
SPR

SPANISH AND PORTUGUESE REVIEW

Volume 4 ■ Fall 2018

***Spanish and Portuguese Review*, Volume 4, Fall 2018**

Published by the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Inc. Copyright © 2018

AATSP MISSION STATEMENT

The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) promotes the study and teaching of the Spanish and Portuguese languages and their corresponding Hispanic, Luso-Brazilian, and other related literatures and cultures at all levels of education. The AATSP encourages, supports, and directs programs and research projects involving the exchange of pedagogical and scholarly information. Through extensive collaboration with educators, professionals, and institutions in other countries, the AATSP contributes to a better and deeper understanding between the United States and the Spanish- and Portuguese-speaking nations of the world.

SPANISH AND PORTUGUESE REVIEW SCOPE

Spanish and Portuguese Review (SPR), the annual graduate student journal of the AATSP, invites the submission of original, unpublished manuscripts on culture, film, linguistics, literature, pedagogy, second language acquisition, translation, and other areas related to the study or teaching of Hispanic and Luso-Brazilian languages and cultures. Quantitative, qualitative, and mixed methods of research are encouraged. In addition to articles, *SPR* invites the submission of book and media reviews, interviews, and notes on technology and pedagogical resources. All submissions should display thorough and comprehensive knowledge of the subject and field in question; be written in Spanish, Portuguese, or English; and strictly adhere to the journal's guidelines. The material published in *Spanish and Portuguese Review* reflects the opinions of the authors and are not necessarily those of the editors or the journal's sponsoring organization (AATSP).

OPEN ACCESS WEBSITE

www.spanishandportuguesereview.org

BUSINESS OFFICE

AATSP
Landmark Center
2100 First Avenue North, Suite 320
Birmingham, AL 35203-4213 USA

ADVERTISING

AATSPoffice@aatsp.org

SUBMISSIONS

Please send journal inquiries and article, interview, book/media review, and note submissions to the *SPR* Editor at **spr@aatsp.org**.
All *SPR* contributors must be members of the AATSP to be published in the journal.
To become a member, please visit **www.aatsp.org**.

The submission deadline for the 2019 issue is May 20, 2019.

Spanish and Portuguese Review is a member of the Council of Editors of Learned Journals.

The AATSP is a member of the Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE). <http://www.fiape.org>



SPR

SPANISH | PORTUGUESE REVIEW

Editor

G. Cory Duclos
Colgate University

Managing Editors

Peer Review

Electra Gamón Fielding
Weber State University

Production

Laura Colaneri
University of Chicago

Copy Editing

Anna-Lisa Halling
Brigham Young University

Social Media

Megan Jeanette Myers
Iowa State University

Faculty Board Members

Todd F. Hughes
Independent Scholar

Sheri Spaine Long
AATSP

Ada Ortúzar-Young
Drew University

Associate Editors

Linguistics/Language Science

Angélica Amezcua
Arizona State University

Sarah Rissler
University of Iowa

Lille Essah
Arizona State University

Wade Swede
George Mason University

Inmaculada Garnes
University of Georgia

Vanessa Swenson
University of Georgia

Carly R. Henderson
Indiana University

Ana S. Tamayo
Temple University

Doug Porter
University of Minnesota

Vander Tavares
York University

Literature/Culture

Phillip Allen
University of Florida

Marit Hanson
University of Minnesota

Edurne Beltran de Heredia
Arizona State University

Erika Lile
Wayne State University

Yoandy Cabrera Ortega
Texas A&M University

Emily Frankel
University of California, Davis

Gloria Cuesta
University of Massachusetts Amherst

Janelle Gondar
Yale University

Zach Glassett
University of Kansas

Maria-Josee Mendez
University of South Carolina

Juan Miranda
University of California, Davis

María Sol Echarren
Florida International University

Matthew Richey
University of Virginia

Radmila Lale Stefkova
University of California, Santa Barbara

Jayne E. Reino
University of Massachusetts Amherst

Subhas Yadav
Univeristy of Hyderabad

Toloo Riazi
University of California, Santa Barbara

Kayla Watson
University of Maryland, College Park

Nour Seblini
Wayne State University

Peer Reviewers

Phillip Allen, *University of Florida*
Angélica Amezcua, *Arizona State University*
Edurne Beltran de Heredia, *Arizona State University*
Yoandy Cabrera Ortega, *Texas A&M University*
Antonio Cardentey Levin, *University of Florida*
Mike Child, *Brigham Young University*
Laura Colaneri, *University of Chicago*
Gloria Cuesta, *University of Massachusetts Amherst*
Esther Díaz Martín, *University of Texas at Austin*
Leannee Diaz Sardinias, *Texas A&M University*
María Sol Echarren, *Florida International University*
Electra Gamón Fielding, *Weber State University*
Emily Frankel, *University of California, Davis*

Zach Glassett, *University of Kansas*
Anna-Lisa Halling, *Brigham Young University*
Todd Hughes, *Independent Scholar*
Alyssia Miller, *University of Alabama*
Maria-Josee Mendez, *University of South Carolina*
José Luis Nogales Baena, *Boston University*
Jayne E. Reino, *University of Massachusetts Amherst*
Toloo Riazi, *University of California, Santa Barbara*
Vanessa Swenson, *University of Georgia*
Vander Tavares, *York University*
Kayla Watson, *University of Maryland*
David Wiseman, *Brigham Young University*

Thank you for the support provided by the University of Florida Center
for Latin American Studies, a United States Department of Education
Title VI-funded National Resource Center



Board of Directors

Executive Director

Sheri Spaine Long
AATSP National Office
Birmingham, AL

President

Martha Vásquez
San Antonio Independent School District
San Antonio, TX

Past President

Cheryl Fuentes-Wagner
Sugarland, TX

Adriana Aloia

Secondary (9-12) Representative
Retired
Armonk, NY

Parthena Draggett

Secondary (9-12) Representative
Community School of Naples
Naples, FL

John Maddox

College/University Representative
U of Alabama-Birmingham
Birmingham, AL

Kevin Cessna-Buscemi

Director, National Spanish
Examinations
Valparaiso, IN

Cynthia Flax

Secondary (9-12) Representative
Retired
Clifton Park, NY

Kelly Scheetz

Director, Sociedad Honoraria
Hispánica
Franklin, TN

Carlos Benavides

College/University Representative
U of Massachusetts at
Dartmouth
North Dartmouth, MA

Benjamin Fraser

Editor of Hispania
East Carolina University
Greenville, NC

Emily Spinelli

Former Executive Director
Bloomfield Hills, MI

Irma Bjerre

Community College Representative
Clackamas Community College
Oregon City, OR

Rachel Mamiya Hernandez

Portuguese Representative
University of Hawai'i
Honolulu, HI

Megan Villanueva

K-8 Representative
Smith Middle School
Glastonbury, CT

Ronald Leow

College/University Representative
Georgetown U
Washington, DC

SPR

SPANISH ■ PORTUGUESE REVIEW

Volume 4 ■ Fall 2018

Editor's Message

ix *G. Cory Duclos, Colgate University*

Guest Editorial

1 Why Studying Portuguese is Important
Rachel Mamiya Hernandez, University of Hawai'i

Articles

- 7 Um discurso feminizado e feminizante: o francesismo como alvo de crítica n'O
Primo Basílio
Chenxi Fu, University of California, Santa Barbara
- 23 A Meta-Analysis of the Effect of Ten Language Immersion Programs on
Academic Achievement
Sean R. Hill, Central Michigan University
- 51 Chulas, criadas y prostitutas: la imagen de la mujer trabajadora en la zarzuela
como "el otro" cuadro de costumbres de la España decimonónica
Sofía Monzón Rodríguez, University of Alberta
- 61 Identidade/Identities Brasileiras: Novo Romance Histórico e a Escrita da
Resistência em *Valentia* de Deborah Goldemberg
Sarah Lucena, University of Georgia
- 73 A Linguistic Analysis of *Kramp*: María José Ferrada's Child Narrator in
Translation
Allison Braden, University of North Carolina at Charlotte
- 83 Del texto a la representación teatral: espacios alegóricos de la inmigración en
La puerta estrecha de Eusebio Calonge
Oswaldo Sandoval, Michigan State University
- 101 La mala fe en *La familia de Pascual Duarte*
Michael McMahon, University of North Texas

Reviews

- 109 Ann B. González. *Postcolonial Approaches to Latin American Children's Literature*.
Toloo Riazi, University of California, Santa Barbara
- 110 Selena Millares, ed. *Diálogo de las artes en las vanguardias hispánicas*.
Greity Gonzalez Rivera, University of Florida
- 111 Guerriero, Leila, ed. *Cuba en la encrucijada: 12 perspectivas sobre continuidad y el cambio en La Habana y en todo el país*.
Leanee Díaz Sardiñas, Texas A&M University
- 113 Zuluaga, Conrado. *Gabriel García Márquez. No moriré del todo*.
Subhas Yada, University of Hyderabad

The 2017 Dissertation Lists are available at
www.spanishandportuguesereview.org

Editor's Message: Graduate Studies and *Spanish and Portuguese Review*

G. Cory Duclos
Colgate University

Citing a survey of graduate students, a recent *Atlantic* article concludes that “Graduate students are disproportionately likely to struggle with mental-health issues.” The statement comes as no surprise to many of us familiar with the rigors of graduate studies. The combination of coursework, research, and teaching coupled with a lack of economic stability put enormous psychological pressure on graduate students. When I think back on my own first year as a doctoral student, I am not quite sure how I dealt with the stressors. Between teaching an early morning course and studying late into the night, one could have said of me what Cervantes said of Don Quijote: “Del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro” (Part I, Ch. 1).

Graduate students are certainly overworked and underpaid. They operate in a precarious, liminal space within the university structure somewhere inbetween student and faculty. Their status as employees is, unfortunately, often tenuous, and they are not afforded the same labor rights as many departmental colleagues. All of these systematic problems contribute to the pressures of graduate students, but not many of us have the power to change or improve these conditions. Nevertheless, it is imperative that all of us within academia make the effort to improve working conditions for graduate students, proving that their labor is valued and appreciated.

Thinking back, what made that first year hard for me was not necessarily the work load, which only increased over time. The difference that first year was that I was still developing a lot of the skills I needed to be a successful graduate student, including a good sense of time management and balancing work and personal obligations. As I continued in the program, I was lucky to have a kind and supportive advisor to help me, but I also found encouragement from others both within and outside of my department. All of these people helped teach me what it means to be a teacher, a researcher, and a colleague.

It is that same sense of mentorship that serves as a guide for the mission of *Spanish and Portuguese Review*. While we are proud of the research published in these pages, this journal is, without pretense, a graduate student journal. We want authors to publish their best work in our journal, with the hope that those same author's will continue to grow and produce even better work as they progress along their career paths. By submitting and publishing their work in this journal, graduate students gain more than another line on their CV. They

learn how to read and conform to a specific style guide, how to navigate the process of peer review and revisions, the difference between a seminar paper and a journal article, and how to enter into larger conversations about the subjects they are studying.

I believe in this journal's value for graduate students and its ability to help prepare them for successful careers in academic publishing. I have been lucky to work with the journal over the past four years, but I have decided now to step down as editor. I owe a debt a gratitude to many people for the help they have given to the journal. The AATSP has funded and supported the journal thanks to former Executive Director Emily Spinelli, the current Executive Director (and *SPR* faculty advisor) Sheri Spaine Long, and the Board of Directors. Former AATSP Communications Director David Wiseman created the journal, served as its first editor, and brought me aboard as part of the editorial team. I have been reliant on fantastic Managing Editors: Electra Fielding, Laura Colaneri, Anna-Lisa Halling, Brandon Rigby, and Megan Jeanette Myers. And most importantly, the journal can only work with the support of the numerous graduate students who, over the years, have served as Associate Editors and peer reviewers as well as the authors and book reviewers who provide the content that fills out our pages.

I am very excited to know that taking over as Editor for the next volume will be Stacey Margarita Johnson. Stacey is an accomplished scholar and leader who has additionally created her own community of language teachers through a very successful podcast. Stacey has an excellent vision for where this journal can go, and I am thrilled to see where she can take the journal this year.

I hope that the pages of *SPR* the past years have been valuable to readers, but if not, I leave with the words of Machado de Assis's Brás Cubas: "A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus" (1).

Works Cited

- Cervantes, Miguel de. *El ingenioso don Quijote de la Mancha*. Ed. Tom Lathrop. Rev. ed. Newark, DE: Juan de la Cuesta, 2005. Print.
- Machado de Assis, Joaquim Maria. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Ed. Josué Montello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. Print.
- Wong, Alia. "Graduate School Can Have Terrible Effects on People's Mental Health." *The Atlantic*, 27 Nov. 2018. Online.

Guest Editorial: Why Learning Portuguese is Important

Rachel Mamiya Hernández

AATSP Portuguese Representative, University of Hawai'i at Mānoa

When queried on the status of Portuguese teaching in the United States in 1939, Dr. Ben Charrington noted, “For reasons which are difficult to discover, the Portuguese language has never received adequate attention in this country” (as cited in Massa, 1942, p.467). It is somewhat disquieting that nearly eighty years later we are still facing similar challenges and asking parallel questions. Looking briefly at the history of the subject, more widespread interest in Portuguese began in the 1940s, spurred by Brazil’s allied involvement in World War II (Maddox, 2018), and while early program adoption was somewhat irregular, overall Portuguese has seen relatively steady growth in enrollment over the past thirty years (Milleret, 2012). Despite this, Portuguese remains on the fringes of world language education, representing less than 1% of world language enrollments in higher education institutions in the United States (Looney & Lucin, 2018). This said, there are certainly encouraging trends both home and abroad; for instance, there has been notable expansion in Portuguese language programs in Asia and China in particular (Matos, 2016; Ye, 2017), while K-12 Portuguese language immersion and dual immersion programs have continually grown, with states like Utah leading the way (Leite & Cooke, 2015). As language learners and educators, we are at an interesting crossroads: on the one hand the need for and access to world languages is greater than ever, yet on the other we face threats of shrinking enrollment, competing interests, short-sighted program cuts, and, in extreme cases, xenophobic backlash. In leveraging opportunities and confronting such challenges, it is essential to revisit why we do what we do and to clearly articulate why it is important.

Global possibilities

Focusing on the economic and professional opportunities associated with the language, one can assert Portuguese certainly has its advantages. As an official language in Brazil, Portugal, Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea-Bissau, São Tomé and Príncipe, Equatorial Guinea, East Timor, and in the Special Administrative Region of Macau in China, Portuguese is indeed a global language. It is the sixth most widely spoken language in the world (Pinto, 2011), and, surpassing languages like French, Japanese, and Russian, it represents the fifth most commonly used language on the internet (Soares, 2013). While the industrial clout of Brazil or rich natural resources of Angola are well known, per-

chance less explored are the favorable investment incentives and opportunities in places like the Azores. In fact, Portugal has been lauded as an economic rebound model, bucking the austerity trend, and encouraging growth (Alderman, 2018). And companies are taking notice. Recently a number of international companies like Google have opened tech hubs in Lisbon (Lavinder, 2018).

In terms of job prospects for language educators, many language and Latin American and Iberian studies programs find fluency in Portuguese and knowledge of Luso-Brazilian cultures to be desirable traits in potential candidates. And those with the ability to work in both Spanish and Portuguese are well-positioned. As cited above, growth in K-12 Portuguese immersion and dual immersion programs is also pushing the need for qualified teachers who speak Portuguese. And looking abroad, increased interest in Portuguese in Asia (Matos, 2016; Ye, 2017), Africa (Nhaga, 2018), and even in Spanish speaking countries in Latin America (Ferreira & Azevedo, 2016) present diverse opportunities for Portuguese language educators.

Scholarship and grant opportunities

Fortunately, for Portuguese language students there are a number of grants and scholarships available. Portuguese has been deemed a critical language, strategically important for the country and yet one where the supply of proficient speakers often falls short of the demand (Waldvogel & de Souza, 2018). As such, the U.S. Department of State offers Critical Language Scholarships for intensive language study in Portuguese-speaking countries. Similarly, the Boren Awards of the National Security Education Program also offer scholarships for Portuguese language study in Mozambique through its African Flagship Languages Initiative. Perhaps one of the best known programs is the Fulbright Program, which currently awards thirty-four open research grants in Portuguese-speaking countries (Brazil, Mozambique, and Portugal) and 123 English Teaching Assistant grants in lusophone countries (Brazil, East Timor, and Portugal) and regions (Macau). Additionally, the Luso-American Development Foundation's Study in Portugal Network (SiPN) offers several scholarships and grants, some in partnership with the Portuguese National Library and the Fulbright Foundation for study and research in Portugal.

Heritage communities and learners

While many of us are familiar with the narrative of the Portuguese as prolific navigators and discoverers, perhaps lesser known is the far reaching impact of their migrations (Bastos & Miller, 2018). In the 1800s, Portuguese and Cape Verdean migrants arrived in places like New England, New Jersey, California, and even Hawai'i, first on whaling ships and later in more cohesive waves of migration (Bastos & Miller, 2018). And in many of those places there are still

thriving heritage communities, some enriched by later arrivals from both Portugal and Brazil (Marcus, 2009). Thus, studying Portuguese presents a means for heritage learners to actively cultivate and maintain linguistic and cultural connections. Milleret (2012) cited the presence of heritage communities and speakers as key factors in the growth and support for many Portuguese language programs. And for those learners who do not have a familial connection to the language or cultures, studying Portuguese can deepen both awareness and understanding of diasporic communities.

The language itself

Be it the drama of Camões, the prose of Machado de Assis, the vivid storytelling of Conceição Evaristo or Mia Couto or even the cutting social commentary of the rapper Criolo, with Portuguese most students will find something that moves them. It is quite simply a beautiful language and has been masterfully used in a wide variety of literary and creative expressions. It is a gateway to the rich and diverse cultural landscape of the Portuguese-speaking world.

Yet another appeal of learning Portuguese are its similarities to and differences from Spanish. Knowledge of Spanish may help learners grasp certain aspects of Portuguese more easily (Cabrelli Amaro, 2017); moreover learning a new language can help us build empathy for our students' experiences (Carvalho, 2013). In the field of applied linguistics, there is a vibrant and growing body of research on Portuguese for Spanish speakers and L3 acquisition (e.g., Bateman, 2017; Cabrelli Amaro, 2017; Carvalho, 2013). And in terms of pedagogical innovation, many Portuguese language programs have been on the cutting edge, taking advantage of technological affordances and forging intercultural connections via partnerships in projects like *Teletandem Brasil*, which fosters learners' linguistic and intercultural competence through real time interactions with native speakers (Telles & Ferreira, 2011). Programs such as STARTALK help encourage such innovation and best practices for Portuguese language educators through a variety of professional development programs and grants.

Final thoughts

As Kelm (2002) points out, Portuguese language learners often have a myriad of reasons for learning the language and indeed there are many reasons to learn (or teach) Portuguese far beyond the ones mentioned in this article. For me, perhaps one of the biggest motivations as a Portuguese teacher has been the meaningful opportunities, experiences, and connections it has afforded my students. From marine biology research in Mozambique to tackling literacy issues in low income communities in Brazil, learners can and do use the language in remarkable and meaningful ways. Unfortunately, we are at a moment when basic human rights are being challenged and threatened in many parts of the

world; therefore it is essential we use our voices to make a difference, and the more languages we speak, the farther our messages can go.

Works Cited

- Alderman, L. (2018, July 22). "Portugal Dared to Cast Aside Austerity. It's Having a Major Revival." *The New York Times*. Web.
- Bastos, C., & Miller, N. (2018, September). *Portuguese Migrations*. Lecture conducted from the University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, HI.
- Bateman, B. (2017) "Pedagogical Implications of Research on the Acquisition of Portuguese as a Third Language." *Hispania* 100.5: 63-64. Web.
- Cabrelli Amaro, J. (2018). "The Impact of Portuguese on the Study of Third Language Acquisition." *Hispania* 100.5: 55-62. Web.
- Ferreira, M. D. S. A., & de Azevedo, I. C. M. (2016). "Formação de professores de português como língua estrangeira: Necessidades e desafios". *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional* 9.1. Print.
- Kelm, O. (2002). "Opportunities in Teaching Portuguese for Special Purposes: Business Portuguese." *Hispania* 85.3: 633-643. Web.
- Lavinder, K. (2018, October 3). "Major Companies are Moving to Portugal—Here's Why." *South EU Summit*. Web.
- Leite, J., & Cook, R. (2015). "Utah: Making Immersion Mainstream." *Building Bilingual Education Systems* 83. Web.
- Looney, D., & Lucin, N. (2018). *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report*. New York, NY: Modern Language Association.
- Maddox, J. (2018). "Hispania: An Iberian Union for the New Millennium." *Hispania* 101.2: 175-182.
- Marcus, A. P. (2009). "Brazilian Immigration to the United States and the Geographical Imagination." *Geographical Review* 99.4: 481-98. Web.
- Massa, G. (1942). "Why Study Portuguese?" *Hispania* 25.4: 466-468.
- Matos, Â. S. (2016, December). "O ensino de português na Ásia oriental: De quem para quem". In *Forum Sociológico. Série II* 28: 65-72. CESNOVA.
- Nhaga, A. (2018, September 11). "132 anos após Portugal deixar Casamansa, há 48 mil senegaleses a aprender português". *Diário Notícias*. Web.
- Pinto, A. G. (2011). "O Valor Económico da língua portuguesa". *Observatório da língua portuguesa*. Web.
- Soares, M.G. (2013). "Português é a quinta língua da internet, acompanhe aqui o debate". *Expresso*. Web.
- Telles, J. A., & Ferreira, M. J. (2011). "Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE". *Horizontes de Linguística Aplicada* 9.2: 79-104. Web.
- Waldvogel, D. A. & de Souza, I. S. (2018). "Brazil's Rise and Portuguese as a Strategic Foreign Language: Preparing Tomorrow's Military Leaders." *Hispania* 100.5: 289-294. Web.

Ye, X. (2017). *O português na China: alguns aspetos do seu ensino-aprendizagem e avaliação* (Doctoral dissertation, University of Lisboa). Web.

Um discurso feminizado e feminizante: o francesismo como alvo de crítica n' *O Primo Basílio*

Chenxi Fu

University of California, Santa Barbara

Resumo: Eça de Queirós é muitas vezes criticado como um escritor estrangeirado ou afrancesado por factos biográficos, temáticos e estilísticos. No entanto, será gratuito estabelecer a equivalência entre a presença de elementos franceses na escrita e uma mentalidade desnacionalizada. Neste trabalho, vai-se desmentir o francesismo entre outras acusações e examinar a representação da França dentro do projeto sócio-nacional que Eça receita para o Portugal em decadência. Veremos que o francesismo constitui sempre um elemento negativo na escrita queirosiana, não só na sua última fase, mas também nos seus primeiros romances naturalistas como *O Primo Basílio*. Trata-se de uma força discursiva ao mesmo tempo feminizada e feminizante, responsável pelos vícios nacionais detectados nos homens e mulheres portugueses, cuja cura só se encontra na chamada virilidade do corpo e do pensamento (como o próprio Eça define e formula nos seus ensaios). Neste sentido, o adultério n' *O Primo Basílio* até passa a ser uma metáfora sexualizada da relação civilizacional entre Portugal e as grandes potências europeias no século XIX.

Palavras-chave: francesismo, provincianismo, masculinidade/virilidade, *O Primo Basílio*

Tomando o “problema do adultério” como tópico central, *O Primo Basílio* constitui naturalmente uma censura do temperamento da mulher portuguesa, não deixando de manter certa consistência com a posição tomada n' *As Farpas* enquanto crítica social. Trata-se de um livro rico no sentido artístico, sociológico e ideológico, pois a representação naturalista da história amorosa atinge não só o nível social, mas também o nacional. Por isso, Eça de Queirós é, mais uma vez, condenado como um escritor desnacionalizado. No entanto, mesmo contando com a prolongada estadia de Eça nos territórios europeus fora de Portugal, a crítica e caricatura do próprio país não necessariamente implica uma mentalidade alienada à pátria. O trabalho presente, então, visa examinar, mais objetiva e originalmente possível, a imagem da França para Eça de Queirós e o verdadeiro valor da representação dessa civilização central da Europa da época dentro do projeto sócio-nacional de Eça sugerido na sua *oeuvre*. No caso específico d' *O Primo Basílio*, veremos no retrato da protagonista Luísa, entre as outras personagens, não apenas os vícios da classe média lisboeta, mas mais importantemente uma metáfora das posições relativas entre Portugal e as outras civilizações europeias.

1. O francesismo e as outras acusações

Terá sido injusto dizer que Eça é, afinal, um escritor estrangeirado? Pelo menos, os factos biográficos não o contradizem. Aos 24 anos, já viajou ao

Oriente, inclusive Egito e Palestina. Ao longo da sua carreira diplomática, iniciada em 1873, exerceu o cargo de cônsul de Portugal em Havana, Newcastle, Bristol e Paris, onde permaneceu mais de uma década antes de morrer na terra estrangeira. Apesar de escrever em língua portuguesa, esteve na posição privilegiada para viajar pela Europa, viver os eventos europeus e respirar a arte cosmopolita, com a sua maturidade literária conseguida durante a estadia na Inglaterra vitoriana. Em *A Companion to Portuguese Literature*, Teresa Pinto Coelho introduz Eça como “A European Writer”, não só por ser homem bem viajado, mas principalmente porque incorpora na escrita numerosos tópicos comuns dos intelectuais contemporâneos que viviam no centro da cultura europeia, bem como a crise do Naturalismo, a decadência cultural e racial, a questão imperial, reflexões sobre ciência e progresso, etc. (131). Na qualidade de escritor naturalista e, ao mesmo tempo, crítico social, Eça só pode ser devidamente interpretado na sua integralidade dentro do contexto europeu *fin-de-siècle*.

No entanto, o cosmopolitismo que marca a vida e a obra de Eça pode chegar a ser tão notável que às vezes prejudica a apreciação da arte queirosiana. O questionamento mais direto e mais radical é destinado à questão da originalidade. De facto, o próprio Eça nunca pretendia negar a influência literária e cultural que devia ao mundo exterior, sobretudo, à França. É por isso que o termo “francesismo” tem veiculado, a maioria das vezes, na crítica queirosiana como um comentário negativo, que se poderá transformar na acusação da desnacionalização e, até, do plágio. Numa carta muito citada, confessa francamente Eça, “Os meus romances no fundo são franceses, como eu sou em quase tudo um francês – excepto num certo fundo sincero de tristeza lírica, que é uma característica” (*Correspondência*, 331). Castelo Branco Chaves descreve o francesismo em Eça de uma maneira mais radical. Embora reconheça a peculiaridade do seu génio, tanto o homem como a obra de Eça parece-lhe totalmente francês: “Franceses os seus romances, são-no pela técnica, pelo espírito [...]; são-no pela ironia tão subtil e especiosa [...] e Eça é, em *quási tudo*, um francês, pelo seu espírito, pelo seu temperamento, pela sua cultura” (9).

Na verdade, desde o tempo das *Prosas Bárbaras*, Eça já revela em si traços flagrantes da influência da letra francesa, como, por exemplo, Gérard de Nerval, Charles Baudelaire e Victor Hugo. As observações da publicação queirosiana já geravam acusações do plágio na vida do autor, tendo-se reparado na sombria afinidade temática e estilística entre *O Realismo como Nova Expressão da Arte* e *Du principe de l'arte et de sa destination social* de Proudhon, entre *O Crime do Padre Amaro* e *La faute de l'abbé Mouret* de Zola, entre *O Primo Basílio* e *Madame Bovary* de Flaubert, etc. E como se sabe, a polémica permanece e cresce depois da morte do escritor. Passaram duas décadas desde 1900 quando João de Meira Guimarães elaborou uma lista comprida de excertos recolhidos da obra queirosiana, os quais evidenciam claramente os temas e ideias que Eça “pede emprestados” dos seus precursores e contemporâneos, entre quem testemunhamos a presença

de Baudelaire, Renan, Flaubert, Verne como contribuintes implícitos para a magnitude do escritor português.¹

Além do suspeito do plágio, ou pelo menos, da falta da originalidade, o francesismo na escrita de Eça traz-lhe o rótulo indesejável do provincianismo, acusação ainda mais grave não ao nível ético mas sim artístico, supondo uma criação literária naturalmente degradada pela admiração do autor/pensador pela civilização francesa, consequente do seu *background* cosmopolita. Uma das críticas mais ferozes e injustas é de Fernando Pessoa:

O exemplo mais flagrante do provincianismo português é Eça de Queirós. É o exemplo mais flagrante porque foi o escritor português que mais se preocupou (como todos os provincianos) em ser civilizado. [...] O provincianismo vive de inconsciência; de nos supormos civilizados quando o não somos, de nos supormos civilizados precisamente pelas qualidades por que o não somos. (159)

Para o poeta, a falha de Eça é pretender retratar um Portugal periférico de um ponto de vista supostamente civilizado, sem tomar consciência do que é inevitavelmente provinciano. É por isso que Pessoa nega a Eça o título do verdadeiro artista e só o reconhece como “um jornalista, embora brilhante, de província”.

Não se sabe precisamente que tipo de leitura da obra queirosiana levou Pessoa para tal conclusão desprezadora. Na verdade, o triste facto é que o preconceito permanece até o nosso tempo, mesmo nos críticos melhor lidos. Harold Bloom, por exemplo, embora englobe Eça de Queirós em *Genius* entre os mais ilustres autores ocidentais e elogie o seu talento novelesco, não consegue escapar à leitura mais estereotipada da “França” em Eça:

Queiros loved Balzac and Flaubert, and their France, with an equivocal and evasive passion. Ironist as he was, he realized that his France was a metaphor, despite his long residence in Paris. The metaphor stood for everything lacking in the Portugal of the second half of the nineteenth century, which makes it a large metaphor indeed. (565)

De acordo com o definidor do “Cânon Ocidental”, a França de Eça é antes uma representação, uma invenção, uma utopia, a qual constitui uma antítese da realidade portuguesa, que se encontrava na decadência cultural e política. Entretanto, uma leitura completa e objetiva do *corpus* textual implicará que Eça tem plena consciência da ironia em todas as linguagens que idealizem a França.

1 Veja-se *Influências Estrangeiras em Eça de Queiroz* (Vila Nova de Formação: Tipografia Minerva, 1912).

Veremos que o chamado francesismo terá sido um sintoma manifestante da época que aflige o próprio Eça, cujo projeto da regeneração nacional seria tudo senão afrancesar Portugal.

2. Desmentir o francesismo, o plágio e o provincianismo

Como João de Meira Guimarães sugere com a sua lista de comparação, dificilmente Eça de Queirós pode ser contado como um escritor português, pois qualquer indivíduo que leia *O Crime do Padre Amaro*, *O Primo Basílio* (1878), *A Relíquia* (1887), *A Cidade e as Serras* (1907), ou *Os Maias* (1887), tornar-se-á consciente da influência das obras “irmãs” francesas. E para definir Eça como um autor totalmente alheio à civilização portuguesa, críticos como Guimarães ainda tentam demonstrar a ignorância de Eça das tendências culturais e condições sociais do Portugal do século XIX. Além dos romances com temas e abordagens “emprestados”, *A Correspondência de Fradique Mendes* também não passa de uma imitação do similar fenómeno francês. Isso, obviamente, é a observação mais superficial, como Frederick M. Nunn comenta (104).

Quanto à acusação do plágio, é opinião comum que Eça apenas adapta, em vez de copiar, os temas já tratados dos antecedentes ou contemporâneos. Como António Cabral afirma, Eça de Queirós não é tão bom um criador como observador, “dotado do grande poder de transmissão aos seus leitores” (385). Segundo Nunn, talvez o “crime” de Eça seja que ele é ambos, o criador e o adaptador, representando a sua geração de Portugal tão bem como a cultura integral do tempo.² Neste sentido, Eça de Queirós é, ao mesmo tempo, português e universal.

Isso leva-nos logicamente à oposição entre o cosmopolitismo e o provincianismo. É interessante Álvaro Manuel Machado supor duas dicotomias na história da literatura portuguesa: 1) francesismo versus iberismo, 2) francesismo versus provincianismo. Compreende-se o francesismo emergente depois da Restauração de 1640 como uma reação contra a assimilação espanhola, quer dizer, a França era a imagem do estrangeiro que os portugueses necessitavam para formular uma sólida recusa do iberismo. Uma outra razão conecta a primeira dicotomia à segunda: “o iberismo criava-nos um complexo de provincianismo, fazia-nos sentir uma província cultural da Espanha”(Machado, 13). Como resultado do esforço e construção de Eça entre muitos outros, a França, sobretudo no século XIX, era vista o núcleo da civilização europeia, com a cidade de Paris como o centro cosmopolita donde se radiava a cultura pioneira de todo o mundo ocidental. Para simplificar, a França representava exatamente o contrário do provincianismo, não só para Eça, mas para Portugal todo.

Sendo assim, não parece injusto lembrar que ter-se-ia corrido o risco de tornar Portugal uma província cultural da França. E a literatura portuguesa

² Nunn, p. 104.

da altura bem poderia constituir uma manifestação da síndrome desse novo “provincianismo”. Na vida, Eça já faz caso dessa acusação amplamente existente e replica a tal provocação com essa fórmula alertante: “*Portugal é um país traduzido do francês em calão*” (“O ‘francesismo’”, 813). N’A *Correspondência de Fradique Mendes*, exprime-se a mesma ideia na mesma forma sobre a cidade de Lisboa através da voz de Fradique, o *alter-ego* do autor. Confessa que tem sabido a acusação dirigida a ele e uns outros camaradas de serem estrangeirados, afrancesados e de concorrerem para desportuguesar Portugal. Perante essa acusação, primeiro levanta o anglicismo como contraponto para desmentir a sua “perdida” admiração pela França:

A literatura inglesa, incomparavelmente mais rica, mais viva, mais forte e mais original que a da França, é tão ignorada, apesar de geralmente se saber inglês [...] Nunca a França tem um só poeta comparável aos poetas ingleses, a Burns, a Shelly, a Byron, a Keats, homens de emoção e de paixão, tão poéticos como os seus poemas. (220-222)

Acrescenta ainda, a seguir, uma análise com que revela a incompatibilidade do modelo francês para a imitação pelo espírito português, tanto ao temperamento como à cultura, concluindo que “A França é um país de inteligência; nós somos um país de imaginação” (220). Tendo destacado a inviabilidade de afrancesar o povo português, Eça desvaloriza quase toda a literatura francesa do último quartel do século como um “obscurcimento”, um “desaparecimento de Sol entre nuvens”, “um desequilíbrio, um enervamento”, a que só resta “Extravagância, banalidade!” (*idem*). Por tal razão, devido a uma má leitura e pura fantasia da cultura francesa, Portugal só poderia ser mais provinciano e periférico se continuasse iludido com a superioridade da França.

Segundo Maria Helena Santana, pode-se verificar essa rejeição da influência francesa e a afirmação da independência portuguesa em relação ao *Outro* gigante principalmente nas crônicas escritas na última década do século XIX. É a partir deste ponto, no entendimento de Benjamin Abdala Jr., que se encontra o esforço de Eça e da sua geração de “reaportuguesar Portugal”: “paralelamente à desvalorização da França, assistimos a uma reformulação da imagem de Portugal” (240). Embora celebrem as culturas germânicas em vez da francesa, isso não quer dizer que Portugal abrace uma nova suserania civilizacional para ser agora província cultural da Inglaterra ou da Alemanha. Como Elza Miné comenta sobre a exaltação da literatura inglesa citada acima, “A influência inglesa sobre Eça de Queiroz contribuiu apenas para desafrancesar o português” (60).

