de epitafio, tradicionales del día de muertos en México, donde se retrata de manera irreverente a la muerte y a las personas que tienen su encuentro con ella. Los dibujos de Posada criticaron con una dosis de humor la violencia y la muerte en la cotidianidad mexicana de aquella época.

En su texto respecto a este artista, Uhse utiliza el blanco y negro de la obra litográfica de Posada como una metáfora de la sencillez y el realismo de su mensaje. A fin de resaltar las mencionadas cualidades, Uhse compara a Posada con uno de sus coetáneos: José María Velasco. Aunque ambos vivieron periodos históricos similares, poseen una visión artística radicalmente diferente. Velasco fue un paisajista perteneciente a una tradición clásica, a cuya obra Uhse acusa de ser burguesa (Uhse, 1983c: 510). Por el contrario, las imágenes en Posada son crueles y grotescas, reflejando tanto la miseria de la clase baja durante el porfiriato como la violencia revolucionaria que sirvió para instaurar un nuevo orden social en México.

Desde la perspectiva de Uhse, Posada es el modelo de artista comprometido con

su entorno social. Uhse ve en Posada a un artista del pueblo, quien habla el lenguaje de la gente; su obra, a diferencia de los suaves paisajes de Velasco, no se pierde en el escapismo burgués porfiriano, sino que dibuja satíricamente una cruenta realidad cotidiana.

No obstante, en su tiempo Posada fue rara vez reconocido como artista. Dicha etiqueta vino muchos años después, cuando Diego Rivera reconoció la influencia de Posada y difundió su obra impregnándola con la retórica nacionalista de su época. Es decir, Uhse conoció la obra de Posada en los tiempos del muralismo, cuando ésta ya había sido retomada por Rivera.

Sobre la importancia del encargo

Uhse no volvió a escribir sobre el arte mexicano sino hasta los años de su retorno a Europa, a la recién fundada RDA, cuando en 1949, justo un año después de haber dejado México, publica el texto: *Sobre la importancia del encargo (Von der Bedeutung des Auftrags)* en el semanario crítico *Der Aufbau*.

El punto de partida del texto es una crítica al estado actual del arte, el cual puede diferenciarse en un arte capitalista tardío en occidente y uno perteneciente a una sociedad colectivista en el este de Europa. Fiel a sus principios, Uhse juzga el desarrollo del arte desde su visión socialista, en la que el compromiso social del artista juega un papel crucial. En occidente el autor identifica un arte burgués e individualista que no busca más la identificación con el pueblo, un arte cifrado para un pequeño círculo de expertos y compradores (Uhse, 1983e: 571). Por tanto, alrededor de la producción artística se desarrolla un complejo sistema económico que vuelve a la obra de

arte un mero símbolo de estatus económico, de aquí deviene la decadencia del arte occidental.

Ante este panorama, el autor resalta una de las premisas más importantes del arte socialista: su inteligibilidad para las masas:

La obra de arte debe ser un comunicado, y para satisfacer esta exigencia es preciso, por supuesto, que sea comprensible. Pero el comunicado sólo será claro cuando lo que contiene comunique a aquel a quien está dirigido. La comprensión supone no sólo una forma, sino también un contenido inteligible (1983: 573).

El autor destaca el rol social del arte en el bloque comunista, en donde no sólo se busca la mimesis, sino la clara transmisión de un mensaje social. Aunque Uhse no descalifica la constante búsqueda de formas, postula que dicha pesquisa debe perseguir un determinado fin: la comunicación con las masas. El arte posee de este modo un sentido social que busca representar el sentimiento de la colectividad.

Pero en la aparente decadencia del arte occidental Uhse reconoce una de las grandes excepciones que aún es capaz de cumplir con la tarea social de la creación artística: el muralismo mexicano: “Pero el arte mexicano de hoy (...) presenta una unidad de características nacionales y una madurez por encima del promedio, como apenas puede encontrarse” (1983e: 576). Un elemento encomiable radica en el hecho que los grandes murales “se dejan ver”, es decir, al cubrir los muros de hospitales, palacios de gobierno o universidades, escapan del

rigor de los museos para volverse accesibles al pueblo. El muralismo representa la lucha de clases y el triunfo de la clase obrera, es un arte que propaga la idea de una sociedad igualitaria nacida de la revolución mexicana, del mismo modo que el arte socialista se refería a la sociedad emergida de la revolución bolchevique.

En el muralismo Uhse ve concretizadas muchas de las ideas de un arte colectivo y didáctico al servicio del pueblo, premisas que se identifican con los valores del arte socialista en los países del centro y este de Europa. Aunque en este pequeño ensayo se aborda el tema tan sólo de manera breve, bien nos permite entrever el paralelismo que el autor encuentra entre este movimiento y el espíritu del arte socialista tras la cortina de hierro.

Diego Rivera

Pasarían casi diez años para que Uhse volviera a abordar el tema del arte mexicano. Fue hasta 1957 que un evento trágico volvió a traer el asunto a colación: la muerte de Diego Rivera.

Alrededor de la figura de Rivera se desarrolló un ideal político y artístico, con el cual Uhse se sentía sumamente identificado. Biografías como las de Alfons Goldschmidt contribuyeron a la difusión de este mito en el mundo germano-parlante. Por ejemplo, en la monografía de éste último sobre el muralista se pueden leer exaltados calificativos hacia su persona, tales como: “El mejor cerebro de México (...) Operador con el puño del osado artista” “Rivera es el suelo, el sol, la buena sangre marrón de este maravilloso país” (...) todo el pueblo está sangrando de él“(Goldschmidt en Badenberg, 1992: 139). Empapado de esta

clase de lecturas, Uhse se convirtió en un entusiasta admirador de Rivera, tanto de su obra como de su persona. Es por eso que con ocasión de su muerte publica el ensayo *En memoria de Diego Rivera (Diego Rivera zum Gedenken)*.

Aunque el texto fue escrito en la década de los cincuentas, éste aún se encuentra influenciado por la retórica post-revolucionaria mexicana de la época del secretario de educación José Vasconcelos, los años veinte y treinta, periodo en la cual se mitificó el movimiento revolucionario hasta volverlo un símbolo de identidad nacional. A este respecto Diego Rivera pasó a ser el modelo de artista revolucionario comprometido con sus ideales de izquierda. Uhse comparte esta perspectiva y le otorga los atributos propios de un héroe del proletariado: “El amor al pueblo indígena y el odio contra sus opresores, el amor a los pobres y el odio hacia sus explotadores son dignos de rastrear en sus imágenes” (Uhse, 1983a: 610).

Para Uhse, Rivera es un defensor de los oprimidos, cronista plástico de las luchas obreras y campesinas. Pero ante todo, es un artista del pueblo, pues sus obras, extremadamente figurativas y narrativas, son accesibles a todos, incluso al público analfabeto. Con su muerte, Uhse se plantea la pregunta, si la época de oro del arte mexicano ha llegado a su fin y con ello el ocaso del arte socialmente comprometido en occidente. Una de las características más destacables del ensayo sobre Rivera, es la descripción, casi literaria que el autor hace del artista. Independientemente del encomio a su obra, Uhse abstrae la figura del pintor a tal grado, que parece ser uno de los protagonistas de su narrativa:

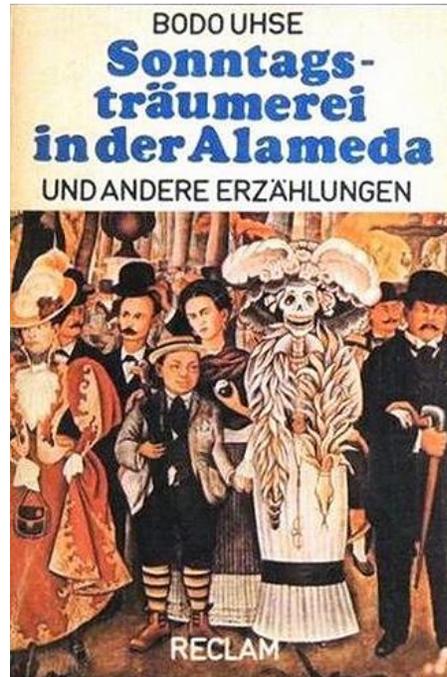
Fuerte – Un gigante en estatura, sangre indígena en las venas y apegado a la causa de su pueblo, fiel a sus ideas del socialismo- Entusiasmado hace frente a la tarea que súbitamente tiene frente a sí, la de contar la historia de su pueblo mediante gigantescos frescos que cubren cientos de metros cuadrados (1983a: 610).

En memoria de Diego Rivera (Diego Rivera zum Gedenken) marca un parteaguas en el acercamiento de Uhse al arte mexicano, pues el entusiasmo inicial de textos como *Blanco y negro (Schwarz auf Weiss)* o *Sobre la importancia del encargo (Von der Bedeutung des Auftrags)* se ve por vez primera disipado por la muerte de Rivera. Una vez muerto el artista de la clase obrera ¿qué pasará con el arte mexicano? La idealización y casi mitificación de Rivera tomarían posteriormente dimensiones literarias, cuando Uhse utiliza al personaje histórico como punto de partida para su relato *Sueño de una tarde dominical en la Alameda (Sonntagsträumerei in der Alameda)*.

Sueño de una tarde dominical en la Alameda.

Bodo Uhse aún vivía en México cuando Rivera dio por terminado su mural: *Sueño de una tarde dominical en la Alameda (1946-1947)*. La obra de casi setenta metros cuadrados describe de manera alegre y satírica los episodios más importantes de la historia de México, tales como la conquista, la independencia, la guerra de reforma y la revolución.

El mural, que se encontraba en el entonces Hotel del Prado de la Ciudad de México, causó gran controversia en los sectores más conservadores de la sociedad,



Sonntagsträumerei in der Alameda. Título original de la obra de Bodo Uhse.

puesto que en una de sus esquinas, en manos del retrato del escritor Ignacio Ramírez “el Nigromante”, ostentaba la frase: “Dios no existe”. Un grupo de jóvenes católicos decidió irrumpir en el hotel para destruir parcialmente la obra, especialmente la esquina con dicha frase. Años después Rivera restauraría la obra y reemplazaría la polémica aseveración con “La conferencia de San Juan Letrán”, lugar en el que Ignacio Ramírez postularía la inexistencia de Dios.

