

La distancia entre nosotros **El Bildungsroman chicano y su Programa Narrativo**

Chiara Lippi

Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali, Italy
chiaralippi@yahoo.it

Abstract

The distance between us by Reyna Grande is a Latin-American Bildungsroman, which focuses on the linguistic issue stemming from the tension between a point of departure – Mexicanity – and the final destination – the interaction with the United States. This feminine memoir explores the tension between two cultural systems – a dialectic the article will analyse through the semiotic theory of A. J. Greimas. In particular, this article will look at the author's Bildungsroman as a Narrative Programme, including several actantial roles in order to highlight the axiological value of the work, as well as its importance in the Chicana literature.

Key Words

Bildungsroman; Mexicanity; Greimas; Narrative Programme; Actantial Roles

Sommario/Contents

1. Introducción
 2. La distancia entre nosotros: el Bildungsroman chicano y la cuestión de la lengua
 3. La estructura narrativa y el modelo actancial
 4. La manipulación y la disforia
 5. Conclusiones
- Bibliografía

1. Introducción

Para la cultura chicana, la lengua representa un problema “abierto” en el que se desarrollan dos dimensiones: una colectiva, es decir la búsqueda de identidad de los chicanos como miembros de un grupo social; la otra individual, en la que confluyen todas las dinámicas psicológicas generadas por los intentos de consolidación de un papel social. La primera dimensión depende del proceso de legitimación y manifestación del saber chicano, una cultura que Sylvia Gorodezky (1993: 36) ve sometida a una tremenda presión producida por un biculturalismo y por la sensibilidad a dos simbologías diferentes, las cuales se perciben contrapuestas. En este plano se efectúa una elaboración de lo que Mario Constantino Tota llama *régimen de significación chicano*, es decir, el conjunto imaginario “bañado por la lógica de lo mexicano y que opera como horizonte de sentido en las diversas formas en que la afirmación identitaria de este grupo se expresa en distintos niveles de la vida pública estadounidense” (Toto; en Tréguer 2004: 132).

En este marco se inscriben la obra de Reyna Grande, escritora chicana contemporánea cuya voz ha destacado dentro del panorama literario chicano contemporáneo. Tras haber escrito algunas novelas muy exitosas, como *a Hundred Mountains*, (Atria 2006) and *Dancing with Butterflies* (Washington Square Press 2009), *The Distance Between Us*, (Atria 2012), *A Dream Called Home* (Atria 2018), *a Hundred Mountains*, (Atria 2006) y *Dancing with Butterflies* (Washington Square Press 2009), su participación a la vida cultural de su grupo étnico se caracteriza por el enfoque en el problema lingüístico y por su trabajo de autotraducción, el cual quiere actuar de punto de contacto entre dos lenguas con el propósito de difundir la minoritaria, el español, elemento esencial para la constitución identitaria chicana.

La distancia entre nosotros se estalla como *Bildungsroman* femenino: la autora parte de la situación personal con el propósito de mostrarla como arquetipo de otras realidades, tanto existenciales como culturales, y construye la narración como proceso de aprendizaje, el cual abarca su vida de la niñez hasta la madurez. La representación literaria de las experiencias vivenciales que este género proporciona tiene como finalidad el logro de la consolidación identitaria y de la integración en la sociedad hostil e inaccesible. Sin embargo, en la novela de Reyna Grande, ese aprendizaje es, en primera instancia, lingüístico: el desarrollo intelectual y emocional procede de forma paralela al aprendizaje del inglés, única llave para salir de la marginalidad y acceder al sistema cultural cerrado, el de los Estados Unidos.

Según esta perspectiva, esta novela, junto a obras como *The Moths and Other Stories* de Helena María Viramontes (1995) y *La casa en Mango Street* de Sandra Cisneros, representa la ejemplificación chicana del *Bildungsroman* femenino y latinoamericano, puesto que el eje central de estas obras es la lengua, entendida como problemática originada por la tensión entre el punto de

partida, la *mexicanidad*, y el de llegada, la integración al *otro lado*.

Para destacar el valor literario de la obra, se aplicará la teoría semiótica de A.J. Greimas (1966; 1969; 1973; 1982; 1983; 2007) como método de análisis. Partimos de la distinción que el semiólogo francés hace entre dos niveles de análisis y de representación, uno superficial (discursivo) y uno profundo (semántico), distinción inspirada en Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev, y partimos de la idea de que el sentido se halla en las estructuras profundas del texto, asunto de la semiótica estructuralista. Con estas premisas, se analizarán las transformaciones del *Bildungsroman* en términos de estructuras narrativas y Programa Narrativo. El *modelo actancial* de Greimas nos servirá para entender la estructura lógica del relato y de las transformaciones de estados que la generan. El análisis de las relaciones actanciales que subyacen al nivel discursivo de la obra nos ayudará a llevar al cabo la componente axiológica, la cual, considerando el *Bildungsroman* de Reyna Grande como novela de formación en primer lugar lingüística, parece respaldar nuestro planteamiento: *La distancia entre nosotros* se estalla como novela de formación, pero al mismo tiempo constituye un pudiente cuestionamiento de los desequilibrios existentes entre la cultura mexicana y la estadounidense.

La importancia de la cuestión de la lengua se enmarca en el concepto de la semiótica de cultura como un conjunto de sistemas de significación que envuelven nuestras formas de vida (Lotman 1998). En este conjunto, el lenguaje destaca por ser “lugar de encuentro entre el ser humano y la realidad” (Galera 1990: 89). En la base de nuestras consideraciones se encuentra la concepción de lengua según su función epistémica, es decir no solo en cuanto fundamento del sistema de relaciones que constituye la humanidad, sino como elemento constituyente de cada sujeto.