É precisamente neste contexto que Santana, Abdala Jr. e os outros críticos queirozianos interpretam o renascimento do nacionalismo no fim do século e

a produção de obras como *A Ilustre Casa de Ramires* e *A Cidade e as Serras*, pois não restava a Portugal senão voltar-se a si próprio. Por isso, a desilusão da superioridade da cultura francesa e a desvalorização da França são marcadas como precondições da nova autoimagem lusófona no Eça da última fase e como respostas do autor às acusações de afrancesar/desnacionalizar Portugal.

No entanto, evidência não falta para indicar que o Eça ainda naturalista terá tido já a consciência da falsidade do francesismo. Quando o “Portugal rural, primitivo, alegre e genuíno” (Abdala Jr., 242) ainda estava por emergir na sua obra, um escritor tão irónico como Eça terá percebido e ridicularizado desde cedo o senso coletivo da inferioridade perante a imagem extravagante da civilização francesa, o qual penetra todas as camadas da sociedade portuguesa. Verificaremos que o francesismo tem sido sempre uma acusação inválida para Eça desde os seus romances do Naturalismo português, especificamente *O Primo Basílio*, publicado em 1878.

3. O francesismo satirizado n’O Primo Basílio

Criando uma cena doméstica lisboeta à volta do núcleo do adultério, Eça de Queirós oferece-nos um espectro amplo de mentalidades e personalidades portuguesas do período, temperando a história com uma narrativa saturada de ironia destinada a numerosos aspectos da vida burguesa de Portugal. Uma faceta interessantemente tratada é o discurso “na moda” da sociedade portuguesa (urbana) sobre si mesmo e o discurso sobre o *Outro*. Trata-se de um aspecto todo relevante pois há uma ligação natural entre ele e o problema central do adultério, o qual reflete vários males éticos e educacionais da sociedade portuguesa da época.

Nas palavras de diversas personagens do romance, por exemplo, nota-se facilmente uma ansiedade pelo estabelecimento de uma civilização avançada em Portugal, uma sede da ciência, do progresso e do moderno. Isso parece mais flagrante nas personagens masculinas, os únicos sujeitos que querem e são capazes de tocar nessa questão, entre os quais vale a pena sublinhar Julião Zuzarte e o Conselheiro Acácio.

Logo no início do Capítulo II, Julião é descrito como um homem “seco e nervoso”. Apesar do seu estado económico-social desfavorável, por “falta de chance” segundo ele, “tinha um orgulho resistente, muita fé nas suas faculdades, na sua ciência” (35). Sendo médico de profissão, creia cega e ferventemente na natureza absolutamente objetiva, neutra e material da sua ciência. Quando o conselheiro escandaliza o vácuo moral nos teatros anatômicos onde os estudantes atiram pedaços de membros humanos, Julião defende de imediato a suposta neutralidade da sua ciência: “Mas é como quem mexe em terra, Conselheiro!” (405).

Enquanto o pobre parente de Jorge anda com o orgulho da sua ciência, o erudito conselheiro mostra mais preocupações com a manutenção e a evolução

da civilização. São constantes os seus comentários sobre questões sociais que tomam como padrão universal a chamada “civilização”: “tão anticivilizadoras” (49), “Mas enfim a civilização era a civilização! E a escravatura era um estigma!” (127).

Certamente, não há nada ridículo em criticar em nome da civilização a escravatura ou a morte da mulher como castigo do adultério. O verdadeiro alvo da sátira caricatural será o tom exageradamente afirmativo e o orgulho provinciano com que comenta a ciência e a civilização. Além disso, o facto mais interessante é que as críticas sociais na boca das personagens são quase sempre ligadas, de forma direta ou indireta, ao discurso português sobre si mesmo. Por exemplo, ao queixar-se da indevida despreciação do seu “talento” e compromisso dedicados à sua grande ciência, Julião costuma culpar Portugal: “[...] porque enfim em Portugal, não é verdade? Nestas questões a ciência, o estudo, o talento são uma história; o principal são os padrinhos! Ele não os tinha” (230). Para Julião, Portugal representa não só uma sociedade provinciana e, até, anti-civilizadora, mas também todo o velho mundo, o qual há de ser destruído por uma nova ordem: “O país está a preceito para um intrigante com vontade! Esta gente toda está velha, cheia de doenças, de catarros de bexiga, de antigas sífilis! Tudo isto está podre por dentro e por fora! O velho mundo constitucional vai a cair aos pedaços...” (491). A injustiça ou imperfeição, de facto, só se manifesta em certos casos específicos, mas o raciocínio procura sempre o mal na entidade chamada “Portugal”, utilizada como justificação para todos os atrasos e debilidades sociais. Tal raciocínio só pode ser gratuita e assertivamente formulado na mesma linguagem abstrata, vaga e grandiosa com que se expressa a ânsia pela concretização de uma civilização superior (mas utópica), em base dos valores mais exaltados pelo positivismo típico do século XIX.

Um outro exemplo dessa auto-desvalorização, generalizada no discurso quotidiano burguês português, aparece no comentário de Jorge, personagem menos satirizada no romance, quando passam por uma parede pintada com enormes figuras obscenas. Mais uma vez, o vício, a mancha, a desgraça, não é de quem as pintaram, mas é atribuído imediatamente à pátria em decadência: “Isto só em Portugal!” (477).

Adicionalmente, esse discurso da insatisfação geral com o próprio país só se completa ao construir a imagem de um *Outro* como padrão, como ideal, seja ele real ou imaginário. Neste caso, a França vem a preencher esse espaço da hegemonia cultural, da qual não há porta-voz melhor e mais ridículo do que o primo Basílio e o Visconde Reinaldo, os dândis verdadeiramente desnacionalizados.

Desde o primeiro momento em que Basílio entra na cena, é apresentado não como um português nem um francês, mas sim um afrancesado, afrancesado de aparência mais que de temperamento ou de cultura: “Nos últimos degraus da escada estava um sujeito, que lhe pareceu estrangeirado. Era trigueiro, alto, tinha um bigode pequeno levantado, um ramo na sobrecasaca azul, e o verniz

dos seus sapatos resplandecia” (67). Na verdade, o sujeito nunca transmite nada da cultura francesa senão inventa o “dever” aristocrático de arranjar amantes, e só lhe resta exprimir com insultos o descontentamento com Portugal ou o desprezo pelo ambiente lisboeta.

A sua atitude negativa é dirigida para todos os aspectos de Lisboa, o clima, o vestuário, a comida, os costumes das senhoras...em suma, tudo o que marca uma diferença, ou uma inferioridade portuguesa materialmente. O excerto que segue será mais típico e demonstrativo:

De resto pelo que tinha visto, as mulheres em Lisboa cada dia se vestiam pior! Era atroz! Não dizia por ela; até aquele vestido tinha chique, era simples, era honesto. Mas em geral era um horror. Em Paris! Que deliciosas, que frescas as toaletes daquele verão! Oh! Mas em Paris!... Tudo é superior! Por exemplo, desde que chegara ainda não pudera comer. Positivamente não podia comer!—Só em Paris se come—resumiu. (73)

Digamos que o senso de superioridade que satura o discurso do homem viajado nasce apenas de uma observação do nível mais superficial, misturada com anedotas inventadas e preconceitos ridiculamente expressos. O leitor não ficaria tão irritado se afirmasse como homem culto que “Só em Paris se lê”, mas a grande ironia do primo Basílio é declarar orgulhosamente: “Só em Paris se come”. Mesmo um homem tão acusado de ser afrancesado como o próprio Eça, enquanto confessa que “Os meus romances no fundo são franceses, como eu sou em quase tudo um francês”, não deixa de reconhecer humoristicamente o seu “gosto depravado pelo fadinho, e no justo amor do bacalhau de cebolada” (*Correspondência*, 331). E Fradique Mendes, o duplo do autor, não lamenta a falta do sabor francês em Lisboa senão o desgosto pela comida estrangeirada, questionando “Onde os pratos veneráveis do Portugal português?” (388).

Nesse aspecto, o Visconde Reinaldo não passa de um gémeo, uma réplica do Basílio, dândi afrancesado de maneira mais extravagante e superficial. Nas poucas páginas em que age e fala, não há um mínimo elemento português, por mais trivial que seja, que não o faça amaldiçoar revoltadamente a “abjeção” do país: “achava a temperatura de Lisboa reles; trazia lunetas defumadas; e andava saturado de perfumes, por causa ‘do cheiro ignóbil de Portugal’” (177). “Vinha de Benfica! Morto, absolutamente morto com aquele calor, de um país de negros” (316). Esse discurso do insulto direto a Portugal atinge o seu clímax no final do romance, depois da triste morte da protagonista. Ao regressarem a Lisboa os dois playboys, Reinaldo lança a sua derradeira e mais malvada praga após tudo aquilo cruel e irresponsável que o seu companheiro cometera à prima. Obviamente, não despreza nem se envergonha pelo seu país; simplesmente o odeia:

O transtorno nacional! Descarrilou tudo! Estamos aqui por milagre! Abjeto país! [...] Há um ano que a minha oração é esta: “Meu Deus, manda-lhe outra vez o terramoto!” Pois todos os dias leio os telegramas a ver se o terramoto chegou... e nada! [...] Está tudo cheio? Mas quem diabo se lembra de vir a Portugal? Estrangeiros? É justamente o que me espanta! (550)

Através de levar ao extremo esse discurso exagerado sobre si e sobre o *Outro* de um jeito patético e ofensivo, o objetivo do autor terá sido ironizar e ridicularizar essa opinião pública da época que desvaloriza tudo que é português e aceita automaticamente a superioridade de qualquer nação europeia, sobretudo a França. Se dermos uma olhada mais atenta a essa ideologia de desnacionalização, não necessariamente promovida pela Geração 70 mas amplamente veiculada entre os portugueses que sempre falam muito mas de facto sabem pouco do mundo exterior, concluiremos que se trata de um discurso marcado por mediocridade e superficialidade, construído com imagens estereotipadas e nascido da pura ignorância.

Para isentar a nossa observação de acusações de ser mal fundamentada, analisemos o discurso edificante da identidade—constituído pelo discurso de autoimagem e pelo discurso do *Outro*—em duas categorias. Por um lado, temos os sujeitos viajados, com experiência direta do estrangeiro, que funcionam como agentes que primeiro formulam e transmitem a imagem do Outro; por outro lado, temos os recipientes da experiência de segunda mão, que aceitam sem se afligir muito a hegemonia cultural das grandes civilizações europeias.

N'O *Primo Basílio*, os únicos que viajam para o estrangeiro terão sido Basílio e Reinaldo. O marido de Luísa também viaja, mas segundo o romance, não se sabe outro destino das suas viagens senão Évora, o interior de Portugal. É precisamente essa condição que permite aos dândis altamente afrancesados o máximo poder da palavra, ou seja, toda a autoridade em falar do estrangeiro. No entanto, como se pode notar dos casos citados acima, só são capazes de produzir observações preconceituosas superficiais no nível mais material e trivial, comentando arrogantemente o clima, a comida, o costume, etc., sem tocar nem sequer em questões sérias que são verdadeiramente relevantes ao progresso civilizacional.

No caso dos sujeitos com apenas experiências de segunda mão, esses recipientes passivos e cúmplices ativos da formação do discurso impatriótico ficam voluntariamente submissos ao discurso dos viajantes e à imagem falsa de uma França ou Inglaterra superior. Tomemos mais uma vez o “erudito” conselheiro como exemplo. Ao falar dos feitios das mulheres estrangeiras, identifica os viajantes como a sua origem confiável da informação e da opinião: “Viajantes instruídos têm-me afiançado que as inglesas são notáveis mães de família...” (412). Em resposta ao conselheiro, Saavedra contribui um comentário contrário mas igualmente medíocre e estereotipado: “Mulheres de gelo!” (*Idem*).

Nutridos todos de experiências indiretas e gravemente torcidas, só podem parecer ignorantes e provincianos vivendo inevitavelmente na sombra de um *Outro* fantasiado. Luísa, típica burguesa lisboeta, por se limitar no seu lar, sem possibilidade de viajar e conhecer o mundo como os homens, representa perfeitamente um sujeito que não terá outro remédio senão deixar ser manipulado facilmente pelo agente do poder hegemónico cultural alheio, isto é, o afrancesado primo Basílio. E essa vulnerabilidade derivada da ignorância ou falta da autonomia afeta também os homens com certa educação mas sem visão aberta e genuína, como o conselheiro, por exemplo. Na ocasião em que se compara a cidade de Lisboa com Paris, vemos claramente como o “francesismo” infeta os portugueses através de uma linguagem absolutamente assertiva de desnacionalização, sem ninguém conhecer e compreender verdadeiramente a cultura francesa:

Mas se já em Lisboa se não podia fazer nada, e era a capital do reino!

— E Basílio repuxava, todo recostado, o punho da camisa. —

Morria-se positivamente de pasmaceira. [...]

Acácio curvou-se:

— Nasci em Lisboa, e aprecio Lisboa, minha rica senhora.

[...] Conheço porém que não é para comparar aos Parises, às Londres, às Madris...

— Decerto — fez Luísa. (122)

Embora Luísa e Acácio não tenham saído do país para conhecer Paris, Londres e Madrid, o francesismo transmitido pelo primo Basílio é um discurso tão contagiante que qualquer português o aceitaria sem grande dificuldade. Nesse sentido, as razões que se têm encontrado para justificar o crime de Luísa, também são aplicáveis aos homens portugueses, cuja educação e visão parecem igualmente problemáticas como as de “as meninas da geração nova em Lisboa”.

4. Francesismo: um discurso feminizado e feminizante

Não se pode negar que a educação da mulher portuguesa é a lição moral mais direta e importante de *O Primo Basílio*. O romance não deixa de ser revolucionário, como Eça insiste em carta a Teófilo Braga de março de 1878, porque ataca a família lisboeta como representante da sociedade portuguesa constituída em bases falsas e desmoralizadas. E segundo a leitura de Mário Sacramento, o problema mais essencial de Luísa não é a disfunção mas sim a ausência quase total de consciência moral, cuja manifestação terá sido o tédio:

Só o tédio, justifica nela o adultério [...] Luísa irá ao sabor das so-

licitações, porque nada a contém, definitivamente, nem o amor, nem a religião, nem uma consciência ética. Por isso, o verdadeiro romance do adultério é *O Crime do Padre Amaro* – na pessoa de Amaro.

O Primo Basílio é o romance do tédio. (138)

Enquanto Madame Bovary se revela como vítima de uma educação sentimental, Luísa demonstra principalmente a falta de educação e o consequente vácuo de espírito e de moral. Por isso, Sacramento define o caso de Luísa como o bovarismo reduzido à impotência (141). Trata-se de um tipo de pequena burguesa fracassada com os seus deveres éticos e o papel de mulher no contexto familiar e social a ver do romancista.

Para Eça, o problema de adultério, como os outros sintomas sociais, só ganhará o seu valor completo sendo correlacionado com o contexto da decadência geral de Portugal no século XIX e com o seu projeto da regeneração nacional. De facto, críticos como Mark Sabine e Ana Paula Ferreira creem que o discurso feminista e o nacionalista se interlaçam intensamente na construção literária e social de um Portugal novo na transição dos séculos, isto é, o género constitui uma questão-chave na discussão político-cultural dos intelectuais portugueses, sobretudo a Geração 70.

Estudando os dois romances naturalistas de Eça, *O Crime* e *O Primo*, junto com as críticas sociais do mesmo autor sobre a educação das filhas portuguesas, Sabine discerne muito bem a concepção do género em Eça como uma construção social, um sistema de identidade, em vez de um atributo inerentemente biológico. Em contraste com as ideias de Proudhon, Rousseau e Darwin, Eça demonstra muita afinidade ideológica com J.S. Mill, negando a teoria da predisposição das diferenças sexuais e valorizando a importância da educação infantil/juvenil na determinação do género psicológico da criança. Por exemplo, a feminização na educação do Padre Amaro é muito culpada pela sua natureza covarde e pelos crimes que comete na sua vida adulta. Neste sentido, a noção de identidade sexual é, para Eça, mais estratégica do que essencialista.

Sendo o género flexível e manipulável no processo do seu *making*, como os outros feitos da personalidade que a educação nos pode causar, Eça realça flagrantemente a sua preferência pela formação de um temperamento mais “masculino” tanto nos homens quanto nas mulheres. O artigo “As Meninas da Geração Nova em Lisboa e a Educação Contemporânea” é mesmo exemplar dessa inclinação, em que defende o valor da virilidade do corpo e do pensamento. Não será coincidência isto ir ao encontro da teorização de George L. Mosse sobre o nacionalismo e a sexualidade na Europa oitocentista, apesar de o seu estudo ter uma maior ênfase nos países germânicos. Na descrição de Mosse do século XIX, em que emerge a sociedade burguesa moderna, “Masculinity provided the norm for society [...] Masculinity meant depth and seriousness,

while the feminine was shallow and often frivolous” (16-17). Daqui em diante, esse entendimento só serve como ponto de referência para lermos os textos e interpretar a intenção do autor de uma maneira bem contextualizada, sem pretender justificar qualquer estereótipo ofensivo da época.

No ensaio referido, a primeira debilidade que Eça aponta nas meninas lisboetas é a anemia, consequência da falta de exercícios físicos, em contraste com uma menina inglesa, “que tem por dever moral, como a oração, o passeio — o largo passeio, de grande respiração, de livre horizonte, bem marchado durante duas horas, sem preocupação elegante, todo de disposição higiénica” (*As Farpas*, 414). Na perspectiva de Eça, uma condição higiénica da saúde é um pré-requisito da higiene mental, e nesse aspecto, mais uma vez, as mulheres germânicas, em vez das francesas, servem como exemplos para as portuguesas seguirem: “Uma alemã, uma inglesa, anda como pensa — direita e certa” (*idem*). E nesse artigo, a presença francesa só aparece como um elemento negativo: critica violentamente em longas páginas a moda de *la toilette*. Enquanto Eça aprecia muito a masculinidade nas inglesas e alemãs, nomeadamente “bom sangue vermelho, forte músculo, ampla respiração, cabeça fresca, digestão de aço”, a febre cega pela moda francesa é condenada como uma falta do juízo coletiva porque “A moda destrói a beleza e destrói o espírito” (417). Além disso, o facto mais patético e irónico nesse fenómeno é que as meninas portuguesas admiram ferventemente as coisas francesas, na base de um mal-entendimento do gosto francês, enquanto “Paris não lhes daria a maçã” (416).

Se a virilidade com que uma mulher virtuosa “anda como pensa” é o remédio que Eça receita às “meninas da geração nova em Lisboa”, não deixa de criticar a ausência dela nos homens portugueses que vivem na crise *fin-de-siècle*. Por um lado, exprime essa opinião nas suas crónicas: “O homem, à maneira que perde a virilidade de carácter, perde também a individualidade de pensamento” (2004:31). Por outro lado, mantém a consistência de opinião na sua escrita de ficção, por exemplo, n’*O Primo Basílio*, cuja protagonista reflete vários sintomas da sociedade portuguesa, nomeadamente a admiração pela França ou pelo afrancesado, o senso de inferioridade como uma portuguesa, a ignorância da realidade estrangeira, a escassez da experiência de viagens, a leitura exclusiva de romances do romantismo pouco nutritivos, a facilidade de ser manipulada, etc. — em resumo, a falta da individualidade de pensamento e da virilidade de carácter. Entretanto, as personagens masculinas do romance, de facto, revelam em si exatamente os mesmos vícios como os de Luísa, que devem ser responsáveis pelo seu adultério escandaloso. Se todas essas características definem, para Eça, a ausência da masculinidade, ou seja, o carácter feminino, todo o Portugal é feminizado no retrato coletivo que se apresenta n’*O Primo Basílio*: o conselheiro igualmente manipulável como Luísa perante o discurso influente do francesismo do primo Basílio, os homens que viajam tão pouco como as mulheres, o Basílio

com o mesmo gosto de leitura como a sua prima pela literatura barata romântica, o Paulo tão entusiasmado com as “focas” da rua como Leopoldina...

Em suma, se, na opinião de Eça, o género é uma construção social ou uma definição do carácter, a personalidade coletiva da nação portuguesa parece realmente feminizada na narrativa queirosiana. Na verdade, essa imagem de Portugal nas relações civilizacionais não é feminizada pela França, mas sim pelo francesismo, isto é, uma representação longe da realidade (embora se possa argumentar que qualquer imagem do *Outro*, por ser representação, é torcida até certo ponto) e um discurso saturado de inferioridade que define a identidade nacional. A “large metaphor” da França nas palavras de Harold Bloom, então, não lança sombra sobre Eça, mas sim sobre as personagens satirizadas pelo autor na sua representação caricatural. A cena em que se desenrola a história é sempre Lisboa, apesar de se receber cartas da Évora ou de Paris. Ou seja, a imagem da França nunca chega a ser concretizada, deixando espaço para mito e fantasia. A partir desse mito, os afrancesados (Basílio e Reinaldo) fabricam e aproveitam, sendo agentes do *Outro* supostamente superior, o discurso enganador do francesismo e as vítimas como Luísa caem facilmente, não necessariamente na armadilha do adultério, mas sim na armadilha discursiva, participando inconscientemente na autodesvalorização e na admiração fanática pelo *Outro* deslumbrante. Neste sentido, o francesismo é uma força discursiva, ao mesmo tempo feminizada e feminizante, que ativamente traça e reforça uma realidade provinciana.

5. Conclusão

O francesismo, apesar de ter sido uma acusação contra Eça de Queirós, constitui sempre um elemento negativo na escrita queirosiana, não somente nas crónicas escritas na última década da sua vida, mas também na fase dos seus primeiros romances naturalistas como *O Primo Basílio*. Embora a França seja convencionalmente definida como “o contrário do provincianismo”, vemos bem claramente que Eça utiliza a imagem da França, quer no romance quer no artigo “O ‘francesismo’”, como um elemento negativo. Verificando minuciosamente a presença desse elemento n' *O Primo Basílio*, o francesismo, como um discurso da desvalorização da autoimagem e da idealização gratuita do *Outro* fantasiado, equivale-se, precisamente, ao provincianismo, porque se trata de um preconceito cultural baseado em observações superficiais, opiniões medíocres, obsessões triviais e uma ansiedade típica da província pela ciência, pelo progresso e pela civilização central. Como Álvaro Manuel Machado comenta, o termo “francesismo” serve principalmente “para caricaturar o provincianismo do português pretensamente civilizado, o português que já não sabe ser português autêntico” (74).

Uma das primeiras defesas contra a acusação de Eça do francesismo é oferecida por P. Hourcade em 1936. Este pretende provar a “injustiça da acusação que fazem a Eça de Queirós de ser um escritor desnacionalizado”, argumentando que o que Eça procurou na cultura francesa “foram os meios de regenerar a cultura nacional”. Porém, Eça também tem consciência do perigo de deixar essa estratégia afrancesar Portugal: “No dia em que considerou a influência francesa como prejudicial ao seu país, no dia em que julgou reconhecer uma antinomia completa entre o espírito francês e o que se lhe afigurava ser o autêntico temperamento nacional, proclamou-o com a mesma lealdade, a mesma precisão” (76).

Através da nossa análise do discurso do francesismo presente na sociedade portuguesa, percebe-se que a justificação da prevalência dessa ideologia coincide com os motivos responsáveis pelo adultério da protagonista: ignorância, lassidão do corpo e da mente, conhecimento limitado, passividade na recepção da moda estrangeira, a obsessão com a trivialidade, em síntese, a falta da “virilidade do carácter” e da “individualidade do pensamento”, nas palavras do próprio autor. Esse mal pertence não só à Luísa, representante da burguesa lisboeta, mas também às personagens masculinas igualmente mal instruídas e manipuláveis. Na formação desse temperamento nacional “feminino”, o francesismo aparece como causa e resultado ao mesmo tempo, quer dizer, é feminizado e feminizante. Trata-se de um processo em que as imagens dos papéis e das responsabilidades dos dois géneros no microcosmo de família “were transferred symbolically to the macro domain of the nation” (Day, 119).

Ao fechar essa discussão, lembra-se da cena no romance em que o primo Basílio decide realizar o seu plano de sedução:

“— A ela! — exclamou com apetite. — A ela, como São Tiago, aos mouros!” (76)

É deliciosa a metáfora genialmente elaborada, que utiliza uma conquista político-militar para simbolizar a possessão carnal. De modo oposto, não seria menos interessante ou relevante, como creio, ver a história amorosa no núcleo da narrativa como uma metáfora do diálogo cultural transnacional entre o Portugal de Eça e as grandes potências europeias.

Obras citadas

- Abdala Jr., Benjamin. *Eça de Queirós*, Leituras brasileiras e portuguesas. Org. Ecos do Brasil. São Paulo: Senac Editora, 2000. Impresso.
- Bloom, Harold. “José Maria Eça de Queiroz”. *Genius: a Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds*. New York: Warner Books, 2002. Impresso.
- Cabral, António. *Eça de Queiroz*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1944. Impresso.
- Chaves, Castelo Branco. “Prefácio”. *Eça de Queirós e a França*. Lisboa: Seara Nova, 1936. Impresso.

- Coelho, Teresa Pinto. "Eça de Queirós: A European Writer". *A Companion to Portuguese Literature*. Woodbridge UK: Tamesis, 2009. Impresso.
- Day, Graham; Thompson, Andrew. *Theorizing Nationalism*. Hampshire: Macmillan, 2004. Impresso.
- Hourcade, P. *Eça de Queirós e a França*. Lisboa: Seara Nova, 1936. Impresso.
- Machado, Álvaro Manuel. *O "Francesismo" na Literatura Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, 1984. Impresso.
- Miné, Elza. "Páginas flutuantes". *Eça de Queirós e o jornalismo no século XIX*. São Paulo: Cotia, 2000. Impresso.
- Mosse, George L. *Nationalism and Sexuality: Middle-Class Morality and Sexual Norms in Modern Europe*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985. Impresso.
- Nunn, Frederick M.. "Eça de Queiroz, Francesismo and Plagiarism". *Luso-Brazilian Review*, Vol. 5, No. 1 (Summer 1968). 101-105. Impresso.
- Pessoa, Fernando. *Textos de Crítica e de Intervenção*. Lisboa: Ática, 1980. Impresso.
- Queirós, José Maria Eça de. "A Correspondência de Fradique Mendes". *Obras de Eça de Queiroz*. Vol. VI. Porto: Lello&Irmão, 1947. Impresso.
- . *As Farpas*. Cascais: Principia, 2004. Impresso.
- . *Correspondência*. Vol. I. Lisboa: Caminho, 2008. Impresso.
- . "O 'francesismo' ente depois de 1640 como uma rea tal provocação, afinal, tal. Emompreende-se o francesismo emergente depois de 1640 como uma re". *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Vol. VI, 2ª ed. Lisboa: Editorial VERBO, 2000. 219-223. Impresso.
- . *O Primo Basílio*. Porto: Lello&Irmão, 1945. Impresso.
- Sabine, Mark. "Sexual Difference and Gender Dysphoria in Eça de Queirós's *O Primo Basílio* and *O Crime do padre Amaro*". *Portuguese Literary & Cultural Studies*, 12 (2007). Dartmouth: University of Massachusetts Press. 117-137. Impresso.
- Sacramento, Mário. *Eça de Queirós, Uma Estética da Ironia*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002. Impresso.

A Meta-Analysis of the Effect of Ten Language Immersion Programs on Academic Achievement

Sean R. Hill

Central Michigan University

Abstract: Dual language immersion programs are becoming increasingly popular across the United States. Many sources have reported positive academic achievement for immersion students relative to their peers, especially after a few years in the program. However, not all authors have reported gains, and many of those gains are made with uneven groups. Further, many studies fail to report the effect sizes for practical significance. This meta-analysis examines ten studies that met the inclusion criteria to determine whether an immersion or bilingual effect exists in the data. Although there is an overall positive effect for immersion programs, it is small and the potential for unreported studies would likely cancel it out. Lastly, the meta-analytic results are still based heavily on quasi-experimental designs and non-randomized populations, indicating that the immersion effect on academic achievement should be considered cautiously.

Key words: dual language immersion, bilingual advantage, immersion effect, academic achievement, performance in content areas

Since the 1960s and the creation of the first French language immersion schools in Canada, proponents of dual language or bilingual education programs have often argued that students in these programs show an initial lag in performance relative to students in traditional programs. However, shortly after the introduction of instruction in English, immersion students perform on par and often surpass their peers. Indeed, this has led to what has been termed the immersion effect or the bilingual advantage, and enrollment in immersion education is cited frequently by parents as a way to increase the cultural capital of their children—to give them an advantage over their peers as they continue their education and enter the world of work (Williams, 2017).

Language immersion programs have been increasing in popularity throughout the United States, although the exact number of programs that are offered is difficult to determine. According to the Center for Applied Linguistics (2011), there were three immersion programs across the United States in 1971. By the end of the 1980s, there were still fewer than 100 programs nationally. By 2011, there were 448 schools that housed immersion programs. Some states have directed sustained efforts at creating dual language immersion (DLI) programs and provided top-down leadership and funding. For example, Utah passed an International Education Initiative bill in 2008 and began DLI programs in 15 elementary schools. As of 2018, there are currently 195 DLI schools in Utah alone (Lee, 2018). Similarly, the passage of Proposition 58 in California in 2016, which effectively repealed Proposition 227's English-only focus in 1998, allowed for the expansion of DLI programs for English language learners (ELLs) and more parental voice in the creation of DLI programming (Felton, 1999;

Hopkinson, 2017). This is expected to dramatically increase DLI programs and enrollment in those programs. As Williams (2017) has noted, when immersion programs are created, schools often reach maximum enrollment overnight. Despite parent and educator expectations of immersion students eventually surpassing peers in traditional classrooms, it is important to examine whether there is an immersion effect that indicates this outcome.

Literature Review

Despite the rapid growth in the DLI program model, there are disparate results reported in the literature, as well as theoretically. Historically, bilingualism was seen as a detriment to total English fluency. MacNamara (1966) described the balance hypothesis, which supposed one total sum for language ability. Under this model, increased achievement in a second language came at a cost to the first. This was coupled with the development of reported confusion in the language development of bilingual children who often code-switched: they would begin speaking in one language and switch to a different language. Rather than viewing code-switching as a more precise or efficient way of expressing a point, researchers often proposed that this demonstrated the inability to master one language at the expense of a second. However, the early studies suffered from serious methodological concerns. For example, there was no control for socioeconomic status and recent immigrant groups were often used for the examples of diminished capacity and proficiency with English (Cummins, 1977; Diaz, 1983; Kirkici, 2004). Moreover, there was no accounting for the proficiency levels of the subjects, who sometimes performed better or worse than their monolingual peers. Lastly, linguistic elitism was present. Spanish was often referred to as a weak language, whereas English was considered a strong language. Indeed, much of the early research and the theories surrounding the development of bilingual students was rooted in research that focused on working class immigrant groups for whom English was a second language.

Because there had been little focus on the development of bilingualism and its academic effect on students whose first language was English, the results of the first French immersion schools for anglophone students surprised many when these students reached parity with anglophone students in traditional English-only curricula. Indeed, Cummins (1979) proposed the Linguistic Interdependence Hypothesis, elucidating two forms of bilingualism—additive and subtractive—in order to explain the paradoxical effects in the literature. Additive bilingualism is a condition where the inclusion and growth of an additional language increases the performance in a students' first language or in other academic subjects. On the other hand, negative bilingualism refers to the phenomenon where instruction in a second language reduces the proficiency of a student's first language and academic achievement in other areas.

Cummins (1979), who also examined the interaction of effects when a student was from a language majority or language minority group, proposed an underlying cognitive store of information regarding linguistic awareness and processing. Labeled the two-iceberg model, each language would have distinct surface features; however, the deep structures of the language had many characteristics that were shared. This is termed the common underlying proficiency. Cummins (1979) posited that as students became more proficient in a second language, they would pass a developmental threshold where effects would become additive rather than subtractive. Therefore, the theory that drives the beliefs about DLI programs considers paradoxical findings from the literature.

There have been few meta-analyses over the body of immersion research and most literature reviews in published works refer back to the same set of studies. One of the primary resources that is cited by many researchers is Swain and Lapkin's (1982) *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. They reviewed ten years of data from different boards of education in Canada and listed whether traditional or immersion students had a statistically significant advantage in their achievement in different subjects across many grade levels. Solely statistically significant scores were reported; no effect sizes were reported at this time. Likewise, they also reported whether or not there was a significant difference between the cohorts' scores. Although this work was important in synthesizing the effects of multiple immersion programs from the 1970s, this foundation does not report much statistically relevant information. Summarily, this case study effectively served as a meta-analysis of the country's French immersion programs, and has lent support to the idea that academic performance is typically lower in immersion students relative to their peers in the early grades but that those students reach parity or often surpass traditional students by the later grades. Essentially, the meta-analysis of these programs was an exercise in vote counting, representing a tally of statistically significant differences without an accounting of the size of those differences, only the direction.

Another oft-cited resource is Willig's (1985) "A meta-analysis of selected studies in the effectiveness of bilingual education," although its focus is not specifically on language immersion programs for language majority students. Rather, this analysis examines bilingual education and immersion programs in the context of students whose first language is not English. Although Willig contended that these program models support the academic achievement of students in bilingual education, her meta-analysis did not weight studies by the inverse of the variance (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Even though she included all effect sizes, a few studies accounted for the majority of her interpretations of the results. Further, her findings were rebuked by Baker (1987) at the U.S. Department of Education. Studies that cite Willig's (1985) meta-analysis supporting bilingual education fail to cite its criticisms.

The only meta-analysis of immersion programs for language majority students was conducted over 24 studies involving English immersion programs in Hong Kong. Lo and Lo (2013) reported that their results were inconclusive, although the overall mean effect size was $-.28$ with a mean *SE* of $.01$. Measures of variability were high, $Q(21)=1240, p < .01, T=.32, I^2=98.31\%$ (p. 57). Overall, immersion students were more proficient in their second language, English, relative to other students, but in general suffered in other academic areas, including their first language (p. 47). The only content area that appeared unaffected in the immersion setting was achievement in mathematics. In another study, although not a meta-analysis, the claim of an immersion effect and its role in potentially increasing student achievement in other content areas was recently reported with the first and second cohorts of immersion students in Utah. Watzinger-Tharp, Swenson, and Mayne (2016) found that “neither target language nor program significantly predicted student growth in math” (p. 11), indicating that immersion education was ineffective in increasing math achievement. On the other hand, students in the program did not experience a significant decline in mathematics achievement relative to their peers in traditional classrooms.

Multiple Terms Create Havoc in the Literature

It is important to note that in the following discussion of terms, English is considered the main language and the United States is the country of reference. In other countries, the first language of the country would be considered the first language and language majority students would speak that language. However, there are additional concerns in that regard because English can also carry a prestige factor relative to other languages, which could differentially affect outcomes.