La anécdota fue el punto de partida del relato de Uhse, publicado en 1961 en la RDA. El cuento se desarrolla durante la terminación del mural en el Hotel del Prado, cuando Diego Rivera sostiene un romance con la bailarina americana

Lavinia Smith. De manera paralela a la historia de amor y la elaboración del mural, el protagonista es testigo de la violenta represión del gobierno hacia una huelga de ferrocarrileros. Rivera observa la manera en que los manifestantes son violentamente abatidos. De esta manera queda de manifiesto una crítica dentro de la historia al gobierno mexicano posterior a la era de Lázaro Cárdenas, el cual pasó a ser un sistema totalitario distanciado del país que Uhse tanto encomió en sus textos ensayísticos. El relato culmina con la parcial destrucción del mural debido a la ya mencionada frase “Dios no existe” y el fin de la relación con Lavinia Smith, romance que representaba un aire de juventud para el pintor. A lo largo del relato Rivera se muestra como un personaje triste y melancólico, que con rabia observa la realidad de un país lleno de diferencias sociales, corrupción y opresión.

A diferencia de otras de sus obras narrativas, *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*) fue poco aclamada por la crítica en la década de los sesentas. Lo anterior pudo deberse al hecho de que el relato se alejaba del usual patriotismo de Uhse y de su mensaje abiertamente empático con el socialismo. La obra toma un tono políticamente más discreto y se dedica a interiorizar en la psique del protagonista, quien se encuentra en un conflicto entre su deber como artista comprometido y la decepción frente al sistema en el que se encuentra inserto. No fue hasta décadas más tarde, que la crítica comenzó a prestar atención a este relato atípico en la obra de Uhse. Entrada la década de los ochenta se hizo notar la huella personal que Uhse dejó en la narración:

No se debe pasar por alto que Uhse reflexiona abiertamente sobre su propia situación, la situación de un escritor socialista de finales de la década de los cincuenta. Asimismo el autor se refiere a los debates artísticos de especial relevancia para la literatura socialista de la RDA (Kusch en Caspar, 1984: 113).

Algunos años más tarde aparece un libro que retoma la huella autobiográfica de Uhse en su narrativa. En su texto: *México en la obra de Bodo Uhse, el exilio nunca abandonado* (Mexiko im Werk von Bodo Uhse, das nie verlassene Exil) (1995) Renata von Hanffstengel se refiere al protagonista como al autor mismo del relato. La dicotomía Rivera/Uhse sirve para la explicación del transfondo biográfico en la obra. Según la autora, Diego Rivera encarna al joven Bodo Uhse en México y a su respectiva amante en este país, la bailarina estadounidense Waldeen von Falkenstein. De este modo, *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*) sería un regreso a la tierra del exilio y a su gran amor. Von Hanffstengel parte de la premisa, que durante los años sesentas México y la República Democrática Alemana se habían desarrollado paralelamente en sistemas opresivos que traicionaron sus ideales revolucionarios. La autora sostiene también que la crítica al gobierno mexicano es una denuncia implícita a la RDA. Denuncia que, por motivos de censura, sería imposible de realizar dentro de la Alemania oriental. En palabras de la propia autora:

Uhse va más allá de la caricatura hasta el campo de la política. Muestra una revolución llevada a lo grotesco. Su desilusión respecto a los epígonos de

la revolución mexicana corre paralela a su propia experiencia política y a su declive personal (Von Hanffstengel, 1995: 185).

¿Qué similitudes entre Uhse y su protagonista llevaron a la autora a dicha hipótesis? En primer lugar cabe desatacar que Uhse y la figura ficcional de Rivera pertenecen a una élite de artistas e intelectuales consagrados por el sistema estatal. Diego Rivera cumple en el relato un encargo para el Hotel del Prado, un lujoso parador para las clases privilegiadas y a donde la clase obrera no tiene acceso. Por su parte, Uhse trabaja bajo los estrictos lineamientos de la política cultural de la RDA. En ambos casos, se trata de artistas a los que el estado los ha consagrado en base a reconocimientos, puestos administrativos y encargos oficiales.

Sin embargo, es también un hecho que en ambos países ocurrieron eventos que mermaron la libertad de dichos artistas e intelectuales dentro del sistema. Renata von Hanffstengel compara incluso la situación del protagonista del relato con el contexto del autor mismo: “En ambos países, en México y en la RDA, el prometedor desarrollo político tuvo un curso regresivo. Los frentes se habían movido, valores e ideales se transformaron en lo contrario o se habían convertido en frases vacías” (1995: 187).

México y la RDA

México se encontraba a principios de la década de los sesenta bajo el mandato del presidente Adolfo López Mateos. El gobierno tenía una política de tendencia liberal que era empática con las revoluciones socialistas del mundo, por ejemplo, con la revolución cubana y el recién instaura-

do régimen de Fidel Castro, al cual López Mateos apoyó abiertamente. Pese a que su mandato gozó de un positivo reconocimiento internacional, existieron también algunos eventos que pusieron en entredicho su mandato. En el año de 1959 el gobierno mexicano reprimió violentamente una huelga ferrocarrilera, el líder del sindicato, Demetrio Vallejo y Valentín Campa fueron capturados y encarcelados. Este hecho resultó una fuente de inspiración para Uhse, quien tomó la huelga de los ferrocarrileros como un símbolo de la represión estatal. El gobierno emergido de la revolución había traicionado sus ideales. Como Octavio Paz menciona en su libro *Postdata*: “Como la Rusa, la Revolución mexicana degenera en un régimen burocrático, paternalista y opresor” (Paz citado en Gunia, 2010:186).

Algunos apuntes sobre David Alfaro Siqueiros

Sin embargo, el evento que causaría la completa decepción de Uhse respecto al régimen mexicano vendría también en la década de los sesentas: el arresto de David Alfaro Siqueiros. La injusta encarcelación del muralista por el delito de disolución social fue para Uhse una muestra del giro político que había dado el estado mexicano. Su ensayo de 1962 *Apuntes sobre David Alfaro Siqueiros (Notizen über David Alfaro Siqueiros)* expone dicha problemática.

El ensayo sobre Siqueiros narra los recuerdos personales sobre el artista, los cuales guían una reflexión sobre el estado actual del arte. Similar a lo que anteriormente hizo con Rivera, Uhse describe a Siqueiros casi de una manera narrativa, otorgándole los atributos de un héroe literario. Uhse compara a Siqueiros con el personaje

de Julian Sorel en *Rojos y Negro* de Stendhal. La característica que Uhse ve reproducida en el artista es la mente de un hombre apasionado en lucha contra la sociedad de su tiempo: “Un joven de ardiente pasión y audaz ambición que está en lucha contra la sociedad de su tiempo (...) tal es la imagen que nos ofrece este pintor excepcional, cuya juvenil obstinación y orgullo no se ha esfumado con la edad” (Uhse, 1983b: 648). La figura de Siqueiros corresponde a la de un luchador social oprimido por el corrupto sistema mexicano.

Al publicarse el texto en la RDA, Siqueiros llevaba casi dos años como preso político en Lecumberri. Para entonces la tierra del exilio había cambiado drásticamente, Uhse había llegado a México durante los primeros años del mandato de Manuel Ávila Camacho, cuyo gobierno aún seguía una política exterior similar a la de Lázaro Cárdenas. Pero entrados los años sesenta, en la época de López Mateos el poder se había concentrado en un partido único en el poder, el PRI. El sexenio de López Mateos se caracterizó por tensiones políticas dentro del país, tal fue el caso de la antes mencionada huelga nacional ferrocarrilera y la también represión contra los maestros pertenecientes al Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM).

La narración de Uhse fue la primera de una serie de publicaciones tanto en la RDA como en la República Federal de Alemania (RFA) que, de acuerdo con Gunia (2010: 200) ponían en entredicho la imagen del gobierno mexicano. Años después de *Sueño de una tarde dominical en la Alameda (Sonntags-träumerei in der Alameda)*, la revista *Der Spiegel* publicó en 1968 el artículo: *México. La ley de los mestizos (Mexiko. Das Gesetz der Mestizen)* de

Siegfried Kogelfranz en el cual se recalca la historia de violencia y crueldad en México desde los tiempos precolombinos hasta la actualidad. El autor llegaba a comparar los juegos olímpicos de ese año con aquellos que tuvieron lugar durante el régimen de Adolf Hitler en 1943 (Kogelfranz, 1968). En 1976 otro artículo de la misma revista mencionaba que la revolución mexicana había degenerado en un sistema autoritario y corrupto (Gunia, 2010: 200). Los motivos para dicha crítica fueron variados: la represión de la huelga ferrocarrilera, el encarcelamiento de intelectuales, la corrupción y la pobreza; pero sobre todo la masacre estudiantil del año 1968, que incluso fue denunciada a través de las artes plásticas en Alemania, por ejemplo, Wolfgang Mattheuer en su pintura *En un día (An einem Tage)* se refirió a la brutal represión de estudiantes en la plaza de Tlatelolco.

El totalitarismo del gobierno mexicano también fue denunciado por intelectuales en América Latina. Tal como lo hizo el premio nobel de literatura, Mario Vargas Llosa: “La dictadura perfecta no es la Cuba de Fidel Castro: es México, porque es una dictadura de tal modo camuflada que llega a parecer que no lo es, pero que de hecho tiene, si uno escarba, todas las características de una dictadura” (Vargas Llosa, 1990). Mientras esto sucedía en México, ¿Qué ocurría paralelamente en los países del bloque comunista?

Los años duros del socialismo en Europa Justo el año de la publicación de *Sueño de una tarde dominical en la Alameda (Sonntags-träumerei in der Alameda)* acontecía en Alemania uno de los sucesos más importantes de su historia contemporánea: la

edificación del muro que dividiría la ciudad de Berlín. 1961 fue sin duda un año en el que las tensiones entre el bloque capitalista y socialista se intensificaron notoriamente. De este modo la RDA quedaría hermética frente a su contraparte occidental. Miles de ciudadanos intentaron huir a la República Federal de Alemania, lo que ocasionó la represión gubernamental hacia sus habitantes y una extrema vigilancia de las fronteras.

