

REVISTA DE ANTROPOLOGÍA VISUAL

Número 28 - Santiago, 2020 -1/12 pp.- ISSN 2452-5189



Los maestros en el cine cubano y la resignificación de una antigua marginalidad.

Para una lectura sobre *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974)

Justo Planas¹

RESUMEN: Durante las primeras décadas de la Revolución cubana, diferentes películas recogieron la apuesta del nuevo Estado por la educación para transformar la sociedad. Filmes como *Lucía* (Humberto Solás, 1868), *El brigadista* (Octavio Cortázar, 1977) o *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974) cuentan con maestros encargados no solo de alfabetizar diferentes grupos, sino también de convertirlos a la ideología “revolucionaria”. En estas películas, los profesores encarnan un sujeto modelo, un “hombre nuevo” que representa y habla por la ley. Esta voz oficial legitima además el acento, los gustos, la idiosincrasia de un individuo urbano y generalmente hombre, blanco y habanero. El grupo que se quiere reformar lo conforman campesinos, mujeres y afrodescendientes cuyos hábitos religiosos, culinarios, sexuales o lingüísticos quedan asociados con el machismo, el robo y la violencia. Este cine intenta instruir al espectador como sus maestros lo hacen con el resto de los personajes, ofreciéndole un modelo de conducta “revolucionaria”.

PALABRAS CLAVE: cine cubano, educación cubana, Revolución cubana.

Teachers in Cuban cinema and the resignification an old marginality.
For a revision of *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

ABSTRACT: During the first decades of the Cuban Revolution, different movies described the interest of the new State on education as a means of changing society. Feature films such as *Lucía* (Humberto Solás, 1868), *El brigadista* (Octavio Cortázar, 1977) or *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974) had characters whose goal was not only teaching different groups but also converting them to the “revolutionary” ideology. In these films, teachers embodied a model individual, a “new man” representing and speaking on behalf of the Law. These official voices also legitimized an accent, and a lifestyle commonly related to the lettered white Habanero man. Peasants, women, and Afro-descendants comprised the group to be reformed. Their religious, culinary, sexual, and linguistic practices were associated with machismo, burglary, and violence. These movies aimed to instruct the audience as their teachers did in the plot, by offering a “revolutionary” model of behavior opposed to “deviated” ones.

KEYWORDS: Cuban cinema, Cuban education, Cuban Revolution .

¹ Candidato a doctor en Culturas Latinoamericanas e Ibéricas por The Graduate Center, City University of New York. Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor en Lehman College. <https://orcid.org/0000-0002-8537-003X>
e-mail: jplanascabreja@gradcenter.cuny.edu

En 1965, seis años después del triunfo de la Revolución cubana, Ernesto Guevara escribe en su clásico *El socialismo y el hombre en Cuba*: “Nuestra tarea es impedir que la generación actual, dislocada por sus conflictos, se pervierta y pervierta a las nuevas”. Esta frase resume uno de los problemas ideológicos más complejos que libra el sistema político instaurado en 1959 y su meta más cara: la construcción de un nuevo sujeto, un sujeto “revolucionario” que Guevara llamará “el hombre nuevo”.

Un año después de *El socialismo y el hombre en Cuba*, el filósofo argentino León Rozitchner publicará *La izquierda sin sujeto*, que vuelve sobre estas cuestiones a partir de su experiencia in vivo durante los primeros años de la Revolución cubana, pero tomando por interlocutores a los militantes marxistas de su patria. Rozitchner disecciona una de las mayores contradicciones que enfrenta el proyecto socialista: los llamados a construir una nueva mentalidad son sujetos formados en una lógica burguesa, es decir, “los únicos caminos transitables, inmediatamente dados, por los cuales se nos permite conducir la actividad de izquierda, son los caminos amojonados por los modelos burgueses de rebeldía” (Rozitchner, 2013, p. 22).

Fidel Castro, en 1967, volverá sobre el asunto en la Plaza de la Revolución, mientras clausura la velada por la muerte del Che. Probablemente, entre los dos debatieron en repetidas ocasiones estrategias para construir un nuevo sujeto, y el sentido que cobran sus ideas en este discurso ratifican la convicción de Guevara de que el hombre nuevo puede solo encarnar plenamente en los niños. “Si queremos decir cómo deseamos que se eduquen nuestros niños, debemos decir sin vacilación: ¡Queremos que se eduquen en el espíritu del Che!” (Castro, 1967, p. 4).