2. La distancia entre nosotros: el Bildungsroman chicano y la cuestión de la lengua

Continúa el texto. *La distancia entre nosotros* (2012), bestseller autobiográfico, recorre la vida de Reyna Grande, la cual parece una estereotipación de la experiencia chicana: nacimiento en México, trauma del abandono de los padres en búsqueda de trabajo en Estados Unidos, periodo de añoranza y pobreza, sucesiva migración clandestina “al otro lado”, paulatina toma de consciencia de la diferencia cultural, tentativas de integración, rechazo, y, por último, la consolidación de su identidad y su integración en la sociedad estadounidense.

En el proceso de aprendizaje y de autoafirmación de la protagonista se pueden reconocer los rasgos del *Bildungsroman*,¹ término que designa aquellas

¹ La palabra *Bildungsroman* se utilizó en el siglo XIX para describir todas las novelas que siguen la de Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, obra que Dilthey consideró como fundadora del género, pero en épocas sucesivas, el término ha perdido esa historización extendiéndose a otros contextos culturales e históricos: en Inglaterra se consideran novelas de formación *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë y *David Copperfield* (1849-1850) de Charles Dickens, mientras que en Francia se suelen citar *El rouge et le noir* (1830) de Stendhal y *L'Éducation sentimentale* (1869) de Gustave Flaubert. Franco Moretti en *The Way of the World* considera que el *Bildungsroman* es el género paradigmático de la modernidad, entendida como la consolidación europea del modelo

novelas en las que los protagonistas enfrentan “las crudas realidades de la vida, por las que va conformando su personalidad, se encuentra a sí mismo y se identifica con su función en el mundo” (Dilthey 1970: 272).

La novela de Grande ejemplifica plenamente esa transformación del *Bildungsroman* y presenta a una joven heroína enfrentándose con restricciones y un sentimiento de frustración que pertenecen a dos ejes centrales, el racial y el sexual. Sin embargo, la novela propone una reformulación de su tensión interna entre tradición y modernidad en un contraste entre la recuperación de la cultura de origen y la integración en un sistema cultural cerrado, el estadounidense, que la reduce al caso concreto del *Bildungsroman* latinoamericano. Algunos estudios, como los de Mora (1975: 72) y Aizenberg (1985), se centran en caracterizar este subgénero según la importancia que ejerce el contexto cultural y socio-político, aunque en las narraciones latinoamericanas sigan reconocibles los rasgos que las colocan dentro al marco del *Bildungsroman*: la referencia a la infancia y la primera educación como contacto abrupto con las dificultades de la vida, la exploración del abandono como condición de la existencia, de la atmósfera represiva del hogar, la búsqueda de identidad personal y artística.

Además de encasillarse en las dos categorías de *Bildungsroman* femenino² y latinoamericano, la novela de Reyna Grande se propone como desarrollo ulterior de *transvaluación* del género, es decir, el chicano. Según esta perspectiva, la cuestión de la búsqueda de las raíces y de la transición entre dos culturas del *Bildungsroman* parece eficaz representación literaria del discurso chicano, cuyo eje central, como subraya Fiel (2011: 161) es la lengua.

El proceso de formación de la protagonista, que sigue los cánones clásicos del género, de hecho, se concreta principalmente en un proceso de aprendizaje lingüístico, desde la niñez hasta la madurez, cuando la aceptación por el sistema cultural cerrado estadounidense coincide con el dominio de la lengua inglés.

La primera parte de la novela representa el grado cero de este proceso: los ingredientes característicos del *Bildungsroman* clásico, como la pobreza, el abandono, la represión y el anhelo constituyen el paradigma situacional en el cual se sitúa la falta total de conocimiento de la lengua (y cultura) ingles-

capitalista burgués (1987: 16), pero, después de la Segunda Guerra Mundial, con la crisis de la modernidad y sus ideales, ya no tiene esa fuerte caracterización histórica y amplia su alcance a toda experiencias de marginación y paulatina emancipación: como subraya Bonnie Hoover (1983:75), el contacto con otras realidades culturales ha causado una *transvaluación* del género, es decir, una modificación de sus características formales y temáticas hasta que, a finales del siglo XX, se desarrollan algunos subgéneros como la novela picaresca, hasta que algunos críticos, como David H. Miles (1974: 980-992), hablan de *anti-Bildungsromane*, para describir su declinación paródica.

2 Una de las transgresiones del *Bildungsroman* es la inversión de los cánones clásicos del protagonista-héroe tradicional en la versión femenina: de hecho, como plantea Lagos (1996: 20), éste es un género marcadamente masculino. Las diferencias de la novela de formación femenina con respecto a la masculina ha sido estudiada por Clifford (2001), Lagos (1996) y Gimbernat González (1992): todos coinciden en subrayar el doble enfrentamiento de la protagonista, el cual, al proceso de autodeterminación en un todo socio-cultural ajeno típico del *Bildungsroman*, añade la problemática de la emancipación femenina dentro de un todo socio-cultural machista.

sa. En las primeras líneas del primer capítulo, aparece el topónimo “Estados Unidos”, cuando la voz de la narradora todavía no ha coincidido plenamente con la de la protagonista, pero, cuando la narración se enreda de experiencias vivenciales, la protagonista se refiere a esa entidad geográfica casi exclusivamente a través de la expresión “*el otro lado*”.

Lo que yo sabía era que las oraciones no servían de nada, porque si sirvieran, el otro lado no se estaría llevando a mi madre también. (4)

Cerró el pestillo de la pequeña maleta que había comprado de segunda mano, para su viaje a *el otro lado*, y supe que había llegado la hora de su partida. (5)

Esta denominación representa el rechazo de una realidad ajena y amenazadora y la consiguiente apropiación psicológica a través de su “mexicanización”.