To begin, there are a plethora of terms used to describe this field, which the U.S. Department of Education’s Office of English Language Acquisition (2015) has identified as an impediment to effective summary. These include first language (L1), second language (L2), and target language (TL) and may also describe English language learners (ELLs) or students in English as a second language (ESL) programs. This relates to the language status as well, where students that already speak English are considered language majority students, whereas ELL or ESL students are also classified as language minority students. This distinction is important for its potential to convey important information about the socioeconomic characteristics or ethnic heritage of the students. Much of the research is classified under bilingual education, which also overlaps with bilingual-bicultural education. Programs of this type have often been utilized with immigrant communities or indigenous groups. These models are also sometimes termed dual language immersion models, or more specifically two-way immersion or potentially developmental or transitional bilingual

programs. Programs that serve ESL or ELL students receive title funding under the Elementary and Secondary Education Act, currently authorized as the Every Student Succeeds Act. Even California's Proposition 58 is an example of the confusion in the terms: it specifically aims to increase ELL's access to two-way immersion programs and bilingual education. This is understandable because Proposition 227 sought to remove access to these programs for ELLs and immigrant groups (Felton, 1999; Hopkinson, 2017). However, it has been noted that many programs that begin as two-way immersion programs often become one-way immersion programs as these coveted opportunities change the economic demographics of school districts (Williams, 2017).

The aims of two-way immersion programs and the students they target are very different from those of students in one-way or foreign language immersion programs. One-way immersion programs typically consist of language majority students acquiring a second language. Two-way programs traditionally require one third to one half of the students in a cohort to be from a language minority group, in order for the students to have sufficient interaction with and models of authentic language use by other students (Tedick & Wesely, 2015). English immersion programs, on the other hand, are programs where ELL students only receive instruction in English and are sometimes labeled submersion programs because students either sink or swim in English (Hall, Smith, & Wicaksono, 2011). In this context, the students' ability in their first language is superfluous, and the goal is to reach English proficiency as quickly as possible, often at the expense of success in other core academic areas. Kennedy and Medina (2017) suggested that multiple studies have corroborated positive effects for ELLs in the dual language model.

Moreover, even one-way immersion programs have many different models. Programs can be either early or late. Early programs typically begin in either kindergarten or first grade, whereas late programs often begin in late elementary or early middle school grades. They can also range from total programs to partial programs (Tedick & Wesely, 2015). In total immersion programs, students often experience one to three years of instruction completely in the TL before instruction in English begins. The early French immersion programs often utilized this model. Full immersion, on the other hand, often utilizes a 90:10 or 80:20 split in TL to L1 usage, with the proportion of the L1 usage increasing each year. Partial or dual immersion programs often employ a 50:50 split in language usage. The partial or dual programs often began in response to parental concerns that their children were lagging relative to children in traditional classrooms, and would not be ready for national or state assessments in English language arts. Bournot-Trites and Reeder (2001) examined total versus partial immersion programs and students' math achievement with language proficiency as the manipulated variable. They reported support for Cummins's (1979) Linguistic Interdependence Hypothesis.

Lastly, the utilization of these terms does not include all the ways that immersion program models are described in the literature. Despite the confusion in terms listed above, this literature can also be found under searches for content-based language instruction or medium of instruction (Tedick & Wesely, 2015). Medium of instruction can therefore also be categorized as “L2 as the medium of instruction” or medium listed by language (Lo & Lo, 2014). Finally, immersion programs may also be listed under terms that are more generalized, such as examples in research related to second language acquisition. To summarize, it is difficult to conclusively synthesize the literature because the terminology used to classify it has not been fully standardized in the field.

Method

Literature Search and Inclusion Criteria

The literature search is presented following the structure outlined by Moher, Liberati, Tetzlaff, and Altman, (2009), which describes the original search returns for database 1 followed by closer readings to determine if the inclusion criteria are met for database 2. The ultimate inclusion criteria are included for database 3 and require close reading to ensure that articles have the necessary data reported in order to calculate effect sizes.

The search features included the different keywords listed above in the following databases: ERIC, PsycARTICLES, ProQuest Dissertations, and PsycINFO. For inclusion, articles had to be written in English and examine students in elementary and secondary education. College students or immersion experiences through study abroad were not included within the scope of the literature search. Also, additional articles were examined from the reference lists of articles returned. Searches of prior meta-analyses and narrative reviews returned few meta-analyses, which have been described above. A keyword search with one Boolean operator in Google Scholar was also conducted simultaneously for “language immersion, bilingual education, content-based language instruction, language-mediated learning, content and language integrated learning, language majority student” AND “academic achievement,” excluding patents and citations, yielded 89 results in 0.04 seconds. Database 1 consisted of articles that appeared to relate to the meta-analysis topic.

Database 2 entailed reading the abstract for a study. Database 2 included articles that contained original data not found in other published and unpublished studies that compared students whose first language was English in immersion programs to the performance of students in traditional classrooms. Additionally, hand searches of journals that specialize in foreign language or bilingual research were conducted. All six years of the *Journal of Immersion and Content-Based Language Instruction* were reviewed, as well as the 21 volumes of the

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. *Foreign Language Annals* was searched from 2003 to 2018. One of the manual searches was also conducted of the American Council of Immersion Education's (ACIE) Newsletter publications from the Center for Advanced Research on Language Acquisition at the University of Minnesota. This resource was available from 1997 to 2011 and included 189 potential articles. Finally, landmark studies and other meta-analyses, such as those presented above, were also perused. However, as stated previously, many of the studies examined the effectiveness of bilingual education, which is not necessarily the same as immersion education in this context.

For inclusion in Database 3, studies also had to include either an effect size (Cohen's d), or provide enough information from mean, standard deviation, population size, or confidence intervals for the calculation of Cohen's d . Examples of studies that met the inclusion criteria for database 2 but not 3 because they did not report means, standard deviations, or n include Arthur (2004), Essama (2007), Haj-Broussard (2005), Watzinger-Tharp, Swenson, and Mayne (2016), among others. Arthur (2004) reported on the growth of the program from a single strand located within one elementary building to its expansion building-wide with a transition into middle school. Although this article is important in discussing the complexities of operating an immersion program amid competing concerns, the quantitative justification that was used for expansion solely compared the percentage of students that passed the standardized statewide ELA and mathematics assessments.

Although Arthur (2004) reported a clear advantage for students in the immersion program relative to the non-immersion students over two different testing periods by sixth grade, he also discussed overcrowding in non-immersion classrooms relative to small class sizes in the immersion classes as cohorts advanced through grade levels. Unfortunately, there was not enough data provided to calculate effect sizes. Essama (2007) compared students in a French immersion program to national averages and the 50th and 75th percentiles. When appropriate descriptive statistics were reported, they examined the performance of students in the immersion program by ethnicity. There was not a comparison between immersion and non-immersion students. Similarly, Haj-Broussard (2005) performed an ANCOVA to compare the ELA and mathematics performance of French immersion and regular education students, particularly focusing on African American performance. However, she did not report enough descriptive statistics to calculate Cohen's d . Another study, Jones (2005), only reported data for statistically significant results. Grade levels without statistically significant differences in test scores between immersion and non-immersion students were not reported, only p values. Even the recent article on the progress of students in Utah's dual immersion programs, which failed to show that immersion programming or language of instruction corresponded with student

growth in mathematics, did not provide descriptive statistics that could be used to calculate Cohen's *d* (Watzinger-Tharp, Swenson, & Mayne, 2016, p. 11).

Study Coding

Ten studies remained which met the inclusion criteria outlined above. For each article, the names of the authors and dates of publication were recorded, as well as the state and/or country where the program was established. The publication status coding was established to distinguish journal articles, book chapters, and online newsletters. Dissertations and theses were classified as unpublished, and it was verified that these did not overlap with other published works. The type of program was then recorded as either total, full, or partial, with the approximate level of language time partition. Full programs included either a 90/10 or 80/20 split, and these programs were classified as full programs even if the immersion programs moved to a 50/50 model after two years. Similarly, if the programs began as a 50/50 model and transitioned to a full program, they were still classified as a partial or dual program.

The second primary characteristic recorded was whether the program was one-way or two-way. One-way foreign language programs are set up primarily to teach students a second language, whereas two-way programs provide instruction in two languages to an approximately even numbers of students that do and do not speak the language of instruction in order to improve language proficiency in both the L1 and L2. Next, the language of the immersion program reported was recorded. Only two articles recorded more than one language; the remaining articles had one language of instruction. Next, studies were coded for the grades that the program covered, as well as the approximate number of years of their participation in immersion education. Late immersion programs begin in either late elementary or middle school, and it is clearly important to distinguish between students in fifth grade that have had five or six years of immersion education and students with one year of immersion education. One study by Strickland and Hickey (2016) reported the student age; in this study immersion students were compared against all other Irish students in a national dataset.

Lastly, articles were coded with the necessary information to determine effect sizes. Each calculable effect size for the grade level was listed. Because each article generally provided multiple measures, and as assumptions of independent samples are contradicted with the inclusion of each effect size in the meta-analysis, effect sizes in Hedge's *g* are calculations from the multiple measures by instruction content area and for each study as a whole. Those are calculated using a fixed effects model and the variability and standard errors are reported for each study's overall effect size. Table 1 describes the characteristics of the 10 studies in Database 3.

Table 1. *Characteristics of Studies in Database 3*

Author, Year	State, Country	Publication Status	Type of	1 or 2 Way	Language	Grade (Years in imm.)	ES in Cohen's d or Hedge's g for mean ES
Artzer, 1990	OH, USA	Diss.	Partial 50/50	1	Spanish or French	7 th -8 th	Total Mean ES=.193 (Var=0.013, SE=.115) Mean ELA ES=.205 Math=.521 Reading=.232 7th Read=.359 8th Read=.232 7th Lang=.252 8th Lang=-.069 Mean Math ES=.169 (Var=.040, SE=.200) 7th Math=-.083 8th Math=.521
Fortune & Song, 2016	USA	Journal	Total	1	Chinese	3(3-4) – 5(5-6)	Total Mean ES=.174 (Var=0.003, SE=.050) Mean Math ES=.439 (Var=.004, SE=.061) 5 th Math=.175 3 rd Math=.523 Fixed ELA Mean ES=-.056 (.005, SE=.071) 5 th ELA=.005 3 rd ELA=-.086
Greene VonCannon, 2015	NC, USA	Diss.	Full	1	Spanish	1 st (2)	Total Mean ES=.045 (Var=.007, SE=.083) Text Reading Comp=-.383 Nonsense Words CLS=-.019 Nonsense Word/ WW Read=.271 Oral Comp=-.059 Written comp=.647

Marian, Shook & Schroeder, 2013	IL, USA	Journal	Partial K-2 to Full 3 -5	2, only Lang Maj used	Spanish	3 rd (4) – 5 th (6)	Total Mean ES=.614 (.007, SE=.084) Mean Read ES=.513 (Var=.014, SE=.118) Mean Math ES=.716 (Var=.014, SE=.119) 3 rd Read=.634 4 th Read=.442 5 th Read=.360 3 rd Math=.712 4 th Math=.722 5 th Math=.721
Mukai, Downs & Sato, 2005	AK, USA	Journal	Partial	1	Japanese	4 th (4-5) and 7 th (max 7)	Total Mean ES=.551 (Var=.004, SE=.066) Read=.402 Lang=.475 Math=1.115 Science=.571 Soc. Stud=.222
Strickland & Hickey, 2016	Ireland	Journal	Not known	1 / 2	Gaelic	9-year- olds	Total Mean ES=.070 (Var=0.002, SE=.041) Math=.060 ELA=.079
Jacobsen, 2013	NC, USA	Diss.	Full, 65:35	1	Chinese	3 rd -5 th (4-6)	Total Mean ES=.545 (Var=.008, SE=.087) Mean Read ES=.400 5 th Read=1.049 4 th Read=.492 3 rd Read=.424 Mean Math ES=.551 5 th Math=.949 4 th Math=.509 3 rd Math=.626 5 th Science=.946

Hill & Otani, 2014	MI, USA	Thesis	50/50	1	Chinese	K-3 rd (3/4)	Total Mean ES=.170 (Var=.007, SE=.080) 3 rd Math=.723 3 rd Math State=.500 2 nd Math=.120 1 st Math=.089 K Math=-.283 3 rd Read=-.412 3 rd ELA State=.252 2 nd Read=.224 1 st Read=.007 K Read=.159
Thomas, Collier & Abbott, 1993	VA, USA	Journal	50/50	Most 1, some 2	Spanish (4), Japa- nese (3), French (1)	1-3(1-2)	Total Mean ES=.050 (Var=0.001, SE=.033) Mean Read ES=.216 (.005, SE=.068) Jap 2 nd /3 rd Read=.111 All, 1 st /2 nd Read=.242 Mean Math ES=-.002 (.002, SE=.038) Jap 2 nd /3 rd Math=.166 All, 1 st /2 nd Math=0.00 Jap 2 nd Math=.428 All, 1 st Math=-.091

Padilla, Fan, CA, Journal 50/50 2 Chinese 2(2/3)-5(5/6)	Total Mean ES=0.049 (Var=.003, SE=.055) Mean Math ES=.302 (.007, SE=.081) 5 th Math=.853 4 th Math=.512 3 rd Math=.147 2 nd Math=.232 Mean ELA/Wr ES=-.167 (.006, SE=.075) 5 th ELA=.180 4 th ELA=.311 3 rd ELA=.088 2 nd ELA=-.828 4 th Writ12=.110 4 th Writ13=.334
---	--

Note. Hedge’s g provides the correction for the number of participants in the studies. Studies with smaller sample sizes are more like to return more extreme effect sizes so Hedge’s g takes the sample sizes into account.

Notes on Two Studies

Jacobson (2013) utilized three comparison schools: a local neighborhood school with similar rates of free and reduced lunch (NSS), a magnet school with similar rates of free and reduced lunch that performed higher academically (MSS), and another neighborhood school with lower rates of free and reduced lunch (NSL) with high academic achievement (p. 89). For this analysis, the magnet school (MSS) was chosen under the assumption that parents would have made a choice to send their children to this program and that socioeconomic status effects would be mitigated. Lastly, the combined effect size listed for Jacobson (2013) for math and reading is based off the total math and reading scores listed in the dissertation, whereas the total fixed mean effect size is calculated using a fixed effect model of the combined math, combined reading, and fifth grade science scores. Each specific grade level effect size in math and reading is presented for grade level comparisons.

In order to include Padilla, Fan, Xu, and Silva (2013), it is important to note the procedure that I followed. It was possible to determine the effect size from a calculation of frequency scores under each score on a scale of 0 to 8 or 1 to

4, depending on the year. However, only proficiency ratings were provided for the math and ELA scores, as well as for the proportion of students and the total number of immersion or traditional that fell under five proficiency categories ranging from far below proficient to advanced. There was no scaled score or standard deviation provided for these students. One must therefore be careful when considering the effect sizes, as they are based on the mean scores and standard deviations of the proficiency categories, which are ordinal data. Commonly, state education agencies provide scales that list the advanced category with the highest number. I followed this ordinal coding and determined that far below proficient=0, below proficient=1, basic proficiency=2, proficient=3, and advanced=4. In this way, I was able to include effect sizes that I assume to be close to what scaled score means and standard deviations would have provided.

Results

This meta-analysis followed Borenstein, Hedges, Higgins, and Rothstein's (2009) method for performing meta-analyses and incorporated Hedge's correction for small sample size. A discussion of different methods for performing a meta-analysis are described in the limitations and directions for future research section. For some parts of the analysis, the 58 coded effect sizes are discussed and treated as independent samples. The diagnostic tests, on the other hand, look solely at the ten studies and the calculated composite effect size and variation from each one.

Main Effect

Despite the paradoxical claims presented in the theoretical frameworks and the range of effects presented in Table 1, the meta-analysis of the effects of immersion education on students whose first language is not the L2 indicates an overall very small positive effect. However, it is important to note that the confidence intervals indicate that the effect hovers around null results. Table 2 presents the results with all 58 coded effect sizes in the model. However, the z value is to be discarded because the k is based off those 58 effect sizes, which were derived from ten studies, indicating that the assumption of independent samples is broken. The fixed effects results are presented as a comparison to the random effects model. The fixed effects model suggests that there are no other contributing factors to the achievement scores of students in these programs other than a main program effect. The random effects model indicates a small mean effect size and the I^2 suggests much underlying variability that is not explained by the main effect of the program. Therefore, it is likely that moderators play a key factor determining the overall effectiveness of immersion education. Calculations were completed in R.

Table 2. *Summary Report for Meta-Analysis of Academic Achievement for Immersion Students: All Effect Sizes as Independent Samples*

Statistic	Fixed Effects Results	Random Effects Results
K	58	58
Mean ES	0.17	0.26
z(p-value)	9.64(.0000)	5.91(.0000)
SE	0.02	0.04
95% CI	0.14, 0.21	0.17, 0.34
Q(p-value)	--	284.53 (.0000)
Tau-squared	--	.0745
I-squared	--	79.97%
95% Credibility Interval	--	-0.29, 0.81

In order to maintain the assumption of independent samples, mean effect sizes and variability were calculated for each study independently, despite the differences in grade levels or content areas. As such, the k is greatly reduced from 58 in the previous table. Using the mean effect size and variability of each study, the overall main effect of immersion education was still small in the fixed effects model, although the confidence intervals no longer included negative effect sizes. Assuming that there are other factors that determine immersion student performance relative to those from traditional classrooms, a random effects model was performed. The meta-analytic results indicate a statistically significant, small positive effect for immersion education. The confidence intervals do not include zero, lending further support for a main effect due to immersion. However, the large $Q(9)=108.46$, $p < .000$, $T^2=.0395$, and $F^2=91.7\%$, strongly suggest that there are moderating variables affecting student achievement between immersion and traditional students.

Moderator Analyses

Due to the high levels of variability surrounding the composite effect sizes, it is highly probable that other factors play a vital role in determining how immersion students' performance relates to that of students in traditional classrooms. Therefore, moderator analyses were performed. Table 4 displays the English language arts mean effect sizes performed as a separate meta-analysis. The fixed effects result is for the purpose of comparison with the random effects model. This analysis was calculated with R. Although it is an ecological fallacy to directly compare the effect sizes with the z score—these are separate meta-analyses which do not include a pooled tau squared, and the samples are not independent—it

appears that the subject content of the ELA meta-analysis has a lower effect size relative to the mean when all effect sizes were included in the analysis. Relative to the model with one overall effect size per study, this pattern also appears. It is plausible that immersion education affects student achievement to less of a degree in the content of ELA relative to mathematics.

Table 3. *Summary Report for Meta-Analysis of Academic Achievement for Immersion Students: Composite Effect Size for Each Study*

Statistic	Fixed Effects Results	Random Effects Results
K	10	10
Mean ES	0.16	0.24
z(p-value)	9.03(.0000)	3.60(.0003)
SE	0.02	0.07
95% CI	0.13, 0.20	0.11, 0.37
Q(p-value)	--	108.46 (.0000)
Tau-squared	--	.0395
I-squared	--	91.70%
95% Credibility Interval	--	-0.24, 0.72

Note. Random Effects model is calculated with the method of moments.

Table 4. *Separate English Language Arts Meta-Analysis as Moderator Report for Academic Achievement for Immersion Students: All Effect Sizes as Independent Samples*

Statistic	Fixed Effects Results	Random Effects Results
K	32	32
Mean ES	0.13	0.16
z(p-value)	4.88(.0000)	2.77(.0056)
SE	0.03	0.06
95% CI	0.08, 0.18	0.05, 0.27
Q(p-value)	--	124.23 (.0000)
Tau-squared	--	.0671
I-squared	--	75.05%
95% Credibility Interval	--	-0.38, 0.70

Note. Random Effects model is calculated using the method of moments.

Table 5 displays the mathematics mean effect sizes performed as a separate meta-analysis. The fixed effects result is for the purpose of comparison with the random effects model. This analysis was calculated with R. The same problems of direct comparison are present with the mathematics meta-analysis, but it appears that immersion education may have a greater impact on mathematics achievement. It is important to note, however, the large F^2 present in both separate analyses. Other factors potentially affect achievement to a greater extent.

Table 5. *Separate Mathematics Meta-Analysis as Moderator Report for Academic Achievement for Immersion Students: All Effect Sizes as Independent Samples*

Statistic	Fixed Effects Results	Random Effects Results
K	26	26
Mean ES	0.20	0.36
z(p-value)	8.15(.0000)	5.33(.0000)
SE	0.02	0.07
95% CI	0.15, 0.24	0.23, 0.49
Q(p-value)	--	151.24 (.0000)
Tau-squared	--	.0825
I-squared	--	83.47%
95% Credibility Interval	--	-0.25, 0.97

Note. Random Effects model is calculated using the method of moments.

Further moderating effects analyses would consider separate pooled and non-pooled tau-squared between the groups to better estimate the true score. In addition, a meta-regression would be useful to check for a continuous moderator based on the grade level and years of instruction in immersion programming. Other categorical moderators of interest include language of instruction, one-way versus two-way programming, and partial or dual language immersion versus total and full immersion programs. Similarly, it would be interesting to test whether there is a difference in effect sizes and variability between the published and unpublished studies.

Diagnostic Analyses

Meta-analyses suffer from the potential of publication bias. Studies that report significant results are more likely to be published relative to studies which effect little practical significance. It is therefore difficult to determine from the

studies that were coded whether immersion education has a measurable effect on academic achievement. With so few published and unpublished results in the literature, it is probable that other studies have not been published or completed.

This is an especially important consideration with programming that takes place in a dynamic environment like that of public education. Due to the increased accountability standards faced by school districts, ineffective programs that either produce null or negative effects on student achievement are unlikely to continue. Even when programs are successful, peripheral problems related to the exclusive nature of immersion programs with advancing grade levels and student attrition may negatively impact even a successful program's longevity. One of the author's own manuscripts was in part rejected for publication because an immersion program was terminated despite the academic performance of participating students. The article reviewers specifically stated that the program's termination did not fit with the report's aims of performance and possibilities (J. Foss, personal communication, 8 Jan. 2017).

Failsafe K

Corwin (1983) provided one way to test for the likelihood of publication bias. Using a fail-safe K , a calculation is performed to determine the number of studies that would have to report a null or negative effect. Corwin (1983) provided the formula:

$$k_{fs} = \frac{k_{obt}(\bar{d}_{obt} - d_c)}{d_c - \bar{d}_{fs}}$$

to determine the number of studies needed to nullify the effect seen in the literature. The $\bar{d}_{obt}$ is the mean effect size from the analysis.

With the 58 effect sizes coded, the $\bar{d}_{obt}$ was 0.26. The d_c is the criterion level for a trivial effect size. In this case, d_c will be 0.10. The failsafe $\bar{d}$, typically 0.0, will be -0.30 for this analysis because negative effects are reported in the literature. Therefore, the failsafe K in this case is 23, the number of effect sizes that would have to be reported that fall within those bounds to obtain the critical d value. If the failsafe $\bar{d}$ were -0.50, the number of effect sizes needed would diminish to 15 studies.

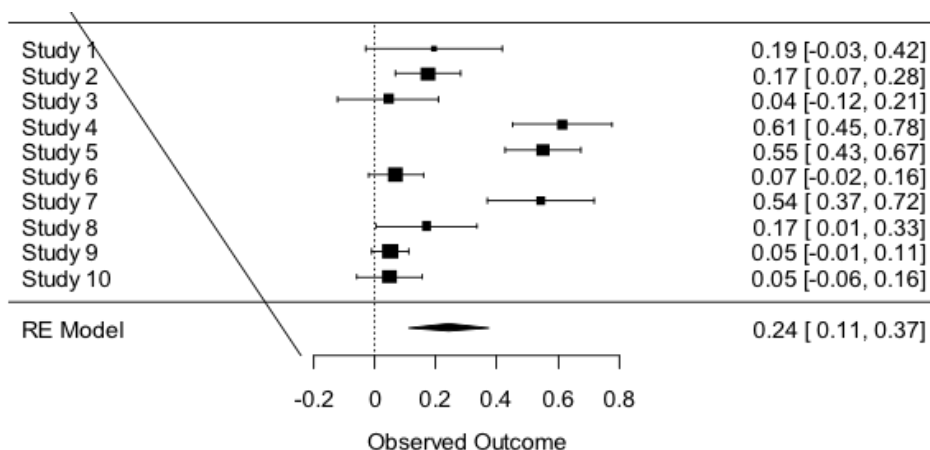
Using the 10 studies with an average effect size computed for each, the obtained k value is 10. Instead of Cohen's d , Hedge's g is used. The average obtained effect size from the ten studies is 0.25. Using the first scenario with the criterion g of 0.10 and the failsafe g of -.30, the failsafe $k=4$ studies. With the increased failsafe g of -0.50, the failsafe k rounds up to three. Therefore, it is very plausible that few studies are required that demonstrate effects that contradict the often-positive effect reported in most studies. Using Dahlke and Wiernik's

(in press) automatic settings in R with the Orwin approach and a target effect size of 0.10, the fail-safe k is fifteen studies.

Forest Plot

A forest plot indicates the mean, weight, and confidence levels of each of the studies in the meta-analysis. High variability is indicated by the spread of the confidence intervals and between study variability is indicated by the extent to which the confidence intervals overlap. The results of the random effects model are presented in Figure 1 with the mean effect size and the confidence intervals built into it. As can be seen, the first study has a wide range associated with it because of the little weight it carries, whereas the ninth study has a very tight range for its confidence intervals given its weight. Although the mean effect size is slightly above .20, most of the studies fall between the mean effect size and zero, with some confidence intervals indicating potential negative effects on academic achievement due to education through a foreign language in immersion programs relative to the students' first language in traditional classroom instruction.

Figure 1. **Forest Plot of Ten Studies**



Funnel Plot & Trim and Fill

Funnel plots describe the standard error and the observed effect size of a study. The pyramid that is formed has its apex at the mean effect size and studies closer to the top represent those with very small standard errors. This funnel plot and the accompanying trim and fill plot examine the ten principle studies in this analysis and the composite effect sizes for each study. The trim and fill plot is a way to determine the likelihood of publication bias. Where present, an open

circle would indicate the presence of a study that would indicate an unpublished study. Although there are approximately equal weights outside of the triangle, I am surprised to see that there are not any indicated missing studies inside the pyramid. It is important to note that many of the studies have a relatively high standard error, indicating the variability inherent with small effect sizes. These plots are shown in Figure 2.

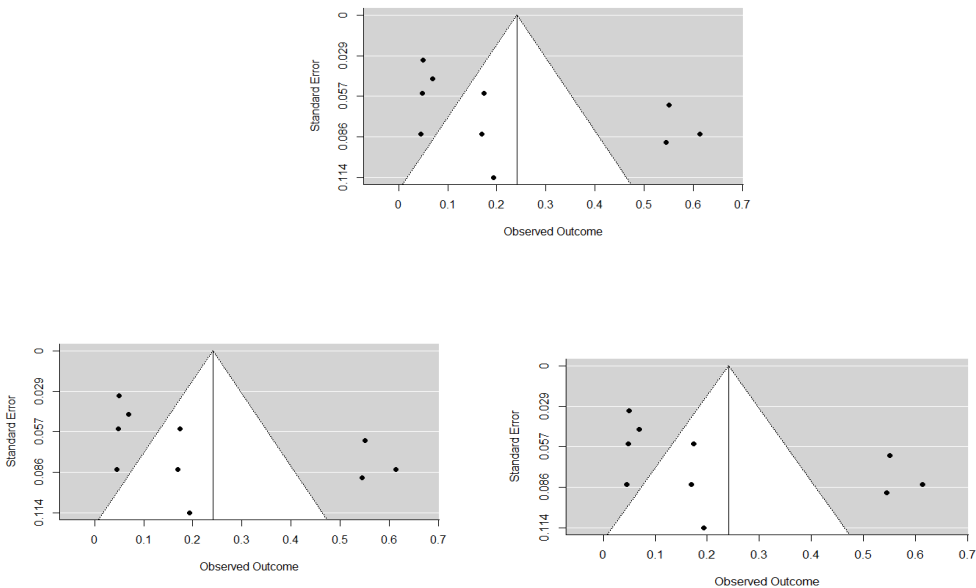


Figure 2. Funnel Plot & Trim and Fill Plot of the Ten Studies

Table 6. Cumulative Record of Each Study Added to the Random Effects Model

Study	Estimated ES	SE	Z	P	CI	QE	QEP	Tau ²	I ²	H ²
1	0.19	0.11	1.69	0.0905	-0.03, 0.42	0	1	0	0	1
2	0.18	0.05	3.60	0.0003	0.08, 0.27	0.02	0.88	0	0	1
3	0.14	0.04	3.37	0.0007	0.06, 0.23	1.88	0.39	0	0	1
4	0.26	0.12	2.12	0.0340	0.02, 0.49	27.04	0	0.0512	88.90	9.01
5	0.32	0.11	2.81	0.0049	0.10, 0.54	44.83	0	0.0573	91.07	11.21
6	0.27	0.10	2.74	0.0061	0.08, 0.47	65.63	0	0.0541	92.38	13.13
7	0.31	0.09	3.31	0.0009	0.13, 0.50	76.69	0	0.0560	92.18	12.78
8	0.29	0.08	3.51	0.0004	0.13, 0.46	77.74	0	0.0499	91.00	11.11
9	0.26	0.07	3.55	0.0004	0.12, 0.41	103.55	0	0.0443	92.27	12.94
10	0.24	0.07	3.60	0.0003	0.11, 0.37	108.46	0	0.0395	91.70	12.05

Cumulative Effect

A cumulative effect record helps to understand how individual studies fit the specified model, with each being added at a time. Table 6 displays how each study changes the effect size and heterogeneity statistics of the random effects model.

Sensitivity analysis

A sensitivity analysis is a diagnostic tool that helps provide insight into which studies affect different aspects of the meta-analysis by way of a leave-one-out diagnostic. In particular, this analysis provides a way to quickly scan for outliers and for studies that have a large influence over the meta-analytic results. According to Viechtbauer (n.d.), one of the quick tells of a study's influence is if it has a DFBETAS value greater than one, among other checks. Figure 3 provides a visual display of the diagnostics. Studies 4 and 5 consistently appear to exert a larger influence than most of the other studies. Table 7 provides this information quantitatively.

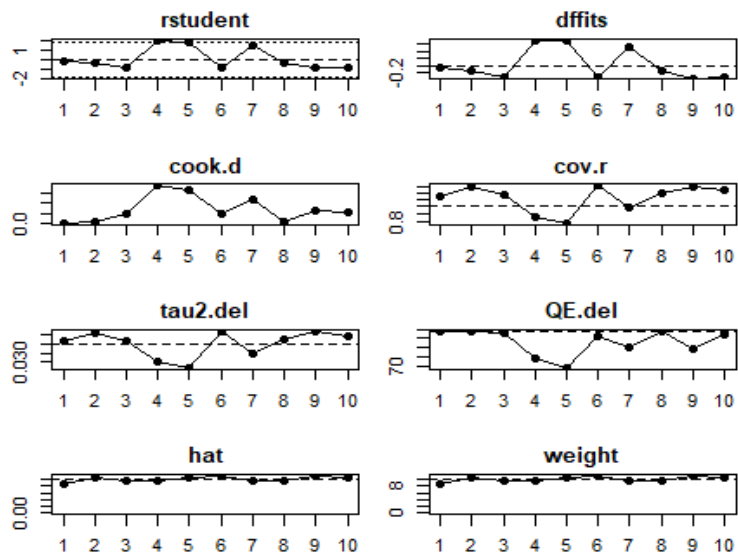


Figure 3. Diagnostics for the Ten Studies in the Meta-Analysis

Table 7. *Diagnostic Results for the Ten Studies in the Meta-Analysis*

Study No.	Authors, Date	R Student External Standardized Residuals	Dffits Value	Cook's d	Cov r	Tau2. del	QE.del	Hat	Weight	Dfbetas inf.
1	Artzer, 1990	-0.22	-0.07	0.01	1.14	0.04	108.40	0.09	8.53	-0.07
2	Fortune & Song, 2016	-0.32	-0.12	0.02	1.29	0.05	108.42	0.11	10.53	-0.12
3	Greene VonCannon, 2015	-0.93	-0.31	0.10	1.16	0.04	106.36	0.10	9.62	-0.31
4	Marian et al., 2013	2.05	0.69	0.37	0.86	0.03	78.06	0.10	9.62	0.69
5	Mukai et al., 2005	1.89	0.69	0.33	0.79	0.03	67.59	0.10	10.29	0.68
6	Strickland & Hickey, 2016	-0.82	-0.29	0.10	1.32	0.05	103.22	0.11	10.78	-0.29
7	Jacobsen, 2013	1.56	0.51	0.23	0.97	0.03	89.50	0.09	9.42	0.51
8	Hill & Otani, 2014	-0.34	-0.12	0.01	1.18	0.04	108.46	0.10	9.62	-0.12
9	Thomas et al., 1993	-0.93	-0.33	0.13	1.30	0.05	89.26	0.11	11.05	-0.34
10	Padilla et al., 2013	-0.94	-0.33	0.12	1.24	0.04	103.55	0.11	10.53	-0.33

Discussion

The question of the utility of immersion education in improving the academic performance of students whose first language is English with considerable class time spent learning through the target language is an important consideration for parents as well as school leaders as the dual language model has expanded (Center for Applied Linguistics, 2011). Considering that accountability measures are often tied to school funding formulas, it is important for school administrators to understand the potential impacts on student achievement with the implementation of an immersion program. Although the results reported publicly are generally positive, the theoretical model and some examples in the literature indicate potential detrimental effects.

This meta-analysis examined ten studies that met the inclusion criteria outlined above. Two types of analyses—full inclusion of all effect sizes and one composite effect size per study—were conducted to examine the immersion effect. In both analyses, the overall effect was positive, albeit small. Immersion students may be predicted to rank a quarter standard deviation above students in traditional classrooms. When examining differential effects on English language arts or mathematics achievement, the positive effect on mathematics

achievements was slightly larger. However, there is considerable variability within these analyses and it is likely that other factors play a more important role in determining student achievement. For instance, a recent study that did not meet inclusion criteria, which examined the effects of three years of immersion education in Utah, did not demonstrate that immersion programming or the specific language of instruction predicted greater achievement on fourth grade mathematics performance (Watzinger-Tharp, Swenson, & Mayne, 2016). Other factors, such as gender and socioeconomic status as proxied by free and reduced lunch status, were important in predicting performance.

Unfortunately, the diagnostic analyses indicated the potential for publication bias in the reported results in the literature. It would only take a few studies with a moderate negative effect size to negate the small, positive effect sizes reported in this manuscript. Due to the accountability measures tied to public education systems, it is probable that unsuccessful or ineffective programs were quickly terminated. Gregg Roberts, one of the principal actors in Utah's immersion boom, had stated that he had never heard of the cancellation of an immersion program until I mentioned how the program I headed was terminated (personal communication, 18 November 2017). As stated earlier, failed programs are unlikely to be reported in the literature.

Further, the confusion in terminology between immersion and bilingual education programs and the many different program models involved can often lead to positive results reported for groups that do not coincide with the targeted students. For example, many positive results are reported for language minority students in bilingual or immersion programs, particularly in two-way or developmental bilingual programs. In addition to the recognition of heritage language diversity as an asset, California's Proposition 58 opens the possibility for students, particularly ELLs, to access two-way immersion programs. It is expected that these programs will yield positive academic results for students as they learn English. While these results are promising, they bolster the argument that students learn content best when taught in their first language or with other language supports.