La palabra *eduquen* no aparece aquí de manera fortuita. El 1 de enero de 1961, cuando se celebraba el segundo aniversario de la victoria del Ejército Rebelde, el gobierno dio las primeras orientaciones para iniciar la Campaña de Alfabetización, y, tan solo cuatro meses después, Fidel Castro declaró el carácter socialista de la Revolución. Ambos procesos, como se verá, se encuentran estrechamente ligados y responden a la necesidad de crear las condiciones ideológicas para el cambio. Como reconoce Louis Althusser, la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado por excelencia. Desde los primeros años y sin importar su clase social, los niños aprenden tanto habilidades envueltas en la ideología dominante (el francés, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) como ideología en estado puro (la moral, la instrucción cívica, filosofía) (Althusser, 1971, pp. 43-44). En efecto, la escuela deviene para la Revolución cubana el espacio por excelencia para la construcción del hombre nuevo, un individuo que al ser interpelado por su ideología responda instituyéndose en sujeto de esta (Althusser, 1971, p. 71).

A continuación, exploraremos algunas de las bases sobre las cuales la Revolución intenta investir a los individuos en sujetos con el propósito de localizar puntos de ruptura y continuidad con periodos anteriores de la historia nacional. Por la importancia que merece, nos concentraremos en las políticas seguidas respecto de la enseñanza como forma de integración. Al dar cuenta de este proceso en Estados Unidos, Rosina Lippi-Green (1997, p. 104) afirma: “Nosotros concebimos nuestro sistema escolar como el espacio donde los niños aprenden a *leer y escribir* por encima de todo” [traducción del autor]. La Cuba de los sesenta, como la presente, no se encuentra muy distante de esta realidad. De hecho, la Campaña de Alfabetización se propone llevar a las aulas al 20% de los ciudadanos del país, que eran iletrados, casi la mitad de la población rural. Paralelamente, este momento marca el inicio de un proceso de “alfabetización afectiva” cuyo propósito es fabricar un sujeto revolucionario, un hombre nuevo ligado a una serie de valores, a una moral de Estado restringida y excluyente (Porbén, 2014, p. 15). El hombre nuevo, para Odette Casamayor-Cisneros (2015, p. 61), toma forma durante las décadas del sesenta y setenta y responde a una concepción épica de ciudadanía según la cual el sujeto revolucionario se encuentra en permanente confrontación con enemigos tanto internos como externos. Esta

“cosmología de la Revolución cubana”, de orden utópico, se manifiesta a través del sacrificio heroico y la resistencia (2015, p. 61).

Decidí concentrar el análisis en grupos catalogados como “marginales”, que se encontraron y se encuentran en un espacio ambiguo dentro de la sociedad civil que comenzó a instituirse en 1959. La cultura marginal está justo en las antípodas de lo que la Revolución cubana asume como su enemigo ideológico: la burguesía republicana, los llamados “gusanos” o “gusanera”. Esta circunstancia los ubica dentro y no fuera del proceso revolucionario y sus políticas de integración, de modo que son a la vez un otro cuyas prácticas es necesario dismantelar, entre ellas, rasgos particulares de su sociolecto. La escuela, y más concretamente el maestro, devinieron los vehículos por excelencia para la construcción del hombre nuevo en los barrios marginales, como se demostrará.

¿Qué mantiene en los márgenes a estos individuos después del 59? ¿Cuándo se vuelve incompatible la cultura marginal con el sujeto revolucionario, con el hombre nuevo? ¿Qué entiende la ideología “revolucionaria” por marginal? Intentaré responder estas preguntas a partir del estudio de una de las pocas películas nacionales que abordaron el tema directamente: *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974), que servirá de columna vertebral a este análisis. El personaje principal de *De cierta manera* es una mujer, maestra, que se encuentra en el eje de un complejo diálogo entre las instituciones oficiales, la familia, la “calle” y sus alumnos, niños en los primeros años de escolarización. Me apoyaré en otros largometrajes de ficción de la época que recogen el proceso de enseñanza de otros sectores también excluidos de la sociedad.

Pedagogías cinematográficas del marginal

El Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC) se fundó a pocos meses del triunfo de la Revolución, a través de la primera ley cultural que sancionó el gobierno del 59. Este gesto prueba la importancia que le concede el nuevo poder a la imagen en movimiento como difusora de sus ideas. El cine cubano, que en tiempos republicanos estaba compuesto de un grupo de películas dispersas, en su mayoría de tono lúdico, adquiere un fuerte carácter institucional, político y una legítima vocación social. El séptimo arte se convierte también en un instrumento educativo. La sala de cine deviene una extensión del aula, donde se instruye al público sobre la ideología “revolucionaria” y se le intenta transformar en un hombre “nuevo”.

