



HAL
open science

Representaciones de los afrodescendientes en América Latina: el caso de Cuba a través de la película Yuli de Icíar Bollaín

Karina Cortes Torres Ribera

► **To cite this version:**

Karina Cortes Torres Ribera. Representaciones de los afrodescendientes en América Latina: el caso de Cuba a través de la película Yuli de Icíar Bollaín. Education. 2020. dumas-02943139

HAL Id: dumas-02943139

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02943139v1>

Submitted on 18 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Enseignement – Education – Médiation
MASTER 2**

Representaciones de los afrodescendientes en América Latina:

El caso de Cuba a través de la película «Yuli» de Icíar Bollaín.

Cortés Torres (Ribera) Karina Helena

Sous la direction de :

**Madame Véronique Pugibet, directrice de la partie pédagogique
Madame Marianne Bloch-Robin, directrice de recherche**

Mots Clefs : afro-descendants, Cuba, representations, art, cinéma

2019-2020

Remerciements

En préambule de ce mémoire je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, je remercie mes directrices de mémoire, Madame Pugibet et Madame Bloch-Robin de m'avoir aidé et orienté dans mes recherches.

Je souhaite également remercier, ma tutrice de stage Madame Izquierdo et l'équipe du Collège Guillaume Apollinaire qui m'a permis d'effectuer ma séquence dans des bonnes conditions.

Enfin je remercie ma famille et amis pour leur soutien.

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

SUMARIO

Introducción	3
1. Estudios sobre los afrodescendientes	4
1.1 Los afrodescendientes un marco teórico	4
1.2 Afrodescendientes en el cine.....	5
1.3 Afrodescendientes en Cuba.....	8
1.3.1 La llegada de los africanos a América en el periodo colonial	8
1.3.2 La invisibilidad de los afrodescendientes durante la colonia	9
1.3.3 La negritud en la retórica para la construcción nacional cubana.....	9
1.3.4 Los discursos de la Revolución de 1959	9
2. Análisis	12
2.1 Contexto de producción de la película	12
2.2 Análisis del lenguaje cinematográfico del rito de iniciación de «Yuli»	14
3. Recepción de la película	21
3.1 Promoción de la película	21
3.2 Recepción de la película.....	21
Conclusión	23
Bibliografía	24
Anexos	27

INTRODUCCIÓN

La idea de abordar la temática de la representación de los afrodescendientes en el cine surgió de la necesidad de trabajar en el aula de español con un tema que pudiera crear una conexión con los alumnos franceses de colegio que están en periodo de aprendizaje de la lengua y la cultura hispanoamericana. La oportunidad vino a partir de la película «Yuli» (2018) de Icíar Bollaín, una directora de cine ampliamente ovacionada en España, América Latina y Francia.

La representación de los afrodescendientes en el cine resultó ser una temática amplia, y compleja ya que de ella se desprende un campo de estudio que se nutre de investigaciones históricas, antropológicas, sociológicas y estéticas. Tan solo la película «Yuli» toca a países como Estados Unidos, España, Reino Unido, Cuba y por extensión América Latina. El cine es potente vector de la cultura. Para entender desde qué lugar «habla» la cinta «Yuli» y qué discursos vehicula sobre los afrodescendientes, es necesario un marco teórico basado en la observación de la cultura (*cultural studies*), es decir, un enfoque explicativo de las actividades culturales a partir del contexto de producción y recepción.

En la primera parte del trabajo se hace un breve recuento de la historia de la representación de los negros en el cine, las publicaciones se enfocan mayoritariamente en los estereotipos forjados desde el cine de Hollywood y los movimientos de oposición al *mainstream*.

«Yuli» se desarrolla principalmente en Cuba, uno de los países latinoamericanos con mayor presencia de afrodescendientes. Para ello, continuaré con un recuento cronológico de la representación de la negritud en la historia de la isla. Lo anterior, permitirá detectar los discursos subyacentes en el filme que se analizará a partir del estudio de una secuencia. Luego del análisis estético y discursivo, se buscará establecer qué relato se desprende de la narrativa sobre el tema de la afrodescendencia. Si se trata de una reproducción de los estereotipos vehiculados por Hollywood, o más bien del régimen revolucionario.

Carlos Acosta es un personaje de éxito, en 2020 ha sido nombrado director de la compañía de *ballet* de Birmingham. El bailarín y coreógrafo también dirige una compañía de danza en Cuba, «Acosta Danza». Acosta decidió compartir con el mundo la historia de su vida a través de una autobiografía, que es el punto de partida del filme «Yuli». El guionista Paul Laverty al hacer la adaptación cinematográfica transformó el texto original. Por ello, también se buscarán otros elementos de la producción del filme puedan enriquecer el análisis. Finalmente se realizará un breve recuento de la recepción de la película.

1. Estudios sobre los afrodescendientes

1.1. Los estudios culturales un marco teórico

Entre las décadas de 1950 y 1960 la Escuela de Birmingham planteó un nuevo paradigma en el estudio de la comunicación social con Stuart Hall, Richard Hoggart y Raymond Williams como representantes. El nuevo enfoque, originado en Europa, puso de relieve el estudio de los procesos de comunicación en términos de prácticas culturales y sus relaciones con el poder. Nacen así, los estudios culturales (*cultural studies*), con un especial interés en el contexto político-social en el que se producen y se reproducen las prácticas sociales.

En este sentido, Stuart Hall, sociólogo y activista, aportó una visión personal. Originario de Jamaica, el investigador arrojó luz sobre las «estrategias de resistencia» desarrolladas por las culturas marginales. Hall y la escuela de Birmingham demostraron que «el proceso cultural» no es en sentido único (emisor-receptor). Primero, es un lugar de conflicto en el que los grupos sociales dependientes o marginales tienen una cultura propia que no se reduce al impacto de los medios masivos de comunicación. Segundo, el proceso de la comunicación social es dialéctico y debe analizarse a partir del mensaje emitido, pero también desde las circunstancias sociales y políticas de la recepción, más bien de «apropiación».

Hall dedica sus estudios a las cuestiones vinculadas a las situaciones culturales postcoloniales, tanto en el campo textual como en el de las imágenes. El académico señala la complejidad de las situaciones de los grupos marginales, por lo tanto, la emancipación de los mismos pasa por un mejor conocimiento y crítica de los mecanismos culturales.

En la recopilación de los ensayos de Stuart Hall titulado «*Idéntités et Cultures. Politiques des cultural Studies*» y editado por Maxime Cervulle¹, se dedica un amplio análisis al tema de la «identidad» de la diáspora africana que es tan diversa como los territorios donde se encuentran los descendientes de africanos. El sociólogo da el ejemplo de Jamaica, donde pasó su infancia, y asegura que las personas no le daban importancia al hecho de pertenecer a un pueblo negro. Además, presenta una anécdota sobre el escudo oficial jamaicano en el que figuran dos indígenas Arawack. Tras la independencia de Jamaica hubo protestas ante la posible supresión de los «indios» en el heraldo. Por ello, la identidad va más allá de compartir el mismo color de piel o una lengua. Lo que realmente unifica a los grupos sociales es la experiencia de una vida en común, una historia.

Esta reflexión ayuda a explicar la idea de identidad de la diáspora africana. En América, la gran mayoría de afrodescendientes tienen lazos genealógicos con los esclavos del comercio triangular y del periodo colonial. Sin embargo, éstos no comparten la misma cultura ni identidad que los africanos de África debido a dos razones: la primera, es que los africanos esclavizados en el periodo colonial fueron desprovistos de su cultura (desenraizados) y sólo parte de la misma perduró a lo largo de las generaciones. La segunda razón tiene que ver con el sincretismo, proceso que los obligó adoptar la cultura europea y amerindia. Hall explica que actualmente destacan dos formas para recuperar la identidad perdida de los afrodescendientes, la primera pasa por un proceso casi arqueológico de reconstrucción de lo afro; la segunda, es la construcción de la identidad a partir del «ahora».

Hall realiza su reflexión desde Londres una capital cosmopolita europea con una política cultural que se ha encaminado hacia el «multiculturalismo». A pesar de ello, Hall señala que la imagen de los afrodescendientes en los medios masivos de comunicación tiene tres estereotipos: el negro que se distingue por ser un buen bailarín, músico o deportista. La industria

¹ Hall, Stuart, *Idéntités et cultures. Politiques des cultural studies*. Edición de Maxime Cervulle. Trad. de Christophe Jaquet Editions Amsterdam, París (2007), 2008.

cinematográfica es un pilar de los medios masivos de comunicación, es el Arte más difundido en la sociedad de la información. En este sentido, la amplia distribución del cine estadounidense hace que la imagen que proyecta Hollywood sobre los afrodescendientes sea la más vehiculada en el mundo.

1.2 Afrodescendientes en el cine

En la historia del cine estadounidense, la representación de los afro-americanos ha seguido dos pautas: la representación que han hecho los blancos de los negros y la respuesta de la comunidad afroamericana mediante películas independientes. El cine es un arte que trabaja a partir de arquetipos y la visión «blanca» de los productores y directores de cine, dueños de los medios para producir filmes vehiculó los primeros estereotipos: «*Toms, Coons, Mulattoes, Mammies & Bucks*»² estas cinco categorías son descritas por Bogle de la siguiente manera:

- El tío Tom que encarna al « buen negro » (the Tom)
- El negro divertido, complaciente y un poco tonto (the Coon)
- La mulata de piel clara con un destino desgraciado (the Tragic Mulatto)
- La nana usualmente mostrada como una mujer redonda de piel oscura e imponente, de edad madura y caracterizada por su naturaleza protectora y maternal (the Mammy)
- El negro renegado (the Buck) con un deseo sexual insaciable y una sed desmesurada de poder, representando al mal, el pecado y una amenaza para la mujer y la sociedad blanca.

Bogle comenzó a observar la primera categoría en la película «*Uncle Tom's Cabin*» (1903). Después de realizar una cronología del cine de Hollywood Bogle encontró los otros cuatro arquetipos en los que suele encasillar a los actores afroamericanos. Más adelante, a esta lista añadiría otras categorías: el bufón (the jesters), los sirvientes (the servants), los artistas (the entertainers).

En los años setenta, se produjo la *blaxploitation*, en términos de Graham Huggan significa que el mercado explotó «los márgenes» de la sociedad, es decir, comercializó la imagen y el talento de los cineastas y actores afrodescendientes sin cambiar el *establishment*.

En resistencia a la visión «blanca» se desarrolló un cine independiente afroamericano, uno de los representantes más importantes y actuales es el cineasta Spike Lee. En parte, gracias a estas resistencias se desarrollaron las carreras de actores que pasaron al *star system*, algunos de ellos han alcanzado reconocimiento en los Oscar: Morgan Freeman, Denzel Washington y Halle Berry. En la línea de asenso, se incluyen a Will Smith, Forest Withaker, Laurence Fishburne y Mahershala Ali. Aunque a partir de los años 80 la cifra de reconocimientos aumentó, cada año hay críticas en los medios de comunicación por la baja representación de los afrodescendientes en los premios.

Un hito en la historia de Estados Unidos fue la llegada a la Casa Blanca del primer presidente de fenotipo no caucásico, Barak Obama. A partir de la era Obama (2009-2017) se abrió un debate sobre el mito de la América «postracial» y los efectos del *color* o *race blindness*, en la práctica, por ejemplo, la policía estadounidense sigue un *racial profiling* o criterio de raza para buscar sospechosos. A partir de ese periodo, una producción del cine independiente

² Estos personajes fueron estudiados por Donald Bogle en el libro «*Toms, Coons, Mulattoes, Mammies, and Bucks: An Interpretive History of Blacks in American Films*». New York: Continuum, 2004 (1973) New fourth edition. pp. 4-10

afroamericano cobró fuerza y aparecieron en escena «*Precious*» (2009), de Lee Daniels o «*Moonlight*» (2016) de Barry Jenkins. Los protagonistas de ambas cintas sufren situaciones de pobreza y marginación en el entorno familiar pero de cierta forma llegan a superar «el determinismo social».

En el ámbito del cine de amplia distribución cabe mencionar «*The Blind Side*» (2009), el *biopic* de una estrella de fútbol americano adoptado por una familia caucásica, así como «*The Help*» (2011) sobre el proyecto de una chica blanca de Misisipi que busca escribir libro a partir de los relatos de las criadas negras en el contexto de los años sesenta. Se trata de cintas que dan continuidad a las representaciones de los afrodescendientes como «deportistas» o «nanas». A partir de 2012, «*Django Unchained*» de Quentin Tarantino parece haber inaugurado un filón de *slave movies* como la oscarizada «*Twelve Years a Slave*» (2013) del británico Steve McQueen.

Una visión diferente se percibe en «*Hidden Figures*» (2016) sobre las tribulaciones de tres matemáticas afroamericanas que trabajaron para la NASA. El *road movie* «*The Green Book*» (2018) trata sobre el viaje al sur de los Estados Unidos del pianista afroamericano Don Shirley que es acompañado por un chofer y guardaespaldas italoamericano. Siguiendo la misma estela de la revalorización, en el cine de súper-héroes destaca «*Black Panther*» (2018) de Ryan Coogler.

En Francia, donde la comunidad afrodescendiente alcanza aproximadamente el 8% de la población total³, la presencia de actores negros en las producciones francesas es reducida. El especialista en cine, Regis Dubois, señala que los productores franceses temen contratar a actores negros porque no ven el beneficio comercial. Se piensa que el público francés no se sentirá identificado con un actor afrodescendiente. El argumento de la industria filmica francesa se desmonta con el contraejemplo del filme «*Intouchables*» (2011) con 19 millones de entradas tan solo en Francia. Además, la actuación de Omar Sy fue premiada con el César en 2012. Para Dubois, el reconocimiento de Omar Sy es un avance en la línea de la inclusión de los afrodescendientes en el panorama del cine francés. Sin embargo, el cine se basa en estereotipos y Omar Sy vehicula la representación del personaje cómico, el pillo, el personaje de las afueras de París o la nana (*le comédien, le voyou, le garçon de la banlieu, ou la nounou*), reminiscencias de «un imaginario postcolonial».

En 2013, se abrió un debate sobre la ausencia de bailarines negros «*étoile*» en el Ballet de la Ópera de París.⁴ En la misma línea, los actores afrodescendientes o africanos denuncian por todo el mundo sus problemas para interpretar papeles que no sean «de negros».⁵ En 2020, la cinta «*Les Misérables*» (2019) de Ladj Ly, fue ganadora del César a la mejor película. La cinta ha sido presentada por los medios como una película de denuncia social donde los actores negros, interpretan el papel de policías corruptos, traficantes o jóvenes delincuentes.

Estados Unidos, Reino Unido y Francia son países con una importante presencia de inmigración de origen africano. En el campo de los *film studies*, la necesidad de contrarrestar el discurso dominante sobre África, ha generado una tendencia a «leer cada producción de ‘cine africano’ o diaspórico como una alegoría o expresión de alguna identidad superior o

³ Cifra obtenida por estimaciones, ya que el censo por etnia racial no está permitido.

⁴ Perault, Silvie, «Another Black Swan (1), danseurs noirs et ballet classique», en *Africultures*, 12 de julio de 2013, en línea: <http://africultures.com/another-black-swan-1-danseurs-noirs-et-ballet-classique-11656/#prettyPhoto> (consultado el 22 de abril de 2020)

⁵ Dubois, Regis, «Paroles d'acteurs sur la place des noirs dans le cinéma français», *Africultures*, 2013/2, n° 92-93 (362-365), en línea: <https://www.cairn.info/revue-africultures-2013-2-page-362.htm> (consultado el 23 de diciembre de 2019)

transnacional»⁶. Sobre la diáspora, se incluyen dos subtemas: el exilio y las minorías étnico-culturales. En cuanto al transnacionalismo, hay una tendencia por considerarlo una extensión del concepto de diáspora. Las comunidades transnacionales son entendidas como comunidades diaspóricas superadas, lo que crea una idea de comunidad que va más allá de las formas de identificación cultural o co-étnica e incluye modos opcionales de identificación como clase, sexualidad e interés profesional. Este fenómeno social también se puede apreciar en las comunidades de expatriados. Fruto de esta tendencia de pensamiento es la creación de festivales independientes de «cine diaspórico o transnacional» que con objetivos comerciales, trabajan fuera del circuito *mainstream* y se perfilan como otra forma de resistencia al discurso dominante sobre lo afro.

En el ámbito hispanohablante, en el cine español la aparición de personas negras en la gran pantalla está vinculada en su mayor parte al tema de la inmigración: «Las cartas de Alou» (1990), «Lo Nunca Visto» (2019). Sobre el periodo colonial español en la isla de Fernando Poo destaca «Palmeras en la nieve» (2015).

En América latina, la presencia de rostros de piel negra es aún menor en el cine de gran distribución. El velo comienza a levantarse tras un auto-reconocimiento de la tercera raíz, la africana, en el cine independiente. Sin embargo, la lista de películas está encabezada principalmente por directores blancos. Algunos ejemplos son «Pelo Malo» (2014) de la directora venezolana María Rondón, una cinta que, entre otros temas, cuestiona los cánones de belleza en Venezuela. En Perú, el documental «Sigo siendo» (Kachkaniraqmi, 2013) de Javier Corcuera es un viaje a las provincias peruanas a través de la música tradicional en la que los ritmos africanos están presentes. Colombia es uno de los países más prolíficos, con ejemplos como «La playa DC» (2012) de Juan Andrés Arango, que narra la historia de un niño afrodescendiente en busca de su hermano en la capital del país. En México, la producción es escasa y destacan sobretudo en el género documental como «Costa Chica. Los pueblos negros de México.» (2016) de Sergio Segovia. En todos ellos, la imagen de los afrodescendientes está vinculada a la pobreza, la música o el exotismo.

Otro factor importante es el tema de las producciones internacionales. En Europa, existe una red de financiamiento y producción para las películas europeas. «Yuli» (2018) de la cineasta española Icíar Bollaín es un proyecto entre España, Reino Unido, Alemania y Cuba. El guión es una adaptación, del escocés Paul Laverty, basada en la autobiografía del bailarín Carlos Acosta. Gran parte de la película se desarrolla en Cuba, y relata las experiencias de Acosta en Cuba, Turín y Londres. El *biopic* del bailarín aborda la historia del primer afrodescendiente en tener un rol protagonista en una compañía internacional de *ballet*. La película se ha presentado ante los medios de comunicación como la historia de un niño que escapó de una infancia conflictiva. En una entrevista del suplemento cultural, *El País Semanal*, el bailarín es descrito de la siguiente forma:

“Hijo de un camionero de escasa cultura, criado en un barrio marginal de la capital llamado Los Pinos, desde muy pequeño sufrió la violencia y la división racial en su propia familia. Por parte materna estaban los blancos, que podían ir a la playa de Varadero y tenían pasaporte para emigrar. Él y su hermana Marilín eran los negros, hijos de Pedro Acosta, un hombre de carácter rudo, descendiente de esclavos —pero orgulloso de sus orígenes—, que desde pequeños trató de inculcarles

⁶ Francheschi, Leonardo, «Cineastas Afrodescendientes del siglo XXI, entre diáspora, transnacionalismo y post-racialidad.» *Secuencias-4*, Primer semestre 2015, p. 79.

que por ser negros y pobres tenían que esforzarse y luchar el triple que los demás”⁷.

El color de piel del padre de Carlos Acosta, es un factor que lo vincula a la pobreza, a la falta de oportunidades económicas y de educación. De igual forma, el futuro del joven Carlos Acosta, se dibuja difícil ya que dedicaba su tiempo a bailar *break dance* y descuidaba sus estudios. Es la determinación de su padre (orgulloso de sus raíces de esclavo) lo que empuja a Acosta hacia el éxito, primero dándole el apodo de «Yuli» (el nombre de un indio «bravo») y luego obligándolo, incluso por la fuerza, a trabajar su talento natural en una disciplina artística en la que predominan las personas de piel blanca. Para entender el discurso de fondo que transmite el filme, es necesario hacer un recuento de la representación de los afrodescendientes en la historia de Cuba que nos permitirá entender la narrativa en la autobiografía de Acosta que pasó a la pantalla grande.

1.3 Los afrodescendientes en Cuba contexto histórico

1.3.1 La llegada de los africanos a América en el periodo colonial

Entre 1451 y 1600, fueron enviados a América y Europa unos doscientos setenta y cinco mil africanos. El comercio de africanos experimentó un repunte durante el siglo XVII, por la demanda de mano de obra para las plantaciones de caña de azúcar en las islas del Caribe. En este periodo, se habla de una cifra de un millón trescientos cuarenta mil esclavos. Este fenómeno responde a un cambio en el modo de producción de la caña de azúcar. Inicialmente, se cultivaba a pequeña escala en fincas trabajadas por europeos. Posteriormente, se pasó a una producción intensiva en grandes plantaciones donde se obligaba a trabajar a los esclavos africanos.⁸

Entre 1701 y 1810 seis millones de personas que salieron por la fuerza de África y fueron trasladadas principalmente a Jamaica y Santo Domingo, de propiedad inglesa y francesa respectivamente. El 75 % de los esclavos destinados al Caribe fueron utilizados como mano de obra en plantaciones de azúcar. En 1807 Inglaterra abolió la esclavitud, sin embargo, entre 1810 y 1870, casi dos millones de esclavos fueron enviados desde África a América. Cuba se convirtió en uno de los principales destinos del traslado de esclavos y en el siglo XIX la isla se convirtió en el principal productor de azúcar del Caribe. «Entre los años 1701 y 1850, el 80 % de esclavos comercializados a nivel mundial fueron enviados a América.»⁹

Asimismo, la diversidad de orígenes de los cautivos se tradujo en una gran heterogeneidad de culturas africanas presentes en América. Durante el periodo colonial en los territorios del Nuevo Mundo, la actitud de los esclavos no fue pasiva y estos encabezaron resistencias y fugas. Estas últimas ocurrían con frecuencia generando así nichos de población negra en territorios al margen del poder colonial. Los protagonistas de estos episodios fueron llamados «cimarrones», personas que huían de las plantaciones y se rebelaban a los trabajos forzados, particularmente

⁷ Vicent, Mauricio. «La leyenda de Carlos Acosta, de un barrio marginal de Cuba a primer bailarín del Royal Ballet de Londres» en *El País semanal*, publicado el 01 de mayo de 2018.

⁸ AA. VV., «El origen de los esclavos» en *Breve historia del poblamiento de América hasta la crisis colonial. Atlas Histórico de América Latina. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana. UNLA. Argentina. En línea. <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/historia-colonial.pdf#page=33>

⁹ Wolf, Erik. «El tráfico de esclavos», capítulo VII en *Europa y la gente sin historia*. FCE, (1982) 2006.

en la región del Caribe, las zonas tropicales de América del Sur, y en la costa del Pacífico de la Nueva España.