It is important to note that the positive effects often reported in the immersion research can be traced to potentially unequal groups. These groups can be seen through the lens of demographic and sociolinguistic variables that may begin as small differences but yield greater influence on academic achievement over program sequences. Indeed, Hill and Otani (2014) found in one school that there were more students that qualified for special education programming in the group of students in traditional classrooms relative to immersion classrooms. Similarly, students' home language can mediate performance in school, and immersion programs may include large numbers of ELLs in two-way models. Interestingly, Watzinger-Tharp, Swenson, & Mayne (2016) differentiated the average growth percentiles of students by target language, but also explicitly

contrasted the growth in Spanish one-way and Spanish two-way programs. By definition, the two-way immersion programs consist of classrooms in which approximately half the students already speak Spanish. Although the overall Spanish two-way performance was summarily lower than other programs or target languages, the error bars overlapped. However, the authors indicated that “because of large amounts of variance among the schools, these differences are not statistically significant” (p. 11). Likewise, status as a linguistic minority or majority group in a two-way program can often imply important demographic information about a community with the potential to affect student achievement.

Williams (2017) explicitly states how parents see immersion programs as a way to increase the cultural capital of their children. Middle-class parents in particular have fought to enroll their children in these programs, even soliciting charter schools to create the model. Parents that take an active part in their children’s education are likely to contribute to their children’s academic achievement. Because parents traditionally elect to enroll their children in these programs, it can be posited that children of greater socioeconomic means tend to fill immersion seats relative to poorer children. In two-way immersion programs, where there are often two equal groups of language majority and language minority students, the language majority students tend to have lower rates of free or reduced lunch than the language minority students. Moreover, Williams (2017) noted that two-way dual language programs often evolve into one-way programs as middle-class parents put pressure on districts to offer more immersion options for their children. Schools that are schools-of-choice can experience an influx of out-of-district students whose affluent parents can provide private transportation to a school that offers these programs. Therefore, it is difficult to make the most basic of statistical assumptions when there are unequal groups. The comparisons that are most likely to be reported in the literature are most likely unequal prior to the beginning of formal education.

Lastly, immersion programs stand in contrast to another reality in public education—student attrition. Although all students can begin an immersion track in kindergarten, it is difficult for students that do not have prior language exposure or proficiency to enter an immersion program after the first grade. Attrition rates are often related to poverty as more transient students tend to live in less financially stable homes (Mehana & Reynolds, 2004; Temple & Reynolds, 1999). Therefore, it is probable that the worst performers in immersion programs, which can also be some of the lower performing students in general, leave the school district or the program itself. This can potentially leave a greater concentration of higher SES students or better achieving students in the immersion classroom, which tends to experience smaller class sizes with increasing grades (Arthur, 2004; Padilla, Fan, Xu, & Amado, 2013).

At the same time, the traditional classrooms can experience overcrowding and effectively leave teachers with less time to spend on individual children,

which also happen to belong to a lower social class or experience more learning difficulties. Because immersion education does not happen in a laboratory, it is difficult to control for the many confounding variables. Because of the mantra that immersion students tend to experience depressed performance early and later demonstrate equal achievement rates, some schools have instituted special programs to make sure immersion students do not fall behind. This was the case in a Maryland immersion program (Essama, 2007). However, expectations of lower performance from other Maryland lower-class students not in the immersion program might not have been met with a similarly intense effort to ensure academic success (Rist, 1970).

Although this analysis found a small, positive effect for immersion education relative to traditional classrooms, it is also likely that there can be a true null effect. Even if this is the case and there is no difference in the academic performance of students in immersion programs, then immersion education proves ultimately beneficial where students can perform on par with their peers. The successful immersion students perform in two languages whereas their peers in traditional classrooms can only achieve in one language.

Limitations and Future Research Directions

As a meta-analysis, caution must be exercised in identifying wide implications due to this study's methodological limitations. Meta-analyses typically involve multiple coders whereas the articles used in this study were coded solely by the author. Future studies should employ multiple coders and present the interrater reliability of those coders. This is important because instability in the coding and determinations in the inclusion criteria may yield different results. Second, this meta-analysis only examines ten studies which met the inclusion criteria. As indicated by the failsafe k analysis, it would not take many studies to negate the small positive effect that was found. Although the inclusion criteria were focused on including studies from which an effect size could be determined from immersion programs, unsuccessful programs are unlikely to have been reported in the academic literature.

Although efforts were made to examine the literature for articles and dissertations, it is likely that studies that met the inclusion criteria were missed because of the multiple terms that are utilized in the field. Further research would include a more exhaustive literature review and should follow best practices (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009) by including attempts to contact the eminent researchers in the field for datasets, file drawer articles, and leads to other potential sources for effect sizes to be determined. Because of the data reported in newsletter articles from the American Council on Immersion Education, multiple datasets should be available that could yield enough information for effect size calculation. It is important to note, however, that

utilizing unpublished work is inherently complicated, as increasing the amount of studies for meta-analysis may contrarily decrease the overall quality of the corpus and the validity of its conclusions—effectively “garbage in, garbage out” (Borenstein et al., 2009; Sharpe, 1997). There may be many legitimate reasons that unpublished manuscripts have not passed peer review.

In addition to the inclusion of more studies, another consideration for future research is the type of meta-analysis performed. Although briefly discussed previously, there are multiple techniques for conducting meta-analyses and some of those techniques are outdated or used principally in other fields. For example, vote counting was one of the original meta-analytical approaches (Borenstein et al., 2009). In this approach, significant results were simply tallied based on the direction of the t test, otherwise known as the sign test. Likewise, non-significant results were also considered in the tally. Because p values depend both on the size of the effect and the size of the sample, it is plausible that many studies with low levels of practical significance are discarded. Other approaches to meta-analysis failed to consider the weight of the population; hence, a few studies with many participants can overshadow the effects seen by multiple contradictory studies with lower n .

While the approach used in this analysis follows the steps outlined in Borenstein et al. (2009) and their parameters for heterogeneity of effect sizes and the inverse-variance method, other meta-analytic approaches are utilized in other fields. Schmidt and Hunter (2015) illustrated that within industrial/organizational (I/O) psychology’s two principle journals, there were four different meta-analytical methods utilized. Within I/O psychology, though, the Hunter-Schmidt method was used in about 80% of publications. Schmidt and Hunter’s (2015) approach to meta-analysis employs a series of artifact corrections based on the characteristics of the studies involved. In this way, they attempt to correct for bias in the effect sizes that are reported in the literature. Similarly, Borenstein et al. (2009) use Hedges’ g instead of Cohen’s d in order to account for the effect of population size in the effect size when entered into the analysis. This is an example of an artifact correction for bias because studies with fewer participants tend to produce larger effect sizes. Therefore, the Hunter-Schmidt method attempts to account for all bias inherent in the studies (samples) in the analysis. Future investigations may find different results utilizing the Hunter-Schmidt method than the Hedges-Olkin method outlined by Borenstein et al. (2009).

The final major limitation of this meta-analysis and the greatest potential for clarification in future research is the use of randomized data. Because the studies examined in this meta-analysis principally involved non-randomized students, the potential for bias from unequal groups limits the generalizability of these results. Parents often self-select to place students in these programs. As Williams (2017) explained, immersion programs are seen as a commodity to raise the cultural capital of middle-class students, and initial two-way immersion

programs designed to both encourage achievement in ELLs sometimes evolve into one-way programs as neighborhood demographics change with this highly sought-after educational program. Even though full lottery entry into these programs helps to mitigate initial unequal group differences, sociocultural factors tied to student transience will continue to affect academic achievement as well as continuing student participation in these programs. There is often a window of two years in which students are permitted to matriculate into an immersion program, and immersion class sizes tend to decrease with each consecutive grade level. Lastly, immersion programs do not operate in a bubble and educational leadership must always weigh the effects of immersion programs, whether neutral or directional, against the best interests of each building and district given the needs of the student population.

Works Cited

- Arthur, G. (2004). "Partial Spanish Immersion Program Expands by Offering Academic Excellence for All." *The ACIE Newsletter* 7.2. Web.
- Artzer, M. E. (1990). *The Effect of an Early Partial Immersion Program in Foreign Language on the Achievement and Academic Self-concept of Students in Grades Seven and Eight*. Dissertation, Miami University. Web.
- Baker, K. (1987). "Comment on Willig's 'A meta-analysis of selected studies in the effectiveness of bilingual education.'" *Review of Educational Research* 57.3: 351-362.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-analysis*. West Sussex, UK: Wiley. Print.
- Bournot-Trites M., & Reeder, K. (2001). "Interdependence Revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program." *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 58.1: 27-43.
- Center for Applied Linguistics. (2011). *Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools*. Web.
- Corwin, R. G. (1983). "A Fail-safe N for Effect Size in Meta-analysis." *Journal of Educational Statistics* 8: 157-159.
- Cummins, J. (1977). "Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual Skills." *The Modern Language Journal* 61.1-2: 3-12.
- Cummins, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- Dahlke, J. A., & Wiernik, B. M. (in press). "Psychmeta: An R package for Psychometric Meta-analysis." *Applied Psychological Measurement*.
- Diaz, R. M. (1983). "Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development." *Review of Research in Education* 10.1: 23-54.
- Essama, L. (2007). "Total Immersion Programs: Assessment Data Demonstrate Achievement in Reading and Math." *The ACIE Newsletter* 11. Web.
- Fortune, T. W., & Song, W. (2016). "Academic Achievement and Language Development in Early Total Mandarin Immersion Education." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 4.2: 168-197.

- Felton, T. F. (1999). "Sink or Swim? The State of Bilingual Education in the Wake of California Proposition 227." *California University Law Review* 48: 843-880.
- Greene VonCannon, S. (2015). *A Study of a Spanish Immersion Program and its Impact on the Academic Achievement of First Grade Students*. Dissertation, Wingate University. Web.
- Haj-Broussard, M. (2005). "Comparison Contexts: African-American Students, Immersion, and Achievement." *The ACIE Newsletter* 8.3. Web.
- Hall, C. J., Smith, P. H., & Wicaksono, R. (2011). *Mapping Applied Linguistics: A Guide for Students and Practitioners*. New York, NY: Routledge.
- Hill, S. R. & Otani, H. (2014). *The Academic Effects of an Elementary Chinese Immersion Program*. Unpublished thesis. Central Michigan University.
- Hopkinson, A. (2017, January 6). "A New Era for Bilingual Education: Explaining California's Proposition 58." *EdSource*. Web.
- Jacobson, S. (2013). *A Comprehensive Evaluation of a K-5 Chinese Language Immersion Program*. Dissertation, Gardner-Webb University. Web.
- Jones, C. T. (2005). "Spanish Immersion and the Academic Success of Alamo Heights Students." *The ACIE Newsletter* 9.1. Web.
- Kennedy, B., & Medina, J. (2017, September). *Dual Language Education: Answers to Questions from the Field*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Web.
- Kirkici, B. (2004). "Foreign Language-medium Instruction and Bilingualism: The Analysis of a Myth." *Sosyal Bilimler Dergisi* 2: 109-122.
- Lee, A. (2018, January 17). "Parents, Teachers Praise Utah's Dual Language Immersion." *The Daily Universe*. Web.
- Lo, Y. Y., & Lo, E. S. C. (2014). "A Meta-analysis of the Effectiveness of English-medium Education in Hong Kong." *Review of Educational Research* 84.1: 47-73.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Marian, V., Shook, A., Schroeder, S. R. (2013). "Bilingual Two-way Immersion Programs Benefit Academic Achievement." *Bilingual Research Journal* 36.2: 167-186.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). "School Mobility and Achievement: A Meta-analysis." *Children and Youth Services Review* 26.1: 93-119.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., The PRISMA Group (2009). "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses: The PRISMA Statement." *PLoS Med* 6.7. Web.
- Mukai, A., Downes, S. M., & Sato, J. (2005). "Academic Achievement of English-speaking Students in a Japanese Immersion Program." *Educ. Technol. Res.* 28: 53-58.
- Office of English Language Acquisition. (2015). *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education. Web. 1
- Padilla, A. M., Fan, L., Xu, X., & Silva, D. (2013). "A Mandarin/English Two-way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement." *Foreign Language Annals* 46.4: 661-679.
- Rist, R. (1970). "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education." *Harvard Educational Review* 40.3: 411-451.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2015). *Methods of Meta-analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sharpe, D. (1997). "Of Apples and Oranges, File Drawers and Garbage: Why Validity Issues in Meta-analysis Will Not Go Away." *Clinical Psychology Review* 17: 881-901.

- Strickland, K. & Hickey, T. M. (2016). "Using a National Dataset to Explore Sub-groups in Irish Immersion Education." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 4.1: 3-32.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Avon, England: Multilingual Matters.
- Tedick, D.J. & Wesely, P. M. (2015). "A Review of Research on Content-based Foreign/Second Language Education in US K-12 Contexts." *Language, Culture and Curriculum* 28.1: 25-40.
- Temple, J. A., Reynolds, A. J. (1999). "School Mobility and Achievement: Longitudinal Findings from an Urban Cohort." *Journal of School Psychology* 37.4: 355-377.
- Thomas, W. P., Collier, V. P., & Abbott, M. (1993). "Academic Achievement through Japanese, Spanish, or French: The First Two Years of Partial Immersion." *The Modern Language Journal* 77.2: 170-179.
- Viechtbauer, W. (n.d.). "Outlier and Influential Case Diagnostics for 'rma.uni' Objects. Metafor-Project." Retrieved from <http://127.0.0.1:20161/library/metafor/html/influence.rma.uni.html>.
- Watzinger-Tharp, J., Swenson, K., & Mayne, Z. (2016). "Academic Achievement of Students in Dual Language Immersion." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21.8: 913-928. Web.
- Williams, C. (2017, December 28). "The Intrusion of White Families into Bilingual Schools." *The Atlantic*. Web.
- Willig, A. C. (1985). "A Meta-analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education." *Review of Educational Research* 55.3: 269-317.

Chulas, criadas y prostitutas: la imagen de la mujer trabajadora en la zarzuela como “el otro” cuadro de costumbres de la España decimonónica

Sofía Monzón Rodríguez

University of Alberta

Resumen: Analfabetismo, servilismo e indefensión, podrían ser, *a priori*, particularidades con las que hoy en día nos referiríamos a la mujer lumpenproletaria urbana de mediados de siglo XIX. Siguiendo la línea crítica del Nuevo Historicismo, este estudio analiza la imagen descrita por varios artistas costumbristas españoles que acercan su objetivo para así pintar a la mujer trabajadora perteneciente a las bajas esferas bajo la figura de la “chula”, la “sirvienta” y la “prostituta” en las selecciones extraídas de *Los españoles pintados por sí mismos* (1843-1844), *Las españolas pintadas por los españoles* (1872) y *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas* (1881). Además, se contrastará cómo estos tres tipos femeninos tienen cabida en las zarzuelas *La Gran Vía* y *La revoltosa*, ambas estrenadas en Madrid en 1886 y 1897, con el fin de abordar las interacciones que los tres tipos compartían y esclarecer la naturaleza de la relación o vínculo que podía surgir entre ellas.

Palabras claves: Costumbrismo, mujer trabajadora, zarzuela, chula, sirvienta, prostituta.

En pleno siglo XIX el costumbrismo se alza como la corriente artística que hasta el momento mejor logra expresar las inquietudes nacionalistas del ser humano, dado su afán por describir y enfocar en aquellos elementos tradicionales que se toman como modelos para definir la identidad de los países europeos. En España, el auge de la narrativa periodística y la aparición de la literatura folletinesca de base francesa son, entre otros, los subgéneros literarios más cultivados durante el siglo XIX, dejando a un lado la aparición de la narrativa más inclinada hacia el Realismo y Naturalismo que surgirá a partir de 1868. Las producciones costumbristas, a través de los tipos y cuadros de costumbres, han logrado pasar a la historia como fuente inmensa de información acerca de las ideologías políticas, el desarrollo industrial y económico, las tendencias y corrientes artísticas. Asimismo, han dejado constancia del *modus vivendi* y de las reacciones de los distintos grupos sociales sobre una de las etapas históricas más rica en cambios y avances de toda la edad contemporánea.

Dentro del vasto género costumbrista, es interesante profundizar en toda aquella producción artística que retrata al género femenino en sus distintas manifestaciones sociales para intentar comprender el papel femenino del momento y, de cierta manera, aportar un granito de arena a los estudios panorámicos de la mujer y la representación de esta en la literatura y, por ende, en la sociedad española decimonónica. Siguiendo la línea crítica del Nuevo Historicismo, el presente estudio analizará la imagen descrita por varios artistas costumbristas españoles que acercaron su objetivo para así pintar a la mujer trabajadora o lumpenproletaria perteneciente a las bajas esferas. Particularmente, se observará de manera individualizada la figura de la “chula”, la “criada” y la “prostituta”

en las selecciones extraídas de *Los españoles pintados por sí mismos* (1843-1844) y *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas* (1881). Por otro lado, se tendrán en cuenta las descripciones de estos tres mismos tipos femeninos que se incorporan en dos representaciones del nuevo género dramático surgido en España a mediados del siglo XIX, el llamado género chico, popularmente conocido como zarzuela; *La Gran Vía* (1886) y *La revoltosa* (1897). De este modo se abordarán específicamente las interacciones que los tres tipos femeninos compartían, con el fin de esclarecer la naturaleza de la relación o vínculo que podía surgir entre ellas. Por lo tanto, este estudio pretende arrojar un poco de luz sobre las cuestiones de conciencia de clase en el mundo femenino, no solo desde la perspectiva intrínseca de la mujer trabajadora, sino también desde la mirada burguesa decimonónica pues, esta era, al fin y al cabo, mecenas y consumidora tanto de la producción literaria como de la teatral.

Partiendo de la base de que “todo texto constituye un campo de batalla donde se desarrolla la lucha entre estructuras jerárquicas y fuerzas marginales, entre las que destaca la voz femenina” (Fothergill-Payne 377), resulta un tanto sugestivo acercarse a los artículos de tipos costumbristas femeninos con las lentes del Nuevo Historicism, con el fin de abordar la obra desde un estudio en el que prime la relación del texto con su contexto. Hablamos de neohistoricismo para referirnos *grosso modo* a la crítica que:

repudia el formalismo y el inmanentismo y propugna la eliminación de la dicotomía entre texto y contexto, entre la literatura y las otras formas culturales . . . es heredero del marxismo crítico y se halla vinculado (cuando no identificado, durante un periodo por el propio Greenblatt) a la Poética Cultural. (Montes 208)

También, como apunta Louise Fothergill-Payne en su artículo “Ars histórica y neo-historicismo: ¿Qué hay de nuevo?”, “el neo-historicismo está dominado por un feminismo/marxismo que examina el texto a la luz de una lucha por el poder, lucha que se manifiesta en todos los niveles y sensibilidades de la sociedad (la familia, la religión, el arte y el drama)” (377). Esta perspectiva se antoja adecuada a la hora de analizar las cuestiones que aborda este trabajo de, por un lado, conciencia de clase en un periodo histórico en el que la modernidad y las revoluciones sociales e industriales amenazan las tradiciones y las jerarquías anteriores a la sociedad de clases y, por otro, el papel o papeles de la mujer reflejado en los tipos costumbristas de la “chula”, la “criada” y la “prostituta”.

Este último aspecto requiere no solo de una visión meramente neohistoricista, sino también se tendrá en cuenta el acercamiento del ala más feminista que propone Judith Lowder en su artículo “History as Usual? Feminism and the ‘New Historicism’”. De lo contrario, como se menciona en la siguiente cita, se

puede recaer en una mera reconstrucción histórica e ideológica que perpetúe la cosmovisión masculina:

Non-feminist “new historicism,” for example, in its non-cultural materialist modes, has been widely criticized for its tendency to insist upon the totalizing power of hegemonic ideologies, ideologies implicitly informed by elite male values and often presented as typical of the way culture itself is constructed as a whole. (166)

En medio de un país reacio a instaurar un estado liberal, poco a poco se van soltando las ataduras del absolutismo borbónico, la hegemonía de la nobleza y los privilegios, frente a una modernidad que empieza a ganar presencia en las grandes ciudades como Madrid. Sin embargo, pese a los incipientes cambios económicos y sociales, el destino de la mujer perteneciente a las capas más bajas de la sociedad es poco halagüeño. La falta de conciencia de clase por parte del lumpenproletariado es un recurso controlado por la burguesía y aquellos ciudadanos cuyo estatus social se considera superior al del pueblo bajo; un recurso del que se benefician y que de cierta manera perpetúan durante todo el siglo XIX y parte del XX.

Las inquietudes de los artistas y literatos del momento convergen en su intención por plasmar la esencia española, mejor conocida como casticismo, la cual se ve amenazada por los efectos de la modernidad que empieza a estar presente en la capital. La vida tradicional de la sociedad madrileña se estima en peligro y los escritores costumbristas se preocupan por dejar constancia escrita de los comportamientos o roles de las tradiciones y de aquellos ciudadanos que corresponden a un grupo estereotípico de la heterogénea población: “En Madrid, [es] donde se confunden todos los tipos y todas las personalidades, donde pierden su carácter los naturales de todas las provincias, donde todas las clases se revuelven en confusa amalgama” (Balmaseda 260).

Analfabetismo, servilismo e indefensión, podrían ser, *a priori*, particularidades con las que hoy en día nos referiríamos a la mujer lumpenproletaria urbana de mediados de siglo. Uno de los tipos más castizos y famosos que caracterizan el Madrid de mediados del XIX es la chula. Este tipo costumbrista puede englobar a la presumida costurera, la vendedora, la cigarrera, la pequeña negociante, entre otros roles de mujer trabajadora y tradicional del pueblo madrileño. La chula presentada por Joaquina Balmaseda, en *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas* (1882), es la nieta de las heroínas que lucharon frente a los franceses, las majas, mujeres de coraje y gran corazón. El tipo de la chula se reconoce visiblemente a finales de 1830, a través de la “elegancia y desgarro, [uso] de prendas nacionales y extranjeras, y su adorno de cabeza es el pequeño pañuelo avanzando en toldo sobre la frente” (269). Balmaseda la describe

como “independiente y [que] se dedica poco al servicio doméstico” (270). De ella también se dice que sabe leer, le gusta de ir al teatro y fueron enviadas a la escuela hasta que hacían falta en casa y debían ponerse a trabajar: “la niña deja de ir a la escuela y su educación acaba donde debía empezar” (272).

La falta de una educación más profunda parece denotar, según la autora, que la chula es libre de amar y de escoger a su compañero; hecho que normalmente le traerá posteriores desgracias y que contradice la no libertad, en ese sentido, de la mujer educada. Como se presenta en la siguiente cita: “la hija del pueblo, sin guarda ni educación, se deja acompañar por el hombre que le gusta, tiene franca rudeza de rechazar al que no quiere, y el amor propio hace su oficio, no la desenvoltura de la mujer, generalmente calumniada” (273). Ya la propia autora es consciente de los efectos y la importancia de la educación en la mujer, hecho notable, pues contrapone las características básicas que representa el pueblo bajo y, en especial, el género femenino, y con tal fuerza expone sus esperanzas para las generaciones futuras:

¿Qué no puede esperarse de una mujer de tales condiciones, el día en que la educación contenga sus arranques indómitos, y fije los límites del deber y de la prudencia en aquella razón sutil, de concepción pronta, de resolución fácil, de impremeditación heroica? ¡Ah! Ilustrad a la mujer del pueblo, hombres pensadores . . . haced, pues, que la chula indómita de hoy sea mañana mujer instruida; que aprenda a sujetar sus actos a la mitad de su razón, la sociedad dará un gran paso . . . (275)

Paralelamente, otro de los tipos femeninos que pertenecen a la clase baja del pueblo madrileño es la criada. Sofía Tartilán describe a la criada de la segunda parte de siglo, en *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, como la moza que desempeña multitud de tareas dentro de la casa en la que sirve. Entre sus labores destacan la plancha, los recados, guisos y la limpieza del hogar en general. Muchas provienen de diferentes regiones de la península en busca de una nueva vida en la capital.¹ La autora contrasta las diferencias de la criada moderna con la criada de finales del siglo XVIII, la nueva es más propensa a cambiar de casa, mientras que la antigua solía permanecer perenne y llegaba a considerarse una más del hogar, pues crecía dentro de la familia como cualquiera de sus miembros. En palabras de la autora: “La antigua sirvienta era casi un individuo de la familia: la de hoy, podemos felicitarnos si no es un

1 Esa misma idea se refleja en Mesonero: “*El Curioso Parlante* nos ofrece también información privilegiada sobre los distintos oficios y profesiones de los habitantes de Madrid basada en la procedencia o nacimiento de los mismos, consciente de que la sociedad madrileña a mediados del siglo xix está configurada por los habitantes de otras poblaciones, como en el caso del artículo *Inconvenientes de Madrid*, en el que se indica que, por regla general, la criada procede de la Alcarria (1842b: 44-47)” (Rubio 100).

enemigo doméstico” (673). Esta misma idea de alternancia o cambio se expresa también en el artículo costumbrista de José María de Andueza que, del mismo modo, dibuja el tipo de la criada, esta vez en la colección *Los españoles pintados por sí mismos*: “[e]s absolutamente indispensable mudar de Criada todos los meses” (88). La criada está presente en la vida diaria madrileña, como señala Enrique Rubio en su artículo “La etopeya de la criada en el artículo de costumbres”:

El servicio doméstico, la criada, es imprescindible en cualquier casa, sin necesidad de contar con una posición social elevada, de ahí que su presencia esté, prácticamente, en todo el tejido social, desde comerciantes, vendedoras y hospedadores hasta abogados, médicos o personal administrativo de cualquier oficina del gobierno. Su salario, cincuenta o sesenta reales al mes. (104)

Por otra parte, cabe mencionar los comentarios de este segundo autor sobre la picaresca y malicia de la sirvienta con respecto a su vida sentimental: “la criada perfecta ha de tener, cuando menos, dos amantes; uno en su pueblo, y otro en el pueblo en el que sirve . . . [y] puede tener tres y hasta media docena” (90). Su sino, después del trance de servir casa por casa, se puede reducir a: “vender palillos en un portal o a meterse a ama de gobierno, si es que no llega a contraer matrimonio con algún oficial de cerrajero” (94).²

El último tipo que se incluye en este estudio cabe en la descripción de la mujer desamparada que debido a la necesidad, a sus raíces y a la falta de educación o moralidad, debe lanzarse a la mala vida en busca de sustento y protección: la denominada “mujer de mundo” en las colecciones costumbristas de *Los españoles pintados por sí mismos*. El autor que compone el dibujo de este tipo femenino abre su artículo con las siguientes exclamaciones: “¡La Mujer del mundo...! ¡qué horror! ¡qué inmoralidad! ¡qué aberración! ¡qué anarquía!!!...” (Rodríguez 239). La mujer de mundo o “mujer profana” pertenece a la calle nocturna y solitaria, se caracteriza por la esencia picaresca y escasez de honradez; es, en otras palabras, “enredadora, coqueta, que muda a cada paso el traje y el antifaz”

2 Además, “Mesonero Romanos ofrece un material noticioso de primer orden para conocer las costumbres de las criadas, sus paseos por determinadas plazuelas y calles, su lenguaje, sus relaciones amorosas y preferencias por determinados oficios de hombres, especialmente del aguador, su carencia de ambiciones, como en el artículo *Tengo lo que me basta*, . . . 1842, en el que analiza la falta de superación o ambición por parte de la sociedad española, mal endeble que impide el progreso de España” (Rubio 99). Por otro lado, Rubio señala la diferencia en la relación de la criada que a la que se refiere este estudio con la casa en la que sirve, en contraste con las criadas predecesoras: “Antonio Flores insiste en la igualdad de clase y ello incide, tal como él mismo señala, en la contratación: Al cabo y al fin el servicio doméstico no es hoy como antiguamente una servidumbre, sino un contrato bilateral [...] La igualdad es la aspiración constante de esta generación, y la igualdad aplicada a los costumbres ha quitado a estas el matiz que antes las caracterizaba. El dinero ha puesto los placeres al alcance de todas las fortunas y el dinero cada cual lo alcanza como puede (1892, ii: 453)” (101).

(241). Según el costumbrista, cuando envejece o no logra mantenerse a través de ese tipo de vida “se retira triste y paso a paso de la escena pública, y establece con los ahorros una casa de huéspedes o una pensión de señoritas donde la juventud del bello sexo recibe una esmerada educación” (245), es decir, uno de sus destinos es caer en el mundo de la prostitución reconocida.

Habiendo examinado los tres tipos costumbristas que competen a este trabajo, se pasará a analizar las descripciones de estos tres mismos tipos femeninos que se incorporan en dos representaciones del nuevo género dramático surgido en España a mediados del siglo XIX, el llamado género chico, popularmente conocido como zarzuela; *La Gran Vía* (1886) y *La revoltosa* (1897). Académicos como Dómenech, Harney y Romero reconocen la conexión de los cuadros y tipos costumbristas con el, por aquel entonces, novedoso género dramático,

Los nuevos saineteros continuaban la tradición costumbrista de *tipos y escenas*, que había calado en la sociedad española gracias al arrollador éxito de publicaciones como *Los españoles pintados por sí mismos* o las creaciones literarias de Mesonero y Estébanez Calderón. No en vano, aunque el costumbrismo romántico se ceñía esencialmente al periodo comprendido entre 1830 y 1850, desde el punto de vista narrativo, lo cierto es que la proliferación de nuevas ediciones y repeticiones de “tipologías” pondrá de manifiesto que este gusto literario aún no había muerto ni mucho menos, en la década de los ochenta. (Romero 64)

Por género chico nos referimos a aquellas “piezas cortas, generalmente en un acto, rara vez en dos, para ser representadas con música” (Moral 29). Proveniente de la tradición sainetera española, se recrean escenarios simples, con personajes que caracterizan los diferentes tipos costumbristas y en total representan “estampas genuinas de la vida popular, en este caso madrileña” (Romero 61). Además, como apunta Mar Soria en su artículo “Modern *Castiza* Landscapes: Working Women in *Zarzuela*”, a la caracterización de los personajes típicos se suman canciones y bailes folclóricos que remarkan la esencia castiza “*or the autochthonous, typical or genuine spirit of the Spanish nation*” (822). Además, los temas representados hacían énfasis en las primeras respuestas de sociedad a la modernidad, la industrialización y los cambios que la capital comenzaba a experimentar.³

La Gran Vía se convirtió en una obra emblemática desde su estreno en 1886, pues dio con todo lo necesario para captar la esencia ciudad y consiguió “reflejar alegóricamente su más inquietante actualidad” (Moral 45). Los personajes

3 “Género chico also reflected the slow establishment of modernity in turn-of-the-century Spanish society through its themes. Responses to industrialization, capitalism, the mass commodification of culture and travel, or a new class-consciousness materialized in these musical plays” (Soria 824).

masculinos, Caballero de Gracia y Paseante en Corte, muestran al espectador los tipos de la sociedad matritense, haciendo especial hincapié en describir la figura de la criada, *aka* Menegilda, quien representa el tipo de las muchachas de servir. Como se muestra en la zarzuela, las criadas “soportaban unas duras condiciones de vida a cambio de un salario bajo, a veces inexistente, ya que con mucha frecuencia trabajaban por la manutención y el vestido proveniente de la ropa vieja que desechaban sus amas” (50). Ella misma se refiere a su profesión de criada de la siguiente manera: “Pobre chica / la que tiene que servir. / Más valiera / que se llegase a morir. / Porque si es que no sabe / por las mañanas brujulear, / aunque mil años viva / su paradero es el hospital” (Pérez 22). Esta interesante intervención en la que la criada, con total autoconocimiento de su profesión y su situación en la capital, justifica la buena administración que hace del dinero de sus amos, cuando les “sisa” tras ir al mercado, ya que si las muchachas de servir no son espabiladas, su destino cuando dejan de ser mozas válidas para el servilismo y no han encontrado marido es el hospital. La imagen del hospital decimonónico hace referencia al lugar donde hombres y mujeres pertenecientes a las bajas esferas acababan sus días: “Si no se tenía la suerte de dar con un marido a tiempo o encontrar una casa o familia duraderas, al final esperaba el hospital o el asilo” (52). Además de estos dos posibles sinos, la muchacha que servía y no contaba con familiares o ningún otro medio de subsistencia en la ciudad, podía acabar encontrando medios alternos de subsistencia, característicos del tipo lumpenproletario dibujado como la “mujer de mundo” o, yendo un poco más lejos, podía caer en las redes de la prostitución. Como discute Carmen Moral en su artículo, “El género chico y la invención de Madrid: *La Gran Vía* (1886)”:

Los estudiosos de la prostitución madrileña de esos años señalan el oficio de criada como el más frecuente entre las prostitutas . . . Los más osados se atrevían a insinuar que los oficios de criada y prostituta estaban tan próximos que podían definirse mutuamente por sustitución de términos. (52)

Por lo tanto, se refleja la conexión que podía darse entre los dos tipos costumbristas, o dicho de otro modo, se podría estimar una especie de rasgo caracterizador que indica que, en algunas ocasiones, el tipo de la criada presenta un desarrollo que la convierte en otro de los tipos de la España decimonónica: la mujer de mundo o prostituta.

Finalmente, *La revoltosa* (1897) narra los flirteos y amoríos del pueblo bajo madrileño. El personaje característico de esta zarzuela por horas es el chulo y la chula. La revoltosa es la figura femenina representada por Mari Pepa, quien es soltera, picaresca y autosuficiente. Estas características que, como se puede ver, encajan con las descripciones del tipo de la chula presentadas por Joaquina

Balmaseda, harán que la protagonista, debido a su carácter simpático y atrevido, sea envidiada por las mujeres y logre levantar más de dos pasiones entre los hombres. A través de la chula y otros personajes o tipos del Madrid de finales de siglo, la zarzuela encierra en su representación la idea de que la mujer libre, si no cuida su imagen, será considerada como una mujer fácil y podrá ser marginada y desestimada socialmente. La libertad o soltería de la mujer no tiene cabida en la sociedad dominada por el hombre y es por ello que necesita estar subyugada bajo el domino paternal o conyugal. Aun si el personaje de Mari Pepa es libre de elegir compañero y demostrarlo libremente, también es visible cómo la mujer debe mantenerse reservada y honrada, características muy ligadas a la moral y a la religión católica tan presente en la España castiza del siglo XIX.

A través del análisis de la mujer decimonónica de las bajas esferas caracterizada en el género costumbrista mediante las colecciones de tipos y las obras dramáticas de la zarzuela, este trabajo determina que, la literatura y el teatro del siglo XIX han dejado constancia de la sociedad, las relaciones humanas y la forma de concebir el mundo del momento, a través del reflejo de sus personajes literarios y dramáticos. Los vestigios del materialismo, la industrialización y otras muchas características de la modernidad son los precursores del movimiento costumbrista, reaccionario y dedicado a plasmar la realidad de los tipos que componían la sociedad española, especialmente la de la capital. La mujer, en especial la mujer de las clases bajas o lumpenproletaria, estará dibujada a través de diversos tipos costumbristas, cada uno de los cuales se ve, de una forma u otra, determinado por su género y su condición social. La falta de conciencia de clase por parte del lumpenproletariado es un recurso controlado por la burguesía y aquellos ciudadanos cuyo estatus social se considera superior al del pueblo, como se observa particularmente en los casos de la criada y la prostituta, —y en menor medida, en la chula—.