Es de esperarse, entonces, que la Campaña de Alfabetización y otros procesos de instrucción desarrollados por el poder revolucionario sean tema frecuente de documentales y obras de ficción. Por ejemplo, *Lucía* (1968), de Humberto Solás, uno de los filmes más importantes del cine latinoamericano, cuenta la experiencia de tres mujeres en diferentes periodos de la historia cubana: la Colonia, la República y la Revolución. El conflicto de la *Lucía* de la Revolución estalla con la llegada de un joven maestro alfabetizador de La Habana al hogar de unos campesinos recién casados en una apartada zona rural del Oriente (Imagen 1). Los deseos



Imagen 1: El alfabetizador y la campesina. *Lucía* (Humberto Solás, 1968).

de aprender a leer y escribir de la esposa, Lucía, y su voluntad de trabajar fuera de casa son estimulados por el profesor, mientras que el esposo reacciona violentamente contra ambos.

El hecho de haber empleado dos actores masculinos profesionales y una actriz no profesional de origen campesino, y la dirección de Humberto Solás, que generalmente apostaba por la improvisación, provocó que este segmento de la película estuviera marcado por el enfrentamiento entre dos hombres, los actores con experiencia, mientras que la protagonista permanecía en silencio. De esta forma, el lugar de la mujer en la sociedad es negociado por dos masculinidades también en conflicto: la del habanero educado y la del “guajiro bruto” (campesino terco), ambos roles bien delineados lingüística y mímicamente por sus intérpretes.

Esta oposición se mantiene en otros filmes de manera latente, y es —de manera latente— una oposición real, pues la Revolución, que llega al poder a partir de un movimiento tanto obrero y estudiantil como campesino, tiene su centro físico e intelectual en la capital, y, por consiguiente, el sujeto que intenta construir lleva las marcas de su origen. *El brigadista* (Octavio Cortázar, 1977) también narra la presencia de un alfabetizador de 15 años en una población de carboneros de la Ciénaga de Zapata. La voz femenina apenas se escucha en el contrapunto de los discursos habanero y rural. El protagonista ajusta su registro lingüístico para encajar en las expectativas de lo que debe ser un profesor y lo que debe ser un habanero, expectativas que los otros personajes le confiesan; sin embargo, cuando conversa con jóvenes alfabetizadores habaneros como él, se permite frases coloquiales.

El profesor, aunque de 15 años, es un claro representante de la Revolución de La Habana en aquel lugar; y se deshace de las marcas etarias de su habla para emplear no ya términos propios de un pedagogo, sino de un jurista: “Los venados están en veda perpetua, está prohibido cazarlos”. A esto, el campesino responde no desde la lógica burocrática, sino desde su experiencia cotidiana: “Óigame una cosa que le voy a decir, maestro, venado que coma de mi maíz, lo paga con su pellejo”. El empleo de un lenguaje legal y el cambio de tono dejan ver el doble rol que cumple el maestro en *El brigadista* y en este tipo de filmes en general. El personaje encarna la ley “revolucionaria” no solo para los personajes, sino también para los espectadores del audiovisual. El maestro ejerce su labor educativa para los unos como para los otros, convirtiéndose en la voz del Estado. Así, la voz oficial queda asociada a un tipo de hombre blanco, de origen urbano, educado, mientras que sus alumnos y el público son llamados a emular este modelo.

Como afirma Casamayor-Cisneros (2015, p. 62), el ideal de hombre nuevo supone una suerte de identidad revolucionaria que prevalece sobre cualquier otro orden de existencia, sea racial o de género. Sin embargo, esto no implica que la identidad de raza, género, clase social o incluso regional sean irrelevantes para la élite política. Por el contrario, el hombre nuevo es una utopía social con una idiosincrasia blanca, urbana, falocéntrica, que el Estado pretende cultivar en cada cuerpo que habita la isla, convirtiendo en antagonista cualquier forma de resistencia.

Por ejemplo, el reparto de *El brigadista* está compuesto mayormente por actores profesionales, por lo que al decir: “háigamos”, “vejigo”, “más sin embargo”, etcétera, los intérpretes no deben estar reproduciendo las prácticas de los hablantes de la Ciénaga de Zapata, sino sus propios estereotipos urbanos del campesino. Las lingüistas Fievet y Podhorná-Polická coinciden en que los filmes no reproducen un habla espontánea: al referirse al lenguaje de los jóvenes en los “filmes de barrio” parisinos, concluyen: “muchos realizadores (...) no pudieron evitar caer en una caricatura ambigua: el propósito cómico o hiperbólico del comienzo se transformó en estereotipo y estigmatización” [traducción del autor] (2008, p. 214). En este sentido, los actores de *El brigadista* no solo interpretan personajes sino a la nación, asignando en este caso a la cultura campesina la caricatura de un habla. El acento del carbonero de la Ciénaga de Zapata no solo

se convierte en folclor, sino que además se articula negativamente, como un opuesto al habla habanera de maestro y sus cualidades revolucionarias.



Imagen 2: "¡Los campesinos ya son dueños de la tierra!".
El brigadista (Octavio Cortázar, 1977).