Carlos había estado siguiendo al hermano americano de Élide para pedirle que le dijera frases en inglés. Cuando el pequeño Javier lo hacía, Carlos se echaba a reír con tanta fuerza, que no le importaba que todo el mundo pudiera ver sus dientes chuecos. Él pensaba que Javier se escuchaba muy chistoso hablando en inglés. – ¿De verdad creen que es inglés que está hablando, o estará inventando palabras?– Carlos nos preguntó. (50)

El problema de la “mexicanidad”, así como lo plantean *El perfil del hombre en la cultura en México* (Ramos 1934), *El laberinto de la Soledad* (Paz 1950) y *La Jaula de la Melancolía* (Bartra 1987), es un fenómeno muy complejo y polifacético. Estos autores, en sus obras, coinciden en delinear como marca distintiva del ser mexicano el “sentimiento de inferioridad”, con lo cual se refieren al estatus psicológico generado por los desequilibrios entre la cultura hegemónica estadounidense y su subalterna del sur; al mismo sentimiento se refiere Reyna Grande, en su sitio web, con la expresión *impostor syndrome*:

Latinos face a lack of opportunities and structural support, but despite those challenges, some of us do manage to get past the gatekeepers and end up in spaces that were built to keep us out. It is intimidating and frightening to claim that space and to fight for our right to remain. So even to this day, despite my success, when I walk into those spaces, I still feel like an impostor.³

En *La distancia entre nosotros* este sentimiento abarca toda la narración, pero, de hecho, se concreta en una problemática principalmente lingüística y, a medida que la protagonista se acerca a la segunda etapa del proceso de formación, recorren expresiones como “No Hablábamos ni una palabra de inglés, y estábamos atemorizados” (181), que remiten a ese estereotípico sentimiento de incompletitud. La discriminación a la que está sometida la protagonista, por supuesto, se establece como fuerza en relación inversa al grado de edu-

3 <<http://reynagrande.com/on-impostor-syndrome/>> (online el 16/11/2019)

cación en lengua inglesa: durante el primer periodo de escuela en los Estados Unidos, la protagonista es relegada en una mesa de la esquina con todos los que no hablan inglés y, por eso, no puede participar a las lecciones. A medida que se incoa su proceso de formación, es decir, cuando aprende las primeras palabras ingleses, paralelamente empieza la integración en el sistema cultural hacia el cual la heroína se percibe *impostor*.

El día festivo me recordó las posadas en México, excepto que allá solo se recibía un aguinaldo pequeño y solo una casa lo regalaba, ipero aquí las ofrendas eran infinitas! Mi hermano, mi hermana y yo caminamos de calle en calle, aventurándonos por los barrios en donde nunca habíamos estado. - ¡Trecotree! ¡Trecotree! -gritamos [...]. (199)

A estas alturas de la narración se da el primero contacto entre las dos culturas. Este primero y sutil enlace, no por casualidad, se estrecha a través de Halloween, fiesta que es sincretica y sintetiza la diferencia cultural fuertemente caracterizada por el poder económico. La llave para acceder a ese punto de contacto, cuya simbolización (los dulces) representa el movimiento “de arriba hacia abajo”, consta de tres palabras: “trick-or-treat.” A medida que la protagonista adquiere el instrumento para lograr la integración, el inglés, se amplía la brecha con los padres, quienes no aprenderán el inglés y, por eso, aunque sí físicamente, nunca llegarán a “el otro lado”.

La asimilación prevista en la última etapa del Bildungsroman coincide con la “madurez” lingüística de la protagonista y se cumple con su afirmación como escritora, lo que remonta a la subcategoría del *Künstlerroman*, novela de formación cuyo protagonista es el artista (Künstler) que alcanza su madurez artística (Seret 1992: VII). Sin embargo, la perspectiva de este estudio quiere subrayar la brecha existente entre *La distancia entre nosotros* y otras novelas insertadas en este paradigma literario, como, por ejemplo, *Ifigenia* de Teresa de la Parra (1924), en la medida en que el núcleo central de la narración no es el Arte, sino la lengua, cuya máxima expresión y realización es la profesión de escritora. En este sentido, el Arte se encuentra en una posición subordinada con respecto a la cuestión lingüística, eje central del discurso chicano. Por eso, la colocación literaria más apropiada parece ser dentro el marco de la literatura chicana, en relación de la cual esta novela representa una tipificación: el *Bildungsroman*.

Esta fórmula nos interesa a la hora de abarcar la obra de Reyna Grande desde la perspectiva de la semiótica literaria. De hecho, como acabamos de observar, el proceso de aprendizaje alrededor del cual se desarrolla el *Bildungsroman* constituye la transición entre dos estados, que podríamos generalizar así:

$$o \rightarrow o + (X)$$

De un estado inicial, la narración procede paulatinamente hacia un nuevo estado, que representamos con $o+(X)$ por constituir una mejoría con respecto a o . Considerando el proceso de transición entre los dos estados (aprendizaje) como principalmente lingüístico, en la obra de Reyna Grande la fórmula se

concretizaría en una transición del español hacia el inglés, esto último constituyendo el +(X), es decir una mejoría. Eso parece respaldar algunas consideraciones lingüísticas que la autora misma hace acerca del prestigio del inglés y de la subordinación del español: el proceso de apropiación lingüística de Reyna Grande se ha traducido en un bilingüismo *sustactivo*, término que Lambert (1977) introduce en contraposición al *aditivo* para subrayar como el conjunto de relaciones sociopolíticas se deberían considerar como factor con mayores consecuencias para los equilibrios entre las dos lenguas. Según Lambert, en el bilingüismo *aditivo* las capacidades que se adquieren en la segunda lengua se agregan al conocimiento de un hablante por su opción y, por eso, crea valores positivos: esta tipología remonta al planteamiento de los estudios, como el de Cummins (1976), más orientados hacia la potenciación significativa que el bilingüismo produce a nivel cognitivo y creativo. El bilingüismo *sustactivo*, por el contrario, la segunda lengua se desarrolla a expensas de la lengua madre, la cual va perdiendo espacios y hasta desaparece. Así, el hablante monolingüe de una lengua minoritaria se convierte en hablante monolingüe de una lengua.