Las dos expresiones artísticas, artículos costumbristas y zarzuelas del género chico, enfatizan, por otro lado, el casticismo madrileño femenino a través de los personajes analizados. A través de ellos se subraya cómo la clase media-alta se beneficia de estas. Tras analizar los tipos de la “chula”, la “criada” y la “mujer de mundo” en los artículos de las colecciones costumbristas, *Los españoles pintados por sí mismos* y *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, se determinan las siguientes conclusiones en relación a los tipos y las interacciones que podían darse entre las tres figuras femeninas, como se ha podido advertir a través de las zarzuelas *La Gran Vía* y *La revoltosa*. La chula conforma el papel de una mujer más independiente y libre, pues elige a sus compañías, es honrada, carismática y tiene una educación básica que le permite leer y disfrutar de la vida social, por ejemplo, yendo al teatro. Sin embargo, como se aprecia en *La revoltosa*, el carácter picaresco de la chula madrileña puede recaer en una fuerte crítica social hacia su vida, algo menos conservadora o más despreocupada que la de otras mujeres más puritanas. Para la criada se distinguen tres destinos claramente

establecidos por la sociedad en la que vive; son *grosso modo*: contraer matrimonio con algún soldado o trabajador de la capital y empezar una nueva vida en un hogar que podrá llamar suyo; morir sola y abandonada en un hospital o asilo cuando el servir de casa en casa deja de ser una opción, como se denuncia en *La Gran Vía*; o encontrar la única forma de subsistencia en el lúgubre mundo de la prostitución. Por ello, el tipo de la mujer de mundo, muchas veces proyecto o sinónimo de prostituta, puede resultar en un vínculo con el tipo de la criada.

Obras citadas

- Andueza, José M^a de. “La criada”. *Los españoles pintados por sí mismos*, Boix, 1843-1844, pp. 87-92.
- Balmaseda, Joaquina. “La chula madrileña. (Tipos madrileños)”. *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, Barcelona, 1882, pp. 260-275.
- Dómenech, Fernando. *La zarzuela chica madrileña: La Gran Vía; La verbena de la Paloma; Agua, azucarillos y aguardiente*, Castalia, 1998.
- Forthergill-Payne, Louise. “Ars histórica y neo-historicismo ¿Qué hay de nuevo?” *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, editado por Manuel García Martín, Ediciones Universidad de Salamanca, 1993, pp. 375-378.
- Harney, Lucy. “Costumbrismo and the Ideology of Género Chico”. *Ojancano: Revista de Literatura Española*, vol. 22, 2002, pp. 33-58.
- Lowder, Judith. “History as Usual? Feminism and the ‘New Historicism’”. *The New Historicism*, editado por Harold Veaser, Taylor y Francis, 1989, pp. 152-167.
- Montes, Rosa Eugenia. “De nuevas sobre el Nuevo Historicismo”. *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. 27, pp. 207-219.
- Moral, Carmen del. “El género chico y la invención de Madrid: *La Gran Vía* (1886)”. *Madrid, de Fortunata a la M-40: Un siglo de cultura urbana*, 2003, pp. 27-57.
- Pérez y González, Felipe. *La Gran Vía*. Administración Lírico-dramática, 1886.
- Rodríguez, Tomás. “La mujer de mundo.” *Los españoles pintados por sí mismos*, Boix, 1843-1844, pp. 238-246.
- Romero, Alberto. “Los españoles pintados por sí mismos otra vez o la sociedad como modelo de arte: Entre el costumbrismo y el realismo del género chico y el drama rural”. *Crítica Hispánica*, vol. 36, no. 2, 2014, pp. 55-71.
- Rubio, Enrique. “La etopeya de la criada en el artículo de costumbres”. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, no. 20, 2014, pp. 92-109.
- Soria, Mar. “Modern Castiza Landscapes: Working Women in *Zarzuela*”. *Bulletin of Spanish Studies*, vol. 88, no. 6, 2011, pp. 821-838.
- Tartilán, Sofia. “La criada (Tipos madrileños)”. *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, Barcelona, 1882, pp. 669-674.

Identidade/Identidades Brasileiras: Novo Romance Histórico e a Escrita da Resistência em *Valentia* de Deborah Goldemberg

Sarah Lucena
University of Georgia

Resumo: O novo romance histórico brasileiro toma forma no século XX como estratégia de escrita para as produções literárias que investem em narrativas da nação. Deborah Goldemberg (1975) dialoga com o universo estratégico e ficcional do gênero em *Valentia* (2012) explorando o seu caráter discursivo e plural para discutir conceitos como legitimidade histórica, memória nacional e identidade brasileira. Enquanto a obra tem sido avaliada como um romance de aventura, que trata da conexão entre imaginação e história ou, ainda, pela representação que faz do indígena, neste artigo analiso como *Valentia* atualiza a narrativa da nação através do novo romance histórico, revisitando especialmente a premissa da resistência para construir a sua obra.

Palavras-chave: Identidade; Nação; Resistência; Novo Romance Histórico; Cabanagem.

A construção identitária da nação brasileira é um tema que caracteriza o seu sistema literário desde os primeiros textos nacionais. Hoje, vê-se atualizado sob a poética do novo romance histórico, gênero natural do estágio contemporâneo da literatura brasileira. Se, como mostra Luiz Fernando Valente, a partir da década de 1960 se inicia um momento de impedimento intelectual no Brasil diante do início do período ditatorial, este é superado duas décadas depois, quando os escritores brasileiros têm o território intelectual outra vez livre e a necessidade de repensar e questionar o passado e o presente brasileiros como exercício de compreensão do futuro. Esta nascente consciência histórica dá, portanto, as condições para o desenvolvimento do novo romance histórico brasileiro.

É a possibilidade de explorar o caráter plural das versões da história no passado, presente e futuro o que o terceiro romance de Deborah Goldemberg permite. Publicado em 2012, *Valentia* recupera a história da Revolta da Cabanagem, uma revolução social ocorrida em 1835 na região da hoje cidade de Belém, capital do estado do Pará.¹ Pela retomada ficcional da Cabanagem, Goldemberg discute conceitos como legitimidade histórica, identidade brasileira e memória nacional, dialogando de maneira direta com a produção literária que explora

1 A Revolta da Cabanagem ocorre de 1835 a 1840 na então Província do Grão-Pará, no Norte do Brasil, motivada pelo desejo da população da região amazônica de se libertar da exploração da elite branca e portuguesa e conquistar direitos e liberdades. Segundo Magda Ricci (2006), a revolução fez mais de 30 mil vítimas, entre mestiços, indígenas e africanos pobres ou escravos, além de significativa parte da elite local, e a população local só voltou a crescer de maneira significativa a partir de 1860.

questões identitárias através de narrativas que questionam a historiografia oficial por meio da sua ficcionalização.

A sua narrativa se destaca, porém, não só por revelar o caráter subjetivo, ficcional e discursivo do próprio fazer historiográfico, mas principalmente porque Goldemberg se aproveita das diversas possibilidades que o formato do romance oferece para explorar a pluralidade de ângulos e versões que constituem a narrativa da identidade nacional, através de uma escrita ao mesmo tempo poética, histórica, oralizada e antropológica. O percurso de construção identitária empreendido pelo narrador de *Valentia* é marcado pela busca da origem e subsequente crise de pertencimento, mas também pelo papel da alteridade como subjetividade complementar à construção do Eu/Nós.

Reconhecendo o caráter discursivo e plural da identidade nacional, este artigo analisa a contribuição de temas, vozes e geografias tradicionalmente excluídos do sistema para a discussão sobre as narrativas da nação que marcam a produção literária brasileira. Enquanto a crítica, ainda escassa, tem lido *Valentia* primordialmente como um romance de aventura cujo mote é a busca da identidade (Pernambuco), ou como um romance que discute literatura e história pela convergência entre imaginação e lembrança como articuladores da memória (Corona), ou a partir da representação mimetizada do indígena (Santos), argumento que *Valentia* moderniza a genealogia da narrativa da nação através de uma escrita de resistência pela maneira como Deborah Goldemberg explora os recursos ficcionais do novo romance histórico. Dessa forma, proponho uma leitura de *Valentia* que expande a identidade e memória como conceitos-chave presentes em narrativas de construção da nação para incluir a resistência como componente da formação identitária nacional.

O Novo Romance Histórico Brasileiro: O Percurso da Resistência

A partir de 1985, ano da reabertura política e social após duas décadas de regime ditatorial no Brasil, dá-se o início de um momento fecundo para se trabalhar com o tema da verdade da História no intuito de superar o trauma da ditadura, rever os percursos da nação e se aprofundar nas suas brechas cada vez mais expostas. A nova organização histórica e social, resultante do abalo sofrido pela experiência de mais de vinte anos de um regime autoritário revestido de nacionalismo, propicia ao escritor brasileiro explorar a ideia de nação enquanto uma construção conceitual, em contraste com o entendimento de nação como uma verdade dada e estabelecida.

A compreensão clássica do termo *nação*, segundo Valter Sinder datado do século XVIII e definido como um espaço com fronteiras bem definidas, passa a ser reelaborada especialmente a partir de Benedict Anderson (254). Apesar de Ernest Renan em 1882 já ter definido a nação como “the creation of a spiritual principle”, é só na década de 1980 que o termo recupera seu sentido

maleável, tendo como base Anderson, que percebe termos como nacionalismo, nacional e nação enquanto construções culturais, isto é, um conjunto de ideias e valores criados com um objetivo (Renan 18; Anderson 4). Em outras palavras, as conotações que a palavra *nação* evoca são entendidas como construções, imaginações de fronteiras, de comunidades e valores em comum, e artefatos culturais como os romances contribuem para o estabelecimento e a legitimação destas ideias imaginadas. Quando se trata do novo romance histórico, seu caráter de resistência passa, portanto, a denunciar as fissuras em torno do conceito criado de nação e, por isso mesmo, ampliar os seus significados pela inclusão de novos ângulos e novas vozes através dos quais se pode olhar e contar a história.

Homi K. Bhabha também se preocupa em entender a construção da nação e usa o termo como sinônimo de *narração*. Um dos pontos principais de Bhabha é apontar para a ambivalência desta palavra, que deriva da diferença entre a linguagem que escreve a nação e a prática do conceito, ambivalência também apontada por Anderson em termos de conceito *versus* a manifestação do conceito (5). Este é um dos gatilhos para o desenvolvimento de escritas como a do novo romance histórico, que se dão conta desses paradoxos e buscam tanto evidenciá-los como também negociar essas contradições por meio de diferentes estratégias de escrita.

No contexto da literatura brasileira, Luiz Fernando Valente percebe o despontar do novo romance histórico brasileiro como um gênero que ressurgue nesse campo literário a partir do fim do regime militar e progressivamente se estabelece como tendência literária corrente num país que começa a despertar para as ambivalências e os paradoxos que caracterizam sua sociedade pós-ditatorial (41). A partir de romances como *Galvez, Imperador do Acre* (1976), de Márcio Souza, e *Boca do Inferno* (1989), de Ana Miranda, inaugura-se a poética do novo romance histórico brasileiro cuja orientação em comum é o questionamento à ideia de verdade feito por meio da narração ficcional da história. Nesse momento propício, o novo romance histórico também serve para empoderar o escritor brasileiro. Na medida em que o gênero questiona a apropriação da verdade pelo historiador e passa a trabalhar com a ideia de verdades no plural, ele confere ao escritor legitimidade também para narrar a história da sua nação. Ou seja, “despite having been trained in fields other than history”, o ficcionista pode se considerar um “authoritative interpreter of Brazil”, nas palavras de Valente sobre o papel revisitado tanto do historiador quanto do escritor (41).

Em relação aos contornos da literatura brasileira contemporaneamente, Anderson da Mata parte da noção de que a literatura hoje representa um referente extraliterário. Representar, nesse sentido, significaria tornar presente o que está ausente — um paradigma caro ao percurso de resistência do novo romance histórico (20). O gênero põe em prática a escrita das ausências que as representações anteriores não souberam ou não quiseram retratar. Assim, em consonância com os projetos de escrita literária sob a alcunha de novo romance

histórico, romances como o de Deborah Goldemberg podem ser analisados à luz do gênero não só pelo retrabalho que fazem da história pela ficção, mas talvez mais por como expandem os princípios estéticos deste mesmo gênero, tornando-o um espaço de reescritura, mas também de resistência a uma tradição de forma, de representação e de cosmovisão presentes na narrativa tradicional da nação. Sendo herdeira deste cenário de produção literária que se vale da experimentação criativa para reorganizar a realidade adicionando-lhe novos ângulos de interpretação, indago como Goldemberg dialoga com o tema da busca da expressão nacional que marcou a trajetória literária brasileira. Como *Valentia* reflete na sua narrativa projetos ideológicos e literários que corporificam a brasilidade hoje?

A respeito de possíveis vertentes na produção de romances históricos brasileiros, Carlos Alexandre Baumgarten vê duas tendências se formando a partir do século XX. A primeira se centra em narrar eventos integrantes da história oficial, a exemplo de romances como *Agosto* (1990), de Rubem Fonseca, e *A Estranha Nação de Rafael Mendes* (1983), de Moacyr Scliar. A segunda revê o percurso construído pela história literária nacional, tendo como exemplos *Em Liberdade* (1981), de Silviano Santiago, e o anteriormente citado *Boca do Inferno* (1989), de Ana Miranda (170). Enquanto romances da primeira vertente apresentam um certo tradicionalismo na narração e no tema narrado, os da segunda, exemplificados, entre outros, por *Valentia*, indicam um desejo de extrapolar as fronteiras do estabelecido, experimentando novas formas de narrar que se centram tanto em fatos da história do país como, ao mesmo tempo, refletem sobre o processo literário da nação.

Como traços comuns da poética da nova história brasileira, tanto Baumgarten como Valente elencam alguns elementos estilísticos presentes no gênero, como rompimento da linearidade tradicional dos romances históricos, desuso da lógica causa-efeito para explicar o percurso da história, o pluralismo da verdade, o pluralismo de vozes e perspectivas, o protagonismo de sujeitos antes marginalizados ou ignorados, o intertexto, o memorialismo, bem como o desvelamento dos procedimentos de composição da narrativa. Como veremos a seguir, a maioria dessas estratégias literárias do novo romance histórico brasileiro são exploradas por Deborah Goldemberg, indicando, assim, um progressivo grau de experimentação vinculado ao gênero por parte da escritora.

A Escrita da Resistência em *Valentia*

Deborah Goldemberg nasceu em São Paulo, em 1975 e, além de escritora e curadora de saraus sobre a literatura indígena, é também antropóloga. Formada em Antropologia pela London School of Economics, tem mestrado em Estudos de Desenvolvimento pela mesma instituição e trabalha com projetos de desenvolvimento sustentável no Norte e Nordeste do Brasil (Cunha; Goldemberg).

Em 2008 começa a escrever ficção, estreando, no ano seguinte, com os livros *Ressurgência Icamiaba* e *O Fervo da Terra* (Grua). *Valentia*, terceiro livro da autora, foi selecionado pelo Edital Proac 2011, do Governo do Estado de São Paulo, e publicado em 2012. Em 2013, o romance foi finalista do prestigioso Prêmio Jabuti de Literatura.

Valentia põe em prática os preceitos da poética do novo romance histórico brasileiro valendo-se do episódio da já mencionada Revolução da Cabanagem. Como revela Magda Ricci, a Cabanagem foi um movimento intelectualmente complexo e geograficamente amplo que deve ser estudado dentro de uma perspectiva internacional por incorporar fronteiras com o universo holandês, inglês, francês e hispânico (28). Apesar de ter sido um dos principais combates sociais do século XIX entre o governo imperial brasileiro e os revolucionários, a Cabanagem ainda é analisada “como mais um movimento regional típico do período regencial do Império do Brasil”, desconsiderando-se o “trauma local e um vazio de explicações” que a revolução deixou como legado na memória dos sobreviventes (7).

Dialogando temática e estilisticamente com romances anteriores como *Galvez, Imperador do Acre* (1976), de Márcio Souza, um relato sobre a vida na Amazônia do ciclo da borracha, e *A Miserável Revolução das Classes Infames* (2005), de Décio Freitas, sobre a evasão do bretão Jean-Jacques Berthier para o Pará, Deborah Goldemberg contribui para a formação de um corpo de narrativas inovadoras não só pela escolha do tema, tendo um espaço nacional marginalizado protagonizando o romance, mas também pelo resgate e a reavaliação de um episódio tratado como eventual pela historiografia oficial.² Ainda que romances como o de Souza e Freitas possibilitem ao leitor retomar uma paisagem esquecida do Brasil, são narrativas que se concentram na área da cidade de Belém, capital do Pará. Goldemberg, por sua vez, também possibilita a retomada, por meio da história da Cabanagem, de toda uma região marcada pelo esquecimento, pela distância dos centros culturais e econômicos do país e, por isso, por uma falta de associação mais forte com a narrativa oficial da nação. Mas a escritora vai mais além, interiorizando seu romance na área ribeirinha da região amazônica. Dessa forma, amplifica o potencial plural do novo romance histórico ao adicionar as vozes e perspectivas ribeirinhas tanto à história da Cabanagem concentrada em Belém quanto às possibilidades intertextuais com romances anteriores. Lugares como São Tomé, Alter do Chão e São Fausto, por exemplo, situados na região da calha amazônica, são mapeados no romance através das vozes de seus habitantes-narradores brasileiros.

O romance de Goldemberg tem uma cronologia dinâmica, alternando passado e atualidade entre um capítulo e outro. O primeiro capítulo começa em

2 Ainda segundo Ricci, a simbologia política e social que a Cabanagem carrega contrasta com a atual invisibilidade dos povos da Amazônia fora da Região Norte, invisibilidade que, para a pesquisadora, já dura dois séculos (29).

1835, seguido pelo segundo que se passa em 2010, logo em seguida retornando a 1835. Quando outra vez volta a 2010, já outras vozes, não necessariamente identificadas nem diretamente relacionadas com as vozes anteriores, são adicionadas. O personagem Samaúma é o narrador que relata o ano de 1835, mas em 2010 diferentes vozes — mulheres, homens, crianças, indígenas — vão retomando a experiência de 1835 e a recontando a partir de si mesmos. Segundo análise de Daniel Baz dos Santos, o tempo cindido de *Valentia* serve para conectar passado e presente, em que este “justifica e contextualiza” a história coletiva do passado (174).³ O tempo vai se construindo não como uma linearidade, mas mais como um emaranhado de relações e experiências diretas ou indiretas com a Cabanagem. A experiência inicial de leitura é desestabilizada por esse dinamismo de uma história que viaja por séculos, mas não se perde no tempo, e sim se atualiza através de diversas lembranças e relatos e, com isso, mostra a impossibilidade de fixidez da história.

Como mencionado acima, quem narra o século XIX da Cabanagem é Samaúma, um personagem de diferentes composições: “Sou metal puro, do início ao fim eu o serei. Uns dizem que sou ouro e outros dizem que sou de ferro, para mim tanto faz” (7). Samaúma se identifica como um ser da natureza, ou como a natureza mesmo (“metal puro”), ao mesmo tempo que se constrói pelo olhar do outro (“uns dizem que sou / outros dizem que sou”), finalizando com um discurso tanto de desapego às definições como de libertação dessas mesmas formas definitivas (“para mim tanto faz”), como se a primeira frase do livro fosse um resumo do processo de descoberta de si que o personagem vivencia durante todo o enredo.

Samaúma, filho de indígena puro com uma francesa, está no combate representando a oposição ao governo, lutando em nome da sua ascendência indígena como também da causa social do movimento. Por causa de uma origem dupla, Samaúma se anuncia desde já como sujeito híbrido, ambíguo e sem uma autoconcepção formada.

Meu desprezo pelo medo é porque sou filho de índio legítimo, puro mesmo. Índio morto, porque os que não se deixavam domar eles matavam. Meu pai devia ser um cabra de presença para minha mãe, francesa e estudada como quase ninguém na cidade de São Luís da época se encantar por ele. Roubaram-se quase toda essa história, mas seus galhos restaram. Encontrei-os no baú que herdei de minha tia-avó Francine, que nunca a conheceu, mas que se correspondeu com minha mãe nos anos em que ela viveu por aqui.

3 Santos também aponta para uma experimentação gráfica presente na obra ao dizer que os trechos referentes ao tempo passado do romance aparecem grafados em fonte menor, “provavelmente como uma forma de simbolizar o apagamento de um discurso que retorna ainda em estado minoritário, inferiorizado, marginalizado no interior das representações oficiais”, explica (174).

Pelo que li nas cartas, uma concepção como a minha não era comum ou bem aceita. Até hoje não o é e nem sei se algum um dia será [...] Eu nasci invertido. De meu solo brotam pelos da cor do pôr do sol na França ou do algodão da samaumeira, duas coisas que nunca se cruzaram antes. (8)

Incerto de si mesmo, ele se espelha em diferentes personagens ao longo da narrativa, como Ana Angélica/Valentina, mulher a quem ele admira e com quem ele gostaria de mesclar sua identidade própria: “Eu aproveitei o tempo livre e a brisa da proa para conversar com Ana Angélica. [...] A força dela era toda interior. Quis ser assim também” (76). A admiração é o que orienta Samaúma na sua busca de si, e especialmente a relação com Ana Angélica/Valentina vai desafiar a natureza interior de Samaúma e instaurar no personagem uma crise de identidade: “Pois a partir de agora, Valentina, serei igual aos outros. Tentarei ser ainda pior, só para te impressionar” (84).

Originalmente chamada Ana Angélica, a personagem se transforma em Valentina diante da sua coragem, ensinando a Samaúma um dos sentidos da palavra *valentia*. Valentina resgata a presença do feminino na Cabanagem, e a sua força simbólica vai além de qualquer força física dos personagens. Ainda que Corona afirme que Valentina “ultrapassa as margens do feminino e do masculino”, vale notar que a personagem passa por uma masculinização, e é por causa desse choque entre corpo feminino e atuação percebida como masculina que Valentina conquista o seu espaço na revolução. Isto é, vê-se ainda a permanência de uma mulher caricatural, que se masculiniza para participar de espaços tradicionalmente masculinos, no que pode ser visto tanto como uma crítica à construção de Valentina, mas também como um retrato de um universo referencial que corresponde a uma realidade.

Em total contraste com Peri de José de Alencar, o indígena ficcional que se tornou símbolo da identidade brasileira do século XIX por trazer todas as qualidades do que deveria representar o original homem brasileiro da sua época, Samaúma é a representação de um atual projeto de identidade nacional, não mais completo e estável, mas sim dual, ambíguo, que indica questionamentos a que Peri não responde mais. O contraste dos dois indígenas é simbólico da historicidade em que se encontram, representando as crises de representação e identidade da nação de seus momentos. Essa atualização de Peri em Samaúma também possibilita pensar sobre o que, de fato, personagens literários evocam quando representados no romance. Concordando com Mata ao dizer que toda representação forja um projeto ideológico e/ou político, tanto Peri quanto Samaúma podem ser vistos como a representação de um sujeito, mas também a evocação de uma ideia que comunica uma ideologia do momento (21). Dessa forma, por meio da comparação de diferentes romances de nova história, é possível perceber como o gênero está sempre se atualizando por meio desse diálogo com seu tempo, mas eles mostram também como a narração da

identidade nacional é tema ainda não esgotado ou resolvido. Hoje, quem mais genuinamente brasileiro senão um sujeito híbrido, filho de um indígena com uma francesa? Samaúma, em toda a sua complexidade, fragmentação existencial e pós-modernismo, grita por uma completa revisão do espaço nacional.

A voz de Samaúma também indica tanto a presença da intertextualidade como do fenômeno chamado *history from below*.⁴ O seu relato se assemelha a um diário tanto no estilo confidencial quanto memorialístico, dialogando com diferentes gêneros de escrita além da história. Além disso, o protagonismo de um mameluco recupera a voz dessa parcela periférica da população brasileira, no mais das vezes representada de forma caricatural:

Atracamos numa Belém já livre, por isso meu encanto com a cidade. Você já visitou uma cidade livre? Eu, que vou morrer nesta margem esquecida, vi essa maravilha. Morram de inveja, vocês, que pretendem morrer numa cama limpa, com lençóis de linho e bordado inglês nas bordas, cercados de parentes entediados. (16)

Por meio da sua escrita reflexiva e intelectualizada, Samaúma retoma o problema do espaço (ou da falta dele) do indígena brasileiro no território nacional, seja ele um espaço físico, hoje dizimado, quanto social, em que ao indígena não é permitido ser um agente intelectual ou econômico, isto é, um cidadão brasileiro como outro qualquer da nação.

A voz de Samaúma também é complementada por outras vozes *from below* ao longo do romance, intercalando passado e presente e estabelecendo a conexão entre o narrador-personagem e os seus descendentes. Diferentemente da escrita memorialística mais voltada para o Eu, essas outras vozes aparecem em *Valentia* na forma de testemunho, resgatando o potencial literário que Goldemberg percebeu na fala dos herdeiros atuais da Cabanagem. Além de conferir ao novo romance histórico a característica de ser um gênero polifônico, a inserção do testemunho também vem fortalecer o aspecto da resistência pelo seu caráter “minoritário” transferido para obras que o utilizam como estratégia de escrita, como explica Vek Lewis: “such a literature is not minor in the sense of being inferior. It is minor in the sense that it evolves out of a minoritarian position—speaking back to power” (184). Segundo Lewis, a principal característica do testemunho é a sua representação de um Nós, e a voz testemunhal é geralmente de sujeitos privados de serem inseridos no panorama nacional, isto é, “those formerly condemned to whispers, mute speech, rumors” (184). Assim, pela

⁴ *History from below*, também chamada de *people's history*, refere-se a uma prática de análise e escrita da história “vista de baixo”, isto é, pela perspectiva das massas, tradicionalmente excluídas das versões oficiais da História e, por isso, “historyless” (Bhattacharya 3).

reconstrução coletiva da memória, Goldemberg retoma o esquecido ao mesmo tempo que “aumenta o volume” dessas vozes que faltam nos livros de história:

Aqui teve a Cabanagem, essa revolução toda. Vocês querem saber? Então eu vou contar! [...] Meu avô é que contava do jeito certo, porque ele foi um dos que conseguiu fugir por causa do ocorrido. Mas vou contar do meu jeito, porque o velho passou dessa para uma melhor já faz é tempo. Ficou só a memória, foi o que restou. (41)

Os relatos de *Valentia* geralmente não têm autoria determinada, alguns com total presença da oralidade, e todos reconstruindo a memória da Cabanagem. Como bem aponta Santos, a narração fragmentada da Cabanagem em *Valentia*, “sendo de muitos, não é exclusiva de nenhum” (174). Com isso, essas falas trazem o caráter coletivo do testemunho e também de resistência à centralização do poder pela inserção de diferentes vozes e registros de linguagem:

Essa guerra foi no Brasil todo. Desde 1500 que teve essa guerra dos brancos contra os guaranis e os tupinambás. Nós aqui aprendemos a língua dos português a ponto de porrada, por isso é que nós fala tudo torto! Vinham para cá os padres jesuítas, franciscanos, capuchinos, todo tipo, pra fazer nós deixar nossa língua. Eu mesmo era um curuminzinho e o frade vinha de voadeira me pegar para eu estudar em Jatequara. (138)

Nesse compromisso de resgatar as histórias esquecidas ou excluídas da Cabanagem, Goldemberg amplia ainda mais as possibilidades de utilização do romance utilizando a ficção, o testemunho, a história e a antropologia. Ela também enfatiza a presença de um povo local ao resgatar uma consciência histórica e política não só dos sujeitos que constroem os testemunhos, mas também uma consciência a partir da perspectiva de uma minoria, desestabilizando o homogeneísmo da história. Por meio desta coleção de fragmentos, *Valentia* promove ainda uma reviravolta que desestabiliza as expectativas que o próprio leitor tem dos espaços econômicos e culturais que o indígena brasileiro ocupa na sociedade atual.

Skype, 2010

Cacique João — Nós pegamos os turistas no hotel e os levamos para a aldeia, lá eles participam do ritual de canto e dança, servimos uma refeição completa com pirarucu na folha de bananeira, farinha e tarubá à vontade, daí eles tem um tempo pra comprar o artesanato e nós trazemos eles de volta pra Santarém. (200)

A história local da região amazônica e os seus agentes foram quase que completamente esquecidos, hoje retomados principalmente quando se trata de pensar questões como a devastação da natureza da região, a questão fundiária, a pobreza e, especialmente, a falta de acesso à cidadania plena (Ricci 30). Goldemberg desafia a perspectiva da história e do leitor complacentes com a subcidadania do indígena brasileiro, que não é considerado intelectualizado, conectado com o momento contemporâneo e utilizando a lógica do consumo a seu favor. Além disso, *Valentia* recupera os ideais de uma história que, mesmo invisibilizada, não desapareceu completamente. Durante algumas manifestações populares ocorridas em Belém em 2013, por exemplo, foram projetados em edifícios da cidade os dizeres “revolução neo-cabana”, demonstrando que a população atual já começa a fazer paralelos entre diferentes momentos de sua própria história, recuperando a relevância da Cabanagem para a memória local. O romance de Deborah Goldemberg, assim, não só engrossa o coro da resistência a diferentes formas de esquecimento, mas devolve aos cabanos e a seus descendentes espaços, memórias, vozes, enfim, a cidadania que o poder e a historiografia por vezes retiraram.

Conclusão

Esta breve análise de *Valentia* pretende, antes de tudo, chamar a atenção para este importante trabalho de Deborah Goldemberg, merecedor de atenção pela crítica literária não somente por sua qualidade estética, que revigora o que se pode chamar de expressão literária nacional hoje, mas também pelas diversas frentes de resistência que este romance representa. Trazer à tona romances como *Valentia*, que se encontram por vezes na fronteira entre o visível e o invisível, é uma maneira de resistir a conceitos preestabelecidos do que é literatura, isto é, resistir “ao enquadramento que damos ao literário, ao que aprendemos ser o bom, o belo, o correto, o legítimo, à nossa tendência a excluir tudo aquilo que escapa desses contornos”, como bem explica Regina Dalcastagnè no seu *Literatura e Resistência no Brasil Hoje*.

Quanto à sua composição narrativa, o trabalho de Goldemberg, pela sua polifonia no contar da história, está consciente da impossibilidade de que haja uma única versão para contar a história. Fica evidente que a narração, construída por meio de discursos e experiências, é fluida, maleável e representa diferentes perspectivas. Os diferentes relatos de *Valentia* têm essa função de mostrar que a) a história são narrações; e b) cada narração é contestada e complementada por diferentes versões.

A narrativa de Goldemberg evidencia também que o suposto caráter cíclico de causa-efeito da História de uma nação é contestável. A Cabanagem dos livros de História do Brasil é o retrato de uma revolução social que marca o poder do povo, mas contestada por esse mesmo povo quando a ele lhe é dada

voz: “Se alguém conta que essa guerra da Cabanagem foi coisa boa, é porque não sabe. Se fosse bom, quem é que ia fugir?”, questiona um relato feminino de 2010 (23). Já outro testemunho apresenta diferente perspectiva: “Eu acredito no nosso passado. [...] Parece um tesouro que eles deixaram escondido e só agora a gente achou”, referindo-se ao fato de que “essa Cabanagem já trouxe muito jornalista pra cá, até mesmo pesquisadores da universidade”, resultando no próprio resgate do interesse local pelo tema (72). Os relatos também mostram o caráter intertextual da narrativa por meio da retomada da história que passou de geração a geração oralmente, criando um “mosaico de citações” (Baumgarten 175).

Em resumo, outras estratégias narrativas presentes e já comentadas são o rompimento da linearidade que *Valentia* promove ao ir e voltar entre 1835 e 2010, retratando uma relação tempo-espço mais realista, organizada como um emaranhado de experiências e perspectivas que repercutem mutuamente. Existem também no romance várias camadas de resistência representadas pelas estratégias literárias, mas por fatores extraliterários também. Como revela Mata, diante da realidade de que a “atmosfera da narrativa brasileira contemporânea, com poucas exceções, é a das grandes cidades, cujo ar é respirado por homens brancos, de classe média”, vemos que o fato de Goldemberg situar seu romance no Norte do país, na região ribeirinha amazônica e suas diversas vozes – femininas, anciãs, infantis – rompe com o padrão do sistema literário brasileiro tradicional, tornando-se uma forma de combate e resistência a essa centralidade do fazer literário no país (21).

A criação dos personagens indica também esta outra vertente do novo romance histórico que já não trabalha com personagens históricos, mas sim dá voz às faces marginalizadas do sistema literário e, por isso, também combate a atmosfera majoritariamente privilegiada das narrativas brasileiras. A forma do relato, por sua vez, desafia os discursos dominantes tanto da sociedade quanto da historiografia ao mesmo tempo que agencia os indivíduos que falam e os insere como sujeitos nacionais. Por último mas não menos importante, é essencial ressaltar também a própria autoria feminina do romance, um contraste com a realidade do universo literário brasileiro que, na sua grande maioria – especificamente 72,7% – é habitada por autores homens (Dalcastagnè 31).

Por último, se os romances históricos têm uma função didática complementar à escrita da história, uma dessas principais funções é a de educar a leitura e o olhar. Assim, ambos passam a perceber a força de uma experiência que atravessa séculos e gerações e continua viva em uma memória coletiva fragilizada por uma marginalidade intelectual e social. *Valentia*, portanto, se coloca como ferramenta de reconhecimento e restituição dessas identidades brasileiras que constroem as ideias — plurais — de um possível Brasil. Valente, o romance da escritora Deborah Goldemberg, por fim, resiste.

Obras Citadas

- Anderson, Benedict. "Introduction". *Imagined Communities*. Londres, Nova York: Verso, 2006. Impresso.
- Baumgarten, Carlos Alexandre. *O Novo Romance Histórico Brasileiro*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2000. Web. 11 abr. 2018.
- Bhabha, Homi K. "Introduction: Narrating the Nation." *Nation and Narration*. Londres: Routledge, 1990. Impresso.
- Bhattacharya, Sabyasachi. "History from Below". *Social Scientist* 11.4 (1983): 3-20. Web. 13 maio 2018.
- "Cabanagem". *Pernambuco*, maio 2013, suplementopernambuco.com.br. 13 maio 2018.
- Corona, Ricardo. "Em Valentia, antropóloga recria em ficção a revolta da Cabanagem no Amazonas". *Estadão*, 5 jan. 2013, cultura.estadao.com.br. 13 maio 2018.
- Dalcastagnè, Regina. "A Personagem do Romance Brasileiro Contemporâneo: 1990-2004." *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* 26 (2005): 13-71. Web. 30 set. 2018.
- . "Literatura e Resistência no Brasil Hoje." *Pernambuco*, ago. 2017, suplementopernambuco.com.br. 30 set. 2018.
- "Deborah Kietzmann Goldemberg". *Grua*, gualivros.com.br/deborah-kietzmann-goldemberg. 13 maio 2018.
- Goldemberg, Deborah. *Valentia*. São Paulo: Grua, 2012. Impresso.
- Goldemberg, Deborah; Cunha, Rubelise da. "Literatura Indígena Contemporânea: o Encontro das Formas e dos Conteúdos na Poesia e Prosa do *I Sarau Das Poéticas Indígenas*". *Espaço Ameríndio* 4.1 (2010): 117-148. Web. 24 maio 2018.
- "Leituras - Deborah Kietzmann Goldemberg". *YouTube*, adicionado por TV Senado, 16 ago. 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=b8DLUIRRAY4&t=1335s>. 25 maio 2018.
- Mata, Anderson Luís Nunes da. *As Fraturas no Projeto de uma Literatura Nacional: Representação na Narrativa Brasileira Contemporânea*. Diss. Universidade de Brasília, 2010. Web. 11 abr. 2018.
- Renan, Ernest. "What is a Nation?" *Becoming National: A Reader*. Nova York e Oxford: Oxford University Press, 1996. Impresso.
- Ricci, Magda. "Cabanagem, Cidadania e Identidade Revolucionária: o Problema do Patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840". *Tempo* 11.22 (2006): 5-30. Web. 13 maio 2018.
- Santos, Daniel Baz dos. *A Mimese no Romance Indianista Brasileiro*. Diss. Universidade Federal do Rio Grande, 2016. Web. 26 set. 2018.
- Sinder, Valter. "A Reinvenção do Passado e a Articulação de Sentidos: o Novo Romance Histórico Brasileiro". *Estudos Históricos* 14.26 (2000): 253-264. Web. 10 abr. 2018.
- Valente, Luiz Fernando. "Ficção e História: Convergências e Contrastes." *Seminário Permanente de Literatura Comparada* 12, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações/FL, 2002. Impresso.
- . "Fiction as History: The Case of João Ubaldo Ribeiro." *Latin American Research Review* 28.1 (1993): 41-60. Web. 10 abr. 2018.