El malestar social en la RDA era ya evidente desde tiempo atrás. En los primeros años de la década de los cincuenta ocurrieron acontecimientos notables que dejaron ver la violencia y la represión de los estados socialistas apoyados por la Unión Soviética. Con la muerte de Stalin en 1953 comenzaron una serie de levantamientos populares que clamaban por la libertad y apertura económica de los países, tal es el caso de la revolución húngara de 1956, sofocada violentamente por las tropas soviéticas. En el mismo año tuvo lugar en Polonia la llamada “Sublevación de Poznan” que culminó con el asesinato de decenas de protestantes. Este último fue el precedente del movimiento denominado “Octubre Polaco”, en el que se proponía un distanciamiento de la política post-estalinista soviética.

Mientras tanto, Alemania vivía momentos cruciales en la década de los cincuenta. A esta fase corresponden las reformas del Partido Socialista Unificado de Alemania (PSUA) que comprendían un alza en los impuestos así como una modificación en las normas laborales; el llamado “nuevo curso”. El resultado fue el descontento popular, las huelgas y manifestaciones llenaron las calles de Berlín y Leipzig en Junio de 1953, a unos meses de la muerte de Stalin. Con el apoyo militar de la Unión

Soviética el gobierno de la RDA sofocó las manifestaciones, asesinando así a cientos de personas (Emmerich, 2009: 125).

El clima político en los países comunistas bien pudo haber influenciado la perspectiva artística de Uhse. La anhelada e idealizada patria de su juventud era ahora un estado opresor que propagaba un arte panfletario y propagandístico. Uhse formaba parte de esta maquinaria cultural: viajes a la URSS, puestos directivos en gacetas y revistas, así como conferencias por todo el orbe socialista. Uhse se había convertido, tal como el protagonista de *Sueño de una tarde dominical en la Alameda (Sonntagsträumerei in der Alameda)*, en un engrane del elaborado sistema ideológico.

El trabajo anterior a este relato se encontraba en la línea de un realismo socialista con un mensaje políticamente claro. Sin embargo en el texto sucede un proceso diferente. Esta obra tardía se distancia de su habitual compromiso político, tal como lo vemos en *Los patriotas (Die Patrioten)* o *Nosotros los hijos (Wir Söhne)*. La ruptura de esta narración con sus textos más tempranos fue advertida ya antes por Renata von Hanffstengel:

Parece que no le presta más atención a la política cultural de su país; tampoco tiene nada más que arriesgar o perder. Así que experimenta más de lo habitual con las formas y se sirve de un modo de escribir libre y sin complicaciones (Von Hanffstengel, 1995: 78).

El protagonista de su relato, Diego Rivera, representa al artista políticamente comprometido que súbitamente pone en tela de juicio el sistema del cual forma parte. La represión de la huelga ferrocarrilera

es un ejemplo de la política regresiva en México, de una revolución que se ha volcado contra su propio pueblo. El protagonista se siente cansado y decepcionado de sus principios políticos: “A uno se le ha mentido y engañado, siempre se habló de la verdad y la realidad y ahora resulta que todo es un fraude” (Uhse, 1961: 194).

Lo cierto es que, en caso de que la crítica abierta al gobierno mexicano se extendiera de manera discreta hacia los regímenes europeos socialistas, Uhse no podía permitirse el enfrentamiento con sistema político en el cual vivía. La censura y la persecución política eran habituales para todos aquellos escritores que se aventuraran fuera de las directrices culturales dictadas por el estado.

Fue precisamente por este motivo que la aceptación de *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*) fue menos positiva que los anteriores textos de Uhse. Sin embargo, Uhse evitó la censura al criticar los horrores del totalitarismo en un ejemplo ajeno: México. ¿Se puede interpretar el caso de México como un pretexto para una crítica silenciosa de la RDA? Es decir, una proyección del acontecer político en la Alemania oriental. Algunos autores concuerdan con esta idea:

El texto de Uhse fue publicado el mismo año en que se construyó el muro de Berlín, motivo por el que no se puede evitar encontrar paralelos entre la sociedad mexicana descrita en el relato y la situación social y política de esos años en el este de Alemania: La revolución se ha convertido en un mito y los políticos ya no están al lado de los trabajadores y la lucha de clases, sino

que se han convertido en represores (Díaz, 2010: 131).

Recordemos que la figura de Diego Rivera fungió como un símbolo para la izquierda política en todo el mundo:

Pop-Icons políticos como Ernesto “Che” Guevara, Fidel Castro o Salvador Allende y personalidades del arte como Pablo Neruda, Víctor Jara, Ernesto Cardenal, Gabriel García Márquez, David Alfaro Siqueiros o Diego Rivera fueron estilizados como ídolos sociales y se convirtieron con ello un modelo a seguir en la RDA (Kenzler, 2012: 193).

Por lo tanto, Diego Rivera fue una figura con una fuerte carga semántica que bien podría ser utilizada por Uhse como un poderoso referente para su crítica.

Conclusión

La añoranza de una idílica patria perdida fue uno de los temas fundamentales tanto de la narrativa como el pensamiento político de Bodo Uhse. Sin bien, dicha idea se gestó en sus lecturas juveniles de los románticos alemanes, ésta tomó posteriormente tintes políticos, cuando el autor identificó su pensamiento con el nacionalsocialismo y finalmente con el comunismo.

La patria, que le fue arrebatada por el fascismo en la década de los treinta, debía de ser recuperada y edificada sobre una sólida política cultural. El artista debía estar comprometido con pueblo y los valores de la izquierda política y ser un factor activo en el sistema cultural. Uhse vio encarnada esta idea en el México de su exilio, al cual elogió

en algunos de sus textos. Los artistas plásticos mexicanos se volvieron de este modo figuras aplaudidas en el bloque comunista.

No obstante, el país de su exilio fue evolucionando en un sistema autoritario que mermaba las libertades de sus ciudadanos. La decepción no se hizo esperar en algunos de los textos analizados en este artículo, especialmente en *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*), donde Diego Rivera se vuelve una figura ficcional que encarna el ideal de artista comprometido que ahora se encuentra decepcionado ante las muestras de totalitarismo a su alrededor.

De la optimista perspectiva de Uhse en *Blanco y negro* (*Schwarz auf Weiss*) y *Sobre la importancia del encargo* (*Von der Bedeutung des Auftrags*), hasta el desconcertado *En memoria de Diego Rivera* (*Diego Rivera zum Gedenken*) y *Apuntes sobre David Alfaro Siqueiros* (*Notizen über David Alfaro Siqueiros*), Uhse crea una mitología de héroes modernos que terminan luchando contra el mismo sistema que los engendró. *Sueño de una tarde dominical en la Alameda* (*Sonntagsträumerei in der Alameda*) es probablemente el texto que mejor sintetiza el desencanto del autor con su entorno, encarnado él mismo en la figura de Diego Rivera.

Bibliografía

- Badenherg, N. (1992) Wandbilder-Bilderwand. Diego Rivera im Blick seiner europäischen Betrachter. En: Schmidt, Friedhelm (Eds.). *Wildes Paradies- rote Hölle: das Bild Mexikos in Literatur und Film der Moderne*. Bielefeld: Aisthesis-Verl. Pp. 17-42.
- Bahr, D. (2005) Die Implementierung der Revolution über den Muralismus: David Alfaro Siqueiros. En Zimmering, R (Comp.). *Der Revolutionsmythos in Mexiko*. Würzburg: Königshausen & Neumann. Pp. 72-91.
- Caspar, G. (1984) *Über Bodo Uhse, ein Almanach*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Díaz Pérez, Olivia C. (2010) La representación del muralismo y la Revolución mexicana en la obra de los escritores del exilio de habla alemana en México. En Díaz Pérez, Olivia C. / Gräfe, Florian/ Schmidt-Welle, Friedhelm (Eds.). *La Revolución Mexicana en la literatura y el*

cine. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert/ Bonilla Artigas. Pp.112-152.

Emmerich, W. (2009) *Kleine Literaturgeschichte der DDR* (4ta ed.). Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verlag.

Goldschmidt, Alfons. (1925) *Mexiko. Mit Bildern von Diego Rivera*. Rowohl.

Gruhin, K. (2005) Die Erziehungspolitik von Vasconcelos. En: Zimmering, Raina (Comp.). *Der Revolutionsmythos in Mexiko*. Würzburg: Königshausen & Neumann. Pp. 45-54.

Gunia, I. (2010) El desgaste del discurso oficial de la Revolución mexicana en la literatura de los años 1960 y 1970: Mexico y Alemania. En Díaz Pérez, Olivia C. / Gräfe, Florian/ Schmidt-Welle, Friedhelm (Eds.). *La Revolución Mexicana en la literatura y el cine*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert/ Bonilla Artigas. Pp. 183-204.