Al comienzo de cada clase, el alfabetizador explica a sus alumnos algunos de los planes que la Revolución está desarrollando. Luego, los ejemplos que utiliza para enseñarles a leer y escribir son oraciones de una evidente carga política: "Ya los campesinos son dueños de la tierra" o "La revolución gana toda batalla" (Imagen 2). Uno de los antagonistas, carbonero disidente, que se une a los "alzados" contra la Revolución en la Ciénega y asesina a un alfabetizador, resulta ser el peor alumno de la clase, que va al aula a quedarse dormido.

Siguiendo el esquema descrito por Louis Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, el maestro de *El brigadista* no solo se desplaza por diferentes esferas de los aparatos ideológicos —la pedagógica, la política—, sino que además encarna los aparatos represivos, pues toma las armas y lucha junto con sus compañeros alfabetizadores contra las fuerzas paramilitares en la zona que se opone a la Revolución. Al vencer el miedo que confiesa al principio de la cinta y encarnar la frase que pronuncia y toma de Fidel Castro, "Patria o muerte", el protagonista termina por convertirse en el hombre nuevo, el sujeto revolucionario. A esta naturaleza se adhiere su condición de habanero, blanco e ilustrado.

Ser de "cierta" manera

El rol del pedagogo en *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974) también se desarrolla en ese espacio ambiguo entre lo ideológico y lo represivo, pues el filme tiene lugar en el reparto Miraflores, un proyecto de la Revolución para modificar las condiciones habitacionales de los marginales, quienes además debían rehabilitarse por medio del trabajo que generaba la construcción de sus propias viviendas. "Paralelamente —explica una voz en *off* en la obra—, la educación, cada día más íntimamente ligada al trabajo, constituye nuestra arma principal". El empleo de una metáfora bélica, tan frecuente en el lenguaje cubano, no es casual. En *De cierta manera*, Yolanda, la maestra, es el punto de inflexión entre dos personajes del barrio marginal: Mario, su novio, cuya intervención es decisiva para que su colectivo de trabajo aplique la Ley de Vagancia contra uno de sus mejores amigos; y Lazarito, un niño problemático en la clase de Yolanda, que llega sin libretas ni lápices y estuvo preso por arrebatar una cartera. La Ley contra la Vagancia enviaba a los hombres "ociosos" a granjas de trabajo, campos de concentración militarizados donde debían ser rehabilitados. Es decir, la maestra queda equiparada a otras "armas" del Estado para incorporar a los individuos a la ideología dominante. Si la educación es falible, la prisión —como en el caso de Lazarito— o las granjas son otro recurso de la ley.

De cierta manera se compone tanto de esta trama ficcional como de segmentos documentales que podríamos calificar de tono antropológico. Estas incursiones documentales dentro de

la película explican el devenir histórico y las circunstancias presentes del marginal en Cuba a través de imágenes, infografías, otros recursos visuales, y un texto en *off* con evidentes rasgos del lenguaje de las ciencias sociales y sus palabras técnicas.

El tema y los enfoques del filme, en mi opinión, no pueden desligarse de las sólidas personalidades artísticas de Sara Gómez, la directora, y su mentor, Tomás Gutiérrez Alea, uno de los más importantes realizadores del cine cubano. Sara Gómez falleció sin poder terminar su película, que iba a ser el primer largometraje a cargo de una mujer negra. Gutiérrez Alea y Julio García Espinosa se ocuparon de terminar el proceso de montaje. Es difícil determinar cómo la presencia de Gutiérrez Alea pudo afectar el significado último de la obra. Sin embargo, aunque no es propósito de este trabajo dilucidar estos asuntos, es posible introducir la sospecha de que algunas decisiones tomadas al editar afectan la imagen que se construye del marginal y provocan discontinuidades en los acercamientos de Sara Gómez al tema en el resto de su cinematografía. Mientras, varios diálogos de la película, que exigieron menos protagonismo de la posproducción, ofrecen un flexible entendimiento de ese *otro* a los márgenes del hombre nuevo cubano.

Un diálogo en especial devela cómo las palabras pueden tener significados a veces incluso excluyentes para dos individuos de la misma nación y la misma edad. Se trata de una conversación que sostienen Yolanda y Mario, y que parte del amor y el deseo genuino de conocer a la pareja con la que recién se comienza a salir, donde la función metalingüística del lenguaje se lleva el protagonismo. Yolanda le comenta a Mario que su familia tenía “recursos”. Este eufemismo despierta dudas en Mario: “¿Dinero?”. Ella le explica: “Mi mamá trabajaba y mi papá también”, no solo para confirmarle que, en efecto, “recursos” significa “dinero”, sino para aclararle que sus padres no eran burgueses. En cambio, la asociación que hace Yolanda entre “trabajaba”, “recurso” y “dinero” obliga a Mario a aclararle: “Por eso no, los viejos míos se mataban trabajando como unos trastornados y nunca tuvieron ni dinero ni recursos”. Es decir, los vocablos que Yolanda asume como próximos, para Mario, que nació en un barrio marginal, no resultan compatibles (Imagen 3).