A Linguistic Analysis of *Kramp*: María José Ferrada's Child Narrator in Translation

Allison Braden

University of North Carolina at Charlotte

Abstract: Novels narrated by children but written for adults are a relatively unstudied recent phenomenon, and the literature lacks a ready-made paradigm for studying and understanding the role that child narrators play in adult literature. These novels also occupy a unique place in the literary polysystem: novels tend to occupy the center of that system while children's literature typically exists on the periphery. This paper considers one such novel, María José Ferrada's *Kramp*, which was published in Spanish in Chile. Several hallmarks of children's speech are identified in the child protagonist's narration, including categorization, use of standard language variants, mastery of aspect and sentence word order, and elements of authoritarian dialogics. Following a description of these elements is an explanation of how each of these hallmarks were rendered by the author of this paper in her English translation of the novel. This linguistic analysis illustrates how the role and function of the child narrator is preserved in the target text.

Keywords: child narrator; Spanish translation; polysystems; linguistics; child speech

1. Introduction

Chilean children's book author María José Ferrada released her first novel for adults, *Kramp*, in 2017. The novel follows the seven-year-old protagonist, M, who narrates in the first person from a time far after the events of the book take place. The novel is structured as a reflection, in which M describes from maturity the events that unfolded in her childhood and her perception of those events as they occurred. This narrative structure makes the novel difficult to classify. Although the intended audience is adults, the child narrator and Ferrada's history as a children's book author inflect her work with hallmarks of children's literature and child speech.

The analysis presented here will first contextualize *Kramp* within the global trend toward child narrators in adult literature and address the relative lack of scholarship on such narrators. Then, several linguistic hallmarks of M's first-person narration will be identified in the first ten chapters of *Kramp*. The discussion of these elements will include linguistic characteristics that distinguish Spanish and English language development. Finally, each section will include a translation analysis, which will compare elements of the Spanish source text with the English target text to highlight how the child speech exhibited in the novel's child narration was conveyed in translation.

2. Contextualizing *Kramp*

Kramp is part of a global trend toward the use of child narrators in adult fiction. The trend is so recent, in fact, that there is little scholarly research on the phenomenon (Steinmetz 45). Ferrada has historically written children's books; *Kramp* is her first novel for adults. Her history of writing for and about children makes it possible to analyze her work, including *Kramp*, using paradigms from the study of children's literature and children's literature in translation. The narration of *Kramp* is unique in that instead of a child narrating events in real time, as in Emma Donoghue's 2010 adult novel *Room*, M's narration is framed as a reflection from later in life. At the same time, the novel is structured so the plot unfolds through the eyes of M as a child.

Adult literature written from the point of view of a child is a literary innovation unseen until the 19th century (Steinmetz 2011). Novels such as *Huckleberry Finn* center on a child's experience and development, but are often narrated in the third person, so that the child's development is still seen through the lens of an adult narrator. The recent trend toward first-person child narration prioritizes the child's experience through his or her own eyes. This strategy allows the author to treat difficult subjects such as trauma, abuse, or terrorism without explicit comment (Steinmetz 2011). Instead, the effects of those experiences are evidenced in how they shape the life of a child who is still in development. Ferrada employs this technique: Her protagonist, M, grows up during the final years of Augusto Pinochet's dictatorship in Chile. The novel doesn't explicitly deal with the country's politics, but readers familiar with Chile's history will recognize its influence in shaping M's understanding of the world.¹ To this end, the book's semantic message can only be fully understood in the context of Chile's political history. Pragmatics play an outsized role in literature narrated by children in the first person since the method is typically used to treat a subject obliquely.

Traditional children's literary analysis may not apply perfectly to *Kramp*, but the approach is one of the few scholarly lenses available through which to view the novel's distinct placement relative to children's and adult's literature. The narrative innovation exemplified by *Kramp*, which fuses child narration, traditionally confined to children's literature, with adult audiences, may occupy

1 Another novel that relies on a child narrator to explore growing up under a dictatorship in the Southern Cone is Laura Alcoba's *Manèges*, originally published in French and translated into Spanish under the title *La casa de los conejos*. The novel tells the story of a family going into hiding after arousing the suspicion of Argentina's military dictatorship. The narrator is seven years old, and although living under a terrorist regime plays a much bigger narrative role in *La casa de los conejos* than in *Kramp*, both novels explore worldview development and family relationships through the experiences of similar child narrators. Not much research has been conducted on the linguistic hallmarks of the narrator of *La casa de los conejos*, but the novel's similarity to *Kramp* and the fact that it has been translated into several languages would make it an excellent subject for comparison and for further research as the study of child narrators in adult literature develops.

a previously uninhabited corner of Even-Zohar's literary polysystem (1987). Adult literature occupies a central position in that system, but children's literature exists on the periphery. While literature in translation tends to occupy the same position in the polysystem in both the source and target languages, children's literature has historically afforded the translator more latitude, given children's literature's peripheral placement and didactic function (Shavit 1981). *Kramp* occupies a relatively unstudied middle ground, but because it doesn't serve that educational purpose, there is a strong case for closer translator fidelity and for *Kramp* to occupy the same polysystem position in both Spanish and English. The below considerations of the novel's linguistic aspects and how they are effected in English are predicated on this preference for close translation.

3. Aspects of Language Development in *Kramp*

3.1 Categorization

A central theme in *Kramp* is M's classification of her experiences. Throughout the novel, she develops an epistemology based on categories and classes. M and her father build a mutual understanding of the world rooted in hardware and construction metaphors. M claims explicitly that her worldview was shaped by the *Kramp* hardware catalog: "Lo que quiero decir, es que cada persona intenta explicarse el mecanismo de las cosas con lo que encuentra a mano. Yo, a los siete años, había estirado la mía y había dado con el catálogo de *Kramp*" (Ferrada 2017).

M's eagerness to classify reflects an early stage in child language development wherein the child recognizes patterns, understands the concept of classes, and begins to group similar phenomena. In his 1986 book, *Language, Children and Society*, David Lee explains that "children do not perceive the world as a random assortment of kaleidoscopic impressions; rather, they are sensitive to certain patterns or structures in the world around them" (1986). He goes on to say that "they already appear to understand that one of the key functions of language is to refer to the world in terms of these rather abstract structural patterns—that is, to group phenomena into classes in terms of shared features of one kind or another" (1986).

In M's case, these structures are both physical and conceptual, and hardware provides a handy metaphorical tool for building a categorized understanding of her experience. M's classifications begin early in the novel, as she describes her childhood: "Así, comencé con una temprana clasificación de las cosas" (Ferrada 2017). M describes her understanding of day and night: "El primer año de vida supe, por ejemplo, que hay algo que se llama día, algo que se llama noche y que todo lo que pasa en una vida cabe dentro de una de esas dos categorías" (Ferrada 2017).

M's categorization and her worldview construction are central themes of the novel and are made possible by her young age. The use of categorization reinforces M's status as a child narrator because it reflects a linguistic hallmark of early language development. Because this stage of language development applies to both Spanish and English speakers, close renderings of these instances of categorization are possible: "The first year of my life, I realized, for example, that there is something called day, something called night, and that everything that happened in a life would fit into one of those two categories" (Ferrada 2018).

M's system of classification not only reflects a linguistic development characteristic to children her age and structures the novel thematically, but it also provides a lens for character focalization. As discussed, first-person child narration places the onus of describing and recognizing her development as a person on the character herself. While these descriptions may be explicit, they can also be contained in features of the child's language and observation. For example, a child character's looking 'up,' 'down,' and 'around' at elements of her world illustrates her powers of observation and how she places herself within that world. Her wide-ranging sensory observation focalizes the character (Philpot 2017). A similar effect is seen in *Kramp* and M's relentless categorization. She astutely observes the ways that the world divides objects, people, and experiences by their shared features and looks for the links that connect them across that difference. Her character is focalized and her worldview conveyed through these observations.

Finally, because the concept of classification runs through the entire novel, the translator must remain sensitive to the multiple functions that classification serves in the system of the novel. It's incumbent on the translator to consider the novel comprehensively and approach the source as a total structure (Bassnett 2014).

3.2 Standard Language Variants

Throughout *Kramp*, M uses a standard language variant despite her young age. This can partly be attributed to the reported nature of the narration. *Kramp* is structured as M's reflection of her childhood from much later, but the reader views the events of the novel through the eyes of M as a seven-year-old. However, the novel's use of standard Spanish should not be seen solely as a concession to the novel's adult audience. Other novels for adults that utilize child narrators have forfeited standard usage. Donoghue's novel *Room*, for example, which is narrated by a five-year-old boy (2010).

M's use of standard speech reflects the linguistic tendencies of her sex. Women tend to use standard speech variants more than men in the same social group, a distinction that appears early in children's language development (Lee 1986). Lee notes that men's preference for non-standard variants has been

recorded across cultural and language differences. The likelihood that this tendency is exhibited equally in Spanish and English means that, to convey Ferrada's stylistic choice, the translator ought to render M's standard Spanish into standard English.

Interestingly, Lee partly attributes the possible divergence in usage to girls' exposure to and identity with primary school teachers, who tend to employ standard language variations (1986). M's career as an assistant to her salesman father is predicated on her truancy, to the extent that she and her father have to forge school attendance forms. But even with her lack of exposure to standard variants at school, M would have likely received similar exposure from the extended time she spent in the company of salesmen, another group predisposed to using standard variants (despite their sex).

One specific example of M's standard language use is her correct ordering of subjects, objects, and verbs in sentences. In both Spanish and English, children master this word order very early (Silva-Corvalán 2014). M demonstrates this mastery throughout the novel's narration, beginning with the first sentence: "D comenzó su carrera vendiendo artículos para ferretería" (Ferrada 2017). The natural strategy for the translator is to render standard Spanish word order as standard English word order, even when that means altering the source sentence from a VSO or VOS order to English's standard SVO order:

Como no había audio, de fondo tocó la banda de los bomberos (Ferrada 2017).

Since there was no audio, the fire department band played in the background (Ferrada 2018).

This alteration of syntax maintains in English translation M's characteristic understanding of standard language variants and word order.

3.3 Verb Complexity

Another aspect of M's standard Spanish usage is her mastery of verb tense and aspect. Her use of the past perfect tense in particular represents an advanced stage of verb development (Bocaz and Slobin 1988; Silva-Corvalán 2014). Bocaz and Slobin argue that Spanish speakers describe events in terms of aspect more often than English speakers because of the grammatical resources of the respective languages. In their study of children's narrative abilities, they recorded that Chilean children over the age of seven made regular use of the past perfect tense in narrating events: "[T]he past perfect begins to make its appearance at ages 4 and 5 in Chile, and by age 7 it is frequently used in both Chile and Argentina" (Bocaz and Slobin 1988). In these instances, the children always used the tense

to refer to events that had happened prior to other previous events, in the same way that standard English speakers use the tense.

M's narration in *Kramp* reflects this usage. However, in the English translation, these instances were sometimes rendered in the simple past. Occasionally, the simple past was deemed more consistent with a child narrator in English; Bocaz and Slobin found that while Chilean children used the construction regularly, none of the English-speaking children they interviewed used the past perfect tense when narrating events (1988). This is a pragmatic adjustment, taking into account the context of Spanish and English language and narrative development.

El acuerdo al que habían llegado D y mi madre consistía en que podía ejercer de ayudante solo después de las clases y en vacaciones.
(Ferrada 2017)

The agreement that D and my mother made was that I could be his assistant only after school and during vacations. (Ferrada 2018)

Without compromising semantic accuracy, the adjustment brings the English narrative in line with English-speaking children's less frequent use of aspect and the perfect tenses when telling stories.

3.4 Authoritarian Dialogics

The plot of *Kramp* revolves around M's relationship with her father as she accompanies him on sales trips to nearby towns. M's relationship with her mother is peripheral, but has a bearing on the unfolding story: Her absence and distance allow M to skip school, against her mother's wishes, and forge this relationship with her father. Throughout the novel, M rarely interacts with other children. The story focuses primarily on her development vis-à-vis her parents, or authority.

In *Translating for Children*, Riitta Oittinen discusses who the audience is for translators of children's literature. The answer is not as simple as her book title suggests. While the translator is ostensibly translating for children, that readership must be understood via its relationship to authority. Oittinen outlines how adults' relationship to children is fundamentally authoritarian (2000). Adults, and parents especially, exert control over children in the hope of instilling particular knowledge and values and curbing unwanted behavior. To this end, much literature for children is written with an educational purpose in mind. Parents also typically control to some extent the literature to which the child is exposed to, especially early in development, when the parent reads to the child aloud. This authoritarian relationship places the translator in a unique double relationship to her audience, since the goals of adults, as message imparters, and children, as message receivers, may differ. The translator always faces a bind in

choosing to translate favoring the author or favoring the reader; the authoritarian relationship between children and adults complicates this bind.

The translator must take this tension into account, but it's not often a tension that is treated explicitly in the literature she is translating. *Kramp* confounds this model in part because it is not a novel written by an adult for children, and, as mentioned earlier, the book doesn't seek to impart an educational message. The spectrum between the author and audience, and where the translator places herself between the two, is more in line with traditional adult literature. However, in focusing on M's relationship with her parents, *Kramp* treats the issue of adult authority explicitly. Her experience of the world is as a subject of adults, exactly as Oittinen describes (2000). Moreover, Ferrada deliberately sets the novel during the waning years of Pinochet's rule. So, the novel is not only about the authoritarianism between parent and child but also between state and citizen. M's experience in relation to these complex layers of authority manifests in her language. For example, the elaborate use of metaphor in the novel demonstrates how M confronts and copes with trauma by talking about her experience without necessarily describing it explicitly. M's experience, and her way of engaging with it, reflects how language and communication adapted under Pinochet: Double meanings and metaphors flourish under authoritarian rule (see Feitlowitz 1998). As Oittinen says, "Language can be defined as an issue of authority" (2000).

Another example is in how M refers to her mother. Throughout her narration, M refers to her mother as "mi madre." She also explicitly describes the distance that exists between the two of them: "Todo lo que siguió fue posible gracias a que mi madre estaba ausente" (Ferrada 2017: 19). To linguistically inculcate this same sense of distance in the English translation, the translator opted to render "mi madre" as "my mother" in all instances, as in the above segment: "Everything that happened next was possible thanks to the fact that my mother was absent" (Ferrada 2018: 7). While referring to mothers as "mi madre" is not unusual for Spanish-speaking children, in the United States, one might expect to hear a child of that age refer to her mother as 'mommy,' 'mama,' or 'mom' before 'my mother.' Depending on the context, the more common "my mom" and the less common "my mother" may each be the more appropriate rendition of "mi madre." In this case, "my mother" was chosen to reflect the emotional distance that exists between M and her mother throughout the novel. Ultimately, rendering "mi madre" as "my mother" is a lexical solution to the semantic challenge of representing the distance and authority between M and her mother.

4. Conclusion

Kramp occupies an unusual position in the literary system. The novel was written for adults by a children's book author using a child narrator who narrates from the perspective of maturity. The traditional relationships between author, audience, and translator are confounded by the novel's unique placement, and because the book eludes easy classification, there is not a ready-made paradigm for understanding the language at work in the child protagonist's narration. Authors choose to tell stories through the eyes of child narrators for several reasons, including to reflect on their own childhoods, to explore an especially formative period of development, and to approach challenging topics through a stylized lens of innocence and naïveté. To achieve these effects in a way that accurately represents child speech while also communicating mature themes to a mature audience depends largely on the successful use of language. To preserve success on both fronts in translation, the translator must carefully consider the dual challenge and make linguistic choices accordingly. This paper has been an attempt to illustrate and provide examples for how to approach such a challenge, given the scant research on this unique type of novel.

A few hallmarks of children's language development were identified and this paper examined how they operate within the context of the novel. Once discussed, the translations of these elements were analyzed in order to assess how the target text attempts to achieve the same effect as the Spanish source text. These elements included how M, the narrator, evidenced focalization through her categorization of objects and experiences. This classification also reflects an early stage of language development in both Spanish and English in which children begin to group objects by class and refer to them as such. The fact that M's categorizations run through the novel, serving a thematic purpose, also provides the translator with an opportunity to consider the novel as a total structure and translate accordingly.

Other linguistic elements included how M's references to her mother reflect the novel's consideration of authority and the relationship not only between M and her parents but also between Pinochet and Chile. Perhaps the most significant semantic alteration in translation is the English use of simple past tense in some instances when the source text prefers the past perfect tense. The change stems from a pragmatic exploration into the relative narrative abilities of Spanish- and English-speaking children and the differing aspectual understanding of events that the two languages provide. In sum, this analysis is an early foray into the role that certain language features and patterns play in the relatively new literary form that *Kramp* represents and how that same role is achieved in translation.

Works Cited

- Alcoba, Laura. (2007). *Manèges*. Folio. Print.
- Bassnett, Susan. (2014). *Translation Studies*. 4th ed. Routledge. Print.
- Bocaz, Aura, and Dan Slobin. (1988). "Learning to Talk About Movement Through Time and Space: The Development of Narrative Abilities in Spanish and English." *Lenguas Modernas* 15: 5-24. Web.
- Donoghue, Emma. (2010). *Room*. Little, Brown and Company. Print.
- Even-Zohar, Itamar. (1987). "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem." *Indian Journal of Applied Linguistics* 13.2: 107-115.
- Feitlowitz, Marguerite. (1998). *A Lexicon of Terror: Argentina and the Legacies of Torture*. New York: Oxford UP. Print.
- Ferrada, María José. (2017). *Kramp*. Editorial Planeta. Print.
- Ferrada, María José. (2018). *Kramp* (Allison Braden, Trans.). Unpublished. Print.
- Lee, David. (1986). *Language, Children, and Society: An Introduction to Linguistics and Language Development*. New York UP. Print.
- Oittinen, Riitta. (2000). *Translating for Children*. Garland Publishing. Print.
- Philpot, Don K. (2017). *Character Focalization in Children's Novels*. Palgrave Macmillan. Print.
- Shavit, Zohar. (1981). "Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem." *Poetics Today* 2.4: 171-179. Web.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge University Press. Print.
- Steinmetz, Linda. (2011). *Extremely Young and Incredibly Wise: The Function of Child Narrators in Adult Fiction*. Thesis. Atert-Lycée Redange. Web.

Del texto a la representación teatral: espacios alegóricos de la inmigración en *La puerta estrecha* de Eusebio Calonge

Oswaldo Sandoval

Michigan State University

Resumen: De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE), España registró en el año 2000 el mayor aumento de su población en los últimos treinta años. El 96% de los más de 617 mil habitantes registrados, que viene en alza desde 1998, fue producto de la inmigración, según el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). A estas cifras oficiales le faltan aquellos inmigrantes no empadronados que viven en las sombras. Por su parte, el año 2000 marca la oficialización y el apoyo institucional de las excavaciones y exhumaciones de miles de cadáveres desaparecidos clandestinamente durante la Guerra Civil y el Franquismo. De acuerdo con el último registro de 2016, más de seis mil cadáveres, de los más de cien mil asesinados durante el periodo de la represión, han sido desenterrados. Asimismo, en el año 2000, el dramaturgo español Eusebio Calonge estrena su obra *La puerta estrecha*, bajo la dirección de Paco de la Zaranda y el grupo La Zaranda. Esta obra presenta la historia de la Calaca, un personaje “ilegal” que abandona su lugar de origen en busca de un nuevo porvenir, pero lo único que encuentra en su viaje es la muerte y la incineración clandestina de su cuerpo. Este ensayo propone una mirada crítica a las estrategias textuales y escénicas que negocian y desafían un contexto sociopolítico recurrente a prácticas represivas del pasado, tales como la tortura y la desaparición clandestina de cadáveres. De esta manera, la cuestión en este análisis radica en examinar escenarios alegóricos que reactivan la memoria histórica a través del problema de la inmigración ilegal y los efectos en el sujeto desplazado.

Palabras clave: teatro, alegoría, memoria histórica, Franquismo, tortura, inmigración.

El exilio como una forma de desplazamiento forzado generalmente acarrea un fuerte sentimiento nostálgico y hasta cierto punto fatídico, en el que la idea del regreso puede convertirse en un factor fundamental de subsistencia. Regresar al lugar de origen después de un desplazamiento no significa necesariamente la reconstitución de la pérdida original en términos de pertenencia a un entorno específico con prácticas y costumbres culturales acorde, ni mucho menos reconstituye parte de la identidad individual que automáticamente se diluye con el pasar del tiempo. Esta situación de pérdida, quizá irrecuperable, se magnifica cuando el desplazamiento inicial del sujeto surge a partir de un contexto de violencia sociopolítica o económica que fomenta el terror dentro de la población afectada.¹ Los sujetos desplazados pierden o les

¹ Ver *Reflections on Exile and Other Essays* (2000) de Edward Said, el cual señala que el desplazamiento del exilio en su función de movimiento, cambio, traslado o desalojo crea una discontinuidad irrecuperable en el estado de la persona desplazada. Más allá de la sobrecarga política que acarrea la palabra “exilio”, como bien lo detalla Giorgio Agamben en *Política del exilio* (1996), el énfasis al usar el “exilio” yace en una separación del alma del cuerpo, una emigración forzada, un abandono y una

arrancan de raíz su tierra y su pasado, lo cual eterniza su búsqueda constante en vías de reconstituir sus estados personales, sus vidas deshechas y así, se ven en la necesidad de integrarse a una comunidad ajena.

A través de la obra dramática *La puerta estrecha* (2000), del dramaturgo español Eusebio Calonge, este ensayo propone una mirada crítica a las estrategias textuales y escénicas que negocian y desafían un contexto sociopolítico recurrente a las prácticas represivas del pasado dictatorial más reciente en España, tales como la tortura y la desaparición clandestina de cadáveres. Una de las cuestiones en este análisis radica en desenmascarar escenarios alegóricos que reactivan la memoria histórica a través del problema de la inmigración. Para esto, la obra de Calonge muestra tanto el rechazo como la manipulación de individuos aparentemente indeseables, extraños o ajenos a un determinado entorno. El personaje “extranjero” en esta obra huye de un pasado marcado por la violencia para llegar a un presente que se encarga de resucitar el trauma del pasado. A raíz del análisis textual y escénico de la obra, este ensayo provee alternativas a la forma de cómo se representa, verbaliza o visibiliza el dolor de un cuerpo físicamente herido y torturado. Asimismo, se observa hasta qué punto la cicatriz de la tortura trasgrede el cuerpo físico y redefine la identidad del individuo desplazado. Eusebio Calonge no solamente emprende la difícil tarea de matizar estos escenarios de destrucción, sino además muestra el contraste entre los personajes que presencian y hablan del dolor del *otro* y de los personajes que hablan de su propio dolor. La representación de este dolor, o sufrimiento perpetuado, se agudiza más cuando han transcurrido años de la acción traumática que corrompe la integridad física del sujeto, ya que su reflejo (o el producto de la trasgresión al cuerpo físico) puede figurar ante la mirada ajena como un cuerpo en descomposición y por lo tanto amenazante.

*La puerta estrecha*² presenta una serie de personajes marginalizados en cuatro actos y veintitrés escenas que habitan el microcosmos de una casa alegórica, cuyo espacio desempeña una doble función. Por una parte, la casa funciona como refugio para vagabundos, prostitutas, mendigos, ciegos e inmigrantes. Por otro lado, en el espacio interior de la casa se devela un sistema que reproduce

huida ante la muerte.

2 Calonge escribe la obra en el 2000 y se publica en el 2004. Se estrena por primera vez el 29 de junio de 2000 en el Duke Theatre de la ciudad de Nueva York bajo la dirección de Paco de la Zaranda y el grupo Teatro de la Zaranda (Teatro Inestable de Andalucía la Baja, también llamado Teatro Inestable de Ninguna Parte). La Zaranda ha representado continuamente esta obra a partir de su estreno, destacando las representaciones en el Festival de Otoño de Madrid, FIT de Cádiz, el Festival de Vitoria, el Festival de Caracas, XXV aniversario de Fitei en Oporto, el Festival de Puerto Rico, el Festival Internacional de Miami y Temporada en Buenos Aires, donde recibió premios al mejor espectáculo internacional por parte del *International Theater Institute* y el Diario Clarín.

de cierto modo la exclusión y opresión hacia los seres vistos como indeseables y problemáticos que habitan en este lugar. El refugio, como un lugar de encuentro y alivio temporal entre los grupos marginalizados, se convierte en el punto alegórico que responde a una demanda social dentro de los parámetros que delimitan la aceptación y el rechazo de ciertos individuos. A esta casa llega el personaje moribundo de la Calaca, cuya historia se desarrolla a partir del segundo acto. Toda la trama gira alrededor de este personaje, cuyo cadáver es descubierto en el primer acto por algunos de los residentes de la casa, la Chancla, la Pájara y Don Saturno. Éste último es el encargado de la casa y por lo tanto comienza su agobio en torno a la posibilidad de que las autoridades o los vecinos se enteren que en esa casa alguien sin “papeles” ha muerto. Esta cuestión de la residencia ilegal de un extranjero es el producto de la lamentación de Don Saturno, ya que en todo momento se recrimina haber acogido a una persona “indocumentada” e incapaz de cubrir los gastos de la renta. Por esta razón, Don Saturno, y los demás comienzan a hurgar las pertenencias de la Calaca en busca de algo provechoso. Sin embargo, lo único que encuentran son restos de muñecas, viejas fotografías, botellas vacías y maquillaje barato. Estos objetos, como se describen en el segundo acto, simbolizan el pasado de la Calaca, la cual fue violada sexualmente, torturada y forzada al exilio. Debido a la violación sexual, pierde a su hijo. La historia de la Calaca se presenta en forma de un monólogo interior, lo cual evita que el resto de los personajes conozcan su pasado. A través de las memorias de la Calaca, la obra presenta el viaje fallido hacia nuevos horizontes que en teoría representan un suspiro de esperanza. La realidad con la que se enfrenta la Calaca rompe con estas expectativas a través de la recreación alegórica de aquello que causa su huida en primera instancia. Esto es, el personaje aquí exiliado llega precariamente a una casa en la que sus residentes, consciente o inconscientemente, no solo recrean la prisión y el cuarto de tortura, sino que además se deshacen del cuerpo de la Calaca como si se tratara de un cuerpo clandestino y sin derecho a un velorio por la falta de papeles. Bajo una intensa fiebre y recordando la ilusión que en algún momento le causó el mar, la Calaca muere en el baño sola, sin un hogar, sin un nombre y sin identidad alguna. Al final de la obra, Don Saturno decide quemar el cadáver de la Calaca. En ese momento aparece el Jarabe, el ciego que estuvo dispuesto a casarse con la Calaca para otorgarle la estadía legal, e irónicamente recupera la vista para ver las llamas que encienden del cadáver y dice “¡Veo el fuego del infierno! ¡Estoy en el infierno! ¡Estoy en el infierno!” (99).

A lo largo del análisis, se tendrá en cuenta la definición del término tortura establecido en 1984 por la Convención de las Naciones Unidas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes:

[...] todo acto por el cual se inflija intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella

o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia. No se considerarán torturas los dolores o sufrimientos que sean consecuencia únicamente de sanciones legítimas, o que sean inherentes o incidentales a éstas. (Artículo 1)³

El tema de la tortura durante el Franquismo en España (1939-1975) ha sido una materia ampliamente estudiada y recapitulada sobre todo con la documentación de los testimonios de las víctimas y las iniciativas artísticas que rechazan el olvido y promueven asimismo la lucha y prevención contra la tortura. Cabe destacar la colección “Represión franquista” del Archivo Histórico del Partido Comunista de España (AHPCE), creado en 1980 y dirigido por Victoria Ramos Bello. El AHPCE recoge en esta colección documentación relacionados a la persecución y represión que sufren los militantes del Partido Comunista Español (PCE) en España desde el final de la Guerra Civil hasta abril de 1977 cuando se legaliza el PCE. Por su parte, el Portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo, cuya accesibilidad a los archivos históricos se amplía al público después de la aprobación de la Ley de la Memoria Histórica en 2007, provee a los ciudadanos documentos relativos a las víctimas de la Guerra Civil, el exilio y la represión durante la dictadura franquista. Se reconoce también una de las iniciativas más importantes en las últimas décadas bajo la Coordinadora para la Prevención de la Tortura en el Estado Español, promoviendo prácticas para prevenir la tortura, los tratos inhumanos o degradantes en cárceles, comisarías y centros de retención de emigrantes.⁴ Por otro lado, el Born Centre de Cultura i Memòria en Barcelona fue sede en 2016 de la exposición “A mi això em va passar. De tortures i d’impunitats (1960-1978)” dirigida por el profesor Javier Tébar. Esta muestra artística, que consta de fotografías, documentos y testimonios de personas que vivieron y sufrieron la tortura, además de aclaraciones de carácter histórico, jurídico o social, intenta visualizar la sistematización de la tortura durante el régimen franquista y además pretende desenmascarar la

3 La convención se lleva a cabo en 1984, pero entra en vigor hasta 1987. Este acuerdo le da seguimiento a la Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, aprobada por la Asamblea General en 1975.

4 La Coordinadora para la Prevención de la Tortura surge de una campaña para que el gobierno español firme, ratifique y ponga en marcha el Protocolo Facultativo (PF) contra la tortura aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2002. La Coordinadora se ha encargado de documentar informes sobre la tortura desde 2004.

visión histórica y el mito que se tiene del tardofranquismo como un régimen blando. La importancia de esta exposición recae en el debate que entrelazan hechos recientes con el pasado. En primer lugar, se siguen exponiendo los fallos de la Transición española en cuanto a la Ley de Amnistía que garantizó la impunidad de los torturadores. Esto conlleva, en segundo lugar, a la discusión de la convivencia entre víctimas y represores en la temprana democracia que se extiende hasta años recientes.⁵ Finalmente, la exposición evoca los paralelismos entre el franquismo y otros escenarios de violencia política durante la democracia que violan los derechos humanos.⁶ Si bien se mencionan anteriormente algunas de las iniciativas, testimonios y documentos historiográficos que tratan la tortura durante el Franquismo, la intención aquí no es presentar un listado exhaustivo sobre todo lo que se ha escrito del tema, sino más bien se trata de comprender y desentrañar la complejidad que trae consigo tanto hablar de los efectos postraumáticos de la tortura en el individuo como el enfrentamiento a los mecanismos repetitivos de una realidad posdictadura que intenta eludir dicha cuestión. Estas situaciones que incitan el recuerdo de los mecanismos de represión durante la dictadura se reflejan en *La puerta estrecha*. La historia de la Calaca hace eco a la sistematización de una violencia que no solamente apunta al abuso de la integridad física de la persona exiliada, emigrada o refugiada, sino que se legitima este abuso (y se intenta silenciar, como lo sugieren los otros personajes en la obra al decir que a nadie le importa el pasado) a través de la invisibilidad que se le otorga al personaje sin papeles. Esta obra expone la falta de atención a casos de violaciones y torturas que infringen la totalidad del ser humano. En vez de presentar resoluciones, los personajes en esta obra deciden voltear la mirada para evitar represiones por parte de la policía, ya que han albergado a una indocumentada.

La forma en que la obra de Calonge expone el rechazo del individuo marcado por la tortura contesta a las estrategias sociopolíticas en el contexto posdictadura que, consciente o inconscientemente, redirigen el imaginario colectivo por las vías del aperturismo al exterior que ofrece, por ejemplo, una sociedad neoliberal. De esta manera, las obras exhiben la separación de cuerpos ambiguos, extraños y enfermos que dañan la imagen de la nación. Vidas indignas de ser vividas, cuerpos en función de objetos centrales en los conflictos políticos,

5 Ver el artículo “España debe extraditar o juzgar a responsables de abusos de derechos humanos, dicen expertos de la ONU” (2015). A pesar de que hayan pasado décadas desde el regreso a la democracia, declara la jueza María Servini, nunca es tarde para terminar con la impunidad que la Transición trajo consigo y el olvido que se le impuso a las víctimas.

6 Ver el informe de la *Amnistía Internacional* de 1984 que denuncia la práctica de la tortura en España a casi más de nueve años de la muerte de Franco. Los ejemplos en este informe se añan a los cientos de casos de tortura que ha documentado la Coordinadora desde 2004 hasta 2017.

cuerpos apresados en un dispositivo biopolítico (nuda vida), y por ende, la politización del sujeto, son algunos de los planteamientos de Agamben en *Homo Sacer* (1998). En la democracia moderna, según Agamben, “el nuevo sujeto de la política no es ya el hombre libre, con sus prerrogativas y estatutos, y ni siquiera simplemente *homo*, sino *corpus*; la democracia moderna nace propiamente como reivindicación y exposición de este ‘cuerpo’: *habeas corpus ad subjiciendum*, has de tener un cuerpo que mostrar” (157). La cuestión en el contexto de las obras de teatro radica en lo que el cuerpo muestra ante la esfera pública y descifrar cómo los discursos del olvido, del nuevo renacer y de la integración global sutilmente repiten los ejercicios de exclusión y marginalización. Cuando Agamben habla de la pérdida de libertades del individuo, quedando así reducido a la materialidad de un cuerpo politizado, también expone que la democracia tiene la necesidad y obliga a la ley a responder y preocuparse por ese cuerpo. La ambigüedad reside cuando la obligación del Estado responde a la exhibición de cuerpos enfermos y con heridas, “considerados perdidos sin posibilidad de curación y que, en plena consciencia de sus condiciones, desean absolutamente la liberación” (Agamben 175). De esta forma, tanto en la dictadura como en la posdictadura se observan distintos métodos que disciplinan y fabrican cuerpos sometidos o “dóciles”, ampliamente desarrollado en el análisis de Michel Foucault en *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1975).⁷ La docilidad del cuerpo, según Foucault, se refiere a la disociación “del poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una ‘aptitud’, una ‘capacidad’ que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta” (142). Si bien Foucault observa los cambios disciplinarios y las técnicas que imponen docilidad en instituciones como hospitales, escuelas y cuarteles militares a partir del siglo XVIII, también se percibe la continuidad de estos mecanismos de control tanto en la dictadura como en contextos recientes; sobre todo teniendo en cuenta estos lugares disciplinarios como campos de concentración que se transmutan al espacio puro de la excepción, según Agamben (170).⁸

7 Ver la sección “El arte de las distribuciones,” cuyas primeras dos secciones hablan del encierro de los vagabundos y de los indigentes, así como las distribuciones de los individuos por grupos para mantener el orden establecido (Foucault 145). En cuanto a los mecanismos de la tortura de estos grupos marginalizados, ver *The Body in Pain* (1985) de Elaine Scarry y el estudio de Edward Peters, *Torture* (1985). Para un análisis sociológico en base a las emociones y la respuesta del cuerpo a situaciones de sufrimiento y dolor, ver “The Expressive Body: A Common Ground for the Sociology of Emotions and Health and Illness” de Peter E.S. Freund.