- Hanffstengel, Renate. (1995) *México, el exilio bien temperado*. Instituto de investigaciones germano-mexicanas A.C.
- Kenzler, M. (2012) *Der Blick in die andere Welt: Einflüsse Lateinamerikas auf die Bildende Kunst der DDR*. Münster, Alemania.
- Kogelfranz, S. Mexiko. Das Gesetz der Meszitzen. Der Spiegel [en línea]. 08 de enero de 1968. [Consultado: 12 de agosto de 2015] Disponible en: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45465472.html>
- Krusche, D. (1985) *Literatur und Fremde*. München, Alemania: Iudicium.
- Lürbke, A. (2000) *Mexikovisionen aus dem deutschen Exil: B. Traven, Gustav Regler und Anna Seghers*. Tübinga; Bassel, Alemania: Francke.
- Patka, M. (1999) *Zu nahe der Sonne: deutsche Schriftsteller im Exil in Mexiko*. Berlin: Aufbau-Taschenbuchverlag.
- Pauls A., Regina. (2005) Ein moderner mexikanischer Mythos. En Zimmering, Raina (Comp.). *Der Revolutionsmythos in Mexiko*. Würzburg, Alemania: Königshausen & Neumann. Pp. 180-198.
- Pérez, R. Posada / Mito y mitote / La caricatura política de José Guadalupe Posada y Manuel Alfonso Manilla, de Rafael Barajas Durán (el Fisgón). Letras Libres [en línea] Octubre 2010. [Consultado el 14 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/libros/posada-mito-y-mitote-la-caricatura-politica-de-jose-guadalupe-posada-y-manuel-alfonso>.
- Rodríguez, A. (1967) *Der Mensch in Flammen: Wandmalerei in Mexiko von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Dresde, Alemania: Verl. der Kunst.
- Schiller, W. (1990) *Leipziger Schule: Malerei, Grafik, Fotografie; Lehrer und Absolventen der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig; eine Ausstellung der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig*; [Staatliche Kunsthalle Berlin, 5. Januar bis 1. Februar 1990; Städtische Galerie Schloß Oberhausen, Ludwig-Institut für Kunst der DDR, 17. Februar bis 15. April 1990, Kunstverein Hannover, 28. Juli bis 4. Juni 1990]. Oberhausen: Instituto Ludwig para las artes de la RDA.
- Schlüntzig, S. (2005) Die Kunst Diego Rivas vor dem Hintergrund unstabiler gesellschaftlicher Verhältnisse und sich wandelnder politischer Ziele. En Zimmering, Raina (Comp.). *Der Revolutionsmythos in Mexiko*. Würzburg: Königshausen & Neumann. Pp. 54-72.
- Siqueiros, D. (1924) Manifiesto del sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores. *El Machete* [en línea], Junio 1924. [Consultado el 02 de julio de 2015]. Disponible en: <http://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-4-manifiesto-del-sindicato-de-pintores-y-escultores.pdf>
- Taibo II, P. (2011) *El exilio rojo: cinco autores de lengua alemana en México*. México: Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A. C.
- Uhse, B. (1958) *Die Aufgabe: Eine Kollwitz-Erzählung; zum 40. Jahrestag der Novemberrevolution*. Dresde, Alemania: Verl. d. Kunst.
- (1959) *Gestalten und Probleme*. Berlin: Verl. d. Nation.
- (1961) *Sonntagstrümerei in der Alameda*. Berlin: Henschelverlag.
- (1981a) *Reise- und Tagebücher*. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag.
- (1981b) *Reise- und Tagebücher*. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag.

- (1983a) Diego Rivera zum Gedenken. En: Uhse, Bodo (Comp.). *Versuche, Berichte, Erinnerungen*. Berlin: Aufbau-Verlag. Pp. 608-610.
- (1983b) Notizen über David Alfaro Siqueiros. En: Uhse, Bodo (Comp.). *Versuche, Berichte, Erinnerungen*. Berlin: Aufbau-Verlag. Pp.648-654
- (1983c) Schwarz auf Weiss. En: Uhse, Bodo (Comp.). *Versuche, Berichte, Erinnerungen*. Berlin: Aufbau-Verlag. Pp. 509-511
- (1983d) Versuch über die Kollwitz. En: Uhse, Bodo (Comp.). *Versuche, Berichte, Erinnerungen*. Berlin: Aufbau-Verlag. Pp. 304-315.
- (1983e), Von der Bedeutung des Auftrags. En: Uhse, Bodo (Comp.). *Versuche, Berichte, Erinnerungen*. Berlin: Aufbau-Verlag. Pp.570-579.
- Von Hanffstengel, R. (1991) Einige Mexikanische Erzählungen von Bodo Uhse am Rande von Wunsch und Wirklichkeit des Widerstands im Exil. En Pfanner, H. F. (Comp.). *Der Zweite Weltkrieg und die Exilanten: Eine literarische Antwort*. Bonn; Berlin: Bouvier. Pp. 115-122.
- Von Hanffstengel R. (1995) Das Bild der mexikanischen Revolution im Spätwerk von Bodo Uhse. En : Hanffstengel, Renata von, Cecilia Tercero Vasconcelos, et.al. (Eds.). *Mexiko, das wohltemperierte Exil*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, Goethe-Institut et al. Pp. 82-86.
- Von Hanffstengel, R. (1995) *Mexiko im Werk von Bodo Uhse : das nie verlassene Exil*. New York ; Bern ; Frankfurt am Main; Berlin: Lang.
- Walther, K. (1984) *Bodo Uhse, Leben und Werk* (1a. Edición). Berlin: Volk und Wissen Vlg.



ENTREVISTA

“El alma invadida”.

Entrevista a Paula Markovitch, escritora y directora

Nacida en 1968 en Argentina, pasados los veinte años de edad Paula Markovitch emigró a México, donde pronto empezó a brillar en el ámbito cinematográfico. Además de la dirección de varios cortometrajes, entre sus obras más importantes dentro del séptimo arte se encuentran: *Sin Remitente* (1994, autora de la historia original, Dir. Carlos Carrera), *Temporada de Patos* (2004, co-escritora, Dir. Fernando Eimbke), *Lake Tahoe* (2008 co-escritora, Dir. Fernando Eimbke) y por supuesto su ampliamente galardonado film *El Premio* (2011 autora, directora y productora), con el que obtuvo el Ariel a Mejor Película, Mejor Guión Original, Mejor Opera Prima y Mejor Edición; además del Oso de Plata a la aportación artística en la *Sexagésima primera Berlinale* en 2011 en competencia oficial; así como el premio a Mejor Película en el Festival Internacional de Cine de Guadalajara 2011; entre otra decena de reconocimientos a nivel mundial. *El Premio*, una película autobiográfica de Markovitch que cuenta las experiencias de una niña bajo la dictadura en Argentina, también fue proyectada en el simposio “Memorias Cruzadas. La literatura y el cine de Argentina, Alemania y Austria frente a las dictaduras del siglo XX” en las instalaciones del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Este evento contó con un enlace a Buenos Aires, desde donde la directora respondió en vivo a las preguntas del público. El entrevistador ha intentado recordar esa charla y retomar en sus preguntas el espíritu de las que en ese momento la audiencia le hizo a la directora.

Luis Carlos
Cuevas Dávalos
Universidad de Hamburgo

Entrevista recibida el
08/09/2015 y aceptada
el 10/11/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6
JULIO / DICIEMBRE 2015
ISSN 2007-7319

Luis Cuevas (LC): Antes que nada muchas gracias por aceptar esta entrevista. Y sin más preámbulos empiezo con las preguntas. En algunas pláticas previas te has definido como escritora antes que

directora de cine ¿desde cuándo y, más importante, por qué y para qué escribes?

Paula Markovitch (PM): Escribo desde que tenía ocho años. La literatura ha sido y sigue siendo para mí, mi manera de vivir. Para mí, escribir cine, es escribir literatura... es más, dirigir cine, sigue siendo escribir literatura. Aclaro: normalmente se entiende por cine literario aquel en que los personajes hablan mucho, que tienen muchas “palabras”. Cuando digo que el cine es para mí literatura, no me refiero a las palabras. Me refiero a que un cuento y una película responden al mismo impulso. Comunicar una experiencia. Y esa comunicación, tanto en el film como en el cuento, se realiza a través de imágenes. Cualquier relato tiene imágenes... comunicar una experiencia a través de imágenes no es privativo del cine... es un impulso humano.

LC: ¿Es eso lo que los hace inseparables?

PM: Tanto el cine como la literatura responden al mismo impulso, la necesidad de comunicar una experiencia... y esa experiencia se realiza siempre mediante imágenes. Un chisme intercambiado entre vecinas ¡también tiene imágenes! La única particularidad del cine es que desde hace cien años... existe la tecnología para “materializar” esas imágenes. Pero la necesidad de relatar a través de imágenes ha estado siempre... y está presente en cualquier obra literaria.

LC: En tu película *El premio*, la protagonista Cecilia se disculpa con su mamá por haber escrito en la composición precisamente aquello que tenía prohibido revelar, y lo hace con el diálogo “Es distinto escribir

que decir”. ¿Cuál es la diferencia entre *escribir* literatura y *filmar* literatura?

PM: Para mí la diferencia más importante es que en una filmación (una puesta en escena), la mirada personal del autor y del director, se complementa con el aporte de los demás artistas... El cine es un proceso artístico compartido, la literatura suele ser uno solitario.

LC: ¿Cómo vives el hecho de que la creación cinematográfica sea hasta cierto punto colectiva, le sacas provecho de algún modo? ¿Cómo fue en el caso de la filmación y postproducción de *El premio*?

PM: Tal cual, creo que el proceso del cine es “un diálogo entre artistas”, no me gusta decir que es “colectivo”, o “en equipo”, porque me parece una reflexión más deportiva. Para mí el diálogo artístico con Wojciech Staron en la fotografía, Bárbara y Oscar en el arte, y Sergio Gurrola en la música... fue excepcional.

LC: En alguna ocasión has dicho que trabajaste con la actriz Paula Galinelli invitándola a improvisar, y acabas de mencionar a otros artistas que también aportaron a tu película, ¿cuáles son los placeres y angustias de filmar en equipo contrastados con el hecho de escribir en solitario?

PM: Yo disfruté muchísimo del complemento artístico... me parece increíble y cuando los artistas estamos en diálogo llegamos mucho más lejos que estando solos, en mi experiencia.

LC: Muy bien, ahora quisiera hacerte otras preguntas específicas sobre la película *El premio* que, al estar basada en un recuerdo tuyo y ser en gran medida autobiográfica,

no pueden dejar de dirigirse a temas de tu vida y no solo de tu obra...

PM: Creo que cualquier obra es ficticia... (aun las que se declaran autobiográficas), y cualquier obra es autobiográfica (ya que no hay manera de imaginar algo completamente ajeno a uno...), en ese sentido, un recuerdo es, al mismo tiempo realidad y ficción a la vez. *El premio* fue más literal que otros trabajos, eso sí...

LC: La película tardó varios años en producirse, incluso la editaste una vez más después de haber ganado en la *Berlinale*. ¿Cómo influyó este proceso en la película, si hubieras tenido los recursos económicos para terminarla en menos tiempo, habría sido posible hacerlo, cómo supiste que ya la habías terminado y podías “soltarla”?