Little by little, my Spanish was supplanted by English until I began to think and dream, and write only in that language. I didn't know then that a term existed to describe this phenomenon —subtractive bilingualism, the act of subtracting the mother tongue and substituting English. In other words, the displacing of a fundamental part of ourselves: the unconscious initial expression of our humanity. [...] As my siblings and I became English-proficient and finally, English-dominant, we began to reject our mother and everything she represented. To our Americanized eyes, she was a symbol of what we didn't want to be — a working-class, uneducated, non-English-speaking immigrant. The more we were educated in US schools and the more we assimilated, the more we internalized the disdain American society has for someone like my mother. My siblings and I spoke English all the time, and as the years passed, we both consciously and unconsciously excluded our mother from all our conversations and eventually, from our middle-class American lives.⁴

Sin embargo, como veremos, el análisis de las estructuras lógicas dará cuenta de que la complejidad del recorrido generativo de la obra no puede reducirse a la fórmula antes mencionada, así como del hecho de que la ecuación [+ (X) = inglés] funciona solo a un nivel superficial.

3. La estructura narrativa y el modelo actancial

En *La distancia entre nosotros*, la configuración discursiva, es decir la selección de una específica área de cierto campo semántico (Panosetti 2015: 145), se despliega a través de la activación del *frame* chicano, es decir la situación estereotipada y culturalmente relacionada. Ese *frame* chicano, a nivel de configuración temática, contiene algunas figuras que constituyen una red semántica virtual (que se activa gracias a conexiones semánticas): el abandono, la pobreza, el cruce, la añoranza, la discriminación, el rescate. Las obras que reflejan el *Bildungsroman* como forma arquetípica de la literatura chi-

4 <<http://reynagrande.com/i-lost-my-mother-tongue-and-almost-my-mom/>>.

cana no comparten solo esas figuras, sino su paulatina concatenación de los elementos dentro del tejido narrativo, en un orden preestablecido que podrías resumirse así:

$$A; (N)A \rightarrow (N)B; B$$

En esta fórmula, A sería el punto de partida, México, mientras (N)A representaría una situación conflictiva de A (pobreza, abandono). La flecha significa que del punto de partida A, los agentes narrativos se desplazan (cruce) al punto de llegada, B (Estados Unidos), pero en un primer momento a (N)B, su versión conflictiva (añoranza, discriminación). Solo al final, llegan a B (rescate), que representa el punto de llegada del proceso de formación, sub área semántica que, a su vez, puede resultar en dos isotopías diferentes, *la integración/autodeterminación* o *el desencanto*.

Proponemos aquí acometer ese esquema desde los conceptos desarrollados por A.J. Greimas (1966: 175- 178) en su teoría semiótica, en particular el *modelo actancial*. Analizando las estructuras semio-narrativas, Greimas parte de las funciones proppianas e introduce el concepto de actantes para indicar las distintas figuras que participan en el acto narrativo. Estas figuras, despojadas de sus rasgos distintivos, constituyen una posición semántica, la cual, a ese nivel, solo se caracteriza por la relación con los demás actantes. Dicho en otra manera, el autor distingue entre *actores*, “unidades léxicas del discurso” (Greimas 1973: 291) en el plano de la manifestación lingüística, y los *actantes*, en cuanto unidades del relato, que pertenecen al nivel prelingüístico. Para entender el concepto, podríamos decir que Élide, la prima de la protagonista, desde el punto de vista semio-narrativo es actor, en el sentido de que representa una figura caracterizada por su nombre y por sus roles temáticos (rol de naturaleza sintáctica), los de *prima*, *semihuérfana*, *enemiga*. El actor no se caracteriza solo a través de su rol temático, sino también a través de su *rol actancial*,⁵ rol que remite al *actante* como figura semántica, en el caso de Élide, la de *oponente*. La distinción entre actantes y actores, que refleja la distinción entre estructura profunda y estructura superficial del texto, sirve a Greimas para articular las estructuras narrativas, la cuales se despliegan a través de una sucesión de *estados* (*conjunción* y *disyunción* entre Sujeto y Objeto) y de *transiciones* (los pasajes de estados). Para analizar las acciones que ocasionan dichos elementos, Greimas (1966: 174- 185) introduce el *modelo actancial* y establece tres pares de actantes, así relacionados:

$$\begin{array}{ccccc} \text{DESTINADOR} & \rightarrow & \text{OBJETO} & \leftarrow & \text{DESTINATARIO} \\ & & \uparrow & & \\ \text{AYUDANTE} & \rightarrow & \text{SUJETO} & \leftarrow & \text{OPONENTE} \end{array}$$

Simplificando el modelo, diríamos que Greimas distingue tres actantes

⁵ Como explica Bertetti (2016: 137): “Se trata de los roles que puede asumir un actante en el curso de un programa narrativo (PN). Estos roles se definen, al mismo tiempo, por la posición del actante en la concatenación lógica de la narración (definición sintáctica), y por su carga modal (definición morfológica)”.

principales: el Sujeto, que realiza la acción; el Objeto, es decir el objetivo (representante del Bien deseado), el Destinador, es decir quién motiva al sujeto a cumplir su objetivo). Intentando una adecuación entre actantes y actores, diríamos que en *La distancia entre nosotros* el Destinador coincide con las figuras de los padres: son ellos que conducen el Sujeto (la protagonista/voz narrante) a la acción (viaje de fantasía, en un primer momento, y después concreto) a través de la valoración del Objeto (Estados Unidos/autorrealización), aunque, como veremos, esa última coincidencia no es tan automática.