1.3.2 La invisibilidad de los afrodescendientes durante la colonia

Al comienzo de la Conquista, los hombres que participaron en las campañas militares de exploración y conquista fueron retribuidos con encomiendas y propiedad de tierras. A partir de 1550, la Corona española limitó el poder de los conquistadores a través de la figura de los funcionarios. A lo largo de los siglos y de sucesivas migraciones desde España, los espacios de poder en el Nuevo Mundo se fueron reduciendo y entre los peninsulares aparecieron diferencias sociales. Las personas nacidas en América (españoles americanos o criollos) fueron discriminadas y ya no podían acceder al comercio mayorista o a los altos cargos de la burocracia virreinal, actividades reservadas para los españoles peninsulares. Con el objetivo de evadir la discriminación, los españoles criollos se valieron de las alianzas matrimoniales, lo que les permitió mantenerse en el estrato superior de la élite colonial y darle continuidad a la idea de «limpieza étnica».

En la pintura de castas, la representación del mestizaje contribuye a diluir las particularidades de los grupos étnicos y a discriminar a los individuos de piel morena. A partir de las Reformas borbónicas, aumentaron las diferencias entre los españoles peninsulares y los criollos, el descontento de estos últimos se tradujo en rebeliones que impulsaron los procesos de independencia y un cambio de perspectiva sobre la esclavitud.

1.3.3 La negritud en la retórica para la construcción nacional cubana

Podemos distinguir dos periodos históricos en el siglo XX que conviven diversas retóricas sobre la idea de nación cubana: La República (1902-1959) y el triunfo revolucionario de 1959.

En 1930, en la región del Gran Caribe, cobra fuerza el movimiento negrista. En Cuba, el escritor afrodescendiente, Nicolás Guillén (1902 Camagüey, 1989 La Habana), dio continuidad al trabajo del asturiano Alfonso Carmín (1890 – 1982) y del puertorriqueño Luis Palés de Matos (1899-1959). Más adelante, durante los primeros cincuenta años de la República en Cuba, las élites blancas iniciaron una representación de lo cubano inspirándose en las imágenes costumbristas. Los pintores tradicionalistas y modernistas se concentraron principalmente en el paisaje y en la vida del campesino o guajiro que se convirtió en fuente de la idea de nación. Por otro lado, la ciudad de La Habana fue representada a través de sus calles, su arquitectura, el carnaval, las procesiones y su gente convirtiéndose en símbolo de Cuba.

1.3.4 Los discursos de la Revolución de 1959

Destacan dos giros discursivos en el campo de la cultura impulsados por el régimen revolucionario de 1959: el primero es en relación a «la trayectoria histórica de rebeldías» desde la época esclavista, en las cuales el antirracismo y el anticolonialismo juegan un papel principal. El segundo giro, retoma la tradición cultural de los negros cimarrones.

«En el marco de una discusión identitaria y política muy marcada por el conflicto Cuba-Estados Unidos, además que anticolonial y antiimperialista, el Estado revolucionario impulsa el discurso en el que las luchas anticolonialistas y antirracistas del siglo XIX se convierten

en los antepasados dignos del nuevo proyecto nacional socialista y antiimperialista»¹⁰.

A partir de la Revolución de 1959, las rebeliones que condujeron a la independencia de Cuba fueron materia discursiva para la construcción de la nueva nación cubana. Por un lado, la Guerra de los diez años (1868-1878) y primera tentativa independentista inicia con el «Grito de Yara» y la sublevación de Carlos Manuel Céspedes, movimiento revolucionario que se basaba en la igualdad de todos los hombres y que defendía la abolición de la esclavitud. Por otro lado, la Guerra de Independencia cubana (1895 y 1898) que concluyó con el Tratado de París: en el que España perdió Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Según, Milena Anecchiarico, en Cuba, la unión de la población de diferentes razas para llevar a cabo la sublevación contra el colonialismo permitió la independencia de la isla, es decir, una alianza política para la construcción de una nación «sin razas». Este discurso, deja como iconos de la historia cubana a dos personajes uno de piel blanca y otro negro: José Martí (1853-1895) y el líder del Ejército Libertador, el general Antonio Maceo (1845-1896), conocido también como «el titán de bronce».

Otros procesos de construcción de nación en América Latina se pueden ejemplificar con el caso de Argentina, donde la población criolla y europea asumió un rol dominante frente a la pasividad de los no europeos, es decir indígenas y afrodescendientes. En el caso de México, el discurso del mestizaje lideró la construcción de nación, bajo la metáfora de «la raza cósmica» acuñada por el pensador José Vasconcelos, un proceso que diluye las particularidades de los diferentes grupos étnicos.

Según la historiadora Ada Ferrer, en 1902, cuando Cuba obtiene la independencia formal, la emancipación de la isla se ve frenada por la «Enmienda Platt» que concede a Estados Unidos bases navales (Guantánamo) y el derecho a intervenir en el territorio cubano. Tras la invasión estadounidense, el proyecto de nación «antirracista y anticolonialista» cae en el olvido. Para Ferrer, la revolución independentista cubana fue rápidamente blanqueada e invisibilizada por los cánones históricos dentro y fuera de Cuba. Los afrocubanos eran visibles únicamente en relación a historias de brujería, criminalidad y pobreza.

A partir de la Revolución de 1959 se recupera el simbolismo del movimiento independentista del siglo XIX, resignificándolo como antecedente ideológico y espiritual de la Revolución cubana. Para completar el análisis del proceso de construcción nacional cubano, es interesante retomar la reflexión de la historiadora Zuleica Romay, quien señala que la lucha contra la discriminación racial, como prioridad del estado revolucionario, implicó que quedaran los sectores negros y mestizos no como sujetos de la Revolución, sino como objetos de atención priorizada del Estado benefactor.

El segundo giro en la idea de nación cubana introducido por el régimen revolucionario cubano, tiene que ver con la resignificación de la africanía como cultura cimarrona y emblema identitario nacional.

El proceso de reconfiguración de lo afro en el marco del paradigma revolucionario cubano [...] a lo largo de las cinco décadas de revolución socialista y la reemergencia actual, [...] consiste en tres factores fundamentales: primero, la importante difusión de las prácticas culturales de descendencia africana, como las artes performáticas, músicas y religiones afrocubanas; segundo, la ideología marxista que

¹⁰ Anecchiarico, Milena, «Mas allá de la africanía: Nuevos discursos de "lo afro" en Cuba contemporánea» en *Cuban Studies* Volúmen: 48, 2019, p.134

redime el oprimido y valoriza la cultura popular como verdadera cultura nacional, rescatando y dignificando a la vez el legado africano y las clases populares; y, tercero, la continuidad de los presupuestos ideológicos racistas coloniales y el silencio sobre el tema racial en la práctica política e intelectual.¹¹

Anecchiarico, recoge testimonios de varios intelectuales afrocubanos, quienes señalan que las políticas antirracistas sobre la base del pensamiento socialista no se acompañaron de una política de identidad. Como consecuencia, los prejuicios sobre la población negra continúan marcando fracturas socioeconómicas en la población cubana: la marginalidad, la criminalización y la estereotipación de los afrocubanos y afrocubanas es un nuevo objeto de análisis en los estudios contemporáneos.

¹¹ Anecchiarico, Milena, *ibídem*, p. 137

2. Análisis de la secuencia de la película

2.1. Contexto de producción

Iciar Bollaín debutó en 1996 con «Hola, ¿estás sola?», le siguió «Flores de otro mundo» (1999), galardonada en la *Semaine de la Critique* de Cannes. «Te doy mis ojos» (2003) se llevó dos Conchas de Plata en San Sebastián para sus dos protagonistas y obtuvo siete premios Goya. Compitió de nuevo en San Sebastián con «Mataharis» (2007). En 2009, «También la lluvia» recibió 13 nominaciones a los Goya y el premio Panorama en la Berlinale. En 2014 presentó en Proyecciones Especiales de San Sebastián «En tierra extraña». «El Olivo» (2015), se hizo con el Goya a la Mejor Actriz Revelación.¹²

El tándem Bollaín y Laverty ha sido reconocido anteriormente por proyectos como «También la Lluvia» (2010). Bollaín es considerada como una de las mejores directoras de España y una artista comprometida. Por su parte, Laverty es el guionista habitual del director británico Ken Loach también conocido por su estilo de realismo social y temática anticapitalista.

En varias entrevistas con la prensa española e inglesa, la directora Iciar Bollaín y el guionista Paul Laverty han explicado que el proyecto de la película «Yuli» fue idea de Andrea Calderwood, representante de la productora británica *Potboiler*, encargada de otros proyectos con protagonistas de descendencia africana: «*The boy Who Harnessed the Wind*», (2019), distribuida en Netflix y dirigida por Chiwetel Ejiofor, el ganador del Oscar por «*12 years a slave*», (2013); el film para televisión «*I am slave*» (2010), «*Half of a Yellow Sun*» (2013) y «*The last King of Scotland*», (2006). Con este último título el actor, productor y director Forest Whitaker ganó el Oscar a la mejor actuación en el papel de un dictador africano.

Calderwood propuso a Laverty hacer un guión partir de la autobiografía «*No Way Home*» (Sin mirar atrás) del bailarín Carlos Acosta. Laverty invitó a Bollaín al proyecto y juntos iniciaron una investigación de campo para desarrollar el guión y la película. Ambos visitaron la compañía «Acosta Danza» en Cuba. A partir de las observaciones sobre el trabajo escénico de Acosta, el guionista decidió que la película debía incluir secuencias de danza.¹³

«Yuli» es principalmente una producción europea compartida entre España, Reino Unido, Alemania y cuyo rodaje tuvo lugar en Cuba. En los créditos de inicio de la versión DVD, podemos distinguir el apoyo tanto de los fondos del Consejo Europeo, el gobierno de España a través del Ministerio de cultura y deporte, así como de los fondos para el cine español ICCA. Igualmente, la cinta cuenta con el apoyo de la televisión pública española e inglesa.¹⁴

El propio Acosta decidió participar en la cinta «Yuli» interpretándose a sí mismo. Ya en 2003, el bailarín y coreógrafo creó e interpretó «Tocoro» una pieza de danza contemporánea

¹² Biografía de Iciar Bollaín, en línea:
https://www.sansebastianfestival.com/2018/secciones_y_peliculas/seccion_oficial/7/660153/es

¹³ Wilkinson, Amber, Life in movement : Iciar Bollaín on bringing Carlos Acostas biopic Yuli to the screen, en línea : <https://www.eyeforfilm.co.uk/feature/2019-02-27-iciar-bollain-and-paul-laverty-on-adapting-yuli-the-carlos-acosta-story-for-the-big-screen-feature-story-by-amber-wilkinson> (consultado el 30 de abril de 2020)

¹⁴ La española Morena Films, las inglesas Potboiler Productions y ARP A real passion. Coproducida por Macth Factory Productions, Galápagos Media, Hijo de Ogún A.I.E., con la participación de RTVE, con la participación de M+Movistar.

semi-autobiográfica en la que un chico cubano abandona el campo para ir a vivir a la ciudad. La coreografía fue adaptada en 2014 y presentada como «Cubanía», ambas piezas se presentaron en el Royal Opera House. En la película que nos ocupa, se presenta una pieza de danza llamada «Yuli» cuyas coreografías fueron realizadas por la española María Rovira e interpretadas por los bailarines de «Acosta Danza». Bollaín aclara que Acosta les dejó, a ella y a Laverty, total libertad para trabajar, que participó poco en la preparación y construcción del filme, prácticamente descubrió la cinta en el estreno.¹⁵

Sobre el proceso de creación Bollaín explica:

Paul escribe solo, y cuando termina yo intervengo hablando todo con él exhaustivamente, escena por escena. Es el mismo método de trabajo que tiene con Ken Loach. Una vez que hacemos el casting, el proceso es a la inversa: yo hago el casting, luego lo comparto y él opina.¹⁶

En el *casting* del reparto, el niño, Edilson Manuel Olbera Núñez fue elegido por su carisma y sus posibilidades de actuación mientras que las escenas de baile del niño fueron dobladas por otro niño bailarín. Kevyn Martínez que interpreta el papel de Carlos en su etapa de juventud, es miembro del cuerpo de baile de la compañía «Acosta Danza». Ya que el protagonista es un artista ampliamente premiado, Martínez fue seleccionado en principio por ser bailarín profesional.

Uno de los grandes retos, asegura Bollaín, fue encontrar el actor para realizar el papel de Pedro, el padre de Acosta. Asegura que el equipo local encargado del casting le decía: «No hay actores negros». En ese sentido, la directora encuentra un paralelismo con el cine de Hollywood¹⁷. Finalmente, el coreógrafo Santiago Alfonso, antiguo director del cabaret Tropicana, y profesor de danza de Acosta fue el elegido para el papel.

A lo largo del filme se muestran varios momentos clave de la historia de Cuba: el éxodo de los cubanos a Estados Unidos, también conocido como el *éxodo de los marielitos* (1980); el periodo especial económico que inició en 1991 tras la caída de la URSS y que se agravó con el embargo comercial impuesto a la isla por Estados Unidos en 1992, así como, las constantes olas de la migración de cubanos que escapaban de la isla en improvisadas balsas. En el *making of* de la película, Bollaín aclara que esos momentos históricos forman parte del contexto de la vida de Acosta. Sin embargo, su intención era hablar de «lo que ocurrió a las personas del entorno de Acosta» ya que «Yuli» no es un film sobre la historia o la política de Cuba sino de sus habitantes.

Cabe destacar que la biografía de Acosta, publicada en 2018 por Plataforma Editorial, fue censurada en la isla mientras que la cinta «Yuli» fue estrenada en el marco del 40 Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano el mismo año en La Habana. Una de las posibles

¹⁵ De Vicente, Eduardo, La directora Iciar Bollaín nos explica las curiosidades del rodaje de 'Yuli'. *El Periódico*, publicado el 14 de diciembre de 2018, en línea: <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20181214/la-directora-iciar-bollain-nos-explica-las-curiosidades-del-rodaje-de-yuli-7202856>, (consultado el 30 de abril de 2020)

¹⁶ Fernández-Santos, Elsa, «Iciar Bollaín: Las chicas hoy no aguantan las tonterías que soportamos nosotras», *El País Semanal*, publicado el 17 de diciembre de 2018, en línea: https://elpais.com/elpais/2018/12/06/eps/1544114795_451896.html, (consultado el 23 de diciembre de 2019)

¹⁷ Fernández-Santos, Elsa, *ibídem*.

razones de la censura es que en el libro de Acosta habla de Alicia Alonso, una figura clave para el régimen revolucionario en el ámbito cultural.¹⁸

2.2. Análisis del lenguaje cinematográfico del rito de iniciación de «Yuli»

«Yuli» sigue una estructura circular. La película comienza con la llegada de Carlos Acosta al «Gran Teatro de la Habana-Alicia Alonso» donde tienen lugar los ensayos para la puesta en escena del *ballet* titulado «Yuli». El cierre de la cinta se realiza mediante un *trávelin* de retroceso de un plano general del mismo teatro, durante del estreno del espectáculo.

La trama de la película está conformada por dos hilos narrativos que se entrelazan: El primero, relata la preparación de «Yuli» un *ballet* contemporáneo basado en la biografía de Carlos Acosta, director de danza y bailarín estrella de Cuba. El segundo, está compuesto por una serie de *flash-backs* de infancia y juventud de Acosta, los recuerdos tienen lugar en los pensamientos del bailarín. En el centro de la historia se encuentra la conflictiva relación entre Carlos y su padre, llamado Pedro, un camionero cuyo sueño fue impulsar la carrera artística de su hijo para sacarlo de la pobreza en la que vivía su familia.

En la diégesis, Carlos Acosta encarna su propio papel como bailarín y director de danza. Acosta lleva en manos un álbum de fotos que contiene programas de espectáculos y recortes de periódicos que documentan sus éxitos como bailarín. Más adelante, el espectador descubre que el álbum fue realizado por el padre de Acosta y sirve como recurso narrativo para reactivar los recuerdos del protagonista. Durante los ensayos del espectáculo de baile, Acosta asume el papel de su padre y revive escenas que marcaron su infancia. Estamos ante un mecanismo narrativo de puesta en abismo.

Por otro lado, a lo largo de la preparación del *ballet*, hay ocho secuencias de danza y un par de insertos documentales de los espectáculos del joven Acosta: el primero corresponde al concurso de *ballet* de Lausana en el que ganó el Gran Prix, en 1990, momento que lanzó a su carrera internacional cuando tenía 16 años. El segundo es un fragmento corresponde al *ballet* de Romeo y Julieta en una puesta en escena del Royal Ballet de Londres. Escena simbólica ya que se trata del primer bailarín negro en interpretar el papel de Romeo. Ambas secuencias corresponden a dos hitos en la carrera del artista y contribuyeron a forjar la imagen de estrella del bailarín cubano.

La película «Yuli» aborda tres momentos de la vida de Carlos Acosta, la infancia, la juventud y su madurez, tras su regreso a Cuba. La secuencia seleccionada va del minuto 00:17:06 al 00:19:40 (2 minutos y 34 segundos) y se sitúa en el primer tercio de la cinta, donde también predominan los recuerdos de infancia de Acosta.

Previo a la secuencia seleccionada para el análisis, hay un *flash-black* de Acosta a los 10 años (1973) (00:15:06 a 00:16:30). La madre de Carlos recibe la noticia de que su familia (su madre y hermana) se mudará a Miami. Hay un referente implícito al éxodo masivo desde el puerto de Mariel. Una secuencia de transición sirve de puente narrativo: Pedro enseña a Carlos niño, a conducir su camión en una carretera que los lleva al interior de la isla.

En seguida, viene la secuencia analizada. Se trata de un rito de iniciación en la que Pedro, el padre de Carlos, lleva a su hijo a las ruinas de un ingenio azucarero. En el lugar, el

¹⁸ Pérez, Jorge Ángel, «Sin mirar atrás», dos años después..., *Cubamet*, publicado el 13 de junio de 2018, en línea: <https://www.cubamet.org/cultura/sin-mirar-atras-dos-anos-despues/>, (consultado el 30 de abril de 2020).

padre le habla de los orígenes de su familia paterna. Es una escena clásica donde el mentor hace una transmisión de conocimientos a su aprendiz.

Tras la secuencia analizada, el relato continúa en el «Gran Teatro de la Habana-Alicia Alonso» durante el ensayo de una escena coreográfica en la que Carlos Acosta y un joven bailarín representan respectivamente a Pedro y a Carlos de niño. Se trata de una puesta en escena que a manera de espejo refleja la secuencia en el ingenio mediante el lenguaje escénico y cinematográfico.

La secuencia seleccionada se puede dividir en tres unidades de sentido. Estudiaremos qué relato se desprende de la narrativa sobre el tema de la afrodescendencia. Para ello, analizaremos el fragmento en tres momentos que se componen de 33 planos (ver el anexo con el desglose):

- a. El ritual de iniciación y los lazos familiares. (00:17:06 a 00:18:07, plano 1 a 16)
- b. El cruce del umbral: viaje a los tiempos de esclavitud. (00:18:07 a 00:18:55, plano 17 a 24).
- c. La identidad afrodescendiente y la misión de Carlos. (00:18:55 a 00:19:40, plano 25 a 33)

a. El ritual de iniciación y los lazos familiares.

(00:17:06 a 00:18:07, plano 1 a 16)

La secuencia tiene como objetivo reestablecer el pasado genealógico de Carlos. El tiempo diegético se ubica a principios de la década de los ochenta, Carlos tiene unos diez años y visita junto a su padre los vestigios del ingenio «Acosta». El lugar es representativo de las condiciones de vida de los esclavos negros de la industria azucarera en Cuba¹⁹, activa desde los tiempos de la colonia española hasta mediados del siglo XIX.

La primera unidad de sentido de la secuencia estudiada parte del descubrimiento casi «arqueológico» del apellido Acosta. El personaje de Carlos descubre que el apellido de su familia coincide con el de los dueños de la central azucarera. Más adelante, el padre le revela que los esclavos adquirirían el apellido de los señores del ingenio en el que trabajaban. Un ejemplo que ilustra la cosificación de la población negra esclavizada.

Mediante el lenguaje cinematográfico, con cámara subjetiva, Carlos descubre un friso en el que está cincelado el apellido «Acosta». Se trata de una piedra rectangular partida en dos, metáfora de una fractura física con el pasado (plano 1). Sin embargo, Pedro y Carlos están visitando la central para evitar el olvido de la historia que guardan las ruinas devoradas por la vegetación.²⁰ La acción tiene lugar en el día, bajo la luz natural y en las inmediaciones de la central azucarera.

¹⁹ Colás, Ramón Humberto, «Del ingenio y el esclavo al central azucarero y el obrero actual.» conferencia del 8 de octubre de 1999 en el Cuban Center for Cultural, Social & Strategic. <https://www.cubancenter.org/uploads/991008colasingenio.html> (consultado el 23 de diciembre de 2029)

²⁰ Tras la declaración de la Asamblea de la ONU, una ruta del esclavo es una iniciativa que trata de reconstruir la memoria histórica de ese periodo. Un trayecto simbólico que une a las naciones

En seguida, se hace una referencia directa a las tradiciones de la cultura afro-cubana. Pedro realiza una ofrenda a sus ancestros a través de rezos en una lengua africana (posiblemente yoruba o lucumí, esta segunda sería la lengua utilizada por los esclavos durante el periodo colonial). Sus gestos denotan una conexión con los elementos naturales como el agua y la tierra; reminiscencias de la cultura de los esclavos africanos que se sincretizó con la española y que fue transmitida de generación en generación. En este momento la secuencia se compone de planos medios cortos de Carlos en el que se muestra el racor de mirada entre padre e hijo, a su vez, los planos duran un máximo de 5 segundos lo que pone de realce el ritmo y los gestos de Pedro rezando.

El pequeño Carlos analiza, intrigado, la postura y gestos de su padre. Un plano medio largo de Pedro, muestra el ritual del padre mientras que en el segundo término, se eleva el campanario del ingenio, haciendo eco a la figura autoritaria del padre (ver plano 3). Al terminar el ritual, Pedro señala el campanario: «¿tu ves esa campana...?». Mediante el recurso de la personificación, Pedro asegura: «esa era la que mandaba en el ingenio». Desde la torre vigía se regía la vida de los esclavos de la central azucarera.

A partir del minuto 00:17:42 los personajes inician un paseo en las inmediaciones de las ruinas del ingenio. Las tomas fijas cambian y se suceden tres *travellings* de acompañamiento que muestran el desplazamiento de los personajes mientras hablan. También hay un uso de campo y contra-campo por medio del cual los personajes intercambian miradas, dando fluidez a la narración de Pedro. El racor también se construye con los diálogos, que inician en un plano y continúan en el siguiente. El padre describe la vida en el ingenio, habla de la huida de los esclavos y las recompensas económicas otorgadas por su devolución: «Pagaban una onza de oro por cada uno...». Además, Pedro revela un segundo elemento de los antepasados de Carlos, su abuelo era uno de los esclavos del relato.