PM: Nunca he sentido que terminé la película... aun hoy podría encarar una nueva versión de varias horas.... (risas). Creo que la facilidad de la tecnología de postproducción ayuda mucho al cine... le permite la posibilidad de variaciones que antes eran privilegios de las demás artes. Un pintor pinta varias obras sobre el mismo motivo. Un director de teatro modifica detalles después del estreno. Una película puede seguir variando después de haber sido estrenada... aunque esto parece desconcertar a los distribuidores que quieren tener un “producto terminado”, para vender...

LC: Así parece... Ahora pienso en la secuencia inicial del film en el que Cecilia intenta andar en patines en la playa y es imposible, las circunstancias, la realidad, se lo impiden. Como niña viviendo en la dictadura ¿recuerdas algunas carencias, deseos imposibles de cumplir que te hayan

marcado y que no necesariamente hayan quedado plasmados en el film?

PM: Falta de luz eléctrica, de agua caliente, de la imposibilidad de vincularme libremente con otros niños... La falta de mi prima asesinada por la dictadura... Una dictadura es tremenda. Me faltaron muchas cosas, aunque también fui privilegiada. Tuve padres artistas que me ayudaron a creer en la inspiración y en mis propias fuerzas como resistencia ante todo

LC: ¿Algunas alegrías o momentos de felicidad que pudieras identificar como plenos a pesar de la dictadura? ¿En algún momento la escritura fue un refugio?

PM: La escritura siempre fue un refugio. Los libros que leí y las cosas que escribí. La pintura y el amor por el arte que compartí con mis padres. Los once perros que tenía y que hacían su vida libres en la playa. Las gaviotas, el viento...

LC: Son sonidos muy presentes en el film ¿Cuál es el rol que juega la mentira para la infancia en contexto de dictadura, es distinto al de otras sociedades? Hablo por ejemplo de que Cecilia tenga que memorizar mentiras para no ir a delatar a sus propios padres, de que incluso las mentiras conscientes que escribe para el concurso, terminen por ser premiadas.

PM: La mentira siempre es alentada por sociedades corruptas. El éxito es tramposo a cualquier edad... en sociedades crueles y abusivas, se premia por disimular y por mentir... El éxito parece en esos casos es el resultado de traicionarse a uno mismo.

LC: ¿Cómo construye una niña su identidad si no puede compartirla con sus com-

pañeros de escuela, si no puede revelar la historia de su familia? ¿Hay una especie de identidad secreta, contenida?

PM: La identidad está amordazada en una dictadura, tergiversada, resquebrajada... eso no solo en el caso de los niños. De esto quería hablar con mi película. De la sensación de tener “el alma invadida”.

LC: ¿En esa situación se pueden formar amistades sinceras, sin secretos? Como hemos visto en la película: hablar con la verdad conduce al castigo.

PM: Creo que en una sociedad corrupta, la crueldad y el miedo se inmiscuyen en todos los vínculos. Se respira. Ahora mismo estamos viviendo esa sensación en México, tristemente.

LC: Algunos críticos cinematográficos han hecho hincapié en el miedo como motor de la película. Sin embargo, a mí me parece que lo que mueve a Cecilia es más bien la alegría por la vida, las ganas de ser una niña plena, tener amigos, jugar, y eso a pesar del terrible contexto en que le tocó crecer. Hablo por ejemplo de cuando Cecilia le dice a su madre “¿Puedo esconder mi libro? Para jugar”. ¿Pensaste en algún momento en el motor emocional que mueve a Cecilia y por lo tanto a la película?

PM: Yo trabajé acerca del exceso de responsabilidad como motor de Cecilia. Ella carga un peso que apenas puede soportar, por lo mismo, anhela una vida plena, infantil, tal como dices. Esa fue mi impronta como creadora, pero las lecturas que se puedan hacer de la obra son igualmente válidas.

LC: ¿Fuiste consciente, como niña, del contexto de dictadura donde te tocó crecer

o cuándo fue que te diste cuenta de eso? ¿Entonces cambió tu forma de actuar, escribir, pensar?

PM: Siempre fui consciente, no creo que sea real que los niños no entienden lo que está pasando, más bien creo que los niños entienden aún mejor lo que pasa...

LC: Para una niña, ¿qué es la dictadura? Y para ti, ¿qué es?

PM: Para mí una dictadura o una sociedad injusta y cruel, es un grupo de personas mediocres, incultas, brutales y abusivas que detentan el poder y aterrorizan al resto de las personas.

LC: El personaje de la maestra me parece muy importante porque a pesar de filtrar la dictadura al aula, invitando a los niños a delatarse entre sí, castigándolos con soportar la lluvia en el patio de la escuela, etcétera; termina por permitir que Cecilia corrija la composición que ponía en peligro a su madre. El personaje muestra una complejidad interesante que la hace incluso más terrible, pues es consciente de la represión que ejerce la Junta Militar. Ella no puede fingir ingenuidad o desconocimiento de las consecuencias que le esperan a la madre de Cecilia si deja pasar ese texto tal como está. Ese gesto de bondad, de solidaridad, de una aparente entusiasta del régimen hacia una perseguida ¿lo vivió Paula Markovitch en esa u otras formas durante su infancia? ¿Recuerdas algún otro? ¿Fueron frecuentes?

PM: En medio de una situación límite no hay blancos y negros, hay una zona gris, como decía Primo Levi, personas que tienen un gesto de bondad aunque ideológicamente sean partidarios del horror, y, al revés, personas que quizás son esclarecidas ideo-

lógicamente pero se comportan de manera mezquina... He vivido esto muchas veces...

LC: A la hora de filmar, en locación, en el territorio donde sucedió la historia de *El Premio* ¿cuál fue la reacción de los habitantes de San Clemente? ¿Cooperaron, te contaron historias, preferían guardar silencio?

PM: Fue muy fuerte porque la filmación desató los recuerdos del pueblo. La gente venía a contarnos sus recuerdos de la dictadura: “yo una vez vi un cadáver”, “a mi hermano lo torturaron” etcétera, etcétera.

LC: ¿Cuál es la reacción que has visto que tu película produce en espectadores argentinos?

PM: Muchos lloran, y recuerdan también esos años.

LC: ¿Le atribuyes al cine, y específicamente a tu película, algún rol en la memoria colectiva, sea de la sociedad argentina o cualquier otra? ¿Cuál sería?

PM: Yo creo que el cine y el arte en general tiene un rol fundamental en el mundo (junto con la ciencia), son la parte buena, la esperanza... el lugar donde nos encontramos con nuestros ancestros... el lugar donde la humanidad hace “equipo”, a través de los siglos. La construcción...

LC: ¿En qué manera es pertinente la película en México?

PM: Creo que lamentablemente de muchísimas maneras... estamos viviendo un tremendo atentado a la libertad... los periodistas son perseguidos y asesinados...

LC: ¿Crees que el cine o la literatura pueden contribuir a mejorar sociedades?

PM: Creo que sí, que pueden contribuir... y que en sí mismas las obras de arte ya son una mejoría. El mundo es un poco mejor por cada cuadro que existe... mejor de lo que sería sin ese cuadro...

LC: ¿En qué puede ayudar o para qué sirve el intercambio de recuerdos, memorias, a los individuos que vivieron una dictadura?

PM: Sirve en lo personal y también en lo social... que evite o no que vuelva a suceder... eso no lo sé... No quisiera ser demasiado optimista.

LC: En la película queda claro cómo la dictadura permea todos los espacios de la sociedad. Ni siquiera la infancia se salva. Una niña se convierte en delatora, por ejemplo. Se puede decir que la dictadura atraviesa todo, hasta los muros de las escuelas primarias. ¿También atraviesa el tiempo?

PM: Por supuesto, lo que viví sigue en mí, lo bueno y lo malo...

LC: La niña Cecilia, el personaje principal de *El premio*, le dice a su madre: “Quiero irme a casa” ¿Cuál fue tu casa en la infancia durante la dictadura y cuál es tu casa ahora? ¿Dónde estuvo y dónde está tu hogar?

PM: Es una buena pregunta... en sueños vuelvo a aquella casilla de San Clemente... Ese es mi hogar espiritual, frente al mar... pero ese hogar ya no existe, solo en sueños. Mi hogar presente está en México, con mis amigos y mi pareja.

LC: ¿Te da miedo algo?

PM: Muchas cosas, en especial que el talento se desperdicie, que las obras se olviden... que los artistas no puedan continuar su trabajo... que gane la indiferencia...

LC: Si Cecilia, tu personaje de *El premio*, se presentara ante la Paula Markovitch de 2015 y te hiciera la pregunta que tanto se hace en el film: “¿qué significa ‘pesimista’?” ¿Qué le responderías?

PM: ¡Uy! ¡Qué pregunta! le diría: “no sé nena, vos seguí adelante”.

LC: ¿Cómo es tu relación cotidiana con la escritura? ¿Tienes alguna rutina, rituales?

PM: Escribo todos los días, me gusta escribir en bares.

LC: ¿En cuanto a tus proyectos actuales, cómo va tu próxima película? ¿Cambia la aventura de filmar después de haber sido tan galardonada por *El premio*? No me refiero al financiamiento, sino a la energía

creativa, al deseo y seguridad para contar esta nueva historia precisamente a pesar de las dificultades de financiamiento.

PM: La alegría creativa es siempre hermosa. Y mi siguiente película es vital para mí... Lamentablemente y a pesar de haber tenido reconocimiento por *El Premio*, he tenido muchas dificultades para poder hacer mi nueva obra. No he encontrado apoyo suficiente en estos años, desconozco los motivos. Pero es una obra que anhelo, acerca del arte y su influencia en la vida...

LC: Espero verla pronto en las pantallas. Te agradezco esta entrevista y sobre todo muchas gracias por tu película *El premio*.

PM: Gracias a ti por tus preguntas tan agudas.

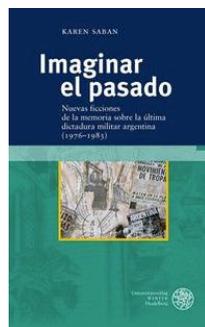


RESEÑAS

Saban, Karen (2013), *Imaginar el pasado. Nuevas ficciones de la memoria sobre la última dictadura militar argentina (1976-1983)*. Heidelberg: Winter, 195 págs.