Imagen 3: La maestra y su novio marginal. *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

El significado de “hombre” es igualmente negociado. “Yo me hice hombre en la calle”, afirma Mario repitiendo una frase muy común en Cuba, que asigna a los varones el espacio público y a las mujeres el espacio privado, y hace además cierta referencia a un imaginario del macho como osado y astuto. “¿Y la escuela?”, pregunta Yolanda abriendo la palabra hombre a otro universo de asociaciones: el “hombre” en la concepción humanista de José Martí y su frase de común conocimiento entre los cubanos: “Hombres recogerá quien siembre escuelas”. En cambio, el Martí al que apelan tanto Yolanda como Sara Gómez no es el Martí histórico, sino un editado y reactualizado por los intelectuales de la República y la Revolución.

El concepto de hombre del Martí histórico, de hecho, concilia dentro de sí lo que en boca de Mario y de Yolanda parece incompatible: un hombre de la calle y un hombre ilustrado. La fe de José Martí en la pedagogía como forma de liberación lo llevó, entre otras cosas, a escribir su revista *La edad de oro* para todos los niños de América. “Así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros” (Martí, 1998, p. 7). Sin embargo, “niños” está aquí empleado solo para referirse al género masculino. Más adelante aclara: “Las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo: como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quién hablar, porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y de modas” (Martí, 1998, p. 7).

No obstante, según uno de los segmentos documentales de *De cierta manera*, ni Martí ni los criollos letrados de la Colonia se encuentran en la génesis del machismo en Cuba, sino los *abacúá* y los andaluces. Los primeros, de origen africano, conformaban una sociedad secreta con base religiosa y ciertos rituales y códigos éticos que no permiten la participación de mujeres. Los segundos arribaron a la isla desde finales del XVIII: “reclutados como marinos precisamente dentro de las capas marginales, aventureros que llegan a La Habana con todo su código de violencia, machismo, el uso de la navaja y el culto a la hembra”².

La utopía del hombre nuevo de las primeras décadas de la Revolución resulta particularmente problemática cuando se piensa en términos de raza. Casamayor-Cisneros distingue dos arquetipos de afrodescendiente en la producción cultural del periodo: el afrocubano alienado hasta 1959, marcado por los males del capitalismo, y lo que ella llama “el nuevo negro”, que emerge con la revolución (2014, p. 65). Sin embargo, al analizar *De cierta manera* dentro del conjunto de obras de Sara Gómez, Casamayor-Cisneros defiende que, lejos de coincidir con este ideal de hombre (negro) nuevo, la directora lo cuestiona (2014, p. 72). Es cierto que, en sus documentales, Sara Gómez explota la ambigüedad proteica de las imágenes para disentir de las ideas presentadas por el narrador, demasiado acotadas, logocéntricas en relación con la identidad de raza y género. Sin embargo, como ya expliqué, *De cierta manera* se desmarca en varios aspectos de los otros títulos de Gómez, quizás debido a los realizadores que intervinieron su obra póstuma. En este caso, las ideas del narrador, sus prejuicios hacia el marginal, no solo se verifican visualmente, sino que se amplían.

Por ejemplo, las intervenciones documentales en *De cierta manera*, que en general pretenden explorar diferentes aristas de la marginalidad, intercalan láminas del pasado con imágenes de los setenta, criminalizando ciertas prácticas y desterrándolas del ideal de lo “revolucionario”, entre ellas, bailes, lenguas rituales, religiones y gestualidades afrocubanos o no habaneros (Imagen 4). Las imágenes que grafican la descripción del machismo en los *abacúás* son precisamente de un ritual donde el baile es un componente. Yolanda comparte su preocupación por el ciclo de marginalidad en que cae la mujer, que, a diferencia de los hombres, no cuenta con un “Servicio

² Diálogo de la película *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

Militar Obligatorio” o una “Ley contra la Vagancia” (es decir, aparatos represivos del Estado) que fuercen su integración social; las imágenes que se muestran son precisamente las de una cubana bailando un ritmo afrocubano en medio de un grupo y luego siendo golpeada por un hombre. La asociación entre baile afrocubano y violencia es reforzada en otros momentos del filme donde, por ejemplo, una voz en *off* asegura que “su bajo nivel educacional y su dependencia de las tradiciones orales hicieron que los marginales fueran los más activos conservadores de la cultura tradicional”.