En el minuto 00:18:01 Pedro dice con tono de experto: «Tenía el mismo valor un negro recién nacido que un ternero». En paralelo, los personajes avanzan entre las arcadas exteriores del ingenio. En un plano general (plano 16) se muestran dos arcadas de piedra y tras un *travelín* óptico de avance, en último término los personajes entran a cuadro. Es una metáfora visual del viaje temporal que están realizando por medio del relato de Pedro. Es otra puesta en abismo donde los personajes, que se encuentran en el fondo de la composición, simbolizan el presente (de la infancia de Carlos, en los años ochenta).

b. El cruce del umbral: viaje a los tiempos de esclavitud

(00:18:07 a 00:18:55, plano 17 a 24)

La segunda unidad de sentido comienza en el minuto 00:18:07 (ver plano 17). Pedro y Carlos exploran el interior del ingenio mientras que el relato del padre aborda las condiciones de hacinamiento en las que vivían los esclavos. En este momento de la secuencia abundan los planos medios largos de los personajes a través de los cuales son visibles sus gestos en combinación con el espacio. Una mayor duración de los planos contribuye también a dar la sensación de un desplazamiento espacio-temporal.

En primer lugar, la toma inicia con el plano detalle de una arcada invadida por la vegetación. La cámara avanza con un movimiento fluido y finaliza su trayectoria con un picado,

como si estuviera en un túnel que conduce hacia Pedro, que se muestra de espaldas. El movimiento de cámara evoca el paso a través de un umbral. El espectador también viaja a un tiempo pasado donde se situaban los barracones de esclavos. La idea anterior se refuerza mediante el uso de la luz. Donde alguna vez hubo un techo, se han abierto paso las raíces de los árboles, la vegetación ha invadido prácticamente todos los muros de la construcción, iluminados apenas por unos pocos rayos de sol. La composición realza la sensación de encierro que describe Pedro: «Vivían en barracones comidos por las pulgas. Con una sola puerta para vigilarlos... y una sola ventana para que respiraran».

En seguida, Carlos va tras los pasos de su padre mientras que la cámara hace un travelín de acompañamiento del niño. Un plano en cámara subjetiva muestra el punto de vista de Carlos. Se muestra el árbol que ha crecido en el borde superior de los muros y sobre los que se expanden sus raíces. Es la segunda vez que el espectador ve el túnel y el árbol. La reiteración de las imágenes evoca el concepto de «palimpsesto», el lugar está cubierto de capas que corresponden a los momentos de la historia que Carlos desvela con su mirada.

Pedro continúa con el ritual de iniciación y concentra su relato en la descripción detallada de los castigos físicos a los esclavos:

«Azotaban incluso a las mujeres embarazadas... abrían un hueco en la tierra y las ponían boca abajo para no lastimar el vientre, pero el peor castigo era el cepo.»

El relato hace referencia a los recuerdos de Pedro Acosta que a su vez forma parte de la memoria histórica cubana. El trato inhumano a los esclavos negros fue un caldo de cultivo para el movimiento de Independencia de España. La continuidad de las desigualdades abrió paso a la Revolución de 1959, movimiento que supo capitalizar el descontento social y que propuso la construcción de una nación en la que se incluyera a los negros. El propio Fidel Castro nació en una finca, hijo natural de un emigrado español que lo reconoció tardíamente. Más adelante, recibiría una educación lasaliana y se convertiría en abogado. A pesar de formar parte de las élites, el revolucionario conocía a «los invisibles» de Cuba y parte del éxito de la Revolución se debió a ellos.

El discurso de Pedro está impregnado por la tradición oral de los afrodescendientes en Cuba. Hacia el final del relato, Carlos interviene para pedir explicaciones: ¿Papá y tú cómo sabes eso? Pedro aprovecha para hacer una nueva revelación:

«Mi madre, tu abuela, nació en este batey. Porque tú sabes que por tu sangre corren 350 años de esclavitud. Y eso deja marcas hijo... en la cabeza, en el corazón... y hasta en el nombre “Acosta”». Pedro añade: «Todavía esas son marcas que nos separan.»

Las líneas de Pedro son pronunciadas en un juego de campo y contra-campo con planos fijos de mayor duración (hasta 11 segundos) que generan una tensión narrativa en la parada final del trayecto tras la acumulación de una decena de planos que acompañan a los personajes en el breve viaje espacio-temporal. El discurso de Pedro redefine al niño, y pone sobre sus hombros el peso de la historia y la memoria. Además, le hace consciente de las «marcas» simbólicas que portan los descendientes africanos en el contexto cubano de la época y que los reduce a personas que practican la brujería, condenados a la criminalidad y la pobreza.

c. La identidad afrodescendiente y la misión de Carlos.

(00:18:55 a 00:19:40, plano 25 a 33)

En el tercer momento de la secuencia entra la banda sonora, completando la sensación de tensión dramática mediante un solo de piano. En cuanto a la imagen, Carlos se reúne con su padre en un plano de conjunto. En segundo término, dos ventanales iluminan la escena contribuyendo a la puesta en marcha del momento cumbre de la secuencia.

En respuesta a la reflexión que hace el padre sobre las «marcas», el personaje de Carlos niño relaciona la historia de sus antepasados con su situación actual. «Sí, como a mí y a Berta... que a ella se la quieren llevar para Miami... porque es blanquita». El niño se muestra consciente de las implicaciones que conlleva tener el color de piel moreno en el seno de su propia familia. A diferencia de su hermana Berta, Carlos y Mérilin, son descartados para salir de paseo en coche con la familia materna por ser negros. Cuando la familia materna, abuela y hermana, deciden dejar Cuba, le proponen a la madre partir con ellas llevando únicamente a su hermana Berta, de piel blanca. La madre de Carlos tiene el conflicto quedarse en Cuba y de dejar de ver a su propia madre o de partir y abandonar a sus dos hijos en la pobreza.

Pedro asume una actitud de consuelo y habla a su hijo bajo una luz cenital. Los personajes aparecen en plano medio corto, intercambiando miradas bajo el recurso del campo contra-campo:

«Pero sobrevivimos hijo. Aún en lugares como este cantábamos... bailábamos, resistíamos. Mantuvimos nuestros dioses. Recordamos y somos duros como el acero.»

En seguida, los personajes aparecen en un plano de conjunto. Pedro se coloca sobre una de sus rodillas donde sienta al niño, evocando el apodo de Carlos dice:

«Fuimos y somos guerreros, hijo de Ogún Arere... Yuli. Guerreros, eso es lo que somos. Tú eres bello mi hijo. Por dentro y por fuera... y nada ni nadie podrá detenerte jamás.»

El personaje renombra a Carlos bajo el nombre de Yuli, hijo de Ogún, un dios de mitología del pueblo yoruba.²¹ Yuli, «es el nombre de un indio bravo», según Pedro. Los personajes aparecen en un plano de conjunto y con un salto en el eje hacia un plano abierto. La escena concluye con un abrazo entre ambos personajes que mediante el recurso de la continuidad del movimiento y un *overlapping* de sonido por medio de la banda sonora que enlaza con la siguiente secuencia coreográfica. Carlos Acosta, interpreta el papel de su padre, baila junto a uno de los jóvenes bailarines de «Acosta Danza», Mario Sergio Elías, en el rol de Carlos en su infancia y juventud.

Al finalizar el ensayo, Acosta revela, en conversación con el resto de los bailarines, que la visita a la central azucarera nunca tuvo lugar. Sin embargo, insiste en que lo relatado (la esclavitud de su abuela) es «verdad» porque está inspirado en lo que su padre, Pedro, le contaba a lo largo de su niñez. Es decir, que estamos ante una ruptura de la ficción, haciendo un guiño al espectador.

²¹ Los yoruba son un grupo etnolingüístico de Nigeria y Benín. Ogún en la mitología yoruba está vinculado al trabajo y la guerra, por lo que es representado con objetos de hierro. En su forma sincrética es San Pedro, el apóstol representado en la iconografía católica con unas llaves en la mano que abren las puertas del cielo.

La secuencia es una construcción narrativa mediante el lenguaje cinematográfico. El personaje de Acosta (bailarín y director) dice que la historia contada se basa en los recuerdos de su padre. Sin embargo, Carlos admite: «Si bien eso no ocurrió, ¿significa que no es verdad? La cuestión es: ¿significa que no es verdad?».

Conclusión del análisis de la secuencia

La secuencia estudiada es la puesta en escena del rito de iniciación de Carlos Acosta niño. A la manera de un relato clásico, el mentor instruye al protagonista para comenzar su periplo. Pedro prepara a Carlos para las pruebas que debe enfrentar en la vida, dándole dos herramientas: la memoria y la resistencia. El conocimiento de su propia historia genealógica y de su cultura africana, despojada por la esclavitud.

Es una búsqueda de la identidad de forma casi «arqueológica», como lo llamaría Stuart Hall. La secuencia recupera la memoria de los esclavos y los colonizados. En este caso, el lenguaje cinematográfico permite construir un imaginario sobre lo que fue ese pasado por medio de varios dispositivos de significación: la elección del lugar, las ruinas del ingenio; la simulación de un viaje al pasado a través del discurso de Pedro y un desplazamiento de los personajes. Pedro, la mayor parte del tiempo de la secuencia está guiando a Carlos en las inmediaciones y al interior del ingenio. El lenguaje de la imagen (iluminación, encuadre y movimiento) ayuda a transformar el espacio en un lugar donde se puede leer el paso de la vida colonial. El espectador percibe una luz natural que crea zonas de sombra y de iluminación, como la historia de Cuba. Los movimientos de cámara guían la narración en una especie de túnel del tiempo, realzando la vegetación que se ha apropiado de los muros del ingenio; creando la sensación de que el protagonista es un investigador frente a un palimpsesto y que en las capas inferiores de las raíces y los muros podrá encontrar la historia de sus ancestros.

El discurso del personaje de Pedro revela el estereotipo subyacente en el imaginario colectivo cubano, vehiculado por el discurso oficial del régimen hacia una reconstrucción nacional tras la revolución de 1959: el negro cubano es de origen esclavo, rebelde, «guerrero y duro como el acero». La imagen del negro cubano es la del cimarrón que ha resistido a la explotación y que podrá salir adelante sólo si se esfuerza. El discurso se complementa con la evocación de Ogún, figura con la que el padre de Acosta se identifica, vinculado al trabajo y a la guerra en la santería cubana. Ser negro en Cuba, significa, también llevar «marcas» que le separan de los otros. En el caso de los Acosta, es motivo de rechazo por parte de su familia materna. En una óptica más amplia, es un señalamiento a las diferencias sociales que persisten en la sociedad cubana. El personaje de Pedro, puede leerse como una metáfora del régimen revolucionario, un padre extremadamente severo, pero a la vez amoroso que le dice a su hijo, el pueblo afrocubano: «eres bello» y «nadie podrá detenerte». Por lo anterior, Carlos niño debe prepararse a las implicaciones de ser negro: discriminación, un alto potencial de caer en una vida de criminalidad y pobreza.

En cuanto a la visita a las ruinas del ingenio, destaca la personificación del lugar. Parece que la central azucarera asume el papel del explotador. A través del campanario se evoca al capataz, al amo. Pedro omite hablar de «los blancos» que organizaban la vida diaria del ingenio o que perseguían a los esclavos que escapaban. Los explotadores aparecen mediante el recurso metafórico de la sinécdoque, a través de sus atributos de explotación: El ingenio, el campanario, los barracones y el cepo que castigaba a los rebeldes.

También se revive el imaginario postcolonial, el negro es descrito como un cuerpo exótico, «musculoso» como el abuelo de Carlos. En el discurso de Pedro se relata la cosificación o animalización de los esclavos. El abuelo de Carlos fue posiblemente utilizado para fecundar

a su abuela, sin la posibilidad de un encuentro amoroso, tratado como un macho semental. Las mujeres tampoco tenían mejor suerte y a pesar de estar embarazadas recibían castigos que no comprometieran el estado de salud de sus bebés.

El paseo por el ingenio se vuelve también un momento de revelación en el que Carlos pierde la inocencia y cobra sentido lo que vive en la cotidianeidad como el racismo al interior de la familia. El chico toma consciencia de las marcas de diferenciación por el color de la piel. Este momento, es también una suerte de preparación a la guerra, el padre elige para su hijo un apodo que hace referencia a un indio bravo, Yuli, que tendrá que luchar el triple para obtener el éxito. A lo largo del filme, se demuestra que Carlos Acosta también venció el determinismo social al que estaba condenado. Cumplió con la misión encomendada por su padre: convertirse en el mejor bailarín del mundo.

La madre del Carlos está ausente en esta secuencia, así como la raíz española. En la autobiografía de Acosta, el bailarín da muchas más referencias sobre su familia materna. La secuencia, pone en valor el ritual de santería de la cultura popular afrocubana y la historia de los ancestros esclavos del niño. En cambio, sus ancestros españoles están ausentes. Aunque el propio Acosta afirma en su autobiografía que una parte de sus antepasados es de España, su madre era hija de un inmigrante español y no se hace mención en toda la película sobre ello. Por otro lado, si podemos comparar metafóricamente al padre de Carlos con el líder de Cuba, la madre representaría a Cuba, la isla a la que Carlos quiere volver, silenciosa sometida.

Si bien la escena no tuvo lugar, en la autobiografía se hace mención de los relatos del padre sobre su descendencia esclava. Por último, en la autobiografía, el padre de Acosta es descrito como un hombre aún más severo y probablemente nunca tuvo una conversación tan dulce con Carlos Acosta. El texto fue escrito mientras el padre estaba con vida. La cinta «Yuli» está basada en la vida del bailarín pero como lo anuncia en los créditos iniciales es una adaptación cinematográfica de la autobiografía de Acosta.

3. Recepción de la película

3.1 Promoción

El estreno mundial de «Yuli» tuvo lugar en septiembre de 2018 durante el Festival de San Sebastián. La prensa española, le dio una amplia cobertura con entrevistas a Icíar Bollaín y a Carlos Acosta.

En Francia, la película se estrenó en salas en 2019 y se promocionó como el «Billy Elliot» de Cuba; el propio Carlos Acosta promocionó la cinta con entrevistas en la televisión francesa como en el programa *Quotidien*, con el presentador Yann Barthès, una emisión de alto *rating*.²² Además, la cinta se proyectó en el Festival de cine español de Nantes (2019).

En Reino Unido, donde Acosta es ampliamente conocido por su trabajo como bailarín en el Royal Ballet, la cinta se estrenó en febrero de 2019 durante el Festival de cine de Glasgow.

En Cuba la cinta «Yuli» fue estrenada en el marco del Festival de Cine de verano en 2018. Sobre el estreno Bollaín explica en entrevista para El Periódico:

-La presentación en La Habana. La premiere fue alucinante. Tuvo lugar en el Karl Marx, que tiene 5.400 butacas. Estaba lleno y había una cola enorme. La acogida fue inolvidable. La gente se reía y guardaba un silencio sepulcral en los momentos dramáticos o cuando se decían cosas que no se pueden decir en Cuba. Lo más bonito que me dijeron es que era una película cubana, no española. Hablaba de ellos y la sentían propia. Decían que su identidad y su cultura estaban bien representadas, que no parecía hecha por alguien de afuera.²³

En Estados Unidos, la cinta se comenzó a distribuir en los circuitos de cine latinoamericano como la vigésima edición del Festival de cine de La Habana Nueva York en 2018, así como, el Festival de cine Latino de Chicago (2019); el Festival de cine de Miami (2019). El filme también participó en el Festival Internacional de cine de Seattle (2019), no obstante, careció de una distribución nacional.

En una búsqueda simple en Internet, la cinta está disponible en varias plataformas digitales como: Youtube, Google Play Películas y My Canal+.

3.2 Recepción de la película

La cifra acumulada de la recaudación de Yuli, es de 2,072,661 dólares cerca de dos millones de euros según la base de datos Box Office Mojo de IMDb. En Europa, Francia es el país en donde más se ha visto la película con 130 mil entradas y en España alcanzaron unas 90 mil entradas.

²² Entrevista emitida el 14 de junio de 2019, (9 min) en línea:
<https://www.tfl.fr/tmc/quotidien-avec-yann-barthes/videos/invite-carlos-acosta-se-raconte-dans-yuli-28169390.html>

²³ De Vicente, Eduardo, *ibídem*.

Territory	Release Date	Opening Weekend	Opening Weekend Theaters	Maximum Theaters	Theatrical Engagements	Total Box Office
Australia*	11/1/2019	\$7,452	17	19	73	\$25,451
France	7/19/2019	\$0	0	180	726	\$813,877
Italy	10/18/2019	\$0	0	13	22	\$50,174
Netherlands	6/14/2019	\$17,982	24	25	49	\$40,040
New Zealand	7/22/2019	\$381	1	20	121	\$51,505
Spain	12/14/2018	\$236,341	176	176	648	\$870,578
Turkey	7/26/2019	\$3,837	27	27	72	\$14,305
United Kingdom	4/12/2019	\$145,187	10	11	60	\$255,741

Fuente: Box Office Mojo

La recaudación total es similar a la del filme de El Olivo (2016) con 2,090,232 dólares mientras que en España la recepción de la cinta anterior de Bollaín tuvo una mayor aceptación.

La cinta fue nominada a cinco Goyas pero sólo obtuvo el premio a la Mejor Música Original, de Alberto Iglesias. «Yuli» queda por detrás del gran éxito de «También la Lluvia» (2009) con 13 nominaciones y tres premios.

La prensa internacional ha recibido positivamente la película. En España según el sitio Filmaffinity que recoge las críticas tanto profesionales como de espectadores, de 15 comentarios publicados en los medios de comunicación, 6 corresponden a una tendencia crítica positiva, 8 son neutrales y una es negativa basándose en los «largos números de *ballet...*». En lo que al resto de críticas publicadas en blogs y otros soportes digitales, de 1.606 comentarios la nota es 6,6 sobre 10.

En particular la prensa de Londres, ha dado cobertura a la historia de éxitos escénicos de Carlos Acosta. El bailarín cubano recibió, en 2014, la orden de Comendador de la Orden del Imperio Británico (CBE), una distinción otorgada por el gobierno del Reino Unido y que entrega en persona la reina Isabel II. Acosta era ya una personalidad en Londres por lo que los medios ingleses se centran en los éxitos de la figura del bailarín.

En Cuba las críticas son más abiertas, Ileana Margarita Rodríguez califica la cinta como «una película menor» en la carrera de Icíar Bollaín ya que de alguna manera abandona sus «historias de mujeres y su discurso de denuncia social». El principal reclamo es el «diseño maniqueísta de los personajes, madre sumisa, padre violento, así como el tema racial, aquí abordado fugazmente... [...] parece una película hecha para el mercado».²⁴

²⁴ Rodríguez, Ileana Margarita, «Yuli: una película menor en la filmografía de Icíar Bollaín.», *ADV cuba*, publicado el 14 de mayo de 2019, en línea: <https://adncuba.com/cine-y-audiovisual/yuli-una-pelicula-menor-en-la-filmografia-de-iciar-bollain> (consultado el 1 de abril de 2020)

CONCLUSIÓN

La imagen vehiculada del afrodescendiente en la película «Yuli» corresponde más al imaginario del niño cubano «negro y pobre», sin embargo, esos son elementos concretos de la vida de Carlos Acosta que no podían quedar fuera de su historia en el cine. Hay pasajes en la autobiografía que relatan una pobreza extrema y que sin embargo no fueron trasladados a la pantalla. Esto es un buen signo ya que el personaje de Yuli no es víctima del determinismo social.

El discurso revolucionario sobre la historia de los afrodescendientes en Cuba está muy presente en las palabras de Pedro, principalmente en la secuencia que hemos analizado. Es interesante que, aunque el padre nunca tuvo esa conversación con Carlos, algunas de esas ideas vienen de la convivencia entre padre e hijo y han pasado de generación a generación. En la cinta no se ve ninguna ruptura con este discurso del negro «cimarrón».

En parte, se detecta la óptica del guionista comprometido con la historia de la postcolonización. Laverty pasó varios años en Nicaragua, estudiando el proceso imperialista de Estados Unidos en Centroamérica. Es interesante destacar las omisiones en el filme: en la biografía de Acosta hay bastante material sobre su paso por Estados Unidos, es allí donde consolidó su carrera y tuvo papeles protagónicos en el *ballet* de Huston, Texas.

La cinta tenía muchos frentes políticos que sortear, la censura en Cuba de la autobiografía de Acosta, se nota en la cinta, donde no se tocan ciertos temas sobre los líderes culturales de la isla, como Alicia Alonso, así como el conflicto que suponía dejar que Acosta trabajara para compañías estadounidenses durante «el periodo especial».

El personaje de Yuli apoya el estereotipo del negro hábil para la danza o para el deporte. Los ecos de la cultura afroamericana están presentes, no es anodino que el pequeño Yuli se presenten como un excelente bailarín de *breakdance* y que el breve baile que aparece en la película sea un guiño al *moonwalk* de Michael Jackson. Razonablemente, otro elemento que quedó fuera de la cinta fue la pasión de Acosta por el fútbol, deporte en el que no logró destacar durante su niñez.

La figura de Acosta, reafirma el imaginario postcolonial de que el negro es principalmente un cuerpo exótico. El discurso de iniciación de su padre Pedro lo reafirma, «tu abuelo era negro y musculoso». Al mismo tiempo, el hecho de que Carlos Acosta sea uno de los mejores bailarines del mundo y que su fama sorprenda por el difícil camino que recorrió, es sintomático, la película no sería tan emotiva si Acosta fuera blanco y hubiera tenido las mismas oportunidades que los bailarines blancos fuera de Cuba.