Imaginar el pasado

Desde el término de la última dictadura militar de Argentina (1976-1983), la sociedad argentina se ha enfrentado al horror que ésta significó y a los diferentes matices que ha tenido la discusión sobre ella en el transcurso de poco más de cuatro décadas. Los Juicios de la Junta del año 1985 quedaron inconclusos y en los años noventa imperó el olvido, periodo en el que surgen importantes textos literarios sobre la dictadura. Tema de muchos de ellos han sido los recursos que esta dictadura utilizó para reprimir cualquier señal de resistencia, a saber, la detención ilegal, la tortura, el secuestro de bebés, los desaparecidos y, en general, el asesinato de miles de ciudadanos. Con estos antecedentes, los intentos de conformar una memoria colectiva en Argentina no han sido fácil, especialmente si se considera el gran número de desaparecidos y el secuestro de sus hijos, lo que contribuyó no solamente a suprimir sus huellas, sino también a que las nuevas generaciones no tengan recuerdos sobre este periodo. En su estudio titulado *Imaginar el pasado. Nuevas ficciones de la memoria sobre la última dictadura militar argentina (1976-1983)* Karen Saban aborda el pasado reciente de Argentina a través de textos literarios a los que atribuye la posibilidad de contribuir a cuestionar, discutir y evaluar sin juicios personales y reduccionistas, la complejidad de las consecuencias que tiene todavía en Argentina su última dictadura militar.



Reseña escrita por
Alfredo Barragán Cabral
Universidad de
Guadalajara

Artículo recibido el
30/09/2015 y aceptado
el 27/10/2015

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 6

JULIO / DICIEMBRE 2015

ISSN 2007-7319

En este volumen Karen Saban presenta el resultado de sus estudios de doctorado realizados en la Universidad de Heidelberg, Alemania. Al inicio del texto expone de manera minuciosa los mo-

tivos familiares y personales que la llevaron a optar por el tema de su investigación, a decir, sus abuelos como exiliados en Argentina al huir de una Alemania dominada por el nacionalsocialismo, así como también la experiencia de su familia en la dictadura militar argentina de los años setenta del siglo pasado. Un aspecto que podemos destacar de su trabajo es que parte del tratamiento que se le ha dado en Alemania a la dictadura de 1933-1945 (conocido como *Vergangenheitsbewältigung- dominar el pasado*) para estudiar la última dictadura militar argentina. La autora se apoya así en la experiencia alemana y en su tradición teórica que afronta la historia del genocidio y aborda la forma en que la sociedad alemana ha hecho memoria de la catástrofe histórica, pues como se conoce en el contexto del tratamiento de las dictaduras del siglo XX, “la superación alemana del pasado presenta un ejemplo internacional. Es uno de los pocos artículos de exportación *made in Germany* que aún son objeto de admiración y reconocimiento”¹.

El trabajo de Karen Saban se conforma de dos partes: la primera aborda los aspectos teóricos en que basa su investigación, así como también el contexto que permite conocer la historia argentina del periodo de la dictadura; en la segunda parte recurre a conceptos fundamentales para reflexionar sobre la perspectiva teórica relacionada directamente con estudios sobre la memoria y la literatura. Esta segunda

parte, a la vez, está dividida en tres secciones o capítulos, cada una de ellas con una introducción, el análisis de dos textos literarios y una conclusión. Por último, el libro incluye un epílogo.

En la primera parte del libro la autora presenta los fundamentos teóricos en los que apoya su trabajo y plantea la hipótesis de que la literatura no archiva el pasado histórico como si fuera álbum o acta informativa ni tiene un cometido pragmático. Asimismo, redefine su función en el plano cultural, el mercado, la historia y los museos. De acuerdo a la autora, la literatura intenta de manera marginal representar el tiempo pasado y conformar una memoria cultural (Saban 2013: 15). En los textos literarios que analiza destaca en particular tres estrategias narrativas: en primer lugar y tomando como base a Wayne C. Booth, la autora utiliza el término de “narración no confiable”, en la que el narrador no sabe que miente y que oculta la verdad. La segunda estrategia narrativa que destaca consiste en redibujar los mapas del pasado reprimido y los relieves del trauma histórico. La tercera estrategia que destaca en los textos es la que se interesa por las inflexiones temporales y analiza, de acuerdo a los conceptos de Gerard Genette en relación a la duración de un relato, los recursos de aceleración y desaceleración narrativa. Para el análisis literario de las obras tratadas la autora se apoya en Roland Barthes y su planteamiento de “efecto de lo real”, recurso de la novela del siglo XIX caracterizado por el hecho de que la descripción de un detalle mínimo crea en el lector la verosimilitud deseada (*Ibid.*: 18). Al retomar a Barthes, quien señala que la novela realista no es la mimesis del mundo extratextual

¹ Welzer, Harald (2009), Superación del pasado. En, Olmos, Ignacio / Keilholz-Rühle, (eds.), *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*. Frankfurt a.M./ Madrid: Iberoamericana; Vervuert. Pp. 29.

pero que sí crea ese efecto en su narrativa ficcional, las novelas de la dictadura, de acuerdo a la autora, presentan lo real exterior. En esta primera parte del estudio la autora también sustenta la tesis de que la literatura de ficción argentina de las últimas décadas tiene la tarea de recuperar, conformar y transmitir la memoria histórica de la dictadura, argumentando que la representación estética del pasado se conecta con la memoria, es decir, que el tratamiento que hace la ficción del terror de la dictadura tiene implicaciones estéticas y políticas que pueden influir en la conformación de una memoria colectiva. Al mismo tiempo afirma que las novelas tratadas en su investigación representan la persecución, la tortura y el asesinato, a pesar de que parezca que ese terror no puede ser narrado. En este contexto la autora recurre de manera constante al tema del holocausto en Alemania, en donde incluso destaca la conocida premisa de Adorno en la que afirma que “después de Auschwitz escribir poesía es una barbarie” (*Ibid.*: 19). Y al comparar el terror de la dictadura argentina con el terror de Auschwitz, tomando también como referencia a la autora Pilar Calveiros y su estudio sobre los campos de concentración en Argentina, afirma que también en Argentina se deshumanizó completamente a las víctimas. Asimismo, se apoya en las teorías de Wolfgang Iser y de Weinmann, de quienes retoma que la literatura no representa al mundo como reflejo. En general, el papel y la posibilidad de la literatura frente al horror humano es discutido por Sabán a lo largo de su estudio, quien hace hincapié en que es la literatura la que puede contribuir a recuperar la memoria histórica y conformar una memoria colectiva.

En otras palabras, parte de que las novelas representan simbólicamente la catástrofe, corrigen estereotipos tradicionales heredados y ponen al descubierto las relaciones del poder que unieron a la población con el régimen militar.

Los tres capítulos que conforman la segunda parte del estudio llevan como título *Las voces de la memoria*, *La topografía de la memoria* y *El tiempo de la memoria*. En cada una de éstos la autora analiza dos textos literarios publicados entre 1989 y 2008. A manera de introducción en cada capítulo describe la posición teórica con la que analizará los textos, después realiza los análisis literarios e incluye una conclusión en cada uno de los capítulos. En el primer capítulo analiza las novelas *El fin de la historia* (1996) de Liliana Heker y *Dos veces junio* (2002) de Martín Kohan. La novela de Heker trata, de manera muy general, de cómo una víctima se enamora de su torturador, lo que causó gran polémica al momento de su publicación. La novela de Kohan, por otro lado, toma el mundial de fútbol de 1978 como contexto y aborda la dictadura y el discurso moral de los torturadores. En estas dos novelas la autora acentúa que trabajan con los discursos sociales sobre la memoria de la dictadura, caracterizadas por una “narración no confiable” en la que el narrador no sabe que miente y que oculta la verdad.

En el capítulo *La topografía de la memoria* la autora aborda el cuento *Infierno grande* (1989) de Guillermo Martínez y la novela *Ni muerto has perdido tu nombre* (2002) de Luis Gusmán. En el cuento *Infierno Grande* se narra la historia de un joven que llega a un pueblo cercano a Bahía Blanca y quien parece establecer una relación con la esposa

del peluquero del pueblo. De repente dejan de aparecer por el pueblo tanto esta mujer como el joven, lo que provoca grandes rumores sobre el posible asesinato de ambos por el esposo celoso. Es cuando una vecina decide darse a la búsqueda de los supuestos cadáveres sin encontrarlos, pero en dicha búsqueda sí se localiza un gran número de restos de cuerpos desaparecidos por la última dictadura militar. La novela de Luis Gusmán trata sobre una historia vinculada con dicha dictadura, pero cuyos rastros retornan veinte años después, es decir, que con su novela convierte en presente la reciente y terrible historia de la última dictadura militar argentina. A través de estos textos Saban precisa que intenta abordar los espacios simbólicos en los que se desarrollan los hechos como vestigios del sufrimiento de las víctimas.

En el capítulo *El tiempo de la memoria* analiza las novelas *La casa de los conejos* (2008) de Laura Alcoba y *Los planetas* (1999) de Sergio Chejfec. En *La casa de los conejos* Alcoba narra las experiencias de su propia infancia en una casa de seguridad de montoneros en la Argentina de los años 70. En *Los planetas* Chejfec logra representar el horror de los desaparecidos. Para el análisis de estos textos Saban utiliza los conceptos de aceleración y desaceleración de Genette a través de los que la ficción, de acuerdo a la autora, busca transformar la experiencia de un tiempo marcado por el terror.

En el epílogo la autora hace un resumen de su trabajo, en el que afirma que la gran cantidad de textos literarios publicados en las décadas de 1990 y del 2000 reflejan de algún modo el malestar que caracteriza a la sociedad argentina en lo que respecta al reconocimiento y tratamiento

de su pasado histórico reciente. De igual manera hace especial énfasis en la situación de los desaparecidos de la dictadura, los que a pesar de su ausencia siguen más que presentes.