Según la teoría greimasiana, las relaciones entre actantes forman tres distintos ejes, que desarrollan distintas modalidades: el del Sujeto y Objeto (*eje del deseo*), el cual traza la trayectoria de las acciones; el que se sitúa entre Destinador y Destinario (eje de la comunicación/ saber); y aquello entre Ayudante y Oponente (eje del poder/ ayuda). Si nos detenemos en el eje del deseo, cabe destacar que la modalidad que le subyace es la del *querer*, “la más importante en cuanto que enuncia la realización de un programa deseado y, en consecuencia, valora una cosa o un acontecimiento” (Alvarez Sanagustin 1981: 31), modalidad que mediante el desarrollo de las acciones, se convierte en un *hacer*, enunciado que pone en relación el Sujeto con su acción. Con estas premisas, ahora podemos considerar la obra de Reyna Grande como un relato fundamentado en esa modalidad, el *querer*: el relato se podría condensar en el paso del deseo a la realización efectiva de ese *deseo*. Retomamos la fórmula introducida para generalizar la estructura narrativa del Bildungsroman chicano: $A; (N)A \rightarrow (N)B; B$. Ahora nuestro punto de partida A, considerado como eje de deseo, corresponde al Sujeto, mientras que el punto de llegada B, corresponde al Objeto. (N)A y (N)B representarían respectivamente lo que Greimas llama conjunción y disyunción del Sujeto con respecto al Objeto deseado.

Recordándonos que el *actante* y el *actor* constituyen dos entidades diferentes, podríamos convertir nuestra fórmula así:

$$A; (N)A \rightarrow (N)B; B$$



$$S; (S \cup O) \rightarrow S; (S \cap O)$$

Simplificamos aún más la fórmula y añadimos el Destinador, es decir el actante que pone en marcha y es responsable de la acción transformadora.

$$S^3 \rightarrow [(S^1 \cup O) \rightarrow (S^1 \cap O)]$$

Según esta fórmula, S^1 se encuentra en una situación inicial caracterizada por la *disyunción* con respecto al Objeto deseado. Como consecuencia de la intervención del Destinador (S^3), pasa al estado de *conjunción*. Considerada la estructura del *Bildungsroman*, se puede establecer cierto isomorfismo entre el actante S^1 y el/la protagonista. De la misma manera, se podría establecer la

analogía entre S³ y los padres, los responsables de ese cambio de estado. Más compleja aparece la adecuación entre el actante Objeto y su concretización en el plano semio-discursivo. Como se ha mencionado antes, el Sujeto y el Objeto se articulan en torno al eje del deseo y, como apunta Rufi Pérez (2008:sp), el Objeto es aquello hacia lo que el Sujeto se mueve para conquistarlo. En nuestro caso, la *disyunción* inicial del Sujeto no se relaciona con Estados Unidos como forma de autorrealización, sino con los padres, que acabamos de encajar en el actante S³. Estados Unidos/autorrealización toma la función de Objeto deseado hacia el final del relato: en un primo momento solo lo es de reflejo. De la misma manera, el Destinador como punto de origen del Objeto en la situación inicial podría considerarse Estados Unidos, ya que representa el medio a través del cual conseguir la *conjunción* con el Objeto/padres. Esto se define *sincretismo actancial* (Courtés, Fabbri y Greimas 2007: 17): cada actor puede constituir distintos actantes a la vez y puede cambiar sus funciones a lo largo de la narración. El hecho de que la identificación del personaje con el actante no siempre resulta posible o útil (Villanueva 1990: 22) está en la raíz de las críticas que han cuestionado la eficacia de la teoría actancial de Greimas. Entre otros, Alonso de Santos (1998: 259) cuestiona precisamente el hecho de que las funciones de los actantes son intercambiables según el papel que juegan en un determinado momento del relato, es decir trama y subtramas. Las críticas se han dirigido también al hecho de que el actante parece ser una simplificación del personaje a su función en el relato (Bobes 1990: 56), de tal manera que, despojados de su individualidad, los papeles actorales resultan una mera oposición de funciones (Eco 1987: 245). A ese respecto, Pérez Rufi (2008: sp) escribe:

Podemos pues concluir que el modelo actancial es insuficiente para abordar por sí la complejidad requerida para el análisis del personaje, habida cuenta principalmente de su excesiva generalidad y universalidad, así como por el intercambio de funciones a lo largo de la historia de la que puede hacer uso un personaje y por la falta de equivalencia entre actores y actantes.

4. La manipulación y la disforia

A pesar de sus límites, que en parte reconocemos, desde nuestra perspectiva el *modelo actancial* de Greimas ofrece la posibilidad de entender la especificidad y la *función epistémica*,⁶ para usar el concepto de Geninasca (1997),

6 Para Geninasca (1997, la *función epistémica* representaría la verdadera especificidad del texto literario. Como apunta Panosetti (2015: 226), desde la pertenencia de la semiótica, eficacia del texto se refiere a la capacidad de un discurso de producir efectos en el destinatario. Dichos efectos pueden afectar diferentes esferas: la cognitiva (esfera del saber), la pragmática (del hacer) y patémica (del ser). A las tres dimensiones debemos añadir la dimensión estética y estética, relativa al sentir, y la epistémica, relativa al creer. Según Geninasca (1997), el discurso literario se caracteriza por su capacidad para generar en el usuario del texto un cambio no solo en la esfera de las pasiones, sino también en la cognitiva y de valores. Desde su perspectiva, de hecho, el texto literario puede generar en el destinatario, a través de la lectura, una crisis de valores más o menos intensa. Dicho de otra manera, su objetivo es reorganizar las formas en que entendemos y valoramos la realidad y poner en tela de juicio el sistema de creencias preestablecidas del lector a través de una puesta en escena de una dialéctica entre valores diferentes. De ello se desprende que

de la obra de Reyna Grande. Vamos aclarando el punto. Como se acaba de demostrar, aunque la estructura del *Bildungsroman* parezca particularmente lineal y reducible a una ordenada progresión de estados (PN: $S^3 \rightarrow [(S^1 \cup O) \rightarrow (S^1 \cap O)]$), el análisis actancial pone de manifiesto la complejidad narrativa de la obra.