Por otro lado, es necesaria una salvedad: La danza es un arte basado en la expresión del cuerpo. En ese sentido Acosta demostró una gran maestría y logró romper las barreras de acceso a las grandes compañías de danza. Este elemento, es una aportación de «Yuli», que nos invita a reflexionar sobre los motivos de que no se vean más bailarines negros en otras compañías. El ballet, altamente explotado como vitrina de éxito para los regímenes comunistas, se hizo accesible al pueblo. Sin embargo, cómo se explica que un joven negro cubano se abriera paso como bailarín «*étoile*» en varias compañías anglosajonas mientras que en Francia sigue abierto el debate sobre la poca presencia de bailarines negros en el Ballet de la Ópera de París. Este es también el mensaje que se vehicula en la película, una crítica al segregacionismo también presente en el cine. Los actores afrodescendientes o africanos denuncian por todo el mundo sus problemas para interpretar papeles que no sean «de negros». «Yuli» no resuelve el problema de los estereotipos que encasillan a los afrodescendientes (y no creo que sea su intención), pero pone el acento para no abandonar la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Natalie, «La identidad afrodescendiente dentro del cine colombiano», *Cinemas d'Amérique latine*, 21 | 2013, publicado el 14 abril 2014, en línea: <http://journals.openedition.org/cinelatino/260>, (consultado el 17 de abril de 2020).
- Acosta, Carlos, *Sin mirar atrás*, España, 2018, Plataforma Editorial. (452 p.)
- AA. VV., «El origen de los esclavos» en *Breve historia del poblamiento de América hasta la crisis colonial. Atlas Histórico de América Latina. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana, UNLA, Argentina, en línea: <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/historia-colonial.pdf#page=33> (consultado el 18 de diciembre de 2019).
- Annecciarico, Milena, «Mas allá de la africanía: Nuevos discursos de "lo afro" en Cuba contemporánea» en *Cuban Studies* Volúmen: 48, 2019, (129 –155).
- Bogle, Donald, «*Toms, Coons, Mulattoes, Mammies, and Bucks : An Interpretive Histoy of Blacks in American Films*». Nueva York: Continuum, 2004 (1973).
- Bollaín, Icíar, *Yuli*, 2018. (estreno en Francia: 17 de julio de 2019).
- Bollaín, Icíar, *Making of Yuli*, 2018, en línea: <https://youtu.be/wwZXd4b6Jqw>
- Castañeda García, Rafael, «Pintura de Castas, un catálogo de la diversidad del mestizaje en Nueva España» en *Relatos e Historias en México*, número 115, marzo de 2018, en línea: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/pintura-de-castas-un-catalogo-de-la-diversidad-del-mestizaje-en-nueva-espana>. (Consultado el 2 de diciembre de 2019).
- Catelli, Laura, «Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del periodo virreinal tardío», *Cuadernos del CILHA*, a. 13, n. 17, 2012 (146 –174).
- Colás, Ramón Humberto, «Del ingenio y el esclavo al central azucarero y el obrero actual.» conferencia del 8 de octubre de 1999 en el *Cuban Center for Cultural, Social & Strategic*. (consultado el 23 de diciembre de 2019).
- De Vicente, Eduardo, «La directora Icíar Bollaín nos explica las curiosidades del rodaje de 'Yuli'». *El Periódico*, publicado el 14 de diciembre de 2018, en línea: <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20181214/la-directora-iciar-bollain-nos-explica-las-curiosidades-del-rodaje-de-yuli-7202856>, (consultado el 22 de abril de 2020)
- Dubois, Regis, *Le Cinéma Des Noirs Américains Entre Intégration et Contestation*. Cerf; 2005.
- Dubois, Regis, «Paroles d'acteurs sur la place des noirs dans le cinéma français», *Africultures*, 2013/2, n° 92-93 (362-365), en línea: <https://www.cairn.info/revue-africultures-2013-2-page-362.htm> (consultado el 23 de diciembre de 2019)

Francheschi, Leonardo, «Cineastas Afrodescendientes del siglo XXI, entre diáspora, transnacionalismo y post-racialidad.» *Secuencias-4*, Primer semestre 2015, (77-110)

Fernández-Santos, Elsa, «Iciar Bollaín: Las chicas hoy no aguantan las tonterías que soportamos nosotras», *El País Semanal*, publicado el 17 de diciembre de 2018, en línea: https://elpais.com/elpais/2018/12/06/eps/1544114795_451896.html, (consultado el 23 de diciembre de 2019)

Hall, Stuart, *Identités et cultures. Politiques des cultural studies*. Edición de Maxime Cervulle. Trad. de Christophe Jaquet Editions Amsterdam, París (2007), 2008. (411 p.)

Leenhardt, Jacques, *Stuart Hall, Identités et cultures: politiques des cultural studies*, Critique d'art, en línea, publicado el 21 de noviembre de 2018, <http://journals.openedition.org/critiquedart/27346> (consultado el 16 de abril de 2020)

Martínez, Juan A. «En foco: Arte Cubano e Identidad 1900-1950», publicado el 24 de octubre de 2013 en *The Farber Foundation. Cuban Art News. Cuban art and culture worldwide*. <https://cubanartnews.org/es/2013/10/24/en-foco-arte-cubano-e-identidad-1900-1950/> (Consultado el 2 de diciembre de 2019).

Méndez Muñoz, Susana, *Carlos Acosta: «Esta no es una historia mía, es una historia de todos nosotros»*, en línea: <http://cubarte.cult.cu/periodico-cubarte/carlos-acosta-esta-no-es-una-historia-mia-es-una-historia-de-todos-nosotros/> (consultado el 23 de abril de 2020).

Morvan, Aurelia, *César 2012: le cinéma français ne fait pas de place aux noirs*, publicado el 24 de febrero de 2012. <http://www.slate.fr/story/50507/omar-sy-cesar-noir-cinema-francais> (Consultado el 18 de diciembre de 2019).

Perault, Silvie, «Another Black Swan (1), danseurs noirs et ballet classique», en *Africultures*, 12 de julio de 2013, en línea: <http://africultures.com/another-black-swan-1-danseurs-noirs-et-ballet-classique-11656/#prettyPhoto> (consultado el 22 de abril de 2020)

Pérez, Jorge Ángel, «Sin mirar atrás», dos años después..., *Cubonet*, publicado el 13 de junio de 2018, en línea : <https://www.cubonet.org/cultura/sin-mirar-atras-dos-anos-despues/>, (consultado el 22 de abril de 2020).

Rodríguez, Ileana Margarita, «Yuli: una película menor en la filmografía de Iciar Bollaín.», *ADV cuba*, publicado el 14 de mayo de 2019, en línea: <https://adncuba.com/cine-y-audiovisual/yuli-una-pelicula-menor-en-la-filmografia-de-iciar-bollain> (consultado el 22 de abril de 2020)

Vanegas Beltrán, Muriel. «De intelectuales reivindicando lo afro: Literatura Afrocaribeña en la primera mitad del siglo XX» en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, N° 25, enero-Junio 2017, (155 –169).

Vicent, Mauricio. «La leyenda de Carlos Acosta, de un barrio marginal de Cuba a primer bailarín del Royal Ballet de Londres» en *El País semanal*, publicado el 01 de mayo de 2018.

Wilkinson, Amber, *Life in movement : Iciar Bollain on bringing Carlos Acostas biopic Yuli to the screen*, en línea : <https://www.eyeforfilm.co.uk/feature/2019-02-27-iciar-bollain-and-paul-lavery-on-adapting-yuli-the-carlos-acosta-story-for-the-big-screen-feature-story-by-amber-wilkinson>

Wolf, Erik. «El tráfico de esclavos», capítulo VII en *Europa y la gente sin historia*. FCE, (1982) 2006.

Sitografía:

<http://lesensdesimages.com/a-propos-de-regis-dubois/>

<http://www.acostadanza.com/es>

<https://www.operadeparis.fr/artistes/ballet>

<http://www.acn.cu/especiales-acn/24750-un-paso-importante-por-la-abolicion-de-la-esclavitud-en-cuba>

<http://africultures.com/>

<https://www.boxofficemojo.com/>

Desglose de una escena de «Yuli»

Minuto	Número de plano	Duración	Locación	Cámara	Descripción	Diálogos	Ruidos y música
00:17:06	1	5 segundos	Exterior día. Ingenio Acosta	Plano detalle de los vestigios de un friso. Con ajuste de encuadre. Cámara subjetiva del punto de vista de Carlos.	Restos de un friso sobre la hierba. En la superficie de la piedra están cinceladas las cuatro primeras letras del apellido Acosta. "ACOS"	Carlos lee: "Acosta".	Sonido ambiente del campo y de los insectos.
00:17:11	2	2 segundos		Plano medio corto de Carlos, la cámara en posición frontal y fija. Racor de miradas.	El niño mira fuera de cuadro, hacia la derecha y hacia arriba donde está el padre.	Carlos: "Ese es el apellido de nosotros"	
00:17:13	3	5 segundos		Plano medio largo de Pedro en el centro de la composición a contrapicado. Cámara fija. Distancia focal corta. Racor de miradas.	En primer término, Pedro está de pie con el cuerpo en tres cuartos orientado a la derecha del cuadro. Su mirada se dirige a la izquierda inferior del cuadro y fuera de campo donde está Carlos. En segundo término, a la izquierda se levanta un campanario mientras que a la derecha se puede ver la copa de un árbol. Pedro está entre ambos elementos por lo que su figura se yergue como la	Rezos rítmicos de Pedro en lengua africana.	

Desglose de una escena de «Yuli»

					torre, acorde a la figura autoritaria del padre. Pedro con un pequeño cuenco de madera en la mano realiza un ritual de santería. El hombre rocía con los dedos el agua del recipiente para mojar la tierra mientras sigue rezando en una lengua africana.		
00:17:18	4	3 segundos		Plano medio corto de Carlos en posición frontal. Cámara fija. Racord de miradas.	Carlos mira extrañado y fuera de cuadro hacia su padre.	Rezos rítmicos de Pedro en lengua africana.	Racor de diálogos.
00:17:21	5	3 segundos		Panorámica en vertical que parte de las manos en ascenso hacia el rostro del personaje para acabar en plano medio corto.	Pedro con el cuenco en la mano izquierda, esparce el agua con los dedos de la mano opuesta mientras reza. El personaje eleva el cuenco con ambas manos haciendo un gesto de ofrenda hacia el cielo.	Rezos rítmicos de Pedro en lengua africana.	Racor de diálogos.
00:17:24	6	3 segundos		Plano de conjunto de Pedro y Carlos que están de espaldas a la cámara fija.	El hijo mira al padre que se encuentra a su izquierda mientras éste eleva las manos en forma de ritual. Completan la composición los vestigios de lo que fue la entrada y	Rezos rítmicos de Pedro en lengua africana.	Racor de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

					fachada del ingenio azucarero.		
00:17:27	7	5 segundos		Plano medio corto de Pedro en posición de tres cuartos. Reacomodo del encuadre.	Pedro de pie mira fuera de campo hacia arriba, al cielo, mientras reza. Terminado el ritual dirige la mirada hacia abajo en signo de respeto. En seguida, su mirada se dirige a la parte inferior izquierda del cuadro y fuera de campo, donde está Carlos. Reacomodo del encuadre. Pedro queda de nuevo en el centro de la composición y hace referencia con la mano hacia la parte posterior, donde se encuentra el campanario.	Pedro: ¿Tu ves esa campana?	
00:17:32	8	3 segundos		Plano medio corto de Carlos. Cámara fija. Racord de miradas.	Carlos dirige la mirada fuera de cuadro en dirección al campanario, hacia la derecha y arriba. Luego cambia la mirada y la dirige fuera de campo para escuchar las palabras de su padre.	Pedro: Esa mandaba...	Racor de diálogos.
00:17:35	9	4 segundos		Plano medio largo de Pedro en el centro de	Pedro hace un gesto con la mano izquierda, abarcando en el aire un espacio	Pedro: ...todo lo que sucedía en este ingenio.	Racor de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

				la composición a contrapicado. Cámara fija. Distancia focal corta. Racord de movimiento.	imaginario que representa el alcance del ingenio Acosta. Pedro se desplaza hacia derecha del cuadro y corte.		
00:17:39	10	3 segundos		Plano medio corto de Carlos. Cámara fija. Racord de movimiento.	En continuidad con el plano anterior, Carlos se desplaza al mismo tiempo que su padre hacia la derecha y sale del cuadro aproximándose a la cámara fija.	Pedro: El ingenio Acosta.	
00:17:42	11	5 segundos		Plano general de las ruinas del ingenio. Cámara fija. Desde un punto de vista superior al nivel de los personajes. La distancia focal es larga y con gran profundidad de campo.	En primer término, una roca y la vegetación enmarcan a la composición. En segundo término, Pedro y Carlos caminan al interior del cuadro en las inmediaciones de las ruinas. En el fondo a la izquierda se erige la torre con la campana.	Pedro: Cuando un negro esclavo se escapaba, le caían atrás con perros.	
00:17:47	12	3 segundos		Plano medio corto de Carlos (campo). Travelling horizontal de acompañamiento.	Carlos mira a su padre mientras caminan. El niño camina al lado de su padre quien rodea con el brazo. Pedro aparece a la derecha de Carlos, sólo es visible su torso. Los personajes caminan	Pedro: Pagaban una onza de oro por cada uno...	Racord de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

					juntos hacia la izquierda del cuadro.		
00:17:50	13	7 segundos		Plano medio corto de Pedro. (contra-campo) La cámara hace un travelling horizontal de acompañamiento. Racord de miradas.	A manera de contracampo, el plano retoma a los personajes que caminan hacia la derecha del cuadro.	Pedro: ...capturado y devuelto. Valoraban mucho a los negros fuertes y musculosos...	Racor de diálogos.
00:17:57	14	2 segundos		Vuelta al plano medio corto de Carlos. (campo) Travelling horizontal de acompañamiento. Racord de miradas.	Campo. Vuelta al plano de Carlos caminando al lado de su padre y mirándolo fuera de campo. Pedro señala a Carlos mientras habla.	Pedro: ... como tu abuelo, para después obligarlos...	Racor de diálogos.
00:17:59	15	2 segundos		Vuelta al plano medio corto de Pedro. (contra-campo)	Contracampo. Pedro que continúa el relato mientras camina con Carlos a su lado.	Pedro: ...a acostarse con negras que estuvieran sanas.	Racor de diálogos.
00:18:01	16	6 segundos	Interior del ingenio Acosta	Plano general de dos aracadadas de piedra. Travelín óptico de avance.	En primer y segundo término vemos dos arcadas consecutivas que dan la impresión de una puesta en abismo. En tercer término, Pedro y Carlos entran a cuadro caminando por la izquierda del cuadro.	Pedro: Tenía el mismo valor un negro recién nacido que un ternero.	Racor de diálogos. Sonido ambiente de insectos.
00:18:07	17	7 segundos		Plano cerrado de una arcada.	Detalle de una arcada invadida por la vegetación. La	Pedro: Vivían en barracones comidos	Racor de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

				Travelín de avance que termina en picado, utilización de una grúa dolly.	cámara avanza hasta encontrar a Pedro, de espaldas, en una suerte de túnel. El espacio está cerrado por paredes que se mantienen en pie. En donde alguna vez hubo un techo se han abierto paso las raíces de los árboles y la vegetación invadiendo la construcción.	por las pulgas. Con una sola puerta para vigilarlos...	
00:18:14	18	6 segundos		Plano medio largo de Carlos. Travelín de acompañamiento.	Carlos observa las paredes de las ruinas. En último término, la luz de fondo de la entrada contrasta con el camino de luces y sombras que sigue Carlos.	Pedro: ...y una sola ventana para que respiraran. Azotaban incluso a las mujeres embarazadas...	Racor de diálogos.
00:18:20	19	4 segundos		Plano detalle de las raíces de un árbol, en contrapicado, cámara subjetiva con el punto de vista de Carlos. Travelín óptico de avance.	Las raíces del árbol se expanden desde el techo descubierto sobre los muros del ingenio.	Pedro: ...abrían un hueco en la tierra...	Racor de diálogos.
00:18:24	20	5 segundos		Plano medio largo de Carlos. Travelling de acompañamiento.	Carlos camina siguiendo la voz de su padre.	Pedro: ...y las ponían boca abajo para no lastimar el vientre, pero el peor castigo era el cepo.	Racor de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

00:18:29	21	9 segundos		Plano medio corto de Pedro. Travelín de acompañamiento que termina con un ajuste de encuadre.	Pedro avanza entre las ruinas del ingenio e ilustra con su cuerpo el castigo del cepo. Carlos lo sigue a unos pasos por detrás.	Los aprisionaban por la cabeza por los pies, las manos con unas piezas enormes.	
00:18:38	22	3 segundos		Plano medio largo de Carlos. Racord de miradas.	Carlos se detiene y cuestiona a su padre, con la mirada fuera de campo en dirección hacia Pedro.	Carlos: Papá y ¿cómo tu sabes eso?	
00:18:41	23	9 segundos		Plano medio largo de Pedro. Racord de miradas.	Pedro responde a la pregunta de Carlos mirándolo y apuntándolo con el dedo, Carlos está fuera de campo.	Pedro: ¡Hehe! Mi madre tu abuela, nació en este batey. Porque tú sabes que por tu sangre corren 350 años de esclavitud. Y eso deja marcas hijo...	Racord de diálogos.
00:18:51	24	4 segundos		Plano medio de Carlos. Racord de miradas.	Carlos mira sorprendido a su padre.	Pedro :...en la cabeza, en el corazón..	Sonido ambiente del viento que mueve la vegetación.
00:18:55	25	4 segundos		Plano medio largo de Pedro. Racor de miradas.	Pedro reponde a Carlos que está fuera de campo.	Pedro: y hasta en el nombre: Acosta.	Entra banda sonora, música de piano.

Desglose de una escena de «Yuli»

00:18:59	26	8 segundos			Carlos mira atento a su padre, sale de cuadro para acercarse a él.	Pedro: Todavía esas son marcas que nos separan. Carlos: Sí, como a mí y a Berta. Que a ella se la quieren llevar para Miami...	Racord de diálogos.
00:19:07	27	7 segundos		Plano americano de Pedro.	Pedro de pie frente a dos puertas que son fuente de luz, en el interior de las ruinas. El padre mira a Carlos que se encuentra fuera de cuadro. Carlos entra a cuadro desde la posición de la cámara. El niño mira a su padre. Ambos personajes están bajo una luz cenital.	...porque es blanquita. Pedro: Pero sobrevivimos hijo. Aún en lugares como éste cantábamos...	Racord de diálogos.
00:19:14	28	11 segundos		Plano medio de Carlos y escorzo de Pedro.	Pedro que habla con Carlos. El niño mira fuera de campo y después fija la atención en su padre que le coge del hombro.	...bailábamos, resistíamos. Mantuvimos nuestros dioses. Recordamos y somos duros como el acero.	Racord de diálogos.
00:19:25	29	4 segundos		Plano medio de Pedro (contra-campo).	Pedro da lecciones a Carlos elevando el índice de la mano.	Pedro: ... fuimos y somos guerreros hijo de Ogún Arere...	Racord de diálogos.
00:19:29	30	3 segundos		Plano medio de Carlos y escorzo de Pedro.	Carlos escucha atentamente a su padre.	...Yuli. Guerreros, eso es lo que somos.	Racord de diálogos.

Desglose de una escena de «Yuli»

00:19:32	31	5 segundos		Plano de conjunto (1)	Pedro se pone sobre una de sus rodillas tocando la cabeza de Carlos.	Tú eres bello mi hijo.	
00:19:37	32	3 segundos		Plano de conjunto (2)	Salto en el eje. Vemos a Carlos de pie y al padre sobre una de sus rodillas donde sienta al niño.	Pedro: Por dentro y por fuera.	
00:19:40	33	4 segundos		Plano de conjunto (3) Racor de movimiento con la siguiente secuencia.	Salto en el eje. Plano medio de los dos personajes.	Pedro: ... y nada, nada ni nadie podrá detenerte.	Racor de diálogos.

PARTIE PÉDAGOGIQUE

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

SOMMAIRE

1. Présentation	27
1.1 Contexte d'enseignement	27
1.2 Conception de la séquence « Representaciones de los afrodescendientes en América Latina »	28
1.2.1 La reconnaissance des afro-descendants en Amérique Latine	28
1.2.2 Le commerce triangulaire	29
1.2.3 La société de castes	30
1.2.4 Construction de l'identité à Cuba	31
1.2.5 Cuba après la révolution	32
2. Dérouler de la séquence et analyse :	35
2.1 Séance 1 « El comercio triangular »	35
2.2. Séance 2 « América colonial »	37
2.3. Séance 3 « Los antepasados en Cuba »	39
2.4. Séance 4 « Los afrodescendientes en la República de Cuba »	42
2.5. Séance 5 « Los Afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (1) »	44
2.5. Séance 6 « Los Afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (2) »	47
3. Bilan général de la séquence.....	49
Annexes.....	50

1. Présentation

1. Contexte d'enseignement

La séquence pédagogique qui va être présentée s'intitule: « Representaciones de los afrodescendientes en América: el caso de Cuba ». Je l'ai mise en place au mois de janvier 2020 pendant l'année de stage de la formation MEEF 2, Espagnol, cursus alternant, dans le Collège Guillaume Apollinaire, situé dans le 15ème arrondissement de Paris.

La population totale de l'établissement est d'environ 567 élèves répartis sur une vingtaine de classes dont six classes SEGPA et une classe ULIS. Le public, assez hétérogène, est composé d'élèves issus de familles de tous les niveaux socioéconomiques et d'origines diverses. Une classe UPE2A accueille des élèves allophones qui sont de nouveaux arrivants en France. De plus, certains élèves sont encadrés par un AVS pendant leurs cours.

Le collège propose trois langues vivantes: l'Anglais, l'Allemand et l'Espagnol ainsi que l'option Latin. Dans chaque niveau il y a des classes bi-langues anglais/allemand ou anglais/espagnol. Les sorties culturelles sont fréquentes particulièrement dans les cinémas, musées et lieux historiques. Enfin, une fois tous les deux ans, il y a un voyage linguistique dans une destination anglophone ou en Espagne.

La séquence a été travaillée avec des élèves de la classe de 3ème, LV2 Espagnol. En parallèle, j'enseigne aussi auprès des classes de 5ème et 4ème composées respectivement de 26 et 21 effectifs.

La classe de 3ème LV2 Espagnol regroupe des élèves de 3ème 1 et 3ème 4, avec un effectif total de 23 apprenants. Le niveau CECRL recommandé pour la classe de 3ème est de A1 à A2. La tête de classe est composée de cinq élèves, trois ont le niveau A1+, deux ont le A2; trois effectifs sont en grande difficulté dont un qui est allophone, deux sont en situation de décrochage et un effectif a demandé de rejoindre le dispositif relais. De plus, il faut aussi mentionner que quatre apprenants, à la base non francophones et aujourd'hui en 3ème, ont intégré le collège Guillaume Apollinaire dès la 6ème dans le dispositif d'accueil et se sont bien adaptés au système éducatif français.

Durant l'année, j'ai été à la rencontre de parents d'élèves ayant des troubles d'attention en classe. Au mois de décembre, deux conseils de discipline ont eu lieu avec comme décision, l'exclusion de deux élèves pour vol en classe auprès d'une enseignante.

Pendant les cours d'espagnol, la participation des élèves est active, les bavardages sont récurrents et les travaux à la maison et en cours ne sont pas toujours faits. Les origines très diverses créent une classe culturellement riche. Cinq d'entre eux sont afro-descendants. Ceci m'a inspiré pour le choix de la séquence qui suit dans le but de tisser des liens entre le monde hispanique et les élèves.

1.2 Conception de la séquence « Representaciones de los afrodescendientes en América Latina: el caso de Cuba »

1.2.1 La reconnaissance des afro-descendants en Amérique Latine

En 2014, l'Assemblée générale de Nations Unies a proclamé la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine : reconnaissance, justice et développement. Voici un extrait du texte officiel :

En proclamant cette Décennie, la communauté internationale distingue les personnes d'ascendance africaine comme groupe dont les droits humains doivent être promus et protégés. Environ 200 millions de personnes se considérant d'ascendance africaine vivent en Amérique. Des millions d'autres vivent dans diverses régions du monde, et ce, en dehors du continent africain¹.