Imagen 4: Baile afrocubano. *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

Como asegura Dean Luis Reyes (2018, p. 13), *De cierta manera* cuestiona la violencia que implica fabricar el ideal del hombre nuevo en el cuerpo de los marginales, pero también intenta responder sus propias preguntas desde una posición maniquea, operando como una “fábula marxista”. Sin embargo, pensar al hombre nuevo como un proyecto exclusivo de la Revolución, que surge *ex nihilo*, sería negarle sus marcas de raza, género y clase. En realidad, el sujeto revolucionario resignifica un modelo de hombre blanco e ilustrado que tiene su pasado inmediato en el capitalismo cubano y que, como vemos, reproduce los mismos patrones de marginalización.

Fobias marginales

La corofobia o aversión al baile, en especial con marcas afrocubanas, en la fábula marxista puede rastrearse también en el pensamiento, a comienzos del siglo XX, del etnólogo Fernando Ortiz en su etapa positivista. En su ensayo “Los afronegrismos en nuestro lenguaje” (1922), Ortiz parece continuar la idea del narrador de *De cierta manera* cuando explica: “El blanco aprendió del negro algunos de sus bailes lascivos, y por eso al lenguaje vulgar pasaron los vocablos nominativos de danzas e instrumentos negros” (1977, p. 365). En este ensayo, se desplaza a la lingüística para discutir la presencia africana en la cultura cubana. La figura del baile se equipara con la herencia biológica y las prácticas religiosas, que, según explica, son uno de los rasgos más difíciles de suprimir en los pueblos incultos (1977, p. 352).

Pensadores de la República como Ortiz o Israel Castellanos se valieron del baile afrocubano como metáfora para argumentar su naturaleza contraria a la política, el lenguaje y la cultura cubanas, entendidas siempre en términos blancos. Castellanos, al estudiar la “Psicología de las multitudes cubanas” (1915), convierte la manifestación política en una expresión de la muchedumbre cubana de marcada ascendencia afrocubana. La presencia negra se traduce en términos de degradación y el baile afrocubano se convierte en su estigma más notable. Así, el baile aparece como antagónico de lo político y lo racional.

En *El brigadista* encontramos una asociación parecida, pues los campesinos deciden organizar un guateque y ausentarse masivamente de la clase. Tocan “El bombón de Elena”, del compositor folclórico afropuertorriqueño Rafael Cepeda, y bailan con el ritmo propio de las zonas rurales cubanas. “¡Ustedes saben muy bien los esfuerzos que hace la Revolución para

traer un brigadista hasta aquí!", grita el maestro irrumpiendo en medio de la celebración. Unas tumbadoras rompen el silencio que la frase ha generado y ahogan el discurso político que el maestro parece iniciar. Comienza el grupo a cantar: "Callate, corazón" [sic.], del colombiano Tobías Enrique Pumarejo, mientras la cámara se acerca al rostro negro y joven del que toca las tumbadoras. Cierta tipo de música y baile se sugieren entonces como antagónicos del conocimiento que ofrecen las aulas.

La oposición entre la cultura letrada y el baile, y la asociación de este último con el marginal, conecta el proyecto educativo de la Revolución con las aspiraciones de élites blancas durante la Colonia y la República. Como afirma Antonio Benítez Rojo (1998, p. 43), la música y particularmente el baile constituyen uno de los rasgos distintivos de la presencia africana en el Caribe debido a su valor religioso. A diferencia de las distintas formas de expresión cristiana occidental, las prácticas religiosas afrocubanas se expresaron por medio de la danza y, por medio de esta, lograron transmitir la herencia cultural de los pueblos negros de una generación a otra. Por otra parte, una manera distinta a la hispánica de vivir la sexualidad y de concebir las relaciones interpersonales pervivió por medio de la danza.

En *De cierta manera*, las imágenes que describen prácticas o temáticas catalogadas como "marginales" van acompañadas en su mayoría por clave y tumbadora, instrumentos de percusión cuya sonoridad está asociada a lo afrocubano. Mientras, los espacios que denotan "progreso" y "urbanización" llevan en su mayoría un acompañamiento de instrumentos de cuerda o viento, en especial de la guitarra, ligada directamente a la Nueva Trova cubana, pero también a España. De hecho, el filme recoge el testimonio de un personaje real, Guillermo, que estuvo en prisión, logró reintegrarse a la sociedad y compone canciones que interpreta acompañado de su guitarra. Este tipo de vínculos son —en mi criterio— decisiones conscientes de la directora Sara Gómez, que era pianista y provenía de una familia de intérpretes de música clásica.

En *De cierta manera*, el baile afrocubano, la clave y la tumbadora se confunden con el alcoholismo, la insalubridad, el robo, la violencia, los juegos ilícitos y la pereza. Estos conceptos aparecen conectados por medio de la edición, ya sea porque una imagen y sus significados se encadenan con el siguiente, o porque esta imagen comparte tiempo con una frase que de cierta forma la explica.