En *La distancia entre nosotros*, como se ha mencionado antes, la cuestión de la búsqueda de las raíces y de la transición entre dos culturas del *Bildungsroman* resulta en un camino de formación lingüística. Por consiguiente, el PN parece un programa de aprendizaje del inglés con profundas implicaturas axiológicas (+O). Para el objetivo de ese trabajo, tratamos de refutar dichas implicaturas, descendiendo a un nivel aún más profundo, operación que Greimas y Courtés (1982: 275) teorizan introduciendo el concepto de estructura canónica del relato.

Partiendo de las funciones proppianas, los autores individuán un modelo organizativo aún más abstracto que los programas narrativos, un esquema que les subyace y que los organiza in cuatro fases:

- *Manipulación*: el Sujeto agente acepta el PN propuesto por el Destinador (eje querer/deber).
- *Competencia*: el Sujeto se dota de las estructuras modales que posibilitan el desarrollo de su acción (eje poder/saber).
- *Performance*: el Sujeto logra (o no) el PN.
- *Sanción*: el Destinador juzga la acción del Sujeto basándose en códigos de valores constitutivos a la manipulación (axiología).



Figura 1. Programa narrativo.

Como se desprende de ese esquema narrativo, el recorrido narrativo del Sujeto se caracteriza por una instancia trascendente que rueda alrededor del rol del Destinador, encargado de manipular, y luego sancionar al Sujeto, considerándolo como Destinatario (Greimas y Courtés 1982: 277). El proceso a través del cual el Destinador instaura el Destinatario como Sujeto es precisamente la *manipulación* antes mencionada. Cabe destacar que el concepto no tiene ninguna connotación negativa: se trata de un acuerdo entre Destinador y

el discurso literario sería un cuestionamiento del valor de los valores: un tipo de comunicación que no se limita a expresar o representar un valor, sino que pretende problematizar la manera con que eso viene aceptado o rechazado por los sujetos.

Destinatario, en que ese último al aceptar el PN se convierte en Sujeto de una acción. Esta acción se articula en dos fases, la *competencia* y la *performance*, es decir la posibilidad para actuar y la realización efectiva.

El Destinator puede ejercer su persuasión a través de dos modalidades (Latella 1981: 458):

- *Poder*: el Destinator manipula al Destinario ofreciéndole dones negativos (amenaza, por ejemplo), o positivos, representados por unos valores culturales.
- *Saber*: el Destinator manipula al Destinario produciendo juicios (positivos o negativos) sobre su competencia modal para que asuma el Objeto de valor como deseado o necesario.

Volvamos a la obra de Reyna Grande. El género del *Bildungsroman* representa una tipología textual en la que todo el desarrollo discursivo remite a la fase de la *competencia* (Panosetti 2015: 165). Desde nuestra perspectiva, en el caso de *La distancia entre nosotros* se trataría principalmente de una competencia lingüística, así que el PN tendría como objetivo axiológico aquel [+ (X) = inglés] antes mencionado. Sin embargo, la comparación entre el nivel narrativo y el discursivo nos permite destacar la especificidad y asimetrías. Ya hemos destacado el sincretismo actancial que caracteriza el nivel narrativo superficial, lo cual perturba la correspondencia. Lo que aquí queremos destacar es como el nivel discursivo de la obra solo aparentemente se centra en la fase de la *competencia*: su elemento pivotal es la *manipulación*. Para aclarar el punto, tomamos la definición de Latella (1981: 458):

La manipulación se define, en consecuencia, como la acción del hombre sobre el hombre tendiente a hacer ejecutar un programa determinado. Se trata de una comunicación (hacer- saber) en la que el destinator-manipulador lleva al destinatario-manipulado a una posición de *falta de libertad* (éste no puede dejar de no hacer) y, por lo tanto, debe hacer (o aceptar) lo transmitido por el destinator-manipulador.

Dicha *falta de libertad* es un elemento que impregna toda la obra: empezando por el abandono de los padres que obliga a la protagonista sufrir padecimientos afectivos y materiales, así como a someterse a la fuerza coercitiva de la abuela y de los hermanos. En efecto, la coacción parece el elemento pivotal de cada fase del proceso de aprendizaje, sobre todo en la modalidad del poder: basta con pensar al padre de la protagonista y a sus amenazas (dones negativos) así como a su intento de transmitir el valor cultural de la importancia de la formación (don positivo).

Para aplicar estas consideraciones a nuestro caso, utilizamos la útil distinción de Jaques Geninasca (1997: 44) con respecto a las diferentes modalidades de aceptación del Sujeto:

- *Adhesión*: cuando el Sujeto acepta el valor de forma instintiva, sobre la base de su reacción emotiva a la manipulación.
- *Asunción*: cuando el Sujeto acepta el valor deliberadamente, a través de un reflexionar sobre su significado intrínseco.

En el primer caso, la aceptación concierne principalmente a la componente tímica; en el segundo, a la componente predicativa, es decir al valor descriptivo (Panosetti 2015: 180).

En *La distancia entre nosotros*, el Objeto deseado se articula en dos fases principales:

- 1) /afecto/: el Destinador /padres/ lleva al Destinatario-manipulado /protagonista/ a una posición de *falta de libertad*, que en este caso corresponde a la falta de amor, y, por lo tanto, debe aceptar lo transmitido: irse al otro lado;
- 2) /autoafirmación/: el primer Destinador /padre/, a través de la modalidad del *poder*, lleva al Sujeto a estudiar. El segundo Destinador /profesora/ a través de la modalidad del saber, lleva el Sujeto a autoafirmarse.