La culture africaine est considérée comme la troisième racine de l'Amérique Latine, elle est présente depuis la rencontre des deux mondes. Néanmoins, les représentations des afro-descendants ont évolué dans le temps et dans les différentes communautés. Ces dernières sont présentes dans ce que Geneviève Zarate définit comme l'implicite culturel :

L'implicite [culturel] actualise de manière laconique un passé où le sens prolifère, archive les faits antérieurs, réveille des significations endormies, les charrie au fil du temps, même si le sens originel a été parfois submergé. Il met en abîme l'histoire, il est la trace d'une mémoire collective en signalant dans le présent l'archéologie de nos pratiques culturelles, en inscrivant l'individu dans le temps.²

La reconnaissance des personnes d'ascendance africaine est un sujet qui se dévoile peu à peu en Amérique Latine, particulièrement dans certains pays comme le Mexique. Pour illustrer cette affirmation, le documentaire « Costa Chica. Los pueblos negros de México. » (2016) du mexicain Sergio Segovia, rend visibles les peuples et les traditions noires présents au Mexique depuis la conquête espagnole. D'autres exemples, dans le cinéma, sont « Pelo Malo » (Cheveux rebelles, 2014) de la réalisatrice vénézuélienne María Rondón qui interroge, entre autres thèmes, les canons de beauté au Venezuela. Au Pérou, le documentaire « Sigo siendo » (Kachkaniraqmi, 2013) de Javier Corcuera est un voyage dans les régions péruviennes au tour de la musique dont les rythmes africains sont présents. Le cinéma colombien compte avec la réalisation de plusieurs films. L'un d'eux est « La playa DC » (2012), de Juan Andrés Arango, qui relate l'histoire d'un jeune Afro-descendant à la recherche de son frère dans la capitale du pays.³

Dans cet élan, on peut inclure le film « Yuli » (2018) de Iciar Bollain. La réalisatrice espagnole a adapté au cinéma les mémoires de Carlos Acosta, danseur étoile cubain, qui est passé des rues de la banlieue de la Havane au Royal Ballet de Londres. Dans le film, on retrouve plusieurs références aux ancêtres esclaves ainsi qu'à la pratique de la *santería*, en guise de

¹ Nations Unies, *Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine*, en ligne : <https://www.un.org/fr/observances/decade-people-african-descent> (Consulté le 26 décembre 2016).

² Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 17

³ Adorno, Natalie. « La identidad afrodescendiente dentro del cine colombiano ». *Cinemas d'Amérique Latine*. 21/2013. p. 111. En ligne : <http://journals.openedition.org/cinelatino/260>

reconnaissance de la culture afro-cubaine. Il convient d'ajouter que Acosta a été le premier danseur noir à la tête d'une compagnie de ballet de renom international.

Le film « Yuli » prend comme axe narratif la relation entre Carlos Acosta et son père, un conducteur de camion qui l'oblige à devenir danseur étoile. Cette thématique et axe narratif m'ont paru adaptés au niveau de maturité des élèves de la classe de 3ème.

Pour une bonne entrée en matière, il a été utile de comprendre quelle était la connaissance des élèves sur l'histoire de l'Amérique et ainsi pouvoir aborder la séquence sur les afro-descendants avec une base contextuelle partagée avec les élèves de 3ème. Le travail en amont que j'ai du faire avec les élèves sur les thèmes de la découverte de l'Amérique et la conquête du Mexique a été une base essentielle et a suscité l'intérêt de la classe.

La séquence qui nous occupe est encadrée par la notion du programme de collège « rencontre avec d'autres cultures ». L'axe du travail est : *¿Cuál es la evolución de la representación de los afrodescendientes en el arte?*

A travers des supports variés, nous avons esquissé progressivement le sujet du commerce triangulaire, la société de castes dans la Nouvelle Espagne, ainsi que la recherche de la construction d'une image nationale à Cuba. Cette démarche chronologique a été choisie dans le but de faire comprendre aux élèves les enjeux du protagoniste dans le film « Yuli » et par extension, un regard sur la situation actuelle des afro-descendants en Amérique Latine.

1.2.2 Le commerce triangulaire

Nous avons établi le début de la séquence à partir de l'analyse d'un support informatif pour contextualiser l'arrivée des noirs africains en Amérique. Il s'agit d'une cartographie intitulée « Comercio Triangular »⁴ (voir annexe 3) qui pourrait se synthétiser de la façon suivante :

*Desde el inicio de la Conquista de América, Europa utilizó mano de obra esclava de origen africano ya que la población amerindia experimentó un proceso de desestructuración social, económica y cultural que se tradujo en una importante disminución demográfica. Al mismo tiempo, la trata de esclavos, entre los siglos XV y XVIII, se convirtió en un negocio lucrativo para los países europeos. Es así como se creó una ruta comercial triangular entre Europa, África y América. En muchos casos, los europeos no capturaban a los esclavos, sino que generaban alianzas con grupos de nativos para que estos hicieran prisioneros a miembros de etnias contrarias. Los cautivos eran retenidos cerca de los puertos de exportación para luego ser trasladados a América como objetos de comercio y bajo condiciones degradantes.*⁵

⁴ Gil Lobo, Abel. « El Comercio Triangular », 2018. En ligne :

<http://elordenmundial.com/mapas/comercio-de-esclavos/>

⁵ AA. VV., «Breve historia del poblamiento de América hasta la crisis colonial» en *Atlas Histórico de América Latina. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana. UNLA. Argentina. Traduction : Depuis le début de la conquête de l'Amérique, l'Europe a utilisé la main d'oeuvre originaire d'Afrique. En effet, la population autochtone a connu un processus de déstructuration sociale, économique et culturelle qui a eu pour conséquence une importante diminution de la population. En parallèle, la traite des esclaves entre le 15e et 18e siècle est devenue un commerce très lucratif pour les pays européens. C'est comme cela que le commerce dit

La peinture, la poésie et le cinéma sont les supports choisis pour solliciter l'observation et l'expression des élèves. Ceci est un entraînement pour pointer les traits du métissage entre la culture hispanique, africaine et amérindienne comme par exemple, la langue, les vêtements, la danse et la musique.

Dans chaque société, il y a une dimension de l'implicite culturel qui impose de façon sous-jacente une vision du monde. Selon Geneviève Zárate :

Le fonctionnement de l'implicite culturel sous-entend une organisation de la réalité, une logique acceptée et diffusée par les membres de la communauté. Il présuppose un ensemble d'opinion et croyances qui se donnent comme indiscutables, qui, alors qu'elles relèvent de la conviction, ont la force de l'évidence et les vertus de l'absolu. L'implicite [culturel] entraîne une adhésion immédiate à une vision du monde où exclusions, incompatibilités, ruptures, liaisons, alliances, unions sont présentées comme allant de soi sans avoir donné lieu à une mise à distance objective.⁶

Dans cette ligne, chaque support artistique est un moyen de vectoriser la culture et répondre aux codes d'un moment historique et sociétal.

1.2.3 La société de castes

« La estructura económica colonial se basaba en un sistema de castas que coexistía con el modelo estamental europeo. El término “casta” comenzó a utilizarse en el Nuevo Mundo para designar a la población indígena y crear nuevas categorías raciales y diferenciaciones sociales. Es así que la idea de “raza” funcionaba en la época colonial como un elemento de orden social. De esta manera, los amerindios y afrodescendientes fueron vinculados al trabajo agrícola, mientras que el europeo era terrateniente, comerciante o funcionario colonial. »⁷

« triangulaire » s'est formé entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Ce sont, dans la majorité des cas, des groupes natifs africains qui capturaient les esclaves et non les européens, et ce à travers des alliances locales qui faisaient prisonniers des membres d'ethnies opposées. Ces prisonniers étaient retenus proches des ports d'exportation pour être ensuite transférés aux Amériques comme objet de commerce et dans des conditions dégradantes.

⁶ Zárate, Geneviève. *Ibidem*. p.19

⁷ Castañeda García, Rafael. « Pintura de Castas, un catálogo de la diversidad del mestizaje en Nueva España » en *Relatos e Historias en México* », numéro 115, marzo de 2018. Traduction : La structure économique coloniale était basée sur un système de castes qui coexistait avec le modèle stationnaire européen. Le terme « caste » a fait son apparition dans le Nouveau Monde pour désigner la population indigène et créer de nouvelles catégories raciales et différenciations sociales. C'est ainsi que l'idée de « race » a été considérée, pendant l'époque coloniale, comme un élément d'ordre social. De cette façon, les autochtones, et les afro-descendants ont été liés au travail agricole tandis que l'européen était propriétaire de terre agricoles, commerçants ou fonctionnaire colonial.

Pour illustrer ce propos, le tableau de castes « Escena de Castas » (XVIII^e siècle) (voir annexe 7) a été choisi comme document authentique pour inciter le travail de déduction des élèves sur le statut des indigènes et des noirs pendant la colonie espagnole.

« La pintura de castas, inicia en la Nueva España de la mano de artistas criollos, educados en academias que restringían el acceso de discípulos afromestizos. Se trata de representaciones iconográficas que contribuyeron a la difusión y a la organización de la sociedad colonial bajo la idea americana de casta. Este género de pintura colonial, subrayaba las diferenciaciones a través de un lenguaje visual y verbal en torno a la raza. Es por medio de estos lienzos que se hacía visible la jerarquía física (de los cuerpos) en los distintos espacios de la colonia. »⁸

Le tableau en question, une peinture à l'huile et qui s'intitule « Escena de Castas », représente quatre familles. Sur la gauche, nous pouvons voir une famille indigène et sur la droite une famille espagnole ou créole. Au centre, nous apercevons deux familles métisses. Deux éléments de métissage sont visibles : la couleur de la peau bien sûr mais aussi leur tenue vestimentaire. La famille indigène est la seule à être représentée par des vêtements traditionnels et en lien avec la nature. En effet, leur logement se situe dans les champs et proche d'un ruisseau. Par contre, les autres personnages sont vêtus de façon plus européenne. Des éléments comme le type de tissu pourraient même refléter leur activité. La famille espagnole et créole se distingue par sa peau blanche et sa tenue plus élaborée (broderie, couleur...). La perruque est également un élément essentiel de différenciation sociale symbole de pouvoir tel un courtisan.

Dans la peinture qui représente les castes, le métissage contribue à effacer progressivement les éléments distinctifs de chaque groupe ethnique et discrimine ainsi les individus de peau plus sombre. Mais suite aux réformes « Bourbon », les différences entre les espagnols de la péninsule ibérique et les créoles ont augmenté également. Le mécontentement de ces derniers a eu pour conséquence des rebellions qui ont favorisé une impulsion et un souffle vers un processus d'indépendance et un changement de perspectives sur l'esclavage.

1.2.4 La construction de l'identité à Cuba

Pour ce qui est du poème, « Balada de los dos abuelos », (1934) de Nicolás Guillén (voir annexe 9), l'intérêt est la voix d'un afro-descendant. C'est en maîtrisant le langage et les codes littéraires des blancs que le personnage va pouvoir revendiquer sa culture noire. A partir de la peinture de García Rivera intitulée « Comparsa », (1940) (voir annexe 10), on cherche à faire repérer la distance sociale qui séparent les noirs et les blancs après l'indépendance de Cuba.

⁸ Catelli, Laura, « Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del periodo virreinal tardío » en *Cuadernos del CILHA*, a. 13 n. 17 - 2012 (146-174). Traduction : La peinture de castes, commence dans la Nouvelle Espagne avec les artistes créoles qui se sont formés dans des académies dans lesquelles l'accès aux métisses et afro-descendants était interdit. Il s'agit de représentations iconographiques qui ont contribué à la diffusion de normes coloniales et sociales à suivre. Ce style de peinture coloniale souligne les différenciations à travers un langage visuel et verbal autour de la race. C'est par le biais de ces toiles, visibles dans les différents lieux de vie, que la hiérarchie physique (des corps) pouvait être transmise.

Cependant, les rituels africains se sont mélangés avec les traditions espagnoles en créant une culture métisse reconnue comme faisant partie du folklore cubain.

Nous pouvons distinguer deux périodes historiques au cours desquelles des productions (artistiques) diverses et variées se sont faites autour de la notion de Nation Cubaine. Ces deux périodes sont La République (1902-1959) et le triomphe révolutionnaire de 1959.

En 1930, c'est dans la région du Gran Caribe que le mouvement dit "noir" prend forme. A Cuba, l'écrivain afro-descendant, Nicolás Guillén (1902 Camagüey, 1989 La Habana), a continué sur les travaux de l'asturien Alfonso Carmín (1890 – 1982) et celui du portoricain, Luis Palés de Matos (1899-1959). Pendant cette période, la prose de Guillén est une réponse aux problèmes raciaux et tente une forme de reconnexion littéraire et sociale dans laquelle il insiste sur la reconnaissance d'une présence africaine dans la société caribéenne et faisant partie intégrante de nos vies comme racine vivante. En parallèle, il ne faut pas oublier que Guillén a été influencé par une formation lyrique, baroque et espagnole. Dans « Balada de los dos abuelos », écrit en 1934 et publié dans le recueil de poèmes « West Indies, Ltd. » (1972), la voix poétique rend hommage à ses deux origines représentées par un ancêtre africain et un ancêtre européen.

Pendant les premières cinquante années de la République à Cuba, les élites blanches ont commencé à créer la représentation du cubain en s'inspirant du style *costumbrismo*. En parallèle, l'avant-garde artistique et iconographique de 1927 à 1950 reprend les éléments culturels, politiques et sociaux. Il s'agit là du choc mais aussi du mélange artistique entre les traditions espagnoles, africaines, la présence des États-Unis d'Amérique du Nord, et l'instabilité politique et économique à cause d'une dépendance accrue de la culture de la canne à sucre. C'est dans ce contexte que les artistes ont créés de nouveaux symboles cubains.

Les peintres traditionalistes et aussi modernistes ont concentré leurs travaux sur la représentation des paysages et de la vie dans les campagnes. Ceci a diffusé en partie l'idée de nation. De l'autre côté, la vie urbaine existe⁹. La ville de La Havane est représentée par ses rues, son architecture, son carnaval et ses processions formant aussi le symbole de Cuba. Dans une des peintures de Oscar García Rivera qui s'intitule « Comparsa » (1940), nous voyons la scène d'un carnaval protagonisé par un groupe de personnages à la peau noire. Ils sont vêtus de façon très festive. Un foulard rouge cache les cheveux des femmes tandis que les hommes l'ont autour du cou. Les femmes portent un petit récipient en métal sur leurs têtes, les hommes, un chapeau de grand bord. Pour compléter la scène, un des membres de la troupe joue avec un instrument de percussion, la conga, un tambour cubain d'origine africaine.

1.2.5 Cuba après la Révolution

Enfin, pour conclure la séquence, nous avons planifié l'étude d'une scène du film « Yuli »¹⁰ (2018) de Iciar Bollaín, ainsi que de la bande-annonce officielle¹¹. L'objectif est de rendre explicite ce qui n'est pas dit dans la relation père et fils. Nous avons identifié trois messages implicites. D'abord, nous ressentons que Carlos rêve de devenir footballeur ou

⁹ Martínez, Juan A., « En foco: Arte Cubano e Identidad 1900-1950 ». The Farber Foundation. Cuban Art News. Cuban art and culture worldwide. En ligne : <https://cubanartnews.org/es/2013/10/24/en-foco-arte-cubano-e-identidad-1900-1950/> (consulté le 2 décembre 2019).

¹⁰ Bollaín, Iciar. ¿Quieres ser bailarín?, séquence du film « Yuli ». En ligne : <https://youtu.be/Cy94Tr9FIRI>

¹¹ Bollaín, Iciar. Bande-annonce du film « Yuli », 2018. En ligne : <https://youtu.be/HJfaU75cka0>

breakdancer alors qu'à Cuba il n'y a pas de possibilités de sortir de la pauvreté avec ces métiers. Ensuite, nous comprenons que le père de Carlos est descendant d'esclaves et ses espoirs repose sur la réussite de son fils. Enfin, nous nous rendons compte que la figure de Carlos sera celle d'un des premiers noirs à exercer un rôle protagoniste dans le domaine du ballet. Le but général est de faire découvrir aux élèves le parcours d'un afro-descendant à Cuba et ce à travers une production cinématographique internationale.

La France a une longue tradition cinématographique, de par sa création, sa production et aussi son public nombreux et varié. Dans le domaine éducatif, le Centre National du Cinéma et de l'image Animée (CNC)¹² propose aux élèves de collège et de lycée des dossiers pédagogiques pour l'étude de films dont on peut trouver plusieurs productions en langue espagnole. Le film « Yuli » fait partie des titres soutenus dans sa distribution par l'organisme public.

Dans une étude de Caroline Archat - Tatab, qui met en relation le cinéma et l'éducation « Ce que l'école fait avec le cinéma », l'auteure signale que le cinéma a un rôle social et éducatif depuis sa naissance et c'est l'un des arts les plus institutionnalisés. L'avantage du cinéma est qu'il s'agit d'un Art accessible auprès des élèves. Cependant, l'utilisation qu'ils en font dans leur vie quotidienne extra-scolaire n'est pas la même qu'en milieu éducatif. Dans le premier cas, dans la vie privée, le cinéma peut-être un simple divertissement pour les élèves. Dans le deuxième cas, regarder un film en cours passe souvent par une didactisation qui pourrait limiter son appréciation esthétique. C'est ce qu'Alain Kerlan signale dans sa lecture critique de l'étude de Archat-Tatab, en particulier sur une activité en cours de français avec un film :

[..] Cette expérimentation utilise un outil numérique, nommé *Lignes de temps*, dont on dira seulement qu'il permet à chaque élève de (re)voir le film séquence par séquence, image par image, et d'inscrire directement en marge des images arrêtées et distancées ses commentaires et ressentis, rompant ainsi le rapport de fascination que constitue le rapport « naturel » à toute œuvre cinématographique.[...].¹³

Dans l'enseignement des langues, l'accès au sens est prioritaire. Pour contourner le possible effet d'éloignement du rapport « naturel » avec le cinéma, je vais inscrire la séquence dans une démarche actionnelle. Une fois que les élèves auront réalisé, à l'oral, un premier résumé d'une scène spécifique, nous nous concentrerons sur l'observation de la prosodie et la gestuelle des personnages. Cette observation permettra aux élèves de s'approprier les dialogues pour une prochaine théâtralisation de la scène en classe.

Finalement, le projet final est une évaluation sommative sous forme d'expression écrite. Les élèves devront être capables d'identifier les moments les plus importants de la biographie de Carlos Acosta, de raconter la vie d'un personnage au temps du passé et de mettre en avant les défis surmontés par le danseur.

Les objectifs de la séquence étaient les suivants (voir Annexe 1).

Objectifs culturels :

¹² Centre National du Cinéma et de l'image Animée. En ligne : <https://www.cnc.fr>

¹³ Alain Kerlan, « Archat-Tatab Caroline. Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège », *Revue française de pédagogie*, 2018, p. 161. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/4189>

- Découvrir des expressions et des représentations de l'afro-descendance en Amérique Latine : l'expérience de Cuba.
- Le métissage au sein du système colonial espagnol
- Connaître l'extrait d'un poème de Nicolás Guillén, écrivain afro-descendant
- L'image de l'afro-descendant dans la culture cubaine après l'Indépendance de l'Espagne avec l'exemple d'une peinture de Oscar García Rivera
- Cuba après la Révolution et l'expérience d'un afro-descendant, Carlos Acosta, le premier danseur noir dans le Royal Ballet de Londres

Objectifs linguistiques :

- Réactivation de l'imparfait
- L'expression de l'opposition: *mientras que, en cambio, por el contrario*
- Vocabulaire de la description physique et des vêtements, et les verbes à affaiblissement : *llevar* et *vestir*
- Vocabulaire de la description d'une fête (*carnaval*)
- Lexique de la pauvreté
- Exprimer une hypothèse: *podemos deducir que... podemos decir que... + indicatif*
- Décrire les sentiments : *estar* + adjectif
- L'intonation dans une conversation

Objectifs pragmatiques :

- Être capable de présenter un tableau, réciter quelques vers d'un poème et présenter une scène de film
- Tâche intermédiaire : Restituer un dialogue et le théâtraliser
- Projet final : Expression écrite. Raconter le parcours d'un personnage à partir de la bande-annonce d'un film

II. Déroulement de la séquence et analyse

Séance 1 : « El Comercio triangular »

Document principal : Carte « El comercio triangular ».

Objectifs :

- Contextualisation des échanges entre l'Europe et l'Amérique pendant la colonisation
- Réactivation de l'imparfait et de la traduction de on comme forme impersonnelle en espagnol : l'emploi de « *se* » + verbe à la troisième personne du pluriel/singulier : *se cargaban / se intercambiaban / se vendían*
- Structurer un récit à l'aide de connecteurs logiques : *primero, luego, finalmente*

Dans un premier temps, la séance a débuté par la reprise du cours antérieur dédié au rôle de La Malinche comme traductrice du conquistador Hernán Cortés (voir annexe 2). Les élèves ont pu faire le lien avec la nouvelle séquence à l'aide de la peinture murale du mexicain Roberto Cueva del Río, intitulée « Malinche con Cortés », 1952.

Suite à la projection et la distribution en format papier du document principal de travail « El Comercio Triangular » (voir annexe 3), j'ai demandé aux élèves d'identifier le support. Quelques-uns ont trouvé tout de suite qu'il s'agissait d'une carte de l'Amérique Latine. C'est alors que j'ai pointé en projection les zones territoriales de l'Europe et de l'Afrique. Un élève a mentionné le commerce de « noirs » et j'ai donc illustré le triangle formé par les trois territoires : l'Europe, l'Afrique et l'Amérique.

Une fois la nature du document clarifiée, nous avons repéré les acteurs importants du commerce triangulaire à travers la question : « *¿Cuál es la relación entre las tres regiones destacadas en color marrón?* ». Les élèves ont remarqué les trois acteurs ou personnages du commerce triangulaire en mélangeant les noms des pays et continents : « *son negros... son esclavos, es Portugal y Francia* ». J'ai demandé la construction de phrases complètes.

Pour élucider le sens du document, j'ai pointé le titre « El Comercio triangular » et ensuite les dessins sur le document qui représentent des produits coloniaux, des esclaves et des bateaux. Les élèves ont fait le lien et ont produit des phrases au présent de l'indicatif : « *Los conquistadores viajan en barcos de Europa a África y a América* ». J'ai insisté sur l'utilisation des temps du passé que nous avons commencé à étudier lors de la séquence antérieure, en particulier, l'imparfait.

Dans un deuxième temps, après la lecture modélisante du texte qui fait partie du même document, j'ai demandé aux élèves de souligner la phrase « *se cargaban los barcos* » et de faire le lien avec le commerce. Un élève voulait exprimer l'idée suivante : « *Se trata del import-export* ». Après cette intervención, j'ai décidé de guider la réflexion : « *Se trata del comercio de la vergüenza* », « *Los comerciantes europeos y las élites africanas participaban en la venta de esclavos* ». De même, j'ai expliqué qu'il s'agit d'une thématique sensible. Dans ce sens, l'espagnol comme le français ont recours à une forme impersonnelle, qui peut être illustrée par l'utilisation de on. J'ai donc expliqué la formation de la phrase impersonnelle en espagnol : « *se* » suivi d'un verbe conjugué à la 3ème personne du singulier ou pluriel.

Comme réflexion, je pense qu'il est nécessaire d'insister sur la possibilité d'avoir le verbe conjugué au singulier étant donné que dans le texte, il n'y a qu'un exemple au pluriel. En

revanche, dans le document traité, la carte « Comercio Triangular », j'ai insisté sur utilisation de l'imparfait car il s'agit d'événements historiques propres d'un récit au passé.

Pour vérifier la compréhension du document et de la traduction de on, j'ai demandé aux élèves de compléter un texte à trous (voir annexe 4) pour travailler le point de langue. C'est après cette tâche que j'ai remarqué l'oubli des élèves du pronom « se » et j'ai leur ai demandé de l'écrire en encre rouge. Le texte à trous a été utilisé comme trace écrite de la leçon.