8 Varias obras de teatro desarrollan su acción en lugares simbólicos que aluden a campos de concentración, hospitales psiquiátricos y refugios para vagabundos. Destacan dentro de este contexto las obras de los españoles Paloma Pedrero con *En el túnel un pájaro* (2013), *Caidos del cielo* (2015) y *Magia café* (2015), Jerónimo López Mozo con *Combate de ciegos* (2000) y Alfonso Vallejo con *El escuchador de hielo* (2010). Estas obras

Cuerpos vulnerables: la materialización del cuerpo deforme

La reconfiguración del *yo* en *La puerta estrecha* no puntualiza directamente las acciones de la tortura en el pasado que dirigen al personaje a su estado actual. A pesar de que se alude a las múltiples violaciones sexuales cometidas contra la Calaca, la obra no presenta un retorno real que confronte directamente a los actantes de la tortura. La estrategia que utiliza Calonge para ejemplificar los efectos postraumáticos de un renacer yacido sobre la persecución es a través de la alegoría de la “casa” en tanto centro de detención como fosa común. Los mecanismos y las acciones de los personajes en esta casa reproducen irónicamente las prácticas de marginalización y exclusión que ellos mismos sufren en la sociedad que habitan. La significancia de la alegoría en esta obra se basa en el hecho de sugerir y comparar las prácticas recurrentes de marginalización y tortura que no necesariamente deben estar vinculadas al pasado dictatorial reciente. Es cierto que estas prácticas recurrentes de violaciones a los derechos humanos activan la memoria del pasado reciente y por ende es inevitable que el lector/espectador se remonte al pasado y compare temporalidades. No obstante, uno de los propósitos que observo en la obra de Calonge, utilizando el tema de la inmigración ilegal, es la reflexión acerca de cómo convive el pasado dictatorial, (por ser el más reciente en cuanto a la magnitud de la violencia), y un presente que enmascara problemas como los que se viven en la casa de Don Saturno, pero que forman parte de un contexto real y pertinente al momento que se estrena esta obra. El año 2000 es una fecha clave en el contexto español en cuanto a las excavaciones y exhumaciones de cientos de cadáveres enterrados clandestinamente durante la Guerra Civil y el franquismo. Asimismo, este año registra su mayor aumento de población en los últimos treinta años, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE), debido a la inmigración (96% del crecimiento). Este incremento desmesurado de alguna manera produce un desbalanceo y descontrol, pero sobre todo provoca un sentimiento de amenaza a los bienes comunes de la población residente. Esta amenaza orilla a prácticas de exclusión y extorsión, incluso dentro de los mismos grupos marginalizados en su lucha por sobrevivir. Es así como la obra de Calonge cuestiona, por su parte, las políticas de cambio (desde la Transición hasta el contexto actual de la obra) que, en vez de suscitar oportunidades para los grupos menos privilegiados, enmascaran todo aquello que ensucie la marca España. A esto se le aúna la dificultad por superar uno de los idealismos franquistas en cuanto a una España única y que, por casi cuarenta años, el país limitó la entrada de lo “diferente”, del “extranjero”. La Calaca, por lo tanto, es víctima de una doble marginalización

reproducen en algún momento espacios que disciplinan el cuerpo enfermo (en su mayor parte vistos como vagabundos), y asimismo encierran cuerpos que desarrollan una “locura” causada por la violencia en el pasado.

e interminable reconfiguración de su *yo* tanto por el trauma del pasado como la repetición alegórica de ese mismo pasado en el presente.

De este modo, algunas de estas prácticas recurrentes, que inevitablemente hacen que el lector/espectador se transfiera a los momentos siniestros de la dictadura, son el encierro, la tortura y la desaparición del cadáver. En primer lugar, la Calaca huye de su lugar de origen, buscando la libertad que se representa por medio del viaje en el mar. No obstante, logra salir de un encierro y termina cautiva en aquella casa para refugiados que en realidad es una casa de vagabundos y sirve además como hospicio de prostitución. En segundo lugar, la tortura se repite simbólicamente al momento que Don Saturno, la Pájara y la Chancla, según indican las acotaciones, “(*La arrastran como a un pelele escaleras arriba, devolviéndola al rellano que figura ser su cuarto, y allí la atan*)” (80). Luego de atarla, intentan bajarle la fiebre a la Calaca con remedios caseros que incluyen, entre otras cosas, ponerle una plancha caliente sobre el cuerpo, haciendo que el cuerpo de la Calaca se retuerza de dolor. Finalmente, la desaparición del cadáver, sin nombre ni identidad, figura la clandestinidad con la que se trataron los cuerpos de las víctimas para no dejar rastro alguno de las muertes. De hecho, el arribo a la casa se observa como la entrada a la tumba de la Calaca. Los símbolos se presentan desde un principio con el título de la obra y el subtítulo *Officium Defunctorum*.⁹ La puerta estrecha se refiere a la puerta del baño donde muere la Calaca. El énfasis de lo “estrecho” significa que no hay espacio para sacar el cadáver de la forma en que queda posicionado.¹⁰ En un principio, colocan la puerta encima del cuerpo en forma de ataúd. Más adelante utilizan esta misma puerta como base para acarrear el cadáver que al final será incinerado.

Sin embargo, más allá del encierro, la tortura y la desaparición del cadáver, el enfoque reincide con el tratamiento y manipulación del cuerpo de la protagonista. Si bien la huida de este personaje en un principio juega con el anhelo de un renacer, tal como lo apunta en el monólogo de la Escena Séptima, la llegada a la casa rompe con cualquier expectativa de cambio. Las fracturas emocionales con las que este personaje se presenta ante la mirada del dueño de la casa y el resto de los habitantes hacen que la Calaca se convierta en un prototipo de marioneta. Las dos preocupaciones principales de Don Saturno son la indocumentación de la Calaca y el pago de la renta. De este modo, la Pájara y la Chancla se encargan, primeramente, de buscarle un marido para que le

9 Composición musical para difuntos escrita por el compositor español Tomás Luis de Victoria en la cumbre del Renacimiento.

10 La referencia a la puerta estrecha también contiene un significado religioso, tal como se observa en los siguientes versículos del Nuevo Testamento: “Entren por la puerta angosta, porque ancha es la puerta y espacioso el camino que conduce a la ruina, y son muchos los que pasan por él. Pero ¡qué angosta es la puerta y qué escabroso el camino que conduce a la salvación! y qué pocos son los que lo encuentran” (*Biblia Latinoamericana*, Mateo. 7.13-14).

arregle la residencia legal. Tras el fallo del matrimonio, introducen a la Calaca al mundo de la prostitución y como último intento, la sitúan como limosnera. Es así como el cuerpo de la Calaca se convierte en un negocio para los demás. El Jarabe acepta casarse con la Calaca a cambio de dinero. Más adelante, la Pájara se encarga de maquillar y vestir a la Calaca para que esté presentable y le recomienda que se olvide del pasado, ya que esa cara de angustia suele espantar a los clientes. Una vez que le llega la fiebre, queda con una cara desfigurada, lo cual suscita el enojo de Don Saturno:

D. SARURNO. ¿Quién iba a sospechar que venía podrida por dentro? Esto me pasa a mí por lo que me pasa. ¡De bueno que es uno, es tonto! Pero de los apaleados salen los escarmentados.

LA PÁJARA. Siempre hay algún borracho que se va con lo primero que se le acerca. D. Saturno. ¿De qué sirve una puta que da miedo?

LA PÁJARA. También puede dar lástima. Con sacarla a una esquina a que le dé el aire y ponerle una lata en la mano, tiene su negocio. Ya que ha venido hasta aquí no le va a dejar marchar sin ganarle unos duros. (87)

Todas las transacciones que se hacen con el cuerpo de la Calaca son para el beneficio de Don Saturno, incluso cuando su cuerpo devela un tipo de degradación debido a la enfermedad. En este contexto, el negocio del matrimonio y la forma en que manipulan el acto de pedir limosna se aúnan a la prostitución en el sentido de vender el cuerpo para el beneficio económico de la figura simbólica del poder en la obra, Don Saturno.

Otro aspecto en cuanto al rechazo del personaje marginal se manifiesta por medio de las constantes referencias a la podredumbre y suciedad. Su cuerpo se reduce a una materia en descomposición que además es contagiosa y por ende hay que eliminar. La estrategia retrospectiva que utiliza el autor permite que el lector/espectador asimile desde un principio el trato del individuo y su cadáver. La obra gira en torno al descubrimiento del cadáver de la Calaca en el baño. El simbólico desentierro del cadáver presenta dos cuestiones. En primer lugar, comienzan los problemas para Don Saturno, ya que pone en riesgo algún tipo de represión por parte de la policía. El cadáver incomoda y desestabiliza el hogar; atrae moscas portadoras de más enfermedades. Por esta razón, es necesario deshacerse tanto de la peste que produce el cadáver, con desinfectantes que se usan para el ganado, como del cadáver mismo, ya que delataría el acoso de una persona ilegal, tal como lo expresa Don Saturno con su queja, “en cuanto registren y no encuentren papeles nos llevan a todos por delante. Esto me pasa a mí por apiadarme de estos tirados...sin nombre” (35). Tras incinerar el cuerpo, Don Saturno, en su obligación como jefe de la casa, se

ocupa del cadáver y a su vez se preocupa por mantener la normalidad y la calma de los demás habitantes. En segunda instancia, el cadáver comienza a contar su propia historia que irónicamente está rodeada de pestilencias y referencias que minimizan las cualidades humanas del personaje. El Acto II se remonta a la llegada de la Calaca por primera vez a la casa, cuyas primeras acotaciones la describen como “*maliciente y cadavérica...Trae sus zapatos de tacón en una mano y sus ojos enterrados en la prófuga maleta. Queda bajo las miradas escrutadoras de los otros con el abandono del Cristo ante Pilatos...*” (50). Cuando le preguntan su nombre, La Calaca responde, “No lo he dicho. No creo que a nadie le importe. Ya hace mucho que nadie me llama por mi nombre de pila” (54). La Pájara le propone entonces que se ponga un nombre bonito, adecuado para su profesión, pero la respuesta de la Calaca es indiferente y dice, “cualquiera será bueno, total acabarán llamándome como a los perros, de cualquier manera” (54). Desde su llegada a la casa, la Calaca se presenta como un cuerpo sin nombre, sin identidad, y con un pasado desconocido e irrelevante para los demás. De este modo, llega a la casa un cuerpo más para cumplir su función de objeto sexual. La interrogante surge cuando se devela un control superior sobre estos cuerpos. Es decir, Don Saturno es claramente el poder simbólico de la casa, pero no se esclarece quien manda a estos indigentes, tal como lo expresa su queja, “mira que les tengo dicho que no me las manden sin papeles. ¡Quieren acabar conmigo a disgustos! Si no traes papeles te vuelves por dónde viniste” (51). Claramente existe una mafia que en este caso se encarga de repartir cuerpos “extranjeros”, sin papeles, para conseguirles una labor dentro de una nueva sociedad. Irónicamente, Don Saturno le recuerda a la Calaca, “(*Escrutándola como un aduanero*) Aquí los días se pagan por adelantado. Nada de escándalos, esta es una casa de orden. Aquí podrás abrigarte un porvenir. Si ganas dinero y haces lo que se te diga no tendrás problemas. Aquí somos gente honrada y no nos gustan los jaleos...” (53). Asimismo, la casa funciona como un centro de adoctrinamiento o sometimiento del cuerpo. En el caso específico de la Calaca, la adoctrinan para satisfacer al *otro* y la someten a la higienización:

LA CHANCLA. Razón tiene Don Saturno en decir que no parece sino que te acaban de bajar de un cerro. Vete quitando esos trapajos que te vamos a componer como si fueses una persona. ¿No tienes lengua?

LA PÁJARA. Harto hará agradecerle que a cambio de tan poco pueda seguir teniendo un techo. ¡Tiene usted un corazón de oro!

D. SATURNO. Lo hago porque me ha parecido buena trabajadora, pero si no cumple ya sabes, que se vuelva por donde vino, que aquí nadie la llamó. De momento habrá que adecentarla que parece que vino arrastrándose. ¡Todos son gastos!

LA CHANCLA. ¿Usted cree que esto le va a ganar dinero?

D. SATURNO. La probaremos ya que ha venido hasta acá.

LA CHANCLA. Parece que está montuna, ni siquiera habla.

D. SATURNO. Mejor, pero no te apures que ya irá aprendiendo. (56)

Estas conversaciones se van dando después de que la Chancla ducha a la Calaca para quitarle la pestilencia. Las referencias a la domesticación y a la enfermedad continúan a lo largo del acto, hasta que surge la primera y única muestra de humanidad por parte de la Calaca visible ante los demás. Esta situación surge durante la negociación del matrimonio. Así, la Calaca estalla, “¡Tendrán su dinero! Podrán restregar contra mí su cansancio, su asco, hasta reventar ese deseo que los arrastra como a perros, hasta el fondo de su alma... Ya he vendido mi cuerpo muchas veces, ahora si no sirve puedo venderles también mi destino...” (64). Con esta reacción, los demás dejan de verla simplemente como un cuerpo y ahora la observan como un cuerpo trastornado. La degradación del cuerpo de la Calaca llega a tal punto de convertirse en “una puta que da miedo”, según Don Saturno. Es entonces cuando la someten a una esquina a pedir limosna con tal de conseguir dinero. Mientras la Pájara exige compasión por “dos sombras que nadie ve” y reclama la indiferencia de aquellos que las “esquivan comoapestados”, la Calaca comienza el discurso de su muerte próxima, “(*Balbucea en una mueca que le retuerce la cara*) ¡Apiádate de los que estamos perdidos, de los que estamos pisoteados por la desesperación! Tú nos reconoces en nuestros destinos destrozados, en el miedo que nos paraliza por dentro. Apiádate...” (88). Al final de la obra, la Calaca no cumple con las expectativas ni logra encajar con los estatutos de la casa, ya que su cuerpo exhibe cicatrices que poco a poco la deforman y separan de los demás. Esto es, su cuerpo fracasa tanto como objeto de placer como objeto de lástima. Al fallar el adoctrinamiento o sometimiento, que podría considerarse asimismo como un acto de resistencia, el personaje queda a la deriva. Durante las dictaduras, se somete al cuerpo por medio de la tortura para producir listas de nombres y para controlar a los subversivos que están en contra el régimen. En la obra de Calonge, se sitúa otro tipo de sometimiento que también cumple con la función de producir algo. De este modo, el cuerpo de la Calaca acaba en un estado mayor de vulnerabilidad, con el riesgo de ser desechado, como si nunca hubiera sido digno de una vida.¹¹

11 De acuerdo con Foucault, “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido [...] este sometimiento no se obtiene por los únicos instrumentos ya sean de la violencia, ya de la ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo esto no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo permanecer dentro del orden físico” (*Vigilar y castigar...* 33).

La disfunción del cuerpo en escena

La puesta en escena de *La puerta estrecha* que se analiza en este artículo está a cargo de la compañía teatral española *La Zaranda*, dirigida por Paco de la Zaranda. Esta producción se lleva a cabo en el Teatro Pavón durante el Festival de Otoño 2001 en Madrid.¹² Escenificar la palabra escrita en el acontecimiento teatral, de acuerdo con Santiago Trancón en su *Teoría del teatro* (2006), “no ha de incluir en su definición sólo al texto, sino también a la representación; no solo debe analizar la actividad artística, sino también el fenómeno social; no únicamente la obra o el producto, sino también la producción y recepción” (88). La representación teatral pretende recuperar la palabra viva, física y corporal para lograr el punto de unión entre cuerpo y conciencia tanto de los creadores del hecho teatral como de sus receptores. Jorge Dubatti, en *Introducción a los estudios teatrales* (2011), observa la importancia de un vínculo compartido entre autores, directores, escenógrafos, actores y audiencia en el teatro como parte fundamental del acontecimiento teatral. La gran diferencia del teatro con la literatura, apunta Dubatti, “es que no existe teatro *craneal*, *solipsista*, es decir, se requiere del encuentro con el otro y de una división del trabajo que no puede ser asumida solamente por el mismo sujeto...El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir del encuentro, diálogo y la mutua estimulación y condicionamiento” (35). La producción en el teatro es lo que Dubatti llama acontecimiento *poiético*, lo cual hace referencia en gran medida a la *Poética* aristotélica en cuanto a la fabricación, elaboración y creación de objetos específicos pertenecientes al arte, como la música, la danza, la literatura o el ditirambo. La *poíesis*, del término griego que significa “creación” o “producción”, no representa un concepto fijo o dicho, sino que ese concepto tiene la capacidad de ser creado o modificado hasta llegar a un valor absoluto. En el análisis de Dubatti, la *poiesis* teatral basa la producción del “hacer” lo “hecho”. Es decir, la *poiesis* “involucra tanto la *acción de crear* —la fabricación— como el *objeto creado* —lo fabricado— ” (38). A partir de esta observación, la actuación y el valor que se recrea a partir de la acción corporal, por ejemplo, permite identificar alternativas al significado del texto dramático (objeto creado). Esto se observa en la representación teatral de *La puerta estrecha*, ya que los movimientos corporales reemplazan gran parte

¹² El grupo *La Zaranda* se crea en 1978. Desde entonces se ha mantenido la colaboración entre dirección y autoría, ya que Eusebio Calonge es uno de los fundadores de la compañía. Una de las constantes de *La Zaranda*, explica Calonge, “ha sido la de negarse a encorsetar las ideas teatrales bajo la tiranía de un texto cerrado. En el proceso creativo el texto se adapta y transforma sobre el escenario, confundándose y desarrollándose con las imágenes, formando una unidad indisoluble desde el mismo momento de su gestación...No significa esto la renuncia del teatro del autor, todo lo contrario, significa su implicación total con un trabajo colectivo, siendo una pieza de construcción de la obra junto, en espacio y tiempo, con los actores y el director” (*La puerta estrecha* 8).

del texto escrito, lo cual da libertad absoluta para la interpretación y redefinición del texto original. La palabra escrita y oral, en el caso de *La puerta estrecha*, se distingue en el escenario como una palabra muda que resuena con las acciones corporales que le acompañan y el espacio físico que le rodea. La fabricación de lo fabricado es una de las características principales en las representaciones teatrales de las obras de Calonge, ya que la actuación va creando una forma alternativa de narrar la historia ya escrita. Esto, por lo tanto, acrece el valor del teatro posmoderno (o de destotalización y multiplicidad como prefiere llamarlo Dubatti) que en este caso la negociación es entre lo dicho/escrito de la obra y sus variantes en escena.¹³

En la escenificación de *La puerta estrecha* destacan dos estrategias en la manera de representar la tortura. Primero, las actuaciones se alejan de un teatro testimonial, cuya oralidad, muchas veces en forma de monólogo, es la parte central del acto. El cuerpo substituye la función del testimonio oral. Con esto, la obra no pretende restarle importancia al poder sociopolítico de cambio que tiene el testimonio de los sobrevivientes a la tortura, sino que ofrece una alternativa de expresión cuando faltan las palabras al intentar contar las historias traumáticas. La estrategia de tatuar simbólicamente el cuerpo con palabras puede observarse como un elemento que devela la imposibilidad de transmitir oralmente el trauma de la tortura.¹⁴ En segundo lugar, el espacio escénico recrea simbólicamente un cuarto de tortura y las prácticas de extorsión como espectáculos de poder durante las dictaduras. Dichos espectáculos de represión exhibían el dolor físico para implantar el miedo, el orden y el sometimiento hacia el régimen.¹⁵

13 La relación del teatro con las artes visuales es precisamente el quehacer escénico al tratar de comunicar algo; no es imlemente articular las palabras, sino el modo de visibilizarlas, tal como lo redondea Oscar Cornago en *Ensayos de teoría escénica: Sobre teatralidad, público y democracia* (2015). Cornago agrega en su estudio que la palabra no debe “reducir toda la realidad escénica a un relato...La palabra nunca es solo la palabra, sino la acción que le acompaña y la situación a la que da lugar. El planteamiento hay que hacerlo no en términos de palabra o no palabra, sino del tipo de acción que genera” (83).

14 Para el acto simbólico de escribir sobre el cuerpo, ver *Disappearing Acts* (1997) de Diana Taylor, la cual utiliza los conceptos como “writing the body” o “writing on the body” para denotar cómo el cuerpo de la víctima cumple la función de papel y sus cicatrices sirven de texto (Taylor 153).

15 Amalia Gladhart observa en *The Leper in Blue* (2000) cómo “the difficulty lies in how to make theater about torture without recreating its dynamics, without parroting a regime’s deliberate use of torture as spectacle...In determining how to represent torture, the playwright faces a quandary: too ‘realistic’ a portrayal may invite charges (possibly legitimate) of exploitation; a presentation that is not ‘realistic enough’ is open to charges of evasion and sentimentality” (193). La representación teatral de la tortura y el terror, junto con los espacios performáticos, no necesariamente se basa en la recreación de una imagen exacta, sino en el potencial para concientizar,

La representación teatral de la obra de Calonge parodia de cierto modo la tortura como espectáculo de poder al convertir la escenografía paradójica y metateatralmente en un escenario performativo. Los habitantes de la casa llevan maquillaje en forma de fanteoches, actúan de una forma caricaturesca, con movimientos toscos y tonos de voz exagerados. El escenario se conforma de una escalera y cuatro puertas que además de servir como las cuatro paredes de un cuarto por su posicionamiento, servirán al final de ataúd para La Calaca. Esta casa, en contraste con el texto dramático, tiene la apariencia de un camerino, pero desolado y en ruinas.

Tanto la práctica corporal como la escenografía sustituyen casi por completo el texto original, pero sin abandonar la esencia del mensaje final. Algunos detalles que destacan son la ausencia de los nombres de los personajes y su función en escena; el Ciego, por ejemplo, es el guía de la Calaca en su viaje. La acción es lineal, en contraste con los saltos temporales en los actos del texto. El final es más ambiguo y cambia casi en su totalidad; en este caso, la Calaca también muere, pero enseguida despierta, como de un sueño, y continúa su viaje, con una vela apagada y al lado del Ciego. Lo que se mantiene es el símbolo de la tumba y el cuerpo/cadáver de La Calaca como eje central de la acción dramática. No obstante, la presentación de la Calaca no alude a un cuerpo enfermo, cadavérico, moribundo o en estado de descomposición, como lo señala el texto. La representación de la Calaca revierte en este caso la interpretación de ser ella el cuerpo que contamina el microcosmos del hogar. Al contrario, el hogar y sus habitantes se encargan de romper las ilusiones, la esperanza y la vitalidad que muestra la Calaca antes de cruzar la puerta al principio del espectáculo. Esta idea coincide con una posible interpretación de entrar al mundo de los muertos; como si al cruzar la puerta hubiera cruzado el umbral que divide la vida y la muerte. Sin embargo, en este mundo fantasmal, ella sigue siendo diferente al resto de los espectros. Por lo tanto, la Calaca no logra encontrar ese espacio alternativo capaz de alimentar su esperanza, la cual es recitada en su monólogo inicial y que corresponde a la parte del texto cuando alude al mar y a los barcos como símbolos de escape a un nuevo porvenir. Conforme avanza la representación, se pueden observar los mecanismos que se utilizan en escena para aludir al castigo del cuerpo. Los habitantes de este mundo atan y posicionan a la Calaca como una prisionera, le vendan los ojos y luego la cuelgan de una cuerda en lo alto de una escalera, simulando así la ejecución de su cuerpo. En el ritual del entierro, casi al final de la representación, los personajes/espectros convierten las cuatro puertas móviles en una tumba. Enseguida posicionan el cuerpo de la Calaca en esta tumba, aun con la venda en los ojos, la cubren de mantas y caminan alrededor de su cuerpo ya sin vida, como un objeto de admiración. Justo arriba de la tumba hay un espejo que permite reflejar el cadáver hacia el público para así convertirlos en testigos activos. A diferencia del texto, en esta

transmitir y visibilizar tanto lo real como lo irreal.

representación no hay referencias explícitas de ninguna índole en cuanto al problema de la inmigración legal o la violencia en el pasado de la protagonista que provocan su aislamiento, su miedo por la persecución y su terror a la oscuridad. La representación de esta obra se enfoca por completo en el daño físico, psicológico y emocional del individuo a través del simbolismo de la tortura en un contexto del aquí y ahora, pero con la plena libertad de interpretar cualquier temporalidad en el pasado o presente.¹⁶

La reconstrucción de espacios que sirvieron/sirven como símbolos de la tortura se dificulta a la hora de querer evitar la imitación del uso deliberado de estos mecanismos como espectáculo durante las dictaduras. A su vez, se cuestiona la manera adecuada de representar estos escenarios que bien pueden alejarse demasiado de la realidad o que no alcancen la precisión necesaria para lograr el efecto catártico con la audiencia. Sin embargo, es necesario hacer visible la violencia y sacarla del archivo. Una de las preguntas que Taylor se hace al principio de *Acciones de Memoria: Performance, historia y trauma* (2012) consta en cómo es posible entender y asimilar lo que pasó en un lugar ajeno a nuestra experiencia y en el que los causantes ya han desaparecido o se mantienen ocultos de la mirada pública. Taylor enfatiza la necesidad de visibilizar la “otra” violencia, aquella que sigue invisible ante nuestros ojos y que las políticas económicas siguen justificando y así posibilitando el desmembramiento de cuerpos que siguen vivos, pero lejos de la mirada. Ahora bien, la reconstrucción casi exacta de celdas, de cuartos de tortura y de las armas de exterminio, por ejemplo, no basta para crear un sentimiento emotivo de aquellos años funestos, sobre todo cuando la audiencia no experimentó directamente esa violencia. Para Taylor, alejarse de esas reconstrucciones y acercarse a los símbolos performáticos (actuación) ayudan más a imaginar e identificarse con el pasado. Es decir, a través de las zonas de escenificación mental e imaginaria, se pueden llenar los vacíos e interiorizar así la violencia que se intenta representar ante la mirada de los receptores.

Comentarios finales: imágenes de cuerpos desarraigados

La puerta estrecha, así como su complementación en escena, presenta cuerpos aparentemente olvidados o indignos de ser aceptados. Sin embargo, gracias a su visibilidad en las obras, estos cuerpos tienen la posibilidad de hablar por medio de las historias que precisamente cuentan sus cuerpos y hacen valer su presencia para dejar de ser simplemente números o estadísticas. El testimonio, en todo

16 El efecto catártico se produce tal como Antonin Artaud se refiere en *The Theater and Its Double* (1958), exhibiendo la realidad en su forma más cruel, grotesca y real. Es necesario poner al público enfrente de un cuarto de tortura, con la víctima atada y recibiendo electroshocks, para crear un efecto que apele más a la sensibilidad del espectador.

caso, lo representa el mismo cuerpo bajo las cicatrices no visibles del dolor. El testimonio, por ende, se convierte en una imagen visual. El dolor se manifiesta como un lenguaje y el cuerpo es capaz de traducirlo.¹⁷ El abandono de cualquier identidad que le otorgue vida al cuerpo de la víctima provoca que el individuo quede expuesto a una reconfiguración involuntaria, al rechazo y al sometimiento. El cuerpo sobrevive, de esta manera, en un estado de vulnerabilidad, políticamente sujeto a la disciplina en lugares que simbólicamente subsisten como campos de concentración. El cuerpo sólo es útil cuando es productivo o sometido por instrumentos de violencia que no necesariamente son producto del terror o de las armas. El espacio simbólico tanto en el texto como en la representación teatral de la obra de Calonge se convierte en un campo de concentración, de exclusión, y de disciplina, ya que obligan a personajes/víctimas a estar alerta de lo que pasa a su alrededor, a vivir siempre en las sombras, escondidos y alejados del mundo de afuera. A través del análisis textual se pueden observar los planteamientos iniciales en cuanto a la manera de representar lo irrepresentable, lo cual cobra vida en escena. La lectura sobre el trauma de las víctimas cobra más fuerza al momento de poner en práctica la memoria a través del ejercicio de la actuación para de este modo desafiar y desenmascarar los discursos que apelan al olvido y/o a la superación del pasado, tomando en cuenta la repetición alegórica en cuanto a las prácticas de violencia, exclusión y marginalización que se siguen dando en el Estado democrático. Tanto la dramaturgia de Calonge como la dirección de De la Zaranda dan cabida a la creación de espacios alternativos con el objetivo de seguir desafiando el “más allá” de la resolución. Esta dramaturgia lidia con la problemática de representar cuerpos diferentes que desentonan con un aspecto de la realidad que se desentiende de problemas tan actuales como las políticas de la inmigración. Como se percibe a lo largo de este análisis, el sujeto torturado subsiste atrapado en un cuerpo que fue objeto de destrucción y además pierde su identidad, su alma y su motivación.

Finalmente, cabe reconocer el contraste que existe entre texto y escena acerca de la búsqueda de la esperanza. La odisea en busca del lugar utópico que aleje al personaje de una sociedad caracterizada por la miseria humana, la inmoralidad, la opresión y la enfermedad se manifiesta como un círculo vicioso en el texto dramático, ya que la Calaca se da cuenta que llega a un lugar igualmente distópico. Por su parte, la puesta en escena deja la duda de lo que hay más allá de la puerta que logra cruzar al final. La esperanza se presenta con el despertar del sueño (o de la muerte) para seguir adelante con su viaje, curiosamente sin su maleta y sin el muñeco decapitado, objetos con los que aparece por primera vez en escena. Asimismo, antes del oscuro final, el Ciego hace de la puerta estrecha una puerta ancha, cuestionando así la cita bíblica

17 Para un aproximamiento psicológico, literario y cultural de la representación del dolor y el trauma del sujeto inmigrante, ver *Translating Pain: Immigrant Suffering in Literature and Culture* (2009) de Madeline Hron.

que se menciona al principio. Sus últimas palabras enuncian que no existe nada que detenga a todos aquellos que sueñan con algo. Sin embargo, a pesar de las expectativas positivas en ese último momento antes del telón, queda un pesar amargo cuando se logra concientizar la realidad que se esconde detrás del escenario, caracterizado por el momento efímero que se experimenta en el teatro cuando termina la obra. La sensación que produce la irresolución es una de las condiciones del sujeto desplazado, cuyas circunstancias están propensas a la repetición indefinida justamente por el sentimiento de no-pertenencia y la división que existe entre el “nosotros” y los de “afuera”. En esta obra, se hace presente uno de los muchos grupos marginalizados y encapsulados en esa categoría de los de “afuera”, cuyos protagonistas representan a las víctimas directas ya sea de la persecución o de la tortura.

Obras citadas

- Agamben, Giorgio. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Trad. Daniel Heller-Roazen. California: Stanford UP, 1998. Impreso.
- . *Política del exilio*. Trad. Dante Bernardi. Barcelona: Archipiélago, 2006. Impreso.
- Artaud, Antonin. *The Theater and Its Double*. Trad. Mary Caroline Richards. New York: Grove Press, 1958. Impreso.
- Bello, Victoria Ramos. *Archivo Histórico del Partido Comunista de España*. Universidad Complutense de Madrid and la Fundación de Investigaciones Marxistas, 1980. Web. 20 nov. 2017.
- Biblia Latinoamericana*. Paulinas: San Pablo, 1972. Web. 19 ene. 2018.
- Calonge, Eusebio. *La puerta estrecha*. Hondarribia: Hiru, 2004. Impreso.
- Caruth, Cathy. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. Baltimore: John Hopkins UP, 1996. Impreso.
- “Convención de las Naciones Unidas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes”. *Iniciativa sobre la Convención contra la Tortura*. ONU, 26 jun. 1987. Web. 17 nov. 2017.
- Cornago, Oscar. *Ensayos de teoría escénica: Sobre teatralidad, público y democracia*. Madrid: Abada, 2015. Impreso.
- Dubatti, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. Ciudad de México: Godot, 2011. Impreso.
- “España debe extraditar o juzgar a responsables de abusos de derechos humanos, dicen expertos de la ONU”. *Noticias ONU*. 27 mar. 2015. Web. 4 nov. 2017.
- Freund, Peter E.S. “The Expressive Body: A Common Ground for the Sociology of Emotions and Health and Illness.” *Sociology of Health & Illness*. 12.4 (1990): 452-77. Web. 14 oct. 2018.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. 1975. Trad. Aurelio Garzón del Campo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002. Impreso.
- Gladhart, Amalia. *The Leper in Blue*. North Carolina: U of North Carolina P, 2000. Impreso.
- Hron, Madeline. *Translating Pain: Immigrant Suffering in Literature and Culture*. Toronto: U of Toronto P, 2009. Impreso.

- La puerta estrecha*. Dir. Paco de la Zaranda (Francisco Sanchez). Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM). Centro de Documentación Teatral, 2001. Web. 18 ago. 2017.
- López Mozo, Jerónimo. *Combate de ciegos. Yo, maldita india...* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000. Impreso.
- Pedrero, Paloma. *Caídos del cielo*. Madrid: SGAE, 2015. Impreso.
- . *En el túnel un pájaro. Pájaros en la cabeza*. Ed. Virtudes Serrano. Madrid: Catedra, 2013. Impreso.
- . *Magia Café*. Madrid: SGAE, 2015. Impreso.
- Peters, Edward. *Torture*. New York: B. Blackwell, 1985. Impreso.
- Portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Web. 20 nov. 2017.
- Said, Edward. *Reflections on Exile and Other Essays*. Massachusetts: Harvard UP, 2000. Impreso.
- Scarry, Elaine. *The Body in Pain*. New York: Oxford, 1985. Impreso.
- Taylor, Diana. *Acciones de Memoria: Performance, historia y trauma*. Lima: Fondo editorial de la Asamblea Nacional de Rectores, 2012. Impreso.
- . *Disappearing Acts*. North Carolina: Duke UP, 1997. Impreso.
- Trancón, Santiago. *Teoría del teatro*. Madrid: Fundamentos, 2006. Impreso.
- Vallejo, Alfonso. *El escuchador de hielo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Web. 15 sep. 2017.

La mala fe en *La familia de Pascual Duarte*

Michael McMahon

University of North Texas

Resumen: Este ensayo examina la existencia de la mala fe de Jean-Paul Sartre en la novela *La familia de Pascual Duarte* (1942). Aunque ya existe una crítica referencial sobre la mala fe en este libro, la teoría está escasamente aplicada en cuanto a el fluir de la consciencia utilizada, así como sus repercusiones sociales. Tras una lectura minuciosa de los pensamientos íntimos de Pascual, determinados por la teoría de Sartre, se aplican sus conceptos en *Being and Nothingness* (1992) y *Existentialism is a Humanism* (2007) de la facticidad, la trascendencia y el ser-en-sí para explicar que la novela puede ser considerada una denuncia de la dictadura surtiendo más efecto con la tradición que con el progreso. El artículo demuestra que los valores tradicionales de España, concretamente la religión y el machismo, no son compatibles con el progreso intelectual porque prohíben la trascendencia individual de Pascual.