En la primera fase, el Destinador utiliza la *persuasión según el saber*, en la forma Latella (1981: 459) llama “provocación” en la medida de que “emite, al mismo tiempo, un juicio negativo sobre la competencia del destinatario-manipulado y enuncia su querer”: los padres hacen que la protagonista quiera realizar el programa (cruce), pero no quieren que lo realice y afirman que es incapaz a realizarlo. La adhesión del Sujeto debe relacionarse con la falta de amor de los padres. En la segunda fase, a su vez dividida en dos sub-fases, el Destinador utiliza la *persuasión según el poder* en la forma de la intimidación: el Sujeto acepta el nuevo programa (formación/autodeterminación) según adhesión. Hacia el final, el Destinador se convierte en la profesora amiga que cree en sus posibilidades: trámite la *persuasión según el saber*, seduce a la protagonista con juicios positivos sobre su competencia y le hace ejecutar el PN. La asunción como modalidad aparece solo ahora. En todas las fases que preceden, la *manipulación* corresponde a la adhesión, una modalidad que la narración de Reyna Grande pone de relieve, explorando detalladamente los mecanismos de persuasión.

Volviendo al nivel más profundo de análisis, los objetos deseados del PN: $S^3 \rightarrow [(S^1 \cup O) \rightarrow (S^1 \cap O)]$ (afecto; autodeterminación), desde la perspectiva lingüística que hemos adoptado, corresponderían al mismo valor descriptivo /inglés/, en el sentido de que la protagonista para alcanzar el amor de sus padres tiene que cruzar la frontera y aprender aquel idioma, y, de la misma manera, puede alcanzar la autodeterminación personal solo a través del aprendizaje del inglés. Sin embargo, como se acaba de afirmar, el elemento pivotal de la obra en todas sus fases es la *manipulación*: en concreto, se trataría de la *manipulación* del Sujeto /español/ que no puede dejar de tender hacia el Objeto deseado /inglés/. Dicha *manipulación* lingüística representa un tipo de manipulación muy extensa que aquí definimos “cultural”. Tal como lo cuenta Reyna Grande, desde pequeños a los niños mexicanos se les sembra el deseo de irse al *otro lado*: muy representativas son las palabras de la tía de Reyna, la mamá de Élide, la cual, volviendo a México desde Estados Unidos, cuenta a los nietos que al *otro lado* el dinero crece en los árboles (83). El hecho de que solo a través de una total manipulación del español, es decir el bilingüismo *sustactivo* antes mencionado, la protagonista pueda lograr su realización personal, desde nuestro planteamiento constituye un cuestionamiento

cultural muy profundo. De hecho, a pesar de tratarse del Bildungsroman de la protagonista, una de las formas emblemáticas de autobiografía, el Sujeto / Reyna Grande/, a un nivel más profundo, representaría el Sujeto colectivo / México/ con respecto al Objeto deseado /Estados Unidos/.

Para concluir nuestro análisis de la obra, cabe mencionar la componente epistémica que subyace a la narración. Como recuerda Panosetti (2015: 177), el Objeto deseado representa un valor descriptivo que el Sujeto acepta (o rechaza) en cuanto deseable o necesario: diríamos que cumple una función modal. En caso de que la modalidad involucrada sea positiva, el Sujeto tiende hacia eso como algo positivo; de lo contrario, lo rechaza como algo perjudicial. A un nivel profundo, esta diferencia de atractivo se despliega a través de la asignación al valor descriptivo de un valor tímico, lo cual se inserta en la dialéctica euforia/disforia. Con esta asignación, el universo semántico del discurso se convierte en universo de creencias: si el valor descriptivo corresponde a una unidad semántica, el valor axiológico corresponde al valor tímico otorgado a esa unidad. Para explicarlo, Panosetti (ibid.) introduce el ejemplo del Objeto /guerra/ analizado en tres obras: *Adiós a las armas* de Ernest Hemingway (1929), *Si esto es un hombre* de Primo Levi (1947) y *Trampa 22* (1961) de Joseph Heller. En las tres obras el valor semántico del Objeto es el /conflicto/; sin embargo, cada una de ellas otorga a ese valor semántico un diferente valor tímico. En el primer caso, la guerra representa algo necesario; en el caso de Levi algo abominable; en cambio, en la obra de Heller es algo inútil y ridículo. El ejemplo de Panosetti nos permite entender como a un mismo valor semántico se pueden otorgar tres diferentes valores tímicos, los cuales remiten a tres categorías: euforia, disforia y aforia. Cada una de las obras, de hecho, conlleva una diferente axiológica. Para casi todas las fases de *La distancia entre nosotros*, el Objeto /inglés/ (o mejor, /aprendizaje del inglés/) representa un valor descriptivo que la protagonista acepta en cuanto necesario, pero debido al énfasis sobre el proceso de *manipulación* por parte de distintos Destinadores, el valor tímico otorgado no corresponde a la modalidad positiva involucrada, sino remite a un estado disfórico. Aunque al final el valor tímico cambie, y la protagonista otorgue al Objeto deseado un valor positivo (euforia), el universo de valor en que se fundamenta casi toda la narración remite a la idea de injusta subordinación cultural.

5. Conclusiones

A través de la semiótica de Greimas, nos hemos dado cuenta de los distintos niveles de significado y, gracias al análisis de las estructuras semánticas y discursivas, hemos intentado demostrar que el rescate final que caracteriza el género del Bildungsroman, en *La distancia entre nosotros* conlleva un valor epistémico negativo con respecto a la asimetría cultural (y lingüística) existente entre México y Estado Unidos. Según nuestro planteamiento, este valor epistémico negativo procede del problema de la “mexicanidad” sin resolver. La dimensión colectiva a la que atañe ese “sentimiento de inferioridad”, es decir el estatus psicológico generado por los desequilibrios entre la cultura hegemónica estadounidense y su subalterna del sur, en la obra de Reyna Grande

se entrelaza inevitablemente con la dimensión individual.