Finalement, c'est à l'oral avec l'utilisation du tableau que nous avons classifié les produits du commerce triangulaire en deux colonnes (voir annexe 5). D'un coté « *Los productos traídos de América* » et de l'autre « *los productos llevados a Europa* ». Les élèves connaissaient déjà l'origine de quelques produits par conséquent, j'ai constaté que cette activité aurait pu être un devoir à faire à la maison.

Travail à la maison. EE : *A partir del mapa estudiado y con ayuda de tu libro de español, encuentra el nombre de los países hispanohablantes marcados en marrón. Completa la frase: Los barcos del comercio triangular pasaban por los actuales países de...*

En somme, les objectifs culturels de la séance ont été atteints car nous avons établi un facteur clé pour l'étude des afrodescendants en Amérique Latine. En ce qui concerne les objectifs linguistiques, le temps de l'imparfait et la forme impersonnelle étaient présents dans le texte. Néanmoins, pour la description du document, les élèves avaient tendance à utiliser le temps du présent ce qui est plus naturel pour la description à l'oral. Le plus complexe a été l'utilisation de la forme impersonnelle à l'oral, forme qui a été pratiqué plutôt à l'écrit. En revanche, les élèves ont compris que l'imparfait s'emploie pour une action qui dure ou se répète dans le passé, pour décrire dans le passé ou poser le contexte dans un récit.

Séance 2 : « América colonial »

Document de support : Carte de l'Amérique Latine.

Document principal : Tableau de castes « Escena de Castas », XVIII^e siècle, Museo Soumaya, Mexique.

Objectifs :

- Connaître une représentation de la société coloniale
- Rappel du verbe : *hay/ veo / vemos a* + COD de personne
- Réutilisation de l'imparfait...
- Lexique :
 - La famille : *el padre, la madre, el hijo, la hija...*
 - La description physique : *tener el pelo + moreno, castaño, rubio / ser + moreno, blanco, negro, mestizo.*
 - L'origine: *ser africano, español, indígena.*
 - Des vêtements : *Llevar/vestir (e=> [i]) un huipil, una falda, un vestido, una chaqueta, un pantalón corto, una peluca...* (Les vêtements comme symbole du pouvoir).
- Savoir présenter un tableau

Dans un premier temps, la séance a commencé, comme prévu, par une reprise à l'aide d'une carte du monde actuel (voir annexe 6) indiquant les drapeaux des pays hispanophones. Deux élèves volontaires ont lu leur devoir : *Los barcos del comercio triangular pasaban por los actuales países de...Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala y México. Las islas de República Dominicana, Cuba y Puerto Rico.*

Ensuite, après la distribution, en version couleur, du document principal intitulé « Escena de Castas », (XVIII^e siècle) (voir annexe 7), j'ai projeté sur le tableau l'image de la peinture. J'ai rappelé aux élèves les clés pour décrire un nouveau document : Identification, description, explication et opinion. Les élèves qui participent souvent ont l'habitude d'identifier la nature du document assez rapidement. A l'aide du paratexte, ils ont situé la peinture dans l'espace et le temps mais il semblait nécessaire de poser la question « ¿Dónde queda la Nueva España ? ». Une fois que les élèves ont établi le lien entre le Mexique et la Nouvelle Espagne, ils ont situé dans le temps la scène du tableau, en précisant la période coloniale. Les élèves ne réagissent pas encore par rapport à la signification du titre.

Dans un deuxième temps, j'ai entouré la femme appartenant à la famille indigène et l'homme appartenant à la famille espagnole (*criolla*), deux personnages opposés dans l'espace et dans l'échelle sociale. Les élèves ont repéré les différences entre personnages grâce à la description des vêtements. J'ai remarqué la confusion entre le mot la robe et « *la ropa* » et j'ai aussi proposé le mot « *un vestido* », le mot nahuatl « *huipil* » ainsi que le verbe « *vestir* » à la place de « *llevar* ». La phrase utilisée par les élèves a été : « *La mujer lleva un vestido* ».

Mon objectif était d'obtenir de la part des élèves des phrases avec le verbe « *vestir* » à l'imparfait. Comme réflexion, je peux constater que le tableau est assez riche et la description des personnages semble se faire plus naturellement au présent de l'indicatif.

Dans un troisième temps, pour amener les élèves vers la thématique de l'opposition sociale, j'ai insisté sur la figure de l'homme en signalant par exemple sa perruque. C'est alors que la thématique du contraste social est ressortie naturellement chez les élèves notamment par les différences entre les vêtements traditionnels de la femme indigène et ceux portés par un

personnage européen masculin. C'est alors que j'ai introduit les questions guidantes « *¿Qué representa la peluca ?, ¿Cualquiera podía llevarla?* ». Un élève a exprimé : « *El rey lleva peluca* ». A partir de cela, nous avons établi que l'homme représentait la classe sociale ou « caste » liée à la couronne espagnole, c'est-à-dire au pouvoir. C'est à ce moment que j'ai pointé le titre « Cuadro de castas » et les élèves ont conclu que les familles appartenaient à des classes différentes.

Ils ont également insisté sur le fait que chaque famille était composée de trois membres et que chacune avait un enfant. J'ai saisi cette opportunité pour les sensibiliser sur les différentes couleurs de peau. Les élèves ont conclu : « *Las familias eran mestizas* ». J'ai voulu reprendre le verbe « *vestir* » et le temps de l'imparfait mais le verbe « *llevar* » revenait dans les phrases des élèves, cette fois, à l'imparfait. La trace écrite résultante est la suivante :

Vocabulario : la Nueva España, indígena, mestizo, la peluca

Lección : En la Nueva España...

Podemos deducir que la pintura muestra cuatro familias de tres castas diferentes.

En conclusión, las familias eran mestizas. Los personajes más ricos llevaban peluca y los pobres llevaban ropa tradicional.

Gramática : L'imparfait du verbe vestir : vestía, vestías, vestían, vestíais, vestían.

Travail à la maison. *EE : Explica cómo eran las familias en el siglo XVIII. Inspírate en el cuadro «Escena de castas». Mínimo tres frases. Por cada frase usa los verbos «haber, ser, vestir y tener» en el tiempo del imperfecto y el vocabulario de la lección. Completa la frase: En el siglo XVIII, en la Nueva España...*

L'objectif culturel a été atteint, mais j'ai pu constater que le tableau montre une vision assez naïve de la période coloniale. J'ai pointé la famille du centre, qui illustre un homme noir et une femme blanche avec leur enfant « *mulato* », en insistant sur le fait que le personnage était issu d'esclaves du Commerce Triangulaire. Néanmoins, dans ce tableau la dimension de la division des castes n'est pas évidente. C'est pour cela que j'ai pris le conseil de mes formateurs, M. Boutier et Mme. Izquierdo d'inclure un autre tableau de castes pour la reprise.

Les objectifs lexicaux ont été atteints, les élèves ont utilisé les deux formes demandées même si « *vestir* » n'a pas été pas la forme prédominante. De plus, j'ai constaté que le tableau est assez riche et la description des personnages semble se faire plus naturellement au présent de l'indicatif. Enfin, l'objectif pragmatique, la description d'un tableau a été complété.

Séance 3 : « Los antepasados en Cuba »

Document de support : Tableau de castes « A cuadretes », XVIII^e siècle, Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, Mexique.

Document principal : Extrait du poème « *Balada de los dos abuelos* » (1934) de Nicolás Guillén, dans West Indies Ltd., 1972.

Objectifs :

- Décrire les ancêtres des cubains.
- L'expression de l'opposition : *en cambio, mientras que, por el contrario*
- Les comparatifs d'égalité : *ser + como, ser + tan + adjectif + como, el mismo*
- Lexique des objets africains et européens : *una lanza, un tambor, un armadura, una gorguera*

Dans un premier temps, nous avons révisé à l'oral les devoirs. Quelques élèves ont produit des textes assez longs et d'autres ont su respecter la consigne mais en oubliant de reprendre la phrase d'amorce. J'ai constaté qu'il est utile de demander aux élèves d'écrire la consigne quand ils fournissent un travail.

Ensuite, pendant la reprise, j'ai demandé de faire la comparaison entre le tableau « Escena de castas » et une deuxième peinture de castes intitulée « A cuadretes », (XVIII^e siècle) (voir annexe 8) que j'ai projeté (support visuel commun) et distribué (support en document papier) aux élèves en version couleur. Ce nouveau document, plus complexe, nous a demandé plus de temps que le précédent. J'ai donc fait son étude d'introduction pour que l'ensemble de la classe ait une base correcte et comprenne ainsi le sens général du document. Le message principal du document est : « *una clasificación de la sociedad colonial de la Nueva España donde el color de la piel determinaba el destino de los individuos* ».

Les élèves ont d'abord remarqué la différence de nombre entre les familles, quatre dans le premier tableau de la classe précédente et seize dans le second. Ils ont ensuite repéré les différences sur l'environnement des deux scènes, une dans la nature et l'autre composée de « cuadros ». Ils sont arrivés à produire des phrases telles que : « *En la primera pintura los personajes están en la naturaleza mientras que en el segundo hay cuadros* ». Alors, j'ai pointé la distance spatiale entre les personnages : « *¿Cómo están representados los personajes?* ». Les élèves ont répondu : « *Son cuadros* » ce qui a permis d'introduire la question « *¿Por qué están separadas las familias?* ». Les élèves étaient intrigués, et j'ai signalé les vêtements de la famille dans le cadrage 1 en opposition à celle du cadrage 16.

La thématique de la « classe sociale des personnages » est revenue rapidement au sein de la classe en produisant les phrases suivantes : « *Son clases sociales diferentes* ». Tout de suite, j'ai pointé les titres qui accompagnent les cadrages 1 et 2 : « *Mestizo* » et « *Tornatrás* ». Le premier terme était connu par des élèves grâce à la séance précédente mais il a fallu clarifier le second terme comme « *volver atrás* » et expliquer que pendant la période coloniale, les personnes de peau blanche gardaient le pouvoir en détriment des personnes métisses. « *En la Nueva España las personas de piel blanca tenían el poder* ».

Finalement, le guidage a permis d'arriver à la conclusion suivante : « *Para concluir, las pinturas de castas representan a las clases sociales en la colonia española* ».

La répartition temporelle des tâches avait été faite en prévoyant un temps de travail plus réduit pour la comparaison des deux tableaux. Pendant la séance, je me suis aperçu que la complexité du tableau demandait un travail plus profond. L'accès au sens est devenu une sorte de décryptage qui a pris le temps d'une demi-séance. Cette tâche a donc débordé sur la reprise mais nous avons pu malgré cela réactiver le vocabulaire travaillé pendant la séance précédente et clarifier l'objectif des tableaux de castes.

En temps réduit, j'ai quand même décidé d'amorcer l'étude de l'extrait du poème de Nicolás Guillén. J'ai d'abord expliqué aux élèves que nous allions faire un saut dans l'espace et dans le temps nous situant donc dans l'île de Cuba. Ensuite, nous avons distribué le document qui se compose de deux parties: deux strophes du poème de Nicolás Guillén intitulé « Balada de los dos abuelos » (1934) et une carte de Cuba avec les dates clés de l'histoire de l'île (voir annexe 9). Nous avons aussi profité de réviser la prononciation et la structure des dates. Tout de suite, les élèves ont reformulé les phases chronologiques et ont fait le lien avec L'Espagne. Alors, se sont produites des phrases comme : « *Cuba se independizó de España* ». De même, quelqu'un a mentionné la figure de Fidel Castro.

Après, la lecture modélisante, j'ai demandé de repérer l'image du poète. Un élève a dit : « *Es negro, es mestizo* ». Suite au rappel de la démarche pour aborder un nouveau document, les élèves ont commencé par l'identification du document. Il y en a encore quelques-uns qui donnent des réponses trop générales : « *es un texto* ». Cependant, d'autres ont déjà des automatismes pour identifier un poème comme : « *Hay dos estrofas, tiene rimas* ».

Ensuite, nous avons abordé le titre afin d'élucider qu'il s'agit d'un poème autobiographique en identifiant les personnages : « *El autor habla de sus abuelos* ». Les strophes sélectionnées du poème permettent de travailler deux dimensions: d'un côté (et dans un premier temps), la description de chacun des grands parents et d'un autre côté (dans un deuxième temps) travailler l'opposition entre les deux.

J'ai demandé aux élèves : « *¿Qué objetos llevan los abuelos?* ». Les élèves se sont concentrés sur « *una lanza con punta de hueso* » mais le mot « *lanza* » n'avait pas été compris, pour cela j'ai mimé la position de la lance et dessiné sur le tableau la pointe triangulaire de l'objet. Ensuite, quand j'ai élucidé le mot « *armadura* » : « *Es lo que vestían los conquistadores* ». Nous sommes arrivés à la compréhension de l'opposition entre les deux personnages : « *Un abuelo es negro y el otro abuelo es conquistador* ». J'ai rappelé la situation des noirs en Amérique pendant la période coloniale, en vérifiant que les élèves avaient conscience la situation du grand père noir, c'est à dire, celle de l'esclavage.

J'ai voulu préciser les origines ethniques de l'écrivain afin de motiver la réflexion sur la relation entre une activité d'écrivain et la condition d'esclavage. Les élèves on conclut que l'esclavage était révolu à l'époque de Nicolás Guillén. D'autre part, le mot « *escoltan* » empêchait l'accès à la compréhension et pour cela je me suis aussi servi de la mimique jusqu'à ce que quelqu'un dise « *los abuelos lo protegen* ». Ce qui nous a permit d'arriver à l'idée d'égalité entre les grands-pères. C'est-à-dire, Nicolás Guillén est un écrivain métisse qui rend hommage à ses origines noires et blanches.

J'avais prévu l'introduction d'autre connecteur d'opposition « *en cambio* » pour varier la forme « *mientras que* » déjà connue par les élèves. Des phrases se sont produites à l'oral : « *El abuelo negro lleva lanza **mientras que** el abuelo blanco lleva gorguera.* » « *El abuelo negro lleva un tambor **en cambio** el abuelo blanco lleva armadura* ».

Dans un dernier temps, j'ai voulu identifier leur niveau de connaissance et niveau d'aisance sur la figure poétique qui représente une chose ou un être inanimé sous les traits d'une personne : la bonne surprise est qu'ils connaissaient la figure rhétorique de la personnification. On a conclu que l'auteur décrivait ses deux grands pères à travers de ses objets.

En utilisant la projection comme outils, j'ai signalé sur le tableau que « *el abuelo negro* » avait aussi une arme. Ceci permet d'engager une autre question : « *¿qué valor tienen los abuelos?* ». La classe a répondu « *los abuelos son iguales* ». J'ai voulu faire une nuance en apportant une précision sur cette notion d'égalité : « *No son iguales porque uno es negro y otro blanco. Visten diferente pero tenéis razón: tienen el mismo valor para el poeta* ».

A ce moment, j'ai lancé le défi « *¿Quién puede hacer una frase para resumir la descripción de los abuelos?* ». Nous avons obtenu la phrase de la trace écrite :

Lección: « El abuelo negro prefiere la música mientras que el abuelo blanco prefiere la guerra ». « Para el autor su abuelo negro y su abuelo blanco tienen el mismo valor ».

Travail à la maison. EOC : Para la próxima clase: memorizar los nueve primeros versos del poema « Balada de los dos abuelos » para recitarlos y saber describir a los abuelos.

Dans la planification, j'avais prévu des phrases plus longues et je me suis aperçu que ceci rend la tâche de restitution plus compliquée pour les élèves ayant un faible niveau. Il y a quelques élèves qui sont capables de faire une longue description mais ce n'est pas le cas de la majorité.

En somme, les objectifs culturels de la séance étaient accomplis. En ce qui concerne les objectifs linguistiques, deux des trois formes de comparaison ont été utilisées par les élèves.

Séance 4 : « Los afrodescendientes durante la República en Cuba »

Document principal : Tableau « Comparsa » (Cuba, 1940) de Oscar García Rivera.

Objectifs :

- Connaître une représentation folklorique des Cubains
- La comparaison : *parecerse a, ser diferente a*
- L'expression des sentiments : *estar + adjectif (alegre, contento, feliz)*
- Lexique:
 - La fête : *el carnaval, la comparsa, la tradición*
 - Des vêtements : *un sombrero, un traje, una falda, un pañuelo.*
 - Des instruments musicaux : *un tambor (conga)*

Dans un premier temps, pendant la reprise, les élèves ont pris la parole pour rappeler l'extrait du poème de Nicolás Guillén. Quelques élèves ont fait leur récitation par coeur. J'ai reçu de bonnes surprises car ceux qui ne sont régulièrement pas habitués à prendre la parole ou bien à fournir du travail ont fait l'effort de faire leur récitation.

Dans un deuxième temps, j'ai projeté sur le tableau le document « Comparsa » (1940) (voir [annexe 10](#)) avec l'objectif de faire une comparaison entre ce dernier et le poème de Nicolás Guillén. D'abord, les élèves ont fait l'identification et la description du tableau avec intérêt sur la description des couleurs et la joie des personnages. De même, ils se sont concentrés sur le nombre de personnages et ont produit des phrases comme :

« En el cuadro hay siete personajes en cambio en el poema hay dos ».
« En el cuadro los personajes están muy bien vestidos mientras que en el poema están vestidos como guerreros ».

Ensuite, ils ont repéré le tambour et le point en commun entre le personnage du grand père noir dans le poème de Nicolás Guillén et un personnage masculin du tableau « Comparsa », voilà des exemples qui se sont produit : *« En el cuadro el hombre en el centro tiene un tambor como el abuelo negro en el poema »*. Avec cette phrase, nous avons établi qu'il s'agissait des afrodescendants qui habitaient Cuba.

La scène festive a attiré l'attention des élèves et ils ont décrit l'état d'âme des personnages : *« están en una fiesta, están felices »*. À cet égard, j'ai insisté sur l'absence des personnages blancs dans le tableau ce qui a suscité leur questionnement. Pourquoi y-avait-il uniquement des personnages noirs ?

Pour aider à trouver la réponse, j'ai pointé dans le paratexte du tableau « Cuban Art and identity 1900-1950 » pour élucider le mot en anglais *identity*. Ensuite, j'ai dévoilé le fait que l'auteur, Oscar García Rivera, était un cubain blanc : *« García Rivera, era un pintor cubano de piel blanca que pintaba a los negros para representar el folclore cubano. Sin embargo, en esa época, los blancos mantenían el poder en Cuba »*.

La trace écrite de la séance :

Vocabulario : celebrar, comparsa es un grupo que sale de fiesta, un tambor

*Lección : En el poema, los antepasados negros y blancos están representados **en cambio** en el cuadro solo se representan a los negros de Cuba.*

Gramática : L'opposition en cambio/ mientras que/ser como

Travail à la maison. *En el cuaderno, compara a los abuelos del poema de Guillén con los personajes del cuadro de Rivera. ¿En qué se parecen y en qué son diferentes? Usa los conectores de comparación (en cambio, mientras que; ser como), escribe cinco frases.*

Je constate que l'apprentissage des poésies sont appréciés par les élèves. A ce moment de l'année (janvier), ceux qui n'étaient pas actifs, ont pris un peu plus de confiance pour réciter par coeur et en public. Par contre, l'envoi des enregistrements par mail restait plus limité et seulement un nombre réduit d'effectifs était assidu. La majorité préférait la présentation en cours.

En ce qui concerne les objectifs culturels, j'étais satisfaite car les élèves ont compris les différentes périodes dans lesquelles les afro-descendants sont passés à Cuba ainsi que leur représentation : la colonie et le Cuba indépendant.

Quant aux objectifs grammaticaux, les verbes « *parecerse a / ser como* » ont été utilisés uniquement l'oral par conséquent les élèves comprennent les formes mais ils auraient été nécessaire d'en faire une trace écrite plus complète pour fixer davantage.

Séance 5 : « Los afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (1) »

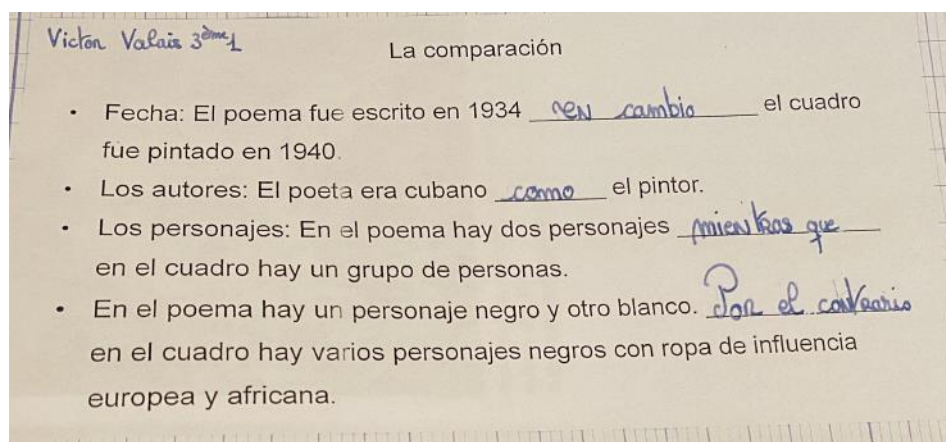
Document support : Affiche publicitaire pour le film « Yuli » (2018) de Iciar Bollain.

Document principal : Séquence du film « Yuli », *¿Quieres ser bailarín?*, (1 min. 32).

Objectifs :

- Déduire la situation des afro-descendants par le langage filmique.
- Expression de l'hypothèse : *me parece que... podemos deducir que...*
- La comparaison : *parecerse a, ser diferente a*
- Décrire les sentiments de quelqu'un : *estar + adjectif*
- Lexique :
 - La description physique ; les vêtements et la famille.
 - La pauvreté : *la pobreza, la casa vieja, ser + pobre, modesto, humilde.*

Dans un premier temps, un élève a écrit sur le tableau les phrases de son devoir. En parallèle, la classe a évoqué le document du cours précédent. Après la correction du devoir maison, j'ai distribué le texte avec des phrases modèle à compléter avec des connecteurs logiques de comparaison pour résumer la séance précédente. On a rappelé à l'oral les connecteurs et les élèves ont lu à voix haute leurs réponses.



De plus, j'ai profité de cet instant pour établir une nuance sur la peinture « Comparsa » afin de rappeler l'importance du métissage à Cuba à partir de deux points. Premièrement, la population afro-descendante s'est imprégnée de la langue et de la culture espagnole ce que nous pouvons voir à travers les vêtements : « el sombrero, los zapatos, las faldas de los personajes son ropa de influencia europea ». D'autre part, la culture européenne à Cuba s'est enrichie de la culture africaine, à travers la musique par exemple. Nous avons signalé le cours précédent le tambour que porte l'un des personnages du tableau : « por otro lado el tambor es un símbolo de la influencia africana ».

Dans un deuxième temps, nous avons fait l'analyse de l'affiche promotionnelle du film « Yuli » (voir annexe 11) projetée sur le tableau et distribuée à la classe. Les élèves ont identifié rapidement et à l'oral la nature du document. Ensuite, nous avons travaillé la création d'hypothèses à travers la relation des personnages et leurs traits physiques : « *Mirad al hombre y al niño, se parecen...* » J'ai aussi introduit à l'oral des phrases en amorce pour aider l'expression orale en interaction « *me parece que, podemos deducir que* ». Les élèves ont produit les phrases suivantes :

Me parece que es el padre y su hijo porque el niño se parece al hombre.