Otra vía de conectar estos elementos es a través las caracterizaciones de ciertos personajes como Humberto, un mulato que decide abandonar su puesto de trabajo para estar cinco días en Oriente con "un pollo de porcentaje", es decir, una mujer; un mulato que se describe a sí mismo como "regado" y "alegre" a sabiendas de que ninguno de los dos adjetivos es bien considerado en una asamblea de trabajadores "revolucionaria". El acento marcadamente oriental de Humberto, interpretado por el actor guantanamero Mario Limonta, se adhiere a los valores negativos del personaje.

Es en el plano lingüístico que el contrapunto entre el individuo marginal y el sujeto "revolucionario" que presenta *De cierta manera* puede distinguirse hasta su raíz. Ya mencioné cómo la voz autorizada, omnisciente y en *off* de la película considera a los marginales "los más activos conservadores de la cultura tradicional" por dos razones: "su bajo nivel" de instrucción y "su dependencia de las tradiciones orales". Esta voz instruye al público cubano de la misma manera en que la maestra lo hace con sus alumnos. Es, como Yolanda, la palabra autorizada de la Revolución para ubicar a los personajes no ya en el espacio de la diégesis ficcional, sino en el de la historia. Su discurso, sin embargo, cita el de las élites letradas de la República y se estudia al marginal de acuerdo con un ideal burgués. *De cierta manera* reconfigura este deber ser como sujeto "revolucionario" y lo promueve tanto en la clase de Yolanda como en la sala de cine.

Estas “tradiciones orales” aparecen ejemplificadas en las múltiples escenas donde se escucha a los “marginales” reproducir lenguas de origen africano como parte de un ritual religioso y en contextos que son catalogados como antisociales. Una de las misiones del maestro es, precisamente, tratar de diluirlas al incorporar al marginal dentro de la comunidad letrada a la que pertenece el hombre nuevo. Al respecto, la lingüista Sharon Millar puntualiza:

La alfabetización parece tener efectos duraderos y profundos en la percepción del lenguaje debido a que incorpora una dimensión visual a la experiencia oral/auditiva. Por lo tanto, los hablantes alfabetizados, incluso desde las primeras etapas, a menudo permiten que el ojo gobierne sobre el oído en contextos normativos: los sonidos se someten a las letras [traducción del autor] (2003, p. 294).

Es decir, como se sugiere en *De cierta manera*, existe un vínculo entre las irregularidades de cierto tipo de escolarización y la pervivencia de tradiciones orales africanas en la población marginal. Por otra parte, Lippi-Green constata en Estados Unidos que para enseñar la lengua materna algunas escuelas muestran “una incapacidad o incluso una falta de voluntad para mantener separados el lenguaje escrito del hablado” y subraya que “los argumentos de corrección —en función de la expresión oral y escrita en clase— racionalizan el proceso mediante el cual se reconocen y se rechazan simultáneamente los lenguajes de grupos marginalizados o estigmatizados” [traducción del autor] (Lippi-Green, 1997, p. 107).

Como consecuencia, la escuela constituye un medio efectivo para que los marginales se concienticen de los estigmas asociados a su habla y otras prácticas culturales como el baile, la música o la gestualidad imbricadas, y terminen rechazándolas (Imagen 5). De esta forma, la escolarización transformaría la otrora comunidad marginal en miembros más o menos eficientes de la comunidad letrada cubana, en sujetos “revolucionarios”.



Imagen 5: Marginales. *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

“Tremendo miedo”, una conclusión

¿Por qué, entonces, aunque no sepa explicarlo Lazarito, el niño conflictivo del filme, olvida las libretas y los lápices que —como le reclama Yolanda— le da la Revolución? ¿Por qué Mario, de pequeño, se escapaba de la escuela y describe su entrada en el instituto tecnológico con la frase “me trancaron”? Si nos atenemos al modelo de Althusser descrito, podríamos responder en pocas palabras que es una forma de resistencia al sujeto ideológico en que la escuela pretende convertirlos, a esa comunidad letrada en la que quiere “trancarlos”. Es imprescindible explorar las causas más profundas de este rechazo, que, nuevamente, se hacen más diáfanos en su dimensión lingüística.

Si nos desplazamos del centro “revolucionario” desde donde la maestra Yolanda observa a sus alumnos y el grupo social al que pertenecen, y asumimos un punto de vista “marginal”, comprenderemos de otra forma la manera en que el expresidiario integrado Guillermo le explica a Mario que “la mayoría de esa gente no deja el ambiente por cobardía. Le tienen miedo a la cosa que hay fuera del ambiente. Fuera del ambiente no son nadie”. Es el terror al látigo del mayoral, al cepo, heredado de sus abuelos; el terror a la prisión de sus padres; es el dolor que da perder las piernas que bailan, los brazos que tocan, la boca que canta, el cuerpo todo y no ser nadie, ser nada. Es esta la promesa de hombre nuevo que obliga a Mario a decirle a Yolanda, en la intimidad de la cama, una “verdad que no le he dicho a nadie”: “Tengo tremendo miedo”.