En general, el presente estudio es hasta cierto punto ambicioso, si se considera el gran número de teóricos que se menciona de manera un tanto dispersa (Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche, Jan y Aleida Assmann, Theodor Adorno, Wolfgang Iser, Robert Jauss, Hannah Arendt, Amsgard Neunning, Karl Marx, Walter Benjamin, Wayne C. Booth, George Orwell, Michel Foucault, Jacques Lacan, Paul Ricoeur, Jacques Derrida, Dominique La Capra, Tzvetan Todorov, Roland Barthes, Gerard Genette, Maurice Halbwachs). El estudio de Saban tiene una estructura muy particular y poco común, sin embargo, el objetivo principal de éste y los textos elegidos para su análisis son representativos de una etapa de la literatura argentina a través de los que la autora aborda con un minucioso análisis “un complejo temático particularmente elocuente: el de la memoria de la última dictadura” (*Ibid.*: 175). De especial interés son los collages incluidos en el libro, elaborados todos ellos por el padre de la autora, el artista Roberto Saban. La constante referencia al nacionalsocialismo y a la exhaustiva experiencia de Alemania en el tratamiento de su pasado dictatorial reciente es una invitación de la autora a retomar esa experiencia en Argentina con el objetivo de poder revisar, cuestionar o simplemente reconocer los horrores de la última dictadura militar, proceso todavía con un largo camino por recorrer. Con su estudio Saban contribuye considerablemente con esa gran tarea que tiene todavía

por delante Argentina, para lo que la autora, apoyándose en Assmann, propone que “los textos literarios coagulan en ese espacio presente y se ofrecen como expresiones

creativas productivas [...] eventualmente culturales de una sociedad que ha comenzado a generar modelos de comprensión sobre sí misma” (*Ibid.*: 181).

Gómez Pérez, Salomé (Coord.). (2015) *El discurso en el aula: Perspectivas en contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 203 págs.

El discurso en el aula

Seguramente todos hemos tenido oportunidad de mirar algún documental donde se muestra, en fracción de segundos, el crecimiento de una planta, o el vertiginoso desplazamiento de nubes que un ojo común sería incapaz de registrar, a lo largo de un día. Esa experiencia de observar en segundos, de un modo compactado, lo que en realidad ocurrió durante intervalos de tiempo mucho más prolongados, puede ser alucinante. Aquello que considerábamos más o menos estático, de pronto se muestra rebosante de movimiento interior. No importa si ya éramos conscientes del fenómeno. Resulta difícil sustraerse a la inquietante revelación de vivir rodeados de eclosiones extrañas, deslumbrantes, incluso caóticas. Si no percibimos esa espontaneidad de interacciones, probablemente se debe a que nuestras consciencias necesitan recibir estímulos compensatorios de permanencia. Parafraseando una idea de Octavio Paz (1994:75), me atrevo a exponer el asunto de la siguiente manera: arrastrados por ríos de fuerzas que entran y salen a través de galerías subterráneas, nuestra conciencia va colocando diques a la marea del movimiento.

He querido iniciar con esta suerte de digresión figurativa, nada más para introducir la idea de que un salón de clase, donde se imparten cursos de lenguas extranjeras, también puede ser estudiado, como un microcosmos en movimiento acelerado. Prácticamente todos los trabajos incluidos en el libro que aquí se presenta, nos arrojan luces, desde ángulos variados, respecto al gran espectro de interacciones, siempre fluctuantes, entre profesores y alumnos que participan en cursos de inglés y francés como segunda lengua.



Reseña escrita por
Gerardo Gutiérrez Cham
Universidad de
Guadalajara

Artículo recibido el
08/10/2015 y aceptado
el 05/11/2015

VERBUM ET LINGUA
NÚM. 6
JULIO / DICIEMBRE 2015
ISSN 2007-7319

A medida que vamos leyendo advertimos que las experiencias de intercambio, a nivel lingüístico, nunca son del todo cerradas. Hay una buena cantidad de factores, tanto de contenido, como intrínsecos al entorno académico que, en algún momento pueden generar toda clase de fluctuaciones, desvíos o atajos para bordear y en su momento acercarse lo más posible a los objetivos específicos de una clase.

En la mayoría de los trabajos que forman parte de *El discurso en el aula* se abordan factores de incidencia contingente. Y aunque no se afirma explícitamente, constantemente se desliza la idea de que prácticamente cualquier insumo propio de una clase de lengua extranjera puede tener algún grado de incidencia en los llamados mecanismos de interacción dialógica. Este hecho forma parte de un principio básico común, también registrado a lo largo de todo el libro.

Ahora bien, el presente volumen, además de permitirnos observar y conocer de manera más detallada, una gran cantidad de factores dialógicos, también nos provee de excelentes herramientas para tratar de saber, un poco más, respecto a los mecanismos de comprensión y de interpretación de una lengua extranjera. Por ejemplo, en el trabajo titulado “Relaciones de simetría y asimetría en el aula según patrones de interacción” se hace notar que los intercambios verbales entre profesores y estudiantes, no discurren como simples cruces de información “depositada”, sino como flujos activos de transmisión sociopragmática. Esto implica la movilización de aspectos tan sutiles como empatías, afectos, estados de ánimo y voluntades aleatoriamente sometidas a cierta clase de presión proveniente de factores tan subjetivos como el miedo a no

participar en clase, con tal de no exponer la propia imagen ante otros estudiantes.

Nótese la complejidad. Nada más ese fenómeno, tan cotidiano, de contención, prefigura el contorno esbozado de relaciones en desequilibrio entre profesores y estudiantes. No se trata de abrir la mirada hacia la crudeza de lo subalterno, sino de acercar focos de atención hacia esos momentos que, dada su naturaleza efímera, suelen ser muy difíciles de aprehender a cabalidad. Uno de esos fenómenos escurridizos, volátiles y de algún modo inaprensibles, ocurre constantemente en cualquier salón de clase. Me refiero a los famosos turnos de habla. María Luisa Arias Moreno, Sara Quintero Ramírez y Margarita Ramos Godínez nos aseguran que, a través de su estudio, han podido verificar cambios muy significativos en el posicionamiento de autoridad signado por profesores que imparten cursos en la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. Ahora el profesor ya no se asume como iniciador, ni como referente de los intercambios verbales producidos al interior del salón de clase. Parece que los estudiantes gestionan sus propios suministros de interacción y también abren sus propias vías de contacto verbal. Pero esto es nada más uno, entre otros movimientos de alternancia, pues además, las autoras observan que los profesores implementan estrategias para que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje se vuelvan más reflexivas y menos endógenas.

En este trabajo también se demuestra que, además de ser muy variables, los actos discursivos cotidianos en el entorno de lenguas extranjeras (LE) se distribuyen de manera jerárquica, pero con niveles considerables de negociación, lo cual hace que los

esquemas de asimilación constantemente se estén “reacomodando”. En este sentido, me parece muy significativo el hecho de que al observar procedimientos de cambio, negociación y jerarquización, se le da gran importancia a factores emocionales y afectivos. Así, de un modo implícito, los estudios de aprendizaje LE son integrados al enorme y complejo entramado de disciplinas avocadas al estudio de las relaciones humanas. Esta integración multidisciplinaria supone un gran reto, pues implica tener en cuenta una gran variedad de estímulos y situaciones contextuales que no necesariamente se manifiestan de manera clara, o que, incluso, pueden contribuir a generar la falsa apariencia de que las interacciones verbales entre profesores y alumnos transcurren de manera coordinada y en condiciones de igualdad. De ahí la gran importancia de conceder estatutos distintos a los discursos manifiestos en una clase de LE. Es verdad que, por un lado podemos tener una suerte de discurso regulativo, orientado hacia la gestión inducida de los contenidos, pero por otro lado tenemos la presencia de discursos espontáneos que no dependen de reglas prefiguradas, sino de correlaciones alojadas en nichos de experiencias personales. Digamos entonces que, en un curso de LE pueden ocurrir saltos extraños que no necesariamente parten de la referencialidad tradicional asignada y asumida por el profesor.

Por otro lado, en el presente volumen, tenemos trabajos desarrollados desde una perspectiva más pragmática. Es el caso de “Face and phatic communion in the EFL classroom” elaborado por Emanuel Cruz y Gerrard Mugford. En esta colaboración se dedica especial atención a tratar de sa-

ber cómo es que profesores y alumnos, en cursos de inglés como segunda lengua, además de llevar a cabo procedimientos de intercambio verbal, hacen esfuerzos considerables por tratar de mantener imágenes propias, dotadas de valores positivos durante las interacciones verbales. Los autores nos demuestran que, todos estos esfuerzos continuos por tratar de mantener imágenes favorables, no son, ni mucho menos, simples estrategias superficiales, sino requerimientos sociolectales integrados a necesidades primarias de la conducta humana. Los autores se refieren a esa necesidad de unión entre lenguaje, situación contextual y vaivén de afectos, como “phatic communion and linguistic politeness”. Este fenómeno es fascinante, pues, en efecto, la cortesía lingüística no solo permite mantener un cierto orden de empatía emocional entre los participantes de una clase LE, sino que además, tiene gran relevancia como vehículo estructurador de conceptos, valoraciones y juicios sobre los otros. En suma, Emanuel Cruz y Gerrard Mugford demuestran que, en intercambios de inglés como segunda lengua, la cortesía verbal puede ser un factor muy importante en las estructuraciones de aprendizaje, dado que, potencialmente los participantes tratan de cooperar para mantener relaciones comunicativas satisfactorias. Cabe añadir que las imágenes positivas promovidas mediante cortesía, constantemente son monitoreadas por los mismos participantes en cursos de inglés como LE. Esta perspectiva, tal y como la abordan los autores de “Face and phatic communion in the EFL classroom” es muy esclarecedora, ya que permite estudiar las interacciones inglés-español como espejos reflejantes de las conductas socio-

afectivas que guían el uso del lenguaje interpersonal.