*Podemos deducir que son pobres porque los muros de la casa son viejos...
El padre está enfadado **mientras que** el hijo está triste.*

L'analyse de cette affiche me parut intéressante comme introduction à une prochaine étape qui allait être le visionnage d'un extrait du film « Yuli ». Cette introduction, à travers l'affiche, nous permit donc d'établir des hypothèses qui allaient être confirmées plus tard. J'ai également prévenu les élèves de l'accent spécifique de Cuba. « *Vais a hablar de lo que pasa, concentraros en lo que comprendéis y no en lo que no entendéis* ».

Suite à une première projection, nous avons fait une mise en commun de la scène du film « Yuli », intitulée « *¿Quieres ser bailarín?* » (1 min. 32). J'avais prévu de projeter sur le tableau trois phrases (suivant la méthode vrai ou faux) pour confirmer la bonne compréhension de l'extrait filmique mais cela n'a pas été nécessaire car nous sommes arrivés à résumer la scène en quelques phrases :

« Se trata de un fragmento / una escena de película. El protagonista se llama Carlitos, un chico cubano que quiere ser futbolista y su padre lo obliga a ser bailarín ».

Les élèves ont déduit que la scène se déroulait dans un endroit différent de celui de l'affiche. Un lieu qui s'oppose à la pauvreté. Certains ont pu situer la scène : « es *una escuela de baile* », alors que d'autres ont identifié que Carlitos, le protagoniste du film, voulait devenir footballeur comme Pelé, le célèbre afro-brésilien. Les élèves ont pu également faire le lien entre Yuli, lors de son audition, et Michael Jackson, un symbole afro-américain.

Cette scène nous a amené à réfléchir ensemble sur les enjeux pour Carlitos. Que se passerait-il si Carlitos ne passait pas l'audition? « *En Cuba, para estudiar ballet, el gobierno paga los estudios y la alimentación de los estudiantes* ».

Ensuite, j'ai annoncé la deuxième projection ainsi que le travail à faire qui serait noté (sous forme d'évaluation formative). Pendant la planification, j'avais envisagé que le travail serait fait sur feuille, mais je me suis rendu compte que l'accent cubain pouvait être une difficulté pour les élèves. Pour contourner la difficulté de l'accent, et afin de guider la compréhension orale, j'ai décidé de préparer une fiche avec huit moments clés de la scène de sorte que les élèves ont pu se concentrer de façon organisée sur les quatre personnages qui parlent dans des moments préétablis (voir [annexe 12](#)). L'objectif final est de rendre possible la création des phrases inspirées de l'extrait et puis faire la théâtralisation de chaque dialogue. La consigne de travail est la suivante : *Vas a representar la escena. Escribe lo que dicen el padre, Carlos y las dos profesoras. Elige un papel e interprétalo al oral.*

De plus, j'ai clarifié qu'il n'était pas nécessaire de réécrire textuellement les dialogues de chaque personnage et qu'il était important de faire une phrase avec ses propres mots pour exprimer la même idée. Les phrases devaient être courtes avec une représentation théâtrale simple.

Dans l'objectif d'assurer le travail actif de tous les élèves, j'ai distribué une feuille par personne. Dans le même esprit, le barème prend en compte le travail écrit et la présentation orale de manière individuelle même si la préparation était faite en groupe. La classe était déjà organisée en îlots, la configuration de la salle étant inamovible.

Pendant la préparation, les élèves se sont investis et ils ont posé beaucoup de questions. En parallèle, je faisais une correction de leur travail. Pour la séance suivante, ils devraient préparer la présentation orale théâtralisée. Pour cela, j'ai donné accès au fichier de la scène filmique dans l'Espace Numérique de Travail, prenant en compte aussi ceux qui ont été absents.

Quelques-uns étaient préoccupés par la représentation chorégraphique de type Michael Jackson. Je les ai rassurés en reconfirmant que l'objectif était de travailler l'expression orale.

Travail à la maison. *Grábate en casa o prepárate para representar la escena de la película en clase de español.*

A manière de réflexion, j'ai constaté que certains élèves n'ont pas respecté la consigne car ils ont été tentés de transcrire textuellement certains dialogues, en particulier celui de Carlitos au moment où il exprime ce qu'il veut devenir. Cela a donné des phrases trop longues et incohérentes du au débit de la parole du protagoniste dans cette partie de la scène. D'autres étaient plus simples à comprendre et certains ont voulu garder le style cubain, à travers la phrase prononcée par la professeure : *Carlitos, ¿qué es lo que tu quieres ser?*. Ils n'en ont été pas obligés mais ceci a révélé leur volonté de retranscrire fidèlement la séquence.

En ce qui concerne les objectifs de la séance, je constate qu'ils ont été atteints car les élèves ont compris la situation d'un personnage à partir d'un extrait filmique en faisant leurs hypothèses et en comparant l'affiche avec la mise en scène du film et la gestuelle des personnages. Les élèves ont pu réinvestir le vocabulaire de la séquence et se sont investis pour la compréhension du document vidéo. Certains ont finalement eu une attitude plus active en cours étant donné qu'il avait une sorte de pression positive pour préparer leur présentation face à la classe.

Cette séquence m'a rappelé que l'accès au sens dans la pratique langagière est indispensable. C'est la raison pour laquelle j'ai établi cette fiche de photogrammes en prenant le risque d'un éloignement avec le rapport naturel du cinéma. Pour contourner ce possible effet, j'ai donc inscrit la planification de la séquence dans une démarche actionnelle. Une première restitution orale par les élèves a été faite, suivi d'une observation de la gestuelle des personnages, la prosodie (l'intonation, le ton et l'accent) et la réinterprétation des dialogues.

Pendant la planification, l'utilisation du subjonctif aurait pu être un mode à aborder mais il me semblait trop hâtif étant donné le moment de l'année. En effet, j'ai pu apercevoir que le présent de l'indicatif n'était pas encore complètement acquis. C'était le cas pour le verbe « *querer* » et l'affaiblissement en première personne du singulier. Certes, l'utilisation du subjonctif aurait été plus naturel spécialement quand les élèves voulaient exprimer les phrases du père: « *El padre quiere que el hijo sea bailarín* ». Ce mode sera donc abordé mais en troisième et dernier trimestre.

Séance 6 : « Los afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (2) »

Document principal : Bande-annonce du film « Yuli », 2018, (1 min. 47).

Objectifs :

- Déduire la situation des afro-descendants par le langage filmique
- Organisation d'un récit
- Expression de l'opinion : *me parece, pienso que...*
- Lexique : *la biografía, la infancia, la juventud, la edad adulta*

Dans un premier temps, nous avons fait la reprise à l'oral qui a servi par la même occasion à introduire le travail de cette séance. Ensuite, j'ai projeté la scène « *¿Quieres ser bailarín?* » pour que les élèves absents se familiarisent avec le contexte, même si certains d'entre eux avaient préparé leur dialogue à la maison.

Les élèves ont alors organisé le devant de la salle comme scène de théâtre, en déplaçant quelques chaises et situer ainsi les personnages dans l'espace (le rôle des deux professeures face à la classe), et celui de Carlitos et son père (parmi le premier range de la classe).

Environ cinq groupes de travail ont théâtralisé la scène. Chacun s'est organisé de façon autonome pour la distribution des rôles. Pendant la présentation, les élèves se sont investis dans la gestuelle et la tonalité des dialogues. Il a eu des surprises car certains qui sont assez dispersés en cours ont participé de manière beaucoup plus active. Les absents ont fait leur présentation le cours suivant. L'activité s'est déroulée avec naturel et les groupes se sont succédés sans trop de retard.

Dans un deuxième temps, j'ai annoncé l'activité finale de la séquence, la compréhension orale de la bande-annonce du film « Yuli » (1 min. 47). Après un premier visionnage, j'ai demandé encore de se concentrer sur le sens général. Les élèves ont bien identifié la nature du document comme une bande d'annonce du film « Yuli ». Nous avons clarifié que le titre est le surnom de Carlitos, le protagoniste. Plusieurs élèves ont identifié la ville d'origine de La Havane et Londres où le protagoniste a fait ses études. Certains ont fait le lien avec le film anglais de « Billy Elliot » ce qui nous a amené à faire brièvement quelques comparaisons intéressantes et participatives. « *Billy Elliot es lo opuesto de Carlitos porque su padre rechaza el baile mientras que en Yuli, es el padre quien obliga a bailar al hijo. Además, la película Yuli está basada en una historia real* ».

Afin d'ouvrir la discussion, j'ai posé la question, « *¿Por qué la vida de Carlos Acosta es extraordinaria?* ». Certains élèves ont souligné le fait que le protagoniste était sorti de la pauvreté et était devenu célèbre : « *El chico ganó mucho dinero y fama* ». « *El chico llegó a ser bailarín profesional* ». J'ai clarifié que Acosta a été le premier danseur noir dans le Royal Ballet de Londres, pour leur demander de faire le lien avec les thèmes de notre séquence de l'esclavagisme, la société coloniale et l'indépendance à Cuba. Un élève a dit : « *El chico negro llegó a ser bailarín en una compañía de ballet porque la sociedad evoluciona* ».

Une fois établi le sens du document vidéo, nous avons esquissé les moments de la vie du personnage, déjà bien illustré dans la bande annonce par : « *La niñez, la juventud y la edad adulta* ». Après, j'ai introduit l'amorce « *Cuando Carlos era niño...* » et demandé aux élèves de faire à l'oral des phrases au passé simple et à l'imparfait. J'ai rappelé que pour les actions ponctuelles ou complétées dans le passé, nous utilisons le passé simple alors que pour décrire une action qui dure ou se répète dans le passé on utilise l'imparfait.

Le temps de la séance et de la séquence arrive à sa fin. Les élèves devront préparer une fiche de compréhension orale comme devoir à la maison (voir annexe 14) ainsi qu'une expression écrite comme projet final de la séquence (voir annexe 15):

Proyecto final: *A partir del tráiler de la película cuenta la historia de «Yuli».*

- *Habla de los momentos importantes en la historia de Carlos Acosta.*
- *Utiliza los tiempos del pasado (passé simple et imparfait).*
- *Explica por qué es extraordinaria la historia del primer bailarín negro en una compañía de ballet.*

Dans la planification, j'avais prévu de faire une activité additionnelle en expression orale en interaction qui avait pour but de comparer deux affiches du même film, l'affiche avant-première (voir annexe 11) et l'affiche officielle du film (voir annexe 16). Néanmoins, je l'ai écarté pour assurer l'acquisition des notions au sein des six séances sans débordement.

L'ensemble de la classe a rédigé l'expression écrite à la maison. Seulement cinq élèves n'ont pas rendu le devoir. Il s'agit d'élèves avec de grandes difficultés dans l'ensemble des matières et un manque d'autonomie. En général, les expressions écrites ont été bien réussies. La meilleure note a été de 9,5; la moyenne de 8 et la plus basse 3 sur 10. L'utilisation du passé simple, n'a pas été respectée par tous les élèves. Comme remédiation, j'ai relevé sur les copies les verbes qu'il fallait mettre au passé simple et à l'imparfait avec un code couleur pour que les élèves fassent leurs corrections.

III. Bilan général de la séquence

Cette séquence était ambitieuse et a demandé une contextualisation rigoureuse. L'objectif n'a pas été de faire un cours d'histoire mais bien d'unir clairement les notions du programme d'espagnol de troisième avec le support de documents authentiques autour de la notion de l'afro descendance depuis la période coloniale américaine à nos jours. L'ambition de retracer 500 ans d'histoire en 6 séances en fut la difficulté et sa planification a ainsi dû être parfois adaptée au fur et à mesure en fonction de l'avancée des élèves.

Malgré cette difficulté, cette séquence a porté ses fruits car les élèves, et même ceux en difficulté, ont été forcés à prendre la parole en public, à interagir avec leurs camarades et à avoir ainsi un sentiment d'appartenance au sein de la classe.

La notion de persévérance était pour moi essentielle. Elle a été abordée à travers le personnage de Carlos Acosta dans le film « Yuli », et mon objectif était de faire ressortir cette valeur au sein de la classe. La pauvreté et la réussite ne sont pas toujours des notions opposées si le travail, la persévérance et le volontarisme sont présents. Ces valeurs ont été transmises indirectement par l'étude des documents.

Le progrès des élèves a été très varié et donc à plusieurs vitesses sur l'ensemble des six séances. C'est une difficulté majeure. Le maintien de la planification de la séquence est malgré tout important. Une attention particulière et personnalisée a donc été la solution pour aider les élèves avec un manque d'autonomie. La gestion du temps était donc un défi.

L'attention de l'ensemble de la classe est changeante en fonction du jour de la semaine, de l'heure et même de la configuration de la classe (en îlots par exemple). Il s'agit ici d'éléments importants auxquels je porterai un intérêt particulier.

Pendant les cours, l'utilisation très majoritaire de l'espagnol rend difficile l'acquisition de certaines notions (vocabulaire, sens des documents, participation...). En effet, j'utilisais la langue française uniquement pour les points grammaticaux (environ 15% du temps). Ce choix me demandait plus de temps pour arriver aux objectifs fixés mais je perçus son efficacité sur le long terme.

L'autorité et le maintien de la classe a été un défi tout au long de l'année de façon générale. Grâce à l'observation d'autres classes (classe d'anglais au sein du collège, classe d'espagnol au sein du collège Buffon) j'ai pu m'armer de conseil et d'outils. Plus précisément, pendant cette séquence, j'ai décidé d'imposer comme tâche intermédiaire, une théâtralisation de l'extrait d'un film. Le fait de devoir présenter en public a permis à la grande majorité de la classe de préparer en amont, de participer, et donc d'avoir une meilleure assiduité. Mettre les élèves parfois en zone d'inconfort aide à leur progression.

BIBLIOGRAPHIE

Documents de la séquence :

Anonyme, Tableau de castes, *Escena de Castas*, XVIII^e siècle, huile sur toile, Col. Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Mexico, Mexique. En ligne : <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/pintura-de-castas-un-catalogo-de-la-diversidad-del-mestizaje-en-nueva-espana>. (Consulté le 2 de diciembre de 2019).

Anonyme, Tableau de castes, *A cuadrotes*, XVIII^e siècle, Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, Mexique.

Bollaín, Iciar, *¿Quieres ser bailarín?*, séquence du film *Yuli*, (1 min. 32).

Mise en ligne le 22 novembre 2018 : <https://youtu.be/Cy94Tr9FIRI>, (consulté le 26 décembre 2019).

Bollaín, Iciar, Bande-annonce du film *Yuli*, (1 min. 47). Mise en ligne le 10 septembre 2018 : <https://youtu.be/HJfaU75cka0> (Consulté le 2 décembre 2019).

Cueva del Río, Roberto. Peinture murale, *Malinche con Cortés*, 1952, Mexique.

Gil Lobo, Abel, « El Comercio Triangular » dans *El comercio de esclavos durante la Edad Moderna*. Mis en ligne le 8 mai 2018 : <http://elordenmundial.com/mapas/comercio-de-esclavos/> (Consulté le 26 décembre 2019).

Guillén, Nicolás, « Balada de los dos abuelos » dans *West Indies, Ltd.*, 1934.

Sites officiels :

Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En ligne :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf

Le cinéma dans les langues vivantes. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

« *Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)* » en ligne : <https://www.education.gouv.fr/node/260861>

Didactique des langues :

Archat-Tatah, Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Presses Universitaires de Rennes. 2013. (p. 228)

Alain Kerlan, « Archat-Tatah Caroline. Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège », *Revue française de pédagogie*, en ligne, 183 | avril- mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2013 : <http://journals.openedition.org/rfp/4189> (consulté le 19 avril 2019).

Centre National du Cinéma et de l'image Animée (CNC) : <https://www.cnc.fr>

Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, F. Références, 1986. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807654h/f26.image>

La classe inversée : <http://www.classeinversee.com/presentation/>

Medioni, Maria-Alice. *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, La Chronique sociale, Lyon : Chronique sociale. DL 2005, (p. 238).

Medioni, Maria-Alice. « *Le court métrage en classe de langue. Bienvenido Mister Mohamed* », Lyon. Dossier. Le cinéma en langues. *Langues Modernes*. 2/2015. p. 44-45
En ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/le_court-metrage_en_classe_de_langue.pdf (Consulté le 3 avril 2020).

Contextualisation de la séquence :

Adorno, Natalie. « La identidad afrodescendiente dentro del cine colombiano ». *Cinemas d'Amérique Latine*. 21/2013. p. 111- . En ligne : <http://journals.openedition.org/cinelatino/260> (Consulté le 17 avril 2020).

AA. VV., «Breve historia del poblamiento de América hasta la crisis colonial» en *Atlas Histórico de América Latina. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana. UNLA. Argentina. En ligne : <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/historia-colonial.pdf#page=33> (Consulté le 18 décembre de 2020).

Castañeda García, Rafael. « Pintura de Castas, un catálogo de la diversidad del mestizaje en Nueva España » en *Relatos e Historias en México*, 115, mars 2018.
En ligne : <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/pintura-de-castas-un-catalogo-de-la-diversidad-del-mestizaje-en-nueva-espana>. (Consulté le 2 décembre 2019).

Catelli, Laura. « Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del periodo virreinal tardío », *Cuadernos del CILHA*, a. 13, n. 17, 2012 (146 –174). En ligne : <https://www.semanticscholar.org/paper/Pintores-criollos%2C-pintura-de-castas-y->

[colonialismo-Catelli/817fc09f54f3d7b8fe8b91bcc84bee7d807a3cc5](#) (Consulté le 23 décembre 2019).

Martínez, Juan A., « En foco: Arte Cubano e Identidad 1900-1950 ». *The Farber Foundation. Cuban Art News. Cuban art and culture worldwide*. En ligne : <https://cubanartnews.org/es/2013/10/24/en-foco-arte-cubano-e-identidad-1900-1950/> (consulté le 2 décembre 2019).

Wolf, Erik. « El tráfico de esclavos », capítulo VII dans *Europa y la gente sin historia*. FCE, (1982) 2006.

Sitographie :

Nations Unies, *Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine*, en ligne : <https://www.un.org/fr/observances/decade-people-african-descent>

Morena films. Site officiel du film « Yuli » : <https://morenafilms.com>

ANNEXE 1

Séquence pour la classe de 3ème (classe constituée de la 3e 1 et la 3e 4) niveau A1/A1+ Aprox. 23 élèves			
Séquence: Representaciones de los afrodescendientes en América: el caso de Cuba			
Notion : Rencontres avec d'autres cultures			
OBJECTIFS			
Objectifs culturels	Objectifs linguistiques	Objectifs pragmatiques	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découvrir des expressions et des représentations de l'afro-descendance en Amérique Latine : l'expérience de Cuba. ▪ Le métissage dans le système colonial espagnol. ▪ Connaître l'extrait d'un poème de Nicolás Guillén, écrivain afro-descendant ▪ L'image de l'afro-descendant dans la culture cubaine après l'Indépendance de l'Espagne avec l'exemple d'une peinture de Oscar García Rivera. ▪ Cuba après la Révolution et l'expérience d'un afro-descendant, Carlos Acosta, le premier danseur noir dans le Royal Ballet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réactivation de l'imparfait ▪ L'expression de l'opposition: "mientras que", "en cambio", "por el contrario" ▪ Vocabulaire de la description physique et des vêtements verbes : <i>llevar</i> et <i>vestir</i> (<i>l'affaiblissement</i>) ▪ Vocabulaire de la description d'une fête (<i>carnaval</i>) ▪ Lexique de la pauvreté ▪ Exprimer une hypothèse: <i>podemos deducir que...</i> <i>podemos decir que...</i> + indicatif ▪ Décrire les sentiments : <i>estar</i> + adjectif ▪ L'intonation dans une conversation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être capable de présenter un tableau, réciter quelques vers d'un poème, et présenter une scène du film ▪ Tâche intermédiaire : Restituer un dialogue et le théâtraliser ▪ Projet final : Raconter le parcours d'un personnage à partir de la bande-annonce d'un film 	
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 1 Comercio triangular</p> <p>Document principal : Carte «El comercio triangular».</p>	<p>EOI : Faire le lien entre « comercio triangular » et « esclavitud » pendant la colonisation de l'Amérique.</p> <p><i>¿Cuál es la relación entre las tres regiones destacadas en color marrón?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation des échanges entre l'Europe et l'Amérique pendant la colonisation • Réactivation de l'imparfait et la traduction de « on » « se » + verbe à la 	<p>EE : À partir de la carte étudiée en cours et à l'aide de ton manuel trouve le nom actuel des pays hispanophones marqués en marron.</p>

	<p>EE-EOI : Compléter un texte a trous avec l'imparfait et des connecteurs logiques.</p> <p>EE-EOI : Faire un tableau à deux colonnes et classier les produits de l'Amérique et de l'Europe.</p>	<p>troisième personne du pluriel : se cargaban los barcos / se intercambiaban/ se vendían</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser un récit à l'aide de connecteurs logiques : primero, luego, finalmente 	<p>Complète la phrase: <i>Los barcos del comercio triangular pasaban por los actuales países de...</i></p>
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 2 América colonial</p> <p>Document de support : Une carte de l'Amérique Latine pour la reprise et vérification des devoirs.</p> <p>Document principal : Tableau «Escena de Castas», S.XVIII, Nueva España.</p>	<p>EOC- EOI : Révision des devoirs</p> <p>EOI : Présentation du tableau</p> <p>Identifica el documento (título, lugar, fecha); presenta a los personajes; descríbelos; da tu opinión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Connaître une représentation de la société coloniale Rappel du verbe : <i>hay/ veo / vemos + nom</i> Réutilisation de l'imparfait Lexique : <ul style="list-style-type: none"> La famille : <i>el padre, la madre, el hijo, la hija...</i> La description physique : <i>tener el pelo + moreno, castaño, rubio / ser + moreno, blanco, negro, mestizo</i> La nationalité/ l'origine : <i>ser africano, español, indígena</i> Des vêtements : <i>Llevar un huipil, una falda, un vestido, una chaqueta, un</i> 	<p>EE : Explica cómo eran las familias en el siglo XVIII. Inspírate en el cuadro «<i>Escena de Castas</i>»</p> <p>Continue la phrase en utilisant les verbes <i>haber, ser, vestir ou tener</i> à l'imparfait et le vocabulaire de la leçon.</p> <p><i>En el siglo XVIII, en la Nueva España...</i></p> <p>Minimum 3 phrases</p>