Palabras clave: mala fe, Sartre, existencialismo, facticidad, trascendencia, ser-en-sí, Cela, *La familia de Pascual Duarte*, destino, machismo, violencia

La familia de Pascual Duarte (1942) tiene una importancia considerable en la literatura española por ser una búsqueda de la identidad nacional española bajo la dictadura de Franco. El personaje Pascual parece un enigma ya que sus hechos y sus motivaciones pueden confundir al lector porque son contradictorios. Según Paul Ilie (1971), “En realidad, buscamos en vano un indicio de motivación psicológica para la subsiguiente violencia de Pascual. No la hay” (49). Es decir, en realidad Pascual es un personaje opaco, pero también es posible encontrar una figura más clara dentro del existencialismo. Hay una falta de análisis existencialista de la novela que puede ser fundamental en la comprensión no sólo del contenido, sino también del propósito del autor. Edwin Murillo (2009) ha comentado la mala fe de las acciones de Pascual en su ensayo, “Existential(ist) Echos: Bad Faith Poetics in Pascual Duarte and his Family”, pero éste sólo aplica la mala fe a las hazañas y matanzas de Pascual. Es posible seguir este hilo más adelante para ver que la ideología española impide el progreso intelectual del individuo.

El existencialismo sigue el principio, “*existence precedes essence*” (*Existentialism* 2007: 15); es decir, el individuo nace sin un destino determinado y las elecciones de éste forman su identidad. Uno de los principios del existencialismo de Sartre es el concepto de ‘mala fe’ (*mauvaise foi*), un proceso en que una persona niega a su identidad verdadera para no enfrentarse a las preguntas incómodas de la vida. Según Sartre, la mala fe emerge del reconocimiento que el ser humano es libre y responsable de su propia vida (*Being* 1992: 96). Cuando una persona afronta esta libertad de crear una vida propia, encuentra la verdad de la existencia: que las elecciones propias y sólo éstas definen al individuo. Este ensayo aplica el existencialismo sartriano a *La familia de Pascual Duarte* utilizando el concepto

de mala fe y aplicándolo a la introspección de Pascual, caracterizada por el fluir de la consciencia para demostrar que los valores tradicionales de España, específicamente el destino, caracterizado por la religión, y el machismo, no son incompatibles con el progreso y la actualización de las posibilidades de los seres humanos.

Antes de comenzar el análisis de la novela, sería útil definir los conceptos que se usarán en el ensayo. Según Sartre en *Being and Nothingness* (1992), la facticidad, según lo que su nombre implica, representa todo lo que el hombre es y todo lo que ha sido. Las características físicas, las acciones del pasado, y la disposición del hombre son ejemplos de la facticidad. El siguiente concepto, la transcendencia, es un poco más difícil de definir, pero pueden ser consideradas las posibilidades o las elecciones hipotéticas que tiene el individuo en su vida. La transcendencia es la posición de una persona con relación a su propia facticidad: cómo se especifican sus emociones, o los sucesos de su propia vida. Es la habilidad de una persona que tiene en no sólo ver quien es, sino quien será. En la facticidad, existe el presente y el pasado, y en la transcendencia está la posibilidad de un futuro. El concepto de ser-en-sí es simplemente la deshumanización de la persona para el beneficio del otro. Una persona deja que un observador la vea como un objeto. Esta conceptualización de la persona como objeto niega la oportunidad para la transcendencia. Cuando el individuo tiene una vida definida por algún principio en concreto, no puede realizar la libertad de los seres humanos con respecto a la existencia. Por lo tanto, se puede ver cómo las construcciones sociales como el destino, la religión y la masculinidad pueden causar la mala fe. En todo caso, la persona debe adoptar unos valores predeterminados que le haga perder el libre albedrío, el elemento más importante del existencialismo. Es evidente en la novela la crisis existencialista que se materializa cuando el ser humano libre se enfrenta a las cadenas de la tradición.

Desde las primeras líneas en *La familia de Pascual Duarte* (2003), el concepto de la mala fe se materializa junto con la noción del destino.

Yo no soy malo, aunque no me faltarían motivos para serlo. Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer y, sin embargo, cuando vamos creciendo, el destino se complace en variarnos como si fuésemos de cera y en destinarnos por sendas diferentes al mismo fin: la muerte (Cela 25).

Al deconstruir esta oración es evidente observar la negación de la transcendencia de Pascual. Primeramente, su primer pensamiento acaba siendo contradictorio. Pascual dice que no es malo, pero se define por la facticidad de su existencia. Es decir, no es malo, pero la vida quiere que lo sea. Él acepta la identidad de su pasado y, al mismo tiempo, la niega. Sería mejor si pudiera admitirse a sí mismo que su existencia, hasta este punto, ha sido definida por

la violencia y la maldad. Al menos, con esta admisión, la transcendencia sería posible. Podría decir: “Yo, señor, soy malo, pero soy capaz de cambiar”.

Sin embargo, Pascual cree que los hombres son maleables y dúctiles como la cera. Cela evita usar una metáfora sin la presencia de un agente controlador como ocurre en el caso de un árbol; la cera necesita ser moldeada por alguien para tener una forma. El agente en este caso es el destino, o Dios, que crea el hombre. Esta idea niega la transcendencia, porque el hombre no tiene oportunidad de transformarse. El destino es muy problemático en términos existenciales ya que cada persona es el total de todos sus hechos. La vida es una manifestación del libre albedrío y el destino le roba la libertad. La existencia de Dios está relacionada con este tema y, en cuanto a la novela, se considera que el destino y Dios son la misma cosa. Si Dios existe, y cada suceso de la vida de una persona es predeterminado, el libre albedrío es imposible; no hay oportunidad de escoger otra cosa porque hay un ser omnisciente que sabe su elección. Existe una negación de la transcendencia en Pascual porque no se cree capaz de cambiar su vida.

Hay otros momentos en que Pascual muestra su conceptualización del destino a través del fluir de la consciencia. Una de las escenas más poderosas en la novela es cuando Pascual mata a Chispa, su perra. Según Feldman (1961), este crimen es en realidad su segundo asesinato, ya que ocurre después de que Pascual mata a la yegua cuando causa el aborto del niño de Lola (657). Chispa sufre un aborto como Lola y el evento produce unas memorias negativas para Pascual. Se puede ver un instante del fluir de la consciencia de Pascual cuando él dice: “La perra seguía mirándome...como si fuese a culparme de algo de un momento a otro, y su mirada me calentaba la sangre...” (Cela 2003: 33). La perra mira a Pascual como un “confesor” (33). Esta mirada provoca un sentimiento de impotencia en Pascual. En ese momento, él se siente fracasado porque no pudo salvar a su hijo de la muerte. No puede consolidar estos sentimientos de impotencia y actúa de mala fe. “Cogí la escopeta y disparé; volví a cargar y volví a disparar” (34).

La mala fe se manifiesta en Pascual una vez más cuando está en la cárcel. Éste considera qué habría sido de su vida si el destino le hubiera brindado unas condiciones diferentes. Si las circunstancias hubieran sido distintas, “estaría haciendo otra cosa...estaría libre” (71). La mala fe de Pascual se materializa en esta ilusión. Él no sólo es un prisionero en el sentido literal, sino también cautivo del destino. Aquí, Pascual se contradice; no tiene control de su vida, pero aún tiene arrepentimiento y espera el perdón. Si no puede elegir su vida, ¿por qué espera el perdón? Según este modo de pensar, sería igual si una persona se sintiera arrepentido por haber nacido pobre. Sin embargo, Pascual tiene la esperanza de que su historia pueda servir de moraleja, para que otros aprendan de sus errores. Estos sentimientos contradicen el concepto del destino porque si otros pueden escoger una vida, seguramente Pascual puede hacer lo mismo.

Todo esto sirve para ilustrar cómo la construcción social del destino causa la mala fe. Se ve que Pascual siente esta desconexión entre la actualización de sí mismo y el determinismo, pero por alguna razón, no puede reconciliarlos. Esto sucede porque él no tiene el coraje para enfrentarse a las preguntas de la existencia. Está claro que el destino es un impedimento al progreso dentro de la trama. Los valores tradicionales españoles son incompatibles con el pensamiento existencial. Aunque Sartre no definió específicamente la mala fe por los modelos sociales, es obvio que el destino puede afectar la facticidad y la transcendencia.

Además del concepto del destino, se ve las manifestaciones de mala fe que aparecen a partir del concepto de la masculinidad de Pascual. Sartre (2007) describe el existencialismo detalladamente en *Existentialism is a Humanism* al afirmar: “There is no human nature, since there is no god to conceive it. Not only is man what he conceives himself to be, but he is also only what he wills himself to be after his thrust toward existence” (15). El ser humano es una fusión de todas sus elecciones. Es responsable de sus propias acciones y es libre para escoger cualquier camino que quiera seguir. Sartre dice algo que es pertinente a este argumento. Declara que no hay naturaleza humana porque no hay un Dios que la haya creado. Si no hay una naturaleza humana, entonces Sartre propone que los seres humanos no son programados mentalmente a comportarse de una manera específica. El ser humano es una *tabula rasa*. Desde este punto de vista, el concepto de la masculinidad no vale porque no hay una naturaleza humana que le asigne especificidad intrínseca. El género masculino no es una idea específica, simplemente es una manifestación de la ideología.

En la conceptualización de la masculinidad de Pascual, se ve que la idea ya ha sido definida para él por otros. Quiere adaptarse en esta caracterización no para su propio beneficio, sino para el beneficio del otro. En este momento demuestra el concepto de *ser-en-sí* de Sartre. Sartre describe una anécdota de un mesero en *Being and Nothingness* (1992) que conforma perfectamente los problemas de Pascual y su concepto del hombre. Describe a un mesero en un café. Sus movimientos son precisos y rápidos. Sonríe y saluda a los clientes. Se dedica a su trabajo como si estuviera jugando. Este juego se llama *ser-en-sí*. Él interpreta el papel de un mesero como un actor para que los otros lo vean así. Él actúa como un mesero, no un individuo (101-103). Esta anécdota representa que el acto de *ser-en-sí* encierra al individuo. Cuando una persona asume un papel que no es el suyo con la intención de satisfacer al otro, siempre actúa de mala fe.

El deseo de Pascual de satisfacer los deseos del otro le causa daño. En ciertas instancias del fluir de la consciencia en la narrativa es notable el conflicto entre la identidad según él y según el otro. Está claro que su idea de la masculinidad es incompatible con la actualización de sí mismo. Su concepto de la masculinidad es machismo en todas las formas. Livingstone (1982) describe este concepto en detalle: “A concept of machismo that makes him, contrary to his own better impulses, cease kissing the cleric’s ring, struggle not to burst into tears when

under stress or be apologetic when he does so, to commit murder when taunted about his lack of manhood, [and] his conquest of Lola in what amounts to a virtual rape" (98). Pascual está desesperado por complacer el concepto machista, una forma de ser-en-sí, pero no es, en realidad, la imagen del hombre tradicional. Cuando se entera de este conflicto interno, no sabe qué hacer.

Una exploración del encuentro con Lola provee una perspectiva en cuanto a este tema. Pascual describe una escena, después del funeral de su hermano, donde, por fuerza física y psicológica, viola a Lola. En la escena Cela utiliza la elipsis y el evento parece existir en unas memorias desconectadas y opacas para Pascual. Esta técnica demuestra la poca disposición que tiene Pascual a recordar el evento; no quiere o no puede empalmar su identidad con la del machista quien conquista a la mujer sin pensar en sus deseos. Sin embargo, al final Lola proclama que Pascual es un hombre y él así se siente. La pregunta obvia es ¿por qué Pascual, si quiere que los lectores lo vean como un buen hombre, incluye una escena en la que fuerza a una mujer violentamente a las relaciones sexuales? Pascual y su transcriptor, un sacerdote, hubieran tenido amplias oportunidades de censurar esta parte, pero no lo hicieron. La explicación para esto puede ser que Pascual y el transcriptor tienen en la mente un concepto concreto de la masculinidad. El hombre toma lo que quiere siempre. Pascual ambiciona que los lectores lo identifiquen como hombre: el macho violento, fuerte y decisivo.

Aparte de su comportamiento con Lola, Pascual también quiere demostrar su masculinidad en las relaciones con el Estirao. La razón que Pascual necesita confrontar al Estirao es por su tendencia al machismo. En su primer encuentro con el Estirao, Pascual no lo ataca. Aunque la doctrina de masculinidad exige que lo haga, no lo hace. Sin embargo, rápidamente, intenta excusarse de su cobardía, "Por qué no la arranqué en aquel momento es cosa que aún hoy no sé" (51). Aunque su actitud fue el de un cobarde, quiere que el lector le considere un hombre. No volverá a equivocarse, lo matará sin pensarlo y esa oportunidad se presenta cuando Pascual debe vengar a su esposa porque el Estirao la ha deshonrado. Cuando Pascual encuentra al Estirao y le hace frente, éste lo difama otra vez. El Estirao reta la masculinidad de Pascual nuevamente y éste no tiene otro camino que matarlo porque no puede volver a vacilar. "Era demasiado chulería. Pisé un poco más fuerte...la carne del pecho hacía el mismo ruido que si estuviera en el asador..." (Cela 2003: 149).

Estos ejemplos demuestran que, si su masculinidad está puesta en duda, Pascual debe probarse un hombre frente a los otros. Aun así, hay momentos cuando Pascual da la espalda al machismo, sobre todo en el fluir de la consciencia, y muestra su identidad verdadera. Cuando se examina esto, se ve la manifestación de la mala fe como una solución a su concepto de la masculinidad. Cuando Pascual regresa de la cárcel, sufre una crisis existencial. Siente como si su sombra lo siguiera. Con cada paso, su terror crece más y más, hasta un punto insoportable. Mientras pasa el cementerio, especula sobre la gente muerta

enterrada allí. Piensa en su padre, su hermano, su esposa, el Estirao, y su hijo. Imagina que los esqueletos de los muertos se levanten de sus tumbas “a mirarme pasar” (2003: 159). En esta escena se ve otra vez la importancia de las palabras cuando se las deconstruye. Los muertos no se levantan para atacarlo, matarlo o vengarlo; sólo quieren mirarlo. El otro, literalmente en este caso, lo está mirando y, más importante, lo está juzgando. Puede sentir, quizás subconscientemente, que el ser-en-sí le ha causado angustia y sufrimiento. Su padre le sujetaba a una violencia extrema, su hermano y su hijo murieron porque no pudo salvarles, su esposa murió deshonrada, y el Estirao lo desafió. La mayoría de estas personas proyectaron su ideología machista a Pascual. Él siente la carga increíble que viene con el ser-en-sí. Pascual llega al punto de auto-entendimiento, pero no puede alcanzarlo. Se sabe esto porque, cuando él oye el acercamiento de otras personas, se esconde. No quiere que los otros lo vean en un momento de vulnerabilidad ni lo vean menos hombre. Esta es una de las manifestaciones de la mala fe más poderosa de esta novela porque demuestra nuevamente que el entendimiento existencialista no es posible cuando uno está cargado por la cadena de la masculinidad.

Los ejemplos de la mala fe en *La familia de Pascual Duarte* (2003) analizados aquí demuestran el origen del conflicto entre las querencias de las construcciones sociales y las necesidades del individuo. Para definirse, una persona necesita liberarse de las cadenas de la tradición. Se ha visto que el destino y el machismo no pueden coexistir con el pensamiento existencialista porque obstruyen las facultades existenciales como la facticidad y la transcendencia. El intento de ser-en-sí para complacer al otro no tiene ningún lugar en el existencialismo porque le roba al individuo la libertad. Esta novela sirve de ayuda para representar una lucha existencial que todos los seres humanos deben confrontar. Cela dice que la literatura refleja la realidad, “but not as a flat mirror; but as a concave or convex one which deforms reality until...it becomes art...a word that many writers fear” (Miller 1993: 17). En *La familia de Pascual Duarte*, Cela pinta una realidad deformada llena de violencia y brutalidad, pero en ella hay una búsqueda por las respuestas de la existencia completamente auténtica.

Obras citadas

- Cela, Camilo José. (2003). *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Destino. Impreso.
- Feldman, David M. (1961). “Camilo José Cela and *La familia de Pascual Duarte*”. *Hispania* 44.4: 656-659. Impreso.
- Ilie, Paul. (1971). *La novelística de Camilo José Cela*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica. Impreso.
- Livingstone, Leon. (1982). “Ambivalence and Ambiguity in *La familia de Pascual Duarte*”. *Spanish Language and Literature*. Web.

- Miller, Stephen. (1993). "The Artistic Experimentation of Camilo José Cela: An Interview with the Writer in Texas on August 16, 1992". *South Central Review* 10.1: 12-21. Impreso.
- Murillo, Edwin. (2009). "Existential(Ist) Echos: Bad Faith Poetics in Pascual Duarte and His Family". *Neophilologus* 93.2: 233-247. Impreso.
- Palley, Julian. (1961). "Existentialist Trends in the Modern Spanish Novel". *Hispania* 44.1: 21-26. Impreso.
- Sartre, Jean-Paul. (1992). *Being and Nothingness*. Trad. Hazel E. Barnes. Washington Square P. Impreso.
- . (2007). *Existentialism is a Humanism*. Trad. Carol Macomber. Yale UP. Impreso.

Ann B. González. *Postcolonial Approaches to Latin American Children's Literature*. New York: Routledge, 2018. Pp. 192. ISBN: 978-1-138-12473-8

Despite the vast bulk of material written about children's literature, a rather limited number of approaches have analyzed this literature from the angle of colonialism, neocolonialism, and postcolonialism. The asymmetrical relations between power, the Other, and colonialism binds distinct texts from Costa Rica to Uruguay to Mexico into one collective frame in *Postcolonial Approaches to Latin American Children's Literature*. Ann B. González introduces us to the history of colonialism in Latin America in general and each country in particular. As she states, "Latin America tended to see itself as neither white, like the majority of people in the United States or Europe, nor Indian, despite large numbers of indigenous groups to the contrary, but as a new, idealistic mixture of two races, cultures, histories, and ethnicities embodied in the concept of *mestizaje*" (González 101). This puts Latin America in a very particular position. Besides that, Latin American texts are pregnant with multiple cultural confrontations, which distinguish them from those texts that are produced within a "hegemonic circle" (112).

In keeping with the importance of history as a legitimator of action, González contextualizes the history of Latin American societies dealing with the scars of repression and shows how the colonizers have created an Otherness in which frontiers are founded and maintained. She underpins her study on a postcolonial approach to "unmask and deconstruct the naturalized and implicit assumptions" (2) resulting from centuries of colonialism. In this collection, González presents nine essays that set out to investigate the significance of children's literature in reading the history of Latin America, colonialism, and their cultural contacts. She answers this question from a twofold perspective: the role of children's literature in forming the identity of the colonized subject, and the importance of storytelling.

As González states, children's literature is one of the few examples where the colonized subject obtains a limited degree of voice to throw off the shackles of colonialism; children's literature is also a brilliant example of a dominant culture using the concept of *melting pot* to reshape another people into conformity with the prevailing ideological views and political goals. That is why children's literature in Latin America is political: it has become a crucial part of establishing socio-political norms. González expands on José Martí's take on ideology in children's literature in Latin America and states that he "wanted to make sure that children from the New World would not be trained to serve masters from the old. On the contrary, he aimed to promote a new sense of Hispano-American identity that could resist imperial aims and rebel against colonialism" (63). By the same token, storytelling matters because our social dynamic is under the influence of those who tell the story and those who own the narrative (116). One who controls official narratives and forms of storytelling wields the power to suppress the opposing views. Thus, storytelling becomes a powerful vehicle

for displaying the dominant naturalized ideology. Once the author owns the narrative, he or she will be able to subvert and liberate the assumptions of the dominant power.

The book is divided into three parts. The first part, called “Parameters,” is made up of two articles focused on the logic of coloniality and strategies of survival, transformation, and appropriation. González studies the power relations through which the colonized subject is rendered powerless and is put in a classic “no-win situation” (2). Here the author borrows the concept of “double bind” from Gregory Bateson as “a situation in which no matter what a person does, ‘he can’t win’” (17). This is the story of children who face a serious conflict between the indigenous ethos learned from their family and community, and the colonial ethos learned in the formal system of education (17). The book’s second part, “Resistance Strategies,” consists of the most chapters dedicated to transculturation and the learning process in reverse, strategies of resistance, racialization of the Other, the role of play as a metaphor of resistance, and techniques of reinscription, *inter alia*. González’s study puts a spin on the function of education as a pivotal arena for indoctrination of the dominant ideology. Occasionally, education and literature are used to reintegrate the colonized subject into the hegemonic order of the dominant class. On the other hand, González provides the reader with instances where leaders and teachers have been trained in indigenous language and culture to promote their values. In the last section, “Ambiguities and Ambivalences,” she puts under analysis those authors who themselves are fluctuating between conflicting and opposing cultures and are caught in a “double bind” situation.

The book addresses a wide range of audiences by including a geographically diverse array of Latin American writers. Although it is not difficult to trace the line of continuity between different chapters, each chapter can be used separately as a reading in any class based on the country or the author. It makes the book a good handbook for learning about children’s literature in Latin America. González’s book confirms a much-needed study of children’s literature in portraying the postcolonial subject and in the necessity of making space for the Other in our system of beliefs and values (122).

Toloo Riazi

University of California, Santa Barbara

Selena Millares, ed. *Diálogo de las artes en las vanguardias hispánicas*. Madrid: Iberoamericana, 2017. Pp. 438. ISBN: 978-84-16922-13-0

En casi todas las recopilaciones de ensayos trasladadas a un libro, e igual ocurre con las antologías de ficción, es inevitable que el lector sienta, la mayor parte de las veces, la sensación de que uno, o varios de sus preferidos, han quedado fuera. Sin embargo, en el libro *Diálogo de las artes en las vanguardias hispánicas*, editado por Selena Millares, y publicado en 2017, en conjunto por las editoriales Iberoamericana y Vervuert, su autora, graduada de la Universidad Complutense de Madrid, ha conseguido juntar una serie de dieciséis ensayos, con notable profundidad y cohesión.

El volumen, de correcta factura, que no olvidó, por demás, las imágenes necesarias a cada ensayo, fue concebido como un homenaje al hispanoamericanista italiano Giuseppe Bellini. *Diálogos de las artes en las vanguardistas hispánicas*

se ocupa de analizar las relaciones históricas entre arte y literatura, y desde esta perspectiva interdisciplinaria, entonces, el lector se encuentra ante dos primeros ensayos que abordan, el primero, en una especie de afán reivindicativo, los orígenes y andares de la revista *Boltvar*, surgida en Madrid; mientras que el segundo, siguiendo esta misma línea, el rescate de la cineasta española Concha Méndez, figura adelantada a su época que incursionó también en otras ramas del arte.

Aunque sería imposible mencionarlos todos, los trabajos se encuentran enfocados en la necesidad de resaltar, a través de figuras claves del arte del siglo XX, la importancia de la cuestión interdisciplinaria y la evasión de la rigidez del creador encorsetado en un solo campo. De este modo, con el artículo de Belén Castro Morales, por ejemplo, se conoce del papel jugado como crítico de arte por el poeta chileno Vicente Huidobro. En el texto de Alfonso García Morales, se aborda la figura del pintor Roberto Montenegro y su relación con la literatura; y en cuanto al aporte de la propia Millares, la académica realiza un estudio sobre arte, poesía y violencia, a través de la relación conceptual entre el afamado pintor cubano Wifredo Lam y el español Eugenio Granell, conocido como el último pintor surrealista.

En un mundo académico plagado actualmente por la superespecialización, *Diálogos de las artes en las vanguardias hispánicas* se erige como un documento revelador de un pasado muy cercano, que, trasmutado hacia un presente, sin dudas muy distinto, permite que el lector descubra aspectos desconocidos sobre la obra de artistas a menudo encasillados en una única disciplina. De ahí que la importancia de estas páginas radiquen precisamente en ese cuestionamiento que llega al final de las mismas: de si es sano, en realidad, continuar analizando a los creadores, ya sean escritores, pintores, cineastas, fotógrafos; y en general, a las corrientes artísticas de las que forman parte, dentro del estrecho marco de un país, o continente, a través de una sola disciplina, aunque ésta sea en la que más haya resaltado la figura. En este sentido, entonces, *Diálogos...* resulta una obra esencial para ampliar los horizontes académicos de determinados grupos de estudiosos de la cultura hispanoamericana contemporánea.

Greity Gonzalez Rivera

University of Florida

Guerriero, Leila, ed. *Cuba en la encrucijada: 12 perspectivas sobre continuidad y el cambio en La Habana y en todo el país*. New York: Random House, 2018. Pp. 272. ISBN 978-0-525-56322-8.

Se agradece a la renombrada periodista argentina Leila Guerriero que haya reunido en un libro la realidad actual de Cuba contada de la forma más entretenida y veraz, a través de la crónica periodística. *Cuba en la encrucijada* reúne doce crónicas, seis de extranjeros que han estado en contacto con la isla, y seis de escritores cubanos que viven allí. Dichas crónicas ofrecen una panorámica amplia de la cultura cubana, de la idiosincrasia de su pueblo, de la sociedad y la economía socialistas, de la historia de Cuba en general, deteniéndose especialmente en el periodo revolucionario que viene explicado y ejemplificado a través de las opiniones y las vidas de los cubanos de a pie.

Al elegir la crónica para hablar de la realidad de Cuba se elige a su vez acercarse a la verdad de lo que está aconteciendo ahora en la isla. La crónica es un género que se aleja del discurso oficial que brindan las noticias en los medios

de comunicación, para en cambio centrarse en las vidas de los seres comunes dotándoles de un espacio para pronunciarse libremente. En el caso de Cuba el logro es doble. La crónica ofrece el anonimato para un ejercicio de libertad de expresión prohibido en la isla. El cronista norteamericano Jon Lee Anderson, quien vivió en Cuba mientras escribía una biografía sobre el Che Guevara, da cuenta en este libro que: "...muchos cubanos se mostraban recelosos con los extranjeros y limitaban sus conversaciones a un mero intercambio breve de información..." (213), porque, como dice Wendy Guerra en su crónica, la publicación de sus opiniones podría traerle problemas con el gobierno (159). Fue un oficial del gobierno quien preguntó a la periodista colombiana Patricia Engel en su primera visita a Cuba, tras ser detenida y sometida a un largo interrogatorio, si ella daría una "buena imagen" sobre Cuba en sus escritos, a lo que la cronista respondió: "Escribiré la verdad de lo que vea". "Tenga cuidado", fijó el oficial (39).

Las doce crónicas de este volumen abren Cuba al entendimiento porque escapan al control y al miedo. Abundantes interrogantes que la isla suscita encuentran respuesta aquí a través de los retratos perfilados de jugadores de béisbol, actores, prostitutas, bailarines de Tropicana, taxistas, vendedores de libros clandestinos, peleadores de gallos, etc. El título del libro promete una perspectiva de todo el país y tal visión se ofrece a grandes rasgos. Las crónicas tienen a La Habana como epicentro de los relatos, tan sólo una, la escrita por Carlos Manuel Álvarez, abandona la capital para escapar a Miami, una ciudad que aparece como una extensión de Cuba, y desde donde se logra entender mejor las causas de la emigración. La visión del interior del país llega a través del destino general de sus habitantes. El actor Vladimir Cruz comienza a relatar el proyecto revolucionario en el interior a partir de la contradicción vivida por los campesinos que semeja la suya propia: "En el mismo período de tiempo pasaron de la reforma agraria, que les entregó las tierras, a las cooperativas, que les pidieron que las integraran a una estructura colectiva." (134). En su caso, él, un actor formado por la Revolución, tuvo que emigrar a La Habana en busca de oportunidades. Allí alcanzó protagonizar la conocida película *Fresa y Chocolate*, pero no logró asistir a la ceremonia de los Óscar, cuando la cinta estuvo nominada, debido al despotismo del Estado revolucionario, representado en la persona del presidente del Instituto Cubano de Cine.

Esos cubanos del interior del país vuelven a asomarse en la crónica escrita por el mejicano Rubén Gallo, la cual, a partir del relato de Eliezer, "el mejor librero de La Habana", (225) capaz de conseguir todos los libros prohibidos por la Revolución, se habla del homosexualismo en Cuba y de la prostitución homosexual ejercida por los jóvenes del interior de la isla, quienes se desplazan a la capital para, como comenta Eliezer, "andar jineteando [prostituyéndose] por allí, cazando extranjeros... De eso vive toda la provincia, del jineterismo" (235).

Leila Guerriero se propuso armar un libro que expresase "la duda y la contradicción" (9) presentes en Cuba y lo logró. La Revolución, que se propuso ser equitativa, ha dado como resultado un país donde los cubanos son ciudadanos de segunda frente a los extranjeros; donde las clases dirigentes gozan de privilegios frente al pueblo que adolece entre penurias materiales; donde el racismo es palpable y "casi no hay negros" (77) entre la nueva élite social; donde la mujer no es visible entre la jefatura del gobierno porque, como explica la escritora cubana Wendy Guerra, "son incontables las leyes instituidas en Cuba para garantizar la igualdad de la mujer" (158), pero "sin afectar el protagonismo de la jefatura

de los hombres”(157). La Revolución triunfante que condenó del capitalismo la prostitución y el juego, y que prohibió el culto religioso en Cuba, hoy ha de aceptar la práctica de la santería en la isla (visible a lo largo de estas crónicas), y ha de hacerse la vista gorda ante la idiosincrasia cubana que sigue jugando en peleas de gallos o en la charada, como evidencia en su crónica el español Manuel Vicent, quien toma como pie el juego de la bolita, sistema de adivinación de los sueños y herencia de la cultura china en la isla, para dar fe de una realidad más interesante: aquella que explica la resistencia de los cubanos ante la penuria como consecuencia de su identidad: “...fuente de fuerza y resistencia en Cuba, como el choteo -con el que la gente tira a relajo y aligera aquello con lo que no puede-...” (62).

Y aunque la intención de la editora, como ella nos hace saber en el prólogo, fue la de “alejarse de esos reduccionismos” (9), es decir, de la visión a favor de la Revolución o en contra de ella, es imposible que el lector se forme una opinión favorable de la Revolución cuando las páginas que lee están atravesadas por testimonios y opiniones de cubanos en contra de lo que allí se vive, y cuando lo que se dice acerca del gobierno no es positivo. Por el contrario, este libro, con la narración del día a día de esas vidas, plagadas de escasez y esfuerzos desgastantes, configura la opinión general de hartazgo que a los cubanos les merece la Revolución. Si alguien quisiese defender la Revolución utilizando este libro como ejemplo, pocos recursos encontraría para tal faena. Son escasos, apenas visibles, los momentos en que los logros de la Revolución se cuentan, y sólo para decir que la educación y la sanidad son gratuitas. Por lo demás, la visión que se ofrece de casi sesenta años de período revolucionario se resume en una frase que emplea el pueblo cubano para sintetizar su realidad, y que testimonia el actor Vladimir Cruz en su crónica: “El cuartico está igualito-, como decimos en Cuba” (144).

Leanne Díaz Sardiñas

Texas A&M University

Zuluaga, Conrado. *Gabriel García Márquez. No moriré del todo.* Bogotá: Luna libros, 2017. Pp. 248. ISBN: 978-958-8887-21-0

Aunque muchos consideren Gabriel García Márquez, realismo mágico o el mismo Boom como un tema agotado para la investigación o para el mundo académico en general, hay veces que no parece cierto. La aparición de *Gabriel García Márquez. no moriré del todo*, un estudio biográfico-literario por Conrado Zuluaga es uno de esos instantes. Sin lugar a duda, Conrado Zuluaga es uno de los *gabólogos* más grandes del mundo, y sobre todo afincado en el mundo macondiano. Por lo tanto, sus observaciones agudas llegan hasta al fondo de los temas que trata en el dicho libro. El libro de 244 páginas, publicado por Luna Libros de Bogotá que tiene un pequeño pero significativo lema de “América: nuestro norte es el sur” nos arrastra más allá de solo disfrutar la mera lectura del libro. Este libro del tamaño bolsillo dividido en dieciocho capítulos muy cuidadosamente titulados, nos cuenta la historia de García Márquez desde la raíz hasta las flores del gigantesco árbol llamado Gabo. El dicho libro es un ejemplo de estudio multigenérico y nos atrapa desde el primer capítulo que se titula “Mi vocación es la de prestidigitador.” El título viene del escrito de Gabo sobre si mismo en el libro *Retratos y autorretratos* (1974) de Sara Facio y Alicia D’Amico

en que aparecen otros grandes autores del momento de América Latina como Juan Rulfo, Octavio Paz y Juan Carlos Onetti.

Este libro es un estudio de las semillas del mundo literario de Gabo, y las que Zuluaga busca hasta al fondo. El libro tiene un balance entre la excavación de la vida personal de García Márquez y su relación con su carrera literaria. Se presenta en una manera entretejadora y lo que es muy necesario con García Márquez. Él mismo decía que “escribo para que mis amigos me quieran más,” así que, sin averiguar los fondos personales o familiares del escritor, los estudios literarios serán incompletas. Conrado Zuluaga logra hacerlo.

Ya hay tantas obras biográficas sobre García Márquez, y si los dividimos, podrían ser dos tipos; un estudio anecdótico, social en un lado como de Plinio Apuleyo Mendoza, o de su hermana Aída García Márquez y en otro lado unos estudios puramente académicos, literarios, periodísticos de como el investigador francés Jacques Gilard. Seguramente, Zuluaga lo interconecta para dar una perspectiva más completa para entender a García Márquez en su totalidad. Al mismo tiempo no deja de ser una lectura fácil para lectores de todo tipo. Lo que no suele ser el caso de estudios biográficos o literarios de los críticos literarios.

A mi parecer, aún entre la muchedumbre de estudios sobre Gabriel García Márquez, es un libro indispensable. Uno tendría un resumen de la mayoría de los libros biográficos voluminosos sobre el escritor, y quizá no haría falta leer tantas otras obras que son muy repetitivas. El libro, aunque pequeño, acoge todas las informaciones biográficas aun hasta las íntimas, e.g. cómo llamaba García Márquez a su mujer a veces en códigos o a sus tías abuelas. Esas informaciones casi carecen en los estudios de escritores internacionales.

También nos ofrece un panorama de la vida política del escritor, su compromiso social, ideológico, relaciones con sus amigos, su red del mundo profesional etc. En intento de hacerlo más comunicativo Zuluaga parece optado el estilo de un cuentista, y a veces distorsiona la linealidad de la narración, lo que puedo costar a los lectores internacionales, sobre todos a los que no están actualizados de la historia social, política o literaria de Colombia. Así, a veces el libro parece laberíntico por meter tantos detalles en pequeños capítulos. De todo modo, yo diría que este estudio biográfico es una lectura indispensable y casi un clásico para los estudiosos de Gabriel García Márquez o el realismo mágico.

Subhas Yadav

University of Hyderabad, India