Imagen 6: “La Revolución es buena. La Revolución te lo ha dado todo, Lazarito”, dice la maestra Yolanda. *De cierta manera* (Sara Gómez, 1974).

El miedo en Mario, la apatía ante la escuela de Lazarito, el silencio de Lucía o la fiesta de los carboneros constituyen algunas de las formas de resistencia del *otro* que recogen los filmes cubanos sobre la educación “revolucionaria” (Imagen 6). En estas películas, determinadas prácticas como el baile y la música afrocubanos, las costumbres del campesino o el habla del oriental se contraponen a un modelo de sujeto urbano e instruido. Este último, representado por el maestro, encarna un ideal “revolucionario”, un “hombre nuevo” que se justifica con el discurso de la República y la

Colonia y sus modelos. Determinados rasgos de la *otredad* racial, sexual o geográfica como sus prácticas religiosas o incluso sus hábitos de caza aparecen asociados a conductas negativas como el robo, el machismo, la violencia... El maestro debe corregir tanto unas como otras para evitar, en palabras de Fidel Castro, que “perviertan” a las futuras generaciones “revolucionarias”.

Los realizadores de estas películas intentan, paralelamente, educar al público de la misma forma como lo hacen sus maestros. La ficción contiene entonces una moraleja ideológica que enseña al espectador a identificar una serie de expresiones culturales y grupos sociales como negativos y emular la conducta del profesor, encarnación del Estado.

El miedo a convertirse en “nadie” al abandonar “el ambiente” que expresa Guillermo en *De cierta manera* denuncia de forma latente las múltiples estrategias ejercidas por las élites letradas para suprimir a los marginales desde la Colonia: la cárcel, el manicomio, la pena de muerte,

entre otras. Como puede verse en estos filmes de maestros, la educación devino una de las principales apuestas después del 59, pero no la única. Las correccionales de menores, el servicio militar obligatorio o las granjas de rehabilitación fueron otros de los recursos empleados para contener la “perversión”.

Más allá de la polaridad entre cubanos comunistas y capitalistas con que habitualmente se explica a Cuba después del 59, el marginal y diferentes grupos de la nación abren el análisis hacia otra zona. Las películas revisadas parecen confirmar el temor de Rozitchner: la construcción del sujeto “revolucionario” sigue la ruta de modelos burgueses.

Bibliografía

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)*. Medellín: La Oveja Negra.
- Benítez Rojo, A. (1998). Música y nación. El rol de la música negra y la mulata en la construcción de la nación cubana moderna. *Encuentro de la Cultura Cubana*, 8/9, 43-54.
- Casamayor-Cisneros, O. (2015). Imagining the “New Black Subject”. Ethical transformations and raciality in the Post-Revolutionary Cuban nation. En J. Branche, *Black Writing and the State in Latin America* (pp. 61-82). Nashville: Vanderbilt.
- Castellanos, I. (1915). Psicología de las multitudes cubanas. *Vida Nueva*, 246-251.
- Castro, F. (1967). *Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, primer secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y primer ministro del Gobierno Revolucionario, en la velada solemne en memoria del comandante Ernesto Che Guevara*. La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario.
- Fievet, A.-C., y Podhorná-Polická, A. (2008). Argot commun des jeunes et français contemporain des cités dans le cinéma français depuis 1995: entre pratiques des jeunes et reprises cinématographiques. *Glottopol*, 214-241.
- Guevara, E. (2015). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Santiago de Chile: Juventud Guevarista-Chile.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Londres: Routledge.
- Martí, J. (1998). *La edad de oro*. La Habana: Gente Nueva.
- Millar, S. (2003). Children and linguistic normativity. En D. Britain y J. Cheshire, *Social Dialectology* (pp. 287-297). Londres: John Benjamins.
- Ortiz, F. (1977). Los afronegrismos de nuestro lenguaje. En G. Alonso y Á. Fernández, *Antología lingüística cubana* (pp. 351-367). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Porbén, P. (2014). *La revolución deseada: prácticas culturales del hombre nuevo en Cuba*. Madrid: Verbum.
- Reyes, D. L. (2018). Prólogo. En S. Gómez y T. González, *De cierta manera. Guion de Sara Gómez y Tomás González* (pp. 9-20). La Habana: ICAIC.
- Rozitchner, L. (2013). La izquierda sin sujeto. Recuperado de omegalfa.es