Desde nuestra perspectiva, el Bildungsroman de Reyna Grande destaca por el valor literario que nuestro análisis semiótico ha intentado teorizar. En particular, no solo la obra ofrece la representación literaria de la consolidación identitaria chicana y de la integración en la sociedad hostil y inaccesible, la estadounidense, sino cuestiona en su profundidad la subordinación cultural y la marginalidad chicana.

Bibliografía

- Aizenberg, Edna
1985 *El Bildungsroman fracasado en Latinoamérica: El caso de Teresa de la Parra*, "Revista Iberoamericana", 539-546.
- Alonso De Santos, José Luis.
1998 *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.
- Alvarez Sanagustin, Alberto
1981 *Semiología y narración: el discurso literario de F. Ayala*, España, Departamento de Crítica Literaria, Universidad.
- Bertetti, Paolo
2016 *De la estructura narrativa a la manifestación lingüística. Notas sobre "Les actants, les acteurs et les figures"*, de AJ Greimas, "DeSignis", 25, 135-146.
- Bhabha, Homi K.
1994 *The location of culture*, New York, Routledge.
- Canclini García, Néstor.
2003 *Noticias recientes sobre la hibridación*, "Trans : Transcultural Music Review = Revista Transcultural de Música", 7.
- Clifford, James
1999 *Itinerarios transculturales*, Barcelona, Gedisa.
- Cummins, James
1976 *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*, "Working Papers on Bilingualism", 9.
- De la Campa, Román
1995 "Transculturación y posmodernidad: ¿destinos de la producción cultural latinoamericana?", en *Memorias: Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*, La Paz, Plural, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA.
- Eco, Umberto.
1987 *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen.
- Galera, Albert J.
1990 *El texto, lugar de encuentro de la semiótica*, "ELUA. Estudios de Lingüística", 6, 89-105.

- Geninasca, Jacques
1997 *La parole littéraire*, Paris, PUF.
- Greimas, Algirdas J.
1966 *Sémantique structurale: recherche de méthode*, Paris, Larousse.
- Greimas, Algirdas J.
1973 *En torno al sentido. Ensayos semióticos*, Madrid, Fragua.
- Greimas, Algirdas J.
1983 *Du sens 2*, Paris, Seuil.
- Greimas, Algirdas J; Courtés, Joseph
1982 *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredas.
- Greimas, Algirdas J.
1969 *Éléments d'une grammaire narrative*, "L'Homme", IX, 3, 71-92.
- Hannerz Ulf
1996 *Transnational connections*, London, Routledge.
- Harvey, Penelope
1996 *Hybrids of modernity*, London, Routledge.
- Jurado, Alfredo Tenoch Cid.
2015 *Uso y función en el estudio de los objetos*, "Inventio". 11.25, 43-50.
- Latella, Graciella.
1981 *Semiótica greimasiana y teoría de la comunicación*, "Archivum. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras", Tomo 31-32, 451-462.
- Lotman, Juri.
1998 *La semiosfera. 2. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta, y del espacio*, Madrid, Cátedra.
- Martín Barbero, Jesús
1987 *De los medios a las mediaciones*, México, Gili.
- Mora, Gabriela
1985 "El Bildungsroman y la experiencia latinoamericana: La pájara pinta de Albalucía Angel", en *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, Río Piedras, Puerto Rico, 71-85
- Muñoz, Alicia; Vigil, Ariana E.
2019 *A Journey to/through Family: Nostalgia, Gender, and the American Dream in Reyna Grande's The Distance Between Us*, "Frontiers: A Journal of Women Studies", 40.2, 219-242.
- Panosetti, Daniela
2015 *Semiótica del texto literario: teoría e análisis*, Roma, Carocci.
- Papastergiadis, Nikos
1997 "Tracing Hybridity in Theory", en Webner, P. y Modood, T., *Debating cultural hybridity*, New Jersey, Zed Books, 257-28.
- Pezzini, Alberto

2001 *Semiotic Efficacy and the Effectiveness of the Text. From effects to affects*, Turnhout, Brepols.

Rufí Pérez, José Patricio

2008 *El análisis actancial del personaje: una visión crítica*, “Espéculo: Revista de Estudios Literarios”, 38. Disponible en: <<https://biblioteca.org.ar/libros/150913.pdf>>.

Serrano, Sebastià

1981 *Signos, lengua y cultura*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Uribe Viveros, Margarita María

2012 *Conceptos viajeros en ciencias sociales: hibridación*, “Katharsis”, 13, 25–36. <<https://doi.org/10.25057/25005731.432>>.

Uspenskii, Boris Andreevich

1975 *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani.

Villanueva, Darío

1990 “La recuperación del personaje”, en Milagros Ezquerro y Marina Mayoral, *El personaje novelesco*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Viu Gómez, Carmen

2009 *El Bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea*, “EPOS: Revista de filología”, 25, 107- 117

Webner, Pnina; Modood, Tariq

1997 *Debating cultural hybridity*, New Jersey, Zed Books.

Yllera, Alicia.

1978 *Problemas y límites del análisis semiótico del discurso literario*, “Dispositio3”, 9, 367–379. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/41491151>>.

Chiara Lippi es estudiante doctoral en el Departamento de Estudios Lingüísticos y Culturales de la Universidad de Módena y Reggio Emilia (Italia). Es traductora, escritora y productora cinematográfica y sus áreas de especialización son la Literatura hispanoamericana, la Semiótica y la Cultura Digital. Es associate editor de PoPmec (<<https://popmec.hypotheses.org/chiara-lippi>>), revista de investigación académica, y cuenta con varias publicaciones. Entre otras, *La Biblia vaquera: frontera y juego* («Confluenze» 2020).