		<i>pantalón corto, una peluca...</i> (Les vêtements comme symbole du pouvoir).	
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 3 Los antepasados en Cuba</p> <p>Document de support : Tableau « A Cuadretes »</p> <p>Document principal : Extrait du poème « Balada de los dos abuelos » (1934) de Nicolás Guillén.</p>	<p>EOC : Révision des devoirs.</p> <p>CO : Lecture modélisante du professeur.</p> <p>EOI : Identifier le document, l’auteur, le titre, les personnages le lieu (Cuba) et le sujet.</p> <p><i>¿Para el poeta qué valor tienen sus antepasados?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les ancêtres des cubains. • L’expression de l’opposition : en cambio mientras que por el contrario • Les comparatifs d’égalité : <i>ser + como</i> <i>ser + tan + adjectif + como</i> • Lexique des objets africains et européens : <i>lanza, tambor, armadura, gorguera</i> 	<p>EOC : Apprendre par cœur les vers 1 à 9 du poème « Balada de los dos abuelos » pour les réciter en cours. (Alternativement, s’enregistrer à la maison). Savoir décrire le grand père noir et le grand père blanc.</p>
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 4 Los afrodescendientes durante la República en Cuba</p> <p>Document principal : Tableau «Comparsa» (1940) de Oscar García Rivera.</p>	<p>EOC : Réciter les 9 premiers vers du poème de Guillén et faire la description de chacun de grands parents.</p> <p>EOI : Présentation du tableau. <i>Identifica el documento.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître une représentation folklorique des cubains • La comparaison : <i>parecerse a, ser diferente a</i> • L’expression des sentiments : <i>estar +</i> 	<p>EE <i>Compara a los abuelos del poema de Guillén con los personajes del cuadro de Rivera. ¿En qué se parecen y en qué son diferentes?.</i></p> <p>Emploie le vocabulaire et des phrases de comparaison (<i>en</i></p>

	<p><i>Presenta a los personajes (físico, vestimenta, sentimientos)</i> <i>Describe la escena (una fiesta).</i> <i>Da tu opinión.</i></p> <p>EOC : Comparaison à l'oral du poème de Guillén et le tableau de García Rivera à l'aide d'un tableau comparatif : <i>fecha, autor, personajes.</i></p>	<p>adjectif (<i>alegre, contento, feliz</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> Lexique La fête : <i>un carnaval, una comparsa, una tradición</i> Des vêtements : <i>un sombrero, un traje, una falda, un pañuelo.</i> Des instruments musicaux : <i>un tambor (conga) y una guitarra</i> 	<p><i>cambio, mientras que, por el contrario; ser como, ser tan... como, el mismo)</i></p> <p>Minimum 5 phrases.</p>
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 5 Los afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (1)</p> <p>Document support : Affiche publicitaire de l'avant-première du film « Yuli » de Icíar Bollaín.</p> <p>Document principal : Séquence du film « Yuli » (¿Quieres ser bailarín ?).</p>	<p>EOI : Correction des devoirs.</p> <p>EOI : Exprimer des hypothèses sur le lieu et la relation des personnages. Comparer les traits physiques des personnages et leurs sentiments.</p> <p>CO : Première projection. Regarder la séquence pour infirmer les hypothèses des élèves.</p> <p>Deuxième projection. Vérifier la compréhension de la séquence filmique à l'aide des phrases avec « vrai ou faux ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> Déduire la situation des afro-descendants par le langage filmique. Expression de l'hypothèse : <i>me parece que... podemos deducir que...</i> La comparaison : <i>parecerse a, ser diferente a</i> Décrire les sentiments de quelqu'un : <i>estar + adjectif</i> Lexique : La description physique ; les vêtements et la famille. La pauvreté : <i>la pobreza, la casa vieja, ser + pobre, modesto, humilde.</i> 	<p>Évaluation formative EE-EOC : Rédiger les dialogues de l'extrait du film «Yuli» à rendre à la fin du cours.</p> <p>S'enregistrer à la maison ou faire la représentation en cours.</p>

	<p>Identifier les personnages et la situation : <i>el padre, las profesoras y Carlos.</i></p> <p>Évaluation formative EE-EOI : Rédiger les dialogues de l'extrait. <i>Vas a hacer el doblaje de la escena. Escribe lo que dicen el padre, Carlos y las profesoras. Elige un papel y practícalo al oral.</i></p>		
Documents	Activités langagières	Objectifs	Travail à la maison
<p>Séance 6 Los afrodescendientes en Cuba después de la Revolución (2)</p> <p>Document principal : Bande-annonce du film « Yuli »</p> <p>Document de support : Affiche publicitaire pour la première du film « Yuli » et l'affiche présentée pour le Festival de San Sebastián</p>	<p>CO : Première projection. Vérifier la compréhension à l'aide des phrases (vrai ou faux).</p> <p>Deuxième projection. Retrouver l'ordre chronologique des moments de la bande-annonce.</p> <p>EOI : Comparaison à l'oral des deux affiches.</p> <p><i>Compara los dos carteles de la película «Yuli». ¿Cuál te parece que explica mejor el tráiler? ¿El chico cumplió los sueños de su padre? Justifica.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déduire la situation des afro-descendants par le langage filmique • Organisation d'un récit • Expression de l'opinion : <i>me parece, pienso que...</i> • Lexique : <i>la biografía, la infancia, la juventud, la edad adulta, un niño, un joven, un hombre. Los proyectos y los sueños. Una película, un biopic, una reseña.</i> 	<p>Projet final: <i>A partir del tráiler de la película cuenta la historia de «Yuli». Habla de los momentos importantes en la historia de Carlos Acosta. Explica por qué la historia del primer bailarín negro en una compañía de ballet es extraordinaria. Utiliser le passé simple et l'imparfait.</i></p>

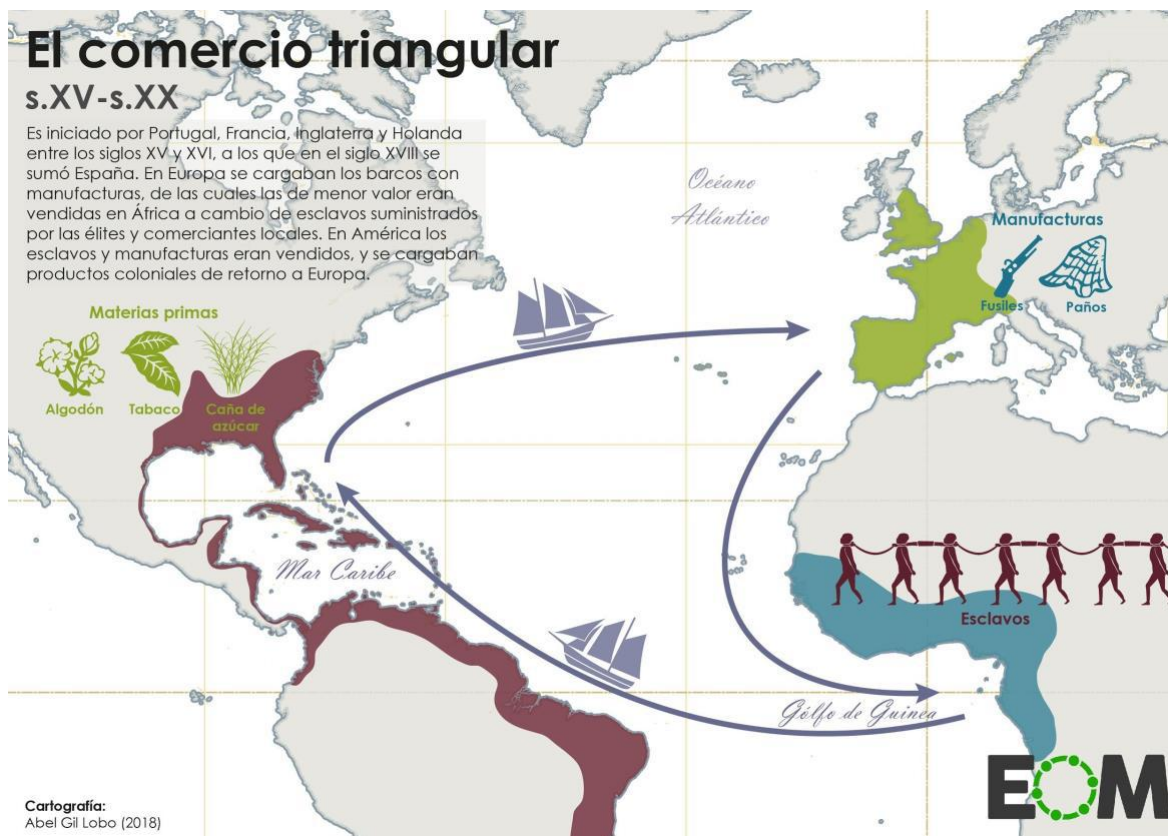
Séance 1 : « El Comercio triangular »

ANNEXE 2. Document de reprise, projeté pour faire la transition entre séquences.



Roberto Cueva del Río. Pintura mural, « Malinche con Cortés », 1952.

ANNEXE 3. Carte. Document distribuée aux élèves.



<https://elordenmundial.com/mapas/comercio-de-esclavos/>

ANNEXE 4. Texte à trous distribué aux élèves.

1. Complète le texte avec la forme impersonnelle des verbes entre parenthèse et le vocabulaire.

2. Structure le discours avec les connecteurs suivants : Primero/ Luego / Finalmente.

Entre los siglos XVI y XVIII había un comercio triangular entre Europa, África y América.

_____, (cargar) _____ barcos con mercancías que (intercambiar) _____ por esclavos capturados en África. En América, (vender)_____ los esclavos y las mercancías.

_____ se cargaban los barcos con productos coloniales como: _____

y _____.

_____, los barcos regresaban a Europa.

ANNEXE 5. Table notée sur le tableau.

Liste des produits venus de l'Amérique et les produits amenés par les européens.

Productos traídos de América	Productos llevados por los Europeos
el tomate	la caña de azúcar (Asia)
la patata (la papa)	el café (Etiopía en África)
el aguacate	el plátano (África)
el cacao	
el tabaco	
el algodón (también África e India)	
el pimiento (el chile)	
la piña	

Séance 2 : « América colonial »

ANNEXE 6. Carte projetée sur le tableau.



ANNEXE 7. Tableau de castes. Document distribué aux élèves.



OBRA ANÓNIMA, ESCENA DE CASTAS, SIGLO XVIII, ÓLEO SOBRE TELA. COL. MUSEO SOUMAYA-FUNDACIÓN CARLOS SLIM, A.C./CD. DE MÉXICO

Séance 3 : « Los antepasados en Cuba »

ANNEXE 8. Document distribué aux élèves.



Anónimo, pintura de castas « A cuadretes », s. XVIII, Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, México.

ANNEXE 9. Document distribué aux élèves.

Balada de los dos abuelos:

1 Sombras¹ que sólo yo veo,
me escoltan² mis dos ábuelos.
Lanza con punta de hueso³,
tambor de cuero y madera:
5 mi abuelo negro.
Gorguera⁴ en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco.
[...]

10 los dos del mismo tamaño,
ansia⁵ negra y ansia blanca,
los dos del mismo tamaño,
gritan, sueñan, lloran, cantan.
Sueñan, lloran. Cantan.
15 Lloran, cantan.
¡Cantan!

Nicolás Guillén, «Balada de los dos abuelos»,
en West Indies Ltd., 1972

1. ombres 2. escoltar: escorter 3. l'os
4. la colerette 5. la ansia = el deseo

Nicolás Guillén
(1902-1989).

Un poco de historia de Cuba

1492 Cristóbal Colón descubre Cuba.
1899 Independencia de España.
1959 Fin de la Revolución Cubana.

ANNEXE

Séance 4 : « Los afrodescendientes durante la República en Cuba »

ANNEXE 10. Document distribué aux élèves.



Oscar García Rivera, «Comparsa», ca. 1940, una de las obras en la exposición «Cuban Art and Identity 1900-1950,» curada por Juan A. Martínez y presentada en el Vero Beach Museum of Art en 2014.

Cortesía de Vero Beach Museum of Art.

Séance 5 : Cuba después de la Revolución

ANNEXE 11. Document distribué aux élèves.











Affiche de l'avant-première du film « Yuli ».

ANNEXE 12. Document distribué aux élèves.

Nombre: _____ Clase: _____












Mira la escena de la película "Yuli". Escribe los diálogos de los personajes con tus palabras.
Memoriza las frases y representa la escena en clase.

<table border="1"> <tr> <td>Nota del guión</td> <td>/5</td> </tr> <tr> <td>Coherencia:</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Corrección de la lengua:</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Vocabulario:</td> <td>/1</td> </tr> </table>		Nota del guión	/5	Coherencia:	/2	Corrección de la lengua:	/2	Vocabulario:	/1	<table border="1"> <tr> <td>Nota del oral</td> <td>/5</td> </tr> <tr> <td>Entonación:</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Memorización:</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Dicción:</td> <td>/1</td> </tr> </table>		Nota del oral	/5	Entonación:	/2	Memorización:	/2	Dicción:	/1
Nota del guión	/5																		
Coherencia:	/2																		
Corrección de la lengua:	/2																		
Vocabulario:	/1																		
Nota del oral	/5																		
Entonación:	/2																		
Memorización:	/2																		
Dicción:	/1																		












 <p>1. La profesora pregunta a Yuli:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>2. Yuli responde:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>3. El padre de Yuli dice :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>4. La profesora pide silencio.</p>
 <p>5. Yuli habla de sus aspiraciones:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>6. La profesora pide a Yuli que baile:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>7. Yuli responde :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>8. El padre de Yuli dice:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANNEXE 13. Travaux d'élèves

Mira la escena de la película "Yuli". Escribe los diálogos de los personajes con tus palabras. Memoriza las frases y representa la escena en clase.


 1. La profesora pregunta a Yuli: Yuli, ¿tú quieres que bailen con nosotros?	 2. Yuli responde: ¡No quiero bailar ahora!	 3. El padre de Yuli dice: ¡Sí si quieres! ¡Vamos!	Nota del guión: 4 / 5 Coherencia: 1,5 / 2 Corrección de la lengua: 1,5 / 2 Vocabulario: 1 / 1 Nota del oral: 4 / 5 Entonación: 2 / 2 Memorización: 1 / 2 Dicción: 1 / 1
 4. La profesora pide silencio.	 5. Yuli habla de sus aspiraciones: Yo quiero hacer un ballet como (Valse de Lago)?	 6. La profesora pide a Yuli que baile: Ahora solo necesitamos una última prueba y bailas algo.	 4. La profesora pide silencio.
 5. Yuli habla de sus aspiraciones: Yo quiero hacer un ballet como (Valse de Lago)?	 6. La profesora pide a Yuli que baile: Ahora solo necesitamos una última prueba y bailas algo.	 7. Yuli responde: ¡No!	 8. El padre de Yuli dice: ¡Baila! Y si no quieres bailar lo dejas.

Mira la escena de la película "Yuli". Escribe los diálogos de los personajes con tus palabras. Memoriza las frases y representa la escena en clase.

 1. La profesora pregunta a Yuli: ¿cómo que tú quieres ser bailarín con nosotros?	 2. Yuli responde: No, no quiero bailar.	 3. El padre de Yuli dice: sí quieres	Nota del guión: 4 / 5 Coherencia: 1,5 / 2 Corrección de la lengua: 2 / 2 Vocabulario: 1 / 1 Nota del oral: 4 / 5 Entonación: 2 / 2 Memorización: 1 / 2 Dicción: 1 / 1
 4. La profesora pide silencio.	 5. Yuli habla de sus aspiraciones: Quiero ser bailarín como Pele. un hombre como Valse de Lago. satoñ y aunque al media fama esa como usa los pagas riegoes maripitas que están afuera.	 6. La profesora pide a Yuli que baile: ahora solo nos hace falta una última prueba y es que nos bailen algo que tú quieras a nosotros.	 4. La profesora pide silencio.
 5. Yuli habla de sus aspiraciones: Quiero ser bailarín como Pele. un hombre como Valse de Lago. satoñ y aunque al media fama esa como usa los pagas riegoes maripitas que están afuera.	 6. La profesora pide a Yuli que baile: ahora solo nos hace falta una última prueba y es que nos bailen algo que tú quieras a nosotros.	 7. Yuli responde: No	 8. El padre de Yuli dice: baila, si tú no bailas lo dejas


ANNEXE 13. Travaux d'élèves (continuation)

Mira la escena de la película "Yuli". Escribe los diálogos de los personajes con tus palabras.
Memoriza las frases y representa la escena en clase.




1. La profesora pregunta a Yuli:

¿Te quieres bailar?




2. Yuli responde:

No quiero




3. El padre de Yuli dice :

Sí, si quieres.




4. La profesora pide silencio.




5. Yuli habla de sus aspiraciones:

*Preferir → Diferencia
Prefiero el fútbol
Profesora fútbol*




6. La profesora pide a Yuli que baile:

Quiero que ^{bailes} baile ^{subconjuntivo} para me muestres tu talento.



7. Yuli responde :

No.




8. El padre de Yuli dice:

Baila.

Nota del guión 4 / 5
 Coherencia: 2 / 2
 Corrección de la lengua: 1,5 / 2
 Vocabulario: 0,5 / 1


Nota del oral 4 / 5
 Entonación: 2 / 2
 Memorización: 1 / 2
 Dicción: 1 / 1

Mira la escena de la película "Yuli". Escribe los diálogos de los personajes con tus palabras.
Memoriza las frases y representa la escena en clase.




1. La profesora pregunta a Yuli:

¿Quieres ser bailarín Carlos?




2. Yuli responde:

No, no quiero.




3. El padre de Yuli dice :

¡Sí quieres!




4. La profesora pide silencio.




5. Yuli habla de sus aspiraciones:

Quiero ser ^{de} futbolista como Polo.




6. La profesora pide a Yuli que baile:

Ahora solo hace saltos ^{prohibita} una última ^{prohibita} para



7. Yuli responde :

No.



8. El padre de Yuli dice:

¡Baila! Si tú no bailas ^{en} tu casa bailarás ^{en} para casa.

Nota del guión 4 / 5
 Coherencia: 2 / 2
 Corrección de la lengua: 1 / 2
 Vocabulario: 1 / 1

Nota del oral 5 / 5
 Entonación: 2 / 2
 Memorización: 2 / 2
 Dicción: 1 / 1

Séance 6 : « Afrodescendientes en Cuba »

ANNEXE 14. Document distribué aux élèves.

Las siguientes frases son falsas justifica:

1. El documento es una película sobre la vida de “Yuli” un chico cubano.

2. Primero vemos a Yuli cuando era niño y entrenaba para ser futbolista.

3. Después vemos a “Yuli” cuando era joven y viajó a Londres para cantar en la Ópera.

4. Finalmente, vemos a “Yuli” adulto cuando regresó a Chile.

Deuxième projection. Retrouver l'ordre chronologique des moments de la bande d'annonce.

- Descubre que le gusta el ballet. ____
- Llega a ser el primer bailarín negro en la compañía Royal Ballet de Londres. ____
- Rechaza cualquier tipo de disciplina y educación. ____
- El padre obliga a Yuli a asistir a la escuela nacional de ballet de Cuba. ____

ANNEXE 15. Projet final. Production d'élèves (continuation)

Tarea de español 3er
dunas tres de febrero
de dos mil veinte

= a première phrase est incomplète.

7,5/10 Mets au passé le récit, les verbes en vert à l'imparfait et les verbes en rose au passé simple.

[Durante la infancia de Carlos (el apodo de Carlos es Yuli), (un chico cubano) Yuli quiere convertirse en un futbolista popular. vive en un suburbio de Cuba. Primero, Yuli rechaza cualquier tipo de disciplina y educación, gracias a su padre, Yuli gasta una audición dentro de una escuela de baile. Cuando Yuli gana la audición, él hace cualquier cosa y no escucha pero él es tomado y entonces él descubre que se gusta el ballet. Finalmente, resulta Yuli será el primer bailarín profesional negro en la compañía Royal Ballet de Londres.

audición = terminacion = ción / l'accent écut sur le «o»

9 / 10 Muy buen trabajo he's
Mets au passé simple les verbes en vert.

Carlos es un niño negro, de nacionalidad cubana (el es cubano). Carlos tiene un apodo, Yuli. El padre de Yuli decidió inventar en una academia de baile pero no le gustaba bailar, entonces su padre lo obligó a bailar pero Carlos tuvo un sueño y era convertirse en futbolista. Su padre lo prohibió y lo obligó a continuar el baile, a partir de entonces, Yuli la gana comenzó a disfrutar bailando. El ira a Xqera de Londres a bailar allí. Yuli es uno de los raros chicos negros que se convirtió en bailarín profesional y que pudo bailar en el grúa de Londres. Esta película demuestra que cuando tienes sueños tienes que perseguirlos y creer en ellos, incluso que cuando tienes de barrios pobres, trénes que creen en tus sueños y que sin color de piel, una nacionalidad... no deben detener los tus sueños.

ANNEXE 15. Projet final. Production d'élèves (continuation)

9,5/10 Mets les verbes en écrit au passé simple et les verbes en jaune à l'imparfait.

El resumen

La película se llama "Yuli", esta película nos cuenta la historia de un chico cubano.

En la película "Yuli" hay un chico cubano que se llama Carlos y cuando era joven, ^{con} soñó a llegar a ser futbolista como Pelé pero su padre lo obliga a bailar.

Después, el padre obliga a Yuli a asistir a la escuela nacional de ballet de Cuba y ~~finalmente~~ ^{luego,} Carlos descubre que le gusta el ballet. Después vemos a Yuli cuando era joven y viajó a Londres para bailar y llegar a ser el primer bailarín negro en la compañía "Royal Ballet" de Londres. ² Finalmente vemos a "Yuli" de adulto cuando regresó a Cuba.

La historia de Yuli me parece interesante porque al principio Carlos era pobre pero por sus ³ esfuerzos al final se vuelve rico.

A Español

9,5/10

La historia de Yuli es que es una chica muy pobre de Cuba. [?] Esta historia, Yuli es un niño pequeño que vivía con sus ^{como} su abuela Pele, pero ^{sus} ~~estas~~ ^{poseesif} padres no quieren que Yuli ^{(juegue) a} ~~lutar~~ ^{subjetivo} fútbol y preferen que se ^{(convierta) en} ~~convirta~~ ^{subjetivo} bailarín, ^{2da} toda su familia prefiere que Yuli ^(subjetivo) ~~baila~~ ² porque para ³ es mejor para él. Gracias a ^{sus} ~~sus~~ ² ~~abuela~~ ^{abuela} Yuli se convirtió ^{au passé simple} en un ~~mucho~~ ² ~~grande~~ ³ bailarín y ~~vivió~~ ² en Londres y ~~eso~~ ² ~~gracias~~ ³ a ~~estas~~ ^{sus} ~~padres~~ ² y su familia.

CORTES - du 13 au 17 janvier 2020

	lundi 13/01	mardi 14/01	mercredi 15/01	jeudi 16/01	vendredi 17/01
1					ESPAGNOL LV2 [3ESP2GR.2] 410
2	ESPAGNOL LV2 [4ESP2GR.1] 207				
3		ESPAGNOL LV2 [4ESP2GR.1] 208			
4		ESPAGNOL LV2 [5ESP2GR.1] 208			ESPAGNOL LV2 [5ESP2GR.1] 210
5					
6	ESPAGNOL LV2 [5ESP2GR.1] 210				
7		ESPAGNOL LV2 [3ESP2GR.2] 208			
8	ESPAGNOL LV2 [3ESP2GR.2] 410				
9		Aide Espagnol ESPAGNOL LV2 [3ESP2GR.4] 208			
10					