En el siguiente trabajo, Salomé Gómez Pérez analiza diferentes vías constructivas en torno a imágenes estereotipadas del profesor de francés como lengua extranjera, a través de lo que llama “subjetividad en el discurso”. En principio nos presenta un panorama de las características formativas integradas por un buen número de profesionistas que se dedican en México a la enseñanza del francés como segunda lengua. Así se subrayan algunas características de corte homogeneizante que se han integrado al “modelo” académico de un profesor de francés. De fondo, me parece que la autora propone reflexionar sobre lo que prevalece entre los estudiantes al final de sus estudios, más allá del aprendizaje del francés como lengua extranjera, al igual que un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que en mayor o menor grado comparten los futuros docentes del francés. Y si bien es difícil saberlo en este trabajo, la idea de perfil de egreso es estudiada por Salomé Gómez como una construcción dinámica de identidad, siempre en movimiento. La autora propone abrir la mirada, de manera que, además de las expectativas preconcebidas a nivel institucional, se tomen en cuenta las propias proyecciones de los futuros docentes, respecto a lo que ellos mismos consideran válido, adecuado, apropiado, incorrecto, etc. y sobre todo que no se olviden sus propios arsenales culturales, así como todo ese conjunto de ideas colectivas que difusamente suelen aglutinarse bajo el término común de ideologías. Dicho de otra manera, las propias representaciones mentales de los docentes en formación, según nos

muestra Salomé Gómez, han de ser recuperadas, estudiadas y puestas a discurrir, a fin de conocer cómo funcionan los modelos internos de representación una vez que se encuentran con los modelos externos que se enseñan y aprenden en el contexto de formación académica. Esta vía de acceso arrojará luces para tratar de responder a una preocupación central, consistente en saber cómo es que un profesor de lengua transmite ciertas actitudes respecto a la cultura tratada como sustrato contextual, así como la cultura de la cual forma parte. Indudablemente no se trata de una separación estricta, sino de pliegues en movimiento que, según el contexto, la situación y la propia dinámica de las clases, mantienen siempre puntos de contacto. De algún modo, quien imparte un curso de idioma necesita integrarse, acortar distancias entre sus raíces de origen y la cultura proyectada en cada lección. Después de todo, en cursos de LE las identidades lingüísticas propias y ajenas llegan a ser universos imantados, regidos mediante filtraciones interiores por donde fluyen ida y vuelta espacios, tiempos, sensaciones, pensamientos, juicios, perspectivas.

Tengamos en cuenta que, en efecto, tal y como nos hace notar la autora, no solo los profesores han adquirido experiencia profesional en términos de exposición académica, también los estudiantes llegan a cada curso con una suerte de adiestramiento profesional en habilidades críticas de reflexión, procesamiento cognitivo y transmisión de experiencias culturales. Quiere decir entonces que, en términos reales, no hay momentos de vacío absoluto a nivel de representaciones. Incluso, lo más probable es que los involucrados en cursos

de LE interactúen mediante flujos mentales interiorizados como algo contingente a los propios escenarios de clase. Aunque esta persistencia de base no se contrapone a las fluctuaciones constantes de una alteridad siempre en construcción.

En el siguiente trabajo titulado “La dialogicidad y la construcción de conocimiento en la clase de lengua extranjera” Liliana Villalobos hace hincapié en la necesidad de estudiar los procedimientos de socialización en cursos de inglés como LE, a fin de tratar de entender cuáles son los puntos neurálgicos que dificultan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo dentro del salón de clase. Para tales efectos realiza un recorrido bastante amplio sobre distintas perspectivas especializadas que han tratado de diseccionar la noción de socialización ¿Qué es? ¿Cómo se produce? ¿Cuáles son las circunstancias y los componentes que rigen al interior de la socialización humana? Vemos que, en todo este andamiaje de respuestas que pasan por Zubiri, John Dewey y Van Eemeren, entre otros, la corriente de flujo sigue siendo el lenguaje como gran sistema articulador de transmisión social. Específicamente, en clases de inglés como segunda lengua, Liliana Villalobos sostiene que, a fin de analizar las maneras en que fluye o se obstruye el pensamiento reflexivo, es necesario tener en cuenta el desempeño didáctico de los docentes, así como los componentes psicoafectivos que emergen en cada lección. Ciertamente, tal y como señala la autora, se deben tener muy en cuenta las condiciones un tanto artificiales, en las que transcurren las clases de inglés como lengua extranjera. Pero tal vez lo interesante no consiste nada más en subrayar esa condición de territorio

artificial, implementado institucionalmente con todas las carencias y limitaciones bien conocidas, sino el hecho de que al cabo de los años, tanto estudiantes como profesores han logrado estructurar una especie de segunda naturaleza interactiva. Por supuesto aún hay mucho por decir al respecto, pero trabajos como el de Liliana Villalobos apuntan hacia la indagación exhaustiva de una gran cantidad de variantes contingentes que, sin duda se producen en estos particulares espacios de enseñanza.

María Patricia Velázquez Martínez presenta una colaboración titulada “Discurso transcultural en la formación de profesores de lengua extranjera”. En este trabajo reflexiona sobre la importancia que tiene conocer las formas de comportamiento social entre profesores y estudiantes, al interior de una clase de lengua extranjera. La autora parte de una hipótesis de principio: los estudiantes desarrollan todo un sistema de alertas que activan sus discursos transculturales, a fin de poder lidiar, e interactuar con múltiples desniveles de heterogeneidad lingüística y cultural, dentro del salón de clase.

Esta hipótesis de partida es bastante sugestiva. De fondo se plantea la presencia de un espejismo permanente en el salón de clase: la interacción no es estrictamente individual, como pudiera parecer, sino de representación colectiva, a través de comunidades interiorizadas en cada estudiante. También se hace hincapié en la importancia de conocer los supuestos mínimos que se comparten entre las dos lenguas que entran en contacto. Este conocimiento será clave para mantener o atenuar comportamientos prejuiciados que, a mediano plazo, inciden en actitudes y prácticas de identidad. La gran pregunta, de fondo,

consiste en saber qué es y cómo funcionan los discursos transculturales, pues es un hecho que, tanto profesores como estudiantes desarrollan formas especiales de comunicación, cada vez que se encuentran dentro de un salón de clase.

No es una tarea fácil tratar de saber cómo funciona la transculturización pedagógica, ya que, de manera reiterada, se implican formas de representación jerárquica, plagadas de contenciones, prejuicios y conflictos soterrados. Es como una argamasa conflictiva que, según el contexto y las circunstancias, eventualmente puede salir a flote. Este fenómeno, según plantea la autora, genera posiciones de ambigüedad encontrada entre los estudiantes que están en vías de ser docentes en lengua extranjera, pues nunca están del todo claras las líneas divisorias entre las funciones como facilitador de aprendizaje en lengua meta y transmisor de una cultura también meta. Llama la atención un dato, por demás significativo: algunos de esos docentes no son hablantes nativos de la lengua que se enseña, ni han vivido en aquel país. “el contacto que han tenido con aspectos culturales de comunidades de habla inglesa se limita a los medios de comunicación” ¿Cómo hacen estos estudiantes para integrar, transmitir e interactuar con valores culturales tan distantes? Será, sin duda, uno de los aspectos más interesantes que serán investigados a profundidad en este trabajo de investigación.

Tenemos también la colaboración de Anne Catherine Didier y Salomé Gómez Pérez, a través de un trabajo titulado “Les interactions dans la classe de FLE14” En esta investigación las autoras analizan los repliegues inmanentes a las condiciones lo-

cales de apropiación y aprendizaje en cursos de enseñanza del Francés como lengua extranjera. Desde perspectivas analíticas como la Pragmática interaccional, se analiza ese problema denso y escurridizo de las interacciones culturales, así como de la presencia de dispositivos periféricos en la interacción cotidiana al interior del salón de clase.

Este trabajo forma parte de una investigación mayor, emprendida entre 2006 y 2011, titulada “Langue française, diversité culturelle et linguistique: culture d’enseignement et culture d’apprentissage”. Se trata de un trabajo de gran calado patrocinado por la Fédération Internationale des Professeurs de Français, llevado a cabo en colaboración con veinte equipos de investigación entre diferentes países. Sirva el dato para dar cuenta de la amplitud de la investigación, y por tanto, de la necesidad de abordar el fenómeno desde un enfoque multidimensional, como la pragmática del habla, la semiótica, la sociología del lenguaje, así como enfoques etnometodológicos del comportamiento lingüístico. Esta suma de perspectivas será decisiva a la hora de describir fenómenos como las asimetrías socioemocionales implicadas en las interacciones que se producen en situaciones de enseñanza del Francés como lengua extranjera.

A las autoras les interesa incidir en esa sumatoria de fragmentos heterogéneos que se producen en interacciones donde hay cambios de código. El trabajo, entonces, adquiere gran relevancia, pues incide precisamente en reflexiones analíticas que tratan de explicar, cómo se producen esas transiciones de un idioma a otro. ¿Será realmente dinámico el proceso? ¿Hay va-

riantes? ¿desfases? ¿desniveles? ¿Cómo se intersectan elementos volátiles y estructuras prefijadas entre ambas lenguas? Son muchas interrogantes. Lo cierto es que el trabajo incide sobre la complejidad en redes de voz que, en situaciones de cambio de código, activan otros sistemas de comunicación complementarios, cuya función no es la simple sustitución, como a veces suele pensarse.

Por otro lado, el trabajo de Catherine Didier y Salomé Gómez revela que, más allá de resultados específicos, los profesores de enseñanza del francés son conscientes de la gran importancia que tienen los códigos alternos, pues ahí se producen intercambios de otros conocimientos externos al lenguaje y también, es ahí donde espontáneamente pueden aparecer nichos

de motivación, confianza, empatía, etc. Todo esto forma parte activa del fenómeno de adquisición. Habría que decir, entonces que, una contribución importante de este trabajo tiene que ver no solo con el análisis de los circuitos periféricos, alternos a la comunicación central en clase, sino también con la reconsideración de las ideas reduccionistas que tratan de ver los fenómenos de aprendizaje, exclusivamente desde las famosas competencias, e incompetencias lingüísticas.

No me resta sino celebrar la publicación de este libro pues estoy seguro de que se trata de un trabajo colectivo que contribuirá de manera muy relevante al desarrollo de investigaciones concernientes al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Verbum et Lingua

Año 3. Núm. 6. Julio-diciembre 2015

Se terminó de editar en diciembre de 2015

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héroes 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar