
**EL CINE COMO LABORATORIO SOCIOHISTÓRICO
Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS**

Tesis Doctoral

Autor
Otto Roberto Yela Fernández

Directoras:
Dra. María del Mar del Pozo Andrés
Dra. Pilar Lacasa Díaz



Universidad de Alcalá
Doctorado en Desarrollo Psicológico,
Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas
Departamento de Ciencias de la Educación
Alcalá de Henares, 2013

A mi maestro Carlos Maya por que,
en el lugar donde esté, siga transformando
a través de sus análisis “totales”
los aprendizajes “integrados”
de sus discípulos

A la maestra de escuela Beatriz Barrios por que,
al igual que todas las víctimas del CAI y la GCE,
su sacrificio germine en las vidas
de aquellos que se interesen en su historia

*Los ojos de los enterrados
se cerrarán juntos el día de la justicia
o no se cerrarán jamás*

Miguel Ángel Asturias
Premio Nobel de literatura 1967

AGRADECIMIENTOS

Es de gran importancia mencionar aquí los agradecimientos a todas las personas que han estado atentas a mi trabajo de tesis, y que de una u otra manera han colaborado para la realización y la culminación del estudio. En primer lugar doy gracias a mi directora de tesis, María del Mar del Pozo Andrés, pieza fundamental de apoyo, pues fue con su orientación que fui construyendo paso a paso este documento, y sobre todo le agradezco su perenne confianza en mi capacidad de sacar adelante el proyecto. Igualmente, a mi codirectora, Pilar Lacasa, cuya enseñanza, desde la fase presencial del doctorado, me contagió con sus intensas ganas de hacer las cosas bien y de luchar por conseguir siempre algo mejor.

A mi familia por comprender y apoyar este esfuerzo. A mi madre Sofía, quien fue mi primera maestra, y me enseñó a escribir las letras con las que está hecha esta tesis. A mi padre Jerónimo, quien adelantó su partida de la vida terrenal mientras yo estaba lejos, pero incluso entonces, me mostró que la oportunidad era mía, e implicaba y valía la pena el sacrificio.

Me es muy grato agradecer a quienes representan el futuro de la academia y la razón de ser de mi vida profesional como profesor. A mis estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, sobre todo a quienes colaboraron en la última etapa de investigación. Con sus reacciones y aprendizajes me hacen pensar que todo este esfuerzo ha tenido razón de ser. Sé que es injusto no mencionarlos a todos, pero eso llevaría varios cientos de nombres. Así que, ante esa imposibilidad y en representación de todos, quiero agradecer a Lesbia, Gustavo, Evelyn, Cricé y Oscar, que me acompañaron desde el estudio piloto, y se interesaron en colaborar seriamente en la investigación, al punto tal que varias de las principales conclusiones de los análisis del laboratorio se apoyan en sus reflexiones. De alguna manera, ellos también escribieron este documento

Agradezco a las autoridades de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, por su valioso apoyo, en los diversos períodos que ocupó mi estudio. En especial a Gustavo Bracamonte, que tomó como suyo mi proyecto doctoral, y colaboró decididamente para que fuera posible. Igualmente doy las gracias al Rector y demás autoridades de la Universidad

de San Carlos de Guatemala, en especial a Carlos Aldana, por su apoyo en la movilización interoceánica que representa mi estudio.

Agradezco también a todos mis profesores de la Universidad de Alcalá, y la Universidad Autónoma de Madrid, en especial a Cintia Rodríguez, quienes con sus enseñanzas, fueron aportando los “ladrillos” de conocimiento, sobre los cuales fui fundamentando las distintas fases de mi propio aprendizaje, que posteriormente fui convirtiendo en investigación.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el ojo vigilante de mis compañeros del doctorado, quienes estuvieron siempre pendientes de su evolución. Ellos hicieron posible un trabajo en equipo, lo cual fue fundamental para la culminación exitosa de la misma. En especial agradezco a Rosibel, Andoni, Natalie, Alejandro, Beatriz, Daniela, y a todos mis atesorados amigos con quienes compartí penas y glorias de estudiantes en, ahora también nuestra, Alcalá.

Agradezco a todas las personas que hicieron posible la presente investigación, al personal de la Fílmoteca Española, especialmente a la encargada de los visionados, Trinidad del Río, a los facilitadores de la sala de audiovisuales de la Biblioteca Nacional de España, así como también al personal del CIDE de Madrid. Por supuesto al personal de las bibliotecas de la Universidad de Alcalá. Asimismo, a Walter Figueroa, director de la Cinemateca Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por ayudarme en la búsqueda de las películas del CAI.

A las autoridades de la Universidad de Alcalá y al Banco Santander, quienes aportaron la “Beca Cervantes” que hizo posible mi estadía en Madrid durante los estudios del doctorado.

Sobre todas las cosas, agradezco al Creador por heredarme una ínfima parte de su creatividad, que fue determinante en la solución de problemas que dificultaron en ocasiones la realización del proyecto.

Otto Roberto Yela Fernández
Nueva Guatemala de la Asunción
Mayo de 2013.

INDICE ABREVIADO (El Índice de Contenidos se encuentra en la página 685)

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
CAPÍTULO I	
Perspectivas teóricas de la Dimensión Semiótica	21
1.1 Distintas posturas teóricas sobre la naturaleza del cine	22
1.2 El cine como discurso narrativo	26
1.3 La ficción como ilusión de realidad (simulación), que permite la identificación del espectador	27
1.4 La propuesta del “análisis total” barthesiano	29
1.5 Los códigos de interpretación de Barthes	34
1.6 El análisis de los significados del cine	36
1.7 Objeto de análisis y modelos de investigación barthesianos	41
1.8 Pensamiento reflexivo e intertextualidad	44
CAPÍTULO II	
Perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica	49
2.2 La recuperación de la memoria histórica a través del cine	50
2.3 El cine como fuente de imaginarios colectivos	54
2.4 Cine testimonial, memoria y verdad histórica	57
2.5 El análisis sociohistórico del fenómeno fílmico	62
2.6 La búsqueda del sentido histórico a través del análisis fílmico	64
2.7 El cine de ficción histórica	70
2.8 La figura del mito como relato histórico	74
2.9 El cine como método de reflexión histórica	78
2.10 La relación cine, historia y enseñanza	83
2.11 Propuestas de análisis del cine en el ámbito pedagógico iberoamericano	85
2.12 El cine de la Guerra Civil Española (GCE)	90
2.13 Cine del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)	119

CAPÍTULO III

Perspectivas contemporáneas que fundamentan la Dimensión Educativa 135

3.1 Perspectivas que fundamentan el Análisis Total (AT) 137

3.2 Ciencia con consciencia: La perspectiva del pensamiento complejo 145

3.3 La educación de los valores humanos desde el cine 160

3.4 Los nuevos contextos mediáticos de los estudiantes: la iconosfera 164

3.5 Una respuesta educativa ante las necesidades actuales: el AI 175

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación 185

4.1 Las dimensiones del estudio 186

4.2 Preguntas de investigación 188

4.3 Objetivos de investigación 189

4.4 Unidades de Análisis 110

4.5 Diseño narrativo de investigación 193

4.6 Reconstrucción de las categorías de estudio 196

4.7 Procesos del análisis en las dimensiones del estudio 202

4.8 Selección y justificación de la muestra de películas 210

4.9 Selección de los sujetos de estudio de la Dimensión Educativa 216

4.10 Fase de interpretación de los datos de la Dimensión Educativa asistida por el programa ATLAS.ti 5 217

TERCERA PARTE: DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “A”

Análisis Total (AT) de películas de la Guerra Civil Española (GCE) 221

5.1 AT de *Tierra y libertad* (Inglaterra, España, Alemania, Italia, 1995) 222

5.2 AT de *Libertarias* (España, 1996) 236

5.3 AT de <i>La lengua de las mariposas</i> (España, 1999)	254
5.4 AT de <i>El lápiz del carpintero</i> (España, 2002)	267
5.5 AT de <i>Soldados de Salamina</i> (España, 2003)	284

CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “B”

Análisis Total (AT) de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

6.1 AT de <i>El Silencio de Neto</i> (Guatemala, 1994).	301
6.2 AT de <i>La Hija del Puma</i> (Suecia, Dinamarca, 1994)	314
6.3 AT de <i>Ixcán</i> (Guatemala, Italia, 1998)	326
6.4 AT de <i>Las Cruces, poblado próximo</i> (Guatemala, 2006)	338
6.5 AT de <i>Gerardi</i> (Guatemala, 2010)	350

CAPÍTULO VII: DIMENSIÓN HISTÓRICA

Contextualización histórica de las películas de la GCE y del CAI

7.1 Contexto histórico de las películas de la Guerra Civil Española (GCE)	365
7.2 Contexto de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)	399

CAPÍTULO VIII: DIMENSIÓN EDUCATIVA

El Análisis Total (AT) barthesiano como herramienta educativa para lograr los Aprendizajes Integrados (AI) en los estudiantes

8.1 Proceso del laboratorio de análisis colectivo	434
8.2 Proceso de categorización asistido por el programa ATLAS.ti 5	435
8.3 Interpretación de las respuestas según la frecuencia de las categorías	440
8.4 Agrupamiento de categorías en familias y exploración de sus relaciones	442
8.5 Jerarquía resultante de las relaciones entre las categorías y sus familias	447
8.6 Interpretación de las respuestas de los participantes del laboratorio de AT colectivo	450
8.7 Contraste de los hallazgos de las tres dimensiones por categorías	479
8.8 Reconstrucción colectiva del texto	514
8.9 Recorrido inductivo y deductivo en “doble espiral” de la complejidad	527

9. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

9.1 Reflexiones finales sobre los aspectos metodológicos	532
9.2 Reflexiones finales desde la Dimensión Semiótica	537
9.3 Reflexiones finales desde la Dimensión Histórica	545
9.4 Reflexiones finales desde la Dimensión Educativa	550
9.5 Resultados de la Dimensión Educativa: Trayectoria de las reflexiones críticas de los estudiantes, desde los Actores y su Contexto Histórico, hasta la Explicación del CAI y los Valores Inferidos	555
9.6 Consideraciones finales	572

10. FUENTES REFERENCIALES	579
----------------------------------	-----

11. ANEXOS	609
-------------------	-----

INDICE DE CONTENIDOS	685
----------------------	-----

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE TABLAS

SUMARIO

SUMMARY

INTRODUCCIÓN

El secreto de aburrir a la gente

Consiste en decirlo todo

Voltaire

En los momentos en que se escriben estas líneas (abril de 2013), se ventila en los tribunales de justicia guatemaltecos el juicio por genocidio en contra de Efraín Ríos Montt, militar que fue jefe de Estado en los peores años del Conflicto Armado. Esto coincide con los actos de la conmemoración del asesinato perpetrado por el ejército hace quince años, del llamado “obispo del esclarecimiento histórico”, Juan Gerardi.

Por aparte, el autor de esta tesis ha sido invitado para ser comentarista en la exhibición escolar de *La hija del Puma*, en el marco del 4º festival de cine Memoria Verdad y Justicia, donde se proyectará también *La Isla*. Asimismo, el sábado 13 de abril fue exhibido por el canal de televisión universitario *El silencio de Neto*. Vemos así que las películas de la guerra siguen vigentes, interpelando a las nuevas generaciones e implicándolas con sus contextos, actualizando así la historia de un país. Esto lo logran desde su naturaleza híbrida entre obras de arte, documentos históricos, medios de comunicación y de entretenimiento; pero sobre todo, por su particular eficacia a la hora de narrar historias.

Esto se debe a que a todo el mundo le gusta contar historias, pero aun más, a la gente le gusta escuchar historias, eso es parte de la naturaleza humana. Y como nuestra vocación en la docencia es transformar la naturaleza humana, ¿qué mejor que hacerlo a partir de historias contadas? Para ello habrá que elegir las mejores historias posibles de contar. Por ejemplo, ¿Por qué Barthes eligió para analizar una historia de Honoré de Balzac en su libro *S/Z*? El dice que fue por su carácter “especialmente enigmático”. Notamos que no escribió una historia propia, sino que acudió a la más enigmática que logró encontrar entre los recursos disponibles. En el siglo XXI, los estudiantes tienen al alcance de las pantallas, historias que constituyen fuentes de significados, propios para modelar su naturaleza, en cuanto logremos decodificar sus contenidos, y sobre todo sus formas.

En alusión a la frase de Voltaire que encabeza este espacio, Esta investigación se propone, precisamente, explorar las posibilidades del cine de contar historias enigmáticas que cautiven al espectador cual si fueran un *striptease* narrativo, según palabras de Barthes (1970), pues dejan lo mejor para el final. El objetivo será compartirlas con nuestros estudiantes, y de manera colectiva lograr extraer sus mejores significados, para cierto público, ocasión y tiempo. Las películas que hablan de conflictos anteriores de una sociedad contienen recursos históricos, que trabajados de manera ordenada y metódica, pueden brindar bases para la interpretación de los hechos que sucedieron, y para la reconstrucción de la memoria, hecho tan difícil y necesario a la vez, sobre todo para las nuevas generaciones de estudiantes que encontramos en las aulas cada día.

Coincidimos con McLuhan (1974, p. 236), en la postura de que los medios de comunicación no son el problema actual, y que ha terminado el tiempo de hablar de la influencia de los mismos, pues ahora hay que hablar de la influencia de la escuela en la vivencia de los medios. Puesto que será más difícil cambiar la programación comercial por otra más educativa, mejor nos ocupamos de estudiar las maneras como los estudiantes los hacen vida. Es decir de cómo “negocian” los contenidos mediáticos con sus propios intereses, aplicados a sus vidas cotidianas (Amar, 2009; Lacasa, 2006; Denzin, 1997).

La recuperación de la memoria histórica puede dotar a las nuevas generaciones de herramientas de conocimientos muy valiosas, aplicables en la modificación de la vida cotidiana. González (2007, p. 22), indica que “con el saber se puede modificar, reorientar, corregir y transformar el hacer y a eso se le llama poder”. Así, el saber, lejos de ser utilizado para la explotación y el dominio, puede ser utilizado para el *empowerment* de los grupos sociales sobre su realidad, es decir que “ganen capacidad para autodeterminar su destino”. Dicho autor cita argumentos de otros pensadores para sustentar esta afirmación, por ejemplo, Piaget desde la psicogénesis afirma que: “solo podemos conocer actuando sobre las cosas”. Los biólogos chilenos Maturana y Valera indican que “todo conocer es hacer y todo hacer es conocer”. Por su parte Foucault dijo que “todo saber genera poder y todo poder genera saber” (González, 2007, p. 22).

Así pues, los procesos históricos de una sociedad son fundamentales para el estudio y la comprensión de dicha sociedad en su momento actual. Dichos procesos pueden ser estudiados a partir de las huellas dejadas en objetos, personas o eventos que pertenecen a un

determinado período histórico. Otra manera de aproximarse a tales realidades es a partir de la actividad artística producida como reacción a los eventos históricos. El cine, como medio recolector de las artes, muchas veces contiene huellas de los eventos históricos, las cuales han sido representadas por sus realizadores. Esto se ha hecho, algunas veces de manera muy vívida y elocuente, a partir de múltiples recursos audiovisuales, que en su conjunto recrean las ambientaciones y escenarios de los hechos, además de retratar los modos de vida y prácticas habituales de personajes memorables que han existido realmente, o que a pesar de ser ficticios han sido inspirados por actores anónimos de la vida real, que por formar parte de la cotidianidad, pasan desapercibidos bajo el lente de los grandes hechos históricos, no así para los ojos del director o del guionista que ha querido retratar de esa forma, parte de la historia aún no contada de un pueblo.

En tales condiciones, el presente trabajo pretende abordar el cine como recurso para la reconstrucción de procesos históricos desde el aula, a manera de auxiliar didáctico para la educación escolar de jóvenes universitarios, selección ésta debida a la familiaridad y experiencia del autor con ese sector educativo, a partir de su habitual actividad docente. Así pues, se ha querido delimitar de manera histórica y geográfica el área a trabajar, a películas que se refieran a la Guerra Civil Española (GCE), y el Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI), por razón de tratarse de los hechos históricos más importantes del siglo XX para estos países.

Para todo pueblo o nación, son inconmensurables las consecuencias de carecer de documentos históricos que den cuenta de los aciertos o desatinos que sus líderes han observado en el pasado. En cuanto al caso guatemalteco, la represión y masacre que los pueblos indígenas han sufrido a lo largo de siglos, adolece a su vez de una carencia de documentación que revele al resto del mundo su tragedia. Esto excluye de la memoria colectiva dichos actos, y provoca el olvido de cualquier aspiración de justicia por parte de los supervivientes. El experto en cine de origen español Francisco Millán indica al respecto que esos hechos son “verdades cuidadosamente silenciadas por los gobiernos”, y que “al no existir documentos escritos, gráficos ni audiovisuales sobre esta persecución, los responsables ante la historia lo niegan o lo muestran como invenciones que son fruto de la demagogia de los movimientos de liberación”. Esto trae como consecuencia la impunidad:

”los responsables de la represión indígena en Guatemala han actuado con total impunidad y los pueblos masacrados todavía esperan el castigo para los culpables” (Millán, 1995 p. 79).

La presente tesis doctoral está organizada en tres partes correspondientes a las etapas teórica, metodológica y de investigación. Sus principales contenidos por capítulos son los siguientes:

El capítulo I integra la discusión que las perspectivas teóricas del fenómeno fílmico sostienen acerca de su naturaleza, sus posibles acercamientos analíticos, y la interpretación de sus mecanismos de captación de la atención de los espectadores. A la luz de la narrativa y la semiótica se analizan las herramientas y estrategias que los cineastas usan como recursos para agregar emoción a sus obras. La parte medular del capítulo es la presentación del Análisis Total (AT), barthesiano.

En el capítulo II se hace revisión de los aportes de expertos que se han interesado en el análisis de los fenómenos sociohistóricos desde el cine, las diferencias y coincidencias entre los conceptos de memoria histórica y el de Historia como disciplina científica (de los Reyes, 2011; Ibáñez y Anania, 2010). Más tarde, se discuten las posibilidades que el cine tiene en la tarea de reconstruir los hechos históricos (Crusells, 2000 y 2006; Ferro, 1995 y 2008; Rosenstone, 1997, Caparrós, 2004 y 2010) así como también las discusiones del cine en su relación con lo social (Stam, 1992; Amount y Marie, 1990), esto por mencionar tan solo los autores más recurridos en nuestro estudio. Posteriormente se exploran las experiencias de expertos que han sometido a prueba distintas estrategias para la incorporación del cine histórico en las aulas (Monterde, 1986), y para finalizar el capítulo, se exponen diversas características del cine histórico en el contexto español (Gubern, 2005 y Verdura, 1995) y guatemalteco (Valdizán, 2010; Valdez, 2012; Stelzner, 2012).

El capítulo III, se ocupa de hacer un recorrido de las perspectivas contemporáneas que dan sustento a una visión holística, compleja y transdisciplinar de la realidad; desde la hermenéutica, hasta la visión del pensamiento complejo. Esto se hace en un esfuerzo de fundamentar teórica, metodológica y epistemológica tanto al Análisis Total (AT) de Barthes (1970), barthesiano, como el Aprendizaje Integrado (AI), de de la Torre (2005), ambos procesos fundamentales para la elaboración de esta investigación.

En el capítulo IV, correspondiente al Diseño Metodológico se establecen los objetivos del estudio y las unidades de análisis, las cuales parten de la naturaleza de cada

una de las dimensiones del mismo. Posteriormente se discute la conformación de múltiples esquemas de interpretación de los datos, los cuales se traducen en un conglomerado de herramientas metodológicas que permiten un tratamiento diferencial, aunque integrado, para los distintos objetos (películas) y sujetos de estudio (estudiantes). Fundamentalmente se trata de un estudio cualitativo, cuyos objetos de estudio se exploran con el AT de Barthes, y cuyos sujetos de estudio son evaluados desde el AI de de la Torre.

Los capítulos V y VI presentan la investigación fílmica cualitativa de 5 películas de la GCE y 5 películas del CAI, respectivamente. Esto se hizo a partir de los postulados teórico-metodológicos del AT, propuesto por Roland Barthes (1970), que tienen que ver con la subdivisión del filme a partir de unidades significantes soporte-morfema (SM), para luego establecer los recorridos de significación por medio de la agrupación de estas unidades en Lexias significantes. Más tarde se analizó el espacio fílmico a partir de los cinco códigos de significación barthesianos: hermenéutico, proairético, sémico, simbólico y cultural o referencial utilizados por el autor para el análisis de la obra *Sarrasine*, de Honoré de Balzac. Para complementar dichos códigos, en esta tesis se propone un sexto: el código cinematográfico, que fue necesario para dar cabida a los aspectos particulares del medio. Para propiciar la identificación natural de los estudiantes, se analizaron películas que se centran en la representación de distintos roles de personajes jóvenes.

En el capítulo VII se exploran los contextos históricos de las 50 películas trabajadas, tanto de la GCE como del CAI. Se discuten las relaciones entre la particular interpretación de la realidad de cada filme con los sucesos que marcaron las etapas cronológicas y evolutivas de los conflictos. En el caso de la GCE, se encontró que los bandos en contienda, republicano y franquista, se siguen enfrentando en la actualidad, ahora en el seno de las propuestas cinematográficas que corresponden a cada uno. En lo que respecta al CAI, existe mucho menos producción cinematográfica del tema, por lo que prácticamente se agotaron todos los filmes de ficción de esa índole.

Finalmente, el octavo capítulo está dedicado al análisis colectivo realizado por estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, quienes fueron invitados a participar en diferentes laboratorios que, dentro del curso de Semiología de la Imagen, fueron impartidos en 2009 y 2010 por el autor de esta tesis. Se diseñó un cuestionario cualitativo, a partir del cual se procedió al vaciado de

datos y su codificación selectiva y abierta, asistida por el programa informático de análisis cuantitativo y cualitativo Atlas.ti 5.

PRIMERA PARTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

CAPÍTULO I

Perspectivas teóricas de la Dimensión Semiótica

CAPÍTULO II

Perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica

CAPÍTULO III

Perspectivas contemporáneas que fundamentan la Dimensión Educativa

CAPÍTULO I

Perspectivas teóricas de la dimensión semiótica

Derivada del término griego *semeion*, que significa “signo”, la semiótica (también conocida como semiología), refiere al estudio de los signos en la vida social, o bien a la teoría general de los signos. Desde sus orígenes (de la mano con Peirce y Saussure), esta disciplina científica se ha preocupado por la “distinción fundamental dentro del signo entre significante y significado”, es decir, entre la forma (escrita o icónica), del signo y lo que representa. Peirce empleaba los términos *signans* y *signatum*, mientras que Saussure prefirió *signifiant* (significante) y *signifié* (significado) (Pedroni, p. 27).

El llamado “fundador de la semiología moderna”, Roland Barthes, dedicó sus estudios a un amplio espectro de fenómenos sociales, incluyendo la crítica literaria, música, arte, cine y fotografía. Con cada uno de estos campos, Barthes ensayó nuevas herramientas críticas, convirtiéndose en una figura de vanguardia en varias corrientes del pensamiento del siglo XX. Al comienzo de su carrera estuvo influenciado por el neomarxismo, sin embargo en la década de 1960 incursionó en la crítica existencialista. Aunque el estructuralismo fue la corriente con la que más se le asocia, los expertos lo ubican al límite del mismo, más bien precursor del *nouveau roman*, o antinovela, que se originó en Francia tras la II Guerra Mundial. Este movimiento surgió como reacción en contra de la novela tradicional, y a favor de nuevas técnicas y temas literarios (Encarta, 2012).

El autor de esta tesis lo considera más bien postestructuralista, sobre todo a partir del rompimiento de los esquemas y estructuras significantes que caracteriza la obra que algunos consideran como la más importante de su amplia producción: *S/Z* (1970). Creemos que fue a partir de la hibridación de corrientes de pensamiento que caracterizó a Barthes, que le fue posible definir la innovadora herramienta crítica que constituyó su Análisis Total (AT).

En este apartado se mencionan algunas de las principales construcciones teóricas del fenómeno fílmico, entendido como una de las áreas propias de la semiótica, si lo consideramos un campo posible para estudiar la vida de los signos y sus significados en la vida social.

La finalidad de esto es ubicar el lugar que corresponde a la propuesta barthesiana de los códigos de significación dentro del campo de la semiótica. Una de las áreas que enfatiza Barthes en *S/Z* es el proceso a través del cual los espectadores (o lectores), generan los significados, y la manera en que todo ello contribuye a lograr la implicación del público con la experiencia narrativa, lo que en nuestro caso corresponde a las películas de las guerras civiles de España y Guatemala.

1.1 Distintas posturas teóricas sobre la naturaleza del cine

La ilusión de realidad que se logra a partir de ver una película se debe a determinadas características que posee el cine, la mayoría de las cuales han sido incorporadas a través de los años por sus realizadores, a partir de la experimentación de infinidad de recursos en cada una de las producciones elaboradas. Carmona (1996), se refiere a algunas de ellas, asegurando que “el cinematógrafo desencadena en el espectador la sensación mucho más marcada que en el caso de otros espectáculos, de estar asistiendo al mero desenvolvimiento de la realidad ante sus ojos”. Esto se debe en parte, a la conjunción de estímulos visuales y auditivos. En cuanto a los primeros, aparte de que el cine echa mano de los “códigos de la figuración” presente en las demás artes, los códigos de analogía visual se ven reforzados a partir de la incorporación del movimiento y de las dimensiones temporales y espaciales. Esto es conocido como el efecto “esteocinético”, entendido como “el movimiento convertido en sensación de profundidad” (Carmona, 1996, p. 36).

El cine ejerce un atractivo casi universal sobre la gente, que lo convierte en producto de consumo masivo en las sociedades modernas: “el cine sabe que nadie está obligado a prestarle atención, y por ello se exige ser atractivo”. En torno a ello, su carácter de “entretenido” se lo debe incluso, al hecho de ser forzado a variar su contenido

constantemente, para no aburrir: “transmite multiplicidad de contenidos de historia, literatura, valores, etc.” (Lanzas, 2009, p. 28).

Robert Stam (1992), hace un compendio de las distintas perspectivas teóricas desde las cuales se ha analizado el fenómeno cinematográfico en el siglo XX. Dada la pertinencia con el presente trabajo, se revisarán a continuación algunas de ellas. Una de las corrientes teóricas más importantes para el análisis del cine ha sido el estructuralismo, sobre todo en la década de los 60. Barthes lo define como “un modo de análisis de los artefactos culturales que tiene su origen en los métodos de la lingüística contemporánea”, y Stam lo hace de la siguiente forma: “un entramado teórico a través del cual la conducta, las instituciones y los textos son vistos como analizables en términos de una red de relaciones subyacentes, y lo fundamental es que los elementos que constituyen la red obtienen su significado de las relaciones que mantienen con los otros elementos”. Uno de los exponentes de esta corriente es Ferdinand de Saussure, fundador de la semiología. Una característica de la visión estructuralista del cine es “un énfasis en las reglas y convenciones básicas de la lengua” escrita; por encima de la imagen, e incluso del intercambio oral (Stam, 1992, p. 35).

Otra característica del cine es que su elemento básico de lenguaje es la imagen. Lanzas clasifica este hecho en tres niveles: el primero es que alcanza al espectador desde sus sistemas perceptivos más inmediatos y primarios: vista y oído. En el segundo nivel del uso de la imagen en el cine, encontramos su referencia cultural y la articulación de elementos que dan cuenta de dicho entorno. El tercero es el nivel “subconsciente”, a partir del lenguaje cinematográfico que el espectador no descifra, pero que le afecta: encuadres, movimientos de cámara, música, etc. Este “sistema del lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más impresionantes que existen desde el punto de vista de la comunicación humana” (Lanzas, 2009, p. 29).

Fue en la década del 60 en que teóricos como Umberto Eco, Pier Paolo Pasolini, Christian Metz y Roland Barthes consolidaron los estudios acerca del concepto de “lenguaje cinematográfico. Este último indica que la imagen está caracterizada por la “polisemia”, es decir comparte con otros signos, incluyendo los signos lingüísticos, la propiedad de estar abiertos a significaciones múltiples” (Stam, 1992, p. 48). Uno de los conceptos claves en el análisis de las representaciones pictóricas está basado en la noción

del código, entendido como “cualquier juego sistematizado de convenciones” “para la selección y combinación de unidades” (Stam, 1992, p. 49).

Paz coincide con Stam al afirmar que a mediados del siglo XX, los semiólogos citados arriba (Barthes, Eco, Pasolini y Metz), introdujeron lo que algunos autores llaman la “Semiótica filmica de primera generación”, la cual estaba muy alineada a los criterios lingüísticos de Ferdinand de Saussure. Más tarde, la llamada “Semiótica del cine de segunda generación”, es más bien la aplicación de una “semiótica narrativa” o “narratología filmica”, relacionada con el análisis textual de los filmes concretos, sus formas y sus sentidos. Esta semiótica permite la confrontación entre las estructuras teóricas tal como los modelos las predicen, y las estructuras concretas tal y como los filmes las realizan (Paz, 2001, p. 375).

Eco (citado por Stam), por su parte, revisa la naturaleza del signo icónico, e indica al respecto que, lejos de entender el concepto de iconicidad como una simple similitud con el referente, hay que tener en cuenta la carga cultural a la hora de evaluar cuán icónico resulta un signo en determinada sociedad. Al respecto, Stam señala que: “la similitud está altamente codificada; se reconoce un objeto y su representación como similares porque nuestro aprendizaje cultural nos enseña a seleccionar las características pertinentes” (Stam, 1992, p. 50). A partir de esto, diremos que el espectador de cine se vale de referentes constituidos por códigos socioculturales para construir sus propios significados. Dichos códigos actúan como filtros seleccionadores de imágenes, a partir de los cuales, el sujeto selecciona las que considera pertinentes a una situación dada. Eco también clasifica los códigos como de tercera articulación, cuando son reconocibles unidades significantes tal como un personaje con sentido completo. Stam da el ejemplo de: gánsters vestidos con gabardina; códigos de segunda articulación, que corresponden a detalles más pequeños: cigarrillo colgando del labio, lo cual deja lugar a un análisis en tercera instancia, códigos de tercera articulación, lo cual podría aquí ser el humo o la brasa del cigarrillo (Stam, 1992, p. 53).

Pasolini (citado por Stam), ensaya la división del cine en “unidades mínimas”, las cuales denomina “cinemas”, por su analogía con los morfemas; puesto que, a la hora de formar unidades más grandes, se unen para dar lugar al encuadre (correspondiente al morfema) (Stam, 1992, p. 52). Christian Metz se aproxima al objetivo de la semiótica: el

estudio de los discursos y textos, más que del cine como industria o institución. Esto último lo encuadró más bien en el “hecho cinematográfico”, con todas las consecuencias anteriores y posteriores a la producción fílmica. Por otro lado existe el “hecho fílmico”, que hace referencia a un “discurso localizable, un texto”. Asimismo dio la categoría de “filme” al texto fílmico individual, en tanto que “cine” viene siendo una totalidad dada de películas y sus rasgos (Stam, 1992, p. 52). Metz apunta que el cine es más bien un lenguaje y no una lengua; entre otras cosas porque no da lugar a una respuesta inmediata por parte del espectador.

Bakhtin (citado por Stam), responde a esto, señalando que una expresión, para ser comunicativa no requiere de una respuesta inmediata, puesto que el espectador puede responder con un diálogo interior, o comentarios verbales durante o después de la película. Metz añade que el cine no puede ser una lengua dado que carece del equivalente al signo lingüístico arbitrario, ya que los planos fílmicos son infinitos en número a diferencia de las palabras. Además indica que los planos son la creación del realizador cinematográfico, a diferencia de las palabras que preexisten en el léxico. A partir de esto, el autor resuelve que, el plano cinematográfico se aproxima más a una expresión o una afirmación, y no a una palabra, puesto que, por ejemplo, la palabra “perro” significará para el oyente una gama infinita de posibilidades, en cambio la imagen de un perro en el cine ha sufrido ya mediaciones y determinaciones que delimitan la idea a significar (Stam, 1992, p. 55).

En los inicios del siglo XXI, la investigación semiótica del cine, basada en la práctica empírica del análisis de secuencias, o incluso de planos, de textos fílmicos, de géneros, de filmografías, y de escuelas, supone el abandono del estructuralismo formalista, y una redefinición de su objeto que libera la semiótica fílmica del lastre metadeductivista. De todos modos, el análisis textual fílmico actual no deja de contrastar las conclusiones y datos empíricos obtenidos con los modelos teórico-semióticos y pragmáticos utilizados. Esto no se reduce a la descripción de los filmes, sino que se trata de alcanzar nuevos y más profundos conocimientos sobre lo fílmico (Paz, 2001, p. 377).

1.2 El cine como discurso narrativo

En un intento por dar mayor concreción y precisión al análisis fílmico, Metz sistematizó la catalogación de determinadas “figuras sintagmáticas” que constituyen el cine narrativo. Este autor argumenta que el cine se convirtió en un discurso al organizarse de forma narrativa, y así “producir un cuerpo de procedimientos significativos”. Metz (citado por Stam) asegura que “fue precisamente en la medida en la que el cine se enfrentó a los problemas de la narración que vino a producir un cuerpo de procedimientos significativos” (Stam, 1992, p. 57).

En esta propiedad del cine es en la que reside su similitud con el lenguaje, puesto que no guardan parecido a nivel de sus unidades básicas, pero sí lo tienen en su naturaleza sintagmática común. Stam indica que: “moviéndose de una imagen a una segunda, el cine se convierte en lenguaje”. Y agrega: “el lenguaje selecciona y combina fonemas y morfemas para crear oraciones; el cine selecciona y combina imágenes y sonidos para formar sintagmas, es decir, unidades de autonomía narrativa en las cuales los elementos interactúan semánticamente”. Esta forma de entender el proceso de adquisición de significados, a partir del ordenamiento sintagmático de la narratividad cinematográfica, fue conocida como la *Grande Syntagmatique* (Stam, 1992, p. 57).

Metz (citado por Stam), se apoya en dos conceptos para este procedimiento: la “diégesis”, y las “oposiciones binarias”. La primera es utilizada ya por Aristóteles para definir aquel modo de representación que está basado más en contar que en mostrar. La diégesis “se refiere a los hechos contados y a los personajes de una narración”, “como si estuvieran en sí mismos, sin referencia a la mediación discursiva”; “es por tanto una construcción imaginaria, el espacio y el tiempo ficcional en el que opera la película, el universo asumido en el que tiene lugar la narración”.

Esta “construcción imaginaria, el espacio y el tiempo ficcional en el que opera la película”, implica que sus personajes, hechos y características, se constituyen en un “universo asumido en el que tiene lugar la narración”, que para el auditorio significa o existe “al mismo nivel de realidad”. Una consecuencia de estos universos asumidos sería que, un elemento diegético puede no ser icónico; en el caso que su presencia sea “evocada fuera de campo”, a sugerencia, por ejemplo, de la mirada de un actor sobre algún personaje

que, aunque nosotros no lo veamos, nos lo “representamos mentalmente”, “incluso cuando el personaje ha dejado de estar en la pantalla” (Stam, 1992, p. 58).

Mientras que la diégesis “ayuda a centrar la atención en la naturaleza construida de la historia”, las oposiciones binarias dieron un sustento a la sistematización del análisis fílmico, con nociones tales como que los sintagmas operan a través de “una serie de dicotomías binarias sucesivas: un sintagma consiste en un plano o más de un plano, es cronológico o acronológico; si es cronológico puede ser, bien consecutivo o simultáneo, lineal o no lineal, continuo o discontinuo” (Stam, 1992, p. 59).

Una de las propuestas analíticas de Metz (citado por Stam), es llevar una película a la categoría de “texto fílmico”, entendido esto no como la suma de los códigos con que opera, sino como una: “labor de constante reestructuración y desplazamiento, mediante la cual la película -escribe- su texto, modifica y combina sus códigos volviéndolos a oponer unos a otros, y así constituye sus sistemas”. Esta forma de entender el texto fílmico como una “reelaboración de códigos” desmitifica (a decir de Stam), las connotaciones románticas de que el cine está sustentado por entidades tales como la -inspiración- o el -genio-, sino más bien por la “reelaboración de discursos socialmente asequibles” (Stam, 1992, p. 73).

1.3 La ficción como ilusión de la realidad que permite la identificación del espectador

Baudry (citado por Stam), hace una revisión del fenómeno fílmico a partir del psicoanálisis. Según él, se producen varios fenómenos en el interior del espectador mientras “construye” o recrea los sucesos acaecidos en el filme. El ambiente de las salas de cine propicia un “estado de sueño”, a partir de un salón oscurecido y actividad motora reducida, lo que genera una mayor percepción visual. Debido a esto, el espectador entra en un “régimen de creencia” habitual en los sueños. Así, da crédito a lo visto aceptándolo como real, no tanto por la impresión de realidad de la pantalla, sino por la intensificación de esta impresión por la condición del sueño. A esto se le conoce como “efecto de ficción o efecto sujeto”. En tanto tal impresión no viene dada por la verosimilitud intrínseca, sino que se provoca a partir de la experiencia creada en el espectador “todo el aparato cinematográfico

se activa para provocar esta simulación: es en realidad una simulación de una condición de sujeto” (Stam, 1992, p. 169).

Este fenómeno permite al espectador “tener la sensación de estar realmente produciendo la ficción cinemática”, tal y como se produce al soñar despiertos o fantasear con algo. Según Baudry, estas condiciones producen un “estado de regresión artificial”, puesto que de manera voluntaria deseamos creer que no existe frontera entre una cosa real y su imagen, similar a las “formas más tempranas de satisfacción del niño, en las que las barreras entre él mismo y el mundo están confusas” (Stam, 1992, p. 169). Cabe recordar que Luis Buñuel definió el sueño como el “primer cine que se inventó”, y aseguraba que ningún filme había siquiera igualado la capacidad y vastedad de efectos que el sueño integra (De la Colina, 1996, p. 77).

Baudry señala que resulta fundamental para la teoría psicoanalítica el hecho que el cine, al recrear el estado de sueño, hace de lo inconsciente el factor primario para desear experimentar la realidad en donde de antemano se sabe que -no es- la realidad. Por ello este autor da a la percepción lograda a través del cine un carácter parecido a una alucinación. Por su parte Barthes, señala que debido a la receptibilidad aumentada del espectador, se da una similitud con el estado hipnótico y la sugestibilidad provocada por éste, todo ello producido por la regresión artificial del “efecto de ficción” (Stam, 1992, p. 170).

Al igual que Baudry, desde una visión psicoanalítica, Metz sostiene que los mecanismos de rechazo inconsciente que provoca el cine son análogos al fetichismo infantil. Puesto que en el espectador se presentan dos facetas: incredulidad ante el cine, puesto que sabe que es ficción, y credulidad lograda a partir de un rechazo de lo que ya se sabe con la finalidad de mantener la “ilusión cinemática”. Se produce un efecto de “yo sé, sin embargo...”, obteniéndose una división del yo similar a la ruptura entre el consciente y el inconsciente (desdoblamiento de la creencia de manera contradictoria). A la larga, esto mantiene al sujeto en un continuo retroceso y avance del conocimiento y la creencia (Stam, 1992, p. 173).

Respecto a la identificación que logra el sujeto con la realidad cinemática, Metz indica que existen distintas etapas en las que se sitúa el espectador dentro de un proceso identificatorio (Stam, 1992, pp. 176-182):

- ◆ Identificación cinemática primaria, se da cuando el espectador se identifica con él mismo (a partir de los sucesos vistos). Esta etapa es considerada primaria porque es la que posibilita la posterior identificación con personajes y hechos representados en la pantalla.
- ◆ Identificación cinemática secundaria: Se refiere a las identificaciones con los personajes fílmicos en sus diferentes facetas.

Esta identificación depende del posicionamiento que el espectador toma a partir del visionado de la película, lo cual se da dentro del supuesto de que el texto fílmico es más bien un proceso de producción de subjetividad. La identificación se produce cuando el inconsciente se “repite a sí mismo”, en el visionado de la película; esto en consecuencia de que, como el sueño y la fantasía, el cine es una producción imaginaria que tiene su fuente en el deseo inconsciente.

Respecto a la identificación que el espectador puede encontrar en la imagen, Roland Barthes, sostiene que la publicidad es un “marco sociológico a buen precio”, que permite al sujeto orientarse como persona en una sociedad “distribuida y codificada”. Como consecuencia de lo poco numerosos que son los modelos publicados, la publicidad favorece el estereotipo, y éste a su vez permite al espectador orientarse e identificarse dentro de los márgenes de la normalidad (Barthes, 2001, p. 103).

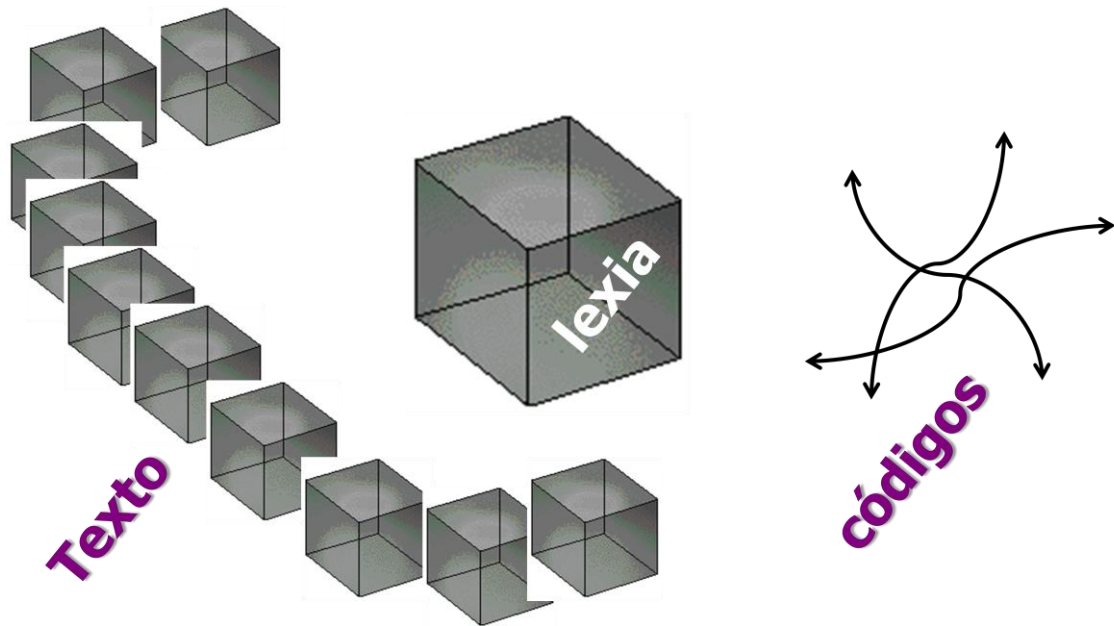
1.4 La propuesta del Análisis Total (AT), barthesiano

A partir de la década de 1970 algunos expertos empezaron a considerar al cine no como imitación de la realidad, sino como un artefacto o constructo; igualmente se dejó de hablar de películas, y se prefirió el término de “texto”. Barthes lo utiliza en oposición a la “obra”, entendida como un producto terminado (un libro por ejemplo), en cambio el texto define un “campo metodológico de energía, una producción en curso que absorbe conjuntamente al escritor y al lector”. Distingue además dos tipos de texto: legible y escribible. El legible será todo aquel que privilegia el dominio autorial y la pasividad del lector, mientras que el escribible “estimula y provoca al lector activo, sensible a la contradicción y heterogeneidad”, “transforma a su consumidor en un productor, destacando

el proceso de su propia construcción y promoviendo el juego infinito de la significación” (Stam, 1992, p. 219).

Figura 1-1 Niveles de análisis el AT

Tres niveles del “análisis total” de Roland Barthes



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, p. 20

En el libro *S/Z* (el cual es un compendio de un seminario de 2 años: 68-69 en la École Pratique des Hautes Études de Francia), Barthes logra hacer el “análisis de un relato corto en su totalidad”, confesando que se trataba de un proyecto de hacía tiempo deseado por él. La novela corta analizada es *Sarrasine*, de Honoré de Balzac. Esta obra, calificada por los expertos como particularmente enigmática, es sistemáticamente dividida en “*lexies*” (lexias) por Barthes (**Figura 1-1**), para poder analizar una a una, tratando de identificar los códigos que dan sentido al relato. Estas lexias son definidas por el semiólogo como “*une suite de courts fragments contigus*” (una serie de cortos fragmentos contiguos), a manera de “*unités de lecture*” (unidades de lectura), (Barthes, 1970, p. 20). El autor aclara que tal división conlleva ninguna responsabilidad metodológica, por razón de que

“recaerá sobre el significante, mientras que el análisis propuesto recae únicamente sobre el significado”. Las divisiones se han hecho por “*affaire de commodité*”(comodidad):

Bastará con que sea el mejor espacio posible donde se puedan observar los sentidos; su dimensión, determinada empíricamente a ojo, dependerá de la densidad de las connotaciones, que es variable según los momentos del texto: simplemente se pretende que en cada lexia no haya más de tres o cuatro sentidos que enumerar como máximo (Barthes, 1997, p, 9-10).

Aunque en el caso de la novela *Sarrasine*, Barthes analiza un texto clásico, y por lo tanto legible (*Sarrasine*), se pronuncia por una liberalización del lector (en nuestro caso espectador), a partir de brindarle textos escribibles, en lugar de legibles. Tal como se ha dicho arriba, la importancia que atribuye Barthes para esto se basa en la reflexión siguiente:

¿Por qué es lo escribible nuestro valor? Porque lo que está en juego en el trabajo libertario es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor del texto, en lugar de jugar él mismo, de acceder plenamente al encantamiento del significante, a la voluptuosidad de la escritura, no le queda más que la pobre libertad de recibir o rechazar el texto: la lectura no es más que un referéndum (Barthes, 1997, p. 2).

La metodología utilizada por este autor en *S/Z* es particularmente valiosa para la presente investigación, dado que las películas que serán estudiadas, igualmente serán divididas en lexias para facilitar el proceso analítico. Siguiendo a Barthes, diremos que la lexia es más bien “*l’enveloppement d’un volumen sémantique*”, (envoltura de un volumen semántico), “*disposé comme une banquette de sens possibles*” (dispuesto como un banquete de sentidos posibles), regulados por una lectura sistemática, “bajo el flujo del discurso, la lexia y sus unidades formarán de esta manera una especie de cubo multifacético, cubierto con la palabra, el grupo de palabras, la frase o el párrafo, dicho de otro modo, el lenguaje, que es excipiente <natural>” (Barthes, 1970, p. 10). A diferencia del análisis de *Sarrasine*, el nuestro incluye a las imágenes, por lo que podemos añadir a la anterior afirmación, que nuestros “cubos léxicos” estarán “cubiertos” con el logomorfismo del cine (término que Barthes utiliza para especificar el medio fílmico dada su renuencia a aceptar que el cine constituya una lengua o lenguaje).

En lo que respecta al presente estudio, diremos con Barthes que, en el momento de señalar sistemáticamente los significados de cada lexia, no se pretende establecer la verdad del texto (su estructura “profunda o estratégica”), sino más bien su “plural” (redes de significantes múltiples e interactuantes). Y tampoco se pretende al final del análisis reagrupar las lexias para proveerlas de un meta-sentido, a manera de construcción final, sino más bien propiciar la “materia semántica” para varias críticas (psicológica, temática, histórica, estructural), para que cada una intervenga y “haga oír su voz” (Barthes, 1997, p. 10).

De hecho, el autor se declara en contra de los finales sumarios y prefiere un “análisis progresivo de un texto único”. Por texto único entendemos una especie de estudio de caso, tal como lo hace Barthes con *Sarrasine*, de Balzac, relato corto (27 páginas en el anexo de *S/Z*), del cual elabora el “análisis en totalidad”: “hay que renunciar a estructurar ese texto en grandes masas, como lo hacían la retórica clásica y la explicación escolar: nada de construcción del texto: todo significa sin cesar y varias veces, pero sin delegación en un gran conjunto final, en una estructura última”. Notamos una vocación cualitativa en esta reflexión epistemológica de su propio método que hace Barthes, en cuanto a que le interesa penetrar y conseguir el análisis en una parcela de la realidad, y no en un amplio campo de la misma. Al respecto, el autor afirma que:

El texto único vale por todos los textos de la literatura, no porque los represente [los abstraiga y los equipare], sino porque la literatura misma no es nunca sino un solo texto: el texto único no es acceso [inductivo] a un Modelo, sino entrada a una red con mil entradas; seguir esta entrada es vislumbrar a lo lejos no una estructura legal de normas y desvíos, una Ley narrativa o poética, sino una perspectiva [de fragmentos, de voces venidas de otros textos, de otros códigos], cuyo punto de fuga es sin embargo, incesantemente diferido y misteriosamente abierto (Barthes, 1997, p. 8).

Con el método del análisis del texto único, Barthes se opone al consumismo literario, ya que promueve la relectura, “operación opuesta a los hábitos comerciales e ideológicos de nuestra sociedad que recomienda ‘tirar’ la historia una vez consumida (devorada) para que se pueda pasar a otra historia, comprar otro libro”. En este sentido, la relectura es propuesta aquí de entrada, pues sólo ella “salva” al texto de la repetición, y por

el contrario, lo multiplica en su “diversidad y en su plural”: “los que olvidan releer se obligan a leer en todas partes la misma historia” (Barthes, 1997, p. 11).

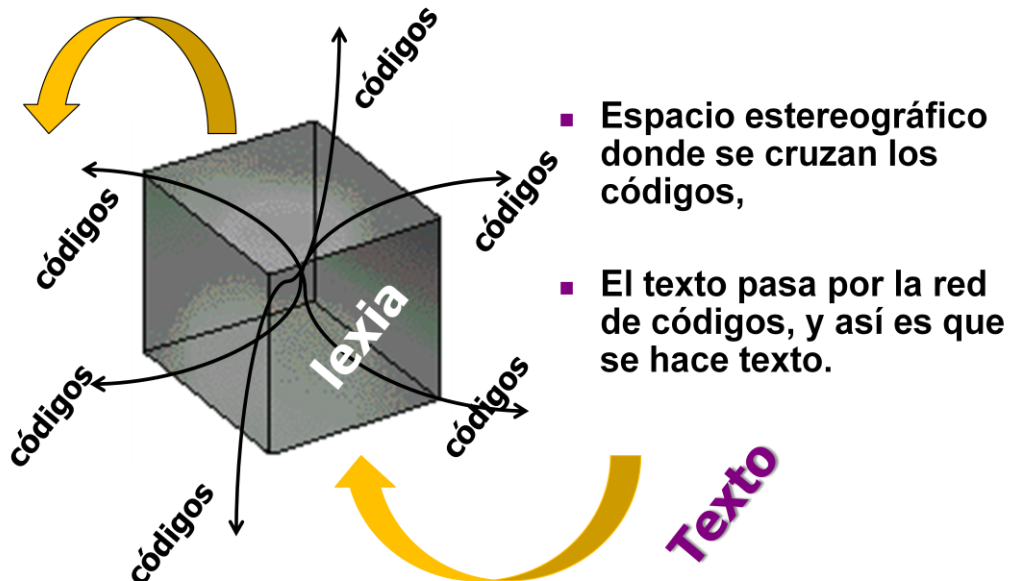
Algo valioso que aporta Barthes para la presente investigación, constituye la clasificación de cinco códigos en virtud de los cuales se actualiza el sentido en el relato de *Sarrasine*. En sus palabras, tales códigos forman una especie de red: “*Les cinq codes forment une espèce de réseau, de topique à travers quoi tout le texte passe [ou plutôt: en y passant, il se fait texte]*” (los cinco códigos forman una especie de red, de tópico, a través del cual pasa el texto, o mejor dicho, al pasar por él se hace texto), (Barthes, 1970, p. 27). El autor enfatiza la naturaleza no estructurada de tales códigos, aunque admite la posibilidad de “producir una estructuración”, dígame por necesidad, a la hora del análisis, aunque esto va en contra de la “*Multivalence du texte, sa réversibilité partielle*” (multivalencia del texto su parcial reversibilidad). Una manera que da Barthes para entender los códigos, es tomarlos como: “*l’une des Voix dont est tissé le texte. Latéralement à chaque énoncé, on dirait en effet que des voix ‘off’ se font entendre: ce sont les codes*” (cada una de las Voces con las que está tejido el texto. En efecto, se dirá que lateralmente a cada enunciado se oyen voces en *off*: son los códigos), (Barthes, 1970, p. 28).

Al trenzarse estos códigos, cuyo origen “se pierde en la masa perspectiva de lo ya-escrito desoriginan la enunciación: la concurrencia de las voces (de los códigos), deviene escritura, espacio estereográfico, donde se cruzan los cinco códigos, las cinco voces” **(Figura 1-2):**

Voix de l’Empirie [les proairétismes], Voix de la Personne [les sème], Voix de la Science [les codes culturels], Voix de la Vérité [les herméneutismes], Voix du Symbole {Voz de la Empiria [los proairetismos], Voz de la Persona [los semas], Voz de la Ciencia [los códigos culturales], Voz de la Verdad [los hermeneutismos], Voz del Símbolo}, (Barthes, 1970, p. 28).

Figura 1-2 La lexia como cubo multifacético

La lexia: cubo multifacético que envuelve un volumen semántico



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, p. 28

1.5 Los códigos de interpretación de Barthes

En su obra *S/Z*, Barthes da los postulados básicos para el logro de la ilusión de realismo, que provocan las novelas literarias y producciones cinematográficas de ficción. Esta ilusión se logra mediante el funcionamiento integrado de los cinco códigos:

1. El Código Hermenéutico: El autor toma este término filosófico que se refiere a la interpretación, más bien para explicar las formas que en el interior de la trama de una obra, funcionan como articuladoras del enigma, es decir “la cuestión que ha de ser perseguida a través del texto”, o bien las unidades que articulan una pregunta o argumentación, y su respuesta o el retraso de la misma, todo ello conducente a la resolución del enigma. Para Barthes la función de este código es esquivar el momento de revelar la verdad mediante obstáculos y detenciones, puesto que “regula la cadencia de los placeres permitidos por el texto, atrapando al lector/espectador en un *striptease*

narrativo”, pues retrasa la revelación final hasta un último momento. Estos artilugios narrativos serían la trampa, la equivocación, la respuesta parcial o suspendida, y el estancamiento. Este último es palpable en los textos modernistas, que a diferencia del clásico no concluye descifrando la verdad, sino en el reconocimiento de la “insolubilidad del enigma”, a un estancamiento anticlímax (Stam, 1992, p. 220).

2. El código proairético: Se refiere a la lógica de las acciones tal y como están gobernadas por las leyes del discurso narrativo. Aristóteles (quien utilizó el término proairesis para designar la capacidad para determinar racionalmente el resultado de las acciones), define las acciones más que los personajes, como prerequisite para el relato. Metz llama verosimilitud a las normas en evolución que designan lo merecedor de representación narrativa (Stam, 1992, p. 221). Este código da forma a las acciones pertinentes para dar el carisma o personalidad deseada a la película, mediante la inclusión o exclusión de acciones que den sentido a la historia, pudiendo ser estas subversivas, coherentes, reaccionarias, etc .
3. El código sémico: Aquí Barthes se refiere a la connotación, es decir un segundo nivel de significado relacionado con asociaciones emotivas o afectivas conectadas. Este código asocia significantes específicos con un nombre, personaje o escenario. Para el autor, este código es un “ruido que a la vez nombra y disimula la verdad, cuya rica ambigüedad da textura a la ficción” (Stam, 1992, p. 222).
4. Código Referencial: También llamado cultural, hace uso del sentido común, de la doxa, o a la voz de lo natural. Este código permite articular la historia a partir del respeto o no de las reglas del juego que rigen las relaciones, conductas y rituales cotidianos.
5. Código Simbólico: Se basa en las oposiciones o antítesis culturales asumidas como antagónicas naturales, a partir de las cuales se da sentido a las acciones. Por ejemplo, la oposición hombre-mujer que deriva en consecuencias narrativas determinadas. Este “binarismo simbólico” se refiere a las oposiciones binarias dentro de la antropología de Lévi-Strauss, las cuales conforman la “economía simbólica” que da sustento al mito, a una cultura o a un texto. Estas oposiciones podrán ser vida-muerte, clase baja-alta, comunismo-fascismo, ateísmo-confesionalidad, etc. (Stam, 1992, p. 223). A diferencia de los opuestos dialécticos, que difieren por la sola presencia o ausencia de un rasgo

(oposición paradigmática), la diferencia entre dos términos de una antítesis no proviene de un movimiento complementario (vacío frente a lleno, por ejemplo), sino que constituyen “dos plenitudes enfrentadas ritualmente como dos guerreros armados”, en donde toda alianza o intento de conciliación constituye una transgresión (Barthes 1997, p. 21).

1.6 El análisis de los significados del cine

Roland Barthes aborda el problema de la significación en el cine, así como también determinados “principios de investigación” de la imagen fílmica denominados “unidades traumáticas”. Contrario al usual (casi universal), interés público de investigar el problema de la información visual reduciéndolo al problema de sus efectos sobre el espectador, este autor (que califica esa tendencia como “pasada de moda”), propone analizar más bien lo que dicha información visual significa para el espectador:

La investigación de los <efectos> parece bastante decepcionante; sabemos que la sociología de la comunicación de masas considera actualmente, según sus últimos trabajos, que la información visual rara vez modifica, sino que confirma sobre todo creencias, disposiciones, sentimientos e ideologías que ya están dados por la situación social, económica o cultural del público analizado. Podemos pensar los fenómenos sociales en términos de causalidad, pero también podemos pensarlos en términos de significación; la imagen puede transformar el psiquismo, pero también puede significarlo; a una sociología o a una fisiología de la información visual habría pues que añadir una semántica de las imágenes (Barthes, 2001, p. 53).

A manera de ordenamiento hipotético de una semiología para la imagen fílmica, Barthes señala que la significación en el cine responde a la relación entre varios elementos específicos, los cuales son: quien emite el mensaje y quien lo recibe, el significante y el significado (Barthes, 2001, p. 28-30).

1. Emisor del mensaje: estética, arte y originalidad.

En el autor del filme reside la potestad de incluir determinados signos, que dependiendo de la manera en que estén dispuestos, darán al filme una forma y contenidos propios; siendo la distancia entre estas dos entidades, lo que hablará del arte y la originalidad del director: “el

valor estético de un filme es una función de la distancia que el autor sabe introducir entre la forma del signo y su contenido”.

2. El público del mensaje: un signo para cada público.

La intelección del signo puede depender de las características culturales de quien lo recibe, de ello depende que un signo esté de moda o haya pasado de moda. Un ejemplo de esto son los grupos de jóvenes, ávidos de formar culturas particulares, y con ello diferenciarse de las demás generaciones. Por ello los directores renuevan “el arsenal descriptivo del filme, teniendo en cuenta la renovación de las generaciones”. Barthes señala la posibilidad de establecer el “umbral de intelección del signo, en función de su forma y del grupo sociológico que lo recibe”.

3. El significante: elegancia, discreción y sobriedad.

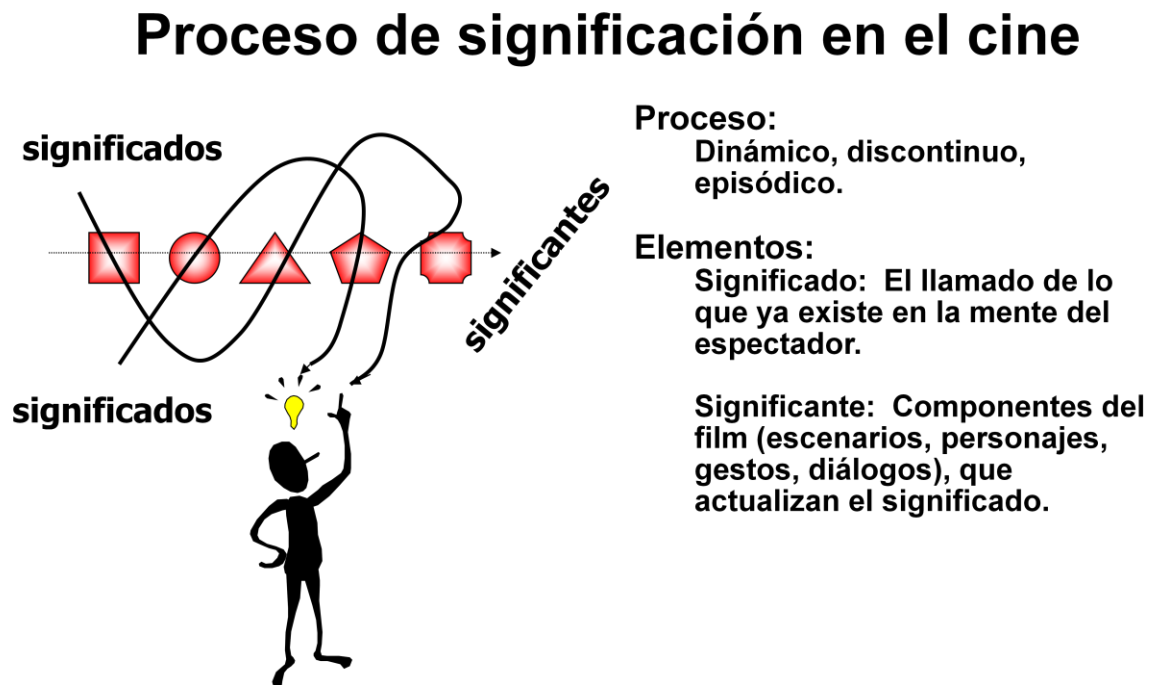
Barthes llama “soportes generales del significante” al decorado, vestuario, música, paisaje, gestos del filme; e indica que el momento del filme en los que aparecen tiene su propia lógica significativa, ya que al inicio y al final del mismo se da un aumento de la densidad significativa, debido a la necesidad de “significar el estatuto anterior de los personajes”, o bien la de “hacer presentir lo que sucederá cuando el filme haya terminado”, respectivamente. Asimismo, Barthes especifica las características del “significante espectacular”, las cuales son:

- a) El significante es heterogéneo. La significación se da en dos sentidos: vista y oído, dado que la música puede constituirse en signo si suscita un conocimiento en el espectador. La virtud estética del filme radica en el dominio de la heterogeneidad de los significantes fílmicos, no tanto en la acumulación de significantes heterogéneos, sino, contrariamente en el ahorro de los mismos, que conlleva a la sobriedad.
- b) El significante es polivalente. Esta polivalencia se efectúa en dos sentidos: varios significados expresados por un mismo significante (polisemia), o varios significantes expresando un mismo significado (sinonimia). La vulgaridad del filme se constituye en una densidad sinonímica, mientras que la utilización racional y discreta del significante apela a la inteligencia del espectador, puesto que la sinonimia sólo es estéticamente

válida si el significado se va dando tras la corrección sucesiva de los significantes, en donde ninguno repite realmente al otro.

- c) El significante es combinatorio. El arte está definido a partir de la sintaxis de los significantes, ya que la elegancia de un filme radica en la fusión de dichos significantes, en palabras de Barthes “enumerarlos poco a poco, sin repetirlos pero sin perder de vista el significado a expresar”. El cine acrecienta la movilidad del significante en grado extremo, ya que a diferencia del teatro permite acentuar algunos significados a partir de los acercamientos y sinnúmero de movimientos de cámara posibles (**Figura 1-3**).

Figura 1-3 El proceso de significación del cine



(Fuente: Elaboración propia según Barthes, 2001, p. 32).

4. El significado: El llamado de lo que ya existe.

Con carácter conceptual, constituye una idea que ya existe en la mente del espectador, puesto que el significante no hace más que actualizarlo, a través de un poder de “llamada, no de definición”. Por ello la relación significante-significado no se da en un plan de igualdad, sino en un proceso dinámico. A partir de esto, y de que la función esencial del

filme no es de orden cognitivo, es decir que, los significados se dan de manera discontinua y episódica; Barthes define así el significado fílmico: “se significa todo lo que está fuera del filme y necesita actualizarse en él”. De esta forma, el autor sostiene que todo lo que se construye enteramente dentro del filme no es objeto de significación, sino de expresión. Por ejemplo, un encuentro amoroso entre dos personajes, si se ha dado de esta manera, no “señaliza” nada, sino que “expresa” en vez de significar; mientras que si el encuentro se da fuera del filme, entonces se transmite al espectador a través de un proceso de significación, en este último caso “el encuentro define la parte semiológica del continuo fílmico”; siendo así que la significación “nunca es inmanente al filme, le es trascendente”. En un contexto de secuencia de orden épico, es su periferia la que es significativa, no tanto la secuencia en sí.

Lo anterior orienta a entender un significado como un “estado” o “modo” de un personaje, acto o acción (y no estos en sí mismos). De tal forma que la profesión, estado civil o carácter de un personaje, será el significado; y por otro lado, la acción de “morir” por ejemplo, “no se puede significar: es el ethos del acto lo que es objeto de un mensaje: se significará que el personaje muere de un modo <clásico>, <a lo gangster>, etc.”.

En el arte occidental, y especialmente la cinematografía, la relación entre el significativo y el significado se da de manera analógica o motivada, al respecto Barthes señala que:

Se trata de una semiología estrechamente analógica, no simbólica: si hemos de significar un general, representaremos un uniforme de general con todos sus detalles. Nuestra semiología fílmica [a diferencia de la oriental por ejemplo], no se apoya en ningún código; considera *a priori* al espectador como inculto y trata de darle una imitación completa del significado [mientras que nuestro teatro ha podido conocer fases simbolistas]. Por todo ello, el cineasta sólo puede recurrir a la retórica si acepta hacer una obra mediocre. En nuestro arte moderno [léase cinematográfico] la retórica está desacreditada, contrariamente a otras artes, donde se honra la convención... El repudio de la convención conlleva un respeto no menos draconiano de la naturaleza. Tal es la paradoja de nuestra semiología espectral: obligar a un neologismo incesante sin permitir por ello la abstracción (Barthes, 2001, p. 34).

El autor citado arriba ordena un posible léxico de significados fílmicos y visuales (Barthes, 2001, p. 32-33):

Tabla 1-1 Léxico visual a partir de un filme determinado (*El bello Sergio*, de Chabrol)

Significados	Significantes
Joven burgués	Ropa, opuesta a la ropa de los campesinos del lugar
Joven	Rasgos de indumentaria adolescente (chal ondeante)
Intelectual	Gruesos libros en la habitación. Gafas para leer.
Antiguo enfermo	Etiqueta suiza en la maleta
Cinéfilo	Lee <i>Cahiers du cinéma</i> mientras desayuna

Tabla 1-2 Léxico de significados fílmicos a partir de multitud de filmes “mediocres” (Barthes, 2001, p. 32-33)

Significados	Significantes
Pequeña plaza con farolas y tabernas con terraza	<Parisinidad>
Personaje de cabello corto, lacio, con raya en medio	<Germanidad>

Nótese el paralelismo entre la primera división (léxico visual), con la sinonimia del significante, y entre la segunda (léxico de significados), con la polisemia del signo. Una vez atendida la cuestión de las definiciones de la significación fílmica, Barthes plantea el problema del análisis de la imagen cinematográfica, para lo cual propone el aislamiento de unidades significantes completas, capaces de “movilizar simultáneamente todas las capas de actividad del complejo cerebral”. Esto se hace necesario ante la exploración cada vez más amplia del fenómeno cinematográfico por diversas ciencias sociales, a la vez que constantemente aparecen nuevos campos de comunicación de signos.

Barthes lo enuncia de esta manera: “todo acto social, desde el momento en que es masivo, se presenta en cierto modo como una comunicación de signos”. Para llegar a establecer tales unidades, empieza ventilando algunas preocupaciones epistemológicas de la

investigación fílmica. Por ejemplo, la necesidad de elementos inmovilizados y atemporales que tiene el análisis sistemático, contrario a la naturaleza del cine en donde sus imágenes son dinámicas y diacrónicas. La imagen fílmica pertenece a lo “genético puro”, mientras que la investigación apela a lo estructural y atemporal. Ante esta inquietud, este autor recomienda “atacar de frente” el problema, y no vacilar en la actividad científica investigativa (Barthes, 2001, p. 36).

Existen según él, varios hechos que privilegian el análisis del filme (Barthes, 2001, p. 37).

1. El filme es vivido como algo “dado”, aunque en realidad es un producto susceptible de ser modificado.
2. La imagen se puede repetir sin que el espectador deje de vivirla, así pues, la experimentación es posible *in vivo*, y en este caso, lo vivido es a la vez una situación corriente y una situación de laboratorio.
3. En interrogatorios realizados a sujetos que han visto un filme (en los “Test fílmicos temáticos”), se ha establecido que los mismos son conscientes de la reversibilidad del acontecimiento fílmico, es decir que se puede <volver a proyectar>, lo cual modifica la naturaleza de sus juicios.

Para Barthes, la significación está constituida por una repercusión psíquica, susceptible de ser analizada de una manera estructural, delimitando del continuo fílmico, unidades significantes que encadenen semánticamente el mensaje codificado.

1.7 Objeto de análisis y modelos de investigación barthesianos

Utilizando como ejemplo de análisis los “Test fílmicos temáticos” (usados en el Instituto de Filmología), Barthes indica que el objeto de análisis es el mensaje fílmico “tal como es percibido”, no importando las intenciones de los creadores. Para poder establecerlo, se vale primeramente de la investigación cuantitativa, la cual revela la estadística de las respuestas, la cual sirve para mostrar la “franja normal” de las interpretaciones posibles. El otro modelo de investigación utilizado es el cualitativo (preferido por el autor), el cual está dado a partir de las funciones de un sistema. Este

último modelo permite ubicar el significado de algo a partir de una “posición estratégica de la relación humana” actualizada en el filme, la cual está dada a partir de los signos de las particularidades de dichas relaciones (problemáticas, sanas, estables, etc.), (Barthes, 2001, p. 39).

Barthes ejemplifica lo anterior de la manera siguiente: “la desesperación del bello Sergio (del filme homónimo), se refiere de una forma o de otra a toda Francia, ése es el fundamento de un arte verdadero. Y como una obra no es una gráfica ni un balance ni un análisis político, es en las relaciones de sus personajes donde captamos la totalidad del mundo que los hace”. En esta afirmación podemos deducir el carácter representativo de una consideración cualitativa, a pesar de no basarse en un número determinado de relaciones, las condiciones de las mismas son las que resultan replicables a otras relaciones entre personas que compartan elementos comunes con los sujetos en cuestión (Barthes, 2001, p. 25).

Este autor explica que existe un “trauma” a la hora de especificar las unidades de análisis en el cine. Sucede que, todo significante que se trata de inferir a partir del significado analizado debe ser encondicionado en el lenguaje verbal, por ejemplo, si se presencia una relación de posible incesto en alguna película, el sujeto interrogado puede expresar un número determinado de palabras que buscará para aclarar lo visto, aún cuando él tenga un significado visual preciso, la búsqueda de las palabras adecuadas siempre implica una traducción del sistema visual al verbal, lo cual constituye el “trauma”, ya que la mayoría de las veces el sujeto acude a estereotipos para explicar lo visto, a pesar que la compleja ambigüedad de la significación de las relaciones expuestas puede ser muy distinta en cada filme. Tal estereotipo agota el significado de la complejidad visual provocando el trauma (Barthes, 2001, p. 40).

A sabiendas que el lenguaje es quien recorta el contenido fílmico en unidades (aún provocando el trauma), se procede a precisar “el o los significantes que constituyen el significado en signo”. Para ello podemos interrogar al sujeto en profundidad “llevándole a precisar punto por punto los elementos visuales que le han permitido elaborar su interpretación: un determinado significado, por ejemplo, la elección de una muchacha joven entre dos hombres”, para hacer esto, el sujeto acude a su memoria para restituir las actitudes, gestos y comportamientos que den cuenta de dicha elección. Estos elementos

pequeña variación pertinente, es decir productora de significación”. Existe la posibilidad de organizar las unidades simples SM en unidades más complejas, en donde cada unidad simple se convierta en el soporte de otro morfema, siguiendo el siguiente esquema generalizador (Barthes, 2001, p. 44) (**Figura 1-4**):

Figura 1-4 Esquema anidatorio del Soporte-Morfema

(S - M)

(S - M)

S - M etc.

La investigación del sistema semiológico que sigue se define así: primero se establece un inventario delimitando las unidades significantes: “se recorta el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya; después hay que comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones, cuyo juego genera el sentido. Barthes anticipa varias interrogantes a ser resueltas con este plan de investigación, una de ellas es ¿Cómo el código verbal asimila el código visual?, pues dice que “el prestigioso interés del discurso fílmico consiste precisamente en que comprende dos planos articulados: un plano de señalización y un plano <descolgado> de conceptualización” (Barthes, 2001, p. 45).

1.8 Pensamiento reflexivo e intertextualidad

En el pensamiento reflexivo encontramos los constructos brechtianos de “*gestus*” y “alienación”. Bertold Brecht (citado por Stam), define al *gestus* como “la expresión mimética y gestual de relaciones sociales entre personas en un período dado”, siendo gestos exageradamente ideológicos, “evocadores de relaciones históricas más amplias”, por ejemplo, el modo “mecánico” del brazo rígido en el saludo fascista. Y aunque dentro del análisis dialéctico (marxista), la alienación constituye el proceso mediante el cual los

sujetos “pierden el control de su poder de trabajo, sus productos, sus instituciones y sus vidas”, Brecht propone desde la narratividad unos “efectos alienantes”, para contrarrestar la fuerza dominante y conseguir que, a partir de “mecanismos descondicionantes”, la gente encuentre extraño el mundo ordinario, revelando las interioridades de sus funcionamientos, y desencadenando rupturas sociales e ideológicas que “nos recuerdan” -dice Stam- “que las representaciones se producen socialmente” (Stam, 1992, p. 227).

Como ejemplo de lo anterior, en la película *Soldados de Salamina*, de David Trueba, se hace una continua revisión, quizá no tanto del proceso de producción de la película misma, pero sí de la historia representada, a través de la reflexión constante sobre la producción literaria de una escritora (protagonista principal de la película), que va descubriendo uno a uno los elementos con los que dará estructura a un futuro relato. La película recrea la supuesta salvación del derechista Rafael Sánchez Mazas, de un pelotón de fusilamiento republicano, la cual fue difundida hasta la saciedad por los medios de comunicación sublevados. Podemos decir al respecto, según lo dicho arriba por Brecht, que esta escritora se desenvuelve en un mundo alienado a fuerza de saturación informativa de la fuerza dominante, queda por ver si la narrativa propia de la película cuenta con el poder de reflexión sobre aquellos datos “mecánicos”.

En cuanto al concepto de intertextualidad, Barthes indica que: “Todos esos lenguajes de orígenes diferentes, que atraviesan una obra y, en cierto sentido, la *hacen*, constituyen lo que se denomina el *intertexto*: el intertexto de un autor no está nunca cerrado, y en su mayor parte es irreconocible, de tan móvil y sutil”. Según él, esta teoría moderna ha desvirtuado la idea de la crítica tradicional, de que las fuentes o influencias de una obra debían ser sacadas a luz, de la especie de clandestinidad en que las <padecía> su autor. A ese respecto, Barthes indica que: “lo que hoy en día interesa y se retiene no es lo que el artista padece, sino lo que *toma*, sea inconscientemente, sea, en el otro extremo, paródicamente” (Barthes, 2001, p. 135).

Por su parte, Kristeva (citada por Stam), define la intertextualidad como “la transposición de uno o más sistemas de signos a otro, acompañada por una nueva articulación de la posición enunciativa y denotativa”. Stam a su vez, considera a la intertextualidad como un valioso concepto teórico, a partir de que “conecta el texto individual con otros sistemas de representación, más que con un contexto amorfo unguido

con el dudoso estatus y autoridad de lo real o la realidad”; la autora continúa: “Incluso para discutir la relación de una obra con sus circunstancias históricas, estamos obligados a situar el texto en el interior de su intertexto y después relacionar a ambos, texto e intertexto, con los otros sistemas y series que forman su contenido” (Stam, 1992, p. 233).

Vemos así que la visión intertextual ayuda a entender las relaciones de la obra fílmica con su contexto tanto histórico, como también con las demás obras artísticas que contengan cualquier tipo de relación con un filme determinado. De tal modo que, en el ámbito de la presente investigación, la película de *El Otro Árbol de Guernica* de Pedro Lazaga, por ejemplo, guarda relación con todas las películas referentes al entorno de la Guerra Civil Española, de las cuales habrá tomado determinadas características referentes al estilo narrativo, angulaciones y tiros de cámara, manejo de la fotografía, etc.; puesto que, con la película *El Árbol de Guernica*, de Arrabal, guardaría una doble relación enunciativa y denotativa, por la similitud de los títulos.

Amount y Marie (1990), indican que a partir del pleno conocimiento del contexto de producción y la genealogía estética, es posible dar el paso a la perspectiva intertextual. Aseguran entonces que, el intertexto y el fenómeno de la intertextualidad (que pertenecen al vocabulario crítico de Julia Kristeva y de Roland Barthes), permitiría recordar que “todo texto es el producto de los demás textos, de la absorción y la transformación de una multiplicidad de otros textos” (Amount y Marie, 1990, p. 251).

El término de transtextualidad de Genette extiende el alcance del concepto de manera más inclusiva, ya que lo entiende como “todo lo que pone a un texto en relación, bien manifiesta o secreta, con otros textos”. Además redefine la transtextualidad como la “co-presencia efectiva de dos textos bajo la forma de cita [préstamo de una secuencia fílmica], plagio y alusión [evocación visual o verbal de otra película]” (Stam, 1992, p. 235).

Comentaremos la riqueza teórica que para la presente investigación tienen otras dos categorías de Genette: la paratextualidad y el hipertexto. La primera se refiere a la relación texto-paratexto, es decir los títulos, prefacios, epígrafes, dedicatorias, ilustraciones, cubiertas, autógrafos. Stam hace ver la implicación que para el cine tiene tal categoría, ya que las declaraciones del director en el estreno de las películas, las caracterizaciones que de ellas hacen los críticos y la prensa, y las variaciones del texto original con su versión final, y todo lo marginal al producto fílmico, afectan mucho a la imagen final que el público se

hace del filme, y en general de la trayectoria y de la obra del director. Un ejemplo de esto es el comentario que Iván Estarás, crítico de cine, hace a propósito del estreno de una cinta del director citado:

Hacia cuatro años que David Trueba no dirigía un proyecto cinematográfico. Justo desde su adaptación de la novela *Soldados de Salamina*, una cinta que dividió a crítica y público y que ganó sólo un premio Goya [fotografía], de los nueve a los que aspiraba. Por eso, el estreno el 7 de abril de su nuevo trabajo, *Bienvenido a casa*, ha generado gran expectación (*Mira Magazine*, abril de 2006).

Por otro lado, la hipertextualidad se refiere a la relación entre un texto, o hipertexto, con un texto anterior o hipotexto, que el primero “transforma, modifica, elabora o amplía”, en esta categoría entran tanto las secuelas (*Tiburón I, II, III* por ejemplo), las parodias a películas anteriores y las versiones o *remakes*. (Stam, 1992, p. 238).

En la comunicación posmoderna, mientras tanto, asistimos a una declinación de la tradición narrativa del cine, orientada a lo que Baudrillard llama la “desaparición del referente” pues a partir de los video clips musicales, y de las propuestas visuales dirigidas a las nuevas generaciones, se ha sustituido la tradicional estructura triádica película-narración-espectador, por una “estructura dual, en la que la película actúa directamente sobre el espectador, que vibra no por una ficción sino por variaciones de ritmo, intensidad y color”. Jean Baudrillard llama a esto “el final de lo social”, ya que el espectador está menos interesado en seguir una historia, sino que se entrega a “descargas energéticas del flujo de música e imágenes” (energías plurales e intensidades fragmentarias); “la comunicación da lugar a la comunión” afirma Stam.

Por su parte, Baudrillard (citado por Stam), sostiene que vivimos en la era en que la “proliferación de signos por los medios de comunicación de masas ha sustituido la producción de objetos como el motor de la vida social y como un medio de control social”, esto ha sido parte de un proceso por etapas, desde el momento en que el signo refleja la realidad, luego una en que la distorsiona o enmascara, posteriormente una fase en la que el signo ha enmascarado la ausencia de realidad, para terminar en la simulación o simulacro, en que el signo no tiene ninguna relación con la realidad. Esto origina la “hiperrealidad, en la que el signo “se vuelve más real que la misma realidad”. Así pues, para Baudrillard, la

desaparición del referente y del significado, deja tras de sí un espectáculo sin fin de significantes vacíos” (Stam, 1992, p. 245).

CAPÍTULO II

Perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica

En este capítulo haremos una revisión de los aportes de expertos que se han interesado en el análisis de los fenómenos sociohistóricos desde el cine. Para iniciar, mencionando únicamente los más importantes, nos referimos a las diferencias y coincidencias entre los conceptos de memoria histórica y el de Historia como disciplina científica (de los Reyes, 2011; Ibáñez y Anania, 2010). Más tarde, se discuten las posibilidades que el cine tiene en la tarea de reconstruir los hechos históricos (Crusells, 2000 y 2006; Ferro, 1995 y 2008; Rosenstone, 1997, Caparrós, 2004 y 2010), así como también las relaciones del cine con lo social (Stam, 1992; Amount y Marie, 1990).

Posteriormente se exploran las experiencias de expertos que han sometido a prueba distintas estrategias para la incorporación del cine histórico en las aulas (Monterde, 1986), y también, se exponen diversas características del cine histórico en el contexto español (Gubern, 2005 y Verdura, 1995), y guatemalteco (Valdizán, 2010, Valdez, 2012, Stelzner, 2012).

Finalmente, para poder definir una estrategia didáctica que integre al cine en el análisis histórico, se hará una revisión de las diversas propuestas que se vienen empleando en la actualidad por los expertos en la materia en el ámbito educativo iberoamericano, y con ello establecer un estado de la cuestión del análisis del cine como auxiliar didáctico en la enseñanza de los fenómenos históricos.

2.1 La recuperación de la memoria histórica a través del cine

Existe diversidad de puntos de vista con respecto a las posibilidades del cine para llegar a establecer ciertas realidades históricas de manera objetiva, o al menos que nos pueda aproximar a los hechos pasados de una sociedad. Desde el punto de vista de la complejidad, Morin (citado por Velilla, 2002, p. 7), indica que es prácticamente imposible retratar la realidad tal cual: “El conocimiento es en efecto, navegar en un océano de incertidumbres sembrado de archipiélagos de certidumbres”, por lo que consideramos que el trabajo de recuperar la memoria histórica estará siempre limitado por el tiempo, la diversidad de criterios y la subjetividad de quien observa determinado hecho histórico, entre otros obstáculos.

A esta incertidumbre que menciona Morin, podemos apelar a la hora de echar mano del cine como herramienta de recuperación de la memoria, pues toda película está impregnada por la subjetividad de sus creadores. Lo cual, pese a las apariencias, no se diferencia tanto de las otras fuentes llamadas “objetivas”, como los documentos escritos, puesto que todos han sido redactados por personas que se deben a determinadas formas de pensamiento, ideología, intereses de grupo, etc. Esta “doxa” o injerencia del contexto, que hace las veces de “filtro”, incluso en el ámbito científico, lo expone ampliamente González (2007).

En una entrevista (19 de julio de 2011), con el historiador José Luis de los Reyes, quien tiene a su cargo el curso de Historia, Cine y Escuela, en la Universidad Autónoma de Madrid, el autor de esta tesis indagó sobre los criterios con los cuales se trabaja el tema de memoria, Historia y cine en la citada institución. De los Reyes expone que existe una diferencia entre el concepto de memoria histórica y la Historia como disciplina científica, puesto que la primera implica las opiniones personales de quien ha vivido un hecho y lo recuerda con sus propias experiencias al respecto. Posterior a ello, la memoria colectiva comprende la sumatoria de las memorias individuales, es decir, la visión conjunta de las experiencias acumuladas de un conglomerado de personas.

Durante el curso “Cultura Escrita y Memoria Histórica en Tiempos de Guerra, España 1936-1939”, a cargo de la catedrática de la Universidad de Alcalá, María del Mar

del Pozo (julio de 2006), se definieron tres niveles para ubicar la memoria histórica, los cuales se han de tomar en cuenta cuando analizamos el pasado:

1. Recuerdos individuales: En este nivel se da una reconstrucción psíquica y emocional de lo vivido, la cual es selectiva, subjetiva, limitada y acumulativa. Normalmente la persona selecciona la memoria individual conectada a la colectiva (mezclada).
2. Memoria colectiva: Es la suma de las memorias individuales. Hay una memoria colectiva por cada grupo, por ejemplo, la de cada bando en un conflicto armado. Puede deberse a un ámbito geopolítico: memoria regional, memoria nacional, memoria oficial; o bien a un sector del grupo total: memoria de clase obrera, o memoria de género, pues la historia será contada de manera diferente si lo hace una mujer o un hombre.
3. Memoria social: Pertenece a todos los grupos. Aquí se produce un ahorro de elementos de comunicación, pues se consideran sólo aquellos hechos que sobrevivieron al paso del tiempo y de las circunstancias, por ejemplo, el recuerdo mítico.

Debido a la interdependencia entre los tres niveles de memoria descritos arriba, se debe tener en cuenta que, cuando a alguien le faltan datos en su memoria individual, “rellena” ese vacío con la memoria colectiva. Por ello, para reconstruir objetivamente un hecho histórico, es necesario cruzar fuentes, es decir confrontar los testimonios de los testigos, con las evidencias constatadas por los historiadores.

A razón de lo dicho anteriormente, nos encontramos con que la Historia como tal, constituye una disciplina con sus propios métodos y procedimientos científicos (sobre todo el hipotético deductivo), que obtiene el conocimiento a través de la contraposición de la memoria individual o colectiva con la información producto de la investigación mediante diversas fuentes que registran datos a través del tiempo: escritas, fotográficas, cinematográficas, fonográficas, etc. De este modo podemos decir que la memoria histórica, necesita ser confrontada con los hechos comprobables a través de dichos métodos de

investigación de la ciencia antes de ser tomada como cierta, y así pasar a formar parte de la Historia como tal.

En desacuerdo con el concepto de memoria histórica colectiva, Payne opina que lo único que “existe” es la Historia como tal, porque, mientras que la memoria es “intrínsecamente personal”, a su vez es individual y subjetiva. Sin embargo, considera que la memoria puede ser fuente histórica siempre y cuando haya una metodología adecuada: “La historia oral investiga los recuerdos individuales para sus propios fines, pero con una metodología que, si se aplica con corrección, tiene en cuenta y controla la subjetividad y las falacias que existen en ellos” (Payne, 2006, p. 515).

La revisión del pasado, a partir del análisis de la memoria histórica, tiene implicaciones presentes y futuras. Eso significa que la memoria histórica es dinámica y a la vez que se reconstruye constantemente a partir de las circunstancias contextuales y coyunturales, puede ser causa de otros sucesos que en su momento también serán históricos; y que a su vez modificarán el curso de la historia. De manera tal que “A história é uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”, “a vivência do presente é influenciada pelos acontecimentos passados e pela percepção desses eventos passados” (Rocha, 2009, p. 150).

Sobre esta característica de la reconstrucción constante de los recuerdos colectivos e individuales, se pronuncia Colmeiro (2005, p. 218), puesto que indica que la memoria colectiva tan solo puede explicar el pasado desde el presente, en cuanto nos “ilumina el presente y orienta hacia el futuro”:

Su función básica [de la memoria colectiva] es la de crear vínculos de identidad del pasado con el presente vivo. Su significado se construye y reconstruye continuamente, según las diferentes necesidades de un presente en permanente evolución... Las memorias colectivas (como la individual), se construyen sobre bases que imponen una interpretación sobre el pasado y explican su vinculación con el presente (Colmeiro, 2005, p. 218).

En cuanto al papel del cine como herramienta de recuperación de la memoria histórica, de los Reyes (2011), expone que la Historia se nutre de múltiples fuentes para establecer la autenticidad los hechos acontecidos. Según el historiador citado, al cine lo

podemos ubicar como una fuente más, a la par de la historia oral que se transmite a partir de relatos.

Por su parte, Rosenstone (1997), afirma que: “Ha llegado el momento en que el historiador debe aceptar el cine histórico como un nuevo tipo de historia”, “La historia que cuenta el cine se coloca junto a la historia oral y escrita”. Al igual que Reyes, Rosenstone, previene sobre el peligro de mezclar la memoria y la historia:

Se tiende a igualar historia y memoria al dejar que veteranos de la Guerra Civil Española expliquen [en las películas] sucesos que ocurrieron hace más de cuarenta años, sin señalar sus olvidos, sus errores o, incluso, sus invenciones (Rosenstone, 1997, p. 29).

Sobre este mismo tema, el cineasta guatemalteco Sergio Valdés Pedroni, en alusión al cine que relata los hechos cruentos del pasado del país, expresa que para él, la diferencia entre memoria e historia reside en lo siguiente:

Si la historia humana es el recuento ordenado de los hechos en el desarrollo de una sociedad, la memoria histórica abarca tanto la capacidad de las personas para informarse y conocer las circunstancias de su trayectoria, como las condiciones para retener ese conocimiento y extraer de allí enseñanzas útiles para avanzar en la construcción de formas atinadas de convivencia y desarrollo (Valdés, 2012, p. 4).

Así que, según Valdés (ibídem), la memoria puede ser tanto o más importante que la historia, en la medida que permite “retener” el conocimiento histórico, para posteriormente “extraer” de él los aprendizajes que las lecciones pasadas posibilitan para la construcción de un presente y futuro más acorde a los cánones de convivencia pacífica.

Sobre esta línea, y en busca de respuestas al problema de si la memoria testimonial que divulga el cine, puede contribuir al establecimiento de la historia, el experto francés en la materia, Marc Ferro (2008), indica que las películas de la memoria, en las que el testimonio de los vivos ayuda a conservar los hechos del pasado, “son también voluntaria y decididamente históricas”. Según él, la "historia-memoria" es un género que se ha desarrollado a medida que el discurso histórico, “sospechoso de parcialidad o de imprudencia, se veía sacudido por un cierto descrédito. En las películas-memoria, el

testimonio es el documento principal, y la forma de interrogar, el secreto de la obra” (Ferro, 2008, p. 8).

Valdés (2012, p. 2), coincide con Ferro en cuanto a considerar el cine como “ventana abierta a la historia”, y una “sede de la memoria histórica, un recurso para reflexionar sobre la realidad propia y ajena”. En alusión a Guatemala, y su incipiente industria de cine, este autor sentencia que “un país que carece de cine nacional, que no produce imágenes y sonidos propios, es presa fácil de manipulación y pérdida de su identidad”.

Sin embargo, Rosenstone sostiene que, a la hora de utilizar el cine como método de reconstrucción histórica, se debe tener cuidado sobre el hecho de que, al “comprimir el pasado” (tendencia común en algunas realizaciones cinematográficas), explicándolo de manera lineal y cerrada, con una “interpretación exclusiva, de una única concatenación de acontecimientos”, estaríamos “rechazando la complejidad de causas y excluyendo la sutileza del discurso histórico textual” (Rosenstone, 1997, p. 29).

2.3 El cine como fuente de imaginarios colectivos

De los Reyes (2011), Sánchez-Biosca (2006) y Ferro (2008), coinciden en la apreciación de que el cine (junto con los demás medios de comunicación), está configurando cada vez más los mapas referenciales a los que acuden las nuevas generaciones, cuando oyen mencionar instancias u objetos que no han tenido oportunidad de conocer en persona (las pirámides de Egipto por ejemplo), o bien que son elementos de su vida cotidiana, que se encuentran “etiquetados” de alguna manera por su entorno social.

De los Reyes (en la entrevista realizada por el autor de esta tesis en 2011), indica que el cine, al igual que otros medios informativos, tiene la capacidad de alimentar un imaginario en la mente de los espectadores, de manera tal que los hechos que exhibe son tomados por el público, a quien no interesa la veracidad de los mismos, sino que se conforma con verlos o escucharlos. Según este experto, las imágenes que brinda el cine, quedan en la memoria de los niños y jóvenes, hasta el punto de que, por ejemplo, para hablar de los egipcios, los profesores de niños pequeños primero tienen que “descartar los estereotipos falsos que los infantes manejan de tal o cual historia: las momias, las

maldiciones, el misterio, etc. Al niño hay que enseñarle que la realidad tiene muchos matices”, liberarlo de los mitos comerciales sin fundamento histórico. Pese a ello, el profesor tiene mucho que aprovechar de tal imaginario, ya que la mayoría de lugares históricos son abordados en los medios, y al llegar a la escuela, los niños ya tienen ciertos conocimientos que tomarían más tiempo enseñárselos, de no ser por las películas que los mencionan.

Figura 2-1 Cartel de *La hora de los valientes* (España, 1998)



Un ejemplo del empleo de los imaginarios en las películas de la GCE, lo constituye *La hora de los valientes* (1998) (**Figura 2-1**), en donde uno de los recursos icónicos utilizados por el director (Antonio Mercero), es el paralelismo que hace entre la Guerra de Independencia de España y la Guerra Civil, a través del lienzo en el cual Goya representa a los fusilados del Dos de Mayo. En la película, este cuadro, que era el favorito de Manuel (el joven celador del Museo del Prado que defiende su patrimonio incluso con su vida), se convierte en metáfora de la recreación en escena del propio fusilamiento del protagonista, en circunstancias parecidas de defensa de un ideal de libertad. Además, las ambientaciones del filme (decorados, escenografía, vestuario, etc.), coinciden con las de la época de la GCE, y dan la suficiente credibilidad a la película en general.

El filme evoca las memorias de quienes sobrevivieron la guerra, pues lleva el título de uno de los eslóganes que más se oían por ese entonces en los aparatos de radio de Madrid: “la hora de los valientes” (Crusells, 2006, p. 304). A pesar de que la trama principal de la película la constituyen las peripecias vividas por Manuel para ocultar un autorretrato de Goya, y así protegerlo de los peligros de la guerra (el lienzo ha sido olvidado tras la evacuación a Valencia de las obras de arte del Museo del Prado, que dicho sea de paso, constituye un hecho histórico), también sirve de marco para retratar las carencias y necesidades humanas que durante la guerra se dan de manera inevitable.

La idea del imaginario colectivo que recrean los medios es compartida por Sánchez-Biosca (2006a, p. 317), quien indica que se generan a partir de un “sistema complejo de canales interconectados”. Este autor lo define como la “memoria colectiva del pasado reciente”, por ejemplo, de los sucesos traumáticos de la Guerra Civil Española (GCE). Al igual que de los Reyes, Sánchez-Biosca advierte de la diferencia que existe entre lo que se ha “cristalizado en imágenes y relatos verosímiles de la guerra y aquello que los estudiosos especializados establecen en el ámbito del conocimiento histórico”, en clara alusión a la diferencia entre memoria e historia.

Para algunos expertos, la creación de los imaginarios colectivos cada vez depende más de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), y menos de los documentos convencionales:

El cine suele ser (más que los historiadores), el que desvela los lapsus y las cosas no dichas de una sociedad, su imaginario y la repercusión de la historia en cada uno de nosotros. Por ejemplo, en la Alemania de posguerra, fue el cine el que estableció el itinerario de la culpa de la sociedad alemana, más que los textos escritos (Ferro, 2008, p. 163).

Figura 2-2 Cartel de *Las bicicletas son para el verano* (1984)



Acorde a lo anterior, Monterde (1986) afirma que tanto la película, como la obra teatral de nombre *Las bicicletas son para el verano* (**Figura 2-2**), constituyeron desde su estreno una especie de receptáculo de los mitos y representaciones colectivas, en donde Fernán Gómez (como director), tuvo la capacidad de describir lo que los madrileños vivieron y sufrieron, y que hasta entonces pudieron contemplar en escena sin preocuparse por aprobar de antemano tal o cual ideología, sino más bien limitándose a ser el reflejo de vivencias que hubieron de callar por muchos años. *Las bicicletas son para el verano* constituye así un ejemplo de cómo un filme puede llegar a constituir una suerte de imaginario colectivo (Monterde, 1986, p. 177).

2.4 Cine testimonial, memoria y verdad histórica

La contribución que desde el cine podemos tener para el esclarecimiento de la memoria y la historia es amplia. Diversos expertos se han pronunciado al respecto de las múltiples confluencias de saberes, disciplinas y condiciones histórico-sociales que aglutina el fenómeno fílmico, y a partir de lo cual hemos de procurar un análisis a fondo de las películas a trabajar.

Ferro (citado por Caparrós), define el cine como un “contraanálisis de la historia oficial”, pues confluyen: la reconstitución del pasado, cómo ven ese pasado los realizadores de hoy, influidos por las posiciones sociales del pasado y el presente. Tan sólo resultará útil para el historiador después de contrastar la fuente instrumental cinematográfica, con otras fuentes de expresión (Caparrós, 2004, p. 17).

A propósito de la exhibición de la miniserie de ficción alemana *La Bestia Verde*, que se basa en la invasión a Guatemala por parte de la Agencia Central de Inteligencia estadounidense (hecho que dio origen al Conflicto Armado Interno guatemalteco, CAI), el cineasta de nuestro país Sergio Valdés Pedroni, opina que, junto a los demás medios audiovisuales, el cine:

Conforma una gigantesca máquina cultural que incide en la construcción de la memoria y la identidad de los individuos y los pueblos, es decir en la conciencia y la imagen que la población tiene de su pasado y de sí misma en el presente (Valdés, 2012, p. 4).

Sobre el peligro que representa el discurso mediático de las películas de la GCE de los últimos años, Sánchez-Biosca (2006a, p. 37), indica que existen dos “corrupciones que amenazan con mistificar y dislocar nuestra relación con el pasado”: el consumo emotivo del documento filmico, “estéticamente envejecido”, y la “identificación entre testimonio y verdad histórica”. Al respecto, Sánchez Biosca coincide con de los Reyes, al deslindar los conceptos de memoria y de historia, siendo el primero de ellos un recurso más que ha de llenar los espacios mediáticos a partir del abuso de los testimonios en los documentales cinematográficos y televisivos, cuyas bondades mercadotécnicas han mostrado un enorme poder de captar la atención de las masas.

En apoyo a lo anterior, la tesis que sustenta Sánchez-Biosca (2006a, p. 323), es que la intervención de los medios de comunicación “amenaza con adquirir un papel decisivo en la conformación de la memoria colectiva, pues posee una enorme capacidad de generar relatos y una labilidad probada para crear imágenes-síntesis”, y urge a historiadores, comunicadores y demás involucrados, a reflexionar en el asunto. El documento audiovisual, “escasamente considerado por los historiadores” hasta hace poco, está ganando terreno en la tarea de “priorizar” la memoria sobre la historia. Esto entraña una “peligrosa

subjetivización de la historia que tiene consecuencias políticas” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 325).

En un estudio sobre la revisión histórica del cine, Ferro (2008, p. 162) discute respecto de estas visiones parciales de la historia. Según él, no es perjudicial que el creador de cine tome partido por una u otra tendencia ideológica. De hecho, indica que “serán pocos los cineastas que no pretenden dejar su sello personal, su modo de ver las cosas, su manera de interpretar la realidad”:

En el caso de que el cineasta tenga una mentalidad "de izquierda", explicará las causas de las revoluciones, si es "de derechas", analizará sus perversas consecuencias. En resumen, escribe para su gente, Todo lo más estos cineastas muestran a los que lo ignoran, y muchas veces con gran talento, que la historia ha tenido momentos memorables (Ferro, 2008, p. 162).

Lo dicho por estos autores, nos ilustra la importancia del esfuerzo de los historiadores, educadores y comunicólogos por orientar las vivencias mediáticas de los educandos, en la labor de formarlos dentro de la era de la información actual. El objetivo de esta reflexión será revertir la tendencia “perversa” impuesta por las televisoras con visión cortoplacista, que priorizan el testimonio y la memoria, “sustituyendo la historia en lugar de complementarla”, debido a que “se impone el sobreentendido que haber vivido”, “haber sufrido”, es requisito único para contar la historia, y “según una lógica tan absurda como inexorable, también para hacerla inteligible” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 325).

Ante esta situación, de los Reyes (2011), opina que lo que el profesor puede hacer para orientar históricamente a los estudiantes, es propiciar en ellos un “salto conceptual” desde el imaginario popular, hasta la construcción de criterios basados en fuentes fidedignas. Para ello, las prácticas que se generan desde el aula, van encaminadas a que los niños inicien su acercamiento a la historia a través de “su propia historia”, es decir que se les pide que reconstruyan su árbol genealógico por ejemplo, a partir de entrevistas a sus padres y abuelos. Más tarde, con niños mayores, se acrecienta la exigencia de que acudan a fuentes fidedignas (certificados de nacimiento fotocopiados en los registros del pueblo, por ejemplo), en un esfuerzo por que partan evolutivamente, desde una memoria particular (yo en el mundo), hacia una colectiva (mi familia, mis vecinos), hasta llegar eventualmente a la memoria histórica o general (yo en mi nación y el mundo). De aquí se parte, a través de un

enfoque exploratorio inductivo, al establecimiento de los hechos con carácter de cientificidad, es decir, su acercamiento a la Historia.

En cuanto al cine de la Guerra Civil Española (GCE), de los Reyes opina que las últimas películas (primera década del siglo XXI), constituyen una muestra de dicho método inductivo, pues parten de historias particulares para interesar al espectador en escenarios micro, en constante relación con los macro, en este caso la guerra (de los Reyes, entrevista personal, 19 de julio de 2011).

Figura 2-3 cartel de *El laberinto del Fauno* (2006).



Según Ibáñez, en las últimas dos décadas de producción cinematográfica que tienen que ver con la GCE, se ha evolucionado hacia un “modelo de representación”, en el que los protagonistas son mayoritariamente jóvenes y adolescentes, que “se rebelan y apuestan de manera activa por un compromiso con la libertad”. Como ejemplos podemos mencionar *La lengua de las mariposas* y *El laberinto del Fauno* (**Figura 2-3**). Este modelo afecta a “la crisis del discurso histórico de la modernidad”, por cuanto se opone a la idea modernista de poder situar “en un único lugar común y compartido la interpretación de la Historia, conforme a un proyecto lineal de progreso”. Por otro lado, el nuevo cine fomenta el debate sobre si la cultura popular puede contribuir a la “construcción del conocimiento y la

formación ideológica de la conciencia”, es decir, si puede ser “fuente social de conocimiento histórico” (Ibáñez, 2010, p. 93).

En lo que toca al Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI), encontramos que de manera similar al caso español, algunas cintas de ficción emplean la figura de niños (como el caso de *El silencio de Neto*), y de jóvenes víctimas primarias o secundarias de la guerra (los casos de *Ixcán* y *La hija del puma*), o bien jóvenes combatientes de alguno de los frentes (*Las Cruces*).

Sobre la discusión anterior acerca de la posibilidad de que el cine, gracias a su alto impacto sobre la cultura popular, pueda ser fuente de conocimiento y formación ideológica de la conciencia, podemos decir que en el caso guatemalteco, la mayoría de directores de este tipo de películas las ha hecho precisamente para la preservación de la memoria histórica. Un ejemplo de ello lo constituye *Gerardi*, título que corresponde al apellido del obispo muerto por la inteligencia militar (tras haber publicado una investigación que inculpaba al ejército en el genocidio de la guerra), cuya producción fue financiada por la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado, ODHA, con el objetivo expreso de divulgar la vida y obra del obispo mártir a las nuevas generaciones.

Podemos decir entonces, que el historiador, el educador y el comunicador, pueden hacer suya la tarea reflexiva de los medios informativos. De esta forma, lograr una alianza que busque orientar, y evitar dejar a la deriva el maremágnum de noticias, testimonios, recuerdos, que sobre los hechos pasados invaden los mass media. Ni la escuela ni la ciencia pueden pasar por alto las nuevas formas de establecer esos imaginarios colectivos que hoy circulan por los medios antes que por la gente, y como opina de los Reyes (2011), ambos, historiador y educador deben estar atentos a los discursos que se generan en los medios, y partir de ellos para contrastar los otros instrumentos científicos de investigación histórica.

Sánchez-Biosca (2006a, p. 333), dice al respecto que los medios de comunicación contienen una “triple condición de plasticidad imaginaria, oscuridad racional y eficacia emocional, los relatos (y su forma primordial, el mito), en conjunción con las imágenes en que cristalizan, son inevitables armas de entendimiento y comprensión, pero también de mistificación”. Por lo cual, aspiramos a analizar junto a los hechos, “esa ingente forma de producción humana que es la narración”, la cual a través del tiempo gana en subjetividad, e incluso se impregna de los estereotipos y prejuicios propios del ser humano.

2.5 El análisis sociohistórico del fenómeno fílmico

A lo largo del siglo XX y XXI, los expertos han utilizado el cine para la explicación de fenómenos históricos y sociales de variadas formas. Por ejemplo, Ferro (2008), evalúa la “conducción de una investigación” desarrollada en la pantalla, como medio de caracterización de un personaje dado, fruto de su época histórica, su rol social y su posición económica. Así, habla de la película *Ciudadano Kane*:

Mediante procedimientos cinematográficos cruzados [*flash-back*, encuadres especiales, utilización de noticias, etc.], *Ciudadano Kane* de Orson Welles [1940], pone en práctica una investigación a partir de un enigma para comprender el sentido de una vida, confrontando la opinión de varios de sus contemporáneos (Ferro 2008, p. 11).

En un intento de caracterizar el cine clásico americano, Amont y Marie (1990 p. 250), han realizado análisis de amplios “corpus de filmes”. Estos autores apuntan que, en la mayoría de análisis hechos por historiadores, se revela un desplazamiento de la investigación desde los problemas estéticos, lingüísticos y teóricos de la representación, a problemas sociológicos o ideológicos relacionados con las representaciones.

Stam (1992), considera que el análisis textual cinematográfico encuentra sus antecedentes históricos en la exégesis bíblica, la hermenéutica y la filología, así como en el método pedagógico francés de lectura atenta. Entre los ejemplos de análisis textual basados en el contexto social, encontramos que el historiador Pierre Sorlin, dentro de un proyecto sociológico inspirado por el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Stam, 1992, p. 74), lleva a cabo la revisión de filmes a partir de los actores sociales representados en ellos, y de las especiales características contextuales que propiciaron sus prácticas.

De tal forma que, en el análisis del cine clásico del neorrealismo italiano, *Roma*, *Ciudad Abierta*, de Roberto Rossellini, Sorlin hace una lectura de los distintos sentidos que los italianos mostrados en el filme, fueron dando a los episodios acontecidos. De tal manera que se sintieron menos culpables y responsables de las atrocidades de las acciones del Eje, en la medida que Alemania ocupa forzosamente el país, y se libra la resistencia italiana. Es a partir de esta acción en contra del fascismo, como se reconcilian -

fílmicamente- los actores con la corriente mundial, ya que en la película, el combate de los resistentes, “de esencia moral, no tiene ninguna importancia real y no sirve más que para salvar la dignidad de las víctimas”. Pese a ello, y según Sorlin, el filme refleja un pesimismo ante el nuevo escenario, dado que no se esfuerza en explicar el significado de la guerra o las causas de la ocupación, ni tampoco revela coherencia en las actitudes de los partisanos rebeldes (los cuales son representados por actores despreocupados, mentirosos o coléricos). Este pesimismo es explicado por Sorlin a la luz de la evolución del equipo de filmación de Rosellini, quienes en un principio habían trabajado para el fascismo, y después de apoyar sus tesis, como apunta Aumont (1990), al igual que el gremio intelectual, abandonaron las ideas fascistas por obra de la ocupación alemana; y fue por ello que se “sintieron unidos a todos sus compatriotas italianos por una hostilidad común en contra de los invasores” (Aumont y Marie, 1990, p. 276).

En tales condiciones, la guerra de resistencia italiana es presentada como la oportunidad de redención liberadora de culpas, ya que convirtieron en lejanos los años de colaboracionismo, a fuerza de mostrar el “apoliticismo, la relativización de la lucha clandestina y la insistencia en la pobreza de los romanos [elementos que] constituyen un conjunto coherente: una parte de la opinión pública quiere ignorar a la vez el fascismo y el antifascismo y redescubrir la unidad italiana a partir de las más humildes realidades cotidianas. Ya perceptible en el otoño de 1944, esta tendencia tendrá mucho peso posteriormente en la evolución del país” (Aumont y Marie, 1990, p. 276).

Una manera de entender el aparato cinematográfico, muy acorde a la propuesta sociológica de Bourdieu, la da Stam (1999), al afirmar que éste puede ser considerado como un “punto de intersección de un número de relaciones: de texto, significado, placer y posición del espectador, que cristalizan y se condensan en la proyección de una película” (Stam, 1999, p. 168).

Una forma de entender la relación entre la industria cinematográfica y el análisis científico de los hechos históricos, la propone Florit (citado por Caparrós, 2004), quien dice que hoy en día, gracias al recurso audiovisual, “en vez de escribir una historia, se filma una historia”. Florit habla de un tabú científico, que tiene que ver con la disposición de herramientas “vulgares” como lo son el cine y la televisión, para sus propios oficios más “científicos”. Pero mantiene que esto no es del todo cierto, pues la historia muchas veces ha

sido escrita con intereses que “instrumentalizan su cientificidad”, a favor de un mandatario, poderoso o para “magnificar un patriotismo o revolución”. Según lo dicho por este autor, el cine no se diferencia mucho del discurso de los historiadores (Caparrós, 2004, p. 10).

Otra discrepancia entre películas históricas y textos históricos, es que, por sus peculiares necesidades de identificarse con los espectadores, el cine tiende a “destacar a los individuos en detrimento de los grupos o el proceso general, que son los focos de atención de la historia escrita” (Rosenstone, 1997, p. 33).

El punto de vista de Florit, sitúa al cine no como un reflejo de la historia, sino más bien como una forma de hacer historia:

[El cine es una] herramienta para hacer historia, para incidir en las mentalidades, las opciones políticas, los deseos y los comportamientos de las masas, mucho más allá de sus reconocidas virtudes como instrumento de propaganda (Caparrós, 2004, p. 10).

Encontramos también la visión de Rocha, que indica que, si bien es cierto que los programas televisivos y las películas no son “capaces de rescatar o reproducir un momento histórico y social” tal cual, sí se prestan para que dichos eventos puedan ser re-interpretados en el presente, pues son los documentos “a ser interpretados”:

Essas questões são particularmente importantes quando a memória analisada constitui-se de um conjunto de filmes, fotos e seleção de fatos feitos dentro de uma emissora comercial, quase sempre com intenções promocionais [evidentes ou não]. Ou seja, esses materiais não constituem a história pronta, mas sim documentos a serem interpretados (Rocha, 2009, p. 151).

2.6 La búsqueda del sentido histórico a través del análisis fílmico

El cine constituye un medio interdisciplinar, atendiendo a la infinita diversidad de enfoques posibles de ser trabajado. El presente estudio se propone, entre otros objetivos, evaluar las posibilidades que brinda el cine de ficción para reflexionar sobre los temas socio-históricos que la escuela aborda en su cotidianeidad. En este apartado, se discutirán

dichas posibilidades por parte de los expertos que han profundizado respecto del impacto que tiene el cine en la enseñanza (o la reflexión), histórica.

Monterde (1986), recomienda que, para analizar un filme en los **contextos** de educación e historia hay que establecer el punto de vista apropiado según los objetivos que se pretenden alcanzar con la actividad: decidir qué es lo que queremos y por tanto qué es lo pertinente a tomar de la historia o a seleccionar del filme. Posteriormente, existen dos etapas importantes para la crítica histórica del filme, como lo son la descripción y la producción de sentido.

Sorlin (citado por Monterde), indica que el sentido filmico no es una: “significación inherente al filme, sino que son las hipótesis de investigación las que permiten desvelar ciertos conjuntos significantes”. Según esto, el sentido no está explícito en la película, sino que es producto de una producción posterior “fruto de la comprobación con los elementos suministrados por el filme”. Por todo ello, Monterde deriva que el sentido del filme no tiene por que ser único, ni tampoco permanece inmutable al paso del tiempo: “un mismo filme podrá decir cosas distintas a investigadores diferentes”. Añadido a esto, y dado que todo filme tiene la vocación de brindar algún sentido a quien lo ve, el autor citado considera el proceso de análisis como un interrogatorio que efectúa el investigador al filme: “Sólo interrogándolo podremos producir nuestro propio sentido, y sólo en la producción de sentido encontrará la obra filmica su justificación y plenitud” (Monterde, 1986, p. 25).

Para hallar los sentidos en un filme histórico, Ferro (2008), indica que se deben tomar en cuenta “los puntos de referencia de las uniones y de las rupturas” del discurso con respecto a los sucesos históricos. De conseguir esto, podremos vehicular en el cine una importante herramienta de análisis, ya que contribuiría a:

La búsqueda del sentido que puede tener la evolución de las sociedades, el conocimiento de situaciones y acontecimientos pasados gracias a los archivos, a los testimonios, la demostración propiamente científica que trata más de analizar que de reconstruir el pasado, buscar el origen de los problemas de nuestro tiempo (Ferro, 2008, p. 6).

Sobre esta coherencia del discurso, tan apetecida por los espectadores a la hora de ver una película, se pronuncia el profesor valenciano Sánchez-Biosca (2006b, p. 13), quien opina que la historia “no son los hechos acontecidos en el pasado, es un discurso [un

conjunto casi infinito de discursos], que trata [n], de explicarlos, conectarlos inscribiéndolos en cadenas causales que les otorgan sentido”. El cine constituye uno de esos discursos, que se une a muchos otros habidos y por haber, que intenta (con intenciones diversas), explicar la historia.

Los ejemplos que podríamos dar al respecto de la coherencia del discurso narrativo son muchos, pero nos centraremos en *La buena nueva* (2008), película que aborda en parte el polémico desempeño de la Iglesia católica en la GCE. No se conforma con mostrar a los miembros del clero como una parte de tal o cual bando, sino que se interesa por conocer las reacciones humanas de uno de sus miembros: un sacerdote recién nombrado párroco en un pueblecito de Navarra (**Figura 2-4**).

Figura 2-4 Cartel de *La buena nueva* (España, 2008)



La película brinda a los personajes gran naturalidad de acción, sin etiquetarlos gratuitamente. En ella, el cura se enfrenta a la maquinaria de terror de la dictadura, con lo que sólo consigue su propia expulsión del cargo de párroco. Más tarde debe huir del lugar, tras haberse confrontado con los sectores de poder de la comunidad (religiosos y militares), al exigir un trato justo con los prisioneros condenados a muerte.

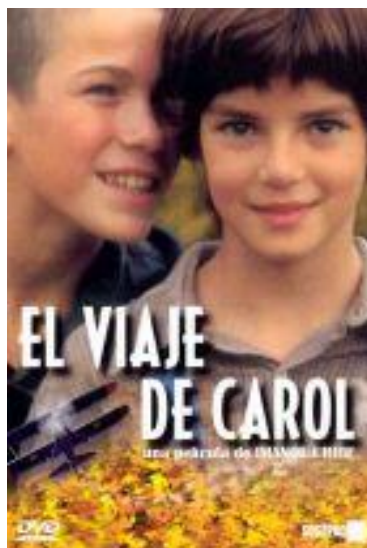
Uno de los logros del filme es retratar la frustración e impotencia de acción de los vencidos, en este caso las viudas de los fusilados. A la postre, el filme rinde un homenaje a

los presos políticos ejecutados por razones ideológicas. Además muestra “el otro lado” de la Iglesia católica, una faceta muy humana de los párrocos que debieron elegir entre seguir los cánones jerárquicos, o bien asistir y proteger a sus fieles del bando que fuesen, a pesar del peligro de muerte que eso podría significarles.

El discurso cinematográfico entonces, puede que descansa en alguna visión ideológica de sus autores, que pretenden explicar la historia, o muchas otras veces, los autores acuden a hechos históricos de gran significado para la audiencia, tan solo con el objetivo de “conectar” con la “cadena de emociones y sentidos” que implica el cine (Amar, 2009, p. 39), y así conseguir mayor audiencia para sus productos.

Este sería el ejemplo de películas tales como *El viaje de Carol* (2002), pues el poco tiempo que se dedica en la cinta a sucesos relacionados directamente con la Guerra Civil, no da oportunidad al cuestionamiento crítico de los hechos históricos relacionados con ella; más bien se centra en la historia familiar de la joven Carol (**Figura 2-5**).

Figura 2-5 Cartel de *El viaje de Carol* (España, 2002)



Para Ferro, en materia de recuperación de memoria e historia, los documentos filmicos, cada vez más, ganan terreno sobre los escritos, puesto que “hoy en día, la inspiración de la imagen, del filme, toma el relevo a las formas escritas, a las que tiende a sustituirlas, apoyada por el poder de los medios de comunicación” (Ferro, 2008, p. 6).

Una de las circunstancias que en la actualidad determinan el uso del cine es su preferencia por las generaciones en edad educativa. Los jóvenes y niños que constituyen el principal grupo meta de la escuela, prefieren los medios audiovisuales modernos, al punto que los han adoptado como parte de su cotidianidad. Ferro (2008, p. 7), lo expresa así: “cada vez más la fuerza de la imagen consiste en sustituir a las demás manifestaciones que suscita el análisis del pasado. Por la hegemonía de Hollywood, en Francia se conoce más la conquista del Oeste, que las guerras napoleónicas o de Luis XIV”.

El atractivo que ejercen los materiales fílmicos sobre los jóvenes podemos ejemplificarlo con *El laberinto del Fauno* (2006), película que según Ibáñez (2010), forma parte de un cine comprometido con la recuperación de la memoria histórica, pues plantea nuevos debates sobre los acontecimientos. Su argumento narrativo hace una relación entre los sucesos de la GCE y la vida familiar de una niña, que acude al mundo de la fantasía como escape y consuelo de una realidad adversa.

Esta película es rica en figuras cargadas de simbolismos, tanto de imágenes comunes del imaginario de los jóvenes, como monstruos y cuentos de hadas, así como también de figuras enigmáticas con trascendencia para la construcción del relato (la tiza como vector entre dos mundos, por ejemplo).

Monterde (1986), coincide con Barthes (2001), en el sentido de hallar un problema en la transferencia del sistema audiovisual a la descripción escrita o hablada, de manera que permita su transmisión: “siempre habrá un empobrecimiento en la transferencia lingüística; no hay otra exhaustividad más profunda que el propio filme” (Monterde, 1986, p. 23). Este autor también coincide con Barthes al indicar la diversidad de sentidos y significaciones que toda película posee, por lo que recomienda que, en la etapa de la descripción de sentidos (no obstante que nuestras intenciones de análisis pueden ser más bien específicas), a la hora de hacer conclusiones, se debe tener en cuenta que el sistema connotativo posible de desplegar en una película, se desarrolla en forma no lineal, de manera tal que “muchos aspectos de un determinado plano adquieren una diversidad de significaciones en relación con otros elementos que hayan podido quedar fuera”, de un análisis parcial *a priori*. Por esa razón, Monterde aconseja conocer primeramente el filme de manera completa, y sólo después de eso, se podrán hacer selecciones de segmentos que correspondan a nuestras intenciones. Si no tenemos en cuenta el carácter integral del filme, corremos el riesgo de

“hacer decir al filme” lo que nos conviene, cayendo así en el artificio analítico (Monterde, 1986, p. 24).

Contrariamente a lo dicho arriba por Monterde, Ferro (1995), opina que los historiadores no consideran al filme como una obra de arte, un objeto semiótico, sino como un "producto, una imagen u objeto cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico”, y que la película como un todo es factible de ser fragmentada para su aproximación al espectador:

[El cine] no cuenta sólo por aquello que atestigua, sino por el “acercamiento socio-histórico que permite”. Así se explica que el análisis no considere necesariamente al conjunto de la obra, sino que pueda basarse en fragmentos, examinar series, establecer relaciones. La crítica tampoco se limita al filme, sino que se integra a todo el mundo que le rodea y con el que está necesariamente comunicado (Ferro, 1995, p. 39).

Monterde hace alusión a varios elementos para el análisis histórico del filme entre los que destacan los siguientes (Monterde, 1986, pp. 45-65):

- a) La ideología: Marcel Martin indica que el cine “produce o reproduce la ideología dominante en la medida en que su característica específica esencial, la impresión de realidad, no viene constituida por la reproducción de la realidad concreta, sino por el reflejo de las cosas refractadas por la ideología”, “el cineasta que se cree libre filmando la realidad no es, así, más que el instrumento involuntario de la propagación de esa ideología”.
- b) El imaginario colectivo: El cine constituye un receptáculo de las mentalidades, los mitos y representaciones colectivas [en esto se equipara con de los Reyes (2011), Sánchez-Biosca (2006a) y Ferro (2008)].
- c) Los autores: El cine como ámbito de expresión y decisión personal del autor, pero que además es un producto de labor colectiva, de un equipo y, en última instancia y de forma indirecta, de una colectividad social. Si lo que buscamos no es el autor/artista, sino el responsable efectivo de la existencia de una película, podemos desviar la atención, de las intenciones a los intereses que se satisfacen con tal producto. Quizá ni siquiera los productores sean dichos responsables, sino los bancos y las grandes

corporaciones que los controlan. Una manera de averiguar esto es comparar el guión original con el filme acabado.

- d) Las censuras: Controles oficiales, industriales y comerciales, sea para conseguir apoyos, o para evitar represalias.
- e) Los públicos: El cine como espectáculo ritual.
- f) La crítica: Institución mediadora entre el filme y el espectador, entre la industria y el público. Se constituye en un punto de referencia para el “contra-análisis” de la sociedad a través del filme.

2.7 El cine de ficción histórica

Marta Libedinsky (2009, p. 21), describe el cine de ficción como “aquel que finge, que fabrica y presenta historias no reales, que narra historias inventadas, imaginadas, historias que nunca han sucedido y que para ser contadas requieren la participación de actores y actrices que interpretan personajes y que siguen un guión”. Esta autora esgrime como razón para la inclusión del género de ficción cinematográfica en las aulas, la “búsqueda de un equilibrio entre el mundo de la ciencia, el de la narración y de la ficción”.

Este cine de ficción presenta características que lo hacen útil para la reconstrucción de hechos históricos. Parafraseando a los expertos, encontramos que Crusells (2000, p. 18), lo expone así: “las películas de ficción pueden utilizarse como documento histórico no solamente por el mensaje que transmiten sino por el que omiten”. Por su lado, Ferro (1995), ha demostrado que el cine de ficción y el documental, logran establecer las relaciones entre la historia y el cine desde dos puntos: el histórico, evocado en la película, y el del momento concreto de realización del filme. Según esto, la película puede ser en sí misma un acontecimiento histórico, dado que es capaz de convocar la opinión pública de variados sectores de una sociedad, según contenga elementos detonantes de polémica, reflexión, o evocación sobre hechos del pasado.

El cine de ficción se caracteriza por ser de “doble representación”, por cuanto que, dado que el objeto de su discurso (representado en el filme), pertenece al pasado, para poder acceder a él hay que “transitar otra forma de representación que conocemos con el nombre de Historia” (Monterde, 1986, p. 70). Sorlin (citado por Monterde), define que el

filme de ficción es su propio acontecimiento, es decir que su causa y resultado no dependen de un referente dado como condición previa. Monterde por su parte, sostiene que el cine de ficción consiste en un “simulacro con mayor o menor apariencia de verdad”, que aunque reconocido como tal, es capaz de mantenernos -gracias a su lógica interna o verosimilitud, la cual es a su vez fuente de credibilidad- en una actitud “semejante a la que tendríamos ante circunstancias de nuestra propia realidad”. Después afirma que la ficción es una “hábil mezcla entre realidades indiscutibles, y una organización arbitraria, o al menos no dependiente de la lógica de la realidad empírica (los cuerpos de los actores son reales, aunque sus personajes sean imaginarios) (Monterde, 1986, p. 174).

El caso especial del cine de ficción histórica, derivado de la definición anterior, será aquel cuyos personajes y lugares no son del todo imaginarios, sino tomados del saber histórico: “todo filme histórico debe pasar por la ficción, puesto que lo histórico, aunque haya podido ocurrir una vez, ahora para nosotros, es imaginario por incognoscible directamente” (Monterde, 1986, p. 175).

Libedinsky (2009, p. 27), opina que el cine de ficción no es el predilecto de la mayoría de docentes (los que prefieren el género histórico-documental), por cuanto representa una “evasión” de las dificultades, por ejemplo, ver una película en lugar de leer la obra literaria de la cual es adaptación, o bien la “pasividad” del espectador, quien se convierte en un recipiente del contenido del cine. Sin embargo, la utilización del cine será pasiva si el docente no cuenta con herramientas que le den profundidad de análisis al tema en cuestión. Por ejemplo, los filmes que exponen estereotipos raciales, a cual más radicales, podrán despertar en los espectadores sentimientos como la indignación (por ejemplo, *Gandhi*, de Richard Attenborough).

Raack (citado por Rosenstone, 1997), opina que “las imágenes son más apropiadas para explicar la historia que las palabras”, pues la historia escrita convencional es tan lineal y limitada que es incapaz de mostrar el complejo y multidimensional mundo de los seres humanos. Rosenstone comparte la posición de Raack, y señala las especiales características contextuales del complejo ritual que envuelve asistir a la proyección de una película:

Las películas tienen más facilidad que los libros para hacernos partícipes de las vidas y situaciones de otras épocas. Las imágenes de la pantalla, junto con los diálogos y sonidos en general, nos

envuelven, embargan nuestros sentidos y nos impiden mantenernos distanciados de la narración. En la sala de cine estamos por unas horas, atrapados en la historia (Rosenstone, 1997, p. 31).

Ya que en esta tesis, nos enfrentamos a la tarea de clasificar y analizar películas de índole histórica, mencionaremos dos ejemplos de expertos que efectúan ese trabajo de manera propia (Caparrós, 2004 y Monterde, 1986).

En su obra *Las 100 Películas sobre historia contemporánea*, José Caparrós utiliza una secuencia de análisis de las películas de temática histórica, que contiene tres estadios (Caparrós, 2004, p. 25):

1. Contextualización y cronología histórica de la época.
2. Ficha técnica y artística.
3. Sinopsis argumental.

Asimismo, Caparrós propone la siguiente tipología de películas históricas (2004, pp. 25-35):

- ❖ Películas de Reconstrucción histórica: Retratan a la gente de una época, su modo de vivir, sentir, comportarse, etc.
- ❖ Ficción histórica: Se basan en pasajes o personajes históricos, con el fin de narrar acontecimientos del pasado aunque su enfoque histórico no sea riguroso.
- ❖ Filmes de reconstitución histórica: A diferencia de los de reconstrucción, estos se proponen “hacer historia” evocando un período o hecho con más o menos rigor, intentan ser fieles testigos de la historia, cambiando el mínimo de datos.
- ❖ Valoración crítica: Desde lo históricamente evocado, y el momento de su realización, circunstancias sociopolíticas y económicas que le envuelven.
- ❖ Bibliografía y filmes complementarios.

De manera similar, Monterde propone una clasificación del cine de ficción histórico, aunque hace ver que ello no pretende ser una tipología rigurosamente científica (Monterde, 1986, 176-185):

- a) El gran espectáculo histórico: Estilo colosalista que en sus primeros años adoptó el cine, pretendiendo romper con la tradición teatral acudiendo a elementos difíciles de obtener en los escenarios del teatro. Decorados gigantescos, planos generales,

- carácter épico y duración desmesurada. No consiguió su objetivo, dado su énfasis en lo dramatizante y por tanto en lo teatral.
- b) El filme de época: Enfatiza las vicisitudes de personajes posibles (auténticos o inventados), en un marco histórico que “con su misma presencia legitima el carácter de ficción histórica mucho más que lo que ocurre durante su transcurso”. Encontramos que su acción es “perfectamente transponible a otras épocas salvo en los detalles, que es donde precisamente se funda la historicidad argumental”. Así, predominan las tradicionales historias de amor, familiares, aventuras, etc.
 - c) La adaptación literaria: Generalmente divisible en las dos anteriores: componentes espectaculares y filme de época. Pasa por dos grandes alternativas: “la ruptura de los límites espaciales y temporales de la escena por la vía de la espectacularidad o la reproducción de la intensidad y clausura de la escena”.
 - d) La biografía histórica: Se plantea la vida de un personaje histórico, regularmente retratando aquellos momentos “estelares que le han situado” “como ser más o menos inmortal”.
 - e) La ficción documentalizada: Consiste en aprovechar la “coartada documentalista” para lograr la “textura” del documental, por ejemplo, intercalando fragmentos de tomas reales en medio de la ficción.
 - f) El cine militante: Producido por bandos antagónicos en función de su propaganda o contra-propaganda.
 - g) Cine político: Se centra en las estructuras del poder, a través de manifestaciones concretas como el ejército, los partidos y sindicatos, o la justicia (o injusticia).
 - h) La historia-imaginaria: Narran lo que pudo haber ocurrido, como el relato de Inglaterra ocupada por los nazis, en la película *It happened here*, de Kevin Brownlow.

Existe una polémica en cuanto a las bondades del género documental sobre el de ficción, a la hora de ventilar aspectos más “objetivos” de una temática. Sin embargo, muchos autores se pronuncian a favor de la ficción por encima del documental. Crusells (2000, p. 21), lo expone con las siguientes palabras: “se constata que, lejos de ser una objetiva

representación de la realidad, en muchos casos (los documentales), han servido para la manipulación de la opinión pública”.

En la GCE, por ejemplo, se rodaron muchos documentales a los que posteriormente se les incorporó el sonido. En ese proceso, se manipulan las imágenes, pues se seleccionan cuáles son “válidas” o no, y asimismo la incorporación de la narración (Crusells, 2000, p. 22).

2.8 La figura del mito como relato histórico

A partir de su naturaleza narrativa y sus finalidades propagandísticas, nos referiremos ahora a la figura del mito en las historias que se cuentan de la guerra, sobre todo porque tal naturaleza es compartida de manera estrecha por la industria cinematográfica.

En su libro *Cine y Guerra Civil Española, del mito a la memoria*, Sánchez-Biosca nos conduce en una discusión respecto del componente narrativo que da pie al mito. En él expone que la condición que hace fuerte al mismo es precisamente su vinculación con el relato que, de boca en boca y de tiempo en tiempo se ha hecho de él.

Southworth (citado por Sánchez-Biosca), señala en su estudio de *El mito de la cruzada de Franco*, que los relatos sobre los cuales se consolidó la figura franquista se “sustentaban en esquemas narrativos de probada eficacia”. Según Southworth, debido a ello, dichos relatos son susceptibles de ser desmontados a partir del análisis de su forma, su “retórica particular y el entramado de su formulación”. Este autor sostiene que los relatos que dieron lugar al mito de Franco, echan mano de la eficacia persuasiva de la narrativa para convencer a la gente, a pesar de que fueron “contrarios a los hechos” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 23).

Concederemos, por tanto, gran importancia al estudio de las formas narrativas, convencidos como estamos que es a través del mito como se expresan representaciones sociales y concepciones irreductibles al enunciado lógico y racional, pero infinitamente más eficaces... La forma de estos mitos, no es en absoluto gratuita ni accidental, ya que si su contenido lograra traducirse al discurso racional se extraviaría por el camino el efecto de cohesión comunitaria o social que poseen (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 24).

Al respecto de la construcción fílmica de la figura del héroe, Baudrillard (citado por Monterde), afirma que el mito, “expulsado de lo real por la violencia de la historia, encuentra refugio en el cine”. El cine ha tomado el papel que antes correspondía al mito. Antiguamente éste era el mediador entre la intención del artista y el imaginario colectivo, puesto que la historia se constituyó más tarde como la negación del mito. Así, el cine ha retomado los antiguos héroes y mitologías, para hacer una revisión del porqué de los mitos y su sentido histórico (esto último no debe confundirse con la desmitificación apresurada de convertir a los antiguos “malos” en buenos y viceversa, pues de esta forma sólo se invertirían los términos, pero no las estructuras) (Monterde, 1986, p. 131).

Según Sánchez-Biosca (2006a, p. 24), la generación del mito franquista se debió a un proceso en el que los “microrrelatos que se transmitieron de abuelos a nietos”, conformaron después los macrorrelatos del franquismo, “cuya verdad no reside sólo ni fundamentalmente en la correspondencia con los hechos acontecidos, sino en su función y eficacia simbólica”. Ya lo dice Colmeiro (2005, p. 218): “las memorias colectivas pueden tener una base real débil o dudosa, incluso carecer de una base real auténtica”.

El proceso de la generación del mito se nutre de los siguientes hechos:

- ❖ Se divulga un relato con sólidos visos de credibilidad (factible), aunque no necesariamente racional.
- ❖ El relato ejerce una función pasional, reforzando el lazo sentimental de una comunidad imaginaria, cuyos valores representa simbólicamente (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 24).

Debido a ello, el cine se constituye como un medio privilegiado, ya que comparte con el mito sus propiedades narrativas de hilvanar una estructura simbólica de representación social. Además se ve beneficiado por sus posibilidades del manejo de la imagen visual, la cual documenta hechos que se toman como ciertos, debido a la creencia del público de que la imagen visual es prueba fidedigna de los mismos.

En suma, mientras la estructura del mito les confiere indestructibilidad e impermeabilidad a los argumentos lógicos, la imagen aporta la fijación en la memoria de un documento que, por ser visual, admitimos como probatorio e inequívoco (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 26).

La memoria mítica fue, de hecho, la primera parte de la historia, lo cual se dio con los grandes mitos religiosos que en su tiempo fueron considerados fundamentos históricos de pueblos milenarios dentro de sus respectivas culturas (por ejemplo, maya, judía, musulmana, etc.). El poder narrativo del mito, como hilo conductor de la historia de un pueblo, tuvo el poder de unificar grupos humanos heterogéneos (económica o racialmente hablando) alrededor de una cosmovisión que, por sí misma, justificaba cualquier lucha para defender sus principios. Ese mismo poder narrativo confiere el mito a las películas que trabajan temas históricos.

Sánchez-Biosca evalúa y compara los mitos que se han identificado con los bandos en pugna en la GCE. Los cineastas, y los mercadólogos que procuran el lucro de sus productos, han capitalizado estos mitos para la confección de sus películas. Del bando franquista, indica este autor, que los principales mitos fueron la satanización del enemigo (dígase los supuestos comunistas), la definición de la nacionalidad española vinculada a una “pureza” del espíritu religioso y de su raza (evidente en los filmes *Raza*, *Caudillo*, *Dragón Rapide*, etc.). Los mitos del lado republicano fueron la toma del poder por el proletariado, las colectivizaciones, la caracterización del enemigo como fanáticos religiosos o bien explotadores del proletariado (lo podemos ver en filmes como *Tierra y Libertad*, *Sierra de Teruel*, *Libertarias*, etc.), entre otros. Ambos imaginarios míticos descansan en el mismo proceso de “construir tramas narrativas en las que se vertebra un principio, un final, unas causas y unas consecuencias, unas peripecias, un papel para el antagonista y una promesa de triunfo de los valores propios” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 28).

Tal y como Hitler y Mussolini utilizaron ampliamente los símbolos fascistas para abanderar su poder, Franco echó mano de la imaginería religiosa para beneficiarse del control social que ésta le podía propiciar. Es el caso del símbolo de omnipresencia representado por el triángulo que contiene un “ojo que todo lo ve”, muy difundido en el catolicismo de esa época. García, Arroyo y Martínez (2001), señalan al respecto que:

Una de las imágenes más primitivas del control social a este respecto ha sido la del “ojo que todo lo ve”, recordada en los últimos años a través de la reedición de libros escolares del franquismo, que han conseguido grandes éxitos en el mercado. La imagen más simple de este ojo infinito es muestra de su gran poder de penetración, ya que son los signos más sencillos los que suelen resultar más pregnantes (García, Arroyo y Martínez, 2001, p. 105).

De igual forma, en el cine que toca el CAI, se revelan los imaginarios míticos de los bandos en pugna. Por ejemplo, la vida idealista y aventurera con la que se identificaba a los guerrilleros (*Las Cruces*), la pugna entre quienes se definían por el bando de izquierda (el tío de 7 en la película del mismo nombre), o bien del bando de derecha (el padre de Neto). En una guerra eminentemente racista, otro mito que se recrea es la discriminación y condena en contra del pueblo maya (visto en *La hija del puma* y en *Ixcán*).

En *El silencio de Neto*, también se ventila el problema de la propaganda anticomunista organizada por la CIA para derrocar el régimen de Arévalo (hecho consumado en 1954). Vemos cómo las acciones de este tipo de comunicación interesada tienen como objetivo reforzar los mitos propios, lo mismo que desmontar los del contrario; esto se da a partir de la “necesidad para el enemigo de socavar este mito, consciente de que en él se asienta, con robustez al parecer indestructible, un vínculo mágico en este sentido, la propaganda y la contrapropaganda tienen una tarea decisiva” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 24).

Todo el esfuerzo que, en materia de comunicación organiza un bando en pugna, puede llegar a repercutir en los imaginarios artificiales creados por los estrategas asignados para ello. Con base en consignas, banderas y colores, en Guatemala se intentaron borrar de la memoria colectiva los logros políticos y sociales de la “Primavera democrática” a fuerza de insistir en el peligro comunista que supuestamente representaba. Al igual que la propaganda franquista, el discurso anticomunista de la contrarrevolución guatemalteca se apoyó en la influencia que la Iglesia católica mantenía en ese tiempo.

García, Arroyo y Martínez (2001), indican al respecto que una característica de la sociedad mediática (con cultura de la imagen), “es haber sabido hacer un uso efectivo de los poderes tradicionales, reales y mágicos, físicos y psicológicos, de las imágenes, racionalizando y sistematizando su empleo; es decir, aplicando a los poderes sociales de las imágenes mentales todos los recursos de la investigación científica”:

Control social es tener la capacidad de asentar firmemente un valor ético en la mente de miles o millones de personas, consiguiendo que una guerra, por ejemplo, sea considerada justa o injusta. Las imágenes pueden ser usadas “de manera eficaz y sistemática para ejercer diversas formas de control social, que habitualmente sobrepasan el ámbito político. Por causas muy diversas, el cerebro de las personas, y más cuando éstas forman parte de una masa, es susceptible de ser manipulado, confundido o alterado... las (García, Arroyo y Martínez, 2001, p. 105).

2.9 El cine como método de reflexión histórica

En esta tesis, se propone la utilización del cine como método de reflexión tanto histórica como social, en un laboratorio participativo que impacte en la educación de las nuevas generaciones. A continuación, haremos una aproximación a los postulados de algunos expertos, a manera de respaldo teórico de tal propuesta. Además, como contribución a la precisión científica de este documento, se analizan también las ideas de algunos detractores al uso del cine como medio de reflexión. Esto nos servirá para anticipar las posibles contradicciones o ausencias que pudieran surgir entre el discurso fílmico y la reconstrucción del pasado histórico. Aquí es donde el docente puede intervenir activamente, de manera tal que la exhibición del filme sea un complemento de los recursos normales que la ciencia histórica posee. De esta manera, se sienta la base para que el cine se convierta en un laboratorio sociohistórico, puesto que antes y después del visionado del filme, los estudiantes tienen argumentos para analizar críticamente los hechos históricos abordados.

Nos ocuparemos sobre todo de evaluar críticamente la postura del historiador norteamericano Robert Rosenstone, quien considera al cine como un método de reflexión histórica, y lo compara con todas las variedades de métodos tradicionales que los historiadores utilizan (escritos, testimonios, documentales, etc.), los cuales, según él, se han quedado en entredicho en múltiples ocasiones, llegando el cine incluso a superar su utilidad histórica.

Según Rosenstone (1997, p. 14), los historiadores estudian los largometrajes desde tres enfoques diferentes:

1. La historia del cine como actividad artística e industrial.
2. El análisis del filme como documento que abre una ventana a aspectos culturales y sociales de una época.
3. El estudio de cómo el medio audiovisual, sujeto a las reglas dramáticas y de la ficción, puede hacernos reflexionar sobre nuestra relación con el pasado.

La tercera opción es la que defiende Rosenstone, ya que se ocupa de la reflexión del cine como bisagra entre dos ámbitos: el pasado frente a la realidad del espectador. Así, se distancia de los enfoques 1 y 2, los cuales dice que son más apegados a “la historia tradicional”. Este historiador introdujo el estudio del cine en las aulas desde 1977, cuando organizó el curso “La historia en el cine” (Rosenstone, 1997, p. 15).

Así pues, Rosenstone (1997, p. 17), sostiene que, en el momento de publicar su obra, ningún historiador se había ocupado del cine como “vehículo para reconstruir la historia”, de manera formal y sistemática, esto se debe a que para los historiadores, “es difícil abordar un nuevo discurso académico con metodología, vocabulario y objetivos propios. Para Rosenstone, los estudiosos de la historia se ven abrumados por el hecho de que al cine no le interesan los “hechos, huellas o restos con los que el historiador intenta reconstruir un mundo desaparecido”, sino que se centra en “la creación y la manipulación de los significados del pasado, en un discurso que carece de datos que no sean los de otros ensayos, en los que parece un juego, sin reglas, de significados y significantes de la Historia”:

[El cine] semeja ser una disciplina que se ocupa del sentido de la historia sin preocuparse de los hechos que dan lugar a ese sentido. El encuentro con esta teoría nos fuerza a interrogarnos más sobre el cómo que sobre el qué, a preguntarnos por los elementos que componen la historia y cómo se plasman en imágenes (Rosenstone, 1997, p. 19).

Lo anterior explica por qué encontramos que los mejores filmes históricos no son los que, al igual que la ciencia histórica, se muestran “obsesionados con el realismo”, sino los que proponen “nuevas relaciones con el pasado”, en alusión a los “filmes históricos posmodernos”, que revisan e incluso “reinventan la historia” (Rosenstone, 1997, p. 20).

Opuesto a lo anterior, Anania (2010), sostiene que el poder de reflexión de los medios de comunicación (lo que incluye al cine), está limitado por los intereses de las transnacionales que lo patrocinan, además de que tales medios de comunicación se deben a las características funcionalistas de la tecnología que les da soporte: “La tiranía del tiempo mediático se justifica porque se dirige ya no al ciudadano sino al espectador y rechaza por su misma naturaleza cualquier reflexión” (Anania, 2010, p. 20).

Al constatar las diferentes posturas de los expertos citados arriba, en cuanto al uso del cine en el aula, diremos que el proceso del laboratorio se complementará solo si el docente provee a los estudiantes del conocimiento adecuado que enmarque a la película vista dentro de los parámetros financieros, mercadológicos y de hegemonía cultural inherentes a la misma, si así fuera el caso. Esto permite una ganancia por partido doble: el cine sirve para enlazar contenidos de los cursos escolares, a la vez que evitamos que los alumnos caigan en la trampa del espectador satisfecho e irreflexivo.

Por su parte, en el ámbito español, Gispert (2008, p. 127), sustenta la idea que el cine de ficción histórica es la base de la reflexión “en clave histórica” desde dos distintos puntos de vista: desde el referente temporal situado en el presente de cuando fueron rodados, convirtiéndose en testimonios del contexto social que los circunda; y también desde la “dimensión narrativa de la historia como vehículo para el conocimiento y para la educación”.

Este poder de reflexión del cine tiene lugar gracias a la afluencia de disciplinas que contiene. Gispert opina que “el mundo de la pantalla trata de forma simultánea la economía, la política y la sociología”, resultando una visión integral del conflicto. Esta característica, incluyente y compleja, lo hace más propicio que los libros para la reflexión histórica y social (Gispert, 2008, p. 137).

Al igual que Gispert (2008), Rosenstone (1997), sostiene que los aspectos en que el cine iguala o incluso supera a los recursos habituales del historiador son principalmente los que tienen que ver con el valor que le da sus posibilidades narrativas:

1. Toda la historia “incluida la escrita, es una reconstrucción, no un reflejo directo”, y la ciencia histórica “es un producto cultural e ideológico del mundo occidental en un momento de su devenir”.

2. Ni la gente ni las naciones viven relatos históricos; las narraciones, es decir tramas coherentes con un inicio y un final, son elaboradas por los historiadores en un intento de dar sentido al pasado.
3. Los relatos de los historiadores son, de hecho, ficciones narrativas. La historia escrita es una recreación del pasado, no el pasado en sí (Rosenstone, 1997, pp. 19 y 36).

Rosenstone (1997), opina que el cine puede aumentar la capacidad de los métodos históricos de reflexionar sobre el pasado, gracias a que en él surgen “elementos que se apoyan o se oponen entre ellos para conseguir una sensación y un alcance tan diferente al de la historia escrita como lo fue el de ésta con respecto a la historia oral”:

El cine cambia las reglas del juego histórico al señalar sus propias certezas y verdades; verdades que nacen en una realidad visual y auditiva que es imposible capturar mediante palabras. Esta nueva historia en imágenes es, potencialmente, mucho más compleja que cualquier texto escrito (Rosenstone, 1997, p. 22).

La principal virtud de estos largometrajes es que presentan más de una posibilidad de interpretar los hechos, ya que muestran el mundo en toda su complejidad, indeterminación y multiplicidad, y no como una serie de acontecimientos lineales, encapsulados y claramente definidos (Rosenstone, 1997, p. 38).

Pese a lo anterior, existen autores como Anania, que increpan a los medios de comunicación su tendencia politizada, ya que utilizan los hechos del pasado vistos en imágenes para exacerbar el debate de los hechos políticos presentes:

No se pueden valorar los eventos que han sucedido [en el pasado] como correctos y/o incorrectos en relación con el presente: pueden ser valorados sólo si se colocan en épocas pasadas en relación con la mentalidad y las opiniones históricamente determinadas (Anania, 2010, p. 19).

En este aspecto es en que el docente puede lograr un punto de equilibrio en el tratamiento didáctico e histórico del cine. Por un lado, Anania, recuerda que “la historiografía, siguiendo los objetivos del rigor científico en el análisis y en la

investigación, vuelve a proponer los eventos del pasado dentro de su preciso contexto” (Anania, 2010, p. 19), lo cual es válido si consideramos el abismal cambio entre la correlación de fuerzas a nivel local y mundial a la hora de ver un filme de los años 40, 60, 80 o de nuestros días. Sin, embargo, consideramos acertados los postulados de Rosenstone (1997), mencionados anteriormente, en cuanto a que, a pesar de que no brinda todos los elementos de juicio para evaluar hechos pasados, el cine puede constituir un punto de partida, que genere un estudio más amplio en el aula a partir de la investigación y la reflexión colectiva.

Así pues, la representación del mundo pasado a través del cine, alentará sobre nuevas maneras de reconstruir la historia -tanto en imágenes como en palabras- y dará la pauta de si conviene concebirla como una indagación autorreflexiva, una representación consciente y como una forma mixta de drama y análisis (Rosenstone, 1997, p. 41). Al representar el mundo pretérito en imágenes y palabras, y no sólo con estas últimas, se nos abrirán nuevos campos de interpretación del pasado y nos plantearémos más cuestiones acerca de qué es la historia, su función, por qué queremos conocer el pasado y qué hacemos con ese conocimiento (Rosenstone, 1997, p. 41).

A juzgar por la diferencia de criterios que los expertos manejan en este tema, el docente debe de estar informado de las posibilidades y las debilidades del cine en cuanto a método de recuperación de la memoria y la historia, y más que todo, de cómo sacarle provecho a las mismas; puesto que una debilidad del cine (su carácter eminentemente comercial, por ejemplo), puede constituir una fuente de reflexión y alerta para los espectadores.

Existen expertos como Anania (2010), que hacen críticas al cine por su naturaleza mercantilista, ya que: “la forma prevalece sobre el contenido y el hecho histórico tiene que adaptarse a los intereses del momento, al así llamado mercado de la información”, el cual es dominado por las élites políticas y económicas que administran el poder, y que manipulan los contenidos mediáticos en pro de reafirmar una “construcción cultural que crea un sentimiento común”, que ha de reproducir y consolidar el *statu quo* y los poderes ya establecidos, a partir de “recordar algunos eventos y olvidar otros”. El problema de esto, es que los medios tienen la capacidad de formar la opinión pública “que ningún libro de historia nunca podrá alcanzar”, a partir de información espectacular (en detrimento de lo

esencial y urgente), pues sólo así alcanzarían las metas millonarias de captura de la atención de las masas. (Anania, 2010, pp. 20, 22 y 23).

Pese a que tales consideraciones son válidas la mayoría de las veces, consideramos que ello no descarta el uso didáctico del cine, sino que reafirma la necesidad de discutir sus contenidos y sus condicionantes político-sociales, oponiéndolos a los hallazgos pertinentes a la ciencia histórica y social.

Finalmente, en este apartado coincidimos con Rosenstone (1997), al decir que, en un mundo post literario, es posible que la cultura visual cambie la naturaleza de nuestra relación con el pasado. Esto implica reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita (Rosenstone, 1997, p. 41).

2.10 La relación cine, historia y enseñanza

En su libro titulado *Cine, historia y enseñanza*, José Enrique Monterde (1986), expone la experiencia acumulada de once años de práctica didáctica relacionada con el filme y con la enseñanza de la historia, que dentro del grupo catalán Drac Magic ha existido. Este grupo multidisciplinar aglutina expertos de diversas especialidades relacionadas con la educación y la historia, que comparten la idea de que la integración de los medios audiovisuales en el aula comprende una propuesta que a la vez que innovadora, se hace necesaria dada la importancia que tales medios tienen en la actualidad.

Monterde considera que el filme es reflejo de la sociedad que lo produce, puesto que además de que algunos filmes específicos abordan relatos históricos, todo filme es histórico, por cuanto puede ser considerado como fuente histórica, desde el momento en que constituye un producto de condicionamientos históricos, y además tiene el carácter de “emanación de una cultura”, y la propiedad de estar “bañado por una determinada ideología o cruce de ellas, al responder a unas determinadas intenciones” (Monterde, 1986, p. 34). El autor citado arriba hace ver la reticencia del uso del cine en contextos históricos por su doble carácter de objeto cultural (antropológicamente hablando), y de objeto artístico; dentro de lo cual existe un debate entre los historiadores que valoran más la fidelidad de la

descripción de la realidad, mientras que otros reniegan de la sumisión de algunas producciones a las leyes de un género, por considerarla desvirtuadora del valor documental y artístico del filme (Monterde, 1986, p. 38).

Al respecto de lo anterior, Morin (citado por Monterde), sostiene que el cine “cuenta historias que se toman por la Historia”, las cuales, aunque manejan imágenes históricas, no son reflejo de la historia como tal. Derivado de ello, podemos decir que el cine puede reflejar la sociedad que lo produce, pero no es la sociedad misma (Monterde, 1986, p. 40).

Por su parte, Sorlin, propone tres ejes de atención al problema del funcionamiento del cine como reflejo socio-histórico, indicando que aunque estos ejes nos permiten “construir un campo de análisis de cualquier tipo de filmes”, tampoco debemos de caer en el reduccionismo, puesto que “las ideas falsas son siempre simples”, mientras que “las nociones justas son a menudo complejas por dialécticas” (Monterde, 1986, p. 44). Los ejes de análisis son los siguientes:

1. Las relaciones manifiestas, inscritas en el universo ficticio del filme.
2. Las relaciones implícitas con el fuera de campo (espacio virtual).
3. Las relaciones organizadas por el filme entre el público y la pantalla.

Ferro (1995), establece dos posibles clasificaciones “globales” de las películas según su relación con la historia, la primera se basa en las teorías desde las cuales se “filtra el fenómeno fílmico”, es decir, instituciones o ideologías dominantes, estado, iglesia, partido u organización:

1. La contracorriente, los opositores al discurso dominante.
2. La memoria social o histórica, que sobrevive por la tradición oral o por obras de arte admitidas como tales
3. Las interpretaciones independientes, científicas o no, que efectúan su propio análisis.

La segunda clasificación de películas y "otros productos culturales", se debe a la forma como estos se enfrentan a los problemas sociales e históricos:

1. Desde arriba (*from above*): observando el poder y a sus representantes.
2. Desde abajo (*from below*): analizando los problemas a partir de las masas: campesinos, obreros, pescadores, etc.
3. Desde dentro (*from within*): cuando el narrador se dedica a acercarse o alejarse sucesivamente del objeto de su estudio. Por ejemplo, cuando explica su itinerario mediante voz en off, o cuando discute con su cámara.
4. Desde fuera (*from without*): cuando se reconstruye un objeto social o político desde fuera, desde la opinión de expertos, por ejemplo (Ferro, 1995, p. 196).

Para Monterde, el análisis del filme histórico deberá estar enriquecido por una investigación acorde al nivel en que se encuentre el alumno, quien a partir de la misma deberá ser capaz de producir algún tipo de discurso histórico, el cual perfectamente puede apoyarse en un medio audiovisual (no por fuerza hablado o escrito). Paradójicamente, el estudio del cine puede resultar una actividad más seria que la del interior del aula, debido a la relativa autoridad que los medios significan en la actualidad, sobre todo con los más jóvenes. Se deberá hacer énfasis en la crítica de la historia, tanto del pasado como de ella misma como discurso, distinguiendo así la labor docente del adoctrinamiento. Sólo así obtendremos el entrenamiento que este tipo de análisis implica, para lograr una actitud crítico-productiva en el alumno (Monterde, 1986, p. 195). Drac Magic recomienda no explicar el contenido y sus concomitancias históricas de la película, sino “situarla contextualmente y hacer un especial hincapié sobre el modelo de filme histórico al que se ajusta y las implicaciones que ello tiene sobre el discurso desarrollado en el filme, llamando la atención sobre ciertos aspectos relevantes de la película (Monterde, 1986, p. 208).

2.11 Propuestas de análisis del cine en el ámbito pedagógico iberoamericano

A continuación se presentan algunas de las muchas maneras de utilización del cine en el contexto educativo. Se mencionan aquellas que se han considerado próximas a la temática central de esta tesis, de tal forma que se revisan algunos métodos del uso del cine

para la reflexión de temas tales como los valores de convivencia entre los estudiantes y su entorno, priorizando el uso de películas de ficción en lugar de documentales.

Existen muchos ejemplos de manuales de utilización de películas para fines educativos en España, uno de ellos es el boletín, titulado *Cobardes*, en alusión a la película del mismo nombre, y que aborda el problema del *bullying* en las escuelas españolas (específicamente catalanas). Combinando el formato de las fotonovelas, el cuadro sinóptico, listas de cotejo, lectura en parejas, y de complemento reflexivo, técnica del juego de roles (*role playing*), la editorial Irudi Biziak (textos de José Infante), propone una sintética manera de poner en manos de los padres de familia, educandos y docentes, un material de análisis de una película que aborda uno de los problemas más dolorosos desde el punto de vista de los jóvenes que lo sufren. En otras palabras, se trata de un material con finalidad práctica y aplicación directa en los ambientes en que se afronta el problema (Infante, 2009).

Marta Libedinsky, en su libro *Conflictos reales y escenas de ficción* (2009, p. 21), cita al reformador educativo checo Juan Amos Comenio (autor de *La Didáctica Magna*, 1679), para establecer que desde hace mucho, las reglas “de oro” de los educadores, los impelen a elegir material didáctico que “se presente a cuantos sentidos sea posible”, “lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso”, “y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos”, eso significa, acudir a lo multisensorial, por encima de lo memorístico (Libedinsky, 2009, p. 27).

En el ámbito mexicano, el profesor Gabriel Colorado (2010, p. 36), defiende lo que denomina la “alfabetización científica”, generada a partir de la interrelación ciencia-educación-sociedad, la cual puede ayudar a elevar el aprendizaje de la ciencia en las aulas:

Enseñar a ver cine significa interrelacionar y encontrar sentido a las experiencias y acontecimientos sociales, educando nuestro pensamiento hacia interpretaciones convincentes que nos permitan convertirnos en espectadores creativos y activos de la realidad que nos ha tocado vivir. Para ello se requiere educación y sobre todo formación en la reflexión en la comprensión y en el juicio crítico (Colorado, 2010, p. 41).

Por su parte, Amar (2009, p. 21), argumenta que el fórum sigue siendo una técnica válida para trabajar la obra audiovisual, de “compartirla y aprender dialogando”. Afirma

que el “concepto de responsabilidad ante y con los medios” debe ir ligado a la “participación activa” de la audiencia, convirtiendo en emisores a los sujetos que estaban destinados antes al simple consumo (receptores) de imágenes. Esta posición se acerca a la teoría de la recepción.

Con los ingredientes anteriores, podemos confeccionar una “red receptiva”, cuyo “entramado dialéctico” está compuesto por tres elementos: el autor, la obra y los espectadores. Ya lo dicen Eco (1979 y 1992), y Mayoral (1987), (citados por Amar): el “territorio de comunicación entre el autor y el público se da a través de la obra y su proceso dialéctico entre producción y recepción” (Amar, 2009, p. 22).

Esta concepción del fenómeno de la recepción, revela sus dos vertientes: el efecto producido por la obra (acogida), y el modo en que la obra es recibida por el público (intercambio), criticándola, elogiándola, rechazándola o incluso, reinterpretando una nueva obra, “completándose el circuito comunicativo donde el receptor es productor y viceversa” (Amar, 2009, p. 22).

Jurado (2009), hace una revisión de los cursos dedicados al estudio del cine en los pensa de estudios de diferentes facultades de comunicación de Madrid, a partir de lo cual opina que: “estamos ante una posibilidad de que el cine se convierta decididamente en una disciplina universitaria con dignidad y altura científica: en nuestra mano está el mejorarla y adaptarla a sus contextos de impartición a las necesidades de nuestros alumnos”. Tal esfuerzo, según dicho autor, debe procurar un acercamiento “integral e integrador”, y además multidisciplinar: “porque multidisciplinar son el cine y su industria”. Esta característica la menciona con dedicatoria para las asignaturas técnicas o aplicadas, en las que “podíamos tener la engañosa tentación de hacer un enfoque demasiado restringido de la materia del cine” (Jurado, 2009, p. 235).

Posterior a la exposición de los postulados sobre los que descansa la propuesta de análisis del cine educativo desde múltiples puntos de vista, revisaremos a continuación las propuestas analíticas de algunos autores que presentan criterios parecidos a los usados en el presente estudio. Dichos autores son: de los Reyes (2011), Álvarez (2010), Colorado (2010), Raposo (2009), Tortajada (2009), Calderón (2007), Vázquez (2009), Amar (2009), Libedinsky (2009), Prats (2005), Aguaded (1996), Lanzas (2009), Pérez (1991), González (2004), Flores (1982), Valero (2005) y Ripol (2005), que, junto a de la Torre (1996), y

Monterde (1986), serán nuestros referentes metodológicos en cuanto a las estrategias didácticas que están siendo utilizadas en el ámbito educativo iberoamericano, esto con el fin de dar un marco de referencia del estado actual del campo de la educación que está trabajando con los materiales audiovisuales para dar curso a los objetivos de las distintas etapas escolares, desde las primarias básicas, secundarias y universitarias. Todas las propuestas de análisis estudiadas se encuentran detalladas en los anexos del presente trabajo (a excepción de la de Monterde que se encuentra en la parte de la dimensión histórica).

Revisadas las mencionadas propuestas de análisis didácticos de filmes (las cuales se eligieron para tal fin por haberse encontrado como las más completas), se constata que la mayoría acude a varios momentos procedimentales comunes:

Síntesis de propuestas didácticas para el análisis histórico del cine

1. Síntesis argumental: explicación de los contenidos de la película. En la utilización de este resumen coinciden todos los autores. Aguaded propone una fase de pre-proyección motivadora, informativa y reflexiva.
2. Análisis fílmico (aspectos meramente cinematográficos, como los relacionados con los autores del filme, la ficha técnica, ambientaciones, planos, angulaciones de cámara, efectos especiales, etc.) En esta parte coinciden de los Reyes, Raposo, de la Torre, Pérez, Flores, Valero y Ripol. Vásquez analiza la “apertura y cierre de la película en composición circular”.
3. Sobre los autores del filme: director y productor, biofilmografía y obras realizadas. Esto lo manejan de la Torre, Valero, Monterde y Ripol.
4. Destacado (división) de las secuencias más significativas del filme, para su análisis pormenorizado desde el punto de vista histórico. En este punto coinciden de los Reyes, Pérez, Flores y Ripol.
5. Énfasis en la actuación de los personajes, o de los roles que éstos manejan en la película, valores que sustentan y características físicas y psíquicas. Esta parte la trabaja de los Reyes, de la Torre, Flores y Ripol. Prats lo define como “valores de los protagonistas”.

6. Contexto político y social: Descripción de la sociedad que describe el filme, el estado de sus relaciones y de su situación económica. Esta parte la abordan de la Torre, Valero, Ripol, Calderón, González.
7. Fuentes referenciales externas, Amar lo define como el “contexto”: elementos de apoyo extra alfilme, que no figura en los contenidos de las asignaturas escolares de manera explícita, pero que pueden ayudar a la consolidación del conocimiento, las cuales pueden ser noticias de periódico, materiales de archivo en bibliotecas, videotecas, etc. En este apartado vuelven a coincidir todos los autores mencionados.
8. Análisis histórico de los hechos presentados en la película, a partir de la contrastación de las acciones actualizadas en el filme, con los datos históricos de fuentes diversas que se poseen hasta la fecha. Este apartado que resulta importante para el análisis histórico, se halla tan sólo en las propuestas de de los Reyes, Flores, Ripol y Valero. Calderón propone la discusión de las causas y consecuencias del problema.
9. El estudio de la “visión del filme”, influencias ideológicas y sentido histórico propuesto. Esto lo sugiere tanto Ripol como Flores y Monterde. Aguaded sugiere un “estudio del medio”, que incluya una reflexión sobre la industria del cine, sus propósitos, logros, para lograr la lectura crítica.
10. Etapa de afianzamiento de la información discutida, relacionándola y aplicándola en documentos escritos, debates en clase, dinámicas de grupo, visitas a lugares que tienen que ver con el proceso, etc. En esta forma trabajan de la Torre, Libendinsky y Ripol. Aguaded sugiere incluso la elaboración de filmes propios, como “actividad gratificante en la que se aprende haciendo, proceso que implica al alumnado y al profesorado involucrándolos de la idea a la creación” (1996, p. 135).

De manera individual merece la pena destacar las sugerencias de algunos autores, como de la Torre que aconseja detenerse en los simbolismos o estrategias de las que se vale el filme para conseguir su mensaje. Además, este autor (al igual que Monterde), señala la importancia de revisar los destinatarios del filme, y la metodología del mismo, es decir la manera particular de plantear y resolver el problema argumental (de la Torre, 1996 p. 99).

Por su parte Ripol se detiene en aspectos tales como la descripción de la cultura de los grupos sociales que retrata el filme, su hábitat, su organización y las relaciones sociales que

se llevan a cabo, su economía y mitos. Al igual que Monterde, este autor también propone una clasificación tipológica del filme: de época, biográfico, ensayo histórico, adaptación teatral o literaria, etc. (la cual puede verse en www.CineHistoria.com). Monterde hace alusión al cine como imaginario colectivo, es decir un receptáculo de los mitos y representaciones colectivas (Monterde, 1986, p. 46).

2.12 El cine de la Guerra Civil Española (GCE)

2.12.1 Lo militar en el cine español

Lo militar en el cine español es el título del estudio de Leoncio Verdera, en el cual hace un análisis cuantitativo y fílmico de las producciones españolas del siglo XX (hasta 1985), que están relacionadas de alguna forma con el tema militar. Dicho estudio forma parte de una tesis doctoral a la que le fue otorgado el Premio Ejército 1991, y la beca de fomento de la investigación que la empresa Unión Fenosa dio en su 75º aniversario. En su investigación, Verdera se propuso conocer el tratamiento que en el cine español se da al tema militar “a partir del estudio e interpretación de las recreaciones cinematográficas del quehacer castrense”. Para ello, subdivide la tarea interpretativa fílmica en dos vertientes: una testimonial-historicista, y la otra analítico-crítica de intención sociológica o épica. Indica que, la primera “se encaja dentro de lo que conocemos como género histórico”, y la segunda “participa tanto del género bélico como de otros géneros y subgéneros diferentes”. Verdera delimita su trabajo dentro de la segunda vertiente, excluyendo “las aproximaciones a episodios y personajes del pasado”, por pertenecer cinematográficamente al género histórico (Verdera, 1995, p. 11).

A partir del anterior planteamiento, el autor define que el objetivo de su estudio es presentar cómo el cine muestra a la milicia ante la sociedad contemporánea, y cómo refleja su modo de pensar y actuar. En la introducción de su trabajo, Verdera contrapone los conceptos militares, los cuales asegura que, en el mundo contemporáneo resultan “anacrónicos” y “trasnochados”: “patriotismo, honor, deber, heroísmo, lealtad, compañerismo, disciplina...”, lo cual, según él, da pie al “drama íntimo de ese mundo

militar que se aferra al legado de valores del pasado en un ambiente de escepticismo, incomprensión e indiferencia”, “pasaron los tiempos -continúa-, en que lo militar, sus cualidades específicas, eran un modelo a imitar o al menos un valor a considerar”. A juzgar por la dedicatoria del documento, que literalmente reza “A mi padre”, se reivindica el aire de nostalgia que supone tal revisión en este ambiente (Verdera, 1995, p.12).

El escenario contemporáneo descrito por Verdera, en el cual la sociedad no necesita ni desea seguir el modelo militar, “no siempre fue así”, pues por el contrario “la atormentada historia de este siglo está llena de la presencia militar como elemento capital en la dinámica de la sociedad española”, sea como intervención, como fuerza presente u observadora. “Lo militar” -dice-, “ha ocupado un lugar preeminente en la evolución de la historia del siglo XX en nuestro país” (Verdera, 1995, p.13). A partir de los hallazgos de su estudio, Verdera formula la siguiente tesis:

El cine español, por escasez de tratamiento, utilización político-partidaria, mitificación de tipos y actividades y falta de profundización en la problemática del tema, ha contribuido a dar una imagen estereotipada de lo militar o, lo que es lo mismo, a la incomprensión y desconocimiento de lo castrense por parte de sus coetáneos. El cine español es pues, corresponsable en el distanciamiento existente entre la milicia y la sociedad del país (Verdera, 1995, p. 172).

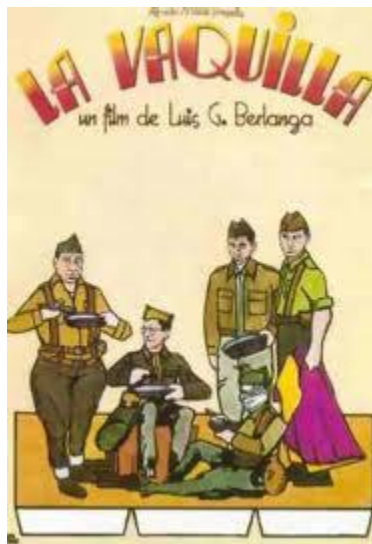
Verdera también revisa la evolución que ha sufrido el papel del héroe en la cinematografía española, como arquetipo clásico y “elemento fundamental en la mística de la ética y que acompaña en su variada tipología a toda la filmografía bélica”. Según lo expuesto por él, el héroe bueno es mitificado cuando el objetivo del filme es exaltar el valor, el espíritu y “la moral de combate”, del frente o de la retaguardia. Por el contrario, este autor indica que: “el análisis crítico del drama de la guerra hecho por el cine tras una implacable reflexión para resaltar cuánto de trágico, cruel y aniquilador existe, traerá la negación de valores antes ensalzados, destruyendo en consecuencia, mensajes y modelos. Nace así el héroe malo, el antihéroe, un personaje despiadadamente desmitificado” (Verdera, 1995, p. 14).

Héroe y antihéroe juegan así un papel acorde a las exigencias socioculturales de la época, y más que eso, de las exigencias de quienes tuvieron a su cargo la conducción de los grupos sociales, en determinada época y lugar; y de cómo quisieron dejar retratada su propia imagen ante los demás, o bien, de cómo decidieron dejar plasmada la imagen de los

demás actores sociales del momento. Así pues, la posibilidad de modelar la figura del héroe a favor de la propia imagen, será más fácil en la medida que se posea el poder para permitir o no la disidencia en ideas y opiniones. En todo caso, la imagen del héroe cinematográfico ha sufrido un progresivo deterioro a lo largo del siglo pasado en la filmografía española (Verdera, 1995, p. 15).

Caparrós (1981, p. 17), define un método de análisis fílmico basado en la “descomposición analítica del filme en tres niveles: ético, estético y dialéctico. En el nivel ético, se resalta “lo que el director nos quiere decir globalmente en el filme sobre lo militar”, mientras que en el estético y dialéctico, se analiza “cómo dice algo de lo que dice”. Verdera completa el análisis fílmico con otras dos facetas: el tratamiento que dentro del filme se da a los mandos profesionales y el comportamiento de la tropa.

Figura 2-6 Cartel de *La Vaquilla* (España, 1985)



En esta etapa fílmica fueron estudiadas “cerca de cuarenta películas” (Figura 2-6), de las cuales Verdera publica en su texto el análisis de veinticuatro filmes, que para ello fueron seleccionados del total analizado en la etapa cuantitativa (105), con el criterio de que estuviesen representados todos los bloques temáticos ya aludidos, y también por “la conveniencia de evitar reiteraciones”; esto llevó al autor a concretarse en los filmes “más relevantes, significativos o peculiares dentro de sus respectivos bloques” (Verdera, 1995, p. 99). Nótese el carácter cualitativo implícito en esta etapa del estudio tanto para los criterios

de selección de la muestra a trabajar, como también en los objetivos mismos de análisis conceptual.

Los hallazgos de la investigación de Verdera que resultan relevantes para el presente trabajo, corresponden al distinto tratamiento que al tema militar se ha dado en las etapas cinematográficas del cine español del siglo XX (Verdera, 1995, p. 171):

- ◆ Antes de la República: lo militar es tratado como algo distante a la sociedad, a partir del escaso número de películas al respecto, y al carácter ensalzador con el que se trabaja.
- ◆ Durante la República: tratamiento de lo militar cuantitativamente escaso, y cualitativamente frívolo en su mayor parte.
- ◆ Posterior a la República, años 40 y 50: se presenta a los militares como: serios y comprensivos, de profundas convicciones, con una profesión de vida sacrificada, arriesgada y trascendente. A pesar de considerarlos como modelos a seguir, Verdera afirma que aquí también se crea una distancia con la sociedad, debido al carácter distinto dado a los militares. Además el autor hace ver que durante toda la época franquista, lo militar en el cine permaneció ligado a la ideología oficial (p. 172).
- ◆ Años 60 y 70: humanización de los temas y del tratamiento, se produce una aproximación al entorno castrense, logrando comprender sus problemas y actividades, lo militar ya no está tan distante a la sociedad.
- ◆ Parte de los 70 y años 80: vuelve el distanciamiento del militar con el entorno, debido a la caracterización de personajes frívolos, indecisos e irresponsables.

2.12.2 El cine en la España Republicana durante la GCE

Sala (1993) indica que con frecuencia se presenta una reducida visión del cine en la España republicana, dado que son muy pocas películas las que se conocen de ese período, tales como *Sierra de Teruel*, o *Tierra de España*, por ejemplo, las cuales pueden eclipsar la “nutrida producción cinematográfica de esos años”, durante los cuales, según él, existió una “frenética actividad filmica dentro de lo que podría llamarse un cine de combate” (Sala, 1993, p. 413). Otros filmes de manufactura española de importancia en dicho período son *Aurora de esperanza*, *Barrios bajos*, o *¡No quiero... no quiero!*.

El principal objetivo que movió a directores españoles y extranjeros a rodar películas y documentales durante el período de guerra, fue contar al mundo el experimento republicano, puesto que la República se hallaba bloqueada por el bando sublevado, y los países amigos de éste, el cine se constituyó en un medio propagandista muy elocuente de los valores y principios del bando leal al gobierno, “no lograron ganar la guerra para la causa republicana, pero consiguieron que la opinión pública de otros países tuviera noticia de ésta y contribuyeron a dejar memoria de ella” (Sala, 1993, p. 420).

Ejemplo de ello fueron las películas norteamericanas de la talla de *Spain in Flames*, *Heart of Spain* y *Return to life*. Además de *Sierra de Teruel*, existe otra película francesa: *l’Espagne vibra*. Los británicos estuvieron implicados en la producción de las películas *Defensa de Madrid*, *Behind the Spanish Lines* o *Spanish ABC*. Todos estos filmes cumplieron con el objetivo de denunciar la agresión del ejército sublevado, y quedar como testimonios de lo ocurrido dentro del bando republicano durante los años de la GCE (Sala, 1993, p. 420).

La imagen como vehículo ideológico, fue comprendida y utilizada desde hace mucho. En el plano bélico, los carteles de guerra, y demás parafernalia icónica, son impresos comprometidos en transmitir una carga ideologizante. Ya lo dice Sánchez-Biosca (2006a, p. 24): “propaganda y contrapropaganda tienen una tarea decisiva en el fortalecimiento de los mitos propios y en la erosión de los ajenos”.

En la “más internacional de las guerras civiles contemporáneas hasta aquella fecha”, durante, y después de la Guerra Civil Española (GCE), ambos bandos en conflicto comprendieron el valor de la imagen. Fue por ello que el cine en particular (tanto documental como de ficción), fue utilizado como “arma política y de propaganda bélica aprovechando los tres elementos que ofrece: la imagen, el texto verbal y la música” (Crusells, 2000, p. 17).

El autor citado arriba prosigue: “Por primera vez en los conflictos bélicos del siglo XX, la cultura de la imagen jugó un papel sobresaliente en la GCE”, “La diversidad de centros de producción cinematográficos, tanto españoles como extranjeros proporcionó una gran variedad de puntos de vista, así como de propuestas estratégicas e ideológicas (Crusells, 2000, p. 17).

2.12.3 El cine de cruzada

El llamado cine de cruzada, fue parte de la etapa posterior al triunfo franquista sobre la República, y comprendió varias películas de corte propagandístico que tenía como objetivo ensalzar las bondades del nuevo régimen. Román Gubern (2005), hace una crítica de este tipo de cine. El Departamento Nacional de Cinematografía, creado en abril de 1938 y dependiente del Departamento Nacional de Propaganda, encaró el tratamiento de la Guerra Civil con un espíritu triunfalista y maniqueo. Es el caso del cine de Cruzada, apelativo dado en alusión al calificativo otorgado por el cardenal Pla y Deniel a la insurrección. Este cine se caracterizó por una posición agresiva, la cual Gubern llama “de propaganda y de legitimación de la insurrección fascista de 1936”, teniendo como primer objetivo, “predicar una España de venganza, ya que el enemigo no podía ser recuperado políticamente, ni perdonado, sino que debía ser exterminado sin compasión”.

Figura 2-7 Cartel de *Espíritu de una raza* (España, 1950)



Entre las películas del cine de propaganda, Gubern incluye *Frente de Madrid* de 1939, con la que dio inicio este tipo de cine, *Sin novedad en el Alcázar* y *El crucero Baleares* en 1940, *Raza* (y su versión modificada de *Espíritu de un Raza*) (**Figura 2-7**), *Escuadrilla* y *Porque te vi llorar* de 1941, *La noche, Rojo y negro*, *Boda en el infierno*, las

tres de 1942. Después de vislumbrarse el final de la II Guerra Mundial, y a partir del cambio en la correlación de fuerzas del momento, el régimen franquista se distancia de aquella posición radical, disponiendo de otros recursos, por ejemplo, creando el noticiero *NO-DO* en 1942, el cual constituye un intento de Franco por desvincularse de las naciones que conformaban el Eje. Este noticiero constituyó un instrumento de información controlado directamente por el gobierno, de proyección obligatoria y exclusiva, que le permitía al régimen romper con dependencias noticiosas exteriores, que le resultaban incómodas, y además la cancelación del ciclo de películas de cruzada (Gubern, 2005, p. 22).

2.12.4 El cine de la GCE realizado en el período de transición

Sánchez-Biosca (2006a, p. 34), se refiere a este período con los siguientes términos: “Entre principios y finales de los años 70, el cine como otros medios de expresión, se impone la tarea de analizar, desmenuzar y pasar bisturí sobre los relatos asentados por el franquismo en una operación intelectual y ensayística que hemos denominado *deconstrucción*”.

Figura 2-8 Cartel de *La casa de las Chivas* (España, 1971)



Entre los títulos más representativos de esta etapa destaca *Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martín Patino (1971, pero estrenada en 1977). Dicho filme, echa mano de imágenes de archivo (del *NO-DO*) y de otras fuentes, para configurar una obra musical de montaje que se enfrentó con la censura dictatorial, que la encontró demasiado peligrosa, a pesar de que no presenta trama alguna; su “amenaza” es mover la afectividad del espectador a partir de imágenes del recuerdo cargadas de significado histórico, con canciones igualmente arraigadas en la memoria de los españoles que vivieron la GCE y sobre todo, el período de posguerra (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 34).

Martín Patino también es autor del filme *Caudillo* (1973, estrenado en 1977), cuyo objetivo fue hacer una contralectura de la anterior *Franco, ese Hombre* (1964), de J.L. Sáenz de Heredia. Más tarde, en 1976, Jaime Camino dirige *Las largas vacaciones del 36*. Destaca también de ese período *La casa de las Chivas* (España, 1971) (**Figura 2-8**).

2.12.5 La memoria puede recobrase: *Canciones para después de una guerra*.

En el ámbito español existe un antecedente muy cercano al análisis hermenéutico barthesiano utilizado en esta tesis. Se trata del estudio hecho por el catedrático de Literatura Española en la Michigan State University y Doctor en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Berkeley, José Colmeiro. En su libro *Memoria histórica e identidad cultural, de la postguerra a la postmodernidad*, compendia distintos métodos para recuperar la memoria, ensayados tanto en obras literarias, cinematográficas, de arte, música popular, entre otros campos. Por la cercanía con los métodos usados en la presente tesis, nos referiremos aquí a la revisión de los contenidos audiovisuales que Colmeiro realiza con la película *Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martín Patino (película prohibida en el franquismo en 1971, y que no vio la luz hasta 1977) (Figura 2-9).

A pesar de que Colmeiro (2005), no se refiere por nombre a los códigos que usa Barthes (1970), en *S/Z*, sí utiliza algunos de ellos, o mejor dicho, algunos resultados de su análisis son comparables a los resultados de Barthes, en razón de la naturaleza de los

códigos audiovisuales que corresponden a sus hallazgos, en un intento por explicar significados que el material estudiado posee.

Así vemos que, según Barthes (1970), el código Simbólico relaciona los contenidos de una obra a partir de las antítesis exhibidas en ella, y que dan lugar al significado; y Colmeiro (2005, p. 91), por su parte, se detiene a observar la técnica de montaje utilizada por Martín Patino, la cual denomina de *collage*, donde el director aprovecha “la oportunidad brindada por el medio cinematográfico para la yuxtaposición de mensajes contrarios en la banda sonora y la imagen”. Según Colmeiro, con esto, el director logra un contenido “crítico y doloroso, que subvierte el significado literal de las canciones, transformándolas en auténticos vehículos corrosivos contra la ideología nacional (franquista)”.

Figura 2-9 Imágenes de niños en *Canciones para después de una guerra*



Para Colmeiro (2005, p. 92), una vez acabada la guerra, los vencidos en la GCE necesitaban de medios de expresión que canalizasen todo aquello que no podían decir a viva voz: “el silencio, la tristeza y el miedo”, productos de “la pesada carga de una larga postguerra”, y que hacían necesarios los “vehículos para sobrellevarla”. En ese sentido, Colmeiro cita una parte de la película, en la forma de una voz en off femenina, mientras se proyectan las imágenes de la postguerra:

Eran canciones para sobrevivir.

Canciones con calor, con ilusiones, con historia.

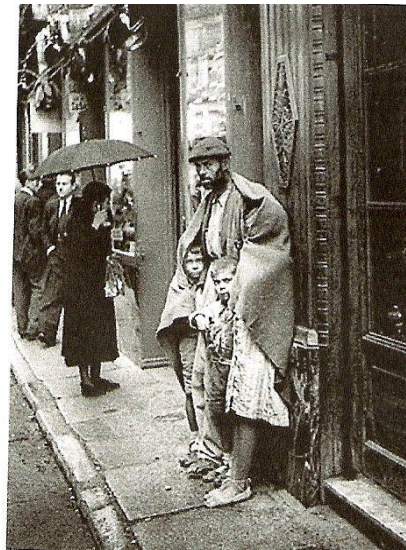
Canciones para sobreponerse a la oscuridad, al vacío, al miedo. Canciones para tiempos de soledad.

Eran canciones para ser cantadas directamente, para ayudarnos en la necesidad de soñar, en el esfuerzo de vivir (Martín Patino, 1977).

Según Colmeiro (2005, p. 93), las canciones usadas por Martín Patino, se asemejan a la historia oral, pues construyen un vínculo “entre pasado y presente, subjetividad individual y la identidad colectiva”. Más tarde explica el juego entre imagen y canciones, que por oposición entre lo dicho y lo visto, trastoca los significados originales de tales canciones:

La contraposición dialéctica de mensajes opuestos presentados en el documental a través de los canales auditivo y visual genera un intenso efecto corrosivo e irónico, a veces piadoso o incluso sentimental hacia los perdedores de la historia (Colmeiro, 2005, p. 93).

Figura 2-10 Fotograma de *Canciones para después de una guerra* (España, 1977)



Por su importancia para la presente tesis, describiremos ahora la manera como Colmeiro (2005, p. 94), analiza la interacción entre filme, canción y memoria. De manera paralela con el código Simbólico de Barthes, el análisis se enfoca en las contradicciones (antítesis) entre lo visto y lo oído, o bien entre una parte y otra de lo visto.

Con la intención latente de revelar la “falsedad de la versión oficial de ayuda a los necesitados”, Martín Patino se vale de una canción llamada “La bien pagá”, popularizada por Miguel de Molina en el tiempo de la guerra y la postguerra. Dicha canción habla del desamor de un hombre que reclama a la mujer que tan sólo se interesó en su dinero, y no en los temas sentimentales. Mientras se escuchan estos versos, las imágenes recogen el “Escaso reparto de panes en la calle después de la guerra, donde hacen larguísima cola hombres y mujeres avejentados, desgastados por el hambre y el frío, con niños hambrientos y harapientos” (**Figura 2-10**). El refuerzo visual que ayuda a tal interpretación, lo dan imágenes intercaladas de anuncios que contrastan con su tono optimista, que aseguran que se han dado “9 millones de comidas servidas”, a través de la Obra de Auxilio Social:

Al superponer las imágenes de los desposeídos tan estremecedoras, las letras de la canción adquieren un nuevo significado no sospechado. La voz del amante agraviado dice “Na te debo, na te pido / Me voy de tu vera, olvíame ya”, otorga una perdida dignidad a los hombres y mujeres desposeídos de todo por la guerra y sin fuerzas para nada reclamar, que tan sólo quieren olvidar. Un cartel de fondo en el que se lee “Ex presos y ex perseguidos” hace explícita la situación de estas personas: son los vencidos. Con los versos “Na te pido, na me llevo”, se presentan niños abandonados, infectados, inermes, recogiendo basuras... Los versos “Entre estas paredes dejo sepultás penas y alegrías” se corresponden con imágenes de niños recogidos en un “Hogar de Reclasificación” para huérfanos de la guerra. El efecto es de una desoladora tristeza y un abandono sobrecogedor (Colmeiro, 2005, p. 94).

Como vemos en el análisis de Colmeiro, las oposiciones “dialécticas” se suceden a partir de los significados distintos que se encuentran, por una parte en el registro visual, y por otra en el auditivo de las canciones, lo cual provoca significados propios de la película, imposibles de encontrar en cada registro por separado. Además de ello, su análisis también demuestra la subversión del significado primario de las canciones: una historia entre dos amantes, ahora es aplicada a la España desolada de la postguerra. Este es un recurso que se explica si recordamos que la película fue planificada y producida durante la dictadura, cuando la férrea censura amenazaba con imposibilitar la exhibición de estos materiales.

Colmeiro (2005, p. 95), prosigue haciendo la correlación entre la letra de la canción “La bien pagá” con las imágenes de la película. Para ello, además de la figura de la antítesis, recurre a la figura retórica de la metáfora, representando con la historia de la

canción la cruda realidad española. Por ejemplo, indica que los versos “No maldigas paya, que estamos en paz”, son la antítesis de las imágenes de miseria contrapuestas. Asimismo, el verso “No me eches en cara que tó lo perdiste, también a tu vera yo tó lo perdí”, alude al profundo sentimiento de pérdida de los vencidos: pérdida de la guerra, las familias, sus casas, ideales, ilusiones y esperanza.

Figura 2-11 Mujeres de la posguerra (*Canciones para después de una guerra*)



La entrega de la mujer a cambio del dinero, es comparable con la entrega de comidas, a cambio del sometimiento de un pueblo: “La repetición del estribillo “bien pagá, bien pagá”, con el trasfondo de las imágenes de mujeres derrotadas, abandonadas y desesperanzadas refuerza todavía más el efecto chocante y demoledor de toda la canción” (Colmeiro, 2005, p. 95) (**Figura 2-11**).

Colmeiro (2005, p. 97), afirma que la recuperación de la memoria histórica en *Canciones para después de una guerra*, se da a partir de la “compleja combinación de dos medios limitados, la arqueológica canción nacional y la imagen documental de archivo”. Al mismo tiempo, Martín Patino recupera la “canción española” de los años 30 y 40, un “género popular menospreciado y arrinconado, y unas vivencias casi olvidadas y borradas por la historia”. A su vez, Colmeiro mismo hace uso de la metáfora, para decir que “El *collage* de textos, músicas e imágenes tejidos en el proceso es un monumental tapiz bordado con los hilos de la historia colectiva. La memoria sentimental se convierte así en un arma cargada de pasado contra la amnesia histórica”.

2.12.6 Cine de la GCE de final y principio de siglo

La recuperación de la memoria en las películas del cambio de siglo se distingue de las anteriores en cuanto a sus modelos esquemáticos y de representación. De especial interés para alcanzar los objetivos de esta tesis, es la referencia a las películas de 1994 a la fecha (2011), por cuanto es el período en el cual se tomarán la totalidad de filmes para su análisis hermenéutico en profundidad. En el libro *Memoria histórica e identidad en cine y televisión*, Juan Carlos Ibáñez, de la Universidad Carlos III de Madrid, reflexiona respecto del tratamiento histórico del cine de producción reciente que se refiere a la Guerra Civil Española (GCE).

Figura 2-12 Cartel de *Silencio Roto* (España, 2001)



Según dicho autor, el cine del final y principios de siglo, con películas como *El laberinto del fauno*, *Las trece rosas*, *La mujer del anarquista*, se caracteriza por sus modelos muy cercanos a los jóvenes, y a su sensibilidad cultural. Dicho cine tiende a “distanciarse del concepto político de lucha de clases para basarse en códigos de representación contemporáneos”, donde se “denuncian la violación de los derechos y las libertades civiles” (Ibáñez, 2010, p. 97).

Las divergencias políticas de interpretación de los sucesos de la GCE y del período de la dictadura, continúan siendo muy marcadas. Ibañez (2010) indica que “las divergencias ideológicas y las cuestiones sociales del presente establecen paradigmas de interpretación diversos, que dialogan y se enriquecen en una confrontación permanente” (Ibañez, 2010, p. 94).

La orientación del docente ante la presentación de las películas es clave, puesto que la utilización de la Historia como “mero pretexto para abordar el presente” puede tener reacciones contrarias en los espectadores, ya que podría conducir a un efecto de la “negación o abolición de la Historia”, al constatar que se exhiben los hechos históricos, pero tan sólo en una orquestación de la industria cinematográfica para capturar el interés de la audiencia (Ibañez, 2010, p. 95).

2.12.7 Una revisión del papel de las milicias en la GCE: *Tierra y Libertad*

La película *Tierra y Libertad* (1995), recibió a la vez muchas críticas y muchos halagos. La crítica va en la línea de ser un material comprometido con las causas libertarias que defiende su creador, Ken Loach. Sin embargo, Crusells (2000, p. 292) opina que eso es natural, porque -pregunta-: “¿Acaso se puede ser imparcial ante una guerra civil y permanecer pasivo sin tomar partido por un bando u otro?”. Considera que la película sí aporta un “importante documento de reconstitución histórica al mostrarse cómo la clase trabajadora se unió para combatir al fascismo, pero no supo organizarse conjuntamente”. A cambio de la falta de neutralidad, el compromiso de Loach va en beneficio de la ilusión de realidad con la que dotó al filme: “la posición comprometida de Loach frente a la realidad proporciona a sus filmes una intensidad inolvidable” (Crusells, 2006, p. 295).

Colmeiro (2005, p. 193) considera que esta película es una adaptación libre, aunque no abiertamente reconocida, de *Homenaje a Cataluña*, de George Orwell. A su vez hace ver que unánimemente fue elogiada por la crítica, por cuanto supera los planteamientos:

Ya casi rutinarios del cine histórico español, penetrando críticamente en las contradicciones y diferencias dentro del campo republicano, aportando las miradas excéntricas y marginales del voluntariado extranjero, de los campesinos y de las mujeres, sin caer en el sensacionalismo superficial de *Libertarias* (Colmeiro, 2005, p. 192).

Ante la crítica que suscitó el filme en los sectores de derechas, el espectador puede o no estar de acuerdo con las “tesis defendidas” por éste, pero a pesar de todo (o bien, precisamente, debido a la polémica que provocó) uno de los aciertos de *Tierra y Libertad* es que “demuestra que a través de una película se puede reflexionar” (Crusells, 2006, p. 295).

Entre las entrevistas que aparecen en el DVD que acompaña la película, los actores opinan respecto de la forma de filmar de Ken Loach, definida como de “improvisación sistemática”, puesto que no daba nunca un guión para que el actor supiera sus líneas, sino que la noche anterior al día de rodaje, repartía una especie de sinopsis del día, y de ahí cada cual derivaba su papel, lo cual era muy diferente a lo que los actores estaban acostumbrados a realizar, tanto en teatro como en cine, donde se suelen dar “marcas” para saber del contenido del guión. Marc Martínez, que en la película interpreta a Juan, el oficial al mando de los milicianos, indica que por su particular estilo, el director lograba que las escenas “pareciesen vida”, “porque nadie sabe lo que pasará”, afirma. Eso logró que la película resultase de “gente de carne y hueso”, sin necesidad de ensayar cada libretto, tal y como pasa en la vida real. El actor Jordi Dauder dice que de esa manera “surgen acciones espontáneas” en los actores, pues éstos saben el contexto, pero no el “día a día”; asegura que él jamás había trabajado sin guión, por lo que para su carrera habrá un “antes de Ken y después de Ken”.

En palabras del propio director, el rodaje se da en forma cronológica, es decir que se avanza conforme el relato propio del filme, sin adelantar nada del libretto a los actores, más que su papel en la próxima escena. Esto da como resultado una gran cantidad de tomas (7-8), de la cual la primera es el ensayo, y así se van corrigiendo los errores, hasta lograr la toma circular (desde todos los puntos de vista posibles). Loach afirma que si los actores creen en lo que está pasando, eso se ve en el filme, pero si la cámara se mete en sus narices, no da lugar a la espontaneidad, “Una vez conseguido que se metan en los personajes, puedes hacer cualquier cosa” (tomado de la entrevista contenida en el DVD de la película).

A la hora de seguir ese método de rodaje, Loach aconseja “conocer los puntos fuertes” de los actores, ya que, según la situación, ellos “desarrollarán esos puntos”. También indica que “en cuanto empezamos a filmar, eso fue aumentando: no sabían lo que iba a pasar con su grupo, es la misma incertidumbre que se da con las guerras”,

“imaginaban que alguien moría, por su contrato más corto”. Respecto a su cuadro de actores, Loach afirma que para él fue muy interesante encontrar actores “comprometidos e interesados en la política”, que en condiciones normales habrían participado en la lucha, tal y como los franceses que actuaron, entre los cuales alguno había estado en Sarajevo (tomado de la entrevista contenida en el DVD de la película).

Se transcribe a continuación, la parte final de la intervención de Ken Loach en la entrevista contenida en el DVD de la cinta, que tiene que ver con el trasfondo ideológico de la película, y de cómo logró hacerla “vida” por medio de una estrategia de investigación-experimentación empleada por el grupo de milicianos actores:

Teníamos que encontrar una trama que contara las cosas importantes que sucedieron sin convertirse en una clase de historia, el filme debía hablar de las aventuras de gente de carne y hueso, cuyo significado trascendiera lo personal, de aventuras significativas, creo que la trama es válida, porque reúne los acontecimientos más importantes del siglo 20, la posibilidad de que las personas se hicieran cargo de su propia vida por primera vez en la historia, y esta posibilidad se dio en España, lo mismo que en Rusia en 1917, y posteriormente en otros países, con la posibilidad de que la gente tomara las riendas de su destino. Pero eso no ocurrió, la razón de que no ocurriera es importante, la posibilidad es importante, y la causa del fracaso es importante. Teníamos que devolver a la gente la confianza de que todo es posible, que la vida puede ser rica y agradable, y explicar porqué acabó mal para aprender de ello. Hay que aceptar la soledad de las ciudades, la enajenación de los jóvenes, y esta inmensa desesperación por ser la única manera de organizar la sociedad.

Lo que ocurrió en España en 1936 es importante, porque demuestra que existen mejores maneras de organizar la sociedad, que la gente puede controlar su futuro; porque hoy en día vivimos con esta desesperación, es de suma importancia que haya películas, o libros, o artículos que nos ayuden a recuperar la esperanza, y la revolución española nos hace recuperar la esperanza, al principio la gente se resistía a hablar, decían: “no removamos el pasado, es muy doloroso”, pero cuando empezaron a hablar, no podían parar.

Para utilizar sus recuerdos en la preparación de la película, acudimos a los jóvenes que trabajaban con nosotros, en cuanto empezaron a reunir datos y a pensar en el argumento, se apasionaron tanto como los que lucharon de verdad en la guerra, y esa actitud resultó muy útil. Una de las cosas más gratas de este rodaje fue trabajar con ese grupo de milicianos que habíamos creado, aunque el compromiso de los actores fuera la mejor baza, lo importante fue cuando se convirtieron en un grupo, por su forma de interrelacionarse, el siguiente paso fue convertirlos en milicianos, supuso instrucción militar, hablar con milicianos, y eso fue realmente divertido, una vez que lo logramos, resultó fácil hacer la película” (tomado del DVD de la cinta).

Los eslóganes revolucionarios están presentes en diversos puntos de la película. En el “tráiler” de la misma figura la siguiente:

-MILICIANA: Únete a la batalla en que ningún hombre fracasa, porque aunque desaparezca o muera, sus actos siempre prevalecerán.

En palabras que David escribe a Kitty, su amiga que ha dejado en Inglaterra, menciona que:

-DAVID: Las revoluciones son contagiosas, y si hubiésemos triunfado aquí, quizá hubiéramos podido cambiar el mundo.

Todo ello refleja la tónica pro-revolucionaria que Loach da al filme. El director se esfuerza porque el espectador conozca las causas que motivaron la lucha:

-BLANCA (dirigiéndose a David): Yo te puedo contar lo que es ser pobre: dos pesetas al día por trabajar en el campo, eso si tienes suerte, familias campesinas viviendo en minas, cuevas, eso es ser pobre, por eso necesitamos la revolución.

De la misma forma, Loach pone énfasis en que se conozcan las interioridades de los conflictos vividos por el grupo de milicianos:

-JUAN: El gobierno de Valencia dice que se acabaron las milicias, y que debemos de entrar a formar parte del ejército comunista de la República.

Y también de las causas que provocaron el fracaso de la revolución:

-DAVID: Si tan sólo tuviéramos armas decentes.

Esta última frase se da en el marco de una larga reflexión de las consecuencias que la guerra puede tener para un combatiente, en este caso, un extranjero que ha cambiado la tranquilidad de su tierra, por abrazar la causa de la revolución:

-DAVID: Quiero decirte, Kitty que ya no soy el hombre que era, me entiendes, siento como si estuviera en otro plano, puedo ver más allá, y noto cosas que antes ni tan sólo se me ocurrían. Dejé Liverpool por una idea romántica y tonta, sin embargo en la guerra matan a la gente, chicos como Cougar, y niños y mujeres, murieron en este pueblo; todo eso forma parte de mí y nunca lo podré olvidar. Los aviones fascistas nos lanzaron panfletos diciendo cómo estaban ganando la guerra, bueno es difícil saber lo que ocurre en el resto de España, pero aquí en el frente de Aragón aguantamos la nuestra. Si tan sólo tuviéramos armas decentes, quién sabe, quizás ahora miremos una columna de tanques que baja por la colina, alguna esperanza hay.

2.12.8 La reconstrucción de la memoria histórica en el cine de la GCE

Respecto de las posibilidades de una reconstrucción histórica a partir de las películas que en los últimos años se han producido del tema de la GCE, Colmeiro (2005, p. 187), mantiene una actitud crítica, puesto que indica que, debido a las características del mercado del espectáculo, las películas de ficción han optado por evitar la revisión en profundidad de los hechos, y presentar al público los *clichés* y estereotipos suficientes para ganar espectadores. A este fenómeno, el autor le llama “espejismo colectivo”, pues comúnmente se considera que la mera mención de hechos del pasado, da por sentado que no han caído en el olvido, pero se ocultan los problemas que originaron esos hechos.

Colmeiro (2005, p. 188), sostiene que “paradójicamente, la abundancia de miradas sobre el pasado no equivale necesariamente a un panorama enriquecedor de la memoria histórica colectiva, sino más bien con harta frecuencia a la reiteración de un pasado repetido”, a “un simulacro de pasado o pastiche de carácter postmoderno. Esto trae como consecuencia -según este autor- a que la memoria histórica se sustituya por mera “nostalgia”, con lo que el cine español contemporáneo construye un pasado “desposeído de memoria viva, un pasado fosilizado estéticamente”:

Son todavía pocas las películas que han tratado centralmente y en profundidad la guerra civil, sus causas y consecuencias de una manera crítica. Pocas han ido más allá de una mera ilustración epidérmica de la época, limitándose a crear un *efecto de pasado*. Esta tendencia, de acuerdo con la sensibilidad postmoderna, ahistórica y fundamentalmente nostálgica, constituye un falseamiento y reciclado de imágenes del pasado, utilizadas más por su valor como iconos del pasado -y su contraste

con el éxito de la modernidad del presente- que como intento de comprensión de aquél (Colmeiro, 2005, pp. 187-189).

Colmeiro (2005, p. 191), también critica el “abultado número de adaptaciones de obras literarias que representan el pasado”, muy común en el cine del postfranquismo, pues revela una falta de creación propia por parte de los libretistas del cine. Y a pesar que muchas de las obras que se llevan a la pantalla son coherentes históricamente, por las características del medio, tan sólo ocupan “patrones preexistentes”. Sin embargo, hace mención de películas que “rebasan la mirada complaciente del pasado”, como por ejemplo, los “ángulos nuevos” que abren películas como *¡Ay, Carmela!* y el “intimismo metafórico y finalmente catártico de *La lengua de las mariposas*.”

Una de las películas que se sale de los clichés saturados de nostalgia, es *Tierra y Libertad*, de la cual Colmeiro indica que “es irónicamente sintomático de la situación de la memoria histórica en el cine español que esta durísima película que deja clara la pena y confusa la historia, y que aporta la épica del pasado que le faltaba, haya sido proporcionada por un director ajeno a la sociedad cinematográfica española” (Colmeiro, 2005, p. 192).

2.12.9 Cine de guerra e imagen de la mujer

Una característica del cine relativo a la guerra de final y principio de siglo, es el papel protagónico de la mujer, como ser social autónomo y con vida plena y propia. En el caso español, la mujer es principal protagonista en *Libertarias*, *El viaje de Carol*, *¡Ay Carmela!*, *El laberinto del fauno*, *Las trece rosas*, *La mujer del anarquista*, *Soldados de Salamina*. En esta última, David Trueba sustituye al personaje masculino de la novela original por una mujer (Ariadna Gil). En general, se replantea el rol que la mujer ocupaba en anteriores décadas, y se muestra como la heroína, dispuesta a ofrendar su vida en pos de los ideales de libertad (Ibáñez, 2010, p. 99).

En los filmes documentales republicanos, la imagen de la mujer dio muestra de su emancipación y su nuevo rol protagónico en una sociedad modernizada. En los filmes propagandísticos que se distribuyeron en el extranjero durante la guerra, se intenta demostrar la filosofía republicana de igualdad en derechos y obligaciones para mujeres y hombres. En una presentación de la Filmoteca Española llevada a cabo en julio de 2011, se

exhibieron varios cortometrajes de ficción producidos en la Barcelona republicana. En ellos, la imagen de la mujer se relaciona con su trabajo industrial en las grandes fábricas, el ejercicio del voto, y otros menesteres que, antes de la II República estaban restringidos a los hombres. En dichos documentales, incluso se presentan imágenes de combatientes con su clásico atuendo de milicianas, empuñando los fusiles ante las cámaras. Estas imágenes icónicas de las milicianas son traídas de nuevo a la pantalla en filmes de factura reciente, por ejemplo, en *Libertarias* (1996).

Para Riera y Valenciano (1991), la II República trajo la Ley del Divorcio, reformas al Código Penal, mayor extensión a la enseñanza pública y a las nuevas pedagogías. El arte, la cultura ganaron vitalidad, gracias a un ambiente de libertad “nunca vivido en España”. Gracias a que las estructuras sociales y culturales se modernizaron, “las más jóvenes respiraban otro aire”. Las jovencitas de la década republicana tuvieron una oportunidad que no volvería a repetirse hasta décadas después de la Guerra Civil:

Los valores de la igualdad (al menos jurídicas), del laicismo, de unas relaciones personales más libres, de una enseñanza no discriminatoria ganaban terreno y, por primera vez, eran arropadas e impulsadas desde el poder (Riera y Valenciano, 1991, p.36).

Sin embargo, la mayoría de las películas de ficción que recrean la memoria de estas mujeres retratan dicho rol contrastado con la pérdida de las conquistas sociales, que representó el triunfo de los sublevados en la GCE. Muchas de las mujeres que tomaron partido y lucharon por los derechos de sus congéneres, fueron acusadas por su activismo en el lado republicano, y fueron represaliadas en la posguerra.

Un ejemplo de ello es *La mujer del anarquista* (2008), filme que muestra sobre todo, el papel que las esposas y viudas de la guerra tuvieron que desempeñar: sostener un hogar sin la ayuda del hombre, y dedicar gran parte de su tiempo y esfuerzo en las pesquisas para averiguar el paradero del combatiente desaparecido, todo ello en medio de condiciones adversas, sobre todo políticas. Asimismo la película manifiesta que existían obstáculos relacionados con su estrato social (el antiguo sirviente es beneficiado con la propiedad de la casa de quienes caen en desgracia por pertenecer al bando republicano) **(Figura 2-13)**.

Figura 2-13 Cartel de *La mujer del anarquista* (España, 2008)



El trauma de la pérdida de las conquistas republicanas fue duro para todos, pero más aun para las mujeres, quienes, en palabras de Riera y Valenciano (1991, p. 39), como consecuencia se encontraron “como en otro país o, mejor dicho, en otra galaxia”. La desolación para ellas partía de comparar su suerte con las mujeres de los países vecinos. En los países asolados por la II Guerra Mundial, “habían consolidado sus posiciones y eran sin duda ‘más iguales’ que antes de la guerra. Pero esto fue porque allí el fascismo fue derrotado, por el contrario, los logros conseguidos por las mujeres españolas durante la II República se “truncaron de raíz” producto de la victoria del fascismo (Riera y Valenciano, 1991, p. 38). Las secuelas de las disposiciones que el franquismo tomó sobre la participación del género femenino en la sociedad, fue la casi total marginación del sistema nacional de enseñanza:

De cada 100 mujeres que hoy tienen más de 60 años, sólo 5 llegaron a alcanzar estudios medios o superiores y estas últimas no llegan al 0,5 por 100. Más de la mitad son analfabetas o carecen absolutamente de estudios. A las clases de adultos sólo podían asistir los hombres de 14 a 40 años (Riera y Valenciano, 1991, p. 41).

Podemos decir que como en todas las guerras, tanto en la GCE, como en el CAI, la mujer fue doblemente victimizada: por su condición de mujer y miembro del bando perdedor (en su caso). Ibáñez (2010), expone que el cine español de inicios del siglo XXI, denuncia las tragedias colaterales a la dictadura, fuera del ámbito meramente político, muchas de ellas infringidas en contra de las mujeres. Las cuales representan hechos “hasta ahora relegados en el ejercicio de la memoria”. Así, *Libertarias* sugiere la violación de una miliciana por parte del ejército africanista; *La buena nueva*, exhibe los atropellos que los falangistas infringieron a las mujeres de los milicianos ejecutados: “la humillación pública de mujeres que con su actitud cuestionan la moral fascista”; *El laberinto del fauno* recrea el secuestro y apropiación de niños y niñas por parte del bando franquista, y *Los girasoles ciegos* denuncia la “impunidad de acosadores sexuales que se integran en la estrategia del terror del franquismo”. Todos ellos, temas que el cine de cruzada y el de transición no presentaron, quizá por deberse a esquemas más machistas. *Las trece rosas* recuerda los vejámenes, torturas y violaciones que las prisioneras de la cárcel de Ventas sufrieron de manera sistemática y continuada durante su cautiverio: “Martínez Lázaro (director), consigue transmitir la integridad, solidaridad y dignidad moral con que las jóvenes se enfrentan a la despiadada maquinaria represiva que se abate sobre ellas” (Ibáñez, 2010, p. 100).

Las trece rosas es una de las películas en donde se expone detalladamente la vida cotidiana de las mujeres, y las consecuencias que para esta cotidianeidad supone la amenaza de un régimen violador de los derechos humanos. Basada en la novela del mismo nombre, la película revela la violencia institucionalizada en una dictadura radical, capaz de justificar el asesinato en masa de jóvenes mujeres cuya culpa consistió en defender un ideal político que juzgaron como el más correcto y conveniente para su entorno social. En el filme, se relata la historia real de un grupo de mujeres que fue ejecutado durante las purgas que el franquismo infringió en el bando perdedor de la GCE.

Toda exhibición de violencia hasta ahora vista en las pantallas se queda corta, ante los relatos de los historiadores, acerca de las atrocidades que los torturadores franquistas infringían sobre las prisioneras republicanas. Según Preston (2011, p. 662), las acusaciones para apresar a las mujeres eran tan “sonrojantes” como haber “lavado ropa de republicanos”

o bien, “asear un hospital durante la República”. Este autor explica que las torturas infringidas a las mujeres “solían ser más refinadas”:

Entre otros métodos estaban las descargas eléctricas en los pezones, los genitales y las orejas. Además del dolor y la humillación de estas torturas, la aplicación de descargas eléctricas en las orejas provocaba intensos dolores de cabeza y secuelas psicológicas que se prolongaban durante años. Entre las arrestadas, muchas mujeres de diecisiete y dieciocho años fueron sometidas a palizas, tortura y acoso sexual (Preston, 2011, p. 663).

La dictadura franquista tuvo como característica la marginación de la mujer a trabajos “propios de su sexo” como la docencia, la cocina, la costura, y la atención en hospitales como enfermeras. Toda actividad fuera de ese rango era calificada como impropia. La base de toda esas restricciones, la encontramos en los profundos sentimientos misóginos compartidos por la mayoría de caudillos golpistas. Desde Franco hasta Queipo de Llano, a quien Preston señala como un obseso represor de las mujeres del bando republicano, responsable incluso de arengas radiodifundidas para que los sublevados las violasen como parte de las medidas de represión: “el 23 de julio Queipo de Llano lanzó su incitación más explícita a la violación de las mujeres” (Preston, 2011, p. 228). Este militar, que tuvo a su cargo la “limpieza” republicana de Sevilla y sus municipios, se jactaba en sus propios discursos de las “razzias espantosas” que las tropas de marroquíes causaban en los pueblos “castigados”.

Esta brutalidad en el trato con las vencidas de la guerra fue común tanto en la GCE como en el CAI. Se percibe en esto una táctica de guerra del terror: la violación y los vejámenes hacia las mujeres del bando enemigo como método de tortura colectiva, de humillación pública y de herramienta “preventiva” para que otras comunidades evitaran colaborar con el bando contrario.

Durante el CAI, los soldados y los miembros de las Patrullas de Autodefensa Civil (grupo gubernamental paramilitar) pateaban e incluso saltaban sobre el vientre de embarazadas (sobre todo indígenas), hasta lograr sus abortos. En una parte del filme documental *Descubriendo a Dominga*, un superviviente de una masacre describe cómo un militar partió en dos, de un sólo machetazo, el cuerpo de un recién nacido que cargaba una

mujer en la espalda (el “rebozo” es una forma común de llevar a los niños pequeños en las madres indígenas).

En el cine que corresponde al CAI, las películas analizadas en este estudio, que estuvieron centradas en vidas de mujeres, fueron *Ixcán* y *La Hija del Puma*. Ambas abordan las consecuencias que para las mujeres indígenas supuso el genocidio de su raza durante el CAI. La figura de la mujer se ve ensombrecida, no sólo por la falta de respeto de sus derechos a la integridad física y a la vida por parte del régimen militar, sino también por los estigmas racistas y clasistas propios de la sociedad guatemalteca. Sin embargo, ambas películas representan una sublevación del orden machista propio de los mestizos e indígenas por igual, puesto que centra el protagonismo en la vida de mujeres que han dejado atrás los papeles pasivos acostumbrados para una mujer pobre e indígena, para asumir un protagonismo en su propia vida, así como en la de la familia y su grupo social.

2.12.10 La representación de la Historia en las imágenes de los niños del cine de guerra

Durante las guerras civiles de España y Guatemala (como en todo conflicto armado), se cometieron muchas injusticias con un sinnúmero de víctimas. Bajo el fuego cruzado, y sin culpa alguna, una de las poblaciones más golpeadas fue la infantil, ya que por su dependencia del mundo adulto, se hallaron más vulnerables que el resto de la población. Históricamente, esa infancia fue transgredida, quebrantada, vulnerada.

El drama que tocó vivir a los niños en estas guerras, ha sido llevado a la pantalla en diversas películas. Estas constituyen valiosas referencias para reflexionar, a la luz de la historia y las ciencias sociales, sobre las maneras como esas infancias fueron violentadas en su derecho a la vida y al bienestar. Igual de importante resulta también, la tarea de examinar cómo se recrean en el cine, las estrategias de supervivencia que pusieron en práctica aquellos niños, en un intento de salvaguardar su integridad física y psicológica.

La infancia es (o debería ser), la etapa más feliz de la vida del ser humano. En los países que gozan de relativa estabilidad económica y política, los niños se convierten en el tesoro máspreciado, puesto que en ellos descansa la esperanza de ver materializado el éxito y las oportunidades de las sociedades que buscan lograr la libertad y el bienestar individual y

público. Sin embargo, en tiempos de guerra, esos ideales se ven truncados, y cambiados por su crueldad y falta de respeto por la vida.

Si las historias personales de las víctimas de guerra se caracterizan por reflejar las heridas físicas y psicológicas, cuanto más en el caso de los niños. Puesto que sus cuerpos y mentes están aun en etapa de desarrollo, es más difícil para ellos encontrar por sí mismos los mecanismos de acción que les permitan eludir las penurias, privaciones y al final, los traumas de la guerra.

Es importante aclarar que el papel que juega el cine en el tema de la infancia y la guerra, puede examinarse por lo menos desde dos perspectivas. La primera será la manera en que los niños son representados en las películas, los roles que les son asignados, sus vivencias, etc. Esta faceta del cine puede ser analizada a la luz de la semiótica y de la historia, entre otras ciencias.

Una segunda perspectiva busca explorar el impacto que tienen los significados del cine en los infantes. Es decir que nos podemos ocupar de establecer la conveniencia de la utilización del cine en los ámbitos formativos en donde podamos aprovechar sus múltiples recursos en la tarea de brindar a los niños actuales las imágenes de realidades trágicas que ha tocado vivir a otras generaciones, y las maneras como las han tenido que enfrentar y, eventualmente, llegar a resolver. Por su naturaleza, esta segunda perspectiva puede ser abordada desde una postura educativa.

Respecto de la imagen que los medios le atribuyen a la infancia, encontramos que cada vez más, las películas retratan con mayor detalle los sucesos históricos que rodean la narrativa. Esto las convierte en genuinas referencias de las costumbres, indumentarias, e incluso de las particulares relaciones interpersonales que existían en épocas anteriores, por ejemplo las que regían el trato entre padres e hijos. Ya lo dice García:

Existen películas que se han convertido en fuentes de documentación sociológica de la época en que fueron realizadas. En ellas se muestran a los niños tal cual eran en ese momento... son películas que aun siendo de ficción retratan con una enorme fuerza expresiva la realidad, y es esta la que se escapa por los intersticios de la ficción textual (García, 2000a, p. 10).

Los cineastas tienen múltiples recursos a su disposición para magnificar los sentidos, y focalizar al espectador en determinados detalles que interesan destacar. Prueba

de ello es la conocida escena de *La lista de Schindler* (1996), en donde Spielberg colorea a propósito el pequeño abrigo de una niña que corre entre la multitud conducida hacia el exterminio nazi. García (2000b, p. 26), califica este recurso como un “señuelo para la mirada”, “una retórica para alimentar la antítesis entre el rojo y el blanco y negro”, recordemos que la película está filmada casi enteramente en tonos neutros de blanco y negro. Este autor considera ese recurso como “retórico”, ya que “individualiza” a criterio del director en un caso específico lo que de manera natural era una experiencia colectiva masificada.

García (2000b, p. 10), se refiere a lo anterior indicando que “El cine no representa la realidad, la construye, y al construirla solo utiliza los elementos que precisa para darle el significado y el sentido preciso a ese nuevo mundo”. Un ejemplo de esto puede constituir Otra de las películas que vio la luz en este periodo es *Las largas vacaciones del 36* (1976). La película aborda los acontecimientos de la guerra desde el lado republicano, sobre todo desde el punto de vista de las familias burguesas barcelonesas (la prolongación del descanso de los niños dio nombre al filme), que quedaron atrapadas por el conflicto en sus propiedades de veraneo en julio del 36. Gubern (1986, p. 168), explica que este filme perteneció al grupo de películas que vinieron tras el rompimiento de la mordaza franquista, y por ello fueron las primeras en ventilar aspectos críticos de la contienda nunca abordados hasta ese momento.

Asimismo, García (2000a), señala que los directores de cine intervienen directamente en el guión, incluyendo o excluyendo figuras infantiles, según convengan al desarrollo de la trama:

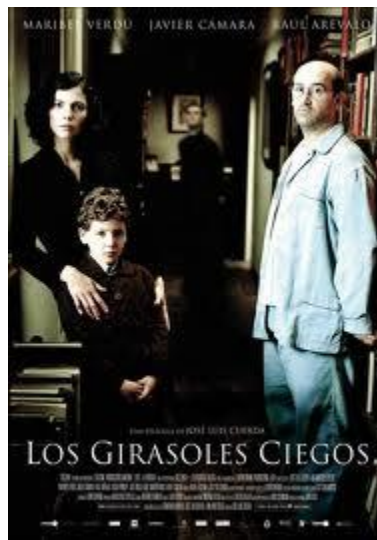
Los niños están cuando deben estar, cuando son necesarios para la trama o cuando ellos, como personajes principales o secundarios organizan en un punto a lo largo de todo el texto (toda la película), el significado del relato, la economía cinematográfica agudiza la selección de la imagen. Y solo ve por el agujero del sentido (García, 2000a, p. 10).

A partir de los ejemplos señalados podemos ver que, dado el protagonismo de los niños actores, la utilización de sus historias se hace posible (incluso necesario), para fines educativos, en busca de la identificación de los espectadores con los roles y vivencias de

los mismos, sobre todo porque rememora aquellos niños convertidos en héroes anónimos, al colaborar con las tareas familiares a pesar de las circunstancias adversas de la guerra.

Los girasoles ciegos (2009), retrata la frustración y angustia de las familias republicanas que tuvieron que mentir e inventar toda clase de estratagemas para ocultar su pasado ante la represión sistemática de la dictadura de posguerra (**Figura 2-14**). Retrata también el ambiente claustrofóbico que debe enfrentar el jefe del hogar, escondido en un recinto secreto de la casa. Se hace patente también la doble identidad que toca vivir a su hijo, aquel niño que enfrenta por un lado, el adoctrinamiento fascista en la escuela, y por el otro, las medidas de seguridad que, a fuerza de mentiras y coartadas, sus padres ingenian con tal de mantener el secreto familiar a salvo.

Figura 2-14 Cartel de *Los girasoles ciegos* (España, 2009)



Otro ingrediente narrativo se centra en el papel del profesor de religión del niño, en la figura del cura que duda de su vocación, y acosa sexualmente a la madre de su alumno. Al final, el desenlace es fatal a la hora de que intenta abusar de ella y el esposo debe salir de su escondite para defender su honra.

Esta película muestra la degradación moral de una sociedad dividida por la afrenta política y la humillación pública que significó la derrota en la guerra, pero sobre todo, deshumanizada por las estrategias de control del régimen franquista a través del estigma de

exclusión que marca la vida de quien representa una amenaza latente para el franquismo, y que por lo tanto debe ser sustraído de la vida cotidiana (puesto en prisión) y eventualmente eliminado del todo.

Voces inocentes (1995), relata las experiencias de dos niños hermanos, y cómo la guerra influye en sus condiciones de pobreza y de falta de esperanza en el futuro. Sobre todo se centra en presentar la ruptura de la normalidad en un pueblo del interior, puesto que los niños se ven rodeados del clima de guerra, a partir de las requisas de los soldados gubernamentales, y de la constante interrupción de sus actividades cotidianas por el conflicto: los cierres de las escuelas, la intranquilidad de caminar por las calles repletas de militares, y las constantes pláticas familiares respecto de la inseguridad y el peligro de la situación (**Figura 2-15**).

Las actuaciones son muy acertadas en cuanto a dar credibilidad al drama vivido en el seno de una familia de clase media, que vive con el temor constante de ser víctima de las escaramuzas entre gobierno y guerrilla, o bien verse obligada a renunciar a los más preciados de sus pertenencias: los niños varones que fueron reclutados por igual, tanto por la guerrilla, como por el ejército regular.

Figura 2-15 Cartel de *Voces inocentes* (México, 1995)



Lo interesante de la película es que describe las estrategias autoritarias mediante las cuales los gobiernos centroamericanos lograron hacer frente a las guerras de guerrillas: encontrar soplones, o el reclutamiento forzoso de jóvenes del interior para engrosar las filas del ejército. Además retrata las condiciones de pobreza que fueron el caldo de cultivo para que los sectores rebeldes de la población buscaran cambiar el régimen por la fuerza de las armas.

Aunque *Voces Inocentes* trata el conflicto armado salvadoreño, se incluye en este estudio por la cercanía de toda índole con la realidad de la infancia guatemalteca. La película fue filmada en México, por actores mexicanos, por lo que podemos decir que representa el sufrimiento de pueblos hermanos que se debatieron en guerras fratricidas en la década de los 80.

Podemos apreciar entonces, que en el cine que toca las guerras civiles de España y Guatemala, encontramos varias películas que toman la figura de la infancia como protagonista principal. A manera de ejemplo, podemos decir que, en el caso español, *La lengua de las mariposas*, el niño cumple el papel de un alumno que llega por vez primera a la escuela, mostrando sus miedos, su angustia de verse separado de su ser más querido (la madre), a cambio del cuidado del personal docente. En este caso la figura del profesor asume la responsabilidad de orientarlo de manera exitosa en el camino de hacerlo una persona con los conocimientos adecuados, pero también con la responsabilidad ambiental y ética necesaria para la convivencia social.

Por el lado de las películas de la GCE, encontramos que los protagonistas de *El Otro árbol de Guernica*, encarnan la tragedia bélica que representó dicha guerra, en donde miles de niños tuvieron que salvar la vida refugiándose en tierras extranjeras. Todo ello a costa del abandono del nido familiar, e incluso del desarraigo en tierras ajenas, que perduró durante toda su vida. Esto se hace evidente en el caso de *Los niños de Rusia*, pues por haber vivido mucho tiempo fuera, los refugiados no solamente sufrieron durante el conflicto, sino que a su regreso a España se sintieron “extranjeros en su propia tierra”.

En lo que toca al Conflicto Armado Interno guatemalteco, encontramos que de manera similar al caso español, algunas cintas de ficción emplean a los niños (como el caso de *El silencio de Neto*), y de jóvenes víctimas primarias o secundarias de la guerra (los

casos de *Ixcán* y *La hija del puma*), o bien jóvenes combatientes de alguno de los frentes (*Las Cruces*).

Un ejemplo de lo anterior, lo constituye el preadolescente protagonista de *El silencio de Neto*, aunque mantiene aún la inocencia de niño, se muestra atento a los movimientos políticos de los mayores, y sobre todo, es testigo y víctima de la angustia de un mundo adulto lleno de prohibiciones, de reglas a seguir y de conductas preconcebidas que rayan entre lo bueno y lo malo. Esto lo percibe Neto a raíz de las discusiones entre su padre, quien representa los tabúes y cánones rígidos sociales, y que se opone a la postura de su tío, libre pensador y amante de la causa democrática del gobierno revolucionario de Arbenz.

En lo que se refiere al problema migratorio, como consecuencia del CAI, igualmente se movieron miles de personas hacia lugares ajenos al lugar de origen, y la mayoría de los niños que nacieron en campos de refugiados de México, Bolivia, y otros países hermanos que brindaron asilo a los perseguidos por el conflicto, han retornado al suelo patrio pero en condiciones precarias, que no auguran una inserción digna en una sociedad globalizada. Esta problemática se hace evidente en películas tales como *La hija del puma*.

Podemos concluir que la revisión de las vivencias y experiencias infantiles que el cine recrea en películas referentes a las guerras civiles de Guatemala y España, puede constituir un importante referente a seguir por la Escuela, en su papel de instructora y formadora de las nuevas generaciones.

2.13 Cine del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

2.13.1 La historia vista desde los ojos de un niño: *El silencio de Neto*

“Contar una historia muy personal para llegar al gran público” (Argueta, 2005, p. 14), fue la meta de Luis Argueta y Justo Chang, productor y director del filme. Con la película desearon hacer un “cine guatemalteco para el mundo”. Para ello recrearon su propia infancia en la pantalla, en el turbulento 1954, año en el que la CIA orquestó una

invasión a Guatemala desde Honduras, encargada a mercenarios que tuvieron la tarea de derrocar al gobierno democráticamente electo de Jacobo Arbenz Guzmán (hecho que consta en los documentos desclasificados que la misma CIA ha revelado).

El nombre de la cinta, es un juego de palabras que refiere a las secuelas del silencio que dejó la invasión. Chang(citado por Millán, 1995), explica que “en ese momento histórico el guatemalteco quedó silenciado y de ahí el juego de palabras en el título *El silencio de Neto*, es decir, un puro, total y ‘neto’ silencio en el país”. Argueta opina que tal silencio es destructivo, y que hay que luchar para terminar con él. Propone el cine como medio de “reflejar la realidad, hablar, comunicarse, utilizar un lenguaje comprensible para todos, instaurar un espejo” (Millán, 1995, p. 130).

Según Argueta, su lema fue ir “de lo particular a lo universal”: contarle al mundo parte de la historia guatemalteca a través de los ojos de un niño. La propaganda hecha en la exhibición de la película rezaba: “Mientras un país pierde su inocencia, un niño lucha por hacerse escuchar”, metaforizando la lucha de la naciente democracia guatemalteca, que no pudo “hacerse escuchar”, es decir, consolidarse (Argueta, 2005, p. 50).

Neto, un niño en las puertas de la adolescencia, comparte los eventos propios de su edad con los sucesos que dieron al traste con el gobierno de Arbenz, el segundo gobierno revolucionario de la llamada “primavera guatemalteca” (1944-1954).

Al respecto, podemos decir que, la historia política guatemalteca de mediados del siglo XX está marcada por la Revolución del 20 de octubre de 1944, liderada y organizada por jóvenes militares, quienes armaron a civiles simpatizantes: estudiantes, obreros sindicalizados, etc., que dieron término a décadas de dictaduras militares sucesivas que habían sumido la mayor parte del país en el atraso y la pobreza. Las elecciones de 1945 permitieron que un doctor en educación, Juan José Arévalo, se hiciera cargo de la presidencia. Su gobierno se caracterizó por las conquistas de carácter social, por ejemplo, el restablecimiento de la Constitución de la República, la institución del Código de Trabajo, del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, la ley de Escalafón Magisterial, la Ley de Reforma Agraria, la autonomía universitaria, por mencionar las principales reformas. A decir de los historiadores, esto “catapultó” al siglo XX a la otrora feudal Guatemala.

El silencio de Neto manifiesta las consecuencias de la interrupción del proyecto revolucionario. En la publicación de Luis Argueta (2005), que lleva el mismo nombre del

filme, el investigador del Instituto de Investigaciones de Historia de la USAC, e historiador de cine guatemalteco Edgar Barillas, indica que:

En el filme, uno de los silencios de los que se habla es el de la sociedad guatemalteca que sufre callada las vejaciones a las que es sometida... La constante posibilidad de recibir acusación de tener simpatías hacia los comunistas o de serlo abiertamente, hicieron que la autocensura enmudeciera si no las conciencias, al menos sí las letras y los otros signos. (Argueta, 2005, p. 15).

Barillas (citado por Argueta), explica el carácter intimista de la cinta, pues indica que el lenguaje y actividades cotidianas de los personajes introduce al espectador no tanto en lo folklórico de la época y lugar, sino que sirve como “vehículo para enfatizar el diálogo que lleva al drama del país (la contrarrevolución), y al drama familiar (el personaje crítico del tío y su muerte) (Argueta, 2005, p. 17).

Barillas agrega que la “paranoia anticomunista” estadounidense, provocó que los gobiernos revolucionarios guatemaltecos “cayeran en la mira” por sus supuestas “simpatías hacia el comunismo”:

Las relaciones de los Estados Unidos y la revolución fueron difíciles desde el gobierno de Arévalo y se agravaron aún más con la Reforma Agraria (del gobierno) de Árbenz, sobre todo si se considera que afectaba los intereses de funcionarios de la administración estadounidense, como lo son los hermanos Dulles (Argueta, 2005, p. 30).

La interrupción del experimento democrático denominado “Revolución del 20 de Octubre” agravó la polarización de la sociedad guatemalteca, y fue el antecedente directo de la guerra civil conocida como el Conflicto Armado Interno, que cobró cerca de 250.000 vidas, sobre todo en la población civil de las áreas rurales indígenas del país. Desde 1960 hasta 1996, año en que se firmaron los tratados de paz, Ejército y Guerrilla se enfrascaron en una guerra fratricida que significó terror, muerte y privación de las libertades individuales. Así, la mordaza al derecho a la libre expresión, es abordada en la película en la forma del exagerado control parental que sufre Neto, a quien su padre no permite llevar a cabo sus propios deseos, como lo son volar un globo y subir a un volcán. Esto probablemente sea una metáfora al paternalismo controlador de los EE.UU. sobre la Guatemala de 1954.

El silencio de Neto recrea las relaciones familiares de un sector aburguesado de la sociedad de ese entonces, y refleja la división ideológica existente entre miembros de una misma familia: el padre autoritario y anticomunista, criticado por el tío cosmopolita y políticamente a favor de la Revolución de Octubre, quien censura la forma en que castiga los deseos de emancipación del hijo (Neto). Al final del filme, dicho tío muere. Esto toma el carácter de presagio de la muerte de los ideales libertarios de un país.

Según Millán, la película evita la denuncia directa hacia los sectores involucrados en la contrarrevolución, y logra a través de una “metáfora cinematográfica”, revivir la añoranza que los guatemaltecos “sienten por aquella época perdida y olvidada, como fue el decenio de la primavera democrática”... “Fue tras la contrarrevolución de 1954 cuando el país quedó silenciado” (Millán, 1995, p. 129).

Consecuencia directa de dicho contragolpe, fue la guerra de 36 años que sumió al país en el silencio. El tejido social de la sociedad guatemalteca fue seriamente fragmentado a raíz de ello. A nivel metafórico, la película refiere a la incomunicación vivida en las familias, lo cual puede ser producto de la profunda desconfianza que impide sanas relaciones interpersonales en un ambiente de postguerra. Nery Villanueva, profesor de la Universidad de Alabama, estudia las relaciones en el interior del filme: “Los problemas entre padre e hijo son el producto de la incomunicación. No se puede depositar confianza en alguien que no se conoce. La confianza o desconfianza surge a través de las relaciones interpersonales. Desconfiar de alguien sin conocerle es prejuzgarlo”. Según él, el padre desconfía de Neto porque no se ha “tomado el tiempo” para conocerlo (Argueta, 2005, p. 38).

Opuesta a la figura del padre, aparece la del tío Ernesto. Villanueva (citado por Argueta, 2005, p. 39), indica que “Toda el aura negativa proveniente de su padre se diluye” con la presencia del tío, con su confianza depositada en Neto, en su motivación constante para alcanzar sus propias metas. El trío formado por el padre controlador y prohibitivo, el tío motivador y liberador, y Neto; conllevan una metáfora de la realidad guatemalteca claramente expresada por el autor del filme, Luis Argueta: “A nivel metafórico recordemos que el tío muere el 19 de octubre de 1954 y su entierro ocurre el 20 de octubre, día en que se conmemoraba los diez años de la revolución de octubre de 1944.”

Los signos y símbolos visuales utilizados en la película, fueron incluidos con propósitos determinados a nivel de metáforas por los autores del filme. Por ejemplo, el globo, que constituye uno de los principales hilos conductores, representa según Argueta, la esperanza de que las nuevas generaciones retomen los ideales y las esperanzas de la Revolución de Octubre:

Elevar el globo al final, para mí siempre tuvo un aspecto de celebración y esperanza no solamente en función de que Neto y su generación serían más libres y menos temerosos de expresar su sentir y su pensar. Para mí ese globo significa la continuidad de la esperanza de aquella revolución. (Argueta,2005, p. 55).

Respecto de la figura metafórica del globo, el director de *El Silencio de Neto* confiesa: “Siempre he dicho que me pareció curioso que nadie nunca tocara este tema”. La presente investigación procurará precisamente adentrarse en los enigmas y posibilidades significativas de los signos audiovisuales del filme, y lo que eso representa para la historia de un país. Una de las lecciones históricas que derivamos de la película es que Cuba no fue el primer país con “bloqueo”, según el parlamento siguiente:

El presidente de la República, Coronel Jacobo Arbenz Guzmán, declaró esta tarde que a partir de hoy, el Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica ha establecido una cuarentena marítima alrededor del territorio nacional guatemalteco, con el supuesto propósito de evitar el paso de armamento a nuestro país. TGW, La Voz de Guatemala, encabezando la cadena radial... (transcripción de un fragmento de *El Silencio de Neto*).

2.13.2 La cosmovisión maya en la Hija del Puma

A pesar de que sus directores y productores son europeos (Suecia-Dinamarca 1994), además de tener la particularidad de retratar de cuerpo entero las intimidades de la cosmovisión maya, este filme constituye uno de los más fieles retratos de la cruenta realidad que vivió Guatemala durante el Conflicto Armado Interno (CAI). Ulf Hultberg y Asa Faringer se basaron en la novela escrita por la también sueca Mónica Zak del mismo nombre (*Pumaens Datter*). Después de leer la novela, los directores, que habían vivido por

un tiempo en Guatemala, y por el cariño que tomaron a este país, se sintieron conmovidos y comprometidos con hacer una producción fílmica que retratase de cuerpo completo las atrocidades que se vivían en la Guatemala de este tiempo. La película teje una trama místico-religiosa-política a partir de una masacre perpetrada en la vida real en la aldea Yalambojoch, del altiplano indígena guatemalteco. Millán (1995, p. 52), indica que la película no es una ficción, dado los visos autobiográficos y documentales que posee, y la define como una “dramatización documentada”

Según el periódico *Universidad*, de la Universidad de San Carlos de Guatemala (la autoría de la investigación se mantiene como de índole institucional, algo común en el país para proteger a los autores en contra de represalias por los cuerpos de poder), se perpetró un total de 1,112 masacres en un lapso de 34 años (de 1962 a 1996). De éstas, por lo menos 1,046 fueron cometidas por fuerzas gubernamentales o paramilitares. La gran mayoría de estas masacres fueron parte de una política militar denominada “Tierra Arrasada”, que fue concebida para “quitar el agua al pez”, es decir, aniquilar aldeas enteras de civiles que daba el apoyo a la guerrilla a través de proporcionarles alimento o resguardo en su territorio (Periódico *Universidad*, 30 de noviembre de 2009, p. 6).

La agresión al pueblo maya, por ejemplo, la etnia ixil, fue brutal. Según el informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), uno de los propósitos de las masacres era “despejar el área de población [simpatizante de la guerrilla], de esta manera la guerrilla quedaba sin posibilidades de abastecerse”, “únicamente en tres casos de masacres registradas el poblado no fue quemado, el resto de aldeas donde hubo masacres fueron físicamente destruidos” (Resumen del informe de la CEH, 1998, p. 22).

Los directores han expresado que hicieron la película como una forma de denunciar al mundo estos actos genocidas, los cuales formaron parte de una guerra de tintes racistas, a razón de que, según la CEH (p. 17), el 83% de las víctimas de violaciones de derechos humanos durante el conflicto guatemalteco fueran de origen maya: “silenciar estas realidades en el interior del país no hace en estos momentos sino perpetuar el olvido de la memoria y los pueblos que no miran a su pasado tampoco pueden ver hacia su futuro” (Millán, 1995, p. 53).

Quienes vivieron los efectos más dramáticos de estos señalamientos fueron los mayas de las áreas rurales. En amplias regiones del país el traje, las costumbres y los idiomas mayas fueron estigmatizados por el Ejército. Para protegerse, la gente se vio obligada muchas veces a dejar de hablar su propio idioma o utilizar su traje y abandonar la práctica de sus ritos (Millán, 1995, p. 27)

La CEH documenta las secuelas psicológicas y sociales de los actos genocidas de los militares guatemaltecos, definidos en la película como los vigías de “la frontera del reino de los muertos”, por las secuelas de dolor y muerte de sus acciones:

El terror tiene manifestaciones y secuelas sociales, por eso no desaparece automáticamente cuando la violencia desciende, sino que tiene efectos acumulativos y perdurables. Tampoco debe entenderse que todos los guatemaltecos vivieron un mismo grado de terror. Pero aun en los sectores y lugares menos involucrados en el enfrentamiento se hicieron presentes las facetas más sutiles del terror, como la pasividad y el conformismo, la impotencia y la decisión a veces inconsciente de no ver, no escuchar ni hablar de los hechos atroces que estremecían al país (Resumen del Informe de la CEH p. 26).

El experto en cine de origen español, Francisco Millán es autor del libro: *La hija del puma, cine con rostro indígena*; obra en la que hace un estudio en profundidad del filme en cuestión, desde distintos puntos de vista, tanto técnicos como históricos. Quizá la intención mayor que menciona Millán para hacer dicho estudio, fue su deseo de denunciar la tragedia del pueblo maya guatemalteco, ante el conflicto que le había tocado vivir. Además enfoca el filme desde el punto de vista indígena, puesto que afirma que, constituye uno de los pocos casos en la historia del cine mundial, en que el indígena es el conductor de la narración y “su visión de la realidad la que se cuente” (Millán, 1995, p. 55).

Según Millán, el discurso mismo está estructurado de manera que la protagonista indígena, de nombre Aschlop “es quien cuenta la historia de su drama, para ello se recurre a la narración en primera persona”, quien relata la masacre que le ha tocado vivir a su aldea, la desaparición de su hermano y “la posterior toma de conciencia” tras esas experiencias (Millán, 1995, p. 55). Según el autor, la película trata con mucho respeto la cultura maya: “Los indígenas en el filme no son presentados como pobres mendigos incultos, salvajes e ignorantes, sino como desposeídos que conservan la cultura de sus antepasados y su religiosidad y creencias” (Millán, 1995, p. 63). Esta religiosidad forma parte de la

cosmovisión maya, que no es más que su manera holística de entender el universo, conformado por los humanos en armonía de su entorno. Ello se retrata en la película a razón de la naturaleza animal que tienen los espíritus protectores o *nahuales*: el puma, el buho (guía del puma), la lluvia, el viento, los truenos, etc.

Con el clima de respeto hacia la cultura maya mencionado, la película, antes de las escenas cruentas de la guerra, presenta un breve acercamiento a la cotidianeidad e intimidad del interior de una familia maya, en donde la nieta pide explicación al abuelo acerca de sus creencias religiosas, mostrando de ese modo un poco de la vida tranquila y digna que poseía dicha familia justo antes de ser desbaratada por la guerra.

Para García (1998, p. 62), la matanza y represión de los campesinos guatemaltecos, tienen su “trasposición” cinematográfica en la *Hija del Puma*, no obstante todas estas manifestaciones las reclamaciones del pueblo maya siguen latentes. Una muestra de que sus reivindicaciones van adquiriendo repercusión mundial, fue el Premio Nobel otorgado en 1992 a una de sus principales activistas, Rigoberta Menchú.

El tema central de la película es la lucha del pueblo maya por el respeto de sus derechos; como dice Millán, lejos de presentar al típico guerrillero pro comunista, se muestra un “combatiente que no lucha por unos ideales políticos sino por el futuro de su pueblo indígena, que de ser dueños de todo el país han pasado a no tener nada porque los ricos y poderosos les han quitado todo”, en una suerte de “reivindicación de justicia social” (Millán, 1995, p. 66).

La lucha por la supervivencia de la cultura maya es simbolizada en la escultura maya que Aschlop esconde en la pirámide. El material con que está hecha es el jade, piedra que para los mayas está ligado a la inmortalidad y vida eterna. Al final del filme dicha escultura vuelve a aparecer, Mateo la entrega en sus manos a Aschlop, en alusión a la esperanza puesta en la lucha que ambos se disponen a hacer, cada cual de manera diferente. De manera opuesta, el poder represor simbolizado por los “kaibiles” (fuerzas de elite del ejército guatemalteco) está dispuesto a arrasarse con todo vestigio de dicha cultura, con la intención de borrar la memoria colectiva indígena; “estos fueron los auténticos motivos encubiertos de la represión” (Millán, 1995, p. 68).

2.13.3 Ixcán: las consecuencias cotidianas de la guerra

El director Henrique Goldman, y el realizador Guillermo Escalón, han llevado a la pantalla una historia de ficción ambientada en posguerra del Conflicto Armado Interno (CAI), guatemalteco: *Ixcán* (Guatemala, Italia 1998).

La película mezcla las historias de dos mujeres de distintos continentes: Natividad, indígena guatemalteca que tras colaborar con los guerrilleros en el conflicto, regresa a buscar a su hija y a su madre en los suburbios de la ciudad de Guatemala; y Benedetta, italiana que llega a Guatemala con la intención de filmar un video-arte sobre las mujeres en Guatemala, aunque realmente ha venido por motivos personales: huir de sus propios fantasmas, ya que la muerte de su madre la ha dejado sin poder resolver su propia relación familiar. Quizá por ello intentará restablecer la falta de comunicación entre Natividad y su hija.

Ambas se conocen de manera accidental en un viaje de autobús desde un paraje del interior de Guatemala, cercano a Ixcán, donde Benedetta es testigo de un mitin guerrillero en donde una mujer se dirige a otras con las siguientes palabras:

GUERRILLERA. –Compañeras, hoy se está firmando la paz en Guatemala, pero esa paz que se está firmando es sólo para los hombres. Para las mujeres todavía sigue la lucha. Las violaciones de los derechos de las mujeres todavía siguen. Y para nosotras no se ha firmado la paz así es que tenemos que seguir en la lucha contra la discriminación, y también con el machismo, y la miseria y la pobreza de las mujeres. Tenemos que tener en cuenta que nosotros no tenemos la participación en lo económico, político y social (diálogo tomado de *Ixcán*).

Además de ubicar al espectador en el momento justo de la firma de la paz (1996), este parlamento habla sobre los derechos de las mujeres indígenas que han sido vulnerados por los actos de guerra, y que seguirán siéndolo a pesar del final de la misma. Además de eso, el filme aborda un problema aun no resuelto: la reivindicación de la identidad del pueblo indígena frente al ladino. A ese respecto, Alexandra Ortiz (2006), de la Universidad de Potsdam, considera que dicha identidad no figuró en los ideales revolucionarios del CAI, y fue postergado a la posguerra:

Los proyectos revolucionarios buscaban generar una identidad homogénea, que de algún modo expresara la unidad de dicho proyecto. Por consiguiente, no es sino hasta el momento de posguerra cuando las propuestas cinematográficas que cuestionan la falta de espacios para las identidades culturales indígenas dentro del proyecto nacional comienzan a producirse de manera más consistente (Ortiz, 2006).

Ortiz considera que el esfuerzo por la reafirmación de la identidad indígena de Natividad, constituye uno de los pocos ejemplos que de ello encontramos en el cine guatemalteco: “*Ixcán* hace una propuesta representativa de este período de transición”. A pesar de su limitada distribución, este largometraje desempeña un papel fundamental en la inauguración de este período de posguerra guatemalteca donde los asuntos indígenas impugnan las identidades ladinas y la forma en que desde fuera se define la identidad nacional guatemalteca (Ortiz, 2006).

Por su parte, Beatriz Cortez, investigadora del cine centroamericano en la Universidad Estatal de California en Northridge, opina que la película hace referencia al efecto *paparazzi* en lo que refiere a la utilización de la mujer indígena por los medios, como un objeto de miseria y una materialización de la pobreza centroamericana. La autora considera que la exhibición de las miserias de la mujer indígena es la “última violación” perpetrada en su contra.

Lo anterior lo afirma debido a que, en la película, Benedetta intenta por todos los medios filmar el reencuentro familiar de Natividad después de su participación en la guerra, objetivo que consigue tras ofrecer dinero a la madre de Natividad. La ex guerrillera, en un acto desesperado, y después de haber confesado y descrito ante cámaras la violación grupal de la que fue objeto durante el conflicto, le echa en cara a la camarógrafa su voraz afán de información sobre sus experiencias más inconfesables. Sobre este detalle, Cortez afirma que:

Las intromisiones de Benedetta en la intimidad de Natividad y su familia, primero a escondidas y después a cambio de un dinero que Natividad y su familia necesitan con urgencia, llevan a sugerir la presencia de la cámara como la última violación a la que se somete a estas mujeres indígenas. Es una violación que va más allá de las violaciones físicas que personajes como Natividad han tenido que soportar, una violación que busca escudriñar en los rincones mejor guardados de su interior (Cortez, 2006).

La crudeza con la que Natividad describe la violación masiva que fue perpetrada en su contra, sólo es superada por la voracidad del *voyeur*, que en una interesante construcción conseguida por la película, evidencia la eficaz utilización del morbo como mercancía para los grandes públicos. Cortez lo ejemplifica de la siguiente manera:

Quando finalmente Benedetta logra que Natividad comparta frente a la cámara sus experiencias más amargas durante la guerra, el espectador es colocado en una posición voyeurista, desde el otro lado de la imagen en blanco y negro de la cámara de Benedetta, y es enfrentado de manera directa por Natividad, cuando ésta levanta la mirada hacia la cámara y pregunta: “¿Eso es suficiente o quieres más? ¿Quieres saber más? También tengo las heridas...” y se muestra dispuesta a remover su camisa para mostrarlas. La violación última a Natividad es llevada a cabo por el espectador” (Cortez, 2006).

Otro aspecto abordado en *Ixcán* es el racismo patente en las relaciones cotidianas entre los ladinos y los indígenas guatemaltecos, que provoca el rechazo hacia los progenitores por parte de sus propios hijos. En la película, la hija adolescente de Natividad, Encarnación, insulta en público a su madre por su vestimenta indígena. Este rechazo racista, se ve agravado por el abandono que la joven dice sentir por la ausencia de la madre en su infancia y juventud, “Su apariencia personal [de la hija de Encarnación], indica su interés por una cierta subcultura estadounidense, pues viste de negro, y se maquilla al estilo de los afiches que rodean su esquina de la casucha” (Cortez, 2006).

Cortez señala que, la imagen que Encarnación tiene de sí misma y de sus parientes indígenas, es debido en parte a sus experiencias de abandono y discriminación racista. En un intento por evitar un futuro ligado a lo que rechaza (su madre, abuela y entorno miserable), la joven decide emigrar ilegalmente a los EE.UU., país del cual tiene una imagen opuesta al panorama de pobreza y de supuestas culturas o razas inferiores (léase indígenas).

Ixcán explica la imagen que Encarnación tiene de los Estados Unidos, su rechazo de la cultura indígena, el racismo internalizado de Encarnación que la coloca a ella misma en una posición de inferioridad en el paisaje humano:

A mí me gustaría irme para Estados Unidos y trabajar allá y hacer mucho dinero...me lo imagino con edificios grandes, la gente más amable, menos indios...los indios son muy feos...los gringos son muy bonitos, con pelo rubio, altos, musculosos, ojos verdes (Cortez, 2006).

La identidad de la mujer indígena se ve matizada por el concepto distinto que de sí mismas tienen la hija, la madre y la abuela. Aparte del choque cultural que supone la postura de una mujer europea madura, soltera y sin hijos; la problemática que supone el rechazo de la figura materna como modelo de vida, marca el conflicto resuelto por el tiempo entre madre y abuela, y el otro a resolver, entre hija y madre.

Cortez indica que: “Se contrasta la representación de tres versiones muy distintas de la mujer indígena guatemalteca en las tres generaciones de mujeres de esta familia: la abuela, la madre y la hija. Ninguna de ellas tiene el mismo concepto de lo que debe ser una mujer indígena”. “Ninguna de ellas construye su propia identidad a la imagen de la otra”. Hay una escena en que Natividad expresa su frustración al ser rechazada por Encarnación, y la abuela le responde: “Yo tampoco te entendía cuando tú tenías su edad. Tal vez todavía no te comprendo. Pero soy paciente” (Cortez, 2006).

El desencanto aparece como el sentimiento de los filmes de la posguerra, tras la muerte de las utopías que se presentaron en las producciones hechas durante el conflicto. Así lo afirma Cortez: “*Ixcán* presenta a la sociedad guatemalteca de posguerra impregnada de un ambiente de desencanto.” Existe esta percepción tanto en la hija, opuesta a regresar a la región del Ixcán, como en la madre, quien no encuentra un trabajo por haber pertenecido a la guerrilla, y debe aceptar el dinero que le ofrece la extranjera a cambio de hacer algo que la incomoda. Este desencanto a nivel social no solo puede ser negativo, pues “tiene el potencial de convertirse en una de las fuerzas productivas del cambio necesario para construir nuevas esperanzas en el futuro” (Cortez, 2006).

Norbert Lechner (citado por Cortez), señala que el desencanto en el ámbito político tiene que ver con la “pérdida de la fe en la idea de que el futuro traerá la redención del pueblo”. “Lo que se ha perdido es la convicción de que es posible romper de manera drástica con el sistema político y con las estructuras sociales vigentes en la actualidad”. Lechner indica que “Al contrario, la posguerra trae consigo la necesidad de negociar un cambio en el proceso social”, su transformación ya no puede consistir en “romper con el sistema” sino en “reformarlo” (Cortez, 2006).

2.13.4 Gerardi, el obispo mártir del esclarecimiento histórico

El director de la Oficina de los Derechos Humanos del Arzobispado Guatemalteco, ODHAG, Nery Rodenas, considera que con la película *Gerardi*, que trata del obispo (del mismo nombre) asesinado en 1998, se ha brindado tributo al artífice del informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI. Este fue un esfuerzo coordinado de todas las parroquias católicas guatemaltecas para revelar, a través de miles de entrevistas, el horror del CAI. “Creemos que se ha logrado el objetivo”, indica Rodenas (Otero, 2010, tomado del DVD de *Gerardi*).

Santiago Otero, biógrafo de *Gerardi*, señala lo siguiente: La vida de Gerardi nos descubre la Guatemala profunda. En su corazón le dolía y le quemaba profundamente la injusticia, la desigualdad. En la película se aprecian estas facetas, nos muestra al Gerardi vivo, constante, valiente, que supo dar la cara y que supo denunciar la injusticia de un pasado que no se podía ocultar sin la complicidad de la iglesia misma, o de los sectores más lúcidos de esta sociedad (Otero, 2010):

Gracias a la película su vida ha podido pasar de los libros, de los tribunales, a la vida, a la conciencia de la gente, sobre todos de los jóvenes, que no lo conocieron en persona como nosotros, que podían saber cuáles eran sus pensamientos, sus tristezas y alegrías, y yo creo que ese es el mejor mérito de este filme realizado por Moralejas con el título *Gerardi* (Otero, 2010).

En la película, Jorge Baq interpreta a Meme, un indígena que se convierte en el comandante guerrillero “Fuegos”. En sus palabras, esta persona se decide a entrar en la guerrilla, pues forma parte de la gente que trabajaba la tierra, que se relaciona con catequistas, y que quedó en medio de los bandos en disputa. En la película, Meme es una persona normal al principio, y después es un comandante guerrillero que se muestra bien metido en las cosas de la guerra, incluso, después secuestra a monseñor para tratar (según él), de entrarlo en razón, lo cuestiona, lo pone de frente con las circunstancias que estaban sucediendo.

Para Carlos Alarcón, encargado de Cultura de Paz de la ODHAG, el informe de Guatemala Nunca Más viene a ser un ejemplo, no solo de informes, sino de construcción de

informes, tanto por su contenido, como por la forma en que ha sido hecho. Ha sido traducido a múltiples idiomas, y se ha dado a conocer en diversos países de América Latina y de África, donde se han dado muchos conflictos humanos, y en Centroamérica, por ejemplo, en El Salvador, donde ahora están construyendo un informe de la guerra que vivieron. El informe fue fundamental para el conocimiento de la verdad. Es por eso que monseñor Gerardi es reconocido en la sociedad guatemalteca como el obispo de la paz y de la verdad (Otero, 2010).

El actor guatemalteco, Sammy Morales, quien personificó a monseñor, indica que “se logró conocer la verdad, y aunque es algo que duele, es fundamental para poder construir un país de paz, en la historia mostramos muchas otras historias de dolor de ambos lados del conflicto. Constituye un mensaje de reconciliación. La moraleja que queda es que si estamos abiertos al diálogo, seremos capaces de construir una sociedad. Y que Guatemala y el mundo puedan ver la película, es importante, pues verán una Guatemala dispuesta a vivir en Paz.

A continuación, se transcribe un extracto del discurso (homilía) de monseñor Juan Gerardi, durante la presentación del REMHI en la Catedral Metropolitana de Guatemala, el 24 de abril de 1998. Este extracto forma parte de la película *Gerardi*:

Mientras no se sepa la verdad, las heridas del pasado seguirán abiertas y sin cicatrizar. Queremos contribuir a la construcción de un país distinto, por eso recuperamos la memoria de un pueblo. Ese camino estuvo y sigue estando lleno de riesgos. Pero la construcción del Reino de Dios tiene riesgos. Y son sus constructores aquellos que tienen fuerzas para enfrentarlos. Conocer la verdad duele, pero es sin duda alguna una acción altamente saludable, y liberadora.

Los miles de testimonios de las víctimas, y los datos de los crímenes horribles, son la actualización de la figura del cuerpo sufriente de Yahvé, encarnado en el pueblo de Guatemala. ¡Mirad a mi Siervo! dice Isaías. Todos se espantaron de él. Desfigurado, no parecía hombre, no tenía aspecto humano. El soportó nuestros sufrimientos y aguantó nuestros dolores. Nosotros lo estimamos leproso y herido de Dios. La actualización y memoria de estos hechos dolorosos nos confrontan con la palabra original de nuestra fe.

Caín: ¿dónde está tu hermano Abel?

No sé, contestó. ¿Soy acaso el guardián de mi hermano?

Replicó Yahvé: ¿Qué has hecho? ¡Se oye la sangre de tu hermano clamar desde el suelo hasta mí!

El trabajo de búsqueda de la verdad no termina aquí. Tiene que regresar a donde nació, y ser un instrumento de reconstrucción social. La búsqueda de la verdad no debe terminar acá. ... pero la verdad es la fuerza de la paz (Monseñor Juan Gerardi, discurso de entrega del REMHI, 1998).

El 24 de abril de 1998, Gerardi presentó el informe “REMHI, Guatemala nunca más”, dos días más tarde fue asesinado en la cochera de la casa parroquial de “San Sebastián”, a sólo 100 metros de la casa presidencial. Por ese crimen, un tribunal dictó sentencia a tres militares, vinculados con el Estado Mayor de la Defensa; y un sacerdote católico por complicidad. Declaró que ese fue un “crimen de estado”. Las investigaciones para establecer los autores materiales e intelectuales aun continúan a la fecha de escritura de esta tesis, julio de 2012. El informe REMHI denuncia las violaciones a los derechos humanos durante los 36 años de guerra que duró el conflicto.

CAPÍTULO III

Perspectivas contemporáneas que fundamentan la Dimensión Educativa

Puesto que el Análisis Total (AT), barthesiano constituye la base interpretativa del objeto de estudio de esta tesis (películas), en este apartado haremos una revisión de las perspectivas teóricas que constituyen su fundamento y justificación desde las ciencias educativas. Comenzaremos con la hermenéutica y la perspectiva holista, posteriormente la superación de la disciplinariedad con la interdisciplinariedad, hasta llegar al pensamiento complejo y su transdisciplinariedad, lo cual a su vez fundamenta el Aprendizaje Integrado (AI).

Por su naturaleza, características y alcances formativos consideramos, junto con de la Torre (2005, p. 20), que el AI constituye la “salida pedagógica y didáctica a la luz del paradigma ecosistémico y del pensamiento complejo, desde la visión interactiva, social y planetaria del ser humano”, como recurso “ineludible” para conseguir los cambios esperados en los alumnos moldeados por los medios del siglo XXI.

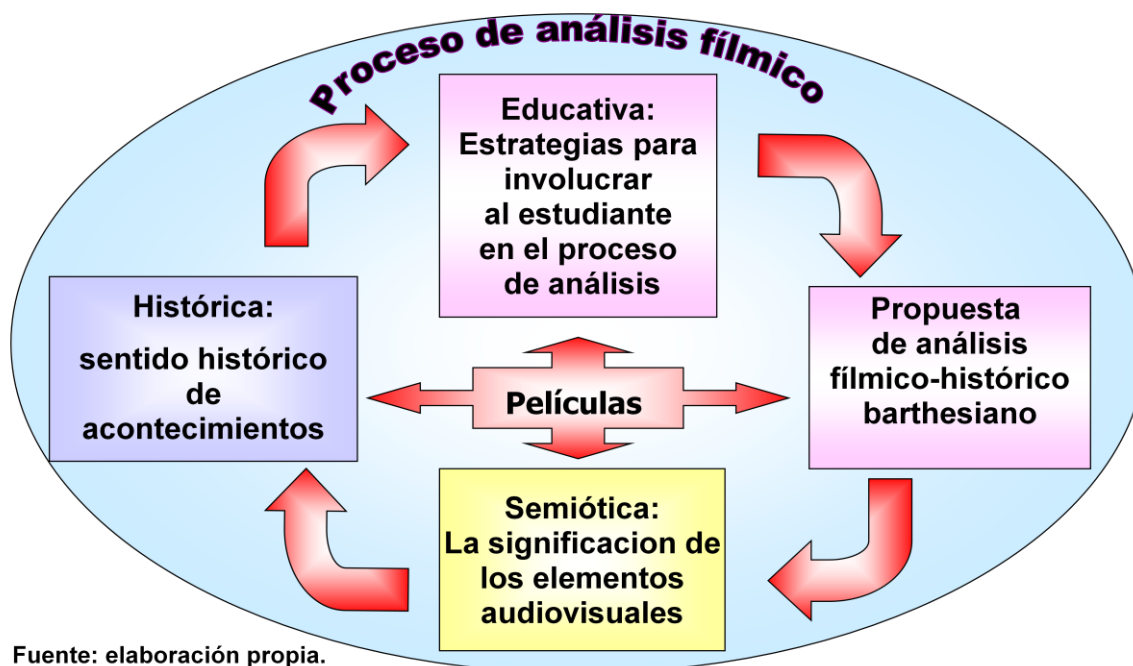
Más que una meta, concebimos el AI como proceso educativo que se complementa con el proceso semiótico derivado del AT. Todo ello de manera lógica, inductiva, hermenéutica, exploratoria y secuencial. Es por ello que en este capítulo revisaremos la relación epistemológica que caracteriza el proceso empleado en esta investigación, que se propone evaluar la generación de AI a través del AT.

A través del tiempo, los modelos metodológicos de construcción del conocimiento han ido variando a partir de su perspectiva teórica y pertinencia contextual. Las condiciones sociales, ético-filosóficas y ecológicas actuales, exigen la comprensión de la realidad desde

sus múltiples dimensiones, so pena de mantener visiones y concepciones fragmentadas en parcelas de conocimiento disciplinares, que no reflejan la naturaleza multicausal de los problemas más ingentes de la cotidianidad.

Figura 3-1 Dimensiones de la investigación

Dimensiones del estudio



Con esa finalidad, en este apartado se abordarán algunas posturas educativas del saber científico de las últimas décadas, que por su naturaleza reflexiva y multidimensional, se consideran pertinentes en el contexto mundial globalizado, y que a su vez poseen el interés en resolver los problemas cotidianos del hombre y la mujer actual, receptor (a) y productor (a) de conceptos y prácticas sociales que son producto de las especiales condiciones contextuales del inicio del siglo XXI. Es menester pues, adentrarnos en sus discusiones acerca de las distintas maneras de construir el conocimiento en el campo

educativo, y enriquecer con ello el problema central de esta investigación, como lo es la reconstrucción de hechos históricos a partir del cine de guerra.

Primeramente se hará una alusión a diversas corrientes epistemológicas que, a través del tiempo han dado luz a las discusiones con respecto al papel de la educación, en su afán de explicar y aprehender los contextos socio-histórico-culturales, con el reto de preparar a las jóvenes generaciones para su entendimiento y dominio.

Posteriormente, se revisan y discuten los escenarios y condiciones educativas a los que se enfrentan los profesores actualmente, sobre todo enfocándonos en los particulares predisposiciones que, en cuanto a hábitos, gustos y preferencias en materia de información, presentan los actuales alumnos universitarios: jóvenes nacidos a partir de la década de 1980, inmersos desde niños en las propuestas tecnológicas de los medios de comunicación.

3.1 Perspectivas que fundamentan el Análisis Total (AT)

3.1.1 La hermenéutica aplicada al cine

Debido a que una de las áreas de estudio de esta tesis refiere al Análisis Total (AT), hermenéutico de películas de la Guerra Civil española y guatemalteca, es menester explicar en esta parte lo que concierne a la naturaleza de dicho análisis, el por qué se ha tomado esta modalidad y las consecuencias esperadas de tal decisión metodológica. Empezaremos por señalar que Roland Barthes (1970), nombró como el “código hermenéutico” a la suerte de entramados narrativos con los que un autor organiza su propuesta artística. Esto está suficientemente explicado en el apartado de “Los códigos de interpretación fílmica” de este estudio. Sin embargo, ahora se aportarán algunas consideraciones que explican la proximidad del método barthesiano con la corriente hermenéutica.

La enciclopedia digital Encarta (2012), define la hermenéutica como el “arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido”. Sabido es que dicho arte nació en el seno de los intérpretes de las Sagradas Escrituras, quienes intentaban comprender el contenido de las mismas; pero que su uso se ha ampliado “desde el siglo XIX hasta abarcar las teorías

filosóficas del significado y la comprensión, así como las teorías literarias de la interpretación textual” (fuente citada).

Para los teóricos de la hermenéutica del siglo XIX, Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey, la comprensión es un “proceso de reconstrucción psicológica, es decir, de reconstrucción, por parte del lector, de la intención original del autor. En este sentido, el texto es la expresión de los sentimientos de su autor y los intérpretes deben intentar ponerse en el lugar del autor para revivir el acto creador” (Encarta, 2012).

En consonancia con lo anterior, el método del Análisis Total (AT), hermenéutico barthesiano, empleado en la presente tesis, intenta interpretar textos (en nuestro caso películas), para fijar su “verdadero” sentido, o por lo menos aproximarnos a los múltiples sentidos (si es que eso puede nombrarse como el “verdadero” sentido del texto), que del texto puedan desprenderse. Además el análisis barthesiano también pretende acercarse a las teorías filosóficas del significado y la comprensión, ya que, de hecho nació en el entorno de la interpretación textual literaria (de una obra de Honoré de Balzac).

Lo anterior por sí solo justifica el apelativo de hermenéutico al método empleado para el análisis de las películas en este estudio. Sin embargo, se da a continuación una relación histórica de cómo la hermenéutica ha venido a auxiliar los esfuerzos de los estudiosos de llegar a entender a las personas, sus vidas y sus ciencias, a partir del distanciamiento de la explicación causal de tales hechos, más propias de las ciencias naturales; a favor de la comprensión interpretativa de los mismos; gracias a los modelos histórico-procesales propios de las disciplinas más humanistas.

Villarreal (2009, p. 84), hace una relación entre varias posturas científicas y sus diversos enfoques de la realidad. Para la autora, en la ciencia moderna “el mundo dejó de ser el centro de interés, pasó a ser sustituido por el hombre y sus ciencias”. Fue por este cambio en el interés de la atención científica, que las ciencias sociales dejaron de ser estudiadas a partir de métodos explicativos procedentes de las ciencias naturales, y se implementaron metodologías que surgían “desde dentro” de los sujetos y los objetos sociales de estudio. En palabras de Montoya (citado por Villarreal), “el material del que está hecho el mundo social y su orden es diferente al natural, lo que hace que la explicación causal deba ceder ante la comprensión interpretativa”.

Villarreal vislumbra cierto antagonismo entre los modelos lógico-normativos de la corriente positivista y los modelos histórico-procesal de los hermeneutas y materialistas. Cita a Mardones para exponer que “el problema actual de la ciencia social comprende el círculo hermenéutico de los antipositivistas para quienes siempre se parte de un saber no científico o pre científico”. Esto lo dicen porque no es posible encasillar a la ciencia social con las reglas de la filosofía analítica positivista, que intenta separar el lenguaje común del científico. Los hermeneutas en cambio, se interesan en analizar el habla y el conocimiento común “que lleva al saber no científico”. Ellos consideran que es imposible establecer un principio absoluto, científico o racional en el origen de la ciencia (Villarreal, 2009, p. 101).

De esa forma, de manera alterna a la filosofía positivista que favorece la explicación causal; ya avanzado el siglo XX, se desarrolló la posición metodológica denominada hermenéutica, cuyos pioneros fueron los alemanes Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber, Rickert, Heidegger, el inglés Collingwood y el italiano Croce, entre otros. Los principales postulados de estos pensadores fueron que, la ciencia social no podía reducirse a explicaciones propias de métodos físico-matemáticos, cuyo afán es la explicación predictivo-causal. El nuevo paradigma hermeneuta privaba la comprensión del fenómeno social como objetivo mismo de la ciencia, por encima de la explicación causal (Villarreal 2009, p. 84).

Según Villarreal (2009, p. 85), “Droysen hizo de la comprensión una concepción metodológica propia de las ciencias humanas”, afincándolo como el “método de la historia”. Esta postura privilegia la manifestación de lo singular como una manifestación o expresión de “lo interior” del ser social. Por su parte, Heidegger concibió la “totalidad hermenéutica” como el estudio del hombre desde una triple dimensión: comprensión, interpretación y discurso. En esa triple relación, el contexto es el que da sentido a las cosas en la medida que pertenecen a un “proyecto”: “El hombre existe en la forma de un proyecto en el cual las cosas son en la medida en que pertenecen a ese proyecto. Dentro de ese contexto de referencias, se produce la “totalidad de significaciones”, entendida como el conjunto de pensamientos y acciones que dan sentido a la existencia del hombre.

Villarreal concluye que, para la hermenéutica, la comprensión es “el fenómeno subjetivo e intersubjetivo que logra entender lo interno de los humanos. Para nuestro

estudio, resulta importante esta definición, pues en síntesis, el objetivo de la presente investigación indaga la naturaleza del fenómeno que comprende la comprensión de lo interno del otro a partir del cine (como manifestación de las acciones y relatos de otros), en su diversidad de pensamientos, lenguajes y acciones, tanto en la dimensión subjetiva como intersubjetiva. Son las acciones y los relatos los que brindan significado para el humano, pues al final, la “verdad se encuentra en lo que cada quien cree que es la verdadera forma de hacer y ver la vida” (Villarreal, 2009. p. 131).

3.1.2 La perspectiva holista en la educación

Consideramos importante la revisión de esta perspectiva, por cuanto el Análisis Total (AT), de Roland Barthes (1970), coincide en definición y fundamento con la perspectiva holista utilizada en la educación. El esfuerzo de relacionar ambas instancias se presenta en este apartado.

El término “holismo” proviene del griego *holo*, que significa todo, e *istico*, que significa relación. La educación holística no solo forma al individuo de manera integral, también debe estar acompañado de una mente abierta, capaz de visionar el cosmos y la unión del éste con el universo, aquí se vincula la complejidad donde todo necesita de cada una de sus partes y estas del todo; es una relación abierta y unificadora no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo (Gallegos, 2001).

El holismo es aplicado en la educación, concibiéndola como un sistema vivo, en constante aprendizaje y evolución. Su mayor contribución va ligada al esfuerzo de múltiples frentes de educación formal e informal actuales, que intentan ampliar el panorama de incidencia educativa no simplemente aumentando la cobertura geográfica, sino temática y multidimensional del ser humano.

Es aquí donde el Análisis Total (AT), barthesiano encuentra pertinencia holista por lo menos en dos espacios. El primero serán los contenidos de las películas, de carácter múltiple en cuanto a temas, puntos de vista de la realidad, todo lo cual es posible de ser abordado y discutido con los estudiantes de maneras diversas. Por otro lado, desde el punto de vista de la forma, los espectadores son bombardeados con grandes cantidades de

información y estímulos audiovisuales, muchos de los cuales son cruciales para captar su atención. En la unión del contenido y la forma señalados podemos encontrar paralelismos con las maneras multidimensionales mediante las cuales el holismo pretende llegar a los alumnos.

Dentro de las alternativas para mejorar la educación a nivel mundial, Jacques Delors, junto a otros investigadores en un informe para la UNESCO (1996), han propuesto cuatro áreas fundamentales que cuidar en la formación de las juventudes:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir con los demás.
- Aprender a ser.

El holismo conjunta estos tipos de aprendizajes con las dimensiones que comprenden grandes áreas del quehacer cotidiano del hombre y la mujer actuales: la ciencia, la sociedad, la ecología y la espiritualidad. Sin embargo, para hacer posible tal esfuerzo, hace falta desarrollar otro tipo de aprendizaje más reflexivo:

- Aprender a aprender

Este último saber, es debido al consabido parcelamiento del conocimiento en determinadas áreas y disciplinas, que excluyen por defecto la consideración de aprendizajes no acostumbrados en las corrientes educativas tradicionales. La suma de los saberes mencionados, permite que el proceso de enseñanza sea concebido como algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, más que cada uno de sus componentes. Dicho proceso es la integración holística y sistémica de todos ellos junto con las cualidades, niveles de asimilación, de profundidad y estructural, en sus tres dimensiones: educativa, instructiva y desarrolladora (Gallegos, 2001).

El papel del educador dentro de la perspectiva holista, se concibe como un elemento más dentro del vasto proceso de aprendizaje, cuya contribución será acompañar al educando desde las siguientes consideraciones (Gallegos, 2001):

1. El educador holístico apoya al alumno y lo respalda, le sugiere caminos, le muestra rumbos y posibilidades, le plantea alternativas, nuevos desafíos, lo estimula en la

búsqueda de la información, y lo confronta en los momentos de desánimo, dificultad y cansancio.

2. Un buen docente ya no es quien tiene la mayor cantidad de conocimientos adquiridos y saberes profundos.
3. Es capaz de conjugar el conocimiento con una adecuada estructura pedagógica que le permite llegar a clase para poder responder a los múltiples interrogantes de sus alumnos, jugar y propiciar interacción con el conocimiento.
4. Permite llevar a la práctica lo aprendido.
5. Sabe solucionar situaciones complejas de clase; la astucia, la creatividad y el permanente cuestionamiento de cómo se desarrolla ésta práctica y si está realmente adecuada para conjunto de alumnos que posee, favorecen este modelo pedagógico.

3.1.3 La evolución educativa desde lo interdisciplinar hasta lo transdisciplinar

Para comprender (y eventualmente resolver) la problemática actual, la visión disciplinar del mundo es miope, pues no logra establecer la profunda interrelación entre múltiples dimensiones que exigen un tratamiento integral para ser abordados adecuadamente.

Ante este panorama, Villareal (2009, p. 85), ve en la interdisciplinariedad la respuesta para obtener esta ansiada unidad de la ciencia. Para ella, la disciplina es el “conjunto específico de conocimientos que poseen características propias en el plano de la enseñanza, de la formación, de los métodos y contenidos”. Ciencia y disciplina se diferencian en tanto que la primera es una “actividad de investigación que produce conocimiento nuevo”. En tanto que la interdisciplinariedad supone una relación y cooperación entre varias disciplinas en el plano metodológico, epistemológico, programático y axiomático. Este último atraviesa y relaciona una o varias ciencias naturales con una o varias ciencias sociales.

Una vez lograda la intercomunicación en el plano axiológico, el requisito será contar con un “lenguaje común y la posibilidad de establecer modelos comunes”, indica Villarreal (2009, p. 115). Este modelo interdisciplinar, implica una estructura que posibilite interacciones y mecanismos comunes entre los fenómenos, así sean estos sociales o naturales. En nuestro estudio, la interdisciplinariedad implica la elaboración de un modelo de comprensión de los fenómenos sociales (hermenéutico) a partir del análisis semiótico del cine (como manifestación artística), para descifrar y socializar el significado de su lenguaje (de un lenguaje propio, hacerlo común). Todo ello dentro de una práctica sistematizada dentro del contexto educativo universitario.

Según esta autora, la interdisciplinariedad se concibe como el “espacio investigativo de intercambio y de diálogo entre las fronteras de las disciplinas que contacte las diferentes racionalidades y sus modos de comprensión o explicación entendida como una superación metodológica del horizonte mono disciplinar”. Dicho espacio será construido siempre y cuando sea precedido por un esfuerzo teórico que comprenda las siguientes etapas (Villarreal, 2009, p. 116):

6. Clasificación y ordenamiento sistemático de la (s) racionalidad (es) de las distintas disciplinas.
7. Articular dichas racionalidades en una transracionalización o espacio común, al incorporar dentro de sí esa racionalización común como forma de intelección y de investigación.
8. Esta racionalidad interdisciplinaria dará paso al proceso de transportación y tráfico en múltiples sentidos de las diversas racionalidades.
9. Este proceso, desligado de una racionalidad o disciplina en particular permitirá repensar una unidad no reduccionista del contexto actual de una constelación fragmentada del saber, como vía para la unidad del saber, resultado de la
10. articulación del complejo tejido creado por la interacción de los mismos.

Concebir una “ciencia con consciencia”, propone el pensador francés defensor del pensamiento complejo, Edgar Morin. Eso en oposición a la ciencia distante de los sujetos sociales, ocupada más en la objetividad empírica, que en la solución de los grandes

problemas mundiales. Para la presente tesis, es menester revisar esta forma de concebir la ciencia, ya que uno de los objetivos transversales de nuestro estudio es provocar en los estudiantes el desarrollo de una consciencia crítica hacia hechos que llevaron a un país a una guerra fratricida, a la luz de la ciencia histórica.

Según Morin, (distanciándose de la opinión de Villarreal, 2009), la diferencia entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, radica en que la primera se conforma con tolerar una visión multidisciplinar de los problemas, agregando la contribución de cada ciencia y disciplina en una visión de conjunto. Vallejo explica esto como “deficiencia” por las razones siguientes: La interdisciplinariedad pone en relieve los conflictos de identidad, de interés y de poder institucional entre saberes, puesto que “muestra cómo los campos del conocimiento están trazados con paradigmas de púas conceptuales” (Vallejo 2002, p. 84).

Por el contrario, la postura transdisciplinar supera a la interdisciplinar porque logra introducir la “conciencia en las ciencias”. Este hecho significa para Morin, promover la reflexividad en el interior del quehacer de cada “saber institucionalizado”. Reflexividad que descansa en la posibilidad de que toda disciplina parta del “paradigma de complejidad”, opuesto al paradigma de la ciencia tradicional: reductivista, disyuntivo y simplificador. En tales condiciones, el paradigma de complejidad, dota a los saberes de una “vitalidad” interactiva, generativa (aunque también degenerativa) y organizativa, que permite a los saberes la interacción conceptual y su organización en un movimiento transdisciplinar, ello derivado de una toma de conciencia de la “relación con el sujeto que lo piensa y con formas culturales de comprensión, aplicación técnica o transmisión educativa” (Vallejo, 2002, p. 85). A partir de esto, encontramos que propuestas de análisis como la barthesiana, aplicada en la presente tesis, concuerdan en varias instancias con el pensamiento complejo.

Vallejo cita a Morin para explicar la visión del pensador respecto al paradigma de la complejidad: “Nuestro pensamiento no es abstracción: es ante todo vitalidad; siendo algo vivo, está sometido a degeneración y corrupción”. (Vallejo, 2002, p. 85). Esta concepción de un pensamiento científico vivo, reflexivo y complejo, permite fortalecer las estrategias didácticas de la presente tesis, a partir del movimiento transdisciplinar interactivo e iterativo entre los saberes históricos, artísticos, sociológicos, psicológicos, semióticos, etc. que los contenidos del cine logren despertar en los sujetos (estudiantes).

Como una consideración final en este apartado, diremos que la aparente contradicción entre Morin (1999), y Villareal (2009), es debido al uso diferente del término interdisciplinar. Ya que fundamentalmente, ambos pensadores aconsejan evitar las tradicionales divisiones de la ciencia en campos o disciplinas, y mantienen una postura muy abierta e inclusiva con relación al quehacer científico.

3.2 Ciencia con consciencia: La perspectiva del pensamiento complejo

3.2.1 Educación para la diversidad: el pensamiento complejo.

Con el deseo de explorar escenarios epistemológicos y educativos más amplios y diversos, a continuación presentamos algunos puntos en común entre los objetivos del presente estudio con el denominado pensamiento complejo.

El pensamiento complejo que ha desarrollado Morin, lo que es una postura más bien filosófica, intenta articular en su visión del mundo, todos los elementos y componentes del mismo, y sobre todo, las relaciones inherentes a su estado de contigüidad dado, es decir que, según este pensamiento, todos los seres y cosas comparten un mismo espacio y un tiempo, lo cual constituye razón suficiente para justificar que, todos deberíamos aprender a convivir en dicho espacio y tiempo. El pensador lo define así: “Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto del estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior.” (Página electrónica Edgarmorin.org 2012).

Morin se muestra preocupado por la noción ética del término “humanidad”, ante la evidencia de la incomprensión rampante: “La dominación, la opresión, las barbaries humanas permanecen en el planeta y se agravan”. Estas características del mundo actual, son un “problema antro-po-histórico fundamental para el cual no hay solución *a priori*”, pero que se vería atenuado con la visión de un “proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la Tierra”. Es esta acción planificada, lo que Morin llama “una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antro-po-ética, el verdadero humanismo, la conciencia de Tierra-

Patria”. Es en este esfuerzo multidimensional, donde entra el papel de la educación, pues “Mientras que la especie humana continúa su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es: salvar a la Humanidad realizándola” (Morin, 1999, p. 60).

Dicha realización humana puede ser fruto del esfuerzo multidimensional que la escuela y la universidad hagan a favor de la educación. En lo que respecta al presente estudio, y según lo dicho arriba, es de particular pertinencia la postura del pensamiento complejo con respecto a la educación para “saber convivir con los demás”, y los aprendizajes para “saber ser” (Delors, 1996).

3.2.2 La compleja enseñanza de la comprensión del otro

Colorado considera que la escuela puede promover un “proceso análisis crítico a partir de cada película” que se analice, creando un “clima de comunicación interpersonal” durante la proyección, para después profundizar en la discusión que conduzca a la “toma de conciencia individual y colectiva”, al mismo tiempo que se instruye al espectador en el lenguaje cinematográfico de “imagen, texto, música, sonido y color” (Colorado, 2010, p. 48).

Colorado cita a Luis Buñuel, quien da su parecer respecto al alcance del cine en la educación de los valores:

El cine ha de dar capital importancia a los problemas fundamentales del hombre actual, pero no considerado aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con los demás hombres. De esta forma entran en juego los valores [libertad, igualdad, solidaridad, etc.], con la intención de crear un mundo en el que por lo menos la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades al alcance de la mano, por las que merezca la pena luchar (Buñuel citado por Colorado, 2010, p. 61).

En su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin dedica un capítulo a la “Enseñanza de la comprensión”. En él, se propone:

Estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación (Morin, 1999, p. 2)

Debido a la globalización, el mundo está caracterizado por una cada vez mayor implicación e imbricación de sus habitantes entre sí. Según Morin “los encuentros y relaciones se multiplican entre personas, culturas, pueblos que representan culturas diferentes”. Sin embargo, para el pensador, mientras la comunicación “triunfa”, la incompreensión se generaliza: “la comprensión no puede digitarse”, indica. En ese ambiente, el pensador sostiene que “la misión espiritual de la educación es enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p. 48).

Por desgracia, esta incompreensión acumulada ha explotado en tragedias a lo largo y ancho de la historia. Y aun en la fecha actual, en nuestro mundo globalizado, las tragedias producto de la incompreensión humana, acaparan las portadas de los medios de manera cotidiana. Las guerras civiles de Guatemala y España, en donde se vieron enfrentados literalmente hermanos contra hermanos, no son la excepción, de hecho Morin comenta que, los “más allegados” son muchas veces los que menos se comprenden:

El axioma «entre más allegados, más comprensión» sólo es una verdad relativa y se le puede oponer al axioma contrario «entre más allegados menos comprensión» puesto que la proximidad puede alimentar malos entendidos, celos, agresividades, incluso en los medios intelectuales aparentemente más evolucionados (Morin, 1999, p. 48).

La difícil tarea de la reconstrucción del tejido social roto por las guerras, en parte a partir de recobrar la memoria colectiva, exige entender todos los vericuetos del ser humano, de cómo puede estar tan cerca y tan lejos a la vez. A pesar de la cantidad de medios de

comunicación al alcance, son tan pocos los que logran trascender la primera lectura de los mismos, para detenerse en los detalles trascendentales. Las películas que documentan un pasado violento, pueden ser visionadas con filtros morales más poderosos, producto del entendimiento de los medios, sus alcances y limitaciones. El reto de la educación, tal y como Morin propone, será procurar la “enseñanza de la comprensión”, a través de una “educación para la paz” (Morin, 1999, p. 48).

La historia de la ciencia, culminada con la modernidad del siglo XX, se caracterizó por la división en fronteras artificiales de todo lo conocido, conduciendo a la humanidad a la “pérdida del sentido de totalidad”, en su ámbito de relaciones con los otros seres humanos, animales, vegetales y cósmicos (Novo 2002, p. 48).

Por su parte, Novo indica que existe un paradigma que “se está abriendo paso” en la superación del pensamiento modernista, en donde se ha cambiado la forma de entender las “fronteras” (como concepto construido por el humano), de divisiones entre seres y cosas, por otro concepto de frontera más sostenible, ecológico y armónico: “Ese tejido poroso y transparente, a través del cual, en un proceso osmótico, los que hemos llamado ‘contrarios’ se mezclan y encuentran su lugar para el diálogo: el orden y el desorden, el vacío y la forma, lo que se piensa y lo que se siente... también la creación artística y el quehacer científico” (Novo 2002, p. 50).

Esta nueva concepción del concepto “frontera”, permitiría ya no la división y exclusión de contrarios, sino una idea de “lo que une dos realidades, la zona intersticial en la que se dan encuentros vitales de especial significado: los de nuestro ser con el entorno, los de grupos sociales de distinta matriz cultural”. Esta visión ecológica de la convivencia entre seres, cosas y conceptos, es la esencia de una nueva disciplina que Novo llama “ecoarte”, al que define como un “arte mestizo, surgido de la confluencia de dos saberes, el científico y el artístico, para la interpretación del medio ambiente. Un arte de reconciliación, de búsqueda compartida, en disposición de reanudar los diálogos perdidos, también de iniciar los abrazos que nunca tuvieron lugar” (Novo 2002, p. 51).

Morin sostiene que la sola comunicación “no conlleva comprensión” (aunque define que la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana); esto justifica el esfuerzo educativo de analizar, junto con los educandos, los productos audiovisuales, pues no es suficiente presentarles un material, dado que la sola información no significará

mucho, si no se vincula “el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual”. Esto ilustra que es preciso alternar la información con la intervención del educador, brindando marcos interpretativos que conduzcan el análisis del espectador hacia los objetivos educativos. Así, Morin sostiene que “La información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente”. Esto debido a que existen dos tipos de comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Para lograr la primera es suficiente con explicar y argumentar, pero para lograr la segunda, es menester recurrir a mecanismos más profundos del entendimiento humano, pues “Comporta un conocimiento de sujeto a sujeto”, “Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo”, “Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección” (Morin, 1999, p. 48 y 54).

Para vencer la incompreensión, debemos partir de sus causas. Morin defiende la idea de que la “incompreensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incompreensión de los demás”. En palabras de Morin, “uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás”. Esto resulta en “la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo”, pero quizá lo más preocupante es que también “existe la imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra”. El problema es que estas incompreensiones resultan en la práctica cotidiana de indiferencia, egocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo, “cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano” (Morin, 1999, p. 49).

El egocentrismo cultiva la *self-deception*, traición a sí mismo engendrada por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males. *La self-deception* es un juego rotativo complejo de mentira, sinceridad, convicción, duplicidad, que nos conduce a percibir, de manera peyorativa, las palabras o actos de los demás, a seleccionar lo que es desfavorable, a eliminar lo que es favorable, a seleccionar nuestros recuerdos gratificantes, a eliminar o transformar los deshonrosos. (Morin, 1999, p. 49).

Para poder comprender a los demás, es necesario transformar el pensamiento reductivista propio del paradigma analítico de la ciencia occidental. En el estado de incompreensión, gobierna un juicio moral parcializado, reducido a una parcela del conocimiento. Morin cita a Clément Rosset para recordar que “La descalificación por razones de orden moral evita cualquier esfuerzo de inteligencia del objeto descalificado de manera que un juicio moral traduce siempre un rechazo al análisis e incluso al pensamiento”. Nos encontramos aquí con la preocupación hegeliana en torno a la reducción del humano a uno solo de sus rasgos, olvidándonos que el humano es un ser complejo. Morin hace valer la cita de Hegel para indicar que “el pensamiento abstracto no ve en el asesino más que esta cualidad abstracta (sacada fuera de su contexto) y (destruye) en él, con la ayuda de esta única cualidad, el resto de su humanidad». Nos encontramos así que “la enajenación por una idea, una fe, que da la convicción absoluta de su verdad, anula cualquier posibilidad de comprensión de la otra idea, de la otra fe, de la otra persona” (Morin, 1999, p. 51).

Para contrarrestar esta incompreensión, producto de la reducción de lo complejo a tan solo alguno de los elementos de la personalidad del otro, Morin propone la “Ética de la comprensión”, la cual define como un “arte de vivir”. Dicha ética es entendida desde el desinterés, y la ausencia de espera de algún tipo de reciprocidad: “aquel que está amenazado de muerte por un fanático comprende por qué el fanático quiere matarlo, sabiendo que éste no lo comprenderá jamás”. “Comprender al fanático que es incapaz de comprendernos, es comprender las raíces, las formas y las manifestaciones del fanatismo humano. Es comprender por qué y cómo se odia o se desprecia”. Aquí nos encontramos con el “problema epistemológico de la comprensión”: para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento, se necesita poder pasar a una meta-estructura de pensamiento que comprenda las causas de la incompreensión de las unas con respecto de las otras y que pueda superarlas” (Morin, 1999, pp. 51, 54).

3.2.3 La educación en los nuevos valores del pensamiento complejo

Moreno señala que la comprensión apropiada de complejidad no debe orientarse hacia la “reducción de lo complejo a lo simple, ni hacia la reducción a la totalidad o a un

holismo” (sin distinguir las partes y sus particularidades): “La comprensión adecuada es la comprensión que articula lo desarticulado, sin desconocer a la vez las distinciones. Es la comprensión que sostiene la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, pero no necesariamente al mismo tiempo”. (Moreno, 2002, p. 20).

La complejidad se puede entender en dos sentidos: uno psicológico, como la “incapacidad de comprensión de un objeto que nos desborda intelectualmente; y uno epistemológico, como una “relación de comprensión con algo que nos desborda (un objeto o una construcción mental), pero de lo que, a pesar de todo, podemos tener una comprensión parcial y transitoria” (Moreno, 2002, p. 12).

El pensamiento complejo reúne diversas formas novedosas de ver el mundo como la denominada “ecología profunda”, la cual propone un nuevo pensamiento y unos nuevos valores con estas características (Moreno, 2002, p. 18) (**Tabla 3-1**):

Tabla 3-1 Comparativo entre el pensamiento tradicional y el complejo

TIPO DE PENSAMIENTO		VALORES	
<i>P. Tradicional</i>	<i>P. Complejo</i>	<i>P. Tradicional</i>	<i>P. Complejo</i>
Asertivo	Integrativo	Asertividad	Integración
Racional	intuitivo	expansión	conservación
Analítico	sintético	competición	cooperación
Reduccionista	holístico	cantidad	calidad
Lineal	iterativo	dominación	asociación
Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno, 2002.			

La pretensión reduccionista de concebir y explicar un sistema sólo mediante las propiedades de los elementos simples y de las leyes generales que rigen estos elementos, tienen para Morin, la “nefasta consecuencia de desarticular, descomponer e ignorar lo que constituye la realidad misma del sistema, a saber, el todo en tanto que todo, las cualidades emergentes, la auto-organización, la unidad compleja”. Osorio cita a Morin para indicar que: “El pensamiento reductor, cuantitativo, disyuntivo conviene únicamente a los problemas cuantificables, técnicos, es decir, a la prosa de la vida, no a la cualidad misma de la vida: la poesía. La prosa nos hace sobrevivir, la poesía vivir” (Osorio, 2002 p. 52).

Para Morin el pensamiento simplificador que opera en la ciencia clásica, actúa de igual manera en la práctica socio-política y en las acciones mutilantes y mutiladoras que incrementan el sufrimiento humano. En suma, la ciencia clásica intentó eliminar la complejidad para poder manipular y dominar, su determinismo se corresponde a la necesidad de una ideología de dominación de la naturaleza y de una visión antropocéntrica de la praxis humana. Osorio cita a Morin: “Estoy persuadido de que todo conocimiento simplificante, y por tanto mutilado, es mutilante y se traduce en manipulación, represión, devastación de lo real, desde el momento en que se transforma en acción y singularmente en acción política” (Osorio, 2002, p.54)

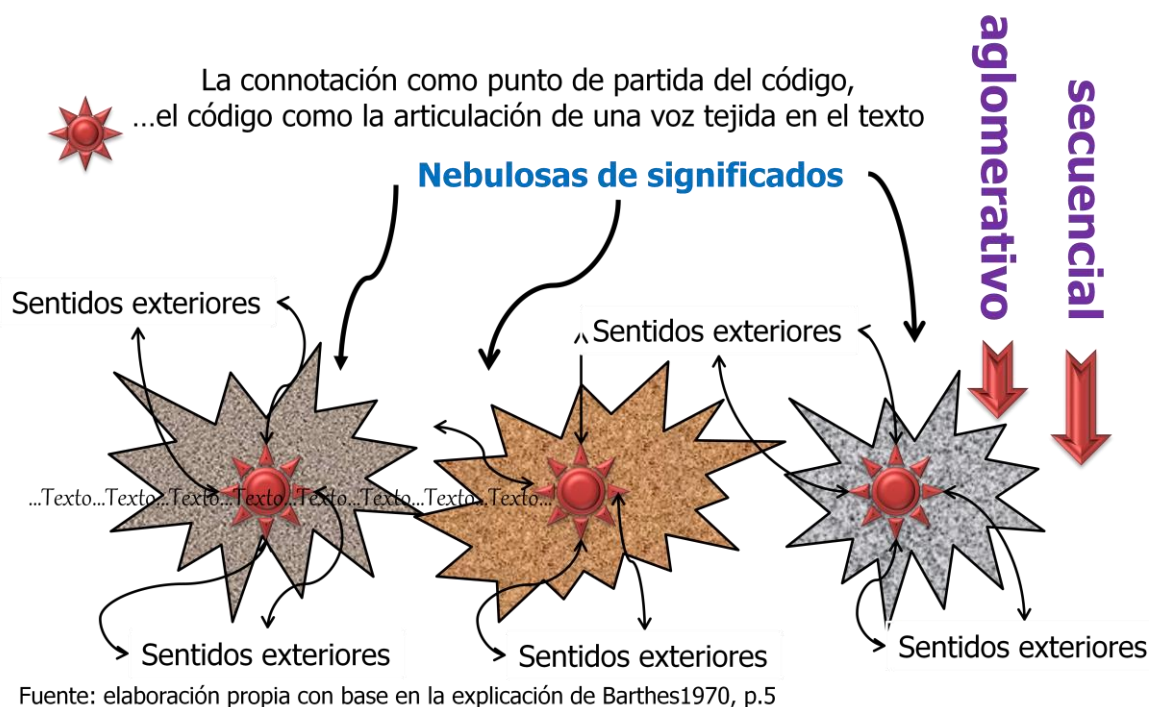
3.2.4 Puntos de convergencia entre el pensamiento complejo y el AT

Se intentará ahora una tarea tanto difícil como necesaria para esta tesis: encontrar correspondencia entre el Análisis Total (AT), barthesiano de una obra narrativa, con los postulados del pensamiento complejo. Esta tarea constituye un esfuerzo epistemológico para ordenar y entender los distintos abordajes de las tramas de sentido que ambas propuestas manejan. Quizá lo más crítico de todo este esfuerzo sea constatar la distinta naturaleza del objeto de estudio de ambos pensamientos; ante lo cual sin embargo, argumentaremos que, si bien es cierto que la complejidad de Edgar Morin abarca un espacio del conocimiento mucho más amplio que las obras narrativas, a su vez, el mismo Morin propone convertir el aula en un “laboratorio”, y lugar de aprendizaje del “debate

argumentado”, para que a partir de la discusión, se de lugar “la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas”. A su vez, Morin opina que las realidades mediáticas del cine y el arte se dan en un nivel más rico de complejidad que la visión común y corriente de la realidad (Morin, 1999, p. 52 y 59). De esa cuenta, diremos que la propuesta analítica de Barthes constituye una técnica didáctica propicia para la comprensión de la complejidad, puesto que promueve la “toma de conciencia” a partir de la relación del sujeto que lo piensa con “formas culturales de comprensión, aplicación técnica o transmisión educativa”, las cuales son requisitos del pensamiento complejo (Vallejo, 2002, p. 85).

Figura 3-2 Distintas articulaciones de los sentidos del texto.

Espacio secuencial y aglomerativo del texto



En cuanto a las coincidencias históricas y geográficas de ambos personajes, podemos decir que Roland Barthes y Edgar Morin comparten la contemporaneidad del París académico de la posguerra. De hecho, en 1959 ambos (en compañía de Georges Friedmann), fundaron el Centro de Estudios de Comunicación de Masas, donde se publicaba la revista *Communication*. Edgar Morin se interesó por las relaciones entre lo real y lo imaginario en la cultura de masas difundida por los medios de comunicación, mientras que Barthes hace carrera en el estudio de la semiótica, definida por algunos como una “sociología de los signos, de los símbolos y de su representación” (Encarta, 2012).

Definiciones de la connotación (Barthes 1970, p. 5) (**Figura 3-2**).

- ❖ Tópica: Son sentidos que no se encuentran en diccionarios ni en la gramática.
- ❖ Analítica: Posee espacio secuencial y aglomerativo: el texto se correlaciona con sentidos exteriores a él (nebulosas de significados)
- ❖ Topológica: Los sentidos se diseminan sobre la superficie aparente del texto.
- ❖ Semiológica: Punto de partida del código: la articulación de la voz tejida en el texto.
- ❖ Dinámica: Traza en el texto zonas de lectura para observar la migración de los sentidos.

Así pues, con la intención de explorar si existen similitudes entre la propuesta del Análisis Total (AT), barthesiano de una obra narrativa, con los postulados del pensamiento complejo, diremos que ambos se detienen a reflexionar en la intrincada interacción de los elementos que componen el contexto del objeto de estudio. En tales condiciones, Barthes (1970) considera que podremos aproximarnos a la “verdad” del texto (el texto es el universo de sentido narrativo en el que se interesa el sujeto de estudio, lo cual puede ser una obra literaria o bien una película cinematográfica), sólo si somos capaces de atender las “voces” internas de las que está “tejido el texto”, las cuales atraviesan toda la “estereografía” del espacio de significación, y que a su vez originan y hacen posible los significados a partir del “trenzamiento” de los códigos o voces.

Esta postura habla de una sucesión de puntos de encuentro de tales códigos o voces, orbitando en la madeja de datos significantes, primeramente desordenados, pero que a partir de las particulares características de un texto, van tomando forma en los distintos tipos de discurso literario o audiovisual, todo ello en interacción con las motivaciones, intereses y características del destinatario del discurso, del espectador de la narratividad.

Por su parte, y de manera propia, el pensamiento complejo también hace énfasis en el contexto, pues a pesar que hace uso de la abstracción, busca que la producción de conocimiento se construya a partir de la constante reflexión del contexto cerebral, social y espiritual de las personas. Así vemos que esta postura busca “integrar y globalizar religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo: Es necesario movilizar el todo, pero es imposible conocer todo el mundo” (Gómez y Andrés, 1999 p. 116).

Esto le añadiría un nivel de complejidad al pensamiento barthesiano, pero no refuta su propuesta sintetizada arriba, sino que más bien la complementa, ya que Barthes por su parte señala que no podemos conocer la “verdad” del texto (su estructura “profunda y estratégica”), pues esto iría en contra de sus propiedades reversibles y su inherente multivalencia. Para él, lo único que podemos conocer es su “plural”, o sea, sus redes de significantes múltiples e interactuantes, que propicien la crítica multidisciplinar: psicológica, temática, histórica, estructural, etc. para que “cada una intervenga y haga oír su voz” (Barthes, 1970, p. 10).

Además del énfasis del contexto como elemento articulador de sentido, Barthes (1970) define que una de las “voces” o códigos que posee todo texto y que a su vez lo hace texto, consta de las antítesis como dualidad inherente al campo de significación humana, que dan sentido a los fenómenos más significativos. En efecto, el Código Simbólico “se basa en las oposiciones o antítesis culturales asumidas como antagónicas naturales”, las cuales se diferencian de los opuestos dialécticos “que difieren por la sola presencia o ausencia de un rasgo”. Así, la diferencia entre dos términos de una antítesis no proviene de un movimiento complementario, por ejemplo, vacío frente a lleno, sino que constituyen “dos plenitudes enfrentadas ritualmente como dos guerreros armados”, en donde toda alianza o intento de conciliación “constituye agresión” (Barthes 1990, p. 21).

Esta concepción de las antítesis barthesianas, coincide con uno de los seis principios fundamentales del pensamiento complejo: el “principio dialógico”, el cual es un “principio de conocimiento que une o pone en relación ideas o principios de dos lógicas que de suyo son antagónicas”. Eso significa que une dos principios o ideas que “se excluyen mutuamente, pero que son inseparables dentro de una misma realidad o fenómeno”. Gómez y Jiménez señalan que: “Su vocación epistemológica es captar el modo de existencia, el funcionamiento y las interdependencias contextuales de un fenómeno complejo” (Gómez y Jiménez, 2002 p. 116):

El principio dialógico conduce a la idea de “unidualidad compleja”. La unidualidad entre dos términos significa que éstos son, a la vez, ineliminables e irreductibles. Por separado, cada término o cada lógica resulta insuficiente, por lo que hay que relacionarlos a ambos y hacerlo en forma de bucle. Ninguno de los dos términos es reducible al otro [y en este sentido hay dualidad], pero tampoco son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente [y en este sentido son uno] (Gómez y Jiménez, 2002, p. 117).

Los autores aludidos arriba señalan que, en los problemas cotidianos se suelen manejar tesis antagonistas que se plantean como “enfrentadas, irreconciliables y excluyentes. Este modo de plantearlas es resultado del pensamiento simplificador, disyuntor y reductor que subyace a ambas tesis”. Por el contrario el paradigma de la complejidad posibilita la asociación de las tesis o proposiciones contradictorias:

Consideradas juntamente, las tesis alternativas suelen expresar verdades. Pero, al rechazar la tesis contraria y, consiguientemente, la parte de verdad que ésta contiene, aisladamente cada tesis resulta insuficiente y mutilante. Un paradigma de la complejidad nos insta a ver e integrar las dos tesis antagonistas, a desarrollar una visión poliocular. (Gómez y Jiménez, 2002, p. 117).

Somos conscientes de la trayectoria estructuralista que marcó la mayoría de la producción semiótica de Roland Barthes, postura que contradiría *a priori* los postulados complejos, pero existe una explicación histórica de la transformación en el tiempo del pensamiento barthesiano, que culminó en su obra *S/Z*, más propio del postestructuralismo (corriente que se opone al paradigma estático de estructura). De esa cuenta, el segundo Barthes y sus postulados postestructuralistas, guardan más coincidencias con el pensamiento de Edgar Morin, que con los principios del estructuralismo ortodoxo.

Tabla 3-2 Cuadro comparativo entre el AT y el pensamiento complejo transdisciplinar

Puntos convergentes	<i>Análisis Total de Roland Barthes</i>	<i>Teoría de la complejidad de Edgar Morin</i>
<p>A nivel narrativo, Barthes acepta que la figura de la “paradoja” reconcilia los opuestos como una “transgresión” al relato que deriva en su “escándalo”.</p>	<p>Código simbólico: la retórica ha inventado dos figuras divergentes: la Antítesis, que supone la oposición dada, nombra lo inconciliable; y la Paradoja, que induce o soporta una transgresión, puesto que es la alianza de lo inexpiable, de lo antagónico... su escándalo es inmediatamente detectable (Barthes, 1997, p. 21).</p>	<p>Principio dialógico: “Los antagonismos también son complementarios, no existe lo uno sin lo otro y cada uno lleva inherente su antagónico. Aquello que pensábamos contrapuesto, bajo esta nueva perspectiva resulta dialógico” (Barceló, 2011, p. 87; Morin 1999, p. 56). La complejidad nos insta a ver e integrar las dos tesis antagonistas, a desarrollar una visión poliocular. (Gómez y Jiménez, 2002, p. 117).</p>
<p>El “análisis progresivo aplicado a un texto único” de Barthes, equivale al principio hologramático de la complejidad.</p>	<p>El texto único: “El texto único vale por todos los textos de la literatura, no porque los represente (los abstraiga y los equipare), sino porque la literatura misma no es nunca sino un solo texto: el texto único no es acceso (inductivo) a un Modelo, sino entrada a una red con mil entradas” (Barthes, 1997, p. 8).</p>	<p>El principio hologramático: “Así como la totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula, igualmente el individuo es una parte de la sociedad y la sociedad está presente en cada individuo por el lenguaje, la cultura, la historia y las normas” (Barceló 2011, p. 88).</p>
<p>La complejidad inherente a la realidad, es llevada al texto gracias a las habilidades narrativas del autor.</p>	<p>Código sémico: Las connotaciones (o sentidos) se encuentran en varios espacios: uno secuencial y ordenado, otro espacio aglomerativo, en lugares del texto correlacionados con sentidos exteriores al texto, con los que forma “nebulosas de significados, y por último, como vía de acceso a la polisemia y la pluralidad del texto (Barthes, 1997, p. 5).</p>	<p>Principio de no-linealidad: en la realidad compleja no siempre se da el efecto causa-efecto, pudiendo encontrar comportamientos caóticos o indeterminados, dentro de un ambiente de incertidumbre. James Rosenau llama a esto el “efecto mariposa” o “la fuerza de los pequeños sucesos” (Barceló, 2011, p. 90; Morin, 2011).</p>
<p>La naturaleza</p>	<p>Código sémico: los semas son</p>	<p>Se ha de incorporar el error como</p>

humana es inestable e incierta	unidades sígnicas cuyas propiedades son: inestabilidad, dispersión, reverberaciones del sentido (Barthes, 1997, pág. 14).	estrategia de conocimiento, y aprender a manejar la incertidumbre a partir del afianzamiento de las certezas (de la Torre, 2005, p. 20, citando a Morin, 1999).
La naturaleza humana es multivalente	Campo simbólico: lugar de multivalencia y reversibilidad. Accesible por múltiples entradas (Barthes, 1997, p. 14).	Principio hologramático: no sólo la parte está en el todo, sino que también el todo en tanto todo está dentro de la parte (Morin, 2011).
No existe un paradigma único para juzgar las acciones humanas, cada una tiene su propio código.	Código proairético: las acciones, más empíricas que lógicas, no responden a ningún orden legal de relaciones, sino al sentido plural de su textura (su entramado propio y �nico) (Barthes, 1997, p. 15).	El conocimiento simplificante es mutilante y se traduce en manipulación, represión, devastación de lo real, desde el momento en que se transforma en acción y singularmente en acción política” (Osorio, 2002, p.54)
Para Barthes, el relato actualiza un fragmento de realidad, susceptible de ser nombrado por diferentes ciencias	Código cultural: no reconstruye la cultura que articula, porque tan solo cita a los diversos saberes (o ciencias) presentes en la misma: físicos, médicos, psicológicos, etc. (Barthes, 1997, p. 15).	La transdisciplinaria es la integración teórico-práctica de todas las disciplinas, implica nuevos métodos y técnicas operativos y concretos, para promover la reflexión crítica, integradora y comprensiva de los problemas actuales (Aldana, 2010, p. 52).
Barthes sustituye el paradigma de “estructura” por la noción de “código”	El código no es un paradigma que haya que reconstruir a toda costa... es una perspectiva de citas, un espejismo de estructuras, son el jalón de una digresión virtual hacia el resto de un catálogo (Barthes, 1997, p. 15).	La visión transdisciplinaria reemplaza la reducción y elimina la homogenización. Toma en cuenta el flujo de información que circula entre varias ramas de conocimiento (Aldana, 2010, p. 53)
El conocimiento transdisciplinar que asemeja una red se “traduce” en la noción de código: el tejido a través del cual se tejen las “voces” del texto.	Los códigos son la “red” o tejido, “a través del cual pasa el texto”, y que “al pasar a través de él se hace texto”. De tal manera que, estos códigos son la referencia sensible y aprehensible del carácter multivalente e inasequible del texto. (Barthes, 1997, p. 15)	El conocimiento no se crea desde un nodo particular, sino desde el entramado dinámico, dialógico y permanente entre nodos, alcanzando un conocimiento de entretejidos. Es un pensamiento en red (Aldana, 2010, p. 52).

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores que aparecen citados en el cuadro.

A partir del cuadro anterior (**Tabla 3-2**) , podemos afirmar que existen puntos coincidentes entre la presente investigación y las propuestas del pensamiento complejo, a juzgar por lo expuesto por Morin, quien aconseja convertir el aula en un “laboratorio de vida democrática”, donde se puedan instaurar reglas de cuestionamiento de las decisiones consideradas como arbitrarias (del profesor o de autoridades), para así convertir la clase en un lugar de aprendizaje del “debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas” (Morin, 1999, p. 59).

Otro punto de coincidencia entre nuestro estudio y la visión compleja, lo constituye la sugerencia de abordar los problemas más profundos de la comprensión humana desde la propuesta artística, y en especial desde el cine, debido a que nos permite explorar las cualidades y defectos que van más allá de las apariencias externas y “objetivas”.

El cine, que favorece el pleno empleo de nuestra subjetividad, por proyección e identificación, nos hace simpatizar y comprender a aquellos que nos serían extraños o antipáticos en un momento cualquiera. Aquel que siente repugnancia por el vagabundo que encuentra en la calle, simpatiza de todo corazón en el cine con el vagabundo Charlot. Puesto que en la vida cotidiana somos casi indiferentes a las miserias físicas y morales, experimentamos con la lectura de una novela o en una película: la compasión y la conmiseración (Morin, 1999, p. 52).

Según este pensador, a diferencia de la visión cotidiana reductivista de la realidad, el cine y la “literatura novelesca” nos permite la comprensión hacia los demás a través de “la conciencia de la complejidad”, esta vez en referencia a la compleja personalidad de personajes que luego de ser criminales pueden transformarse y redimirse, como Raskolnikov en *Crimen y Castigo*, por ejemplo.

Mientras que en la vida ordinaria nos apresuramos a encerrar en la noción de criminal a aquel que ha cometido un crimen, reduciendo los demás aspectos de su vida y de su persona a ese único rasgo, descubrimos los múltiples aspectos en los reyes gánsters de Shakespeare y en los gánsters reales de las películas policíacas. Podemos ver cómo un criminal se puede transformar y redimir como Jean Valjean y Raskoinikov (Morin, 1999, p. 52).

En nuestro estudio fueron seleccionadas aquellas películas que enfatizan en el aspecto de la complejidad del ser humano. En una presentación del ciclo “Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional”, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales), David Trueba, director de *Soldados de Salamina*, expuso que, tanto en la literatura como en el cine “todo es ficción”, y que, si una película es buena, “olvidas que es ficción, para que la realidad parezca vida”. Por otra parte, el cineasta señala que “a los personajes hay que entenderlos, no justificarlos”. Esto debido a que la gente es compleja, “menos previsible de lo que imaginas”. De ahí que “aportar la complejidad es enriquecer la historia”, lo cual, según él, se logra investigando todo lo referente a la película.

El énfasis en la investigación del contexto de *Soldados de Salamina* se revela en dos espacios: primero en el puramente fílmico, a partir de la investigación periodística que el personaje de la escritora desarrolla, y segundo, en el producto del trabajo de investigación que el literato primero, y el guionista y director después, han realizado para actualizar en la mente del espectador, una serie de sucesos históricos enlazados con los elementos narrativos del filme, que dan ese efecto de que la realidad “parezca vida”, al que se refiere el director. A su vez, el filme actualiza la complejidad de los personajes ficticios e históricos, y centra el desarrollo de la historia en la búsqueda de las explicaciones de tal complejidad (de la escritora enfrentándose a sus fantasmas del pasado, y en el miliciano, respecto de por qué no mató a su prisionero).

3.3 La educación de los valores humanos desde el cine

3.3.1 *El cine como medio promotor de valores*

La diversidad ideológica, racial, política, cultural y de cualquier índole; ha sido causa de la mayoría de conflictos humanos a lo largo de la historia. Las guerras civiles de España y Guatemala en el siglo XX no fueron la excepción. La reflexión derivada de las películas que de tales guerras se presenciaron, tendrá que estar orientada hacia la revisión del

problema de la diversidad en las sociedades que presentan nodos ideológicos, culturales, raciales opuestos entre sí, y que históricamente han sido causa de conflictos.

Para intentar reducir la intolerancia a la diversidad, se puede acudir a la naturaleza “mestiza” del cine, en cuanto en él podemos encontrar el rastro de hechos históricos, científicamente probables; así como cualquier tipo de creación libre del ser humano. Las películas estudiadas en este trabajo implican esa doble identidad, por cuanto se basan en hechos históricos, pero acuden a la narración de una historia ficticia, creada, inventada por el autor del guión; precisamente para hacer más digerible la crudeza de los hechos acaecidos. En otras palabras, en este caso, el cine constituye un medio híbrido entre la ciencia (investigación histórica), y el arte (expresado en multitudes de formas).

Pese a ello debemos tomar en cuenta que, una de las críticas más comunes que los educadores hacen al cine es su contenido de “antivalores”, díganse modelos contrarios a los valores convencionales. Ello muchas veces dificulta su utilización en las aulas, sin embargo, tal y como dice Lanzas (2009, p. 88), si bien es cierto que, la “realidad que refleja el cine es muy sesgada”, su uso en el aula es posible a través de “filtros” críticos aportados por la escuela, al abordar los temas de racismo, discriminación, machismo, individualismo, consumismo, hipocresía, etc., muy frecuentes en la pantalla.

Contrario a la crítica anterior, Prats (2005) considera que el cine puede incidir en incrementar los valores de los educandos. Valores tales como la confianza, la generosidad, el amor, etc. se ven reflejados en las cintas de estreno cotidiano, y pueden ser muy bien aprovechadas por el profesor. Este autor indica que existen películas en donde se muestran estos valores llevados hasta los límites de dar la vida por los otros, como *La lista de Schindler*, o *La vida es Bella* (Prats, 2005, p. 27).

Para darnos una idea del uso del cine en la formación de valores en el ámbito educativo español, acudimos a un estudio que la Universidad de Vigo realizó en Galicia, en 2009. Esta investigación se propuso establecer: ¿Qué tipo de educación y valores se fomentan con el cine que ven los escolares? ¿Qué películas son las preferidas por los menores de 12 años? y ¿Cómo podrían explotarse didácticamente?, entre otras preguntas. Los resultados más relevantes de la investigación revelaron que, la opinión general del uso del cine en educación es positiva en la mayoría de educadores sujetos de estudio: 80% de

los docentes entrevistados valoran el carácter formativo del cine en educación, 78% el carácter informativo y 76% el carácter lúdico (Raposo 2009, p. 106).

Además, el 76% de profesores dicen que utilizan el cine en el aula “porque promueve el interés y motivación” de los alumnos. Sin embargo, aducen que el principal motivo de no usar el cine en sus clases es porque “las películas existentes no se ajustan a la materia” (36%) (Raposo, 2009, p. 108). Al respecto podemos establecer que, la mayoría de expertos del uso del cine en el aula, no consideran necesario que exista un vínculo entre la película con los contenidos del currículo, porque el docente puede tomar temáticas incluso contrarias a dichos contenidos, para abrir el debate y la reflexión.

Otros resultados del estudio de la Universidad de Vigo, revelan que, mientras el cine es usado con mayor frecuencia en las materias de: Conocimiento del medio (17%), Lengua castellana (16%), y Lengua Gallega (16%); las ciencias biológicas y físico químicas fueron en las que menos se usó el cine (2%) (Raposo, 2009, p. 110). Por otro lado, el género más solicitado para usar en el aula fue el histórico-documental (4%), aunque la comedia y el género de aventuras no está muy lejos de él (3.79% y 3.93% respectivamente (Raposo, 2009, p. 116). Un dato importante es que la mayoría de niños se queda sin hacer alguna actividad didáctica para fijar los aprendizajes, al final del visionado. Tan solo el debate y los dibujos figuran (37% y 30%) (Raposo, 2009, 136).

3.3.2 El cine como interfase entre conocimiento, arte e imaginación

Bohm (citado por Novo), indica que “la naturaleza opera más como un artista que como un ingeniero”, reflejando en esa frase la dualidad necesaria de la educación con pertinencia de los valores inherentes al ser humano: cognición y emoción, esa “interfase entre lo que nuestros sentidos perciben y nuestro espíritu imagina” (Novo 2003, p. 57).

Novo denomina a esa amalgama de ciencia y arte “ecoarte”, en donde la obra de arte (películas, música, pintura, etc.) “se sitúa en la interfase entre lo que la Ciencia nos dice y lo que la imaginación nos advierte, también entre el sujeto histórico y su contexto” y el medio ambiente. Acercándonos así a la definición de Octavio Paz, de un “arte de la convergencia” o de la “reconciliación” (Novo 2003, p. 59).

A diferencia de la Ciencia, el Arte actúa con libertad en sus intentos de aprehender la realidad. Mientras que la Ciencia intenta homogenizar sus métodos y hacerlos entendibles a todos por igual, el Arte se propone lo contrario. Esta ausencia de dogmatismo puede contribuir a que el espectador (estudiantes en este caso), aprecie la diversidad sin estar atado a ideas preconcebidas, métodos o doctrinas. El cine como recolector de las artes visuales, la música, y muchas otras; puede ser un motivo artístico para educar en la diversidad. Las sociedades de posguerra pueden hacer uso de materiales artísticos (como el cine), en las necesidades de reconciliación de las partes anteriormente enfrentadas.

Debido a su dimensión artística, Ferro (1995, p. 190), denomina "escuela paralela" al mundo del cine y la televisión. Según él, es posible que esta escuela modifique la visión de la historia de los espectadores, sobre todo debido precisamente a sus ingredientes artísticos. Por ejemplo, Ferro opina que la mayoría de franceses han aprendido más acerca de Richelieu o Mazarino a través de las novelas de Dumas, o sus réplicas cinematográficas, que lo que hayan aprendido a través de los libros de historia. Ferro aclara la razón de ello:

La obra de arte se perpetúa en el tiempo, no sufre cambios sustanciales a través de los siglos [valga el ejemplo de Dumas]. Ciertamente cada público interpretará diversos significados gracias a la polisemia del arte, pero éste como tal, permanece inamovible: Aunque se multiplique [la obra de arte] el problema persiste (Ferro, 1995, p. 190).

Según Wagensberg (citado por Novo), el arte nos faculta para “desvelar complejidades ininteligibles desde el punto de vista científico”. Novo secunda la idea, indicando que la intuición, la imaginación, la “capacidad de hacer asociaciones inéditas”, nos permiten acceder a espacios complejos que no se pueden “Apresar o comprimir en el marco de una teoría, una fórmula, una ley general”(Novo, 2002, p. 53). La autora prosigue:

Frente a la idea de inteligibilidad de la Ciencia, y de comprensión de las leyes científicas, que impone el ejercicio de aislar, de acotar, el Arte no intenta reducir la complejidad, se limita a aceptarla. Se conforma con recrearla, imaginarla, representar los aspectos de lo real o de lo imaginario. Frente al intento de universalidad de la Ciencia, un intento homogeneizador, tendente a superar las diferencias bajo leyes o principios de aplicación universal, el Arte busca precisamente la creación y expresión de lo diferente, lo único, irreplicable (Novo, 2002, p. 55).

La educación para la diversidad, deberá acudir entonces, antes que a las disciplinas científicas, por su naturaleza proclives al aislamiento y homogenización; a la mediación de otros métodos capaces de hacer florecer la apreciación artística de lo diverso y heterogéneo: “El Arte se constituye así en un ámbito de libertad, que permite imaginar mundos posibles, incluso darles forma. Es un espacio para la creación y la comunicación, un ámbito para el florecimiento de la diversidad” (Novo 2002, p. 55).

A partir de lo expuesto arriba, encontramos que el carácter artístico del cine lo hace recomendable de utilizar en el aula, Lanzas (2009) expone que, a pesar que la obra de arte puede ser un “engaño” a los sentidos, el público lo sigue consumiendo, pues no pretende encontrar la realidad *per se* en él, sino más bien un reflejo de elementos de la realidad, pero dispuestos de manera creativa.

A través del cine, las personas reciben un impulso para ver su existencia más allá de lo conocido y establecido, para confiar en que la vida, como el arte, puede ser una labor de creación y libertad más que un destino, para acercarse a todo lo humano e incluso vivirlo vicariamente a través de los personajes (Lanzas, 2009, p. 28).

La seducción que el arte ejerce sobre su espectador, lo invita a crear (tal y como el artista crea su propio mundo), nuevos órdenes distintos a los actuales, y a recrear en su mente y su espíritu, otras interpretaciones de la realidad. En el caso de este estudio en particular, el cine referente a las guerras civiles de Guatemala y España, vendrían siendo esas obras de arte que no solo relaten los hechos históricos relevantes, sino que “hagan cómplice” al el estudiante, en esa “mirada, en el momento en que creador y espectador mezclan su intuición o su deseo, alcanzan a fundir lo visible y lo invisible” (Novo 2003, p. 56).

3.4 Los nuevos contextos mediáticos de los estudiantes: la iconosfera

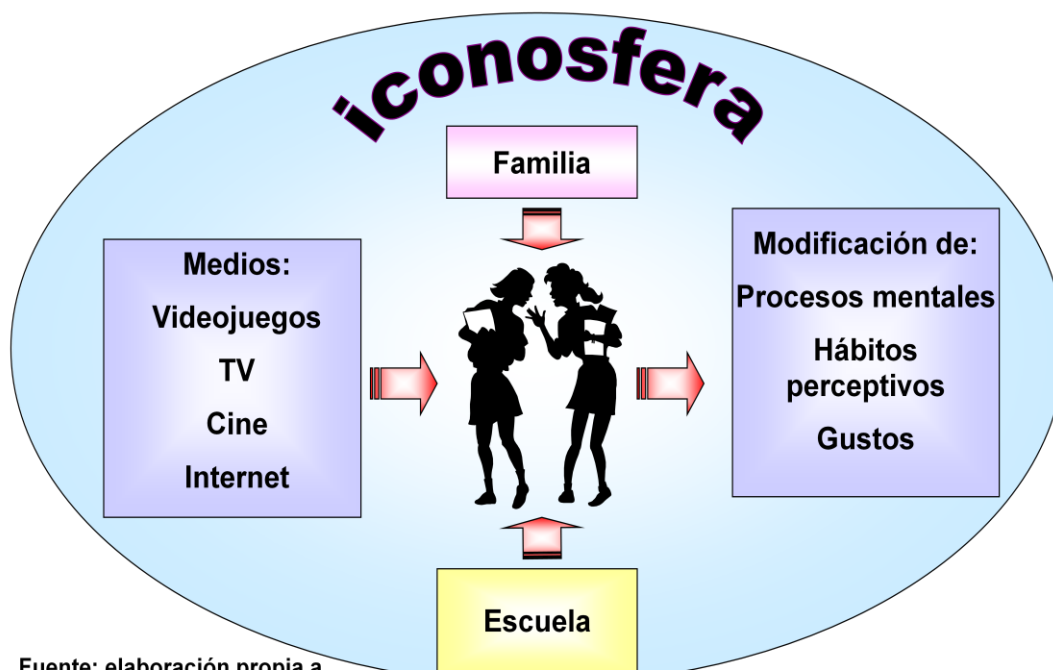
3.4.1 La iconosfera y la modificación de los procesos mentales

Debido al contacto diario con los lenguajes audiovisuales, el alumno ha aprendido nuevas destrezas y habilidades para adaptarse mejor a la <iconosfera> (cultura icónica) en

que vive sumergido. En su libro *La publicidad*, modelo para la enseñanza; Joan Ferrés y Prats, discute los pros y contras de las producciones videográficas escolares comunes, comparándolas con las producciones mediáticas, y sobre todo con los spots publicitarios. Ferrés sostiene que “la cultura audiovisual o iconosfera genera un nuevo tipo de persona, modificada profundamente en cuanto a hábitos perceptivos, en cuanto a procesos mentales y en cuanto a gustos” (Ferrés, 1994, p. 8). Más tarde, el autor hace ver la siguiente paradoja: hace algún tiempo, cuando la cultura escrita era dominante, había un índice muy elevado de analfabetismo, mientras que ahora, que ese índice se ha reducido notablemente (en el caso de España por ejemplo), nos encontramos que la cultura hegemónica es la audiovisual, e igual que antaño, se enfrenta a ella una gran masa de analfabetos audiovisuales.

Figura 3-3 La iconosfera como entorno mediático de los estudiantes

Contexto de los estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de Ferrés, 1994.

Freinet (citado por Ferrés, 1994, p. 8), señala el atraso en que se encuentra la escuela con respecto a esta cultura, y lo obsoletos que resultan sus métodos educativos tradicionales. El opina que la escuela es culpable de mantener una disociación abierta con el entorno mediático que envuelve al educando, y que de continuar empleando instrumentos y sistemas “válidos hace cincuenta años”, subsistirán en la escuela los “brazos cruzados, las memorizaciones y los ejercicios muertos”, mientras que afuera de ella, se presenta “la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine”.

Existen diferencias puntuales entre los lenguajes escolares y mediáticos, por ejemplo, la expresión verbal, que mientras es cuasi hegemónica en la escuela, la comunicación en la sociedad es icónica o audiovisual. Mientras los estudiantes viven inmersos en un mundo habituado a la <cultura mosaico>, tal como la define Abraham Moles, “caracterizada por la inmediatez, la no-linealidad, la ubicuidad, la dispersión y el caos aleatorio, la seducción, la fascinación sin reflexión crítica”, la escuela se empeña en seguir insistiendo en “el análisis, la estructura, el rigor y la sistematización, el verbalismo y la lógica, pero con distanciamiento y sin capacidad de seducción” (Moles, 1999). A partir de lo anterior, encontramos que escuela y medios presentan rasgos diferenciados, lo cual se expone en la **Tabla 3-3**.

Para ilustrar la manera en que la civilización audiovisual, o iconosfera (**Figura 3-3**), ha ido transformando al alumno que hoy nos encontramos en las aulas, Ferrés echa mano de los estudios en torno a la especialización de los hemisferios cerebrales, y cómo éstos responden a los diferentes estímulos y se van adaptando al entorno en el que es necesario dar respuestas coherentes a la supervivencia. Actividades como la lectura y la escritura son controladas fundamentalmente por el hemisferio izquierdo, porque son prioritariamente de carácter analítico, lógico y abstracto.

En cambio, actividades como el reconocimiento de una imagen icónica son controladas sobre todo por el hemisferio derecho, porque son prioritariamente operaciones globalizadoras, fuertemente conectadas con la intuición, la sensibilidad y la emotividad (Ferrés, 1994, p. 17). Bajo estos parámetros, e intentando no caer en el reduccionismo, este autor hace una constatación del desarrollo diferenciado del cerebro humano y por tanto de capacidades mentales, en función de los medios que convierte en hegemónicos una cultura.

Tabla 3-3 Rasgos característicos que diferencian a la escuela de los medios:

Escuela	Medios de masas
Cultura humanística	Cultura mosaico
Hegemonía verbal	Hegemonía audiovisual
Abstracción	Concreción
Análisis	Inmediatez
Lógica	Sensaciones
Sistematización, estructura	Dispersión, caos aleatorio
Linealidad	Ubicuidad
Incapacidad de seducción	Capacidad de fascinación
Voluntad personalizadora	Riesgo despersonalizador

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés, 1994, p. 9.

El abuso de las nuevas tecnologías por parte de las nuevas generaciones, tiene también sus peligros, y sus excesos alteran la psique de las mismas. En su artículo titulado “Tecnoadicción amenaza la salud”, Velásquez (2012, p. 27) documenta un experimento hecho en la Academia de Ciencias de China, en donde se estudió el comportamiento de 35 jóvenes de entre 14 y 21 años, todos ellos asiduos del internet. Los resultados fueron que 17 de ellos padecían de “Desorden de Adicción a Internet”, el cual consiste en “cambios en las conexiones neuronales y sus funcionamientos”, provocados por jornadas excesivas de interacción con dispositivos multimedia y de internet. Dicho mal se manifiesta en desórdenes del comportamiento equiparables con los de cualquier otra adicción del tipo de drogas y medicamentos. El médico Hao Lei, quien lideró el monitoreo de comportamientos de los sujetos del experimento, encontró que:

Entre las imágenes de escáner se hallaron modificaciones en la materia blanca del cerebro, donde se encuentra la parte del sistema nervioso central, que contienen los axones -fibras encargadas en la conducción de las señales nerviosas-. Es decir que quien pasa muchas horas en internet, sufre cambios en su masa encefálica, como sucede con los adictos al alcohol o drogas. (Velásquez, 2012, p. 27).

Lo anterior reafirma la responsabilidad que tiene la escuela, de orientar debidamente en el uso de los medios. Por fortuna, la atención que la industria mediática (Tabla 3-3), y particularmente la cinematográfica ha dado a las nuevas generaciones, brinda la oportunidad de contar con materiales orientados a los intereses de los alumnos, cargando de significados juveniles las películas, para aumentar su consumo en ese rango de edad. Ibáñez (2010, p. 91), considera que esto es debido a la crisis que la figura de la familia posee en el siglo XXI: “En buena medida porque la familia como estructura social, como institución, o desaparece o se muestra en crisis en el trasfondo liberador de los acontecimientos”.

En las últimas dos décadas, incluso en las películas que tienen como argumento la Guerra Civil Española, han cambiado los protagonistas adultos por otros más jóvenes (*El laberinto del Fauno*, *La lengua de las mariposas*, *El viaje de Carol*, etc.). Ibáñez lo explica así: “El perfil adulto de las películas de la Transición da paso a un cine que se ajusta a la importancia que ha cobrado la juventud en las sociedades contemporáneas (no solo ante las taquillas), y son los jóvenes y los adolescentes los protagonistas de las narraciones”. Para el autor citado, esto responde a una “estrategia que combina las ambiciones lógicas de los productores del filme con el deseo de actualizar la memoria de unos hechos, muchos de ellos reales o basados en hechos reales, que tienden a difuminarse con el paso del tiempo” (Ibáñez, 2010, p. 92).

Greenfield (citado por Ferrés),relataque estudios realizados en Israel demostraron el desarrollo de habilidades visuales y espaciales en niños expuestos al programa *Sesame Street*, que los hacía más diestros en la capacidad de coordinar informaciones a partir de más de una perspectiva visual, respecto de chicos que no habían visto la serie. Todo ello, según el autor, explicaría el por qué se les facilita a los niños y los jóvenes la resolución de los videojuegos o de juegos del tipo del cubo Rubik, comparado con las dificultades de los

adultos: “no es que las nuevas generaciones sean más inteligentes, es que han desarrollado otro tipo de inteligencia” (Ferrés, 1994, p. 19).

3.4.2 Los medios y la modificación de los hábitos perceptivos y de los gustos

La queja generalizada entre los profesores, de que el estudiante es renuente a adoptar el rigor del razonamiento lógico y verbal, regularmente se detiene en la “falta de voluntad” o incapacidad para el esfuerzo que presentan los jóvenes. Pero podría más bien tratarse de una incapacidad mental provocada por el medio, tal y como lo afirma Ferrés: “Hoy el alumno es más capaz de comprender sintiendo o intuyendo que de comprender razonando o analizando”, para luego asegurar que: “es lógico que una persona que ha sido modificada en sus hábitos perceptivos y en sus procesos mentales sea también una persona modificada en sus gustos” (Ferrés, 1994, p. 20).

En su libro *Enseñar a nativos digitales*, Marc Prensky (2011, p. 12), dice al respecto que los problemas del alumno actual no residen en su capacidad de concentración, sino en su alto nivel de selección de los materiales que merecen su atención, ya que la sobrecarga de información a la que se ve sometido a diario lo ha condicionado a elegir tan sólo los que más le incumben, según su propia experiencia, sobre todo en aquellos medios que los tratan “como individuos”, y no como “parte de un grupo o clase”:

[Pese a la opinión de sus profesores], Hoy día los alumnos no tienen el pequeño margen de atención o la incapacidad de concentrarse de que se les acusa. Muchos de los que no se concentran en el colegio se sientan horas, por ejemplo, completamente centrados en una película o en videojuegos. Así pues, no es la capacidad de atención de nuestros estudiantes lo que ha cambiado, sino más bien su tolerancia y sus necesidades. Hoy los jóvenes tienen que elegir continuamente entre una plétora de reclamos su atención producidos de forma muy costosa: música, películas, anuncios, televisión, internet y muchos más. Han aprendido a centrarse solo en lo que les interesa y en las cosas que les tratan como individuos más que como parte de un grupo o clase (como nosotros hacemos con frecuencia en la escuela). En un mundo cada vez más poblado, la elección, diferenciación, personalización e individualización se han convertido para los jóvenes de hoy no solo en una realidad, sino en una necesidad (Prensky, 2011, p. 12).

Ferrés (1994), presenta una lista de los gustos de las nuevas generaciones, los cuales han sido modificados por los medios de comunicación (**Tabla 3-4**). Estas categorías gustativas tienen especial importancia para la presente investigación, en tanto que el cine, siendo parte de los medios de comunicación de masas, puede ser un medio particularmente positivo a la hora de emplearlo sistemáticamente para efectos educativos. Sobre todo, desde la perspectiva de Ferrés, en cuanto a encontrar lógico a que aquel estudiante que se siente capacitado en determinadas actividades, se encontrará a gusto con ellas, mientras que estará incómodo con aquellas otras en las que se siente menos capaz.

Tabla 3-4 Modificación en habilidades de atención de los estudiantes:

Incapacidad y rechazo de:	Capacidad y necesidad de:
Abstracción	Concreción
Estatismo	Dinamismo
Silencio	Estimulación sonora
Lógica	Intuición
Análisis	Sensación

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés, 1994, p. 20.

El éxito de las series infantiles televisivas *Sesame Street* (*Plaza Sésamo*, o *Barrio Sésamo*, por sus versiones hispanas), y *The Electric Company*, se deben a un hecho paradójico: a pesar de su finalidad educativa, ambos basan su efectividad en las técnicas persuasivas diseñadas por las agencias de publicidad. Joan Ganz Cooney, productora de *Sesame Street* declara que la serie “había sido concebida al estilo de los spots publicitarios con el objetivo preciso de utilizar los instrumentos de fijación de la atención puestos a punto por los anunciantes” (Ferrés, 1994, p. 22). Esto ejemplifica la explicación de este autor en cuanto a que en el ecosistema de las comunicaciones (entendido por un conjunto

de elementos interrelacionados), toda invención técnica o artística ha obligado siempre a la modificación de su conjunto de componentes. Y sobre todo, de las vías de interrelación del ecosistema mediático con sus espectadores.

Prensky (2011, p. 9), utiliza el término “nativos digitales” para referirse a la generación de estudiantes actuales, que han nacido rodeados de dispositivos tecnológicos de toda índole. Este autor encuentra que este tipo de alumnos han cambiado “en gran medida como resultado de sus experiencias con la tecnología fuera de la escuela, y ya no están satisfechos con una educación que no se dirige de forma inmediata al mundo real en el que viven”. Por lo tanto, invita a los docentes a aprovecharse de la misma tecnología que “distrae” a los jóvenes:

La tecnología digital que está entrando ahora, más o menos rápidamente en nuestras aulas, usada correctamente, puede ayudar a volver el aprendizaje de nuestros alumnos conectado con la realidad, atractivo y útil para su futuro... La misma tecnología digital que produjo los cambios en nuestros estudiantes también proporciona las herramientas para implementar por fin las formas de aprender más efectivas y reales (Prensky, 2011, p. 9).

Con lo dicho anteriormente, nos encontramos no solamente con una revolución tecnológica, sino también cultural y social. Si tomamos en cuenta la “comprensión de los medios como extensiones del hombre”, tal como lo afirma McLuhan, los consideraremos como prolongaciones de nuestros sentidos a partir de las cuales entramos en contacto con el mundo. Así como la pala es extensión para la mano, y la rueda del pie, la televisión es la prolongación de la vista y el oído. Debido a las implicaciones físicas y psíquicas que estos cambios implican, a nivel individual y grupal, podemos decir que nos encontramos ante una revolución no solamente tecnológica, sino que también cultural y social. Para McLuhan, lo que tiene más influencia en la historia de la civilización humana, no han sido las ideas, o las ideologías, sino las invenciones técnicas y los descubrimientos, sobre todo los aplicados a la comunicación. según esto, “provoca más cambios el hecho de tener televisión que los contenidos que pueda vehicular una cadena de televisión determinada” (Ferrés, 1992, p. 21).

Dependiendo de las características del medio, se privilegian ciertos contenidos por sobre otros, por ejemplo, la televisión y el cine privilegian el mensaje icónico e inmediato;

mientras que los medios impresos privilegian el verbal o argumentativo. De ahí que las tecnologías condicionan los contenidos, privilegiando unos y excluyendo otros. Debido a ello, los cambios tecnológicos transforman personas y con ellas su cultura y sus relaciones sociales.

3.4.3 El aporte que ofrecen los medios especializados a la escuela

En su libro *Un espíritu libre no debe aprender como un esclavo*, Roberto Rossellini, director italiano de cine, teoriza respecto del uso que de los medios puede hacer la escuela, y en especial las ciencias. Por ejemplo, distingue los usos de los medios a favor y en contra de la educación: “los medios de comunicación masiva uniformizan a los públicos de todas las edades, pero el empleo inteligente de los mismos podría facilitar la instrucción”. Ciencias tales como la geografía se verían beneficiadas con el uso de la imagen en movimiento, y así contribuir a borrar su imagen de tedio y aburrimiento en los educandos:

La imagen puede liberar a las ciencias de sus limitaciones abstractas analíticas dogmáticas. Además [las ciencias] pueden ser formativas, si se les tratan como objeto de investigación y como sujeto de expresión, y no como memoria (Rossellini, 2001, p. 147).

El cine y la televisión, junto con los demás medios de comunicación, se han especializado en la búsqueda de recursos audiovisuales cada vez más atractivos y potentes, debido a que a diario se enfrentan con la exigencia de captar la atención del público. Sin embargo, estos recursos muchas veces son desconocidos o incomprendidos por los profesionales de la educación, quienes suelen acomodar los contenidos de los programas educativos a los discursos lineales que repiten en el aula de clase. Por ejemplo, se debe tomar en cuenta que el medio condiciona los mensajes: las revistas y el periódico, como medios de expresión verbal que son, privilegian el proceso de la información de manera lineal o secuencial, con una lógica deductiva.

En cambio el cine y la televisión tienden a procesar la información de manera global o en paralelo, su lógica es experiencial (Ferrés, 1992, p. 28). Por otra parte, el éxito comunicativo de los medios, es que no organizan los mensajes en función de los contenidos

que promocionan, sino en función de aquellos símbolos capaces de conectar los deseos profundos del público, asignando así un valor semántico a los objetos. Péninou dice que la identificación e implicación del espectador con los personajes de la película funciona a partir de la “elección misma de los personajes, en cuanto representativos de un determinado mundo social, de un cierto tipo de ser o de una cierta ejemplaridad de conducta” Ferrés, 1992, p. 32).

Esta implicación del espectador, es consecuencia del atractivo del cine, que a su vez lo hace ideal para trabajar en el aula con jóvenes y niños: “el cine sabe que nadie está obligado a prestarle atención, y por ello se exige ser atractivo”. En torno a ello, su carácter de “entretenido” se lo debe incluso, al hecho de ser forzado a variar su contenido constantemente, para no aburrir: “transmite multiplicidad de contenidos de historia, literatura, valores, etc.” (Lanzas, 2009, p. 28).

Otra característica del cine es que su elemento básico de lenguaje es la imagen. Lanzas clasifica este hecho en tres niveles: el primero es que alcanza al espectador desde sus sistemas perceptivos más inmediatos y primarios: vista y oído. En el segundo nivel del uso de la imagen en el cine, encontramos su referencia cultural y la articulación de elementos que dan cuenta de dicho entorno. El tercero es el nivel “subconsciente”, a partir del lenguaje cinematográfico que el espectador no descifra, pero que le afecta: encuadres, movimientos de cámara, música, etc. Este “sistema del lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más impresionantes que existen desde el punto de vista de la comunicación humana” (Lanzas, 2009, p. 29).

Tomaremos a manera de ejemplo paradigmático de lo dicho arriba, el anuncio de Colgate que halló Ferrés en su investigación, en el cual la cantidad de información superaba a aquellos spots considerados sugerentes e incluso a los discursivos; sin embargo el tratamiento diegético (narrativo), conseguía la adecuada integración de imágenes, música y texto verbal, con lo cual lograba el objetivo deseado: una experiencia unificada entre el carácter épico de la lucha de personajes de ficción destinados a lograr el impacto, con la efectiva comunicación del contenido, pese a su elevada densidad de ítems informativos. Por el contrario, el autor constató el fracaso de los mensajes que presentaban un discurso verbal distinto a las imágenes (Ferrés, 1992, p. 68).

Marshall McLuhan expone en su libro *El aula sin muros*, las características de los medios de comunicación masiva como canal educativo. En lo que respecta al séptimo arte, el experto opina que:

La película es a la representación teatral lo que el libro fue al manuscrito. Pone a disposición de muchos en muchos momentos y lugares lo que de otro modo quedaría restringido a unos pocos, la película al igual que el libro es un mecanismo de duplicación (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

Observamos a partir de lo anterior, la esperanza que deposita el experto en las posibilidades expansivas inherentes a los medios, puesto que no son la causa, sino el canal. Esto lo ejemplifica indicando que “el idioma inglés o el español constituyen igualmente un medio de comunicación masiva”, y no por eso alguien siquiera se atreve a señalarlos de perjudiciales. Antes bien, son los usuarios de los medios quienes disponen de ellos para mal o para bien, sean estos usuarios emisores o receptores.

McLuhan expone también, su punto de vista en lo que respecta a los *mass media* y sus contenidos, y recomienda que lejos de satanizarlos, es nuestra tarea emprender, a partir de la búsqueda y configuración de nuevos lenguajes, la lucha por llegar a alcanzar el dominio y la explotación de sus posibilidades de socialización a gran escala de la cultura y del conocimiento. Metafóricamente, los medios son como criaturas salvajes difíciles de someter, pero que, una vez mansas y colaboradoras, podrían ayudar al progreso como una vez lo hizo la bestia de carga, la máquina o la computadora; esto, de ninguna manera coartando sus potencialidades, sino educándolas y orientándolas hacia objetivos didácticos.

Si los medios de comunicación masiva nos sirvieran sólo para debilitar o corromper niveles anteriormente alcanzados por la cultura verbal y de la imagen, no sería por que haya en ellos nada inherentemente malo, sería por que no hemos podido dominarlos con nuevos lenguajes para integrarlos en la herencia cultural global. (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

Para McLuhan, el cine, junto a los demás medios, no sólo es capaz de la reconstrucción del conocimiento, sino también de su sometimiento al contraste con la cotidianidad de la realidad social del educando, a manera de laboratorio virtual de “razonamiento”, y “discriminación”:

La tarea educativa no es exclusivamente propiedad instrumental básica de la percepción, sino también desarrolla el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal. Nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo (McLuhan y otros, 1974 p. 237).

Tal y como lo enuncia Blanco: “Se trata sobre todo de crear un joven telespectador activo, que pueda reaccionar dialécticamente frente a la comunicación, a menudo interesada y no inocente que se le ofrece, para que sea capaz de gozar mejor de esa comunicación mediante el conocimiento de las nociones básicas sobre su realización” (Blanco, 1998, p. 300).

3.5 Una respuesta educativa ante las necesidades actuales: el AI

3.5.1 *El Aprendizaje Integrado (AI) desde la complejidad del cine*

Existen antecedentes muy próximos a la propuesta contenida en esta tesis de utilizar el cine como estrategia educativa. De hecho, compartiendo la perspectiva transdisciplinar, inclusiva e integradora del pensamiento complejo, un equipo de educadores de la Universidad de Barcelona, coordinados por Saturnino de la Torre, y miembros del GIAD (Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico), se ha dedicado a realizar un extenso estudio sobre las posibilidades del cine como auxiliar didáctico, en diversas aplicaciones de educación formal e informal. Este grupo ha editado más treinta publicaciones desde 1992, la mayoría de ellas relacionadas con temas del cine, innovación y creatividad educativa.

Por la importancia que significa la coincidencia de criterios de la presente investigación de tesis, con la propuesta del GIAD, en cuanto a la utilización de estrategias para el uso del cine en la escuela, así como también en cuanto a los postulados epistemológicos y conceptuales desde los cuales éstas están consideradas, a continuación se describirán en detalle los argumentos del AI.

En 2005, este equipo, coordinado por de la Torre, M.A. Pujol, y N. Rajadel, publican el libro titulado: *El cine, un entorno educativo: Diez años de experiencias a través del cine*, en él justifican la utilización del cine como estrategia integradora de múltiples

estímulos (auditivos, visuales, emotivos, cognitivos, lógicos, etc.) que acuden a los aparatos sensoriales y perceptivos del espectador para rodearlo de ambientes simulados muy cercanos a las vivencias de la realidad que, tras experimentarse, pueden ser factor de cambio y mejora de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

El grupo GIAD coincide con Rossellini (2001), en cuanto a considerar al cine como una estrategia de conocimiento, que integra diversidad de ámbitos de estimulación de los sentidos. Rossellini habla de una “nueva pedagogía de la imagen”, entendida como un método educativo que combina la filosofía científica y la técnica audiovisual en un sistema integrado, lo cual puede ser usado como una “herramienta para la regeneración moral, cada vez más necesaria”. El autor señala la necesidad de aprender a pensar y “aprender a aprender” (Rossellini, 2001, p. 140).

Con esta misma visión innovadora e incluyente de la educación, de la Torre (2005, p. 17), explica las características y fundamentos del Aprendizaje Integrado (AI), postura educativa que constituye la “salida pedagógica y didáctica a la luz del paradigma ecosistémico y del pensamiento complejo, desde la visión interactiva, social y planetaria del ser humano”, como recurso “ineludible” para conseguir los cambios esperados en los alumnos moldeados por los medios del siglo XXI. Las bases epistemológicas, de este tipo de aprendizaje se resumen a continuación (para ello, de la Torre toma como referente los postulados de Morin (1999), Nicolescu (1996), y otros representantes del pensamiento complejo y de la transdisciplinariedad):

- ◇ Dado que todo está interconectado e imbricado en un orden superior, la fragmentación académica sólo tiene sentido en función procedimental.
- ◇ El aprendizaje es fruto de la confluencia de las dimensiones física, biológica, social, cultural, psíquica, y espiritual, y se da cita a través de todos los sentidos y las diferentes formas de pensamiento; tan sólo cuando esto tiene lugar, el aprendizaje es relevante e integrador.
- ◇ Los procesos en donde descansa esta confluencia, implican su naturaleza autoorganizativa, transdisciplinar y autopoietica, fruto de la participación y cooperación de todo el organismo, y a partir de el interior de quien aprende más que en la acción de quien enseña.

- ◇ Se ha de incorporar el error como estrategia de conocimiento, y aprender a manejar la incertidumbre a partir del afianzamiento de las certezas (de la Torre, 2005, p. 20).

Estos autores, por otra parte, delimitan los siguientes fundamentos psicopedagógicos del Aprendizaje Integrado (AI):

- ◇ El aprendizaje basado en los intereses y las expectativas resulta mucho más efectivo y sólido que el aprendizaje estimulado desde fuera, esto debido a que conecta afectivamente con las necesidades del educando.
- ◇ Las sensaciones constituyen la fuente principal de conocimiento acerca del mundo exterior de nuestro cuerpo. “La conciencia se nutre de ellas al tiempo que ellas acrecientan la conciencia”. Es por ello que al utilizar la integración sensorial se consigue mayor impacto, interés y permanencia de la información.
- ◇ Las percepciones son el resultado de la interpretación que el cerebro hace de las imágenes enviadas por los sentidos a partir de aprendizajes primarios, experienciales o adquiridos. Por esa razón, la mente percibe en función de “imágenes integradas”, y no de facciones sueltas de una realidad.
- ◇ El papel del formador es la de crear situaciones de intercambio de información que el estudiante ya posee, a través de la generación de experiencias que faciliten la participación, y el uso de materiales que logren los estímulos multisensoriales lo más cercanamente posible a como son percibidos en la realidad (simulación).
- ◇ La planificación escolar será flexible y abierta, y además de los conocimientos académicos, incorporará las estrategias para facilitar las experiencias de aprendizaje, cuyo fin será el compartimiento de significados a partir de la información dada o sugerida (de la Torre, 2005, p. 23).
- ◇ El procedimiento didáctico comporta procesos por los que un determinado estímulo o información pasa a formar parte de las estructuras mentales, de las estrategias de pensamiento o del sistema de valores (de la Torre, 1996, p. 20).

Entre los fundamentos socioafectivos del AI, encontramos los siguientes:

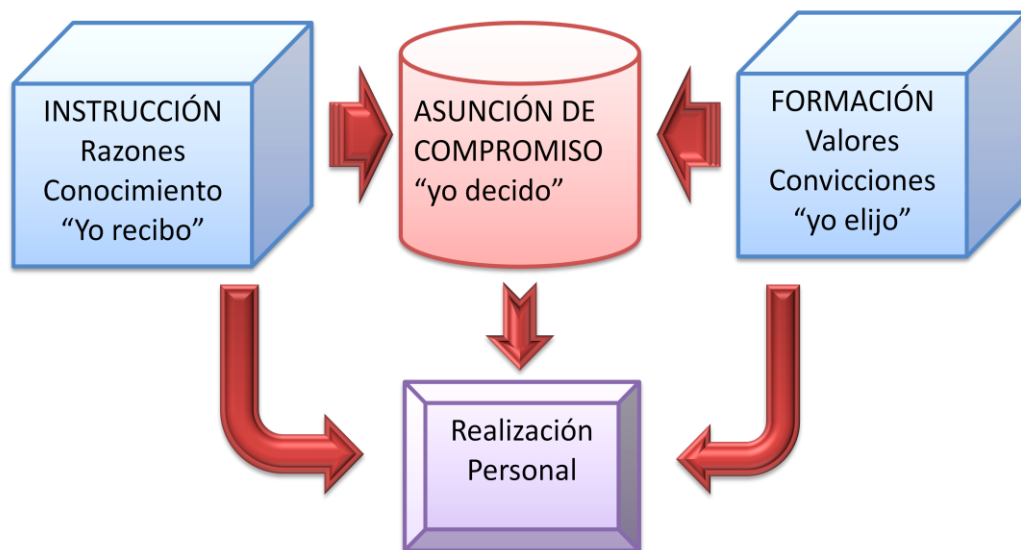
- ◇ En el aprendizaje humano, los aspectos relacionales y las motivaciones son más importantes que los instructivos. La influencia se ve aumentada cuando existe un

lazo socioafectivo sano y fuerte entre escuela y educando, mientras que disminuye cuando éstos entran en conflicto.

- ◇ El aprendizaje se ve empobrecido cuando se ocupa tan solo del apropiamiento simbólico de la realidad, o de su elucubración intelectual. En él pesan más los espacios de interacción cultural (contexto social), dentro de los cuales se aprende.
- ◇ El aprendizaje no es un acto individual. Desde su nacimiento, el ser humano necesita de los cuidados y de la guía de los demás para lograr un pleno desarrollo.
- ◇ El actuar del educador se basa por igual en componentes cognitivos y socioafectivos, pues los cambios profundos se generan por el sentimiento y la actitud, más que por la imposición (de la Torre, 2005. p. 24)

Figura 3-4 Proceso de aprendizaje para lograr el desarrollo personal

Los Aprendizajes Integrados en el proceso de desarrollo personal



Fuente: Elaboración propia a partir de Prats, 2005, p. 27; de la Torre, 2005, p. 30.

Estos postulados del AI parecen dar respuesta a la pregunta de Rossellini (2001, p. 63), sobre si “¿Es posible hallar un método sintético capaz de enseñar todo a todos? Desde una visión directa, no con explicación tediosa, haciendo presentes a los sentidos, que muestre los nudos psicológicos más profundos, garantizando la riqueza del hombre y su evolución”. Rossellini expresa que, si todo ello se cumple, avanzaremos a una educación integral, donde lo “conocido por pocos, ahora será de muchos”, “eliminando prejuicios, egoísmos y celos”. Una ilustración del papel que puede cumplir el AI en este proceso integral de desarrollo es ejemplificada en la **Figura 3-4**.

Según lo dicho por el grupo GIAD, el AI tiene las características siguientes: interdisciplinar, puesto que cada disciplina se convierte en una mirada de la realidad que es complementada por las miradas de otras disciplinas. Podemos decir que, tanto desde la transdisciplinariedad, así como de los procesos de generación de conocimiento y de los componentes psicológicos que comparten, se busca restablecer las relaciones que han sido olvidadas dentro del paradigma analítico y positivo. También es holístico, puesto que toma como referente el desarrollo integral de la persona, además de que busca llegar al espectador a través de estímulos multisensoriales.

Al mismo tiempo es estratégico, puesto que el aprendizaje se convierte en vehículo de crecimiento y progreso sustentable para un grupo social, de sus valores constructivos y de su calidad de vida. En el AI, el estímulo es la sustancia nutritiva de la mente, por cuanto también es multisensorial (de la Torre, 2005, p. 30). Por lo anterior, también podemos calificar al AI como motivador, implicativo, gratificante, dado que la satisfacción del logro se convierte en el estímulo más poderoso que cualquier motivación extrínseca. Cuando el sujeto es capaz de apasionarse por algo, está aprendiendo integradamente, implicándose personalmente. Las diferencias y ventajas que posee el AI sobre su contraparte tradicional, son expuestas en la **Tabla 3-5**.

Tabla 3-5 Ventajas del Aprendizaje Integrado (AI) sobre el tradicional:

Aprendizaje Integrado	Aprendizaje tradicional
Holista	Parcial
Interdisciplinar/transdisciplinar	Disciplinar
Estratégico	Casual
Motivador, implicativo, gratificante	Aburrido, lineal
Multisensorial	Cognitivo
Socioafectivo	Instructivo
Apropiación cultural	Apropiación simbólica
Dinámico, Estimulante	Pasivo
Apasionado	Escéptico
Iterativo	Lineal
Discontinuo, episódico	Por bloques de conocimiento
Integral	Parcelario

Fuente: Elaboración propia a partir de de la Torre, 2005, p.30, Barthes, 2001, p. 32.

3.5.2 El relato fílmico como estrategia del AI

Para de la Torre, el cine es una analogía del conocimiento integrado, por la fusión de códigos y lenguajes, y de elementos imbricados en una historia cuasi experiencial:

El relato fílmico tiene un efecto de desarrollo cerebral, cognitivo-emotivo, superior a otros sistemas de información si lo utilizamos como estrategia didáctica interactiva. El cine estimula todo el cerebro [ambos hemisferios] y una buena película que hace pensar, comporta valores y crea dilemas, tiene un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional, por lo que trasmite, por lo que sugiere y por lo que hace pensar y sentir (de la Torre, 2005, p. 32).

El autor acuña el término “sentipensar”, para referirse a la doble reacción que el educando puede llegar a tener con una buena orientación por parte del docente, a través de la experiencia fílmica. Según él, los cambios posibles van más allá del aprendizaje de conocimientos, pues implican actitudes, creencias y valores. Esto se da como consecuencia de la imbricación entre lo emocional y lo simbólico como requisitos previos del proceso de la construcción del conocimiento. De la Torre justifica el uso del cine como herramienta para lograr el AI, de la siguiente forma:

El cine posee un componente motivador tan importante como los entornos virtuales e informáticos, facilitando con ello los procesos de construcción sociocognitiva de los aprendizajes. Su estimulación multisensorial, la fuerza del relato, la magia de la imagen y la música, la identificación con alguno de los personajes proporciona ideas y sensaciones que facilitan un rico intercambio de pareceres. Una vez creado el ambiente, los asistentes participan con sus puntos de vista e interpretaciones, llegando a niveles más sólidos y transferentes de aprendizaje (de la Torre, 2005, p. 36).

Este autor hace énfasis en la importancia de la elección de películas formativas como parte de la estrategia educativa, por lo que, antes de especificar las etapas de su método de análisis fílmico, se presenta el concepto del cine formativo, y las características de las películas formativas. Dado que, cualquier medio de comunicación es susceptible de ser utilizado como recurso educativo (aunque ninguno fue creado para tal fin, su naturaleza de <medio> lo permite), el cine no es la excepción, sin embargo, de la Torre hace ver que, si nuestra intención es la educativa, se elegirán aquellas películas que, más que informativas sean formativas. La película no necesariamente debe incluir un mensaje (escolar, ni mucho menos), pero sí se puede lograr que exista alguno por medio de la técnica de observación y aproximación que se haga a la misma.

Por eso el profesor es el principal “transformador de las escenas o del relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo; ayudando a descodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc.” (de la Torre, 1996, p. 18). Para el éxito de la técnica, ciertamente es necesaria la capacitación del docente en el dominio del código cinematográfico, ya que eso facilita el mayor aprovechamiento de la información fílmica, así como el dominio del lenguaje permite la comprensión de lo que se escucha, o se

habla, “esta es la magia, el poder oculto del profesorado”, dice de la Torre de la facultad del facilitador para convertir “el medio en entorno constructivo, el cine en recurso formativo” (de la Torre, 1996, p. 25).

Visto lo anterior, podemos suponer que muchas de las películas que se encuentran en la oferta normal televisiva o de salas de proyección, son útiles para el aprendizaje, puesto que “El carácter formativo de una película está más en el espectador que en el director”, “en la reflexión para descifrar sus significados y mensajes que en el argumento” (de la Torre, 1996, p. 18).

Una buena película, tal y como una buena obra de arte, constituye una parte del bagaje cultural, “sencillamente porque son portadoras de valores compartidos por la sociedad, al margen de su origen, evolución y consolidación” (de la Torre, 1996, p. 23). Una exposición pormenorizada de las fases del modelo de análisis de cine formativo que propone este autor (ORA, por sus siglas de Observar, Reflexionar y Aplicar), así como una guía de utilización del mismo está incluida dentro de los anexos de este trabajo.

A continuación explicaremos las coincidencias procedimentales entre el AT y el análisis ORA que de la Torre propone:

Tabla 3-6 Procedimientos comunes entre el AT de Barthes y el ORA de de la Torre.

Análisis Total (AT)	↔	ORA (AI)
Código Sémico		Códigos verbales e icónicos
Código Proairético		Comunicación no verbal, actitudes
Código Cultural/Referencial		Hábitos, creencias y reglas asumidas
Código Simbólico		Códigos dinámicos o simbólicos
Código Hermenéutico		Interacciones y códigos dominantes
Código Cinematográfico		No lo contempla

Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1997; de la Torre, 1996.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación

Capítulo IV

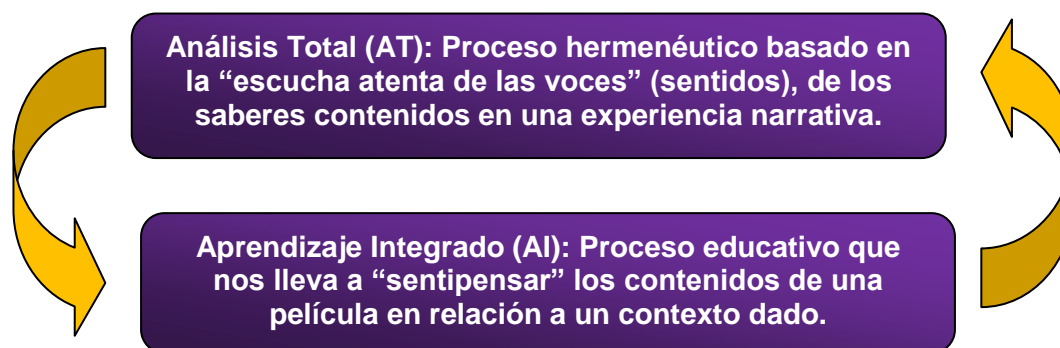
Diseño de la Investigación

En síntesis, este estudio persigue explorar la posible transformación del estudiante, a través de aumentar su reflexión crítica, llevándolo a “sentipensar” (de la Torre, 1996), los estímulos multisensoriales del cine, generando así Aprendizajes Integrados (AI). Para lograrlo, se empleará el Análisis Total (AT), que permite la escucha de las “voces” (Barthes, 1970), o sentidos que provoca una experiencia narrativa (ver **Figura 4-1**).

Para llevar a cabo lo anterior, y debido a la naturaleza compleja del estudio, la estrategia metodológica fue escalonada en tres Dimensiones: Semiótica, Histórica y Educativa, las cuales fueron abordadas desde diversos enfoques epistemológicos (como en la mayoría de investigaciones cualitativas exploratorias, dichas dimensiones fueron esclarecidas paralelamente al trabajo de campo). En la **Figura 4-2** se muestra la forma en que se logró integrar el proceso de trabajo que posibilitó, primero la construcción del objeto de estudio, como también el diseño y ejecución de las sucesivas etapas en la investigación.

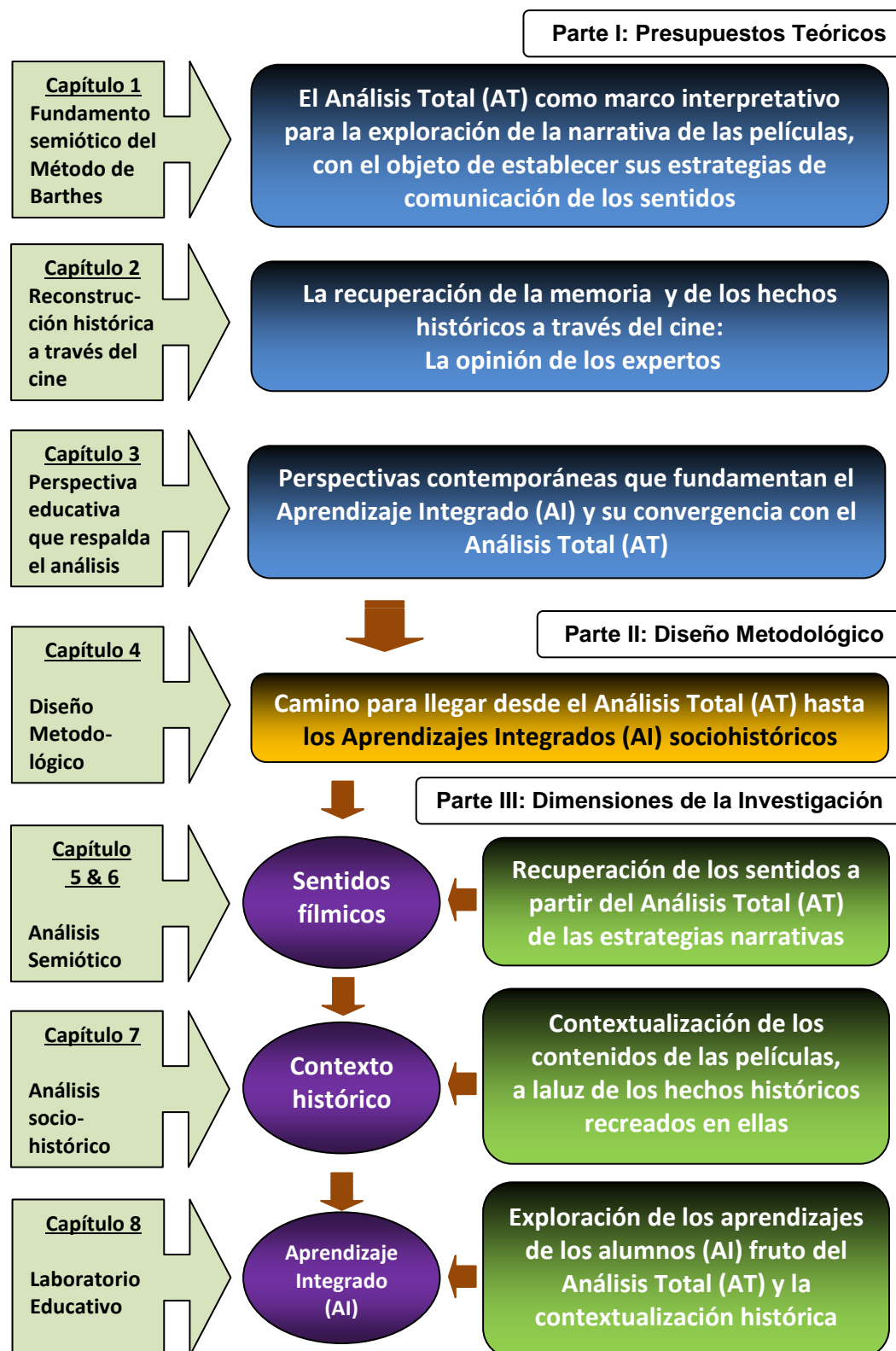
En el proceso de búsqueda de un diseño metodológico que dé respuesta a las preguntas de investigación del presente estudio compartimos los criterios de González (2007, p. 70), en cuanto a que la metodología es una “estrategia de conquista, de acecho, de navegación, de construcción de determinados objetos de estudio”, todo ello a través de las técnicas de investigación para dar forma a un objetivo “teóricamente plausible”.

Figura 4-1. Congruencia de enfoque y métodos entre el AT y el AI



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, 1997; de la Torre, 1996, 2005.

Figura 4-2. Mapa teórico, epistemológico y metodológico del estudio.



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, 1997; y de la Torre, 1996, 2005.

4.1 Las tres dimensiones del estudio

1. Primeramente, en la Dimensión Semiótica se analizó de manera hermenéutica en profundidad (Análisis Total, AT), el objeto de estudio (películas), con los 6 códigos que propone Roland Barthes (1970), tanto como la subdivisión soporte-morfema del mismo autor (2001). Aquí fueron analizadas 5 películas de la Guerra Civil Española (GCE), y 3 del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI).
2. Posteriormente, en la Dimensión Histórica, se hace una contextualización de 25 películas de la GCE y de 15 del CAI, respecto de los acontecimientos mostrados en pantalla, en relación con los sucesos históricos acontecidos en su época. Aquí se discuten los roles de los actores, sus actuaciones y los enfoques que la película muestra, contrastando todo ello con las opiniones de los expertos en la materia histórica (Preston, 2011; Payne, 2010 y 2006; Carlaccini, etc.).
3. Finalmente, en la Dimensión Educativa se organizó un laboratorio con 50 estudiantes seleccionados para el efecto, con quienes se trabajó el Análisis Total (AT), desde su fundamentación teórica, hasta su aplicación práctica con varias de películas de contenido histórico. Los productos de este laboratorio fueron: la redacción colectiva del AT de las últimas dos películas del CAI incluidas en la Dimensión Semiótica: Las Cruces y Gerardi. Además se ensayó la generación de Aprendizajes Integrados (AI), a partir del AT de la muestra de las 5 películas del CAI elegidas para el efecto. Para ello se analizaron las reacciones de los estudiantes, plasmadas en el cuestionario cualitativo. La codificación final de las respuestas de los estudiantes, se hizo tomando en cuenta el modelo que proponen Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber (1998), de carácter holístico-narrativo. Esta etapa se ha complementado con una técnica de codificación abierta de las categorías finales de análisis, asistida con el programa informático de procesamiento de datos cualitativos Atlas.ti 5.

Figura 4-3. Las Dimensiones de la investigación

Dimensiones del estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de González, 2007; Barthes, 1970.

4.2 Preguntas de Investigación:

- ❖ ¿Es posible generar aprendizajes sociohistóricos a partir del análisis sistemático del cine?
- ❖ ¿Cuál es la forma más compleja e integral de analizar un filme, de manera que su exploración sociohistórica nos aproxime a la realidad?
- ❖ ¿Qué posibilidades brinda el cine de ficción para reflexionar sobre los temas sociohistóricos en el aula?

4.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- ❖ Establecer la posibilidad de generar Aprendizajes Integrados en estudiantes universitarios guatemaltecos, a partir del Análisis Total barthesiano de películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco.

Objetivos específicos (uno para cada Dimensión del estudio):

- ❖ Establecer el potencial del Análisis Total (AT), barthesiano para profundizar en los sentidos de películas de contenido histórico dentro de un ámbito educativo.
- ❖ Realizar un estudio comparativo del AT de películas referentes a la guerra civil de España y de Guatemala, con la finalidad de contrastar ambos contextos y así favorecer la reflexión crítica de la historia reciente.
- ❖ Evaluar el papel del cine como medio generador de Aprendizajes Integrados (AI), a partir de la reconstrucción de eventos históricos por parte de universitarios guatemaltecos (desde el AT).

4.4 Unidades de Análisis

Tabla 4-1 Relación de las unidades de análisis empleadas.

Unidades de análisis utilizadas en la Dimensión Semiótica (AT):
<ul style="list-style-type: none">a) Lexias (Barthes, 1970).b) Soporte/Morfema: SM (subdivisión de la lexia) (Barthes, 2001).c) 6 Códigos Hermenéuticos (Barthes, 1970, Stam 1990).
Unidades de análisis usadas en la Dimensión Histórica (contextualización):
<ul style="list-style-type: none">a) El <i>continuum</i> narrativo de la película (el texto), como un todo (episodio) (Barthes, 1970, Lofland, 1995; Hernández, 2006; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998).b) Las etapas históricas, cronológicas y evolutivas de la GCE y el CAI.
Unidades de análisis utilizadas en la Dimensión Educativa (AI):
<ul style="list-style-type: none">a) Interacción entre el objeto de estudio (películas o episodios), sujetos de estudio (estudiantes), y la realidad histórica a ser reconstruida (significados) (Lofland, 1995; Hernández, 2006; Cole y Engeström, 1995; Denzin 1997).b) Respuestas (reflexiones) de los estudiantes, fruto del laboratorio sociohistórico de películas del CAI (generación de los AI).

Lacasa y Reina (2004, p. 98), definen la unidad de análisis como “aquella dimensión de la realidad que adquiere significado como una totalidad para el investigador que la interpreta en función de unos objetivos precisos y que orientan el sentido de la investigación”. En tales condiciones, en este estudio hemos tomado en cuenta los objetivos de investigación para definir distintas unidades de análisis en cada una de las etapas de la misma.

En la Dimensión Semiótica las unidades de análisis se establecen según vayan cobrando sentido y significado los elementos del relato narrativo de nuestro objeto de estudio, es decir, de las películas de guerra. Dichas películas las definiremos como el “texto”, que se subdivide en “lexias” y a su vez en “soporte y morfema” para su análisis desde los 6 códigos hermenéuticos (Barthes, 1997, p. 8).

- c) En la Dimensión Histórica la unidad de análisis está dada por el *continuum* narrativo que constituyen las películas de guerra como episodios factibles de ser analizados desde sus secuencias más significativas para el presente estudio. Para ello se toman en cuenta los roles y la actuación de los personajes; así como la relación de los hechos actualizados en los filmes con el contexto histórico, político y social que retratan. Para ello se exploran las relaciones entre las películas y las etapas históricas, cronológicas y evolutivas a las que refieren.

En la Dimensión Educativa las unidades de análisis serán definidas a partir de la reconstrucción de los significados que las películas han tenido para los estudiantes participantes del laboratorio. Los conceptos más mencionados por ellos dan lugar a las categorías (codificación abierta) desde las cuales serán analizadas y organizadas las respuestas dadas por ellos. En otras palabras, dichas unidades de análisis se establecen a partir de las respuestas más significativas de dichos estudiantes, producto de su interacción con las películas y su contexto histórico (Cole y Engeström, 1995, p. 21). Esto va de la mano con la postura de Denzin (1997), que concibe a los lectores (espectadores) como “constructores activos de significados” del fenómeno narrativo.

La anterior clasificación de las categorías de análisis se basan en lo dicho por Lofland (1995, citado por Hernández), quien presenta varias opciones para definir las en el

ámbito de investigación cualitativo, que van de lo micro a lo macroscópico, es decir, “del nivel individual psicológico al social” (Hernández, 2006, p. 583). A continuación exponemos las que se relacionan con la presente tesis.

- Significados. Son los referentes lingüísticos (en nuestro caso también simbólicos e icónicos) que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican. Los que son compartidos por un grupo se convierten en reglas y normas (encontramos acá un paralelismo con el Código Referencial barthesiano).
- Prácticas. Unidad conductual que refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria (esto coincide con el Código Proairético o de las acciones).
- Episodios. Son sucesos dramáticos y sobresalientes, pues no se trata de conductas rutinarias. Los episodios pueden involucrar una o varias personas, incluso miles de millones, tal como noticias de tragedias a nivel mundial, por ejemplo, el tsunami que azotó Japón en marzo de 2011.

La complejidad del estudio radica en la interrelación de sucesos macroscópicos y microscópicos. Así, las unidades de análisis en nuestro estudio se deben a dos grandes campos. Por una parte, se encuentran dos sucesos macroscópicos: las guerras civiles de España y de Guatemala, los cuales se analizan en interrelación con episodios microscópicos, como lo es el espacio de interacción entre las películas (que de dichos sucesos pueden narrar eventos), y sus públicos. Eventos mediáticos que a su vez constituyen episodios de personajes ficticios que se mueven en contextos reales.

El ámbito de estudio de la Dimensión Educativa de la presente tesis está construido a partir de la interacción entre: la propuesta técnica/ideológica del autor de la película, y las percepciones o experiencias que sobre la memoria histórica del Conflicto Armado Interno de Guatemala (CAI), poseen los estudiantes de la Escuela de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala (ECC-USAC). Estas percepciones y experiencias serán el punto de partida para su particular apropiación del

contenido de la película. Se concibe como interacción el espacio mediante el cual autores (directores y guionistas), medios y espectadores “negocian” los significados con los espectadores, (Amar, 2009; Lacasa, 2006; Denzin, 1997). .

A partir de lo anterior, diremos al igual que Cole y Engeström (1995, p. 21), que la unidad de análisis (en la Dimensión Educativa), se basa en la relación triádica siguiente: el objeto de estudio (filmes o medios semióticos), los sujetos de estudio (estudiantes), y la realidad histórica a ser reconstruida a partir de la relación semiótica dada. El análisis se fundamenta en la comprensión de dichos elementos como momentos de un proceso de significación (semiótico), en donde ninguno de los elementos es ajeno a un ámbito común de vida social y cotidiana.

4.5 Diseño narrativo de investigación

En la presente tesis no se da el diseño narrativo convencional, que tiene como propósito recolectar datos sobre las historias de vida y experiencias de los sujetos para describirlas y analizarlas, pero sí se toma en cuenta dicho diseño, debido a que varias de las películas constituyen relatos de vida de personajes ficticios, pero con hechos de la vida real; todo lo cual es factible de ser incluido dentro del género narrativo de ficción documental, es decir de historias ficticias pero con visos reales.

En apoyo a lo anterior, tomamos mencionamos la serie televisiva *Band of Brothers* (*Hermanos de Sangre* en su traducción al castellano), como un ejemplo de cómo puede resultar un estudio práctico desde el diseño narrativo. Dicha serie fue dirigida por David Frankel y Tom Hanks en 2001, y está basada en el libro de Stephen E. Ambrose. En ella, se narran las experiencias de un grupo de soldados estadounidenses, durante la Segunda Guerra Mundial. El autor hace esta clasificación debido a las características de la serie de referirse a “la historia de vida de un individuo o grupo, o bien un pasaje o época de dicha historia de vida o uno o varios episodios”(Hernández, 2006, p. 702). En la serie incluso se presentan entrevistas con los protagonistas reales, aunque sin ningún análisis.

Las características del diseño de investigación narrativo aportan significativamente a esta tesis, dado su interés en utilizar una “perspectiva que provee de estructura para

entender al individuo o grupo y escribir (o reescribir), la narrativa”, para lo cual se contextualiza la época y el lugar donde ocurrieron los eventos o experiencias de la persona o grupo analizado. En este diseño, el investigador, tras reconstruir la historia narrada, también la narra pero ahora desde su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (Hernández, 2006, p. 702).

Por su parte, la perspectiva holista intenta convocar a todas las fuerzas implícitas en el fenómeno educativo, para brindar la mayor gama de posibilidades de aprendizaje. En Israel y otros países, las expertas en psicología evolutiva y de la educación, Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998, p. 2), han desarrollado un marco de análisis de los fenómenos educativos, que tiene como punto de partida la mencionada perspectiva holista. Para estas autoras, la narrativa es “un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos”.

En tales condiciones, el análisis narrativo se basa en la subdivisión del fenómeno de estudio (películas de guerra) en su forma y contenido. Además concibe el relato de vida de los sujetos de estudio (en nuestro caso, los personajes de las películas), como una “historia” que puede ser concebida en un *continuum* de vida (narrativa). Nos encontramos que la investigación narrativa permite “cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una entrevista, o un trabajo literario), o de cualquier otra manera”... “Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión”, como “un fenómeno social o un periodo histórico” (Lieblich y otros, 1998, p. 3).

Para Lacasa (2004), el modelo propuesto por Lieblich y sus colaboradores (1998), constituye un ejemplo de cómo la dimensión narrativa y analítica pueden ser complementarias:

Así, una vez que estamos ante un material narrativo, podríamos aplicarle un sistema de categorías. Trabajar desde una perspectiva categorial supone que la historia original es diseccionada y las palabras o secciones pertenecen a una determinada categoría; por el contrario, desde la perspectiva propiamente narrativa, la historia es tomada como una totalidad y sus secciones son interpretadas en el contexto de otras secciones del texto. (Lacasa y Reina, 2004, p. 109).

El marco interpretativo holista-narrativo será implementado en el presente estudio, dados sus puntos en común en cuanto a contar con historias relatadas (por el cine), las cuales son factibles de ser interpretadas gracias a los marcos de análisis de Barthes. Se presenta un proceso de análisis del discurso narrativo en donde se toma en cuenta la “sucesión de los temas, transiciones entre ellos, el contexto de cada uno y la importancia que se les concede” (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998, p. 4). Como vemos, esta posición holista-narrativa coincide con el Análisis Total (AT), en lo que refiere a la consideración del texto como un “todo”.

4.5.1 proceso de triangulación o contrastación

Acudiremos también al proceso de análisis de la triangulación, sobre todo en la Dimensión Educativa, sin embargo en nuestra investigación nos referiremos al mismo bajo el término de “contrastación”. Stake (1995, p. 104), indica que fue Denzin quien acuñó el término “Teoría de la Triangulación”, la cual explica según el siguiente razonamiento: “dado que no hay dos investigadores que interpreten algo enteramente igual, toda vez que múltiples investigadores comparan sus datos, se da la teoría de triangulación”. El protocolo de triangulación según Stake, es recurrido por los investigadores “para ganar la necesitada confirmación, para incrementar la credibilidad de interpretación, para demostrar la unanimidad de una afirmación”.

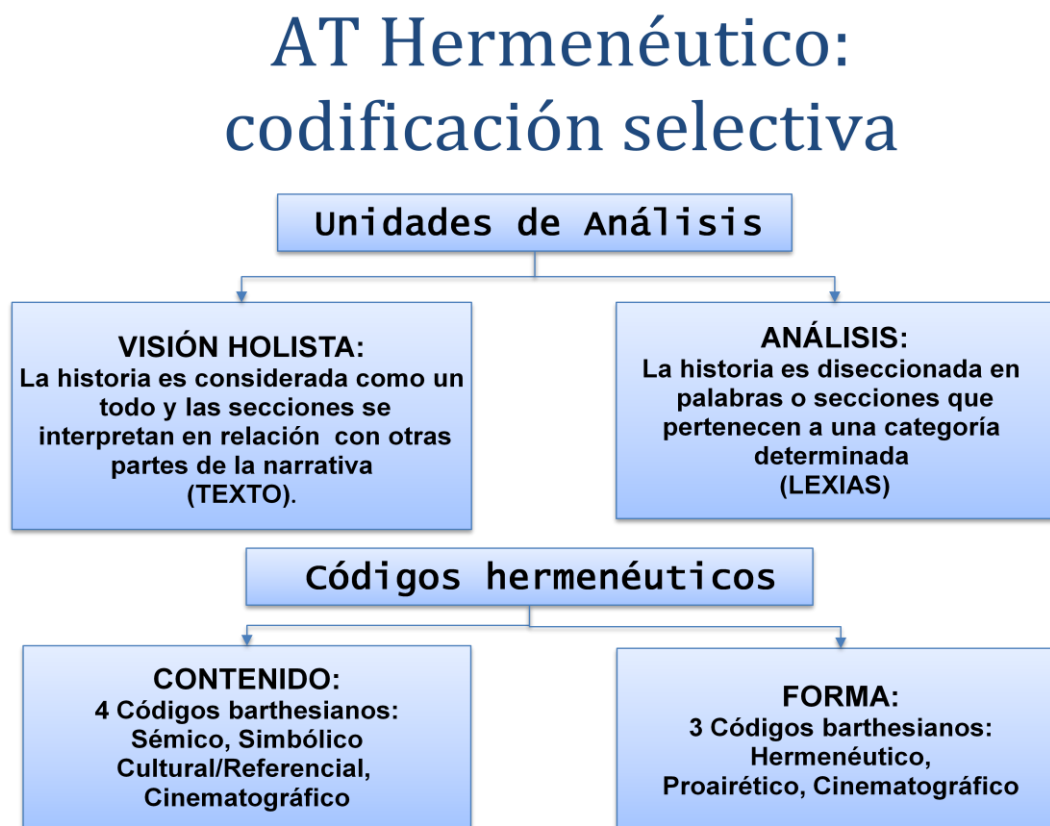
En el presente estudio, las interpretaciones de los estudiantes serán trianguladas (o contrastadas) con los resultados de las Dimensiones Semiótica e Histórica, en un esfuerzo metodológico para lograr que dentro del paradigma de investigación subjetivo, se pueda contar con una rigurosidad científica, tal y como lo afirma Stake (1995, p. 109) “la subjetividad no es vista como un fallo con necesidad de ser eliminado, sino como un elemento esencial de entendimiento”. Sin embargo, para que los datos cualitativos cuenten con la debida validez, el autor citado afirma que: “necesitamos protocolos de triangulación que sean certeros, esfuerzos que vayan más allá de la simple repetición de la recogida de datos, a esfuerzos deliberados para encontrar la validez de los datos observados”.

4.6 Reconstrucción de las categorías de estudio

Las categorías del estudio se decidieron en dos momentos:

- Un primer momento consistió en la selección de los 6 códigos barthesianos (codificación selectiva), que dan forma al AT. Con ellos se operativizó la Dimensión Semiótica (ver **Figura 4-4**).
- El segundo momento tiene que ver con la exploración de los AI de los estudiantes, para ello se acudió a un proceso de categorización abierta, el cual generó 12 categorías de estudio que fueron agrupadas en 4 familias (ver **Figura 4-5**).

Figura 4-4 Distribución de los 6 códigos barthesianos de la Dimensión Semiótica (Primera fase de categorización: selectiva)



Fuente: Elaboración propia a partir de Lleblich, Tuval-Mashlach&Zilber, 1998.

A continuación se brinda el sustento metodológico sobre el que descansan los procesos mencionados.

Pellegrini (1996, p. 61), afirma que la definición de un “sistema de categorías”, o “sistema codificador” (*coding system*), va a depender de aquellos aspectos del comportamiento que se han elegido para estudiar (en nuestro caso diremos, aquellos aspectos del desarrollo del fenómeno narrativo). Este autor indica que los esquemas de categorías deben estar guiados por las preguntas de investigación y las maneras en las que éstas se concretan en las situaciones específicas de observación.

Por su parte, Martin & Mateson (citados por Pellegrini, 1996, p. 64), definen “al menos tres niveles de descripción que se pueden considerar en el desarrollo de un esquema de categorías: descripciones físicas, descripciones por consecuencia y descripciones por relación”.

A su vez, Lacasa y Reina indican los criterios necesarios para realizar una codificación, lo que significa “haber identificado un conjunto de categorías en los datos”:

Un código es un instrumento para hacer otra cosa y, en nuestro caso, se convierte en un potente instrumento para comprender los fenómenos observados. El código sistema de categorías, toma diferentes formas en función del momento en que ha sido generado en la investigación y también en relación con las metas del investigador (Lacasa y Reina, 2004, p. 119).

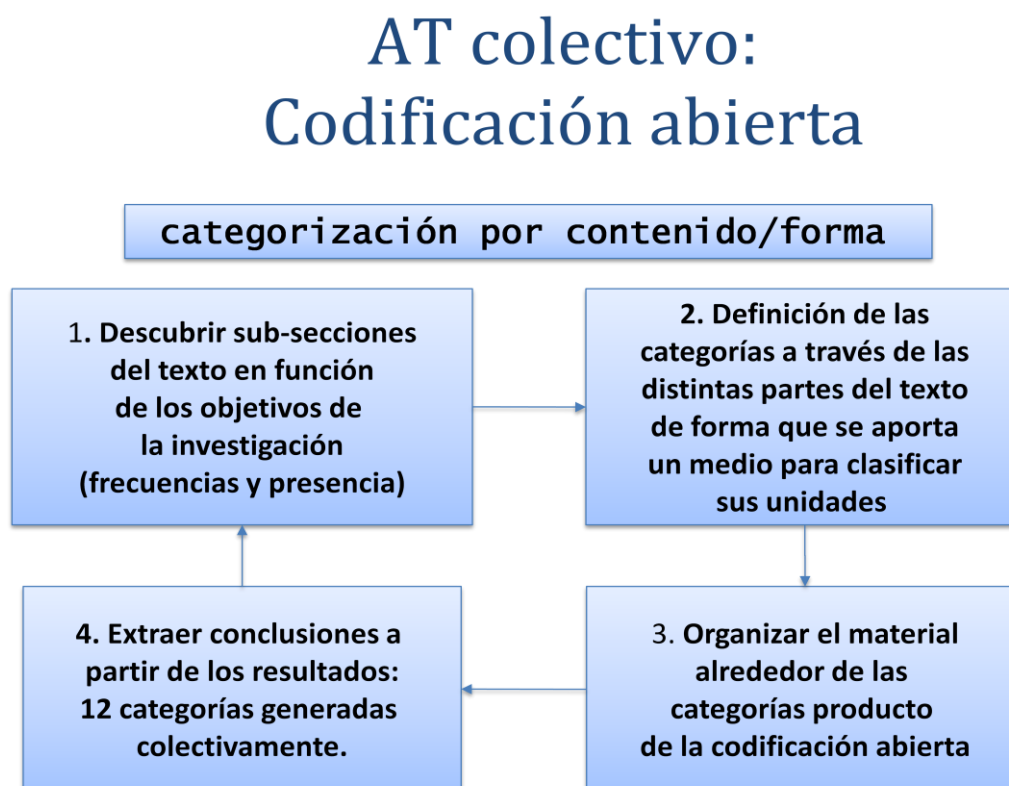
Las autoras citadas indican la manera como pueden irse construyendo los códigos, a razón de las necesidades de la investigación: “Los códigos tienen un significado muy personal, se van construyendo a través de sucesivas lecturas de los datos a las cuales el investigador les dará un significado”. Enfatizan también que “Codificar es un acto interpretativo y los códigos representan ideas más que verdades” (Lacasa y Reina, 2004, p. 119).

Encontramos que la pertinencia de los códigos dentro del presente estudio dependerá del grado en que “permitan lograr nuestras expectativas en relación con la comprensión que permiten de la realidad que pretendemos describir y explicar” (Lacasa y Reina, 2004, p. 119).

Se han tomado en cuenta las anteriores consideraciones para dar coherencia a la selección y ordenamiento de las categorías que den razón de las unidades de análisis, y

poder asífacilitar el manejo e interpretación de los datos que surjan de dicho análisis. En tales condiciones se propone ahora el esquema de reconstrucción operativa de las categorías en sus distintas fases, hasta llegar al instrumento de investigación.

Figura 4-5 Generación de las 12 categorías de estudio de la Dimensión Educativa (Segunda fase de categorización: abierta).



Fuente: Elaboración propia a partir de Lieblich, Tuval-Mashlach&Zilber, 1998.

4.6.1 Generación del cuestionario cualitativo para el laboratorio

Una vez establecidos los códigos selectivos (6 códigos barthesianos), nos propusimos indagar en qué medida contribuyen a la recuperación de la memoria histórica en los estudiantes, mediante su inclusión en el análisis de 5 películas del CAI. Esto es abordado en la tercera etapa de investigación (laboratorio), en donde a partir del visionado de las

películas, se obtuvieron las reacciones de los estudiantes por medio de un cuestionario cualitativo, para lograr los AI.

El cuestionario fue diseñado para establecer las posibilidades que los 6 códigos barthesianos tienen para contribuir a la reflexión sobre hechos históricos aludidos en las películas. Para lograr esta finalidad, a partir de dichos códigos, y mediante un proceso deductivo-aproximativo, se clarificaron 10 indicadores que se consideraron adecuados para explorar las respuestas de los estudiantes, en busca de conocer cuánto había contribuido cada código con la reconstrucción de ideas, pensamientos u opiniones relacionadas con la memoria histórica (ver **Figura 4-6**).

Para ello nos remitimos al criterio de Lacasa, en relación a que “no se trata simplemente de encontrar un indicador para cada concepto. Más bien se trata de interrelacionar los indicadores encontrados y la conceptualización de las categorías analíticas” (Lacasa y Reina, 2004, p. 123).

Dicho propósito de investigación se materializó en el instrumento de investigación (cuestionario), pues fue elaborado a partir de los indicadores de los 6 códigos de Barthes. De éstos se obtuvieron 10 ítems o preguntas, relacionadas con las particulares naturalezas de cada código. Por ejemplo, para indagar sobre las posibilidades que el código Proairético tiene para hacer reflexionar a los estudiantes, se les preguntó si habían logrado alguna identificación con los actores, o bien si recordaban alguna parte de la actuación de dichos personajes, y su contribución para darle más fuerza al relato fílmico (ver **Tabla 4-2**).

A continuación se muestra el diseño metodológico que se ha seguido partiendo desde los códigos, pasando por sus indicadores, hasta obtener las preguntas del cuestionario cualitativo. Para mayor facilidad operativa, en el estudio se denominan “códigos” a los códigos de uso selectivo (barthesianos), y “categorías” a las resultantes del proceso de categorización abierta en las respuestas de los estudiantes.

Figura 4-6. Generación de los indicadores a partir de las dimensiones de contenido y forma de los 6 códigos selectivos barthesianos.

Desde los códigos barthesianos hasta los indicadores

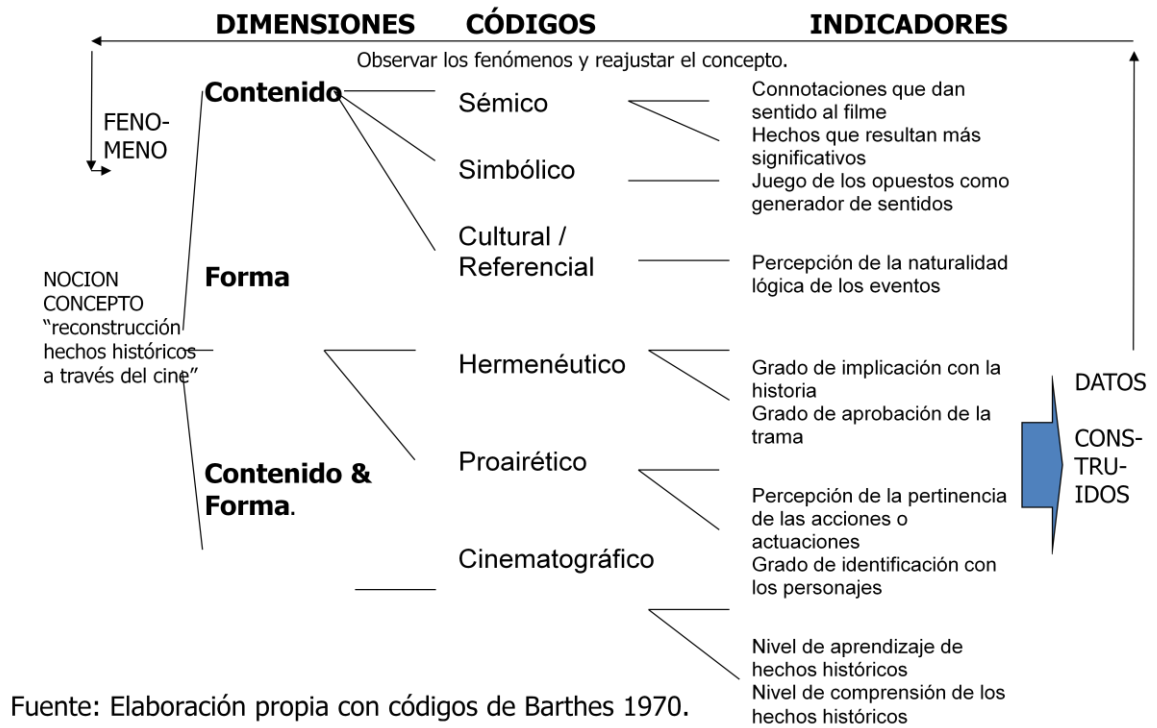


Tabla 4-2: Estructuración del cuestionario cualitativo a partir de los códigos barthesianos del AT

Códigos Barthesianos → Indicadores → ITEMS del cuestionario			
DIMENSIONES	CODIGOS BARTHESIANOS	INDICADORES	ITEMS (para generar la codificación abierta)
CONTENIDO	Sémico	Connotaciones que dan sentido al filme	1. ¿Qué hechos recreados por la película significan más para usted de manera personal?
		Hechos que resultan más significativos	2. A su juicio, ¿Qué significados reconstruidos por la película contribuyen a la recuperación de la memoria histórica?
	Simbólico	Juego de los opuestos como generador de sentidos	3. ¿Qué antítesis recreadas en el filme dan más fuerza a la historia? (1)
	Cultural / Referencial	Percepción de la naturalidad lógica de los eventos	4. ¿Considera pertinentes los referentes sociales (reglas del juego social), para dar lógica a las acciones vistas en la película? (4)
FORMA	Hermenéutico	Grado de implicación con la historia	5. ¿Considera que fue personalmente "atrapado" o emocionado por la historia propia relatada en el interior de la película? ¿A qué cree que se debió esto? (2)
		Grado de aprobación de la trama	6. Personalmente, ¿qué cambiaría en la historia relatada en la cinta para dar más significado o realce a los sucesos? (3)
	Proairético	Percepción de la pertinencia de las acciones o actuaciones	7. ¿Recuerda alguna acción o actuación de los personajes que dio fuerza al relato?
		Grado de identificación con los personajes	8. ¿Con cuál (es) personaje (s) de la película ha logrado establecer algún tipo de identificación? ¿En qué secuencia de la película sobre todo?
CONTENIDO & FORMA	Cinematográfico	Nivel de aprendizaje de hechos históricos	9. ¿Aparecen sucesos en la película que Ud. no conocía al respecto de la historia guatemalteca? Si es así, ¿cuáles son estos hechos?
		Nivel de comprensión de los hechos históricos	10. A partir de lo visto en la película y lo leído en los materiales proporcionados, ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de los hechos históricos recreados?

Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970 y Hernández, 2006.

4.7 Procesos de análisis en las dimensiones del estudio

Como referencia global y macroscópica del estudio, se organizaron los hallazgos de la investigación según el esquema de González (2007). Se consideró pertinente esta propuesta, dada su naturaleza ligada a los fenómenos de la comunicación humana, y su visión reflexiva, compleja y transformadora de la realidad. De tal forma, los objetivos procedimentales de cada una de las etapas de la presente tesis, tomaron el siguiente recorrido metodológico:

Dimensión Semiótica:

- a) Explorar y describir: Aproximación sistemática al objeto de estudio (películas), registro de los detalles, características y propiedades específicas del objeto.
- b) Analizar: Separación y tratamiento sistemático de los productos de la clasificación.

Dimensión Histórica:

- c) Explicar: Interpretación del comportamiento del objeto de estudio (películas), mediante el establecimiento de las relaciones que lo hacen posible (con los sujetos de estudio y el entorno).

Dimensión Educativa:

- d) Transformar: Una vez culminadas las anteriores etapas, intentamos modificar las relaciones y propiedades del objeto y los sujetos de estudio con su entorno (el cine, los estudiantes y su contexto sociohistórico) (Fuente: Elaboración propia a partir de González, 2007, p. 77).

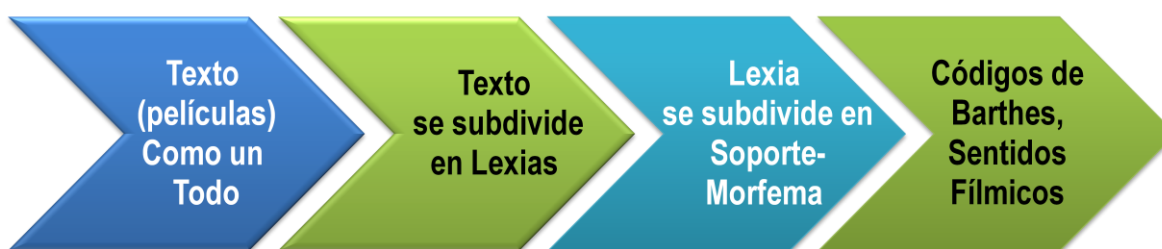
4.7.1 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Semiótica

En esta etapa se procedió a analizar y explicar (Hernández, 2006; González, 2007), el proceso de aplicación de los 6 códigos de análisis hermenéutico en profundidad de Barthes (1970). Se analizaron de esta forma 5 películas de la GCE y 5 del CAI (10 películas en total).

Figura 4-7 Proceso del Análisis Total (AT), correspondiente a la Dimensión Semiótica

Dimensión Semiótica

Proceso del AT hermenéutico barthesiano



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes (1970, 2001), Hernández (2006).

4.7.2 Esquema de análisis utilizado en la Dimensión Semiótica

En esta parte de la investigación se efectuó un análisis hermenéutico en profundidad, a partir de los postulados teórico-metodológicos propuestos por Roland Barthes (AT), que tienen que ver con la subdivisión del filme a partir de unidades significantes soporte-morfema (SM), para luego establecer los recorridos de significación por medio de la agrupación de estas unidades en Lexias significantes.

Posterior a ello, se analizó el espacio fílmico a partir de los cinco códigos de significación barthesianos. Además se agregó un sexto código: el cinematográfico, para dar cabida a los elementos fílmicos no contemplados en el esquema original, y que tiene que ver con la codificación propia del género: encuadres, ángulos de cámara, efectos,

fotografía, etc. (Barthes empleó el Análisis Total (AT), únicamente para analizar una obra literaria).

4.7.4.1 Instrumento de investigación de la Dimensión Semiótica

Este ejemplo de la película *La lengua de las mariposas* servirá para mostrar el instrumento de vaciado de datos de la fase del análisis en profundidad (AT):

Tabla 4-3. Ejemplo del instrumento de investigación utilizado en el AT

Lexia significativa 1: Primer día de clases <i>Película: La lengua de las mariposas</i>

Sinopsis: (síntesis argumental de la lexia o escena).

La lengua de las mariposas. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soporte Morfemas		
1	inicio en la escuela	Angustioso
2	Despedida	Maternal
3	recibimiento escolar	Agresivo
4	Orinarse	en público
5	Burla	General
6	escape de la escuela	Intempestivo

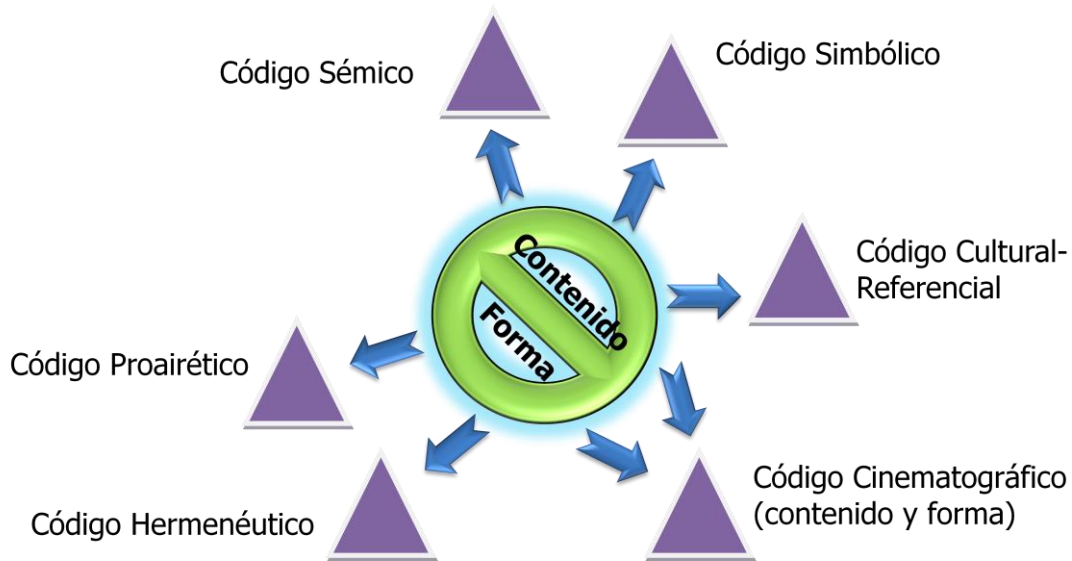
Según Barthes, a lo largo de la diacronía de significación, y dentro del recorrido de las unidades significantes (SM), se da un juego de oposiciones que genera el sentido a partir de los gestos, las actitudes, los comportamientos de los personajes dentro del relato.

Códigos de Significación: (Establecer si existen, y de qué forma operan en la lexia analizada).

1. Código hermenéutico
2. Código proairético
3. Código sémico
4. Código simbólico
5. Código cultural o referencial
6. Código cinematográfico

Figura 4-8 Organización de los códigos de Barthes en el esquema holista de contenido y forma, utilizado para la exploración de las respuestas de los estudiantes en el laboratorio.

Distribución holista de los códigos en contenido y forma



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970; Lieblich, Tuval-Mashlach&Zilber, 1998.

Para integrar el AT barthesiano en un proceso categorial primeramente selectivo (basado en 6 códigos), y después colectivo (codificación abierta); se ha tomado en cuenta la perspectiva holista-narrativa de análisis de contenido y forma (Lieblich y otros, 1998, p. 3). Por ello se tomó cuidado de establecer un vínculo entre el contenido y la forma del objeto de estudio (filmes), con la premisa de que, es esta simbiosis la que puede dar lugar a significados importantes para los sujetos de estudio (ver **Figura 4-8**).

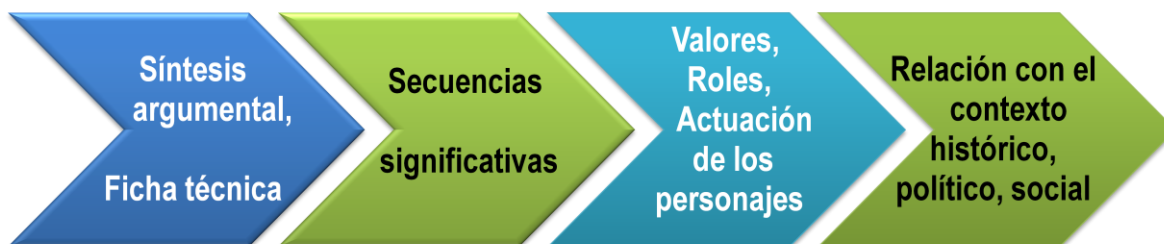
4.7.3 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Histórica

Para explorar y describir (González, 2007), el objeto de estudio (películas), el proceso consistió en el visionado y contextualización histórica de 25 películas de la Guerra Civil Española (GCE), y 15 del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI), por parte del investigador (40 películas en total para la Dimensión Histórica).

Figura 4-9 Proceso llevado a cabo en la Dimensión Histórica

Dimensión Histórica

Proceso del análisis fílmico contextual



Fuente: Elaboración propia a partir de Alvarez (2010), de los Reyes (2011), Pérez (1991), Valero (2005), Ripol (2005), de la Torre (1996) y Monterde (1986), entre otros.

4.7.4 Esquema de análisis de la Dimensión Histórica

Para esta fase se utilizó la siguiente guía de análisis, construida a partir de las propuestas de los siguientes autores: de los Reyes (2011), Alvarez (2010), Colorado (2010), Raposo (2009), Tortajada (2009), Calderón (2007), Vásquez (2009), Amar (2009), Libedinsky (2009), Prats (2005), Aguaded (1996), Lanzas (2009), Pérez (1991), González

(2004), Flores (1982), Valero (2005), Ripol (2005), de la Torre (1996), y Monterde (1986). Tras evaluar cada una de dichas propuestas, se establecieron 7 ítems comunes a todas (o la mayoría), y que resultan pertinentes para los objetivos del presente estudio, los cuales son:

1. Síntesis argumental: Explicación de los contenidos de la película.
2. Análisis fílmico: Aspectos meramente cinematográficos, como los relacionados con los autores del filme, la ficha técnica, ambientaciones, efectos especiales, etc.
3. Sobre los autores del filme: director y productor, obras realizadas.
4. Revisión de las secuencias más significativas del filme, para su análisis pormenorizado desde el punto de vista histórico.
5. Énfasis en la actuación de los personajes, o de los roles que éstos manejan en la película, valores que sustentan y características físicas y psíquicas.
6. Contexto político y social: Descripción de la sociedad que describe el filme, el estado de sus relaciones y de su situación económica.
7. Análisis histórico de los hechos presentados en la película, a partir de la contrastación de las acciones actualizadas en el filme, con los datos históricos de fuentes diversas que se poseen hasta la fecha.

Nota: Estos ítems se emplearon a discreción, según la naturaleza de la película analizada.

4.7.5 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Educativa

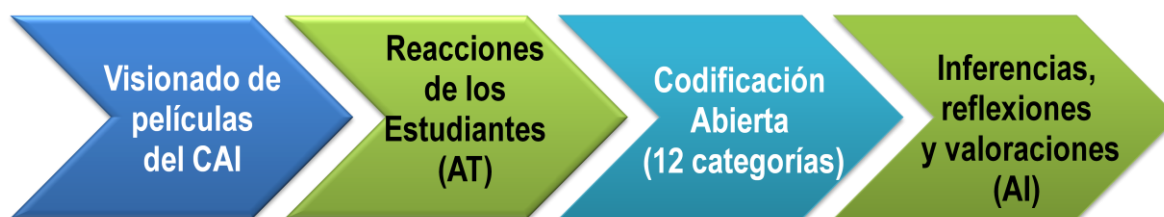
En esta etapa, cuya finalidad es la de transformar una realidad determinada (Gaonzález 2007), se procedió al visionado, análisis descriptivo y hermenéutico en profundidad de las 5 películas del CAI trabajadas en la Dimensión Semiótica, pero ahora por parte de estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), de la Escuela de Ciencias de la Comunicación (ECC). Posterior a ello, dichos sujetos llevaron a cabo la reconstrucción de los hechos históricos recreados en los filmes, que tienen que ver con las circunstancias contextuales del CAI. Se eligió esta Escuela por ser el escenario en

donde labora el autor, y a razón de ello, posee un mejor conocimiento del proceso educativo llevado a cabo en sus aulas.

Figura 4-10 Proceso llevado a cabo en la Dimensión Educativa

Dimensión Educativa

Generación del AI a partir del AT



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, 2001; Hernández, 2006; de la Torre, 1996, 2005.

4.7.6 Esquema de análisis en la Dimensión Educativa

La reconstrucción de los hechos históricos recreados por las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI), a partir del AT de los estudiantes, tuvo lugar de la siguiente manera: Una vez hecho el análisis de las películas, tanto de modo descriptivo y hermenéutico en profundidad por parte del investigador, se procedió a aplicar la metodología hermenéutico-barthesiana, ahora de manera colectiva con un grupo de estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La finalidad fue que ellos mismos valoraran y exploraran los hechos

históricos relatados en los filmes, a la luz de los mecanismos de generación de sentido propuestos por Barthes mencionados arriba. Uno de los supuestos de investigación fue que, a partir de las herramientas semióticas barthesianas, y con el apoyo de multitud de materiales de referencia, los estudiantes estuvieran en mejor posición para reconstruir las características contextuales que dan cuenta de las causas y consecuencias del conflicto armado guatemalteco (AI). Podemos ver la configuración secuencial del análisis en la **Figura 4-12**.

4.7.6.1 Instrumento de investigación de la Dimensión Educativa (cuestionario cualitativo)

El resultado de la sucesiva categorización y depuración de dimensiones, códigos e indicadores (hechos por el investigador de manera individual y previa), fue el siguiente cuestionario cualitativo, el cual fue respondido por 50 estudiantes voluntarios, después de haber asistido al visionado de las películas del CAI.

Figura 4-11 Cuestionario Cualitativo

Universidad de Alcalá. Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación.
Cuestionario cualitativo a ser respondido por estudiantes de la ECC, USAC.

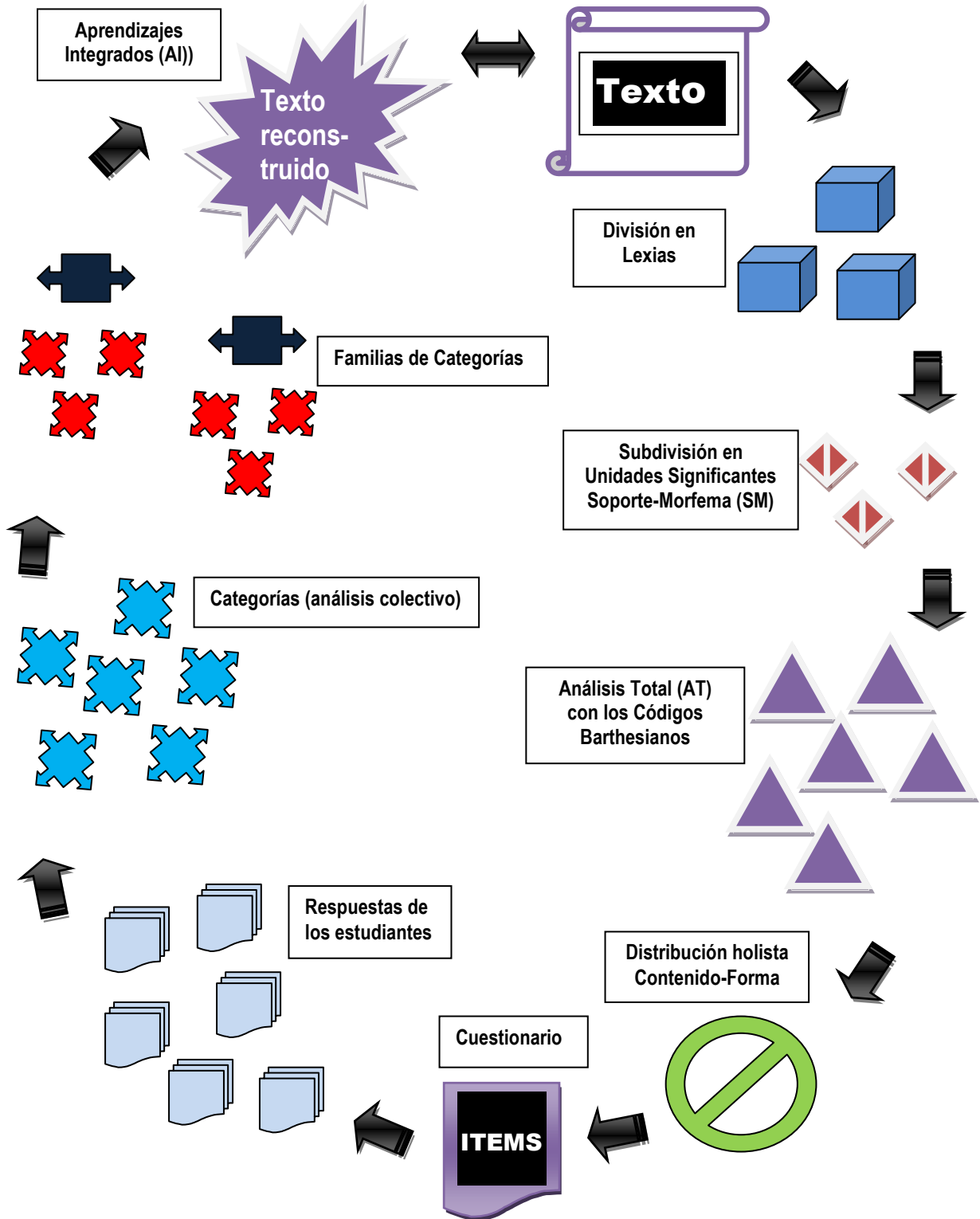
Instrucciones: Después del visionado de la película y del análisis de los documentos proporcionados relativos a la misma, por favor escriba sus reacciones a partir de las siguientes interrogantes (la extensión de la respuesta queda a su discreción pero se le ruega concreción en sus ideas). Muchas gracias por su colaboración.

Nombre de la película analizada:

1. ¿Recuerda alguna acción o actuación de los personajes que dio fuerza al relato?
2. ¿Con cuál (es) personajes de la película ha logrado establecer algún tipo de identificación?
¿En qué secuencia de la película sobre todo?

3. ¿Considera que fue personalmente “atrapado” o emocionado por la historia propia relatada en el interior de la película? ¿A qué cree que se debió esto?
4. Personalmente, ¿Qué cambiaría en la historia relatada en la cinta para dar más significado o realce a los sucesos?
5. ¿Qué antítesis recreadas en el filme dan más fuerza a la historia?
6. ¿Considera pertinentes los referentes sociales (reglas del juego social), para dar lógica a las acciones vistas en la película?
7. ¿Aparecen sucesos en la película que Ud. No conocía al respecto de la historia guatemalteca? Si es así, ¿Cuáles son estos hechos?
8. ¿Qué sucesos recreados por la película significaron más para usted de manera personal?
9. A su juicio, ¿Qué hechos reconstruidos por la película contribuyen a la recuperación de la memoria histórica guatemalteca?
10. A partir de lo visto en la película y lo leído en los materiales que se le proporcionaron, ¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias de los hechos históricos recreados en el filme?

Figura 4-12 Aprendizajes Integrados (AI), a partir de la reconstrucción de la complejidad del Texto (películas) por medio del Análisis Total (AT), colectivo



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes, 1970, 1997, 2001.

4.8 Selección y justificación de la muestra de películas

Del universo de películas disponibles que abordan la temática de la GCE se hizo un estudio comparado de la ficha técnico-artística, de las sinopsis, de los comentarios y críticas incluidos fundamentalmente en cuatro fuentes: el *Catálogo General del cine de la Guerra Civil Española*, editado por la Filmoteca Española en 1996 (a cargo de Alfonso del Amo); el compendio de Román Gubern 1936-1939: *La guerra de España en la pantalla*, editado por la Filmoteca Española en 1986; la investigación fílmica de Leoncio Verdera; *Lo militar en el cine español*, publicada por el Ministerio de Defensa en 1995; y el libro de Javier Payán, *Las cien mejores películas sobre la Guerra Civil Española*, publicado en 2006. A partir de la revisión analítica de estas fuentes, y de la consideración sistemática de las categorizaciones y clasificaciones que en ellas se encuentran, fue elegida una selección de cuarenta películas para un primer visionado analítico de las mismas. Se tomaron en cuenta aquellas películas con trama de ficción, para dar homogeneidad a la muestra.

En lo que respecta al caso guatemalteco, la producción de material fílmico de ficción referente al CAI es muy escasa. La mayoría de materiales son películas de género documental. Por esta razón, se tuvo la necesidad de incluir dentro de la muestra de la Dimensión Histórica, películas de esta índole; de esa cuenta, en esa etapa se analizaron 5 películas de ficción y 10 de índole documental. Sin embargo, en el análisis hermenéutico en profundidad (Dimensión Semiótica), al igual que en el caso español, se eligieron solamente películas de ficción.

El gran total de la muestra del estudio asciende a 50 películas: 40 analizadas en la fase descriptiva, y 10 en la hermética en profundidad.

4.8.1 La muestra del análisis contextual de la Dimensión Histórica

En el caso de la GCE se seleccionó una muestra de análisis histórico contextual de 25 películas. Mientras que del CAI se eligieron 15. Esta etapa está orientada hacia películas que integran el tema de la GCE o el CAI, según sea el caso, como una de las temáticas

centrales de su narrativa, excluyendo aquellas que mencionan hechos de la guerra, pero no forman parte del desarrollo principal del filme, o bien que no contribuyen a generar nuevos puntos de vista de la problemática (roles, hechos o situaciones distintas a las planteadas en la muestra). Para el caso de la GCE, para dar representatividad al estudio, se incluyó por lo menos una película por década, desde 1937 a la fecha (GCE).

En lo que refiere a las películas del CAI se hizo una recopilación de largometrajes de ficción, así como películas documentales que retrataban algún aspecto del mismo, para un total de 15 materiales analizados en esta etapa. Dentro de la muestra descriptiva, como única excepción, se incluye una película de ficción del conflicto armado de un país vecino: El Salvador. Es el caso de *Voces Inocentes* (México, 1995). Las razones para ello son las siguientes: la película retrata vivamente la realidad acaecida en ambos países en los mismos años de guerra (los 80), es de factura internacional y centra su atención en recrear los conflictos centroamericanos desde sus actores principales: la dictadura militar y la guerrilla, y sobre todo, las consecuencias que ello tuvo para la población civil. Además consideramos que existe un paralelismo en la problemática de ambos países en cuanto a actores, causas y consecuencias, idiosincrasia, etc.

4.8.2 Criterios de selección de la muestra del AT (Dimensión Semiótica)

Para dar cumplimiento a los objetivos de investigación se realizó una selección de las películas a trabajar, que cumplieran con determinados criterios teórico-metodológicos, que aseguren la idoneidad de su empleo en el ámbito educativo de los procesos históricos mencionados. Los siguientes criterios están pensados desde el sujeto destinatario del proceso educativo, es decir del estudiante universitario:

- ◇ Género narrativo de ficción: El análisis hermenéutico barthesiano así lo exige.
- ◇ Contenido: Que incluya eventos relevantes en materia histórica, o bien que los sugiera a partir del contexto presentado. Se priorizaron aquellos filmes que

aportaban en sí mismos alguna reflexión crítica de los hechos, o bien que la promueven a partir de los eventos exhibidos.

- ◇ Producción contemporánea: Se dio preferencia a las películas filmadas en fecha reciente (de 1994 a 2010), anticipando los gustos y preferencias del sujeto destinatario, habituado a películas comerciales con valores de producción muy competitivos.
- ◇ Protagonistas: Se prefieren las películas que integren dentro de sus principales protagonistas a jóvenes (o en todo caso niños), para lograr una identificación natural con los estudiantes a quienes está dirigido.
- ◇ Contenido político-ideológico: Se tuvo especial cuidado en trabajar con aquellas películas con carga de esta índole, pues los objetivos del estudio están orientados a reflexionar sobre las posibles causas de los conflictos. Por ello fueron descartados aquellas películas que se refieren a la guerra, pero están “vaciadas de todo contenido y crítica políticas” (Crusells, 2000, p. 258).

El AT de las películas seleccionadas (cinco de la GCE y cinco del CAI), tiene la finalidad de explorar de manera profunda en las distintas lexias que generan los sentidos, y constatar la manera en que logran establecer los significados, a partir de la inclusión (u omisión), y presunta encodificación de determinados elementos propios de la obra fílmica. En este punto recordemos que, el análisis cualitativo hermenéutico de Barthes (1970), referido en el marco teórico, persigue un “análisis progresivo de un texto único”, mismo que constituye una “perspectiva de fragmentos o voces venidas de otros textos”, entendido dicho texto único como un estudio de caso que constituye “la teoría misma”, y no un simple ejemplo. No obstante, en nuestro caso, y distanciándonos del esquema original, diversificaremos dicho análisis a cinco casos de películas seleccionadas.

Dentro de este marco nos concretaremos a analizar los filmes más relevantes y significativos, por lo que las cinco películas por país que se tomaron en cuenta (10 en total), fueron consideradas como las que más se adecuaban de los criterios de selección que se

detallan a continuación. La delimitación temporal comprende películas realizadas entre los años de 1994 hasta 2010, esto debido a las siguientes razones prácticas y metodológicas: en primer lugar, tratar de homogenizar la muestra, tanto en los aspectos internos de las condiciones de producción (valores tecnológicos y de actuación por ejemplo), como también en las condiciones contextuales dentro de las cuales fueron realizadas (contexto político, ideológico, ausencia o presencia de censura, etc.).

En segundo lugar, en el caso de la GCE, el cine de más reciente producción referente a esta temática es del que menos se han hecho estudios, los cuales son más abundantes para las películas de las décadas anteriores. En tercer lugar, hecho un visionado y revisión de filmes anteriores y posteriores a las fechas establecidas, se constató que resultaban reiterativos a los aspectos abordados por el estudio en la muestra seleccionada. Por último se buscó trabajar con material cinematográfico de reciente producción para responder a los posibles intereses del auditorio para quien está dirigido el estudio: jóvenes en la etapa de educación universitaria.

A partir de lo dicho anteriormente y con el objetivo de propiciar la identificación natural de los estudiantes hacia quienes está dirigido el estudio, se eligieron cinco películas que se centran en la representación de distintos roles de personajes jóvenes, entre los que encontramos:

Tabla 4-4. Muestra de las películas analizadas de forma hermenéutica en profundidad(GCE)

Roles representados	Película
Niños en edad escolar	(1) La lengua de las mariposas
Guardias civiles/ presos políticos	(2) El lápiz del carpintero
Militantes sublevados y republicanos	(3) Soldados de Salamina
Milicianas	(4) Libertarias (4)
Milicianos	(5) Tierra y libertad (5)
Profesores/Familias	La lengua de las mariposas
Religiosas (monjas)	Libertarias
Investigadores (literarios)	Soldados de Salamina

Tabla 4-5. Muestra de las películas analizadas de forma hermenéutica en profundidad (CAI)

Roles representados	Película
Niños en edad escolar	(1) El Silencio de Neto
Indígenas mayas	(2) La Hija del Puma
Mujeres indígenas mayas	(3) Ixcán
Guerrilleros	(4) Las Cruces
Religiosos (Sacerdotes)	(5) Gerardi

4.9 Selección de los sujetos de estudio de la Dimensión Educativa

La dinámica de trabajo con los estudiantes se llevó a cabo a lo largo de dos años: 2009 y 2010. En ese periodo se capacitaron dos grupos distintos de participantes, tanto en el tema de metodología de la investigación, como en la propuesta barthesiana del análisis hermenéutico en profundidad. Para ello se aprovechó el hecho de que el autor de esta tesis impartió el curso de Métodos y Técnicas de Investigación II en el primer semestre, y también el curso de Semiología de la Imagen en el segundo semestre de sendos ciclos escolares, en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala (ECC-USAC). Dichos cursos corresponden al 4º año de la licenciatura del mismo nombre.

Se seleccionaron 10 estudiantes capacitados durante el ciclo 2009 para efectuar un estudio piloto en el segundo semestre de 2009 (la selección obedeció a aspectos tales como su disposición para el estudio, y a las capacidades de análisis demostradas en el curso sobre todo). Dicho estudio piloto tuvo la finalidad de afinar y validar los instrumentos de investigación (cuestionario cualitativo y guía del grupo de discusión), además de validar el proceso completo de análisis y reconstrucción de los hechos históricos. El estudio piloto tuvo exactamente la misma secuencia y características que el estudio macro llevado a cabo en el segundo semestre de 2010, el cual contó con la participación de 50 estudiantes.

1.11 Fase de interpretación de los datos de la Dimensión Educativa asistida por el programa ATLAS.ti 5

El software científico ATLAS.ti 5 fue de mucha utilidad a la hora de procesar la información generada por los estudiantes, sobre todo en las fases de la codificación selectiva y abierta, y en general, en el análisis efectuado a los textos, gracias a las herramientas cuantitativas y de cualitativas que posee.

La información generada por los estudiantes en el laboratorio se trabajó de la siguiente manera: Se hicieron dos tipos de categorizaciones en los documentos primarios de ATLAS.ti 5, una manual, donde se etiquetaron los conceptos referentes a los 6 códigos selectivos de Barthes, que se organizaron en dos grupos, a partir de las dimensiones del esquema holístico de contenido y forma.

La otra categorización fue hecha de manera automática por el programa, pero antes hubo necesidad de depurar manualmente las respuestas para lograr tamizar los criterios de búsqueda de los conceptos más recurrentes.

Las respuestas de los estudiantes se ingresaron en bloques de películas al programa ATLAS.ti 5, donde cada película constituyó un “documento primario” a analizar. Posteriormente, cada uno de estos documentos fue explorado para encontrar las frecuencias absolutas de los conceptos más recurrentes. Para ello fue empleada la herramienta Word cruncher. Posterior a ello, se hizo un análisis de la información a partir de la ubicación de la misma dentro de la armazón de códigos y categorías generada. Así fue como se llegó a establecer el recorrido de los estudiantes, desde el AT hasta el AI.

La información en detalle de las decisiones metodológicas que fueron necesarias a medida que se avanzaba en el trabajo con las respuestas de los estudiantes, y en la manera en que se vieron potenciadas y mejoradas gracias al empleo del programa computacional mencionado, se incluye en el Capítulo 8.

TERCERA PARTE: DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “A”

Análisis Total (AT) de películas de la Guerra Civil Española (GCE)

CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “B”

**Análisis Total (AT) de las películas del Conflicto Armado Interno
guatemalteco (CAI)**

CAPÍTULO VII: DIMENSIÓN HISTÓRICA

Contextualización histórica de las películas de la GCE y del CAI

CAPÍTULO VIII: DIMENSIÓN EDUCATIVA

Análisis colectivo de películas del CAI

CAPÍTULO V:

Dimensión semiótica “A”

Análisis Total (AT) de películas de la Guerra Civil Española (GCE)

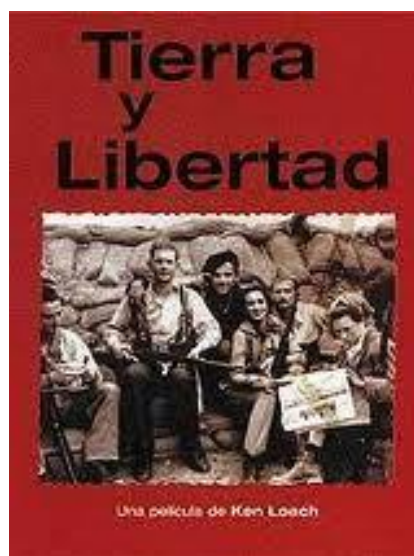
Para el procedimiento de análisis en profundidad de las películas se emplearon los postulados teórico-metodológicos por agrupamiento de las unidades significantes SM (soporte-morfema), en Lexias significantes (recorrido de oposiciones SM). De esta manera, se estableció la forma como han sido representados los roles de los personajes, intentando ubicar el significado de los relatos a partir de una “posición estratégica de la relación humana” actualizada en el filme, la cual está dada a partir de los signos de las particularidades de dichas relaciones (problemáticas, sanas, estables, etc.).

Esto se hizo en cada película, a partir del establecimiento de un inventario, delimitando las unidades significantes “recortando el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya”, para después comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones (lexias), soporte-morfema, cuyo juego genera el sentido.

Según el postulado barthesiano de que los significantes no definen, sino que actualizan el significado a partir de las ideas ya existentes dentro de la dimensión conceptual de los espectadores (a partir de un “efecto de llamada”), se analizó cada lexia significativa, identificando la red de códigos a través de los cuales discurre el intertexto fílmico, y a partir de los cuales se articulan los significantes para producir el “efecto llamada” de los significados actualizados por el filme en el espacio conceptual del espectador. Por último se compararon los inventarios individuales por película y por bloque de películas, intentando establecer posibles lugares comunes o relaciones similares entre las mismas (Barthes, 1970, pp. 10-30).

5.1 AT de *Tierra y libertad* (Inglaterra, España, Alemania, Italia, 1995)

Figura 5-1 Cartel de *Tierra y Libertad*



Ficha Técnica:

Nacionalidad: España, Inglaterra, Alemania, Italia.

Productora: Messidor Films, Parallax Pictures (London), Road Movies Dritte Produktionen (Berlín).

Productor: Rebecca O'Brien.

Jefe de producción: Yousaf Bookhari.

Guión: Jim Allen.

Director: Ken Loach.

Dirección artística: Llorenç Miquel.

Fotografía y cámara: Barry Ackroyd.

Música: George Fenton.

Intérpretes: Ian Hart, Rosana Pastor, Icíar Bollaín, Tom Gilroy, Marc Martínez, Frédéric Pierrot.

Duración: 1 h. 4 m. 2.883 mt.

Estreno: 7-4-1995 (Madrid: Renoir; Barcelona: Verdi).

(Fuente: I.C.A.A., 2000).

Síntesis argumental:

Retrato de un episodio de la Guerra Civil a través del viaje de un inglés que se enrola en el ejército popular y vive una historia de amor con una enfermera anarquista. Los milicianos viven el ideal por el que luchan: una sociedad donde la tierra y los medios son un bien común, en la que no existen las clases sociales. Pero el enemigo está en su propio bando (Tomada de I.C.A.A., 2000).

Lexia 1: David se integra en la milicia

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Junto a otros extranjeros (franceses, italianos, holandeses, etc.), David es conducido hacia el frente de combate por Juan, oficial al mando de los milicianos. Este les da la bienvenida, y les aclara las razones de su lucha: “Al oeste están los anarquistas, luchamos juntos, somos camaradas de armas para vencer y destruir al fascismo, y hacer la revolución de los campesinos y los trabajadores”.

Tierra y Libertad. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES

SopORTE Morfemas

1	reclutas extranjeros conducidos al frente	a través de la campaña aragonesa
2	encuentro con las milicianas	Comentarios adversos
3	discurso de bienvenida	en plena trinchera

Códigos de Significación: La justificación de los ideales

Nota: Se usará el signo “*” (asterisco), para ordenar la inclusión de apreciaciones de distinta índole en un mismo código, dígame para distinguir las diversas “voces” que atraviesan el texto. De tal manera que a cada idea diferente que se incluye le antecede un número de asteriscos correlativo a su aparición en el código. Esta forma de organizar los datos fue tomada del AT hecho por Barthes a *Sarrasine* en *S/Z*.

- ❖ Código sémico: **“La revolución de los campesinos y los trabajadores”*. Se presentan los ideales revolucionarios.
- ❖ Código proairético: **Las muestras de rechazo a la presencia femenina en las barricadas actualiza la falta de costumbre de ver mujeres combatientes en esa época (1936).*
- ❖ Código cultural/referencial: **Código de las nacionalidades (gentilicios, topografías, climatologías): “Garibaldi” es el mote que Juan da al recluta italiano. La diversidad de los combatientes es actualizada a partir de los estereotipos: dado que el inglés viene de un clima lluvioso, no tendrá objeción para el clima aragonés.*
- ❖ Código simbólico: **El camino de llegada muestra el paisaje aragonés: la “tierra” motivo de la lucha revolucionaria.*
- ❖ Cinematográfico: **A lo largo de todo el filme, Ken Loach recurre a una técnica cinematográfica llamada la “personificación”, que consiste en convertir el punto de vista de la cámara en una especie de mirada de un actor más, lo que da como resultado que el espectador pasa a formar parte de la historia, ya que el lugar que la cámara ocupa en la película (la distancia de lo observado y los ángulos de cámara utilizados), podrían pertenecer al ángulo visual de cualquiera de los protagonistas, o bien de alguna persona presente en el lugar. De esta manera, el espectador se convierte en testigo de los hechos. Loach logra esto abandonando el uso de los planos generales, picados o efectos de cámara que no podrían ser igualados por el ojo humano. Este empleo de la cámara “subjetiva”, es el equivalente a la figura retórica de la personificación: “La cámara se convierte en un personaje más y el espectador se identifica con ella” (Jiménez, 2005, p. 19).*

Lexia 2: Liberación del pueblo por los milicianos

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Tras haber doblegado la defensa del pueblo, y tras el repliegue del bando sublevado, los milicianos se hacen del control de las calles. Sin embargo, repentinamente dos soldados franquistas salen de una iglesia y toman como rehenes a dos mujeres. En la confusión del contraataque, Coogan, el jefe de la célula miliciana es muerto por asomarse a pedir un cartucho de municiones a David, quien se niega a dárselas por haber dos mujeres en peligro. Acabado el incidente (mueren los sublevados y las mujeres salen heridas), se procede al funeral de Coogan, al que acude la gente del lugar y la milicia en pleno. Al final del mismo, Blanca, lugareña del pueblo y miliciana, pronuncia un discurso del cual se transcribe la parte final:

“Pero esta tierra ahora nos pertenece, compañeros, y de aquí tenemos que sacar la fuerza para seguir luchando. Porque la batalla es larga y son muchos, pero nosotros somos muchos más, siempre seremos muchos más ¡el mañana es nuestro, compañeros!”

Tierra y Libertad. Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soporte Morfemas		
1	Los franquistas se parapetan tras dos mujeres civiles	acabada la refriega principal
2	los milicianos responden el ataque	nerviosos/asustados
3	Muere el jefe de los milicianos	por falta de municiones
4	Las mujeres son baleadas	caos/confusión general
5	Entierro del jefe miliciano	cortejo multitudinario
6	discurso de miliciana	refiere al derecho a la tierra

Códigos de Significación: Morir en el frente por falta de municiones

- ❖ Código sémico: *“Esta tierra, ahora nos pertenece”. La ancestral necesidad de arraigo a un pedazo de tierra, se declara como conquistada: el “ahora” es posible gracias a la

lucha, la cual ha de continuar para mantener lo conquistado. ***“¡El mañana es nuestro, compañeros!”

, la libertad alcanzada es consecuencia de la emancipación de la tierra.

- ❖ Código proairético: *La confusión y falta de coordinación de las tropas milicianas, da como resultado la muerte de su jefe. Sin embargo, debido a que la causa directa de la misma fue que David se negara a darle el cartucho, éste se sentirá culpable de haberla provocado.
- ❖ Código cultural: *Escudarse con un par de civiles, que por añadidura son mujeres mayores, da el carácter de cobardía a la acción de los franquistas.
- ❖ Código simbólico: *El cortejo fúnebre, con toda su parafernalia de signos (música, gestos de dolor, discursos, tierra removida), es un lugar común del cine bélico (Sierra de Teruel), y del cine en general. La presente cinta centra en dos entierros gran parte de su trama: la muerte del jefe de la milicia extranjera (lo cual coloca a David como posible sustituto, de manera igual que en la relación con Blanca); y el entierro de David al final del filme, como conclusión final y resolución de los enigmas.
- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 1: Tras la muerte de Coogan, Blanca se queda sin pareja, por lo que David podría ocupar su lugar. El hecho de provocar la muerte de su adversario añade más culpabilidad a David; aunque su intento de llenar el vacío causado a la chica, puede involucrarlo sentimentalmente con ella.
- ❖ Cinematográfico: *La figura fílmica de la personificación está presente en toda la lexia, y a pesar que aparecen personajes a distintas alturas, el ángulo de las tomas es siempre atribuible a algún actor en escena. Esto se da, por ejemplo, cuando David y Coogan se parapetan en los tejados, y el francotirador les dispara desde el campanario, las tomas se hacen desde la calle, y desde el tejado; respectivamente.

Lexia 3: Asamblea de campesinos y milicianos

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Tras la liberación del pueblo, se reúne la asamblea de vecinos, que incluye como invitados a los milicianos, quienes intervienen animadamente aportar sus puntos de vista en torno a los discutido. Luego de una revisión del tema de la colectivización de la

tierra, sus consecuencias en beneficio de la mayoría, o perjuicio de los propietarios, se llega a la conclusión de que la tierra será colectivizada. Porsu importancia para la comprensión del eje temático de la película, se reproduce la parte final de la discusión:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

JIMY (Miliciano). –Lo que debemos ver, es que detrás de estas ventanas ahora, en esta misma tierra, hay dos millones de campesinos sin tierra, desde que nacieron, su vida no ha sido más que miseria, y a menos que recojamos esa energía ahora mismo, las ideas morirán, no habrá ningún cambio, todo será en vano, las ideas son la base de todo.

DAVID. –Jimmy, esa gente morirá a pesar de las ideas, si Franco entra aquí, si, ...si Franco gana la guerra, matará un millón de estas personas, no significan nada para él, sólo son mierda. Así que, a menos que ganemos la guerra, no tiene sentido tener ideología. La ideología no existe como en un libro, existe o... debería existir en un lugar, debería, debería ser real, para gente real.

CAMPESINA (madre de Blanca). –Yo lo que quiero decir es que: hay que arriesgarse, porque, que coño hacemos: miseria, hambre y desesperación, hay que seguir luchando, a lo mejor el fascismo nos vuelve a matar, nos machaca, pero quiero decir que vale la pena luchar, que vale la pena arriesgarse, continuar colectivizando y continuar mejorando nuestras vidas.

Tierra y Libertad. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Asamblea de milicianos y campesinos	participación y discusión libre
2	Jefe del pueblo anuncia la votación	decisión por mayoría
3	Celebración por lo decidido	abrazos entre los campesinos

Códigos de Significación: Otra forma de ordenar la sociedad.

- ❖ Código sémico: *‘‘A menos que ganemos la guerra, no tiene sentido tener ideología’’. Se negocia la escala de valores, para decidir entre lo prioritario: la victoria por las

armas (los hechos), o bien por lo más importante: los derechos de los campesinos sobre la tierra (las ideas). ***“Vale la pena arriesgarse”, la campesina ha perdido a un hijo en la guerra, y perderá otra (Blanca), por lo que su intención de seguir arriesgando (la vida sus hijos), es significativa.

- ❖ Código proairético: *Se actualiza una discusión acalorada pero ordenada y respetuosa, una especie de modelo para esta etapa de la revolución popular.
- ❖ Código cultural: *Se presentan mujeres sentadas a la misma mesa que los jefes masculinos, con la misma voz y voto; característica republicana que se opone a los códigos machistas de la España franquista.
- ❖ Código simbólico: *La nutrida participación de milicianos y campesinos en la asamblea actualiza los ideales revolucionarios: se asiste a una discusión en donde todos tienen el mismo derecho a la palabra y a la decisión final, y en donde gana el interés de la mayoría.
- ❖ Cinematográfico: *No existe ninguna toma que no sea atribuible a la de los asistentes a la asamblea, por cuanto la técnica descrita de la personificación sigue presente.

Lexia 4: David abandona la milicia

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Al ser despertados por ruidos en la calle, David y Blanca descubren que la Policía de Asalto de Barcelona catea una casa vecina. Blanca se queja al verlos “armados hasta los dientes”, mientras ellos (los milicianos) ni siquiera uniforme poseen. Tras esto descubre un uniforme del ejército comunista en la mochila de David, quien le confiesa que abandona a los milicianos. Blanca se encoleriza, y le recrimina el por qué no se lo ha dicho antes y, entre otras acusaciones, le indica que “Los estalinistas traicionan la revolución, intentan disolvernarnos, dicen que somos social-fascistas”. David se niega a creerle que los principales líderes del Poum han sido detenidos y torturados, y mantiene firme su decisión. Ante esto Blanca se marcha al frente de manera abrupta (le faltaban 6 días de descanso), diciendo que ahí estaban sus “verdaderos camaradas”. David trata de detenerla para explicarle sus razones, sin conseguirlo.

Tierra y Libertad. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES

Soportes Morfemas

1	policía asalta la casa contigua	Bien armada y uniformada
2	Blanca encuentra un uniforme	Sorprendida
3	David le informa que abandona la milicia	vacilante, irresoluto
4	Blanca lo reprende	acusando traición
5	Blanca se marcha al frente	interrumpe sus vacaciones
6	David trata de detenerla	no consigue ser escuchado

Códigos de Significación: Divisiones en el frente

- ❖ Código sémico: *“Los estalinistas traicionan la revolución”, las luchas intestinas del bando republicano son actualizadas a partir de la discusión. **“Ahí están mis verdaderos camaradas”, por oposición, David queda como un falso camarada, capaz de traicionar su amistad.
- ❖ Código proairético: *Se presenta una sucesión de hechos que se contrastan por contigüidad: Policía armada y uniformada, milicianos sin armas ni uniforme, hallazgo de uniforme del Ejército Popular; presencias y carencias que actualizan las contradicciones de los bandos.
- ❖ Código cultural: *David pierde el merecimiento de Blanca: El haber ocultado a Blanca su decisión de abandonar la milicia, y el que ella lo haya descubierto por accidente, conducen la escena a un rompimiento violento entre la pareja. Por otra parte, el conflicto de David entre decir la verdad, o posponerla para un momento más propicio se debe al código social de evitar la confrontación directa, y buscar opciones más elaboradas.
- ❖ Código simbólico: *La Policía de Asalto de Barcelona, con sus uniformes negros y armas largas actualizan el contraste con la milicia pobre y desarmada, utilizando la figura de la paradoja: “ellos bien armados en la ciudad, y nosotros desarmados en el

frente". A partir del cateo forzado, la policía representa también la represión a la cual Blanca refiere que está siendo víctima el POUM.

- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 1: Ante el rompimiento de la pareja, se abre un período de alejamiento (ambos militan en bandos contrarios), el cual dependerá para resolverse, de las decisiones que tome David a partir de su experiencia en el Ejército Popular.
- ❖ Cinematográfico: *Las tomas en picado, que describen los hechos sucedidos fuera de la habitación (la policía cateando la residencia y después Blanca marchándose), son posibles de atribuir a la mirada de David, y si bien la cámara muestra la escena de la pelea entre ambos, la vista es a la altura de la visión normal de un testigo imaginario que de esta manera se constituye el público.

Lexia 5: tiroteo en azotea

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Parapetados en las azoteas, se da un enfrentamiento entre el ejército republicano comunista y milicianos de la CNT. Abajo, en la calle, una señora civil les reclama: “Por qué no vais a matar a los fascistas, en vez de mataros los unos con los otros”. Ante el reclamo, ambos bandos la reprenden con palabras y disparos, aunque sin llegar a herirla. Tras la huida despavorida de la señora, el tiroteo se reanuda. Reproducimos la arenga de la CNT, que se escucha por altavoz como trasfondo de la escena:

La toma de la telefónica por la fuerza de las armas, constituye una declaración de guerra contra la clase obrera, se ha convocado una huelga general en todas las industrias, menos en las que fabriquen armas, las barricadas de la libertad se han vuelto a levantar en toda la ciudad, armaos para defender la región.

Tierra y Libertad Lexia 5 UNIDADES SIGNIFICANTES:

SoportesMorfemas

1	tiroteo de azotea a azotea	entre dos grupos del lado republicano
2	desde la plaza una señora los increpa	en medio del fuego cruzado
3	David dispara a la canasta que lleva	no dispara directo al cuerpo

4	señora huye	dando gritos y brincos
5	se reanuda el tiroteo	David casi es baleado

Códigos de Significación: Las causas del fracaso.

- ❖ Código sémico: **“Una declaración de guerra”*. En el comunicado de la CNT, tras la acusación en contra de las autoridades republicanas, se oficializan las hostilidades. ***“lo siento señora”*, la disculpa que pide David, revela que él fue el autor del disparo al cesto de verduras, dado que, en la película no se ve quién dispara. ****“Las barricadas de la libertad se han vuelto a levantar en toda la ciudad”*. Uso de la retórica con objetivos de persuasión.
- ❖ Código proairético: **El personaje que les echa en cara la lucha estéril entre “los unos con los otros”*, siendo civil y neutral (se mueve a mitad de la zona de combate), asume una actitud valiente a riesgo de su integridad física.
- ❖ Código cultural: **Traición*. La CNT comunica que las fuerzas regulares republicanas la han agredido, rompiendo la alianza mantenida.
- ❖ Código simbólico: **El personaje de la señora actualiza la vida cotidiana que se daba paralelamente a la batalla (viene de comprar verduras), representa al pueblo barcelonés, que sufre las consecuencias de la guerra (balazo a la canasta de verduras), sin explicarse siquiera la lucha fratricida que se daba en las azoteas. Paradoja: “Por qué no vais a matar a los fascistas, en vez de mataros los unos con los otros”*
- ❖ Código hermenéutico: **Enigma 2*. Destino desconocido para las facciones del mismo bando que se enfrentan.
- ❖ Código cinematográfico: **En esta secuencia, el movimiento de la cámara es análogo a los movimientos de David en la trinchera, es decir que, cuando le disparan y se cubre en la trinchera, la cámara toma un movimiento similar y se <protege> de los disparos; también cuando éste dispara, la cámara igualmente se descubre y gana la vista del adversario. **El contrapicado usado para enfocar a la señora que los increpa es especialmente revelador, pues a pesar de quedar muy lejos de la cámara, la toma permanece invariable desde el balcón donde David la observa y le dispara.*

Lexia 6: David renuncia al Ejército Popular

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Mientras los antiguos aliados republicanos se enfrentan a tiros en las azoteas de Barcelona, David (del Ejército Popular), entabla conversación con un miliciano inglés parapetado en el edificio de enfrente (de la facción de la CNT), quien le pregunta por qué no pelea junto con ellos. Esto deja perplejo a David, quien se da cuenta de la contradicción del combate, y renuncia a seguir disparándole a su compatriota al decir: “Nunca más”, “ellos no son el enemigo”.

Tierra y Libertad. Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	receso en el tiroteo	insultos y acusaciones orales
2	David conversa con otro inglés	de la barricada contraria
3	se reanuda el combate	explota granada en la barricada CNT
4	David renuncia a seguir disparando	compañeros lo desapruaban

Códigos de Significación: Los absurdos de una lucha fratricida

- ❖ Código sémico: *“Nunca más”. Para David queda clara la paradoja de tener que matar a su propio connacional, con quien además compartía los ideales revolucionarios.
- ❖ Código proairético: *La acción de echarse atrás en la barricada, va de acuerdo a su actitud de rechazar el fratricidio.
- ❖ Código cultural: *Código de las nacionalidades: afinidad natural (o social) por quien comparte el mismo origen.
- ❖ Código simbólico: *Que haya un hombre con su mismo origen e ideas en la barricada “enemiga”, actualiza la paradoja. Es como si estuviera luchando contra sus propios ideales (efecto de espejo).
- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto: David renuncia al Ejército Popular, lo cual lo pone de nuevo del lado de los milicianos y de Blanca.

- ❖ Cinematográfico: *A pesar de que ninguno de los autores ve a la cámara, se da la sensación de estar presente en la barricada, a partir de la cercanía de las tomas a David, y de la lejanía de la posición de los contrarios (efecto de cámara subjetiva).

Lexia 7: Milicianos toman posiciones enemigas

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: De vuelta en la milicia, David es parte del asalto y toma de una posición enemiga, a pesar del armamento obsoleto utilizado. Tras infructuosas llamadas, el jefe miliciano no consigue apoyo de artillería, y ordena mantener la posición, en medio de un nutrido bombardeo. Al final, le transmiten la orden de retirada, ante lo cual él contesta: “quiero hacer constar que obedecí las órdenes de mantenerme en la posición, y ahora de retirada”, “pero ¿quién se lo va a decir a los hombres que dejaron su vida en este lugar?”.

Tierra y Libertad, Lexia 7 UNIDADES SIGNIFICANTES:

SoportesMorfemas

1	milicianos asaltan una posición sin apoyo de la artillería enemiga
2	se mantienen en la posición en medio de un bombardeo
3	se retiran de la posición tomada el apoyo nunca llega
4	Retornan a su base con saldo de muertos y heridos

Códigos de Significación: La mitificación del héroe.

- ❖ Código sémico: *“¿Quién se lo va a decir a los hombres que dejaron su vida en este lugar?”. Para evitar una acusación directa de homicidio por negligencia a sus superiores, Juan acude a esta manera sutil de decir lo mismo (eufemismo).
- ❖ Código proairético: *Uno de los milicianos que toma la posición alza la bandera republicana (señal de triunfo), luego de retirar la bandera nacional.

- ❖ Código cultural/referencial: *Código militar: obligación de cumplir una orden, aun que ésta sea contraria al sentido común y, en este caso, a una lógica de supervivencia.
- ❖ Código simbólico: *Construcción de la figura de héroe: alguien que mantiene su posición (milicianos) a pesar de la adversidad (falta de apoyos), a costa inclusive, de su propia vida.
- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 1 totalmente resuelto: David se reintegra al bando miliciano, y se reconcilia con Blanca.

Lexia 8: La milicia es desmovilizada por el ejército republicano.

Película: Tierra y libertad

Sinopsis: Tropas del Ejército Popular (republicano), rodean a los milicianos y ordenan su desmovilización, y arresto de sus oficiales; por supuesta traición a la causa revolucionaria, y apoyo del franquismo. Consternado por la orden, Juan, el jefe miliciano les hecha en cara las ciudades liberadas por la milicia. Mientras tanto, el resto del grupo está dividido: hay quien pide enfrentar al ejército regular, mientras que otros, especialmente las mujeres se oponen diciendo que si no obedecen, los “matarán a todos”. Los jefes milicianos se rinden al ver a los regulares cargar armas, mientras algunos inconformes disparan al aire. Blanca corre a desarmar a un compañero y, en medio de la confusión, es baleada y muerta por los regulares.

Tierra y Libertad, Lexia 8 UNIDADES SIGNIFICANTES:		
SoportesMorfemas		
1	Arribo del Ejército Popular	en columna de varios camiones
2	Soldados descenden de los camiones	Rodeando a los milicianos
3	Oficial regular arresta a jefes milicianos	por traición
4	Enfrentamiento de regulares y milicianos	sin disparos
5	Jefes milicianos se rinden	para evitar la escaramuza
6	disparos al aire	intento de imponerse

7	miliciana es baleada	por desarmar a un compañero
8	milicianos se abrazan	regulares observan

Códigos de Significación: El héroe y el antihéroe

- ❖ Código sémico: **“Por traición a la causa republicana y alianza con el franquismo”*, reza la orden de detención en contra de los oficiales milicianos; ante lo cual, Juan, el de mayor rango, no refuta la orden de forma directa, sino que retoma la frase acusatoria y la devuelve mencionando una a una las ciudades liberadas por el POUM, para preguntar: *“¿Llamáis a eso alianza con el franquismo?”*. ***“Te fusilarán”*, advierte un hermano a otro, ante su arresto inminente. Aunque los fusilamientos y torturas a líderes del POUM era de dominio público, eran difícilmente admitidos a nivel verbal por la facción represora.
- ❖ Código proairético: **La respuesta de Blanca al caos, se centra en reclamar a Lawrence, antiguo miliciano y ahora oficial de los regulares. Para ello lo insulta en su idioma natal, y lo enfrenta a golpes. Esto centra la atención del espectador en su reacción (ante el inminente enfrentamiento entre los bandos), de correr a desarmar a quien dispara dentro de sus propias filas, lo cual es mal interpretado (o bien aprovechado), por los regulares para darle muerte.*
- ❖ Código cultural/referencial: **Código militar: aunque el subalterno tenga la razón, el de mayor rango decide por todos (a partir de su estrategia particular). Esto se da en varios puntos del filme: por ejemplo en el que la milicia decide si acepta o no ceñirse a semejante código. **Código de la represión (ejecuciones clandestinas): el arresto y probable fusilamiento de los líderes milicianos corresponde a una purga (muy estalinista), que persigue quitar de por medio a compañeros que representen una amenaza de cualquier naturaleza.*
- ❖ Código simbólico: **La muerte de Blanca como catalizador de los ideales libertarios y revolucionarios traicionados y muertos por el Ejército Popular pro-estalinista.*
- ❖ Antítesis: **Antihéroes Vrs. héroes: construcción de la figura del antihéroe (traidores, fratricidas, represores, torturadores).*

- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 2 totalmente resuelto: de la pugna entre las dos facciones del mismo bando, ha salido airoso Ejército Popular.
- ❖ Cinematográfico: *En esta lexia, los movimientos de cámara adquieren el movimiento del ojo humano de manera literal. Por ejemplo, cuando el jefe del Ejército Popular alza la mano para disparar al aire, la cámara sigue dicho movimiento, o cuando Blanca corre para reclamarle al oficial popular, primero, y para desarmar al compañero miliciano después, la cámara describe por medio de un paneo, el giro visual (de la cabeza), del testigo imaginario. La velocidad de los movimientos son muy humanos, por ejemplo, cuando, tras el disparo a Blanca, la cámara <busca> violentamente entre los soldados al posible agresor.

5.2 AT de *Libertarias* (España, 1996)

Figura 5-2 Cartel de *Libertarias*



Ficha Técnica:

Dirección: Vicente Aranda.
País: Italia, España, Bélgica.

Fecha de estreno: 19/04/1996.

Duración: 125 min.

Género: Drama, Histórico, Bélico.

Reparto: Ana Belén, Victoria Abril, Ariadna Gil, Blanca Apilánez.

Productora: Televisión Española (TVE), Lolafilms, Canal+.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis argumental:

Durante la Guerra Civil Española, las mujeres se organizan en milicias para luchar, igual que los hombres, contra las tropas franquistas. La película narra las vivencias de un grupo de mujeres libertarias en diferentes frentes de guerra. Una monja que descubre la solidaridad fuera de la fe, prostitutas, obreras, etc., unidas para combatir a los sublevados y hacer entender a sus compañeros los cambios ideológicos y sociales por lo que realmente luchan (Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Presentación:

Del género épico, esta película dirigida por Vicente Aranda, está basada en el libro del mismo nombre escrito por Antonio Rabinad y José Luis Guarner. El director dilató quince años desde su gestación hasta su presentación final. Narra la lucha por su reivindicación como combatientes y como mujeres, de un grupo de milicianas, que han reclutado para el ir al frente a una monja y varias prostitutas liberas. Según Payán (2006), la crítica se mostró dividida, por cuanto no se dieron los resultados esperados ante una presentación llena de los artistas de primer orden de su momento, sin embargo en términos generales, la actuación es respetable, y en el caso de la actriz principal, Ariadna Gil, que interpreta a la monja, bastante convincente. Un crítico del filme es Sánchez-Biosca (2006b, p. 293), que la califica de anacrónica, y en la cual priva el diseño antes que la memoria. Para él, “el foco de visión nace del protagonismo actual de la mujer, son mujeres de hoy en día, aunque embozadas en vestidos de antaño”.

Existen otros expertos que por el contrario, consideran rescatables algunos aspectos del filme. Crusells (2006, p. 296), cree que la importancia de esta película radica en

“mostrarnos que la GCE no solamente fue un conflicto de hombres, ya que algunas mujeres también tuvieron su protagonismo luchando como milicianas”.

La calidad de producción es bastante buena, sobre todo lo referido a escenografías, ambientaciones y caracterización de los personajes. Se recurre a la técnica de la “documentalización” del filme, a partir de la inclusión de imágenes auténticas de la GCE, sobre todo en la introducción y exhibición de los primeros créditos. La descripción del contexto político y social se limita a los escenarios contaminados por la guerra y las acciones violentas derivadas de ella, por lo que no profundiza en las relaciones sociales anteriores de los personajes, limitándose a construir dichas relaciones en el transcurso del filme.

Sobre la tendencia ideológica, es decididamente de corte republicano, exaltando los valores de la miliciana, intentando llevar su figura a posturas heroicas. Premios obtenidos: Mejor película en el festival de Tokio 1996, Premio especial de la Crítica, y Premio a la mejor actriz, en el de Cartagena de Indias del mismo año, además de seis nominaciones a los Goya, en cuanto a la mejor actriz de reparto, vestuario, dirección de producción, sonido, maquillaje y efectos especiales (Payán, 2006, p. 118).

Crusells (2000, p. 250), expone que hay al menos dos escenas multitudinarias que se distinguen por su credibilidad y verismo: la salida de los anarquistas hacia el frente de Aragón desde la plaza Real, y la quema de objetos religiosos en la plaza mayor de Vic, al fondo se oye un altavoz con el discurso del líder anarquista Buenventura Durruti, coronado con la frase “estamos gestando entre ríos de sangre, una España nueva”.

Lexia 1: La hermana María huye de la quema de un convento

Película: Libertarias

Sinopsis: Julio de 1936, el inicio de la revolución. Aparece el atrio de una iglesia, en donde se queman cruces, pinturas y santos. Tras llamar a las Hnas., la Hna. Directora del convento les da dinero, que “no es mucho, pero servirá para que os reunáis con Vtras. Familias”, les dice. A la hora de dirigirse a la Hna. María le dice lo siguiente: “Sor María, la más inocente, la más indefensa, la más alejada de su casa... El te sacará con bien de

todo”. Entran los milicianos con la respectiva alarma: “Madre, madre, ya están aquí...”. Al huir despavoridas, las hermanas buscan refugio, y María va a dar a un burdel.

Libertarias, Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Quema de santos en iglesia	Inicio de la revolución de 1936
2	Hna. Directora reparte dinero a las Hnas.	para que viajen a sus casas
3	María reza versículos bíblicos	A petición de la Hna. Directora
4	los milicianos entran al convento	Disfrazados de obispos y sacerdotes
5	Las Hnas. Huyen	Por la calle, en distintas direcciones
6	María ve como algunas hermanas se tropiezan con los milicianos	Milicianos las llevan con ellos
7	Toca la puerta de una casa	Hay un grabado religioso en la puerta
8	Una dama la deja entrar	La recibe amablemente

Códigos de Significación: La interrupción del orden y de la inocencia.

- ❖ Sémico: **“La más inocente”*. Se pretende magnificar la vulnerabilidad de la monja.
- ***“Vamos Hnas., un poco de orden”*. Se enfatizan las distancias entre el orden exagerado del convento, y el caos y libertinaje vistos al inicio de la revolución.
- ❖ Proairético: **La inocencia de la personaje central se actualiza al pretender recoger los objetos que botan las demás hermanas en plena huida.*
- ❖ Cultural/referencial: **Código social: La inocencia, y falta de malicia de una monja como un cliché social.*
- ❖ Simbólico: **Antítesis: Orden religioso-desorden revolucionario. Las primeras palabras del filme corresponden a la llamada al orden de la Hna. Directora, hacia las Hnas.*
- ❖ Hermenéutico: **Enigma 1: ¿Legará María a su casa? ¿Encontrará ayuda en la casa que ha llegado? Los escenarios del viaje se muestran adversos y amenazantes para la integridad de la Hna.*

- ❖ Cinematográfico: *La cámara como <ojos> del personaje, a la hora de ver el encuentro milicianos/hermanas.

Lexia 2: milicianas liberan a prostitutas

Película: Libertarias

Sinopsis: Unas milicianas entran en un burdel para liberar a las prostitutas, luego de que una de ellas les da un discurso revolucionario, ninguna se manifiesta. Es hasta que la jefa miliciana interviene cuando consigue su adhesión al movimiento. María también es liberada, justo antes de iniciar sus “servicios” con el primer cliente.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CONCHA. –El ejército que por siglos ha sido el opresor del pueblo, ha sucumbido ante el ardor revolucionario de los hombres y mujeres del pueblo. España es un ejemplo ante el mundo. Curas y capitalistas huyen a esconderse como ratas ante la justicia proletaria. Ahora, por fin, el pueblo tiene la palabra. Compañeras: ha estallado la libertad... Compañeras, hermanas, en nombre de todas las mujeres de España os abrimos los brazos para ayudaros a recobrar vuestra libertad de obreras... de hermanas, de madres o de novias... alistaos en los liberatorios de prostitución, ¡vivan mujeres libres, viva la revolución social y libertaria!

PILAR. –Ya han oído a mi compañera, no tenéis nada que decir? (les hace ver la improductividad de su oficio con palabras fuertes)...o es que tenéis siete vidas como los gatos y queréis daros el gustazo de tirar ésta a la basura? ¿Eh?

PROSTITUTAS. –Contad conmigo... y conmigo también... ¿A dónde hay que ir para cambiar al mundo?

Las milicianas se interesan por María, y las otras les informan que es una monja, ante lo cual, Pilar resuelve su <liberación>:

PILAR. –No es una monja, es una prisionera del clero.

Libertarias, Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	miliciana da un discurso a varias prostitutas	tono revolucionario, las invita a dejar su oficio
2	Las prostitutas guardan silencio	Ninguna de ellas acepta
3	Jefa miliciana toma la palabra	Las increpa con palabras fuertes
4	Las prostitutas aceptan	Todas a la vez
5	Milicianas preguntan por María	La encuentran "rara"
6	Jefa miliciana declara clausurado el antro	Declara la libertad de las prostitutas y la de María

Códigos de Significación: El poder de los códigos: la persuasión

- ❖ Sémico: *"Compañeras: ha estallado la libertad", Declaración de igualdad (compañeras), y de libertad. **"Hermanas", declaración de fraternidad.
- ❖ Proairético: *La forma de actuar (parca, ascética), y de vestir (pasada de moda), de María contrastan con los dos grupos de mujeres que alternan la escena (uniformadas y provocativas, respectivamente).
- ❖ Cultural/referencial: *Código revolucionario: el primer discurso, que apela a los buenos ideales, sin éxito persuasivo. Vrs. **Código social: el segundo, cargado de desaprobación y denigración del oficio al cual se dedican; con mucho éxito persuasivo. ***Código del vestuario: es posible distinguir a la monja (ropa inadecuada), de las milicianas (uniforme), y las prostitutas (exageradamente provocativas).
- ❖ Simbólico: *Antítesis: inocencia-perversión, de Monja pasa a prostituta en cuestión de minutos (aunque lo último no se llega a consumir). **Antítesis: libertad-opresión, manejada a partir de ambos discursos, cada cual con diferente código referencial.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto: luego de haber caído en malas manos (la alcahueta), María cae en manos de las milicianas, que consideran el abandono de sus hábitos como una liberación.
- ❖ Cinematográfico: *Se concede el mando a las milicianas, de pie y en uso de la palabra.

Lexia 3: Pilar y María inician un nexo de amistad

Película: Libertarias

Sinopsis: Llegada la noche, al grupo de prostitutas libertas le es asignado un convento para dormir. Pilar discute con el comandante respecto al medio de transportar al grupo a Barcelona, además por el tono de burla con que se refiere a María. Llegada la noche, al grupo de prostitutas libertas le es asignado un convento para dormir. Pilar discute con el comandante respecto al medio de transportar al grupo a Barcelona. María busca la protección de Pilar, y ésta le permite dormir a su lado:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

PILAR. –Vas a dormir con el sombrero puesto? ¿Cómo te llamas?

MARÍA. –María de la Concepción

PILAR. –¿Es rica tu familia?

MARÍA. –Yo no soy más que una humilde sierva del señor

PILAR. –Si no fuera rica no te llamaras así. Mírame a mí, Pilar Sánchez a secas.

Pobre como una rata. De donde eres?

MARÍA. –Mi familia es de Zaragoza.

PILAR. –(Gesto de cansancio), Mañana será otro día.

Libertarias, Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	Comandante asigna un convento para que duerma el grupo de prostitutas	Enfrentamiento comandante-jefa miliciana
2	Pilar asigna cama a María	La cama de al lado suyo
3	Diálogo entre las dos mujeres	Se preguntan nombres y origen
4	Pilar se dispone a dormir	María se queda observándola

Códigos de Significación: Opuestos que se atraen.

- ❖ Sémico: *“Pobre como una rata”. Dadas las condiciones del contexto revolucionario, es motivo de orgullo el ser pobre.
- ❖ Proairético: *La mirada de admiración de María no se despega de Pilar: su proceder justo, aunque muy distinto al de ella, le confiere a la figura de la miliciana de un particular atractivo.
- ❖ Cultural/referencial: *Código de los nombres: Entre más nombres tenga, más probable es su origen acomodado.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: campesina-pobre, monja-rica. Se actualizan los bandos enfrentados en el conflicto, aunque aquí ambas mujeres hacen una alianza por protección y admiración, respectivamente. **Construcción de la figura de heroína: Pilar se convierte en defensora de la Hna.

Lexia 4: Las libertarias se dirigen a Barcelona

Película: Libertarias

Sinopsis: Pilar irá en moto a Barcelona con María, otra miliciana. Mientras el resto del grupo la seguirá en tren. Al despedirse, Pilar le hace un regalo:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MARÍA. –¿Qué tengo que hacer para ir a Zaragoza?

PILAR. –Como no se lo preguntes a Durruti. Todos queremos ir a Zaragoza (le coloca su pañuelo rojo y negro de miliciana en vez del sombrero).

PILAR. –Así estas mejor, como una campesina. Nos veremos en Barcelona.

Sin embargo, al ver que María la sigue hasta la moto, Pilar ordena a su compañera que se baje de la moto, y se hace acompañar por María. Al llegar a Barcelona, Pilar hace uso de la palabra en un mitin de milicianas, oponiéndose a la oradora principal que intenta convencer a las demás de no ir al frente.

PILAR. –No entendemos por qué la revolución tiene que correr a cargo de la mitad de la población solamente. Somos anarquistas, somos libertarias, pero también somos mujeres, y queremos hacer nuestra revolución. No queremos que la lucha se organice a la medida del elemento masculino, pues si dejamos que sea así, estaremos como siempre ¡jodidas!. Queremos pegar tiros para también exigir nuestra parte a la hora del reparto. Y sobre todo queremos dejar bien claro: en estos momentos el corazón no nos cabe en el pecho, y sería un sacrificio quedarnos en casa haciendo galletas, queremos morir, pero queremos morir como hombres, no vivir como tías.

Libertarias, Lexía 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Pilar le coloca su pañuelo en la cabeza a María	Lo cambia en vez del sombrero que llevaba
2	María la sigue hasta la moto	No quita su mirada de Pilar
3	Pilar ordena bajarse de la moto a la miliciana	Lleva a María con ella a Barcelona
4	Al llegar al Barcelona, es propuesta para secretaria del movimiento	No acepta, elige ir al frente
5	En un mitin, oradora da un discurso a milicianas	Sobre la importancia de la mujer en la retaguardia
6	Concha inicia una discusión con la oradora	Es interrumpida por Pilar
7	Pilar pronuncia un discurso-respuesta	La oradora queda en silencio

Códigos de Significación: Construcción de la figura de heroína

- ❖ Sémico: *“Somos mujeres, y queremos hacer nuestra revolución...” la vocación feminista de Pilar es inequívoca.
- ❖ Proairético: *Debido a la inusitada dependencia de María ante Pilar, ésta se ve obligada a llevarla con ella en la moto. La alianza protección-admiración continúa. **Dotes de liderazgo de Pilar: se opone a la oradora oficial y defiende el sentir de la mayoría en el auditorio.

- ❖ Cultural/referencial: *Código de los géneros: “quedarnos en casa haciendo galletas” Pilar achaca la opresión en que viven las mujeres a que no han sabido deshacerse del cliché de domesticidad, y que no han sabido ocupar su lugar en la sociedad: “...si dejamos que sea así, estaremos como siempre ¡jodidas!”.
- ❖ Simbólico: *Construcción de la figura mítica de la Heroína: Son tres las veces en que María ha sido defendida o preferida por Pilar, ésta a su vez se deja ver con madera de líder, y por otra parte, desdeña un puesto fácil (secretaria), y opta por el frente.
- ❖ Hermenéutico: *Se refuerza la respuesta positiva al enigma 1: María confía en que Pilar la ayude a llegar a Zaragoza. **Enigma 2: ¿Tendrá éxito Pilar en su empeño de que la mujer triunfe en el frente? “Queremos morir, pero queremos morir como hombres”, la frase presagia un final trágico.
- ❖ Cinematográfico: *Las condiciones del mito están dadas: una luchadora que defiende a los indefensos. El escenario del mitin es el adecuado, entra siendo nadie, y sale con el aplauso de la concurrencia. Pese a todo, no es frecuente que se construya la figura de una combatiente femenina.

Lexia 5: Durruti ordena sacar a las mujeres del frente

Película: Libertarias

Sinopsis: Durruti, el comandante miliciano, ordena a su secretario (antiguo sacerdote), sacar a todas las mujeres del frente:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

DURRUTI. –De 10 milicianas examinadas hay 5 con gonorrea y 3 preñadas. ¿Has estado en el hospital? Hay más muertes por purgaciones que por balas del enemigo, ponte en contacto con el cuerpo del frente, y consigue un camión, dos o los que hagan falta... no quiero mujeres en el frente...

CURA. –Pero no todas son iguales...

DURRUTI. –He dicho todas a casa, sin faltar una. ¡Salud! (le grita con el coche ya en movimiento) Hay cosas que un cura sabe hacer mejor que un paisano, quítame de encima ese problema, eso quiero.

Libertarias, Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Durruti da una orden a su secretario	Sacarán a las mujeres del frente
2	El secretario le contradice	De manera tibia
3	Durruti mantiene la orden	No da lugar a discusión
	El auto del militar inicia la marcha	Continúa la conversación
4	Durruti explica por qué ha delegado en él esa orden	Se debe a la antigua condición de cura del secretario

Códigos de Significación: La construcción del mito.

- ❖ Sémico: *“Hay cosas que un cura sabe hacer mejor que un paisano”. La disciplina clerical como paralela a la militar.
- ❖ Proairético: *Se muestra al militar como muy atareado, el detalle del auto en marcha mientras da órdenes es apropiado para su rango.
- ❖ Cultural/referencial: *Código de las profesiones: Aunque no es explicado el por qué, Durruti confía más en un clérigo, en vez de un “paisano”. Se infiere la disciplina clerical como el motivo.
- ❖ Simbólico: *Durruti como figura del héroe máximo del cuerpo de milicianos. Uso del mito para realzar la historia.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: El éxito de Pilar en su afán de lucha de la mujer miliciana se ve amenazado. A juzgar por la figura de donde emana la orden, y quien la cumplirá, no existe escapatoria.
- ❖ Cinematográfico: *La figura de Durruti es manejada a contraluz, de espaldas o en la penumbra. Además de dar un áurea de misterio al personaje, también se intenta con esto que el espectador no se concentre en el rostro del actor que lo interpreta.

Lexia 6: El Cura intenta desmovilizar a las milicianas

Película: Libertarias

Sinopsis: La milicia ha tomado San Román, un pequeño pueblo. Ahí llega el “Cura”, que lleva la orden de retirar a las mujeres del frente. A sabiendas que venía, los milicianos se encuentran concentrados en la plaza central.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CURA. –Se están haciendo los mayores esfuerzos, para coordinar las acciones de la guerra. la presencia de las mujeres lo hace aún más difícil...

JEFE MILICIANO. –Si quisiéramos impedir que una mujer entregue su vida en la lucha contra el fascismo, seríamos unos revolucionarios de pacotilla.

PILAR. –Nosotras estamos sanas.

El Cura ofrece a las milicianas ingresar a una planta automatizada de planchado y lavado de ropa, ante lo cual recibe la negativa de milicianos y milicianas.

CURA. –Es imprescindible que os marchéis del frente...

PILAR. –Lo véis: la canción de siempre, ¿Es que los hombres no sirven para lavar y planchar?

Cuento hasta diez para que os larguéis.

CURA. –Tal vez alguna de vosotras esté de acuerdo con seguirme. Si es así... ésta es su última oportunidad (risa enigmática).

JEFE MILICIANO. –El cura y su ayudante se marchan sin obtener su propósito.

Libertarias, Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES

SportesMorfemas

1	Milicianos se reúnen en la plaza del pueblo	No dicen nada, cada uno ve a los otros
2	Llega el camión del “Cura”	Camión grande de carga

3	Milicianos rechazan órdenes del asistente	El cura aún no baja del camión
4	El cura conversa con milicianos	Intenta que las mujeres abandonen el frente
5	Milicianos expulsan del pueblo al cura y a su ayudante	Cargan los mosquetones
6	Cura da ultimátum a milicianas Milicianas se niegan	Antes de subir al camión Interviene una por una
7	Cura entra al camión y sonrío	Sonrisa larga y viendo a milicianos

Códigos de Significación: La lucha por la reivindicación femenina.

- ❖ Sémico: *“Esta es su última oportunidad”. No se sabe si el Cura conoce del avance del enemigo, pero el final del filme confirma este ultimátum hecho a las milicianas. **“La canción de siempre”. El conflicto actualiza la ancestral lucha de las mujeres por ganar espacios en un mundo adverso. ***“Seríamos unos revolucionarios de pacotilla”. Los ideales revolucionarios se oponen a la orden de desmovilización femenina. ****“Cuento hasta diez” intento por hacer creíble la amenaza.
- ❖ Proairético: *Expectativa, espera de las órdenes de desmovilización con el grupo de milicianos reunido. Se intenta actualizar la cohesión de la tropa miliciana, y el apoyo de los elementos masculinos a las combatientes.
- ❖ Cultural: *Machismo: Las milicianas se sienten ofendidas ante la oferta del Cura, de emplearse en planchar los uniformes masculinos. Más que eso, ven cómo su lucha por reivindicar a las mujeres se topa cada vez con mayores obstáculos.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: machismo-feminismo, el rol de las milicianas es defendido con las armas. Lo que está en juego no es si las mujeres están enfermas de “purgaciones”, lo cual es la causa <oficial> de su desmovilización, sino su capacidad de pelear en el frente. **Cohesión de grupo, camaradería entre ambos sexos.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: ¿Tendrán éxito las mujeres en el frente? Se complica la lucha reivindicativa de las milicianas, esta vez con su propio alto mando. *Enigma 3 ¿Por qué es su última oportunidad? ¿En qué se basa el Cura para dar ese ultimátum? A

juzgar por la sonrisa fuera de lugar que emplea para <vengarse> de los insultos de los y las milicianas, el Cura presupone que la lucha del grupo no tendrá éxito.

- ❖ Cinematográfico: *Emboscada: Se dispone al espectador de varias tomas que rodean el escenario principal, en donde se muestran los preparativos de los milicianos ante una posible agresión de los mensajeros.

Lexia 7: La legión Árabe ataca y masacra a la tropa miliciana.

Película: Libertarias

Sinopsis: El grupo de milicianos se encuentra preparando la comida. La prostituta liberta lee a todos una carta de una antigua compañera suya que ha vuelto al oficio. Dos de ellos llevan una oveja para sacrificarla:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MILICIANA. –¿Cómo la vas a matar, a tiros?

MILICIANO. –Muy fácil, se le corta el cuello.

La legión árabe los rodea y masacra, a varias milicianas las degüellan a la vista de María, que se había refugiado en un granero para no ver morir a la oveja. Un oficial del ejército sublevado encuentra a María justo cuando la intentaban violar los árabes, y luego de observar las medallas que lleva al cuello, pregunta:

OFICIAL. –¿Quién eres tú, por qué llevas eso?

María no se recupera del choque emocional sufrido, y se atraganta rezos y oraciones. El oficial ordena que averigüen quién es, al tiempo que se refiere a la miliciana que yace degollada:

OFICIAL. –¡Quemad esa basura!

Libertarias, Lexia 7: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoporfesMorfemas

1	Milicianos preparan la comida	Miliciana lee carta de su antigua compañera prostituta
----------	-------------------------------	--

2	Legionarios árabes los rodean	en silencio
3	Dos milicianos llevan una oveja para sacrificarla	Informan que le cortarán el cuello
4	María corre a encerrarse	Para no ver cómo matan al animal
5	Desde la ventana observa cómo degüellan a miliciana	al escuchar disparos y gemidos
6	Árabe y miliciana entran luchando al lugar donde se esconde	Miliciana intenta detener el puñal con que le penetra el vientre
7	Árabe degüella a miliciana	Frente a los ojos de María
8	María intenta socorrerla	Moribunda logra pronunciar “María”
9	Tres árabes intentan violar a María	Encerrados en el granero
10	Oficial rebelde interrumpe el acto	Los echa golpeándolos con el fuste
11	Oficial observa las medallas que lleva	Mientras María las aprieta con ambas manos y las besa
12	Ordena que investiguen quién es ella	Se tropieza con cadáver de miliciana

Códigos de Significación: Heroínas transformadas en “basura”.

- ❖ Sémico: * “Muy fácil, se le corta el cuello”, un adelanto del futuro que les espera. ** “¡Quemad esa basura!” Lejos de lograr reivindicar sus derechos con su sacrificio, las milicianas son ahora tratadas como basura.
- ❖ Proairético: * Muertes violentas, cuerpos ensangrentados que luchan para defenderse de una muerte irremediable. ** La manera como María se aferra a las medallas religiosas causa confusión al oficial: “¿Quién eres tú?”.
- ❖ Cultural/referencial: * Psicología de las nacionalidades, una muerte a manos de los “moros”, es una muerte más violenta y desalmada (degüelle, violación clandestina, masacre). ** Religiosidad: La Virgen del Pilar salva a María, es por el grupo de medallas que el oficial manda que le investiguen. *** Machismo: el bando franquista es en mayor medida machista, ya que es el oficial faccioso el que se refiere al cadáver de la miliciana como “basura”.

- ❖ Simbólico: *Paradoja: María se encierra para no ver el degüello de la oveja, y le toca ver el de dos de sus camaradas.**Medallas, símbolos o instrumentos del poder sobrenatural, que en este caso ha concedido otra oportunidad para María.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2 parcialmente resuelto: ¿Tendrá éxito Pilar dirigiendo la lucha de las libertarias? La masacre en la que se halla el grupo de milicianas remata la serie de obstáculos con los que las milicianas se han enfrentado en su lucha. **Enigma 3 totalmente resuelto: la “última oportunidad” a que se refirió el Cura, queda confirmada tras la masacre.
- ❖ Cinematográfico: *Las escenas truculentas a la vista, que hablan de la crueldad de la guerra, vinculan esta conducta al bando franquista (no se ve a ningún miliciano atacar con tanta saña), y sobre todo de la legión árabe.

Lexia 8: Hieren de muerte a Pilar, María es encarcelada

Película: Libertarias

Sinopsis: María es conducida a prisión, tras haber sido entrevistada por un sacerdote, quien, ante el silencio de la religiosa da por sentada su “culpabilidad”. Ahí se encuentra con Pilar, moribunda. Por su importancia para el sentido del filme, se transcribe parte de la arenga política triunfalista que se transmite por altavoz en la plaza el pueblo:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MILITAR (por altavoz).–Habitantes de San Román: Las gloriosas fuerzas del movimiento “nacional”, han puesto en fuga a las hordas que ocupaban este pueblo, aniquilando a la mayor parte de sus efectivos. Los habitantes rojo-masónicos que os esclavizaban, han huido cobardemente del castigo que les espera, por los salvajes crímenes cometidos...

SACERDOTE. –Me han dicho que llevas contigo unas reliquias de la Virgen del Pilar, y también he sabido que te concedías el hacer protestar como monja, ¿es cierto eso?... (silencio de la interrogada) ¿No contestas? Es tal la magnitud del peso que llevas

sobre tu alma. Lo lamento mucho hija mía, pero Dios sabe que no queremos que sufras más allá de los merecimientos de tus culpas...

MILITAR (por altavoz).—Por el mandato de Dios, con los que ostentan con honor el nombre de España, ordenamos:

- ◇ Esta población queda sujeta a la ley marcial.
- ◇ Se impone el toque de queda a partir de las 7 de la tarde.
- ◇ Todos los habitantes quedan a disposición de la autoridad militar, ante la cual viven obligados a justificar su identidad, y su actuación.
- ◇ Nadie podrá ausentarse de la población, sin autorización previa.
- ◇ No se tolerarán las reuniones de más de tres personas, sin el permiso expreso de este mando.”

PRISIONERA. —Hay algún médico? Es una miliciana de San Román, se está desangrando la pobre... ¡Haga algo!

MARÍA. —¡Pilar... Pilar...! ¿Qué te han hecho? Dime algo.... No quieres hablarme?

MÉDICO. —Tiene un Tajo en la garganta, es inútil, no puede hablar

MARÍA. — (Entre sollozos) No te mueras... no te mueras.... no me dejes. Un día, que ya está en el tiempo del señor, este planeta que pisamos, nos dejará para dar lugar a otra tierra, ese día los opresores de este pueblo serán arrojados a las tinieblas exteriores, donde habrá llanto, crujir de dientes. Y los ángeles del cielo, desde lo más alto, entonarán cantos de júbilo al contemplar esa nueva tierra, porque en ella reinará la paz y justicia, y la muerte ya no existirá.

Libertarias, Lexía 8: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	el altavoz transmite un comunicado	Arenga política triunfalista rebelde
2	María es entrevistada por un sacerdote	Guarda silencio
3	sacerdote entrega a María al guardia	Tras el veredicto de culpabilidad
4	En la prisión un médico asiste a una moribunda	Es una miliciana semidegollada
5	María descubre que es Pilar	Pilar está acostada en el suelo

6	María insiste en interrogar a Pilar	El médico le explica por qué no habla
7	María habla a Pilar	Al oído, entre sollozos

Códigos de Significación: La naturaleza relativa del triunfo: material o espiritual.

- ❖ Sémico: **“Los merecimientos de tus culpas”*. El solo hecho de la pertenencia al bando republicano como una grave *“culpabilidad”*, el sacerdote da por hecho que si María calla, es por su implicación con la milicia, y por tanto es culpable. ***El silencio (el “no sema”)* como espacio de significación: María podía defenderse, pero la vocación de heroína de la figura de la libertaria se lo prohíbe.
- ❖ Proairético: **Se presenta a María hablando con Pilar moribunda, consolándola con descripciones de las implicaciones morales y espirituales de sus actos y los de sus verdugos. Todo ello es un intento por enfatizar el carácter dramático del filme.*
- ❖ Cultural/referencial: **Código religioso: Ante la incapacidad material de lograr el triunfo militar, éste se sublima y se trueca por un triunfo espiritual y moral, a ser efectivo en otro tiempo y lugar.* ***Personalidades atribuidas a los animales: la oveja como referente de la inocencia.*
- ❖ Simbólico: **Antítesis: opresores-oprimidos, los primeros serán merecedores de “las tinieblas exteriores”, mientras los segundos tienen el derecho al “cielo”.* ***La oveja destinada al matadero, como metáfora de la inocencia amenazada de María.*
- ❖ Hermenéutico: **Enigma 1 totalmente resuelto: ¿Llegará María a su casa en Zaragoza? Ahora no ha quedado ninguna esperanza, pues ha ingresado a una cárcel del bando sublevado.* ***Enigma 2 totalmente resuelto: ¿Tuvo éxito Pilar en su lucha porque triunfaran las mujeres en el frente? Ningún éxito, más bien consiguió que la prostituta liberta fuera muerta de manera violenta, que encarcelaran a María y que la hirieran de muerte a ella misma.* ****Enigma 3 totalmente resuelto: La última oportunidad que les dio el Cura se ha cumplido: dado que la desaprovecharon, han encontrado una muerte trágico.*
- ❖ Cinematográfico: **Se presentan hechos que presagian el final trágico, como la oveja que será degollada, y la carta de la antigua prostituta, que después de haber sido liberada por las milicianas, ha caído de nuevo en el oficio.*

5.3 AT de *La lengua de las mariposas* (España, 1999)

Figura 5-3 Cartel de *La lengua de las mariposas*



Ficha Técnica:

Director: José Luis Cuerda.

Producción: Las Producciones del Escorpión (Madrid), SOGETEL.

Guión: Rafael Azcona. Basado en los relatos *La lengua de las Mariposas*, *Carmiña* y *Un saxo en la niebla*, del libro *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas.

Director de Fotografía: Javier Salmones.

Música: Alejandro Amenábar.

Intérpretes: Fernando Fernán-Gómez (don Gregorio), Manuel Lozano (Moncho), Uxía Blanco (Rosa), Gonzalo Uriarte (Ramón), Alexis de los Santos (Andrés).

Duración: 95 minutos.

Estreno: Madrid, 24 de septiembre de 1999.

Premios: Goya 1999: Mejor guión adaptado.

(Fuente: Instituto Cervantes, París; 2004).

Síntesis argumental:

Montxo es un niño que inicia su vida escolar con un profesor de la Segunda República española. Dicho profesor le encamina por las primeras enseñanzas y luego de que le anima a hacer amistades con sus compañeros, le hace adquirir amor y cariño por su entorno a través de sus particulares métodos de enseñanza. La Guerra Civil estalla en Galicia, y los sublevados apresan al profesor. El padre de Montxo es partidario de la República, pero es obligado por su esposa a traicionar sus ideales, sumiendo a Montxo en un conflicto personal (Fuente: Instituto Cervantes, París; 2004).

Lexia significativa 1: Primer día de clases

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: La madre encarga el niño al maestro, nombrándolo cariñosamente “gorrión”; vocablo que posteriormente usan los compañeros a modo de burla, ante lo cual el niño, atemorizado se orina frente a toda la clase. La vergüenza es tal que sale despavorido huyendo hacia el bosque, donde es encontrado ya entrada la noche (4:40-7:00).

La lengua de las mariposas. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES**

SoportesMorfemas

1	inicio en la escuela	Angustioso
2	Despedida	Maternal
3	recibimiento escolar	Agresivo
4	Orinarse	en público
5	Burla	general
6	Corre fuera de la escuela	En hora de clases

**Según Barthes (2001) equivale a la diacronía de significación: actitudes, gestos, comportamientos.

Códigos de Significación: Aprendizajes en contextos cotidianos

- ❖ **Sémico:** *“Gorrión”, es el mote que la madre da al niño frente a sus compañeros, por lo cual se burlan de él y provocan con su burla que el niño se orine. Nótese la connotación opuesta del vocablo según el contexto donde se le utilice.
- ❖ **Cultural:** *Ante la vergüenza ocasionada por haberse orinado en público, sumada a la sensación opresiva de ser el centro de atención de un grupo desconocido y hostil, Montxo, el niño protagonista se escapa de la escuela y pasa la noche en el bosque. Los posteriores aprendizajes dentro y fuera de la escuela, permitirán que lo opresivo/vergonzante se vuelva cotidiano.

Lexía significativa 2: Entrada del Cacique a la escuela
Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: En plena clase, un personaje poderoso del pueblo (cacique), entra al aula de forma intempestiva, y luego de reprochar a su hijo (frente a todos sus compañeros), que no supo hacer bien la tarea, pide al maestro dedicarse a su hijo de manera especial, a cambio de lo cual le da unas aves de corral (caponos), como recompensa. El profesor rechaza la oferta pero, ante la insistencia del hombre, las acepta para después rechazarlas cuando él se ha marchado (12:13-14:19).

La lengua de las mariposas. Lexía 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soportes Morfemas		
1	Entrada (del cacique)	Abrupta
2	recibimiento del profesor	Educado
3	Recompensa (caponos)	Fuera de lugar
4	Aceptación	Cautelosa
5	rechazo (de caponos)	digno/temeroso

Códigos de Significación: Actualización de dos viejos antagonismos

- ❖ Simbólico: *Antítesis. Contraposición tajante de la actualización de la personalidad progresista por un lado (el profesor), y la conservadora (el cacique), lo que constituye un prelude para el posterior antagonismo republicano-franquista. A partir de sus actitudes y comportamientos, podemos suponer que el personaje del profesor aventaja al otro en virtudes intelectuales, humanas, morales, etc. Mientras que el cacique hace alarde de su situación de poder y dominio ante lo que considera una amenaza a su territorio, la figura del docente como autoridad intelectual, el profesor “negocia” ese dominio, aceptando primero el regalo (los gallos o capones), para después rechazarlo ya cuando se ha ido el cacique. Lejos de ser una actitud incoherente, deja entrever una comprensión de la naturaleza humana, ante la posible respuesta negativa del cacique ante el rechazo inmediato. Encontramos en esta secuencia un juego de oposiciones, es decir una dialéctica de las esencias republicanas y franquistas.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: Estando el profesor del lado de la razón, es de esperar que él termine ganándole la partida al cacique; sin embargo el espectador ya sabe que al final de la película corresponde una derrota para el lado republicano.

Lexia significativa 3: Pelea de alumnos

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: En el espacio de juegos de la escuela, que más bien corresponde al trozo de calle situado frente a ella, Montxo presencia la agresión física del hijo del cacique en contra de otro compañero más débil. Este gesto provoca la indignación de Montxo, quien en venganza, lanza el balón a la cabeza del agresor. Este se le abalanza, iniciando una riña callejera celebrada por el resto de compañeros. Tras detener el pleito, el profesor inquiriere las causas del evento, y al calmar los ánimos, consigue que los dos niños enemistados se den la mano a manera de reconciliación (31:22-33:08).

La lengua de las mariposas. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES

SportesMorfemas

1	agresión del niño rico hacia el pobre	Injusta
----------	---------------------------------------	---------

2	pelea de niños	justa (busca hacer justicia)
3	intervención del profesor	firme/equitativa
4	medidas disciplinarias	orientadas a resolver
5	Reconciliación	asistida por el profesor

Códigos de Significación: Principios de resolución de conflictos

- ❖ Sémico: *“Carneros” (salvajes, incivilizados), es el mote que el profesor da a los indisciplinados, a ambos por igual, muy a pesar de sus probables sospechas de quién inició la agresión.
- ❖ Proairético: *A pesar de no haber insultos, el comportamiento del niño rico provoca la respuesta violenta de Montxo, quien intenta resolver la injusticia por medios violentos.
- ❖ Cultural: *Darse la mano (convención social), es la solución que da el profesor, quien, aunque intenta averiguar las causas del conflicto, su interés más bien se concentra en encontrar las vías para la reconciliación.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: Niño rico/niño pobre, realidades conflictivas que generan la violencia. La presente pelea puede tomarse a manera de metáfora de la Guerra Civil, en tanto que existe un conflicto entre dos desiguales. De ser así, la resolución por la vía de la negociación asistida por el profesor podría representar la utopía que no se hizo realidad en la Guerra Civil.

Lexia significativa 4: Clase al aire libre

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: Dentro de una clase al aire libre, el profesor explica la anatomía de las mariposas, referente a su lengua, con la cual extraen el néctar de las flores, “a cambio de lo cual” colaboran en el proceso de inseminación con sus constantes vuelos. Repentinamente, Montxo es presa de un ataque de asma, a lo cual el maestro reacciona sumergiéndolo en un estanque cercano, consiguiendo frenar el ataque. En agradecimiento, la madre le invita a comer y el padre le confecciona un traje. La conversación entre el padre y el maestro

evidencian qué punto del espectro político se mueve cada miembro de la familia (40:30-44:20).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

PADRE DE MONTXO. –Ella es muy mística (refiriéndose a la madre).

PROFESOR. –Y Ud. republicano.

La lengua de las mariposas. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	visita al campo por maestro/alumnos	motivada/animada
2	explicación de la lengua de las mariposas	muy detallada
3	síntomas asmáticos del niño	Inesperados
4	profesor lo sumerge en el agua	de manera inmediata
5	Agradecimiento de la familia	el padre le confecciona un traje

Códigos de Significación: Recursos para el aprendizaje significativo

- ❖ Sémico: **“Delicioso néctar”*, es el apelativo que el profesor da a la substancia que las mariposas sustraen de las flores con sus lenguas. La estrategia didáctica es vívida (producto de los detalles interesantes), y relacionada con la vida práctica (la coherencia entre la explicación del profesor, y el entorno percibido dan significación al aprendizaje). ***“Mística”/“republicano”*: El antagonismo político e ideológico se vive en el interior de la familia.
- ❖ Proairético: *Presentar síntomas asmáticos en pleno bosque, sin asistencia médica cercana, pudo haber provocado pánico en alumnos y maestro, sin embargo éste no pierde la calma y toma una medida radical y deliberada: sumergir al niño por completo en el agua. Esto refiere a una especie de sabiduría integral del maestro, pues además de poseer la intelectual (actualizada con la explicación recién dada), también posee habilidades prácticas para resolver problemas de la vida cotidiana.

- ❖ Código cultural: *Considerando al profesor como una autoridad intelectual y moral, y ante la evidencia de sus variadas virtudes, los padres se esfuerzan por agradar y agradecer sus atenciones hacia el niño.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: El padre republicano. Al presentar la pugna entre republicanos y conservadores incluso dentro de un mismo matrimonio, aumenta la expectación de cómo será el final de la historia. Al margen del filme, esto puede ser un indicador de que los valores inherentes a la persona y a su vida cotidiana son ajenos a sus aspectos confesionales ideológicos, pues el matrimonio representado es feliz a pesar de su antagonismo declarado en los otros campos (la posibilidad de la conciliación es evidente).
- ❖ Cinematográfico: *Las tomas en exteriores se interesan por colores vivos del bosque, la vegetación y la luz solar.

Lexia significativa 5: Acto de clausura del ciclo escolar

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: Al final del ciclo escolar, se encuentran reunidos en el aula de clases, tanto los alumnos, sus familias, el profesor, y las autoridades del pueblo: el alcalde, el párroco y el jefe militar. El alcalde, que comparte los ideales republicanos del maestro, lo congratula con mucha deferencia, dado el acto doblemente conmemorativo: clausura del año escolar, y fecha de jubilación del docente, que después de muchas décadas de labor, se despide de sus alumnos con un encendido discurso con el que enaltece la oportunidad de que en España se eduque una generación dentro de los postulados libertarios de la República. Reproducimos aquí la parte final de dicho discurso dada su importancia sémica para el presente trabajo (1:08:25-1:11:00):

Transcripción literal del monólogo de la lexia:

PROFESOR: –En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico, y de alguna forma lo soy: el lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero... Pero de algo estoy

seguro: si logramos que una generación, una sola generación crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad, nadie les podrá robar ese tesoro. Y ahora ustedes (refiriéndose a los niños): ¡a volar!

La lengua de las mariposas. Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Discurso del alcalde	efusivo/agradecido
2	Gestos del cura/militar/cacique	molestos/incómodos
3	Discurso del profesor	alusivo/provocador
4	el cacique sale del salón	indignado/ofendido
5	el profesor cierra su discurso	sereno/auto complaciente

Códigos de Significación: Antagonismos irreconciliables.

- ❖ Sémico: *“El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero”, el profesor insulta veladamente a sus opositores ideológicos tachándolos de “lobos”, etiquetándolos así con la maldad, usurpación y rapiña inherente al animal. Por otro lado etiqueta a sus correligionarios republicanos con el mote de “ovejas”, deferente en las virtudes de inocencia (por oposición al lobo), y la de libertad a la cual hace referencia en el discurso. En un tercer plano sémico, se refiere al antagonismo (antítesis), irreconciliable entre “lobos” y “corderos”: “nunca dormirán en la misma cama” (fatalidad). “Y ahora ustedes, ¡a volar!”, connotación importante dado el título de la película y a toda la metodología didáctica mostrada en la misma, enfocada a la tarea de formar ciudadanos auto suficientes y auto reflexivos (ambas cosas referidas en los discursos de clausura).
- ❖ Proairético: *Los discursos republicanos tan efusivos que son pronunciados por el alcalde y el profesor, son soportados de manera incómoda por los personajes antagónicos (cura, militar, cacique).
- ❖ Cultural: *La sola presencia de autoridades política e ideológicamente antagónicas en un mismo acto protocolar, da fe de la norma social de no polemizar políticamente en un acto público no destinado para ello. Sin embargo en este caso adquiere tintes hipócritas, puesto que las mismas personalidades que presencian un acto oficial de agradecimiento

al profesor jubilado, después lo encierran y eventualmente lo fusilan, junto con el alcalde, quien también figura en el acto protocolar. Nótese la coherencia del guión y el cuidado del director en los detalles, pues el cura y el militar, aunque permanecen callados durante los discursos, y se ponen de pie en el momento de la ovación final, no aplauden a los mismos.

- ❖ Simbólico: *Antítesis: Republicanos-franquistas. Históricamente irreconciliables, estas dos cargas ideológicas son puestas en escena de manera tácita, puesto que no se ha dado el alzamiento militar del 36, tan sólo los republicanos se hacen llamar como tales, pero los que se alinearían con el franquismo después del golpe (el cura, el militar y el cacique), escuchan el discurso del alcalde y del profesor tan sólo movidos por el protocolo, pero lo hacen incómodos y en desacuerdo con los postulados republicanos que dicen promover la libertad a toda costa.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto: Las constantes fricciones entre los bandos antagónicos, consistentes hasta ahora en palabras, insultos, gestos y miradas de desaprobación, cada vez más evidentes en el filme, dan un carácter de tensión al mismo, lo cual presagia un desenlace polarizado e irreconciliable, a partir de los textos y el clima de desconfianza fatalista entre ambas partes. Las pistas para un desenlace trágico están alimentadas por el hecho de la jubilación del maestro (una ovación pública tiene más mérito a la hora de la profanación del sujeto), que irónicamente corresponde al momento mismo en el que se enemista visiblemente con el cacique, y se muestran sus otros antagonistas, las temidas autoridades militares y eclesiásticas. Otra pista para tal desenlace la da la frase fatalista de la imposibilidad de la convivencia entre “lobos y ovejas”.
- ❖ Cinematográfico: *A partir de los primeros planos, se monta un discurso antagónico visual, a través de los gestos de molestia entre los asistentes al acto.

Lexia significativa 6: Quema de credenciales republicanas

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: En el momento del alzamiento militar, la madre reúne toda la documentación republicana del padre para quemarla en presencia de los hijos, hacia quienes se dirige emocionada para hacer que repitan frases con las que niegan la participación del padre en las actividades republicanas (1:19:18-1:20:40).

La lengua de las mariposas. Lexía 6: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Las tropas rondan por la calle	Confusas/nerviosas
2	Madre quema credenciales del sindicato	Apresurada
3	inmovilidad del padre	falto de reacción
4	la madre instruye de órdenes a los hijos	Falsedad
5	hijos repiten las falsedades	Obedientes

Códigos de Significación: La falsedad como estrategia de salvación.

- ❖ Código sémico: *“Papá no le regaló un traje al maestro”. Negación de la verdad, falsedad impuesta por la madre para salvar a la familia de las consecuencias de contar con un miembro republicano.
- ❖ Código proairético: *Se da una crisis de los comportamientos de los padres de Montxo, que habían sido ordenados y coherentes, incluso pausados; mientras que ahora, entre las prisas por quemar las credenciales del sindicato, que delataban al padre como republicano, la madre agrade oral y emocionalmente a sus hijos, pues con la voz subida de tono, les obliga a decir, y a pensar falsedades, para borrar las huellas republicanas familiares, ante la probabilidad del arresto del padre por las tropas facciosas. Éste último se muestra absorto e inoperante, como sumido en un estado de choque emocional, ante la convulsión política que se presenta.
- ❖ Código simbólico: *Antítesis: falsedad y verdad. Las consecuencias de la imposición de la falsedad como una “falsa pero conveniente realidad”, marcarán a Montxo en las escenas posteriores, pues aunque no comprende bien el porqué debe mentir, sabe que

debe obedecer la orden materna por temor a las consecuencias funestas a la vista en las tomas subsecuentes (registro de las casas y secuestro de los republicanos por los franquistas). Así, la obligación de decir una falsedad va unida al temor de peligrosas consecuencias para la familia. Esta opresión interior del niño (la imposición de la negación de la realidad aunada al miedo a las posibles desgracias familiares), confieren al silencio y la mentira el carácter de medios de salvación ante la amenaza externa.

- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 2 parcialmente resuelto: ante la imposibilidad de que el padre republicano quede inerte ante el triunfo rebelde, la conversión del padre a la fuerza, y sólo por el bienestar familiar, prevé la posibilidad de un desenlace favorable para la familia.
- ❖ Cinematográfico: *Se da una explicación visual del exabrupto materno, ya que en el exterior de la casa se ven escenas de secuestros y detenciones irregulares.

Lexia 7: Desfile de los presos ante el pueblo.

Película: La lengua de las mariposas

Sinopsis: La gente del pueblo acude a la llamada de la misa dominical, pero se encuentra con un cerco formado por los falangistas y los guardias civiles, quienes uno a uno trasladan a los presos políticos desde la casa donde los mantenían detenidos, hasta un camión en el que se supone que les darán “el paseo” (fusilamientos sumarios). La familia de Montxo se detiene a ver, no tanto por curiosidad, sino más bien para ser vistos insultando a los presos. La madre los increpa con el epíteto “ateos”, el hermano mayor hace lo suyo, aunque se corta cuando ve a un antiguo amigo desfilando, el padre ahogándose en el llanto igualmente los insulta. Al pasar el profesor frente a ellos, la madre le pide a Montxo que lance también insultos. El niño se queda confundido al tener que insultar a un ser muy querido por él. Finalmente cede a la exigencia materna e insulta frontalmente al que fuera su profesor, para luego correr tras el camión que los lleva, y junto con otros niños presentes apedrearlo mientras increpa: “¡rojos, rojos, espiritrompas” (1:23:30-1:29:00).

La lengua de las mariposas. Lexía 7: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	llamada a misa: campanadas	Obligatoriedad/imposición
2	Concurrencia de los parroquianos	Tensa/expectativa
3	desfile de presos	Resignación/estoicismo
4	manifestación de la concurrencia	Grosera/vituperante
5	manifestación familiar	Genuina/actuada
6	Montxo tira piedras a los prisioneros	Rabia provocada

Códigos de Significación: La muerte de los ideales.

- ❖ Código sémico: *“rojos, espiritrompas”. Seguramente el niño desconocía la connotación del adjetivo, más aún las razones para despreciar al supuesto comunista, pero ante la presión, logra descodificar ciegamente el código sémico del momento, que para la familia y para el pueblo significaba lanzar insultos a los republicanos, significado último que correspondía a figurar como parte beligerante del bando sublevado. La prueba corresponde al segundo vocablo, que lejos de ser un insulto figura como reminiscencia de las enseñanzas de quien insulta.
- ❖ Código proairético: *Ante el despliegue de fuerza, y la humillación pública de aquellos desgraciados próximos a ser fusilados, se comprende el gran significado de omnipotencia que se quería dejar claro por métodos exhibicionistas por parte de los franquistas. Sin decirlo, sin referirse oralmente al tema, aquel escarmiento llenaba el cometido. El hecho de no tener que dar explicaciones públicas de lo sucedido, afianzaba más el carácter de que se hacía <con razón>, prueba de ello es que <todos> acuerpaban el linchamiento. **Gesto final del niño: Debido a que el código sémico ha sido falseado, la lectura de los significantes que tienen que ver con el estado emocional de Montxo al final de la película, sólo será posible hacerla a partir del código gestual. Sin embargo, dada las múltiples posibilidades de sentido (polisemia), atribuibles al último gesto del personaje, puede decirse que el final queda abierto a la interpretación del espectador. Existe en la cara del niño una mezcla de confusión, de rabia, un quedarse pensativo, en un esfuerzo por entender los hechos que se suceden tan rápido y tan

inexplicablemente para él. Aquí podemos suponer que se hace efectiva la sentencia dada por el maestro anteriormente, en el sentido de que el niño ya ha aprendido a pensar por sí mismo, y que será cuestión de tiempo el que logre hallar una explicación válida para lo acontecido.

- ❖ Código cultural-referencial: *Las campanadas son un signo internacional de llamada, en este caso a la liturgia católica; sin embargo en este contexto se transgrede el código y la respuesta al mismo llamado significa pertenecer a un bando en pugna: el sublevado. Si se hacía caso omiso se corría el riesgo de ser acusado de republicano.
- ❖ Código simbólico: *Antítesis: comunismo-fascismo, ateísmo-confesionalidad. Debido a que el código social del momento obligaba a insultar a los detenidos, y así significar la solvencia ante el bando dominante, la polarización se lleva al extremo del maniqueísmo, en donde no podía existir ningún término medio, pues sería clasificado como amenaza para el régimen totalitario. **Además, el escarnio, tortura y muerte públicos de los disidentes como símbolo del poder y como método de dominio de las masas es tan antiguo como Jesucristo, utilizada por este tipo de regímenes de manera profusa (inquisición, nazismo, imperialismos, colonialismos, etc.).
- ❖ Código hermenéutico: *Enigma 1 y 2 totalmente resueltos: Los dos republicanos son objeto de distintas condenas: la muerte física para el profesor, y la muerte ideológica para el padre, con la diferencia que éste último debe matar sus ideales él mismo, so pena de ser ejecutado junto a los otros. **Surge el enigma 3: Ante las múltiples interpretaciones posibles al respecto del estado emocional, afectivo y cognoscitivo del personaje principal de la película, y de cómo los hechos presenciados tuvieron algún significado en su desarrollo personal; la película articula un final enigmático, a resolver por cada espectador en particular, como si cada quien actualizara el final que mejor le supone. Nos acercamos así al “texto escribible” de Barthes, que libera al espectador para que por él mismo produzca el texto, dándole acceso así al “encantamiento del significante” (pasa de ser consumidor a productor del texto). Siendo así que los textos modernistas, a diferencia del clásico no concluye descifrando la verdad, sino en el reconocimiento de la “insolubilidad del enigma”, en un estancamiento anticlímax (1970, p. 220).

- ❖ Cinematográfico: *El efecto especial del congelado de la última imagen del filme confiere un alto grado de emotividad a la lexia, dado que enmarca el rostro del niño agitado, con el ceño fruncido y la boca abierta. A partir del código visual se da más dramatismo a una secuencia que ya lo era por sí misma. Los primeros planos de los rostros de condenados y la gente del pueblo, también persiguen elevar el nivel de emoción del espectador.

5.4 AT de *El lápiz del carpintero* (España, 2002)

Figura 5-4 Cartel de *El lápiz del carpintero*



Ficha Técnica:

Dirección: Antón Reixa.
País: España.
Fecha de estreno: 25/04/2003.
Duración: 106 min.
Género: Drama.

Reparto: Tristán Ulloa, Luis Tosar, María Adán.

Productora: TeleMadrid, Televisión de Galicia (TVG) S.A., Morena Films.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis argumental:

Herbal siempre lleva un lápiz de carpintero que le acompaña desde el año en que España se partió en dos. Poco antes, se había ofrecido de voluntario para seguir a Daniel La Barca, joven médico e intelectual republicano, cuya novia, Marisa Mallo es hija de un conocido oportunista reaccionario. Herbal, invisible a los ojos de la pareja, se convierte en su sombra, fascinado por los conocimientos de Daniel, la belleza de Marisa y el amor de ambos. Pronto empieza a mezclar el odio con la pasión, la admiración con los celos y la obligación con la obsesión. Daniel es encarcelado por sus ideas, pero no es un recluso cualquiera; su cultura, su imaginación y su compromiso le hacen popular entre sus compañeros y le convierten en centro de atención para los guardianes. Desde fuera, Marisa lucha contra la intolerancia de su padre e intenta desesperadamente que su novio recupere la libertad (Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Presentación:

“La muerte es absolutamente tolerable si se es capaz de mirarla a los ojos”. Con esta frase, el personaje de Herbal, el Guardia Civil que custodia a los presos republicanos, da la base sobre la que se articula toda la película: la muerte de un animal o un ser humano, toda vez que está justificada (en el caso del lobo por su naturaleza depredadora, en el caso de los presos por su ideología desviada de aquello que es considerado como lo correcto), es “tolerable” y por lo tanto el homicida queda exento de remordimiento, al haber sido capaz de “mirarla a los ojos”, es decir, de asumir su ineludible responsabilidad de acabar con el enemigo. El concepto de mirada, y más específicamente de “aguantar la mirada” va adquiriendo diversos significados matizados por las experiencias que Herbal va teniendo a

lo largo del filme, distanciándose de la monstruosa manera de entender el sentido del deber, surgido entre otras cosas, por las traumáticas experiencias infantiles del guardia.

La frase mencionada de Herbal conjuga bien con el trasfondo ideológico del pensamiento fascista, que rinde culto al sentido del deber llevado a los extremos. Por ejemplo, existe un himno propio de la Legión, llamado “El novio de la muerte”, en el cual se insta al combatiente a perder el miedo de manera total a la muerte, haciéndolo más bien desear mantener una relación de amor con ella, y de esa manera liberarlo de todo temor a la hora del combate. En el disco promocional titulado “Homenaje a España”, el presentador dice de tal canción que es “el himno más hermoso que jamás se haya escrito”.

Lexia 1: Las fuerzas franquistas vigilan al líder republicano

Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: En el verano de 1936, Daniel La Barca, activista republicano, da un discurso sobre el voto femenino, a un grupo de mujeres (entre ellas su novia) de Santiago de Compostela. Mientras tanto, varios guardias civiles se encuentran en una reunión secreta. El jefe inquiriere a cada cual sobre los personajes a vigilar. El es uno de ellos. Herbal, el guardia que ha elegido vigilarlo, rinde su informe al sargento (7:20-10:05).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

SARGENTO. –Así que el tal La Barca es médico en el manicomio X, auxiliar en la facultad de medicina, va del hospital a la casa del pueblo y después al casino, y se reúne con anarquistas, socialistas, comunistas, galleristas... ¿Qué coño es este tipo?... Y encima le queda tiempo para ir a conferencias, mítines, y llevar a su novia al cinematógrafo, esa tal Marisa Mallo... una chica interesante no?

Herbal no responde a la pregunta, y permanece con la mirada perdida.

SARGENTO. –Bueno qué, es una mujer de bandera ¿o no?

HERBAL. –Sí, es muy guapa. Ella no tiene nada que ver con las cosas de él. Es su novia y punto... Cuando ella va a los mítines de La Barca es sólo para verlo, no participa. Lo espera afuera. Después caminan durante horas, con las manos agarradas como dos críos.

Se hicieron una foto de esas de enamorados, entonces empezó a llover. Hombres y mujeres haciendo de todo, pero ellos como si nada, se bebían el uno al otro. Se besaban como dos peces.

SARGENTO. –Tú seguías ahí, he? ¡Mirando como se besaban!

HERBAL. –Sí, mi sargento. Era para el informe. No me aparté de ellos... de La Barca quiero decir, no me aparté de él ni un minuto.

SARGENTO. –Y estás seguro de que él no te vió?

HERBAL. –Sí, mi sargento, fui invisible. Y aunque me hubiera visto, no hubiera pasado nada. Yo estaba ahí para aguantarle la mirada.

El sargento se extraña de la última frase de Herbal, quien le explica que:

HERBAL. –Mi padre hacía trampas, cuando encontrábamos a un zorro atrapado, mi padre lo remataba con la escopeta. Primero le aguantaba la mirada, después le pedía disculpas “Lo siento, hermano”. Mi padre me enseñó a aguantar la mirada.

SARGENTO. –Buen trabajo Herbal, tu informe sobre La Barca es muy completo.

El lápiz del carpintero, Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	La Barca da un discurso sobre importancia del voto femenino	A mujeres republicanas, durante un mitin político en Galicia.
2	Reunión de guardias civiles	Reunión clandestina/comparten información de republicanos vigilados
3	Herbal rinde informe	Abundantes detalles de La Barca y su novia
4	El sargento menciona a la novia	Inquiere sobre si es militante
5	Herbal no contesta	Permanece con la mirada perdida.
6	El sargento se extraña de una frase que da Herbal	Respecto a “aguantarle la mirada” a La Barca
7	Herbal explica la frase dicha	Es un recuerdo de infancia, de cuando su padre y él cazaban lobos.

Códigos de Significación: La mirada como instrumento de poder.

- ❖ **Sémico:** *“Mi padre me enseñó a aguantar la mirada”. Reminiscencia de una infancia difícil, al haber presenciado la matanza de lobos atrapados. Ver detenidamente a los ojos de un sujeto próximo a morir, constituye una acción digna de imitar, por cuanto esa “mirada” equivale a <compartir> de alguna manera los momentos de dolor ante una muerte violenta inminente (pero justificada o justificable), tanto en el caso de los lobos (depredadores caninos), y posteriormente en los presos (traidores políticos). La “mirada” es usada aquí, tal como si fuera un instrumento (o arma), de poder o de dominio.
- ❖ **Proairético:** *La turbación de Herbal siempre que se menciona a Marisa Mallo, hace pensar que existen intenciones ocultas en la afición de Herbal de vigilar a La Barca.
- ❖ **Cultural/referencial:** *Código militar: verticalidad en el trato, las acciones están justificadas (aunque parezcan extrañas), en beneficio del deber cumplido.
- ❖ **Simbólico:** *Los lobos como símbolo depredador, seres indeseables, peligrosos y destinados a ser sacrificados. Por analogía se traspolan estas connotaciones a los presos que estarán en las mismas condiciones de muerte por ejecución.
- ❖ **Hermenéutico:** *Enigma 1: ¿Por qué el desmedido interés de Herbal por vigilar a La Barca? A juzgar por las continuas turbaciones del sujeto, surge la probabilidad de que tenga algún interés por la novia de La Barca. **Enigma 2: ¿Por qué se detiene Herbal a explicar su experiencia con los lobos? Hasta ahora tan sólo se sabe de su deseo de dominar a La Barca a través de su “mirada”.
- ❖ **Cinematográfico:** *Uso del *flash-back* con efecto de blanco y negro, para traer a la memoria el relato del padre disparando al lobo.

Lexia 2: La captura del líder
Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Daniel visita a Marisa en el taller de costura donde le confeccionan la ropa, ella se prueba un vestido y un pañuelo rojo. La Guardia Civil entra a capturarlo, mientras que Marisa y las costureras agreden oralmente a los uniformados. Herbal amenaza con su arma a Marisa, al tiempo que le pregunta a las mujeres sobre qué le ven (de atractivo) a La Barca (12:00-13:20).

El lápiz del carpintero, Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soportes Morfemas		
1	Daniel y Marisa visitan el taller de costura	A Marisa le preparan un vestido
2	Marisa se coloca un pañuelo al cuello	De color rojo/muy orgullosa
3	Los guardias civiles entran al taller	Costureras y clientes se alarman
4	Daniel pide a Marisa que se esconda	Ella no acepta y se queda
5	Daniel es detenido	forcejea con los guardias
6	Lo conducen a la calle	Es golpeado con una culata
7	Marisa y costureras protestan	Insultan a los guardias
8	Herbal amenaza con su arma a Marisa	Le pregunta "qué le ve" a La Barca
9	La carreta de presos se aleja	Marisa observa/empieza a llover

Códigos de Significación: Herbal reacciona como un rival amoroso

- ❖ Sémico: *¿Pero qué le veis a este cabrón?" El reclamo de Herbal es fácilmente adjudicable al de un rival amoroso.
- ❖ Proairético: *Marisa se coloca al cuello un pañuelo rojo, con gesto de orgullo y para lucirse ante Daniel. ** El guardia insultado (y probablemente herido en su calidad de rival no correspondido), reacciona violentamente amenazando e insultando. ***Marisa no acepta esconderse: el amor por Daniel es más importante que su propia seguridad. ****Forcejeo: Daniel no es dócil a la conducta represiva.
- ❖ Cultural/referencial: *Código del insulto: la finalidad es provocar la reacción del adversario.

- ❖ Simbólico: *El pañuelo rojo como símbolo del bando republicano.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 3: ¿Dejarán en libertad a Daniel?, ¿Volverán a estar juntos Marisa y Daniel? La separación de una pareja que se ama es un recurso muy usual en la narrativa. **Reforzamiento del Enigma 1: La pregunta hecha por Herbal a Marisa hace suponer que ve a Daniel como un rival.
- ❖ Cinematográfico: *La lluvia como recurso de opresión y llanto, justo empieza cuando comienza el sufrimiento para Marisa y Daniel.

Lexia 3: El Pórtico de la Gloria pintado con un lápiz de carpintero

Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Uno de los presos es un pintor conocido de La Barca. Los demás celebran en animada plática uno de sus dibujos hechos con un lápiz que le ha regalado un carpintero que también está preso: “El Pórtico de la Gloria pintado con un lápiz de carpintero”. El carpintero explica el origen de su lápiz (26:05-29:30):

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CARPINTERO. –Este lápiz perteneció a Antonio Vidal, carpintero que pilló la huelga por las ocho horas... después él se lo regaló a otro carpintero, Pepe... que decía: “Se vive el comunismo si se ama, y en proporción a cuánto se ama”, Pepe me lo regaló a mí y yo al pintor.

Entra Herbal con unos esbirros que se dedican a capturar y ejecutar a los presos. El pintor le explica lo que ha pintado:

HERBAL. –Ya sé lo que es, estuve en la Catedral (de Santiago), fui dos veces. Mis padres me llevaron a ver al santo X (aparece el padre golpeando la cabeza de Herbal niño contra una columna) también vi el Botafumeiro, y el pórtico éste. No está mal este dibujo, pintor... queda requisado (ajándolo con las manos).

PINTOR. –El dibujo es mío, guardia. ¿Quieres llevártelo?, muy bien, llévatelo, ya haré otro. Y si te llevas el otro, el siguiente te lo dibujaré aquí (señalándole la frente), de ahí si que no te lo llevas.

Uno de los esbirros le recuerda a lo que han ido: “Herbal, media noche...” (al fondo se oyen campanadas).

HERBAL. –Te vamos a dejar en libertad, sígueme.

Uno de los presos los increpa: “¿Como es que lo sueltan a media noche?” Llevan al pintor a un escampado, y uno de los esbirros pregunta:

ESBIRRO. –¿Bueno, que?, ¿cómo lo hacemos?

HERBAL. –Pégale un tiro y listo.

ESBIRRO. –No vine desde X para pegarle un tiro...

A partir de ahí, torturan al prisionero, y justo antes de que cumplieran las horribles descripciones de cómo darle muerte, Herbal se adelanta a decir: “Lo siento, hermano”. Acto seguido y después de verlo a los ojos, le pega un tiro en la frente.

El lápiz del carpintero, Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	El pintor pinta el Pórtico de la Gloria	Con el lápiz del carpintero
2	El carpintero explica el origen del lápiz	Ha sido “heredado” tres veces
3	Los carceleros entran a la celda	A la media noche
4	Herbal requisa el dibujo	se interesa por el contenido
5	El pintor amenaza a Herbal señalando hacia su frente	Le dice que le pintará algo que no podrá “llevarse”
6	Llevan a fusilar al pintor	a un despoblado/bajo luces del coche
7	Esbirros torturan al prisionero	describen muertes horrendas que darle
8	Herbal le pega un tiro en la frente	Antes le aguanta la mirada
9	Herbal recoge el lápiz de carpintero	Se lo coloca en la oreja

Códigos de Significación: La mirada como símbolo de respeto por el vencido.

- ❖ Sémico: *“Lo siento hermano”. Prueba del respeto y admiración que Herbal siente por el prisionero, le da muerte de la forma más <indolora> posible.
- ❖ Proairético: *El pintor señala la frente de Herbal para enfatizar su amenaza de pintarle un cuadro que no podrá olvidar. Al final lo consigue.

- ❖ Cultural/referencial: *Código de la clandestinidad: Aunque los carceleros dicen que dejarán en libertad al prisionero, por las condiciones en que actúan, se mueven dentro del código de clandestinidad de los fusilamientos (eufemismos, ocultaciones, palabras de doble sentido, por ejemplo, “el paseo”).
- ❖ Simbólico: *El lápiz como símbolo de la tenacidad: los tres carpinteros que fueron dueños sucesivamente de él, estaban vinculados por la lucha por los ideales republicanos, al igual que el pintor, actual heredero del lápiz. Un detalle que refuerza esta idea es el color del lápiz: rojo. **El lápiz como símbolo material de la amenaza cumplida del pintor: de nunca olvidar su fusilamiento. A partir de ese momento, hasta su muerte, Herbal lo llevará colocado en la oreja. ***“Aguantar la mirada”, siendo un acto que simboliza el poder, aquí se usa dicho poder de manera positiva: El tiro en la frente como acto de respeto por el vencido. Herbal evita al pintor la serie de torturas que los esbirros se disponían a darle.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 4: ¿Por qué Herbal lleva el lápiz? ¿Qué significa? Puesto que el lugar donde lo llevará, la oreja, está a la vista de todos, se puede pensar que lo usa como prueba del dominio del carcelero sobre la vida de los prisioneros. Sin embargo, también es probable que sea por una mezcla de respeto y admiración por el pintor (sentimientos que también llega a tener por La Barca), prueba de ello es que lo asiste a una muerte indolora. **Enigma 5: ¿Por qué el relato de Herbal, siendo golpeado por su padre cuando niño? Los recuerdos recurrentes de su infancia irán explicando sus actuaciones presentes (al igual que lo de su “mirada”).
- ❖ Cinematográfico: *El lápiz como hilo conductor de la historia. El *flash-back* para apelar al recuerdo, apoyado del blanco y negro, y aquí muy distinguiblemente, el uso de un áurea blanca difuminada alrededor de la toma.

Lexia 4: Fusilan a Daniel y Marisa intenta el suicidio

Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Es de noche, llevan a fusilar a Daniel La Barca. Mientras tanto, en su casa, Marisa prepara la tina. Los fusileros apuntan a los prisioneros, llega la orden de hacer fuego. Alguien toca la puerta del baño de Marisa, la descubren con las venas cortadas... Una bala era de salva, y ha sido la que le ha tocado a Daniel. El jefe de los esbirros se lo recrimina: “La próxima no habrá salvas, míralos bien, que vas a parar como ellos” (45:00-46:45).

El lápiz del carpintero, Lexía 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Guardias conducen a los prisioneros por un descampado	De noche/tan sólo a la luz de un faro en constante movimiento.
2	Marisa prepara la tina	A solas, en su casa
3	Guardias apuntan a los prisioneros	Se da la orden de hacer fuego
4	Tocan a la puerta de Marisa	El toquido es sonoro
5	Una amiga descubre a Marisa bañada en sangre	Se ha cortado las venas
6	Daniel queda vivo tras la descarga	Una bala era de salva
7	Un guardia lo increpa	le obliga a ver a los muertos

Códigos de Significación: Vidas paralelas.

- ❖ Sémico: *“Vas a para como ellos”. Dominio total, no hay escapatoria.
- ❖ Proairético: *Aún no sabiendo con seguridad que a Daniel lo estaban fusilando, Marisa intenta quitarse la vida, tras perder toda esperanza de estar junto a él.
- ❖ Cultural/referencial: *Código militar: Para que los fusileros se consuelen de no haber matado a su víctima, se incluye una bala de salva entre los fusiles. **Código de la tortura: se causa el sufrimiento del prisionero, si no corporal, moral y psicológico.
- ❖ Simbólico: *Paralelismo (destinos comunes): Por contigüidad, la muerte de uno equivale a la muerte del otro. Si uno recibe una segunda oportunidad para seguir viviendo, el otro igualmente la recibe.

- ❖ **Hermenéutico:** *Enigma 3: ¿Volverán a estar juntos los amantes? La respuesta ha estado a punto de ser negativa, sin embargo ambos reciben una segunda oportunidad (retardamiento del desenlace). **Enigma 4: ¿Qué significa el lápiz? El lápiz es la historia escrita de la tenacidad republicana, el no decaimiento de los ideales.
- ❖ **Cinematográfico:** *Se empalman dos diferentes escenas dentro de un solo recorrido narrativo, esto hace que los amantes estén a punto de morir al mismo tiempo. Por empalme se consiguen determinados efectos, como la sustitución de la descarga de disparos por el toquido sonoro a la puerta de Marisa.

Lexia 5: Daniel La Barca es notificado de un indulto a su pena de muerte

Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Siendo mexicano de nacimiento, La Barca es notificado -por Herbal-, sobre un indulto especial para mexicanos, que está siendo negociado por las autoridades:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

HERBAL. –Es para La Barca. Acaba de llegar una orden. Su condena a muerte queda conmutada temporalmente a cadena perpetua, el tribunal esperará conocer el resultado de las negociaciones diplomáticas con el gobierno mexicano. Lo más seguro es que sea expulsado a México dentro de 1 o 2 meses.

DANIEL. –Papel, necesito papel... tengo que escribir una carta... una pluma o un lápiz... (Herbal le da el lápiz del carpintero).

ENFERMERA. –¿A quién va a escribir, a qué viene tanta prisa?

DANIEL. –Voy a escribir a Marisa, voy a pedirle que se case conmigo antes que me deporten, y si me llevan a México, que nos lleven a los dos.

(Piensa en voz alta el contenido de la carta, mientras que Marisa la lee caminando por un jardín en forma de laberinto. Herbal le da el lápiz del carpintero).

“Querida Marisa:

Sé que te dije que nunca más nos volveríamos a ver, ni a hablar, ni a escribir... lo hice porque no quería verte aquí, entre estas cuatro paredes. Esperándome, tan presa como yo. Nunca he dejado de quererte, pero siempre te he querido libre. Ahora, rompo mi promesa y te escribo, porque las cosas han cambiado... (tras otras explicaciones), tengo que hacerte esta pregunta para no arrepentirme el resto de mi vida: ¿Quieres casarte conmigo?"

El lápiz del carpintero, Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Herbal notifica de un indulto a Daniel	Pide hacerle la notificación él mismo
2	Daniel pide papel y lápiz	Hará una carta para Marisa
3	Herbal le da el lápiz del carpintero	Con él escribirá la carta
4	Daniel escribe la carta	Le pide matrimonio a Marisa
5	Marisa lee la carta	Camina por un laberinto de flores

Códigos de Significación: El lápiz como símbolo de la tenacidad y la lucha por la libertad.

- ❖ Sémico: *"lo hice porque no quería verte aquí, entre estas cuatro paredes, esperándome, tan presa como yo". Daniel había renunciado a su amor con tal de ver libre a Marisa.
- ❖ Proairético: *Daniel muestra su urgencia por comunicarle a Marisa la buena noticia, tan pronto como obtuvo algún indicio certero que podría salir vivo de la cárcel.
- ❖ Cultural/referencial: *Código escrito: Herbal lee la notificación del indulto, mientras Daniel escribe la buena noticia, Marisa la lee a su vez. El hecho de que el código escrito posea un significado por sí mismo (las palabras se sienten diferentes escuchadas o leídas, sobre todo en asuntos de amor), añade más dramatismo a la escena.
- ❖ Simbólico: *Salir del atolladero: En el momento de leer la carta en donde Daniel rompe su promesa de no escribirle más, y le pide matrimonio, Marisa sale de una especie de laberinto labrado en el jardín, mismo donde había entrado en los momentos que creyó perdida su lucha por liberar a Daniel. **Daniel escribe la carta con el lápiz del carpintero. Aquí vuelve a vincularse al lápiz con la tenacidad, con la lucha que no cesa; esta vez la de los amantes.

- ❖ **Hermenéutico:** *Enigma 3: ¿Dejarán en libertad a Daniel?¿ Volverán a estar juntos los amantes? Continúa la esperanza, ahora con la noticia de un posible indulto. *Enigma 4 ¿Qué significa el lápiz? Tenacidad ante la adversidad, los ideales de libertad se mantienen vivos.
- ❖ **Cinematográfico:** *Toma en picado, que deja ver el laberíntico jardín, del cual entra y sale Marisa, según sean las expectativas negativas o positivas, en cuanto a ver salir de la cárcel a Daniel, y volver a unirse con él.

Lexia 6: Daniel es sorprendido con una radio clandestina
Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Daniel ha fabricado una radio <clandestina>, para los prisioneros, la cual más bien es utilizada para escuchar música. Alguien se da cuenta de ello. El director y Herbal irrumpen en la clínica de la prisión, donde trabaja Daniel de asistente; y buscan por todos lados, hasta que la encuentran. El doctor es detenido a pesar de los ruegos de la enfermera. Herbal le susurra al oído: “Olvidate de México, después de esto, ya no te mueves de aquí” (1:24:20).

El lápiz del carpintero, Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES		
<i>SoportesMorfemas</i>		
1	Herbal y el director entran a la clínica de la prisión	Irrumpen sin previo aviso, de forma violenta
2	Guardias buscan por todas partes	No dicen lo que buscan
3	Encuentran radio clandestina	Escondida en unos armarios
4	El director anuncia la detención de Daniel	Se lo llevarán a una prisión de peores condiciones
5	Herbal le dice que ya “no se moverá”	Le habla susurrando al oído

Códigos de Significación: La inconveniente desobediencia, justo tan cerca de un final favorable.

- ❖ Sémico: *“..Ya no te mueves de aquí”. Especie de jerga que magnifica el dominio sobre el presidiario.
- ❖ Proairético: *La turbación de la enfermera, ante las acciones sin aviso de los guardias, se produce a partir de un enigma formulado y resuelto en el instante: ¿Qué es lo que buscan?, respuesta: la radio encontrada.
- ❖ Cultural/referencial: *Código de la privación de la libertad: se restringe el derecho de los prisioneros, incluso a hacer uso de una radio. De esta forma, se reafirma el dominio sobre ellos.
- ❖ Simbólico: *Es más bien la desobediencia a las normas de la prisión la que acarreará la desgracia para el prisionero. La peligrosidad de la radio clandestina está en un segundo plano.
- ❖ Hermenéutico: *Retraso del enigma 3: ¿Dejarán en libertad a Daniel?, a pesar de haber estado a punto de ser resuelto positivamente (con la deportación a México), la duda de si Daniel saldrá en libertad persiste: precisamente cuando estaba más <cerca> de salir.

Lexia 7: Herbal confiesa su secreto

Película: El lápiz del carpintero

Sinopsis: Daniel es embarcado a la cárcel de San Simón. Marisa lo despide mientras él hace lo mismo desde la barca. Aparece Herbal, ya anciano, platicando con la joven trabajadora del burdel donde trabaja de barrendero. Herbal le ha contado toda la historia a lo largo del día (de hecho el filme inicia cuando comienza a relatársela) (1:30:00).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

HERBAL. –Fue la última vez que los vi, Daniel La Barca... duro como un junco. Ni yo fui capaz de matarlo, ni los piojos, ni las palizas de San Simón pudieron con él. Algún tiempo después lo pusieron en libertad, y se fue a México, con Marisa. Ahí vivieron

siempre juntos. Hasta que decidieron volver cuando murió Franco. Se establecieron aquí, en Fronteira. Hizo el trabajo de médico todos estos años, hasta ayer... (se muestra la esquela que comunica la muerte de Daniel, a la edad de ochenta y tres años).

JOVEN. –Y Marisa?

HERBAL. –No sabe ni que existo. Cuando iba con mi padre, al pueblo a vender los cerdos, yo me quedaba atrás para verla entre las hortensias. La llamábamos “la reina”, “la señorita Marisa”. Un día, mi padre me dio una pedrada (mientras el niño veía a Marisa), se me escapó un cerdo, mi padre gritó que era mejor venderme a mí que a los cerdos, puede que tuviese razón, vivieron mejor aquellos cerdos que yo... vigilando presos, y después ir a la cárcel por culpa del mal nacido de Zalo.... (su cuñado, a quien dio muerte por los malos tratos que daba a su hermana). Oye, ¿tú crees que hay vida en otros mundos?

JOVEN. –No sé, yo no soy de aquí, ni siquiera tengo documentación.

Al salir a la calle, pasan por la mente de Herbal multitud de recuerdos mezclados. En el camino encuentra un perro que le ladra, lo ve fijamente y le dice: “Lo siento, hermano...” Dispara contra el perro, pero no acierta a darle ningún tiro. Entonces se desploma, y queda tendido en plena calle. Las chicas del burdel corren a ver lo que ha pasado. La joven a quien ha relatado la historia, desenfadadamente concluye que “está muerto”, coge el lápiz y se lo coloca en la oreja.

El lápiz del carpintero, Lexia 7: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Despedida de Daniel y Marisa	Ella desde el muelle, a él lo conducen por el agua hacia una barca
2	Herbal conversa con una joven en un burdel	Le cuenta la historia/él ya es un anciano y trabaja de barrendero
3	Herbal muestra esquela de Daniel	Ha muerto a los 83 años
4	Se despiden	Ella debe volver al trabajo
5	Herbal sale del burdel	Vienen a su mente muchos recuerdos
6	Mira fijamente a un perro	El perro le ladra sin cesar
7	Le dispara al perro	Repetidas veces/no acierta ningún tiro
8	Herbal cae desplomado	En plena calle
	Trabajadoras del burdel salen a ver	Llegan corriendo hacia el cuerpo

qué ha pasado		
9	Una de las chicas coge el lápiz del suelo y se lo coloca en la oreja	Es la joven que ha escuchado la historia de Daniel y Marisa

Códigos de Significación: Alguien más portará el lápiz: la lucha continúa

- ❖ Sémico: **“Duro como un junco”*. La admiración de Herbal por el carácter inquebrantable de Daniel, a pesar de todas las adversidades en donde le vio, y a pesar de ser su carcelero. ***“La reina”*, *“No sabe ni que existo”*. El sentimiento de Herbal por Marisa, mezcla de admiración por su belleza y amor reprimido durante toda una vida, hablan de un estado de frustración ante la constante referencia de su inferioridad ante ella (y ante Daniel). ****“Era mejor venderme a mí que a los cerdos... vivieron mejor aquellos cerdos que yo...”* el padre ha sabido imprimir un complejo de inferioridad en el niño. *****“No soy de aquí, ni siquiera tengo documentación”*. El desarraigo y la prostitución como sinónimo de opresión y privación social.
- ❖ Proairético: **La despedida entre Daniel y Marisa está llena de gestos y ademanes que intensifican el dramatismo: Daniel grita desde la barca donde lo están introduciendo, Marisa no es capaz de pronunciar palabra, y al no poder contener el llanto se da la vuelta y queda de espaldas a Daniel. Herbal mientras tanto los observa muy fijamente a ambos, y se acomoda el lápiz del carpintero en la oreja.*
- ❖ Cultural/referencial: **Código de los colores: A la despedida, Marisa lleva puesto el pañuelo -rojo- que lució cuando Daniel estaba libre; Herbal se acomoda el lápiz -rojo- del carpintero; la barca que lleva a Daniel es roja y el tren que lo traslada al puerto tiene motivos rojos en el mecanismo de transmisión. Esta es la solución a una pregunta que hace Daniel a Marisa: “¿Cómo sabías que me llevaban en este tren?”*. ***Código del clasismo social: “Yo me quedaba atrás para verla entre las hortensias”*. El niño de condición humilde, tiene que ver a “la señorita” a escondidas, para evitar el castigo de su propio padre, por <atreverse> a mezclar con los niños de buena familia.
- ❖ Simbólico: **Antítesis la niña de buena familia (“reina/ señorita”), y el niño de clase baja, que debe trabajar para vivir, y que además es descalificado de manera explícita*

- (“cerdo”). **Analogía hombre-animal: el cerdo como representación de lo grotesco e infame.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 totalmente resuelto: Herbal declara que desde niño ha sido admirador de Marisa. Por razones clasistas o económicas, Herbal no estaba <a la altura> de la niña, que aparece en sus recuerdos como “la reina”, “la señorita Marisa”. **Enigma 2 totalmente resuelto: Al final, también sería su propia muerte la que habría de “aguantar con la mirada”. ***Enigma 3 totalmente resuelto: contra toda previsión, Daniel sobrevive a la prisión y se confirma que vivió al lado de Marisa hasta su muerte. ****Enigma 4: El lápiz continúa siendo figura de tenacidad y lucha, dado que la historia no concluye del todo: ahora la joven que posee el lápiz, en condiciones adversas (prostitución), es quien deberá continuar su propia lucha por la libertad. *****Enigma 5: ¿Por qué es golpeado Herbal por su padre? Los golpes en su infancia son los traumas que arrastra hasta el día de su muerte, ya que los sentimientos de inferioridad incorporados no le han permitido que salga de un círculo vicioso de deso-sufrimiento por lo que no posee.
 - ❖ Cinematográfico: *Uso de cámara lenta (*slow motion*), para magnificar la actuación en la despedida de los amantes, escena donde también fueron utilizados los planos superpuestos (Herbal en primer plano, colocándose el lápiz, Daniel en segundo ingresando a la barca). **Cierre de todos los círculos narrativos abiertos: el relato a la camarera, la historia de los amantes, la muerte del protagonista, la explicación de las escenas de la infancia, y la última poseedora del lápiz; esto como catalizadora del no olvido, y la continuidad de la lucha por la libertad y dignidad de la persona.

5.5 AT de *Soldados de Salamina* (España, 2003)

Figura 5-4 Cartel de *Soldados de Salamina*



Ficha Técnica:

Dirección: David Trueba.

País: España.

Fecha de estreno: 21/03/2003.

Duración: 119 min.

Género: Drama.

Reparto: Ariadna Gil, Ramon Fontserè, Joan Dalmau, María Botto, Diego Luna.

Productora: Lolafilms.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis argumental:

Historia basada en la novela de Javier Cercas, narra las aventuras de una novelista que ha abandonado su carrera de escritora para rastrear una historia real sucedida en los últimos días de la Guerra Civil: El escritor y falangista Rafael Sánchez Mazas estuvo frente a un pelotón de fusilamiento junto a otros cincuenta prisioneros, pero logró huir por el bosque y esconderse bajo la lluvia. Al parecer un soldado de los que peinaban la zona en su busca lo encontró, pero le dejó escapar (Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Presentación:

La película “parte de una historia de la guerra como pretexto para reflexionar desde el presente sobre la memoria histórica” (Ibáñez, 2010, p. 89). La película aprovecha los “recursos, géneros y modelos cinematográficos y extracinematográficos que demostraban un buen conocimiento de las consignas (mediáticas), del momento”. Estas características son el uso de imágenes de archivo para dar el aire de verosimilitud al relato, incluso entrevistas a supuestos excombatientes reales, quienes hablaban en su idioma natal. Además la decisión que fuera una mujer la protagonista (contrario a la novela literaria donde se basa el relato), (Sánchez-Biosca, 2006b, p. 311).

Esta película está basada en el libro del mismo título de Javier Cercas. Para poder hacer la adaptación de la obra al cine, el director David Trueba, sostuvo con el escritor una comunicación muy estrecha. De hecho, existe una publicación titulada *Diálogos de Salamina*, que recoge los detalles de las discusiones que tuvieron el director fílmico y el literato. La película, que causó mucha polémica en su presentación al público, debido a su particular visión los hechos históricos que aborda, es calificada como “*thriller íntimo*” por su director; esto a partir de la búsqueda interior que mantiene el personaje principal durante toda la obra, la lucha que se libra “dentro de su cabeza” por encontrar sus propias motivaciones (Payán, p. 191).

El relato de la salvación de Sánchez Mazas, es considerado por Greogorio Morán (citado por Crusells), como un invento del propio interesado ante la luz pública, quien habría sido liberado tras delatar las interioridades de la quinta columna falangista que

operaba en Barcelona. Si eso es cierto, fueron fusiladas 20 personas a partir de la filtración que llevó a cabo Sánchez(Crusells, 2006, p. 17).

Premios obtenidos: Premio del Círculo de Escritores Cinematográficos en las categorías de Mejor fotografía y Mejor montaje. Premio Goya de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de España a la Mejor fotografía (además de siete nominaciones: mejor película, director, actriz (Ariadna Gil), actor de reparto (Joan Dalmau), actriz de reparto (María Botto), guión adaptado y efectos especiales (Ibídem, p. 191).

Lexia 1: Una escritora en busca de su propia motivación

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Lola es una escritora que se encuentra en una fase de improductividad, entre otras cosas debido a que no logra encontrar sus motivaciones interiores, que la hagan salir de ese estancamiento. Como parte de una catarsis personal, discute con sus alumnos universitarios al respecto de aquellos elementos que “mueven” al personaje de ficción:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

LOLA. –¿Qué hace actuar a un personaje? ¿Qué le mueve...? ¿Qué persigue? A veces ni siquiera él lo sabe. Los personajes de las novelas tienen algo en común con las personas normales: están vivos, pero no saben qué les hace vivir. Nadie sabe lo que hace vivir.

Soldados de Salamina, Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Lola escribe en su ordenador	Improductiva, teclea: “AAAA...”
2	va en busca de tabaco	lo recupera del cesto de basura
3	Lola dicta clase en la universidad	el tema es “¿Qué mueve a un personaje?”
4	Encuentro con alumno	encuentro casual en las escaleras

Códigos de Significación: Las insatisfacciones como fuente de motivación

- ❖ Código sémico: **“Nadie sabe...”*. A partir de lo dicho, encuentra una especie de consuelo a su propia desmotivación. ***“...lo que hace vivir”*, conflicto existencial, depresión u opresión que no le permiten ver claro un objetivo personal de vida.
- ❖ Código proairético: Buscar, recuperar, elucubrar. La frustración por la búsqueda infructuosa de las soluciones a la falta de la motivación para trabajar (y para vivir), se objetiva en la búsqueda del tabaco botado en el cesto de basura.
- ❖ Código cultural/referencial: Código literario: el personaje es ficticio pero actualiza la problemática de cada quien según su propia experiencia.
- ❖ Código simbólico: Buscar el tabaco en el cesto de la basura puede representar la recaída de la escritora en sus vicios y lagunas motivacionales. Metáfora: paralelismo entre el personaje de ficción y el real.
- ❖ Código hermenéutico: Enigma 1: *¿Qué hace vivir a Lola?, ¿qué le mueve y qué persigue?* La formulación del enigma puede leerse casi de manera literal. Enigma 2: el encuentro <casual> con el alumno, no lo es tanto; puede llegar a ser parte de la solución del enigma 1, pero hasta ahora tan solo abre otra interrogante.
- ❖ Cinematográfico: Los hilos conductores de la película se relacionan con aquello que “mueve” a los personajes reales y de ficción, aquello por lo que “vale la pena vivir”.

<p style="text-align: center;"><i>Lexia 2: De cómo una escritora se involucra en el tema de la Guerra Civil</i></p>
--

<p style="text-align: right;"><i>Película: Soldados de Salamina</i></p>

Sinopsis: A Lola le es encargado hacer un trabajo: un artículo periodístico a propósito del aniversario de la GCE. Para ello se sirve de una investigación documental. Previendo que los reportajes de los demás periódicos catalanes iban a abundar en referencias al poeta Antonio Machado, Lola decide hilvanar una historia paralela entre el escritor y Rafael Sánchez Mazas (RSM). El artículo resultante es titulado “Un secreto esencial”, y es un relato paralelo de los últimos días de vida de Machado con los sucesos acontecidos a RSM. El título del artículo hacía alusión a dos hechos: lo que había pasado por la mente de los hermanos de Machado, cuando visitaron su tumba en Francia, y lo que

había pasado por la mente del miliciano, cuando perdonó la vida a RSM tras escaparse de su propio fusilamiento.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

JEFE EDITORIAL. –Estamos preparando un especial de la Guerra Civil, mándanos algo tuyo... literario.

LOLA. –La Guerra Civil otra vez no por favor.

Soldados de Salamina, Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Entrevista virtual con su jefe	recibe encargo sobre la GCE
2	Come mientras trabaja	derrama una gota de salsa
3	Investiga en la biblioteca	bota los libros que lleva
4	libro se abre	imagen de Anotonio Machado
5	lee un periódico	Su propio reportaje

Códigos de Significación: La investigación histórica como sustituto del amarillismo morboso.

- ❖ Sémico: “¿No sabes que a la gente le gusta la sangre?”, es la frase dicha por el director editorial cuando encarga el tema de la GCE a Lola. Siendo su primera finalidad satisfacer el morbo del público, el reportaje irá adquiriendo importancia histórica a medida que la periodista se ve interesada por los hechos.
- ❖ Proairético: Falta de control de sus movimientos: bota los libros en la biblioteca, lo mismo que en el corredor cuando encuentra al chico. Estado de crisis personal, inestabilidad.
- ❖ Cultural/referencial: Morbo por la sangre. Lo que motiva a la gente a leer.
- ❖ Simbólico: La gota de salsa que derrama sobre la mesa, por su color (rojo), se alinea con la frase dicha por su director editorial cuando le encarga el tema a investigar (GCE).

- ❖ **Hermenéutico:** Enigma 3: Lola queda intrigada ante la enigmática historia de un miliciano que perdona la vida al poeta falangista. La pregunta recurrente de Lola ¿Qué pasó por la mente del miliciano...? queda sin respuesta una y otra vez a lo largo del filme. Enigma 2: Resuelto parcialmente: lo que “mueve” a Lola resultó ser un hecho histórico enigmático aún no resuelto.
- ❖ **Cinematográfico:** Elipsis, aceleración del ritmo. No se muestra a la periodista elaborando el reportaje, por corte se pasa de la escena en que encuentra el material bibliográfico, a la toma en que ya tiene el periódico con su reportaje publicado.

Lexia 3: Los “Amigos del bosque”, relatan a Lola el fusilamiento

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Tras la publicación del reportaje, algunos lectores informan a Lola de la existencia de personajes, lugares y publicaciones relacionadas con el fusilamiento de RSM, y de su posterior sobrevivencia tras las líneas republicanas. Lola se entrevista con los “Amigos del bosque”, antiguos enlaces de apoyo que negociaban salvoconductos para los combatientes. Encuentra a los que ocultaron y ayudaron a RSM, quienes le cuentan en detalle el relato del fusilamiento y posterior salvamento. Cerca de ahí, Lola visita el lugar del fusilamiento (Gerona, Santuario del Collell), y encuentra que ahora es un campo de tiro.

Soldados de Salamina, Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Sacerdote da la absolución	Él es uno de los presos
2	Lola visita la iglesia*	Examina los escenarios*
3	Capitán se lleva a reclusos	Dice: “a construir un campo de aviación”
4	Lola camina hacia el lugar del fusilamiento*	Por un camino asfaltado*
5	Presos caminan en el fango	Los dirigen hacia un claro del bosque

6	RSM ve al miliciano que lo salvará	Miliciano baja la mirada
7	Lola pregunta el lugar exacto*	Un transeúnte la conduce al lugar*
8	Capitán detiene a presos	RSM ve dónde está la ametralladora
9	Lola llega al lugar del fusilamiento*	Se sienta al pie del monumento*
10	Presos son ametrallados	RSM aprovecha a escapar
11	Lola camina por sendero*	La vegetación es tupida*
12	RSM corre por el sendero	Bajo la lluvia y entre el río
13	RSM se esconde tras arbustos	Se coloca ramas encima
14	Miliciano lo encuentra	Carga mosquetón y le apunta con él
15	Lola recibe un disparo cerca*	En medio de un campo de tiro*
16	Miliciano y RSM se miran	Mirada larga y recíproca
17	Lola grita: ¡no disparen!*	Nadie contesta*

*Estas unidades corresponden al momento actual, a diferencia del relato central de la historia.

Códigos de Significación: La personificación del perdón.

- ❖ Sémico: *Mentira 1: “A construir un campo de aviación española”. Las palabras del capitán republicano recurren a la ironía ante la zozobra de los presos. **Mentira 2: “Aquí no hay nadie”. El miliciano miente para despistar a sus compañeros. Opuesta a la anterior, aquí la mentira es utilizada para salvar una vida.
- ❖ Proairético: *La visita de Lola al lugar de los hechos, al inicio pacífica y sin sobresaltos, contrasta con la marcha de los reos hacia lo que sería una muerte segura, sin embargo el relato ha de unir ambos destinos en el momento de que la vida de Lola peligra igual que la de RSM por estar en medio de un campo de tiro.
- ❖ Cultural/referencial: *Código religioso. La absolución de los pecados como anuncio de una muerte inminente. **Código de la mentira. Aquí se revela este código con una doble función: de burla (negativa) y de despiste (positivo).
- ❖ Simbólico: *El miliciano personifica el concepto del perdón. **La cruz como símbolo de la muerte (el monumento que Lola encuentra en el lugar).
- ❖ Hermenéutico: Enigma 3: ¿Qué pensó el miliciano? La mirada del miliciano carga con el enigma central de la historia, dentro de la película esta toma es tan recurrente como la pregunta de Lola acerca de lo que pensó a la hora de perdonarle la vida a RSM.

- ❖ Cinematográfico: *Se presenta una doble articulación en el entramado de la lexia, en cuanto a que se intercalan unidades significantes de dos historias distintas: el relato de RSM, y la visita de Lola al lugar de los hechos, ambas historias están relacionadas en cuanto a lugares y hechos sucedidos. El relato se facilita empleando el blanco y negro para las tomas del pasado.

Lexia 4: Un miliciano canta “Suspiros de España”

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Los “Amigos del bosque” relatan a Lola la manera en que encontraron a RSM: sin gafas y vacilante por el bosque. Ellos lo encañonan y le preguntan de todo sobre él, a lo que responde:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

RAFAEL SÁNCHEZ MAZAS (RSM). –Mi nombre es Rafael Sánchez Mazas, soy un dirigente de Falange más antiguo de España. Los “nacionales” están a las puertas de Gerona... Tengo dinero, lo que queráis. Cuando todo esto acabe, os recompensaré. No lo hagáis.

Hacen un pacto: ellos lo protegerán en el lado republicano, y él en el rebelde. Luego de entrar en confianza, les cuenta la historia de su fusilamiento, y del miliciano que resultó ser su salvador:

RSM. –Era un chaval que no tendría ni veinte años. Bajo la lluvia levantó el mosquetón para apuntarme... y entonces, recordé que ya le conocía.... de vista, no era un carabinero, ni alguien así, nada, era un simple soldado. Ni siquiera cruzamos ninguna palabra. Pero una tarde me fijé en él: Estaba en una de las garitas del orden, nosotros estábamos destinados en la celda que daba al patio del monasterio. De pronto se puso a cantar: ¿Conoces esa canción “Suspiros de España”?

MILICIANO (dentro del relato). –Hay de mí, pena mortal. ¿Por qué me alejo España de ti? ¿Por qué me arrancan de mi Rozal? Quiero yo volver a ser, la luz de aquel rayito de sol, hecho mujer.

RSM. –Entonces, un superior lo insultó afectuosamente, y se rompió el hechizo. Pero nos hizo reír a todos, a algunos, por primera vez en mucho tiempo. No oí su nombre. Me pregunto por qué me dejó escapar. Lo curioso era su forma de mirarme: tenía una mirada... alegre”.

Soldados de Salamina, Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Encuentro RSM-Amigos del bosque	Ellos lo encañonan
2	Lola pasea en un parque*	Al fondo, niños juegan a la guerra*
3	RSM inicia el relato	Por la noche, a los que lo protegen
4	Miliciano cantando bajo la lluvia	Canta “Suspiros de España”
5	Superior le llama la atención	Le da un insulto “afectuoso”
6	Risas en todos los presentes	Presos y guardias ríen
7	Miliciano mira fijamente a RSM	Se repite la misma toma de Lexia 3
8	Lola escribe en su ordenador	Por la noche, en su habitación

*Estas unidades corresponden al momento actual, a diferencia del relato central de la historia.

Códigos de Significación: La construcción de la figura del héroe.

- ❖ Sémico: *“Y se rompió el hechizo”. Tanto lo relatado por el personaje (RSM), como lo actualizado en el filme, provocan un estado de encantamiento en los espectadores de cuatro niveles: presos, Amigos del bosque, Lola y espectadores del filme. **“No oí su nombre”. El anonimato refuerza el enigma. ***“Tenía una mirada... alegre” RSM atribuye alegría a una mirada que asocia con el hecho del perdón.
- ❖ Proairético: *El miliciano baila con su mosquetón, bajo la lluvia y frente a todos; se sume en un estado de introspección que le permite olvidar la crítica externa por unos instantes. Es este estado de autismo del personaje, lo que es calificado como “hechizo” que permite contagiar a los espectadores de su ensoñamiento.
- ❖ Cultural/referencial: *Código musical: Paso doble, “Suspiros de España”. **Código de la risa: lo divertido es común para todos los espectadores, no importando su condición o bando.

- ❖ Simbólico: *Atisbos de la figura del héroe: “Pero una tarde me fijé en él”. Se acrecienta el carácter de eje central del miliciano salvador. Su conducta atípica lo saca del anonimato e incrementa su enigmático recuerdo para RSM. Es un doble juego, pues si no lo hubiese salvado, tampoco hubiera recordado esta escena. **Paradoja: no sabe ni el nombre de su salvador.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 4: La identidad desconocida del héroe: “no oí su nombre...” Reforzamiento del Enigma 3: “Me pregunto por qué me dejó escapar”.
- ❖ Cinematográfico: *Se presenta un relato dentro del relato, que superpone una lexia en tres distintos niveles: Lola en el tiempo presente (escribiendo, descansando), RSM reunido con los “Amigos del bosque”, y el relato del miliciano cantor.

Lexia 5: el héroe desconocido

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Después de haber visto un noticiario en el que se contaba la historia de un joven <héroe> que había muerto por salvar la vida de otros durante un incendio, Lola descubre que lo que la tiene tan intrigada de la historia de RSM es la figura del héroe miliciano que lo salva. Esto se trasluce en su cátedra universitaria, donde expone lo siguiente:

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

LOLA. –¿Qué es para vosotros un héroe? ¿Alguien que no se equivoca nunca...? ¿O alguien que tiene el coraje y el instinto a la vez? A lo mejor alguien que no se equivoca justo en el único momento en que uno no puede equivocarse. ¿Es el héroe un superhombre, o sólo es un hombre corriente? A lo mejor es alguien cuyo comportamiento es cínico y arriesgado, o como dice John de Carré: “Hay que tener temple de héroe para ser sencillamente una persona decente”. Quiero que escribáis sobre eso: lo que les venga a la cabeza, lo que sugieran.

Su alumno Gastón, se dedica a hacer su tarea, comenzándola y terminándola con la frase: –“Yo no sé muy bien qué es un héroe, pero sé que un día conocí a uno...”, refiriéndose a un anciano que conoció que peleó en la GCE. Tras su lectura, Lola cree haber encontrado a “su” héroe: “Es él...” dice sobresaltada.

GASTON. –Antonio Miralles se llamaba, pero todos le decían Miralles.

Soldados de Salamina, Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Lola escribe “héroe” en la pizarra	Tan solo esa palabra, en gran tamaño
2	Reparte papel a los estudiantes	Una página en blanco a cada uno
3	Gastón escribe su tarea	Empieza a relatar sus recuerdos
4	Gastón recuerda un anciano que conoció	El relato se da con un montaje de planos reales de la GCE
5	Lola lee el informe	A solas, en el aula
6	Imagen del miliciano viendo a RSM	La misma de lexias 3 y 4
7	Lola se levanta de la cama	Sobresaltada, cree haber encontrado a su héroe

Códigos de Significación: El héroe: ficción o realidad.

- ❖ Sémico: *“¿Alguien que no se equivoca nunca...?” Función catárquica del lenguaje. Lola intenta aproximar la figura del héroe a la gente común, a sus estudiantes y a ella misma. Intento por desmitificar al héroe: en este caso, la función sémica se opone a la proairética, esto añade complejidad al relato.
- ❖ Proairético: *Escribir “héroe” en la pizarra actualiza la función del mito. El miliciano eje del relato, es calificado como héroe, por escrito y de manera manifiesta (a los ojos del espectador del filme).
- ❖ Cultural/referencial: *Código didáctico. La profesora dicta la norma a seguir, se actualiza (en la pantalla) una educación tradicional, aunque ahora motivada.
- ❖ Simbólico: *Figura del mito: construcción de la imagen del héroe.

- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 totalmente resuelto. Lola ha encontrado su propia motivación: descifrar la figura del héroe y descubrir su identidad. **Enigma 2 totalmente resuelto: el encuentro <casual> con Gastón tiene su explicación: es él quien le dará las pistas para la solución del enigma 4. **Enigma 4 (¿Quién es el miliciano?) parcialmente resuelto: “Es él...” el miliciano de la historia ahora tiene nombre y apellido.
- ❖ Cinematográfico: *Se sugiere la autenticidad del personaje a través del montaje de planos reales de la GCE, con lo cual se agrega valor a la figura del héroe.

Lexia 6: Lola encuentra a su héroe

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Basándose en las pistas que le da su alumno, y tras una larga indagación, Lola logra hallar a Miralles en un hogar de ancianos de Dijon, Francia. Con la corazonada de que se trata del miliciano de su historia, viaja para entrevistarlo y con su testimonio probar su hipótesis. Aquí se transcriben algunos fragmentos de la entrevista.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

LOLA. –¿Ud. Sabía que entre los presos estaba RSM?

MIRALLES. –¿Lo has leído? ¿Y es buen escritor?

LOLA. –Depende de con quién se le compare.

MIRALLES. –A mí me gusta Balzac, ¿era tan bueno como éste?

LOLA. –(hace un movimiento con la cabeza para responder que no).

El anciano domina la conversación desviando y dilatando las respuestas que le pide Lola insistentemente:

MIRALLES. –Lo malo de las guerras es que casi nadie sabe ganarlas con dignidad, mira a Franco: le cogió gran afición a firmar condenas de muerte después de la guerra.

LOLA. –¿Ud. Presenció aquel fusilamiento del bosque?

MIRALLES. –Estará de acuerdo conmigo que..., con unos cuantos falangistas menos, quizá nos hubiéramos ahorrado la guerra, ¿no cree?

La asistente del hogar interrumpe el encuentro para llevar a comer al viejo, y todos acuerdan continuar la entrevista por la tarde.

Soldados de Salamina, Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Lola viaja en un autobús	Ve la ciudad por donde va
2	llega en taxi al hogar de ancianos	La entrada es un pórtico alto y blanco
3	Pregunta por él a la enfermera	Le indican el lugar donde le puede hallar
4	Lola encuentra a Miralles	Lo ve de espaldas, le da un rodeo y él le dirige primero la palabra
5	Se lleva a cabo la entrevista	En el jardín, él le pide un cigarrillo
6	La asistente lleva a comer a Miralles	Acuerdan continuar por la tarde

Códigos de Significación: Las dilaciones en la resolución del enigma.

- ❖ Sémico: *“...nadie sabe ganarlas con dignidad” (las guerras). Miralles se queja de la represión, eso revela de la lucidez de sus respuestas.
- ❖ Proairético: *Lola encuentra a Miralles de espaldas, la dilación del descubrimiento de la identidad se da hasta el último instante.
- ❖ Cultural/referencial: *Código de los saludos. No existe saludo: el diálogo inicia cuando Miralles le reclama que llega tarde.
- ❖ Simbólico: *El taxi y el autobús dan mayor dramatismo a la historia: enfatizan la distancia y el esfuerzo que ha hecho la periodista en busca de su fuente.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 4 (¿Quién es el miliciano?) parcialmente resuelto: Lola ha encontrado a un perfecto candidato que llena las condiciones de identidad para ser el héroe de su historia. Sin embargo la resolución del enigma se ve obstruido y demorado por las respuestas evasivas de Miralles.

Lexia 7: Lola promete no olvidar

Película: Soldados de Salamina

Sinopsis: Reanudada la entrevista, Lola insiste en preguntarle si es él el miliciano que busca.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

LOLA. –RSM sobrevivió al fusilamiento gracias a un hombre, un soldado. Lo descubrió entre las ramas, escondido. Pero lo dejó escapar.

MIRALLES. –Eres muy guapa, supongo que estarás harta de que te lo digan. Dime una cosa: A ti eso de RSM y su fusilamiento te trae sin cuidado, ¿verdad?

LOLA. –No le entiendo.

MIRALLES. –¡Escritores!, sois unos sentimentales. Tú lo que andas buscando es un héroe, y ese héroe soy yo, ¿no? Los héroes no sobreviven...

Miralles menciona varios de sus compañeros que murieron en la guerra: “eran tan jóvenes, no pasa un día sin que me acuerde de ellos...”, para luego quejarse del olvido histórico: “nadie los recuerda. Y nunca, ninguna calle miserable, de ningún pueblo miserable, de ninguna mierda de país llevará su nombre...”.

MIRALLES. –¿Para qué quieres encontrar al soldado que salvó a RSM?

LOLA. –Para preguntarle qué pensó, por qué no le mató...

MIRALLES. –¿Y por qué iba a matarle?

LOLA. –Porque en las guerras la gente se mata. Pero él no lo hizo.

MIRALLES. –¿A qué hora sale tu tren?

Miralles pide un taxi para ella, y le dice que si regresa, “recuerde traerle algo”.

LOLA. –Vi unas imágenes, usted bailaba en el *camping*, un paso doble... Era “Suspiros de España”. ¿Qué cree usted que pensó?

MIRALLES. –¿El soldado?

LOLA. –(Gesto afirmativo).

MIRALLES. –Nada... nada.

Llega el taxi, y Miralles le pide que lo abrace: “hace muchos años que no abrazo a nadie”.

LOLA. –¿No le he contado algo? RSM conocía al soldado que le salvó: una tarde le vio bailando un paso doble... el paso doble era “Suspiros de España”. Era usted, ¿verdad?

MIRALLES. –(tras hacer una pausa) ...No.

LOLA. –(dentro del taxi en marcha) Vendré a verle, claro que sí... (repetidas veces) no me olvidaré de usted, no dejaré que se olviden de usted.

En el autobús de vuelta, se oye la voz de Lola en off: “La primera vez que oí hablar de RSM, yo sólo era una escritora que no escribía”.

Soldados de Salamina, Lexia 7: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Se reanuda la entrevista	Lola lo interroga respecto qué pensó
2	Miralles pide un taxi	Tras evadir la respuesta
3	Caminan hacia la salida	Lola pregunta ¿Qué pensó el miliciano?
4	Miralles le pide que le abrace	Tras dar una explicación del porqué
5	Lola lo interroga desde el taxi	Es la última pregunta formulada
6	Miralles despide al taxista	En francés
7	Lola le habla desde el taxi	habla ella sola, viendo a Miralles mientras el taxi se aleja/gesto de llanto
8	Lola va en el bus de regreso	Su gesto sereno contrasta al anterior

Códigos de Significación: Los héroes olvidados.

- ❖ Sémico: **“Nada... nada”*. Retardo del desenlace: A sabiendas que Lola quiere oír de su boca las palabras clave que descifren los acertijos del relato del héroe, Miralles no da ninguna esperanza de que él sepa la respuesta. ***“...No”*. Negación total, Miralles obstaculiza el desenlace del enigma. En dado caso él sea el miliciano, recurre al engaño. ****“Los héroes no sobreviven”*, equívoco que abre la posibilidad de que Miralles sea el héroe, pero dado que está vivo, no lo es del todo según sus palabras
- ❖ Proairético: **Lola llora hasta que no está frente a Miralles, incluso le habla mientras llora, a pesar que él no la oye más. El presentimiento de que nunca más volverá a verlo hace quebrarla en llanto.*

- ❖ Cultural/referencial: Código social del llanto: No es conveniente llorar ante quien no hay confianza, pues es muestra de debilidad.
- ❖ Simbólico: *Miralles es el símbolo del olvido histórico, por eso es que Lola llora al decir: “no dejaré que se olviden de usted”. **Antítesis: “hace muchos años que no abrazo a nadie”. Incoherencia entre el discurso verbal, pues al mismo tiempo que se hace el “duro” y rechaza todo reconocimiento, pide que lo abrace. Rechazar la oferta de Lola revela su resentimiento por el abandono de la sociedad, a pesar de haber prestado servicio en la guerra.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 4: El hecho de que Miralles niegue ser el miliciano de la historia de RSM, a pesar de haber evidencias de que sí lo es, constituye un bloqueo (morfema dilatorio) para la resolución de este enigma (sobre la identidad del miliciano); sin embargo, dado lo inverosímil de haber encontrado un soldado entre tantos miles, esta negación agrega veracidad al relato. *Enigma 3: Decir que el miliciano pensó en “nada” (bloqueo), equivale a decir que sí se sabe lo que pensó. Esta negación contradice a la anterior pues refuerza la hipótesis de que Miralles es el miliciano.
- ❖ Cinematográfico: *Los círculos (o enigmas) abiertos no se cierran, como un hecho a propósito en el relato, queda abierto el final al criterio del espectador (de si Miralles es o no el personaje). A partir de esto podemos calificar esta lexia como “escribible”, según el término barthesiano (ver marco teórico).

CAPÍTULO VI

DIMENSIÓN SEMIÓTICA “B”

Análisis Total (AT) de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

6.1 AT de *El Silencio de Neto* (Guatemala 1994).

Figura 6-1 Cartel de *El silencio de Neto*



Ficha técnica:

Título: El silencio de Neto

Nacionalidad: Guatemala.

Director: Luis Argueta.

Año 1994.

Guión: Luis Argueta, Justo Chang.

Música: Jose Gallegos, Maurice Gallegos.

Fotografía: Ramón Suárez.

Reparto: Oscar Almengor, Pablo Arenales, Herbert Meneses, Eva Tamargo.

Productora: Buenos Días.

Genero: Drama.

(Fuente: Instituto Cervantes, París; 2004).

Síntesis argumental:

Guatemala 1954, un golpe de estado apoyado por los Estados Unidos derrota al presidente Jacob Arbenz. Al mismo tiempo que una nación pierde su inocencia, un joven muchacho, Neto Yepes, entra en su adolescencia. La vida de esta familia burguesa, dominada por un padre excesivamente severo y una madre que sufre su insatisfacción en silencio, se ve profundamente trastornada por los acontecimientos políticos de 1953-1954 (Fuente: Instituto Cervantes, París; 2004).

Lexia 1: El tío Ernesto construye un globo

Película: El silencio de Neto

Sinopsis: Mientras el tío de Neto dirige la confección familiar de un globo, cuyos materiales ha traído como regalo (en ello participan la madre de Neto, la abuela, Neto y su

hermano), el padre de Neto llega del trabajo, y se sorprende de ver que su hermano, Ernesto, ha regresado por fin de un largo viaje por Europa (31:55).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

PADRE DE NETO. –Así que llegaste otra vez sin previo aviso. ¿Estaban sabrosos los pasteles? (pregunta al resto de la familia)

TÍO. –Roberto, los patojos van a volar un globo. ¿Por que no vienes con nosotros? Mamita, ¿por qué no vienen ustedes?

PADRE. –No, es peligroso. No hay que jugar con fuego. Los niños son muy irresponsables.

TÍO. –Porque así los vuelven los padres.

PADRE. –Además es demasiado tarde.

El silencio de Neto. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	La familia construye un globo	Bajo la dirección del tío
2	El padre regresa del trabajo	Dialoga directamente con el tío
3	Ernesto invita al padre al vuelo	Se vale de ruegos y peticiones
4	El padre se niega	Palabras y gestos rudos

Códigos de Significación: La educación represora.

- ❖ Sémico: *Peligro: “No hay que jugar con fuego”, temor de correr riesgos: La educación tradicional evita los problemas, no los afronta. **Control: “Los niños son muy irresponsables”, la educación jerárquica considera al niño y al joven como incapaz de adquirir responsabilidades, por lo que el mentor o padre controla las acciones.
- ❖ Proairético: *Acción de confeccionar un globo en familia. Metafóricamente hablando, la democracia es construida de manera plural. **Discusión entre hermanos: irreconciliación.

- ❖ Cultural/referencial: Educación represora: por relación metafórica, vemos que el gobierno revolucionario se nutre de mentes progresistas y plurales, mientras la posición jerárquica se funda en el gobierno de unos pocos que “saben” sobre otros muchos que “no saben”. En esta lexia, la educación de los padres aparece como represiva de las acciones y decisiones de los hijos, por lo tanto como fomento de la irresponsabilidad.
- ❖ Simbólico: *Metáfora 1: el globo como símbolo de los anhelos de independencia y libertad, en este caso, del gobierno democrático elegido por el pueblo. **Metáfora 2: la autoridad (el padre), decide las acciones de los subordinados, pues estos son incapaces de toda responsabilidad, sus decisiones constituyen un peligro (el “fuego” aquí representado en los consejos del tío), por lo que quien gobierna decide por el pueblo. Asimismo las naciones poderosas deciden sobre las otras “en vías de desarrollo”. ***Metáfora 3: los hermanos discuten sobre cómo educar a los hijos, en alusión a que la contrarrevolución será una lucha fratricida por distintos ideales.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: ¿Podrán volar el globo? La familia se apresta a volar un globo por ella confeccionado, pero el padre (la autoridad) se opone.
- ❖ Cinematográfico: *Actualización intimista que intenta recrear los recuerdos de quien vivió de niño en la década de los 50 (según intención expresa de los autores del filme).

Lexia 2: El sueño de Neto

Película: El silencio de Neto

Sueño de Neto: En una colina aparece Neto intentando encender fuego para volar un globo. A lo lejos aparece su padre, quien se acerca amenazante (se escucha el sonido de aves y viento) (34:27).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

PADRE. –¡No neto, no! ¡No neto, no! Dije que no hicieras eso Neto, no....

Mientras vivas en mi casa, vas a hacer lo que yo diga.

NETO. –No Papi, No papi.

PADRE. –Suelta

NETO. –No Papi, No papi.

PADRE. –Silencio, Silencio, si, silencio, ¡y se acabó! ¡no!

NETO. –No Papi, no lo quería hacer. Fue un accidente. No papi.

PADRE. –Ahora ¡a la casa!

El silencio de Neto. Lexía 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Neto prepara el fósforo (cerillo)	Tan sólo queda un fósforo
2	Padre corre acercándose	A lo lejos en la colina
3	Neto acaricia el globo	El globo roza sus labios y mejillas
4	Neto enciende globo	No acata el ruego del padre
5	Padre apaga globo	Lo destruye, lo desbarata
6	Golpea a Neto	Neto yace hincado en el suelo

Códigos de Significación: Los sueños truncados.

- ❖ Sémico: *Humillación: destruir aquello que Neto tanto anhela y espera.
**Represión/posesión: “Silencio”, “Mientras vivas en mi casa, harás lo que yo diga”.
***Mentira: “fue un accidente, no lo quería hacer” Neto miente para evitar los golpes.
- ❖ Proairético: *Un niño hincado es golpeado por un adulto, una relación metafórica entre un poderoso (EE.UU y la CIA), y un pequeño (Guatemala y los gobiernos revolucionarios).
- ❖ Cultural/referencial: *Educación: En la Centroamérica de mediados del siglo XX era usual y aceptable que un padre golpeará a su hijo para corregirlo.
- ❖ Simbólico: *Metáfora 4: Tan sólo queda un fósforo: Para Guatemala, el período revolucionario como la única oportunidad para la democracia. **Metáfora 1: Neto acaricia con sus mejillas y labios el globo, como Guatemala acarició la democracia revolucionaria. ***Metáfora 2: El grande golpea al chico. La violencia se hace presente a nivel metafórico para ilustrar la invasión a Guatemala por parte de la CIA y los monopolios norteamericanos.

- ❖ **Hermenéutico:** *Enigma 1: bloqueo. Los sueños de Neto de volar su globo son truncados por la actitud autoritaria de su padre.
- ❖ **Cinematográfico:** *Se recurre a la profundidad de planos consecutivos: en primer plano Neto acaricia sus sueños (el globo), mientras en segundo, se ve acercarse la autoridad amenazante. El efecto onírico es resuelto con ayuda de los elementos naturales, una neblina que sigue al padre y que nubla casi por completo el final de la escena.

Lexia 3: Celebración de cumpleaños

Película: El silencio de Neto

Sinopsis: Durante la celebración del cumpleaños de Neto, luego de quebrar la piñata, y reunirse con los invitados a abrir los regalos, su madre le entrega los obsequios enviados por su tío desde el extranjero (42:27).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MADRE. –Mira, esto te mandó tu tío Ernesto (Neto despliega un globo de papel y lee una postal enviada por su tío, la cual dice: “Nueva York, 1º de mayo de 1954. Querido Neto: Ya es hora de que vuelas tu primer globo, este lo hice especialmente para ti. Feliz Cumpleaños. Con todo cariño tu tío Ernesto”).

NETO. –Mira: este es el globo que voy a volar. Papi, voy a volar mi globo.

PADRE. –No seas necio, te vas a quemar, eso es peligroso.

NETO. –Papi, pero si el tío me lo dio.

PADRE. –Mirá como se hace, y cuando seás grande vas a aprender. Abran campo voy a inflar el globo. Rodrigo por favor, sosteneme una punta. Mirá, así se hace, ve...

El silencio de Neto. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1

Neto destapa sus regalos

Sus invitados lo rodean

2	Destapa un globo	Regalo de su tío Ernesto
3	El padre vuela el globo por él	Pide ayuda a los adultos presentes
4	El globo se eleva	Al saludo de un cura y una señora
5	El padre señala al globo	Neto sólo ve a su padre
6	Invitados felicitan al padre	Frente a Neto

Códigos de Significación: Los conservadores apoyan la intervención.

- ❖ Sémico: *Humillación pública: “Mirá, así se hace, ve...” **Abortar el vuelo del globo: Neto ve frustrado su proyecto, al igual que Guatemala vio abortado su proyecto revolucionario. ***Intervención: El fuerte interviene en los asuntos del débil para “ayudarlo”.
- ❖ Proairético: *Los adultos intervienen para evitarle peligros a los niños. La presencia de sus invitados, y sobre todo de Any, aumenta la gravedad de la afrenta del padre.
- ❖ Cultural/referencial: *Autoritarismo paterno. **Vergüenza.
- ❖ Simbólico: *El cura como representación de la venia del clero por la contrarrevolución, y la dama elegante como parte de los sectores de abolengo que apoyaron la interrupción del “vuelo del globo”, aquí comparable al gobierno revolucionario. **Neto como metáfora (5) de un país, y de su pueblo agraviado, humillado y aislado frente al concierto de naciones. ***Antítesis: el fuerte contra el débil, una lucha perdida de antemano.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: bloqueo. La pesadilla de Neto se cumple: el padre desbarata sus planes de volar el globo.
- ❖ Cinematográfico: *La toma secuencial del vuelo del globo trenza la trama de imágenes que hacen posible la metáfora del clero, el abolengo, la autoridad y la fuerza complaciente ante la intervención. Los encuadres incluyentes (Neto al fondo mientras encienden su globo), ilustran la frustración de Neto ante las decisiones paternas.

Lexia 4: Guerra Fría y psicológica

Película: El silencio de Neto

Sinopsis: Protegidos por la oscuridad de la noche, la familia está reunida alrededor del aparato radorreceptor en la sala de la casa. La guerra psicológica está en su apogeo, pues mientras la radio oficial denuncia la agresión de los invasores en cadena nacional, estos últimos implementan una radio clandestina: “La Voz de la Liberación”, desde la cual lanzan arengas a la población y critican al gobierno. Como es costumbre, el tío sorprende a todos con su inesperada visita, la cual tiene ahora una intención particular (56:00).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

PADRE. –Y vos, ¿desde cuando estás en Guatemala?

TÍO. –Desde ahorita, como hacía mucho calor en Marruecos, vine a refrescarme con la Guerra Fría, y dame un traguito porque ya me enfrié demasiado.

MADRE DE NETO. –Sos un insensato Ernesto, no cambiás.

ABUELA. –¡Ay, Gracias a Dios fueron escuchados mis ruegos! Van a mandar a los americanos para que nos libren de los comunistas.

TÍO. –Mamita, para Ud. todo aquel que no piense como Ud. es comunista...

PADRE. –Ernesto, respetá a tu madre.

TÍO. –¿Por que no le decís a ese arrogante y abusivo de Puerifoy (embajador de EE.UU. en Guatemala) que nos respete a nosotros?

NETO. –Tío, Fíjese que nadie me cree que vi a los aviones comunistas.

TÍO. –¡Esas son babosadas de los publicistas gringos, hombre!.

PADRE: Para vos todo es fácil, verdad,

TÍO. –Y pensar que todo esto se debe a que se quieren robar un racimo de bananos. Pero yo no vine a esto. Ustedes no pueden quedarse aquí, viven muy cerca de la Guardia de Honor y aquí van a caer los bombazos.

El silencio de Neto. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	La familia oye noticias de la invasión	En la noche, en torno al radio
2	El tío hace su aparición	Sin previo aviso
3	Discusión entre los hermanos	Frente a la familia
4	El tío los invita a su casa	Fin de la discusión

Códigos de Significación: Los artífices de la “Liberación”

- ❖ Sémico: *Liberación: “los americanos nos librarán de los comunistas”. Los invasores tomaron el nombre político de Movimiento de Liberación Nacional, en alusión a la “liberación del comunismo”. **Comunismo. “Los comunistas” como sinónimo de inconformes, disidentes y opositores del *estatus quo*.
- ❖ Proairético: *Discusión entre hermanos.
- ❖ Cultural/referencial: *Diplomacia. El embajador Puerifuoy como representante del gobierno de los EE.UU. en Guatemala. **Política. Los “comunistas” fueron culpados de todos los males de la Revolución guatemalteca, a pesar de ser numéricamente la minoría de quienes gobernaban. Por extensión, todo simpatizante de la Revolución fue estigmatizado como “comunista”. ***Psicología social. Los propagandistas norteamericanos hicieron un papel impecable difundiendo las “amenazas” que el comunismo traería a la sociedad (burguesa y de toda índole) guatemalteca de ese entonces.
- ❖ Simbólico: *Sinécdoque 1: “se quieren robar un racimo de bananos”, refiriéndose a la *United Fruit Company*, artífice de la invasión junto a la CIA. **Sinécdoque 2: que “Puerifoy nos respete” alude a todo el *establishment* y política norteamericanos. ***Antítesis: Comunismo frente al capitalismo norteamericano. ****La Guerra Fría se vive entre hermanos como entre connacionales.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: Ante los inminentes combates y la posibilidad de invasión ¿Cuál destino correrá la familia?

Lexia 5: Arbenz renuncia a la presidencia

Película: El silencio de Neto

Sinopsis: La familia escucha por radio la renuncia del mandatario guatemalteco. Al otro día, Ernesto se muestra consternado por lo ocurrido y decide salir del país. Se despide de su sobrino en la terraza de su casa en La Antigua, a donde se ha ido a refugiar la familia (1:06:00).

Fragmento del discurso de renuncia del Presidente Jacobo Arbenz Guzmán, pronunciado la noche del 26 de junio de 1954:

Guatemala está pasando por una prueba muy dura:

Se ha desatado una guerra cruel contra Guatemala, de la cual aparentemente no hay ningún gobierno responsable.

Esto no quiere decir que no sepamos quién ha desatado la agresión sobre nuestra querida patria, la *United Fruit Company*, los monopolios norteamericanos, en congruencia con los círculos gobernantes de Norteamérica, son los responsables de lo que nos está ocurriendo. Aviadores norteamericanos y mercenarios de distintas nacionalidades, reclutados por exiliados guatemaltecos, en el extranjero han desencadenado el fuego y la muerte sin respetar nada, ni vidas inocentes, ni bienes de otros países.

En nombre de quien hacen su barbaridad? ¿cuál es su bandera? Todos la conocemos tan bien, han tomado de pretexto el comunismo. La verdad es muy otra. La verdad hay que buscarla en los intereses financieros de la Compañía Frutera y en los de los otros monopolios Norteamericanos que han invertido grandes capitales en América Latina, temiendo que el ejemplo de Guatemala se propague a los hermanos países latinoamericanos, después de meditarlo, con una clara consciencia revolucionaria, he tomado una decisión de enorme trascendencia para nuestra patria, en la esperanza de detener la agresión y devolverle la paz a Guatemala. He determinado abandonar el poder, y poner el mando del ejecutivo de la nación en manos de mi amigo, el coronel Carlos Enrique Díaz, jefe de las Fuerzas Armadas... ...guardar lo que tanto ha costado con grandes sacrificios, y de conquistas democráticas, con muchos años como para contradecir a la historia... ...¡Que viva la Revolución de Octubre, que viva Guatemala! (tomado de *El silencio de Neto*).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

NETO. –Y usted ¿a dónde se va a ir tío?

TÍO. –No sé... al carajo... a Italia tal vez. Me da vergüenza vivir entre tantos traidores, vende patrias, cobardes.

NETO. –Mi papá no es cobarde.

TÍO. –No, si no lo digo por él. Con él es otro el lío.

NETO. –Siempre que empiezan a hablar terminan peleando ¿por qué no mejor se queda callado?

TÍO. –Eso sería lo más fácil, verdad. Pero no, ¡cuando hay que hablar, hay que hablar!Cómo te pareces a tu mamá, tan callado como ella, tan callado como todo este país. Neto, ese silencio ¡no es bueno! Nos lo metieron adentro desde que nacemos pero hay que luchar, hasta sacarlo por completo. Entonces podremos respirar. Cuidate mucho m'hijo, cuidate mucho.

El silencio de Neto. Lexía 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Neto y su tío conversan	En la azotea
2	El tío lo aconseja	Critica su silencio
3	Los personajes se abrazan	En solitario

Códigos de Significación: Romper el silencio para seguir viviendo

- ❖ Sémico: *“Entonces podremos respirar”. El silencio como sinónimo de muerte en vida, o bien de presión asfíxica para el que lo guarda. ** “Pero hay que luchar”. No existe otra salida al rompimiento del silencio.
- ❖ Proairético: *La conversación se desarrolla entre un sobrino y su tío en solitario.
- ❖ Cultural/referencial:
- ❖ Simbólico: *Italia: el viejo continente como sinónimo de respeto por la libertad individual.
- ❖ Hermenéutico: Enigma 2 parcialmente resuelto: la familia sigue a salvo de la guerra.

- ❖ Cinematográfico: Se consigue identificar el paisaje guatemalteco a partir del fondo volcánico de la escena.

Lexia 6: Neto vuela su globo

Película: El silencio de Neto

Sinopsis: El tío Ernesto muere en Europa a consecuencia de una afección broncopulmonar. Tras repatriarlo, su familia organiza un cortejo fúnebre rumbo al cementerio de La Antigua. Neto se escapa con sus amigos para volar por fin el globo que ha construido él mismo. Su tío difunto aparece fantasmagóricamente para animarlo en su empresa. A su vez Nidia, la mucama, decide ir a dar a luz a su pueblo (1:40:00).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

TÍO. –Dejá de decir que no podés. Ya me tengo que ir. Seguí dándole hasta que funcione.

NETO. –Este es el último (fósforo).

TÍO. –Eso... ya viste...(que sí se pudo). ¡Adiós Neto!.

NETO. –Adiós Tío.

MUCAMA. –Adiós nene.

NETO. –A dónde vas?

MUCAMA. –Me voy a mi pueblo.

NETO. –¿Pero por qué?

MUCAMA. –Porque quiero que mi hijo nazca entre su gente.

NETO. –Nidia: a tu hijo dejalo hablar. ...De todas las cosas que aprendí de mi tío Ernesto, la más importante fue que una promesa siempre se debe cumplir.

El silencio de Neto. Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	Cortejo fúnebre	Dentro de la iglesia
2	Niños preparan el globo	Corren fuera de la iglesia
3	Cortejo fúnebre	Fuera de la iglesia
4	El globo no enciende	El tío observa
5	Globo se enciende	Con el último fósforo
6	Globo se eleva	El tío se retira
7	Cortejo entra al cementerio	El tío cierra la puerta del cementerio

Códigos de Significación: El vuelo de la libertad

- ❖ Sémico: *Última oportunidad para el vuelo en libertad: “Este es el último (fósforo)”. **”A tu hijo dejalo hablar”, Neto ha aprendido la lección. ***Clandestinidad. Neto debe esconderse para cumplir su objetivo.
- ❖ Proairético: *El globo se eleva al mismo tiempo que el tío se despide y se retira de escena. No es posible alcanzar la libertad sin sacrificio.
- ❖ Cultural/referencial: *Luto. El cortejo discurre paralelo al desenlace del globo.
- ❖ Simbólico: *Metáfora 1: El globo se eleva (la democracia), pero es necesario que el tío muera. Dado que el tío representa los ideales revolucionarios, existe un final abierto (escribible). **Metáfora 2: La autoridad represora (el padre), queda imposibilitada de impedir el vuelo debido a que los niños escapan del cortejo sin permiso. ***Metáfora 4: Tan sólo queda un fósforo: esta vez la oportunidad es aprovechada.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto: El globo es volado por fin, pero de manera clandestina y a escondidas de la autoridad. Además, a costillas de la muerte del tío (los ideales). Enigma 2 totalmente resuelto: la familia está a salvo.
- ❖ Cinematográfico: *A juzgar de la similitud con la escenografía del sueño, y debido a la presencia fantasmagórica del tío, podría parecer un final irreal, producto de los anhelos frustrados y abortados por conseguir una emancipación de la autoridad represora.

6.2 AT de *La Hija del Puma* (Suecia, Dinamarca 1994)

Figura 6-2 Cartel de *La hija del Puma*



Ficha técnica:

Título original: *Pumaens datter* (La hija del puma).

Año: 1994.

Duración 101 min.

Nacionalidad: Dinamarca/Suecia.

Director: Åsa Faringer, Ulf Hultberg.

Guión: Åsa Faringer, Ulf Hultberg, Bob Foss (Novela: Monica Zak).

Música: Jacob Groth.

Fotografía: Dirk Brüel.

Reparto: Ángeles Cruz, Elpidia Carrillo, Gerardo Taracena.

Productora: Domino Film / Ulf Hultberg Film / Det Danske Filminstitut

Premios: 1994: Festival de San Sebastián: Premio del Jurado Joven.

1994: Premios Guldbagge (Suecia): Mejor director.

Género: Drama.

(Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Síntesis argumental:

Crónica de la dramática situación de los derechos humanos en Guatemala, narrada por una joven indígena que fue testigo de una masacre acaecida en el país centroamericano. Premiada en diversos festivales por la contundencia y compromiso de sus imágenes y de su relato, una producción nórdica basada en hechos reales (Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Lexia 1: El Nahual, espíritu protector de Aschlop

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: Aschlop (joven guatemalteca de la etnia maya) sostiene una conversación con su abuelo acerca de los “*nahuales*”, especie de espíritus protectores que según la tradición maya protegen a cada quien desde el momento del nacimiento. Ella inquiriere sobre su *nahual* y el de su hermano, Mateo.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

ABUELO. –¿Qué quieres saber?

ASCHLOP. –¿Cómo sabemos cuál es nuestro espíritu protector?

ABUELO. –Todas las personas reciben al nacer su espíritu protector, su “*nahual*”.

ASCHLOP. –¿Y siempre es un animal?

ABUELO. –No siempre, también puede ser la lluvia, los rayos, el viento. Pero la mayoría tiene su *nahual* en el mundo animal, así como vos, como Mateo. Tu *nahual* tiene el mismo corazón que vos, si vos sos una persona buena, él también lo será. Pero si tu corazón es malo, él también lo será. Entonces se vuelve peligroso y puede hacer mucho daño.

ASCHLOP. –Mi *nahual* es el puma.

ABUELO. –Sí, vos sos la hija del puma

ASCHLOP. –¿Y el *nahual* de Mateo?

ABUELO. –El *nahual* de Mateo es el guía del puma (el buho).

La hija del puma. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Aschlop ingresa a la casa de su abuelo	Por la noche, en la penumbra
2	Dialoga con su abuelo	En forma de murmullo

Códigos de Significación: El *nahual* protección divina.

- ❖ Sémico: *“El *nahual* de Mateo es el guía del puma”. Según el abuelo de Aschlop, los dos hermanos están conectados de manera mística, pues sus espíritus protectores se complementan el uno al otro, mientras uno proporciona la guía, la sabiduría y la visión sobre los pasos a seguir en la tarea (el búho), el otro proporciona la fuerza y el poder para lograr llevar a cabo dicha tarea. A medida que se desarrolla el filme, se verá el diálogo narrativo permanente entre estos dos *nahuales* de los hermanos.
- ❖ Código cultural o referencial. *Cosmovisión maya. En la tradición maya, las pláticas con los mayores son muy importantes y respetadas. Los ancianos son considerados la máxima autoridad en cuanto a sabiduría y discernimiento. **Religión, creencia en seres espirituales que interactúan con los mortales.
- ❖ Código simbólico. *Los *nahuales* son una especie de entidades complementarias de la persona que provienen del mundo espiritual, pero que tienen presencia e intervienen en la vida terrenal de los mortales. Pese a todo, la mayor influencia la ejerce el mortal, puesto que “si su corazón es malo, su *nahual* también lo será”, y por lo tanto “se vuelve peligroso”. Estas entidades serían equivalentes al “karma” de algunas religiones orientales, o bien al “ángel de la guarda” de la tradición cristiana.
- ❖ Código hermenéutico. *Enigma 1: ¿Cuál es el misterio que encierra la interrogante de Aschlop? ¿Por qué está tan interesada en conocer los *nahuales* de su familia?

Lexia 2: Una aldea es masacrada por el ejército

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: La aldea de Aschlop está siendo castigada por falta de alimentos. Ante esto, ella y su hermano Mateo son enviados a comprar maíz a San Francisco, una aldea vecina. Mientras Aschlop sube a una pirámide maya a hacer un ritual con una estatuilla maya, la tranquilidad de los pobladores es perturbada por una tropa de militares que, tras acusarlos de colaborar con la guerrilla, los encierran en casas que posteriormente ametrallan, queman y destrozan con granadas de mano. Mientras Aschlop se refugia en la pirámide, se ignora la suerte de Mateo, que únicamente es visto mientras es capturado por los militares. Al final, la tropa se retira y se dirige a la aldea de Aschlop.

La hija del puma. Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	Un helicóptero militar se acerca	Ametralla a los pobladores
2	Soldados irrumpen en aldea	En formación militar
3	Aschlop se esconde	se refugia en pirámide maya
4	Mateo es capturado	Es golpeado por varios militares
5	Los pobladores son asesinados	Con metralla y bombas
6	Quedan dos niños supervivientes	Jugaban a los carritos
7	Soldado se niega a matar a la niña	La tropa rodea la escena
8	El capitán ejecuta al soldado	Con un tiro en la cabeza
9	Capitán ejecuta a la niña	La decapita
10	La tropa se va del poblado	se dirige a la aldea de Aschlop

Códigos de Significación: El horror se viste de militar

- ❖ Proairético: *Escarmiento. El soldado debe saber asesinar incluso al más inocente. Si se niega, él será asesinado. Esto muestra los métodos criminales en el entrenamiento de los combatientes. **La verosimilitud lograda por la actuación de pobladores y militares

es sobresaliente. ***La angustia palpable en gestos, gritos y carreras de los mayas da razón de la situación extrema que representa la lexia.

- ❖ Cultural/referencial: *Código militar. Temor hacia los militares. Durante el Conflicto Armado Interno Guatemalteco se perpetraron 1,112 masacres; 1,046 de las cuales fueron obra del Ejército de Guatemala. La población civil maya fue el blanco de casi todas ellas. El temor que dicha población generó hacia lo militar y todo lo que ello significa fue indescriptible (Fuente: Revista Universidad, Universidad de San Carlos de Guatemala, noviembre 2009).
- ❖ Simbólico: *Ingenuidad Vrs. brutalidad. Los niños jugando a los carritos muestran la vida cotidiana de los pobladores civiles, niños, ancianos, mujeres. Su inocencia no evita que la tropa descargue toda su capacidad de fuego y muerte sobre ellos. **Religiosidad, la pirámide maya como parapeto o barricada de protección frente a la muerte.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2 ¿Qué ha sucedido con Mateo? Si no le han dado muerte, ¿Qué destino le espera? **Enigma 3: ¿Correrá la misma suerte la aldea de Aschlop y el resto de su familia?
- ❖ Cinematográfico: *El sonido del helicóptero militar tiene la función de provocar en el espectador temor e impotencia similares a los de los pobladores, de hacerlo copartícipe y “vivir” junto a ellos el terror que se avecina.

Lexia 3: Aschlop busca a su hermano desaparecido

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: Aschlop decide buscar a su hermano en la capital. El autobús que aborda es registrado por militares. En el momento en que iba a ser arrestada por no portar identificación, una mujer interviene por ella ante el militar. La mujer dice ser periodista, para lo cual interroga a Aschlop sobre la masacre de su aldea. Más tarde ofrece ayudarla en la búsqueda de su hermano.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MILITAR. –Quiero ver sus cédulas de identidad.

MUJER. –La niña viene conmigo.

MILITAR. –(tras revisar el documento de la mujer) Disculpe, señora.

MUJER. –Me llamo María, ¿Cómo te llamás?

ASCHLOP. –Aschlop.

MUJER. –Aschlop, escuchame bien, entiendo que no tenés papeles. Eso es muy peligroso. Mientras estés conmigo estás segura. Soy periodista de una revista de la Ciudad de Guatemala, y escribo cómo viven los pobres, le pido a la gente que me platiquen lo que le ha pasado, es un trabajo peligroso, pero tenemos que denunciar lo que está pasando, si no nos atrevemos a hacer algo, las cosas nunca van a cambiar. ¿entendés?

ASCHLOP. –(rompe en llanto)

MUJER. –Fue horrible, ¿verdad? si lo callamos, la situación empeorará.

ASCHLOP. –...empezaron a matar.

La hija del puma. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Militares detienen y registran el bus	Registran a los hombres
2	le es requerida su identificación	Aschlop busca en su bolso
3	Una mujer habla con el inspector	El le hace un saludo militar
4	La mujer interroga a Aschlop	Le dice ser periodista

Códigos de Significación: El trasfondo racista de la guerra

- ❖ Sémico: **“Si lo callamos, la situación empeorará”*. La mujer convence a Aschlop a que hable, esgrimiendo el argumento de ser periodista.
- ❖ Proairético: **Acción de discriminar*: quien no porta documentos es arrestado. La manera como el soldado saluda y se disculpa con la mujer, genera dudas respecto de la verdadera identidad de la misma.

- ❖ Cultural/referencial: *Código racista. En Guatemala, los blancos y mestizos tratan de “vos” a los indígenas, mientras que éstos regularmente tratan de “usted” al ladino, en señal de respeto. Además, es más creíble que una mujer ladina trabaje como periodista “de ciudad”, y que en su condición intente ayudar a la mujer indígena. El racismo practicado por los grupos poderosos de Guatemala permitió que el 83% de las víctimas de violaciones de derechos humanos durante el conflicto guatemalteco fueran de origen maya (Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico p. 17).
- ❖ Simbólico: *Antítesis: la indocumentada pobre y desvalida es ayudada por la ladina “salvadora” de los indígenas. **La identificación como signo de legalidad. Durante la guerra, quien no portara documentos era arrestado. Esto era aprovechado por quienes cometían las masacres, quienes quemaban los documentos de los aldeanos, de tal forma que, quien no los portara era sospechoso de pertenecer al poblado arrasado.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 4 ¿Ayudará la supuesta periodista a encontrar a Mateo?

Lexia 4: Aschlop es capturada por el ejército

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: La mujer que ha ayudado a Aschlop, resulta ser agente encubierta del estado, y entrega a Aschlop a los encargados de interrogar a los presos políticos.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

ASCHLOP. –No conozco a nadie aquí. Sólo busco alguien de mi familia que desapareció.

INTERROGADOR. –¿A quién?

ASCHLOP. –Mi hermano.

INTERROGADOR. –¿Está con la guerrilla?

ASCHLOP. –Yo no sé.

INTERROGADOR. –Mirá Aschlop (mostrándole una fotografía), esta mujer fue encontrada hace algunos días en las afueras de la ciudad. Se negó a decirme lo que sabía y tuve que decirle a los soldados que hicieran esto con ella.

ASCHLOP. –Después de ver la foto arrecia su llanto.

INTERROGADOR. –¿Querés que a vos te encuentren igual? Sin manos, sin pies, mañana por la mañana.

ASCHLOP. –(rompe en llanto) ... yo no se nada, tan solo quiero encontrar a mi hermano... se lo llevaron los militares.

AGENTE ENCUBIERTA. –Aschlop, vos sabés que soy tu amiga, pero tenés que ayudarnos. ¿Vas a decirnos lo que sabés? ¿quiénes en tu pueblo y el pueblo vecino apoya a los guerrilleros?... Contanos la verdad y después te dejamos ir.

ASCHLOP. –Ya les dije todo lo que sé (solloza en voz alta).

INTERROGADOR. –Lo siento Aschlop, no tenemos otra alternativa.

La hija del puma. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Aschlop es conducida a un cuarto	Atraviesan corredores oscuros
2	Es interrogada por un militar	Recibe una luz directo a la cara
3	Le es mostrada una fotografía	De una mujer mutilada y desnuda
4	Aschlop llora	No los ve a los ojos, mientras ellos sí

Códigos de Significación: El terror como táctica de guerra

- ❖ Sémico: *Mentira: “Contanos lo que sabés y después te dejamos ir”. El juego de quien dice defender a la víctima frente a su verdugo se ve contaminado de falsedad.
- ❖ Proairético: *El llanto de Aschlop está acorde al momento trágico que le toca pasar al personaje. Del lado opuesto del drama, los torturadores presentan actuaciones sobrias y frías frente al sufrimiento de la víctima. **El dominio de la situación es actuado a partir del dominio de las miradas (Aschlop no ve a los ojos a sus captores, las luces se lo impiden, mientras ellos la ven directo a la cara).
- ❖ Cultural/referencial: *Infundir terror en la población a partir de los castigos y torturas infringidos a las víctimas, fue una táctica de guerra durante el conflicto guatemalteco. Los testimonios de las sesiones de interrogación y tortura están plagados de atrocidades cometidas contra hombres y mujeres pertenecientes a agrupaciones religiosas,

educadores y estudiantes, sobre los cuales habían sospechas de colaborar con la guerrilla (Resumen de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, p. 8)

- ❖ Simbólico: *Antítesis, el fuerte que infringe el dolor y el débil convertido en víctima indefensa. Esta condición les da el control de la situación a los militares. **La imagen gráfica como arma de persuasión. El interrogador no se conforma con describir oralmente la tortura que se aproxima a la víctima, sino que utiliza la imagen de una víctima anteriormente muerta y mutilada, como método de persuasión.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 5, ¿Se salvará Aschlop de la tortura y muerte prometidas por los militares? **Enigma 4 totalmente resuelto, la falsa periodista lejos de ser una esperanza de ayuda, es parte del aparato represor oficial.
- ❖ Cinematográfico: *La inclusión de la fotografía auténtica de una víctima verdadera del genocidio guatemalteco añade dramatismo a la escena. Los directores utilizaron la imagen real de la maestra de escuela Eugenia Beatriz Barrios Marroquín. Según Millán (1995), el cadáver de Barrios presentaba “deformaciones en el rostro a consecuencia de los múltiples golpes que recibió antes de morir, tiene una mano amputada y el cuerpo lleno de heridas profundas provocadas por machetazos... tenía 26 años y dos niños pequeños, y su único delito fue ser maestra de escuela”. La foto fue tomada del libro *Guatemala, Eternal Spring-Eternal Tyranny*, de Jean-Marie Simon (p. 94). Un artículo alusivo al tema se incluye en el Anexo “D” de esta tesis, página 670.

Lexia 5: Aschlop escapa de sus torturadores

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: La acción se da en el cementerio de la Ciudad de Guatemala. Los verdugos torturan a los presos justo antes de darles muerte. Uno de ellos intenta abusar de Aschlop, mientras otro sujeta a un preso que forcejea con él. Aschlop aprovecha tal situación para escapar; entre la penumbra de la noche logra ver la figura de un puma escabulléndose entre las tumbas. Al intentar seguirlo, tropieza y cae.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

VERDUGO 1. –¡Contame!, ¿qué sabés? Contame.

ASCHLOP. –Solloza y trata de liberarse de su captor.

VERDUGO 1. –Primero... los dos muchachitos (darán muerte a los otros torturados) y luego... luego te toca a vos. Pero primero... nos vamos a divertir... un poco (forcejea con Aschlop).

VERDUGO 2. –(se dirige al hombre torturado) Esta es tu última oportunidad de contarme un cuento.

HOMBRE. –Mi hermano no sabe nada. ¡Soltalo! ¡Soltalo! (tras soltarse de quien lo amordazaba, se lanza contra el verdugo de Aschlop, quien aprovecha la confusión para escapar. Al fondo se oyen los rugidos de un puma)

La hija del puma. Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Un hombre sujeta a Aschlop	Le acerca su cara al rostro
2	un preso forcejea con su captor	Grita con voz destemplada
3	El preso logra soltarse	Se lanza sobre quien sujeta a Aschlop
4	Aschlop sale corriendo	Alguien la persigue con disparos
5	Aparece la figura de un puma	Aschlop lo sigue en la oscuridad

Códigos de Significación: El *nahual* que permite el escape

- ❖ Sémico: *La representación de la muerte: la inminencia de la muerte de los torturados es connotada en las tumbas. **Ironía: “primero nos vamos a divertir un poco”, el soldado intentará violar a Aschlop, pero antes se lo anuncia como una diversión para ambos, agregándole crueldad al acto.
- ❖ Proairético: *Acción de escapar, Aschlop lucha por sobrevivir a la muerte.
- ❖ Cultural/referencial: *Código arquitectónico, los cementerios como escenarios de muerte y terror. La frontera entre la vida y la muerte parece estar situada en el cementerio, donde los vivos entierran a sus muertos.
- ❖ Simbólico: *El simbolismo maya aparece en escena, al cumplirse la profecía del abuelo referente al espíritu protector de Aschlop: el puma; animal que es utilizado en la

película como guía orientador de los pasos salvadores de la protagonista. Este *nahual* o espíritu protector propicia las condiciones para el escape.

- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto, el diálogo con su abuelo, al inicio del filme, le permitió a la protagonista tener conciencia de la acción salvadora de su *nahual* o espíritu protector **Enigma 5 parcialmente resuelto, Aschlop se salva por esta vez de la muerte y torturas anunciadas..
- ❖ Cinematográfico: *La oscuridad reina en el ambiente, lo cual permite a la protagonista escapar de sus perseguidores.

Lexia 6: Aschlop encuentra a su hermano

Película: La Hija del Puma

Sinopsis: Después de perder toda esperanza de vida de Mateo, Aschlop logra refugio para dormir en una Iglesia católica. Al amanecer, descubre en su mano la misma figura maya que ella enterró en la pirámide maya donde salvó la vida durante la masacre. Ve que hay alguien en el confesionario, y se acerca a hablarle.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

MATEO. –Tenemos que hablar calladito, Ashlop,

ASCHLOP. –¡Mateo, sos vos!

MATEO. –Oíme: no debés decir mi nombre, Mateo ya no existe. No debés decir a nadie que me viste. Para todos los demás Mateo ya no existe, es más seguro así. Un día podremos hablar libremente otra vez, pero ese día está aún lejos.

ASCHLOP. –Hablas muy duro, no entiendo. Y ¿qué le digo a la familia? Están en México. Ellos no saben nada tuyo. Mamá Juana, papá Cushín. Catalina, tuvo un niño, es tu hijo. Lleva tu nombre.

MATEO. –No tenemos mucho tiempo, hay tanto que platicar pero no hay tiempo ahora. Tenés que regresarte hoy a México, ahorita mismo.

ASCHLOP. –Pero, ¿por qué no regresás vos conmigo? Te necesitamos ahora

MATEO. –Lo que estoy haciendo ahora lo hago por vos, por mi hijo, por Catalina y todos los indígenas, tanto de Guatemala como de afuera. Es muy importante que entendás, lo que hago aquí, lo mismo podés hacer vos en México. Estamos haciendo lo mismo pero de maneras diferentes. Has sido muy valiente Aschlop. Estoy muy orgulloso de ser tu hermano. Sos la hija del puma, y donde está el puma, también está la guía del puma. Siempre, aunque no lo podás ver, no se separan. No lo olvidés: si vive el puma, vive también la guía del puma.

ASCHLOP. –(después que su hermano se marcha, reflexiona) Así terminó mi caminata. Yo aprendí que la libertad de nuestro país está unida con la lucha, al igual que el puma está unido con el guía del puma.

La hija del puma. Lexía 6: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Aschlop duerme	En una banca dentro de la iglesia
2	Alguien coloca una figura en su mano	Estatuilla maya que le salvó la vida
3	Despierta	Nota alguien dentro del confesionario
4	Platica con Mateo	Utiliza para ello el confesionario
5	Mateo se va de la iglesia	Sale él solo entre el reflejo de luz

Códigos de Significación: Una misma lucha que unirá a dos hermanos distantes.

- ❖ Sémico: *Secretividad. El secreto como clave para la sobrevivencia de los disidentes. **Indisolubilidad: la fe basada en la religión maya da el carácter de inseparables a los *nahuales*.
- ❖ Cultural/referencial: *Código religioso: guardar el secreto. Los católicos acostumbran confesarse sin ser vistos por el sacerdote, quien guarda el secreto de sus penas.
- ❖ Simbólico: *La insistencia de Mateo en hacer ver a Aschlop la inseparabilidad de sus *nahuales*, intenta consolar y dar ánimo a la mujer ante la negativa de acompañarla a México. La tradición mística del abuelo y de la religión maya en cuanto a dicha indisolubilidad, confieren la fuerza y la fe a Aschlop para emprender la lucha por sus derechos de su pueblo. **La estatuilla maya que regresa a las manos de Aschlop por

intervención de Mateo, cierra el círculo protector religioso iniciado en la pirámide que salvó la vida a la mujer, protección que ha sido provocada y vigilada por los espíritus protectores de ambos.

- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2 parcialmente resuelto, a pesar que Mateo aparece en escena, ocurren cosas sin explicación, por ejemplo, ¿cómo él sabía lo de la estatuilla maya escondida por Aschlop en la pirámide?, y por qué tan sólo ella lo ve (a Mateo) y sabe de su existencia. Puede que la película sugiera al espectador la posibilidad de que el encuentro con Mateo se trató de un sueño, y que él continúa desaparecido. Aquí nos encontramos con el texto “escribible” de Barthes (1970), pues el espectador decidirá cuál final es más verosímil. **Enigma 1 totalmente descifrado; los *nahuales* tanto de Mateo como de Aschlop permanecerán unidos a pesar de la distancia corporal de sus contrapartes mortales. Estarán unidos en las acciones de ambos, lo cual es la lucha que en México y en Guatemala ambos Además llevarán a cabo.
- ❖ Cinematográfico: *La escena se cierra con una luminosidad exagerada, implicando la supuesta visita de Mateo desde otra realidad u otro mundo.

6.3 Análisis Total de *Ixcán* (Guatemala, Italia, 1998)

Figura 6-3 Fotografía de *Ixcán*



Ficha técnica:

Nacionalidad: Guatemala/Italia 1998.

Director: Enrique Goldman

Producción: Guillermo Escalón.

(Fuente: Elaboración propia)

Síntesis argumental:

La película mezcla las historias de dos mujeres de distintos continentes: Natividad, indígena guatemalteca que luego de colaborar con los guerrilleros en el conflicto, regresa a buscar a su hija y a su madre en los suburbios de la ciudad de Guatemala; y Benedetta, italiana que llega a Guatemala con la intención de filmar un video-arte sobre las mujeres en Guatemala, aunque realmente ha venido por motivos personales: huir de sus propios fantasmas, ya que la muerte de su madre la ha dejado sin poder resolver su propia relación familiar.

(Fuente: Elaboración propia).

Presentación:

El nombre de Ixcán alude a un poblado del altiplano Guatemalteco que fue duramente golpeado durante el CAI. Se calcula que en la década de los 80, el 50% de niños desaparecidos del departamento de Quiché, al cual pertenece, fueron nativos de Ixcán. En la película, el origen de la familia de Natividad es de esta localidad (Fuente: Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1998).

<p><i>Lexia 1: Benedetta intenta filmar la vida de Natividad</i></p>

<p><i>Película: IXCÁN</i></p>

Sinopsis: Benedetta es una productora aficionada italiana que vino a Guatemala a hacer un material artístico en video (videoarte) sobre mujeres guatemaltecas. En la búsqueda de material de grabación que le resulte interesante, encuentra un “mitin” (reunión política) de mujeres guerrilleras. Se da cuenta que una de las del mitin se sube a la misma “camioneta”

(autobús extraurbano) donde va ella, y decide abordarla para poder filmar una entrevista. (la extranjera no habla bien el español).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

BENEDETTA. –Yo me llamo Benedetta. Yo estoy aquí trabajando en Guatemala, para hacer un videoarte, y yo te vi con tus amigas. ¿Guerrilleras? ¿Y tú también eres guerrillera?

NATIVIDAD. –Yo solo colaboré con ellas.

BENEDETTA. –¿Y dónde tu vas ahora?

NATIVIDAD. –Ahora a buscar a mi familia.

BENEDETTA. –¿Y cuánto tiempo es que no ves a tu familia?

NATIVIDAD. –Hace años, 12 años.

BENEDETTA. –¡Doce años! Yo quería mucho filmar el momento en que ves a tu familia, sería mucho muy importante para mi video, porque sería un momento importante para las mujeres, que regresan a su casa después de 12 años... uno tiene mucho dolor. ¿Es posible poder filmarte?

NATIVIDAD. –Tal vez no.

BENEDETTA. –Yo no quiero incomodar, tu y tu familia. Para mí es muy importante hacer esto porque yo creo que en Europa las personas no saben nada de aquí de la guerra, y las mujeres, cuántas mujeres guatemaltecas... cuanto dolor y cuántos años de guerra... por favor yo quiero filmarte.

NATIVIDAD. –Disculpe pero mejor no. Gracias, mejor dejémoslo ahí.

IXCÁN. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES

SoportesMorfemas

1	Benedetta filma dentro de la camioneta	A todos sin distinción
2	Entabla conversación con Natividad	Se sienta a su lado
3	Hace preguntas a N.	Sobre su origen y destino
4	Natividad se niega a la entrevista	Benedetta acepta la negativa
5	Natividad duerme en el bus	Benedetta la filma mientras duerme

Códigos de Significación: Una investigadora extranjera

- ❖ Cultural/referencial: *Pedir permiso antes de filmar es un requisito ético hacia los observados. Hacerlo sin su permiso es una violación a su intimidad personal, sin embargo, dicha acción aquí resulta inocente, y hasta divertida. Puede que la razón para ello sea la seguridad de que en un “videoarte”, no existe afán de lucro o de publicación amarillista de la vida privada de Natividad.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: la indígena pobre y desposeída es necesitada por la extranjera primermundista y con recursos económicos holgados.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: ¿Podrá la extranjera filmar la historia de Natividad?
- ❖ Cinematográfico: Mezclar varios formatos de filmación, como lo son el video y el formato fílmico según se adapte a la acción recreada en el filme, confiere cierto grado de autenticidad al material.

<i>Lexia 2: Natividad se encuentra con su madre y su hija</i>
--

Película: IXCÁN

Sinopsis: Tras 12 años de colaborar con la guerrilla guatemalteca en las montañas del Ixcán, Natividad busca a su hija que ahora es una adolescente (17). Durante ese tiempo, la niña ha estado al cuidado de la madre de Natividad. Ambas viven en una “covacha” (casa de madera y lámina) en una zona “marginal” próxima a la Ciudad de Guatemala. Después del encuentro, la madre obsequia a la hija una piedra de moler, que asegura usaba la niña para jugar (dicha piedra la ha desenterrado previamente del Ixcán).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

ABUELA. –Encarnación,

ENCARNACIÓN. –¿Qué pasa abuelita?

ABUELA. –Es tu mamá.

IXCÁN. Lexia 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Natividad camina por la calle	Rodeada de "covachas"
2	Se reencuentra con su madre	Ambas se abrazan
3	Abraza y besa a Encarnación	La hija se aparta súbitamente

Códigos de Significación: Abandono a causa de la guerra

- ❖ Sémico: *La madre que no ha visto a su hija por mucho tiempo, sufre la peor de las reacciones derivada del reencuentro: el desprecio e indiferencia ante el ser querido que la abandonó cuando más la necesitaba.
- ❖ Proairético: *Antítesis: la madre cariñosa y eufórica, frente la hija indiferente y desdeñosa.
- ❖ Cultural/referencial: Simbólico: *La piedra de moler simboliza la herencia de la tierra del Ixcán. **Antítesis 1: la alegría de la madre de ver a su hija, opuesta al desprecio recibido por parte de ésta. ***Antítesis 2: Abuela y madre llevan traje maya, mientras que la hija lleva indumentaria ladina.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: ¿Podrá ganar Natividad el cariño de su hija? Ante todo, ¿Podrá lograr que su hija la perdone por haberla abandonado desde hace tanto tiempo? *Enigma 3: ¿Convencerá a su hija de retornar con ella al Ixcán?
- ❖ Cinematográfico: *Los grandes planos que retratan el asentamiento humano es elocuente en cuanto a la precariedad de las construcciones y de la ausencia casi total de servicios y comodidades.

Lexia 3: Benedetta reencuentra a Natividad y a su hija

Película: IXCÁN

Sinopsis: Natividad busca a su hija en un parque, y la regaña por no haber llegado a dormir. Por casualidad Benedetta ve lo que pasa y las filma mientras discuten. Después de que Natividad se ha ido, Benedetta se acerca a Encarnación y le pide ser la protagonista de su videoarte.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

NATIVIDAD. –¿Dónde dormiste? ¿Con quién?

ENCARNACIÓN. –Con mis amigos...

NATIVIDAD. –Con esos muchachos que andan tan feo vestidos... ¿No te da vergüenza?

ENCARNACIÓN. –Váyase de aquí, usted me avergüenza, ¡váyase, váyase, váyase!

IXCÁN. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTE

Soportes Morfemas

1	Benedetta filma un grupo de jóvenes	Es Encarnación con sus amigos
2	Natividad se acerca a ellos	Benedetta sigue filmando
3	Natividad increpa a Encarnación	En la vía pública
4	Encarnación la increpa	La echa fuera del lugar

Códigos de Significación: El racismo del contexto se impone sobre la relación familiar

- ❖ Sémico: *Resemantización del agravio: “Usted me avergüenza” es la respuesta opuesta en significado a la pregunta “No te da vergüenza” que la madre profiere. Encarnación resemantiza el concepto “vergüenza”, y devuelve el agravio contra su madre.
- ❖ Proairético: *Benedetta se da cuenta que son hija y madre, pero oculta ese conocimiento a la hora de “contratar” a Encarnación.

- ❖ Cultural/referencial: *Código generacional: Llamada de atención. El hecho que la madre llame la atención en público a una adolescente es fuente de problemas en la relación madre-hija, sobre todo frente a su grupo de amigos. Eso “avergüenza” a Encarnación. **Código Racista: Por otro lado, sus amigos y ella van vestidos como ladinos, mientras que la madre usa un traje indígena. La “ladinización” del indígena guatemalteco responde a un ambiente racista y hostil que lo discrimina y “avergüenza” de su propio origen.
- ❖ Simbólico: *Antítesis entre lo ladino y lo indígena, que interpretado desde el código racista avergüenza a la muchacha que se considera ladina por su forma de vestir.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 con oportunidad de resolverse a favor de la extranjera. Si lo que Benedetta busca es filmar a Natividad, haber “contratado” a Encarnación le asegura el acercamiento anhelado y anteriormente denegado.

Lexia 4: Benedetta pide permiso de filmar a la familia

Película: IXCÁN

Sinopsis: En casa de la abuela, Benedetta pide permiso a la misma para filmar a Encarnación en su videoarte. Al entrar Natividad a la casa, Benedetta finge desconocer el vínculo familiar y la recibe con mucha alegría y emoción.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

ENCARNACIÓN. –Ella me va a filmar en una película, abuela, voy a ser artista.

ABUELA. –¿En una película? (se ríe a carcajadas)

BENEDETTA. –No es una película, es video arte, es mucho emocional. No es narración, no tiene historia el videoarte, es como un cuadro, mas no pintado,

ABUELA. –¿Cuántos dólares? (hace un gesto con la mano significando dinero).

BENEDETTA. –Yo no se, nos podemos de acuerdo en... dólares. No es una producción más grande pero... (entra Natividad a la casa) ¡Es increíble!,

NATIVIDAD. –Buenas tardes.

BENEDETTA. –Buenas tardes, como está. ¡Es una coincidencia increíble! Nosotros nos encontramos en mismo bus... y nos sentamos en el...

ABUELA. –El mismo asiento.

BENEDETTA. –¡El mismo asiento! (ríe emocionadamente) ¡El mundo es tan pequeño!

(Natividad llama a su madre para hablar en privado. Hablan en lengua maya)

ABUELA. –Dos mil dólares... Ah, dos mil quinientos dólares por los tres...

BENEDETTA. –Es mucho dinero por esta película.

ABUELA. –Dos mil quinientos mínimo de los tres. Si usted no quiere (entreabre la puerta de entrada).

BENEDETTA. –No, no, no, no... está bien. Por mí está bien. dos mil quinientos dólares está bien... yo quiero... ok?

IXCÁN. Lexía 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Benedetta busca la aprobación para filmar	Encarnación la lleva con su abuela
2	Natividad entra a la casa	Benedetta la recibe jubilosa
3	Natividad habla con la abuela	A solas
4	La abuela pide dinero a Benedetta	Abre la puerta mientras le habla

Códigos de Significación: Dinero a cambio de información

- ❖ Sémico: *¡Es una coincidencia increíble!, la mentira como forma de persuasión para evitar una segunda negación del permiso para filmar la vida familiar.
- ❖ Proairético: *Benedetta actúa la sorpresa y la alegría, como estrategia para convencer a Natividad de que su presencia se debe a una “feliz casualidad”, y no a un hecho planificado. La abuela desempeña un papel fundamental para dar vivacidad y jocosidad al momento, con su actuación interesada y de provecho propio.

- ❖ Cultural/referencial: *Código pragmático. Un hecho inusual constituye que la abuela aparezca como quien sabe sacar provecho de la situación, exigiendo un pago en dólares a la extranjera. A pesar de ser anciana, decide en contra de su hija. La astucia de la abuela es bien vista desde el código pragmático que domina las relaciones económicas de la sociedad occidental. Probablemente Natividad tenía la razón desde la ética, pero sería criticada por no “sacar provecho” de la oferta de la extranjera. **Código racista: todo extranjero viene con “muchos dólares” a Guatemala, por lo tanto es válido buscar un pago en dólares (caro) por acceder a la filmación familiar.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: la extranjera adinerada frente a los indígenas pobres y desposeídos.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 parcialmente resuelto. La abuela decide por Natividad el hecho que Benedetta la pueda filmar.
- ❖ Cinematográfico: *Las tomas interiores de la casa dan cuenta de las condiciones paupérrimas en las que viven.

Lexia 5: Benedetta revela los planes de Encarnación

Película: IXCÁN

Sinopsis: Benedetta revela a Natividad el plan secreto de Encarnación: usará el pago de la filmación para irse ilegalmente a los EE.UU. Natividad la reprende y le dice que se vaya de sus vidas, pues considera que es culpa de ella que Encarnación se irá. Natividad va a la casa para prohibir a su hija que se vaya.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

NATIVIDAD. –Vos no vas a ningún lado.

ENCARNACIÓN. –¿Se quiere seguir cagando en mi vida!

NATIVIDAD. –¿Cómo que se quiere seguir cagando en mi vida?, yo soy tu mamá y vos tenés que hacer lo que yo diga, y tenés que ir a donde yo diga

ENCARNACIÓN. –Ni piense que voy a ir al Ixcán, ni sueñe porque no voy a ir. Está loca usted porque no voy a ir.

NATIVIDAD. –Pero sí te vas a ir a los Estados Unidos con esos tus amigos

ENCARNACIÓN. –Sí voy a ir... usted los podrá ver como quiera pero no han matado gente como usted y sus amigos.

NATIVIDAD. –¿Y por qué dices esas cosas? (golpea a Encarnación en la cara)

BENEDETTA. –¡Basta! (entra repentinamente a la casa y rompe en llanto)

NATIVIDAD. –¿Cómo que basta? Yo a usted ya le dije que se fuera de mi casa. ¿Por qué se viene a meter en este problema? A usted no le importa esto.

BENEDETTA. –(sollozando y hablando en italiano, se le alcanza a entender lo siguiente) “es la única cosa que debe saber (Encarnación), que puede regresar a su casa” “habla con tu madre antes que sea demasiado tarde” (en escenas anteriores, Benedetta ha revelado en cámaras la depresión que dejó en ella la muerte de su madre).

IXCÁN. Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Natividad arrebató la mochila a Encarnación	Forcejean sobre la cama de la hija
2	Madre e hija discuten	En el dormitorio de Encarnación
3	La madre le pega	En el rostro
4	Benedetta entra y las increpa	Llorando descontroladamente

Códigos de Significación: La inminente separación madre-hija

- ❖ Sémico: *Resentimiento: “se quiere seguir cagando en mi vida”. Los años de abandono que ha sufrido Encarnación se revelan en esta frase. ** “(Los amigos) no han matado gente como usted y sus amigos”. A pesar que seguramente Encarnación sabe que su madre actuó en defensa de su pueblo a la hora de ser guerrillera, no comprende el hecho que la haya tenido que abandonar a ella a cambio.
- ❖ Proairético: *La lexia aparece como la de mayor intensidad en las acciones.

- ❖ Cultural/referencial: *Código familiar: “A usted no le importa esto”. A pesar que Benedetta está involucrada indirectamente en la pelea por que le recuerda su propia relación problemática con su madre, para Natividad es sólo una intrusa que no tiene derecho a opinar ante una situación “familiar”.
- ❖ Simbólico: *Antítesis: los EE.UU. como sinónimo de progreso, opuesto al regreso al Ixcán (situado en el altiplano), donde para Encarnación no existen oportunidades. La antítesis es relativa, pues Natividad por lo contrario, quiere llevársela a Ixcán precisamente para reconstruir la vida familiar destruida por la guerra.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2 parcialmente bloqueado: la pelea revela que la relación madre-hija lejos de mejorar se ha agravado, y por el momento no tiene visos de ser remediada. **Enigma 3 totalmente bloqueado: la frase “ni sueñe que voy a ir al Ixcán”, en medio de llantos y gritos, hacen perder toda esperanza a Natividad de regresar a su tierra acompañada de su hija.

Lexia 6: Encarnación se va de la casa

Película: IXCÁN

Sinopsis: Encarnación sale muy temprano de su casa para irse a EE.UU. de manera ilegal (por medio de un “coyote”). Antes de irse, Natividad le entrega su parte del dinero y la abraza. Esta vez Encarnación responde al abrazo y besa a su madre (no hay ningún diálogo).

IXCÁN. Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES

Soportes Morfemas

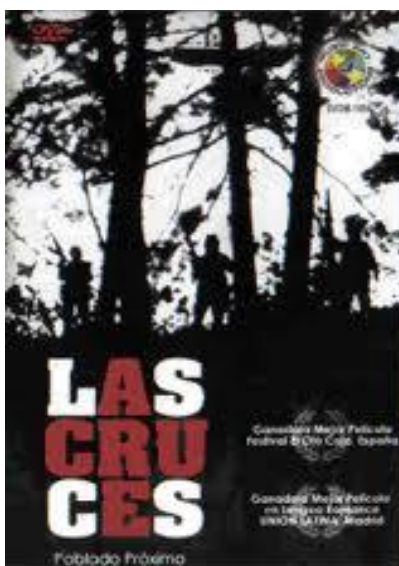
1	Natividad se lava la cara	Fuera de casa, en la pila de agua
2	Saca su parte del dinero	que escondía tras un cuadro
3	Abraza a Encarnación	Ella responde al abrazo y besa a su madre
4	Encarnación sale de la casa	Su madre le ha dado su parte del dinero
5	Encarnación regresa	Solo para llevarse la piedra de moler que su madre le ha regalado

Códigos de Significación: La hija se va, pero la relación se recupera.

- ❖ Sémico: *Un abrazo dice más que mil palabras. El silencio imperante da más fuerza significativa a los hechos y a los gestos.
- ❖ Proairético: *Encarnación devuelve el abrazo y el beso a su madre (a diferencia del abrazo de bienvenida), al percibir que la misma ha respetado su decisión de irse del hogar.
- ❖ Cultural/referencial: *Esconder el dinero tras un cuadro es sinónimo de marginalidad, pues usar los servicios de un banco sería propio de urbanidad. **La madre respeta la decisión de la hija, así como la hija deberá respetar la decisión de la madre de haberla abandonado por la lucha en defensa de sus ideales.
- ❖ Simbólico: *Encarnación lleva consigo la piedra de moler, es decir la herencia de la tierra, puesto que su madre desenterró la misma del Ixcán, en otras palabras, la extrajo de la tierra. **La madre da el dinero como simbolizando su bendición o permiso ante la decisión de la hija (metonimia). ***Antítesis: a pesar que se da un rompimiento físico, se restauran los lazos de cordialidad familiar.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1 totalmente resuelto: Benedetta ha conseguido filmar a Natividad y su familia. **Enigma 2 totalmente resuelto: si bien es cierto, la conducta de la hija contradice las órdenes maternas al irse de casa, la respuesta al abrazo de la madre con un beso, revela que Natividad ha recuperado el cariño de su hija, quien con ese beso demuestra de alguna manera que ha perdonado a su madre por abandonarla de pequeña
- ❖ Cinematográfico: *La toma panorámica del conjunto de casitas precarias sitúa al espectador en un “mapa de pobreza” marginal urbano.

6.4 AT de *Las Cruces, poblado próximo* (Guatemala, 2006)

Figura 6-4 Cartel de *Las Cruces, poblado próximo*



Ficha técnica:

Año:	2006.
Duración	82 min.
Nacionalidad:	Guatemala.
Director:	Rafael Rosal.
Guión:	Ray Figueroa.
Música:	Paulo Alvarado.
Fotografía:	Daniela Sagone
Reparto:	Giacomo Buonafina, Daneri Gudiel, Miriam Arenas.
Productora:	Casa Comal.
Género:	Drama.

(Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Síntesis argumental:

La película cuenta la historia y fatal destino de una comunidad enclavada en la montaña en el momento que un selecto grupo de siete combatientes guerrilleros, seis hombres y una mujer, irrumpen en la vida de la aldea. En los últimos meses, las fuerzas guerrilleras que operan en la zona de las Cruces han sido seriamente golpeadas y sus comunicaciones desarticuladas. Los restos de estas fuerzas buscan unirse a otras comunidades distantes, el proceso de paz se ha iniciado fuera de las fronteras nacionales; para todos es evidente que nunca se celebrara el día de la victoria, sin embargo la guerrilla está llegando a su fin. Durante la toma de decisión, la comunidad decide quedarse y luchar, con los guerrilleros, en contra de “los pintos”. Pero terminan teniendo diferencias entre ellos que llega a poner en peligro la operación, que al mismo tiempo un grave error los lleva a un trágico final. Según el director del filme, es una versión de 7 Samurais de Kurosawa. Constituye la única versión basada en hechos reales (Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Presentación:

Al igual que *Gerardi*, en esta película el AT fue realizado por el colectivo de estudiantes, por lo que consideramos que constituye parte de los productos del análisis colectivo efectuado en esta tesis.

Lexia 1: La guerrilla decide salvar la aldea

Película: Las Cruces, poblado próximo

Sinopsis: El Comandante Camilo, está leyendo una carta que recibió de la comandancia, en la cual indica que, las negociaciones para la finalización de la Conflicto Armado Interno en España podrían salir perjudicadas si se mantienen en guerra, así que tienen la orden de reunirse con los demás compañeros para viajar hacia el Campamento El Pavo, para mayor seguridad. Pero ellos deciden quedarse para ayudar a la Aldea Las Cruces para no ser arrasados como la Aldea La Esperanza. El Comandante Camilo los convence para luchar y defender al pueblo, así como sus ideales. Mientras Javier, sólo desea ayudarlos pero sin comprometer a dicha comunidad.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CAMILO. –Tenemos las ordenes de comandancia, tal como lo esperábamos. Debemos recoger el equipo y las armas y reunirnos con los “compas” del Frente 2, que nos esperan en el Campamento El Pavo, dentro de 5 días. Bajo ninguna circunstancia, y fueron muy específicos, bajo ninguna circunstancia debemos enfrentarnos a las tropas del ejército, porque cualquier combate podría poner en peligro las conversaciones de paz en España. Esas son las ordenes.

PABLO. –¿Qué va a pasar con la aldea?

CAMILO. –Como sabemos La Esperanza fue arrasada y Las Cruces es el poblado próximo. Así que seguimos las ordenes al pie de la letra, deberíamos dejarlos a ellos a que tomen las decisiones necesarias para su sobrevivencia.

JAVIER. –¿Nos vamos a ir, vos? ¿Los vamos a dejar así? Los van a matar a todos, hombre. Deberíamos intentar por lo menos...no sé...reubicarlos o llevarlos a un lugar seguro.

CAMILO. –El único lugar seguro sería la frontera y con la aldea sería 15 días a pie, hay 4 carreteras asfaltadas que cruzar, un chingo de aldeas. Incluso para nosotros siete la situación es más que complicada.

JAVIER. –Bueno podemos escondernos en la montaña. Podemos jugar al gato y al ratón hasta que se termine la guerra.

PABLO. –Si después de todo nos han hecho huevos, es lo menos que podemos hacer.

CHINO. –Estoy de acuerdo con Pablo, Camilo. Pienso que la gente de la aldea debería de marcharse inmediatamente de aquí, que otra cosa podrían hacer.

CAMILO. –La pregunta compañeros no es que van a hacer ellos, si no ¿qué vamos a hacer nosotros?

DELFINA. –La pregunta es, ¿qué estás pensando Camilo?

CAMILO. –Sólo hay una cosa que hacer, por supuesto consecuente con nuestras conciencias e ideales, aunque eso signifique hacer como si este correo nunca llegó, los pintos ni se imaginan que estamos aquí. Ellos piensan que va a ser una masacre más. Yo

estoy seguro que estamos pensando lo mismo compañeros. Es muy fácil estar en España decidiendo que aquí la guerra ya se acabó, cuando nuestra gente la siguen matando como animales. Si esa pobre gente se tiene que morir pues que su muerte, que su muerte signifique algo. Sea un ejemplo para futuras generaciones, que por lo menos nos den un espacio para crear mejores condiciones de negociación.

JAVIER. –Disculpá compañero, pero yo creo que no se trata de política, se trata de salvar vidas.

CAMILO. –Compañeros, todo es política. Los políticos están decidiendo el futuro, nuestro futuro y el futuro de todo el país.

JAVIER. –Mirá la decisión es si vamos o no a ayudar a la gente. Yo creo que podemos ayudar a esta gente y al mismo tiempo cumplir las órdenes de comandancia.

CAMILO. –Entonces que compañeros, que los ideales se queden sólo en palabras y pensamientos, que nuestra gente se los siga llevando la chingada. Como siempre tenemos la justicia, el poder y las armas de nuestro lado, si no podemos defender una aldea, una pinche aldea, que pretendemos librar un país completo.

DELFINA. –El Comandante tiene razón, si nacimos para morir, nada mejor que morir defendiendo a nuestra gente.

<i>Las Cruces. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES</i>		
<i>SoportesMorfemas</i>		
1	Camilo lee la carta de la comandancia.	Pensativo.
2	El comandante le habla a sus compañeros.	Dialogan, buscando una solución.
3	Javier, Pablo y el Chino buscan ayudar a Las Cruces.	Quieren ayudar a la comunidad, sin perjudicarlos.
4	Desaprobación de parte de Javier.	Los fines del Comandante son políticos.
5	Delfina, le da la razón al comandante.	Se unen por un mismo objetivo. Grito de aprobación.

Códigos de Significación: Una decisión de principios

- ❖ Sémico: *Autoridad: “Tenemos las ordenes de comandancia.” “Así que seguimos las ordenes al pie de la letra, deberíamos dejarlos a ellos a que tomen las decisiones necesarias para su sobrevivencia.” Porque no son libres de tomar las decisiones

necesarias, en libertad. Dependen de otras personas, y para tomar esas decisiones estarían desafiando dicha autoridad. **Ideología: “Compañeros, todo es política. Los políticos están decidiendo el futuro, nuestro futuro y el futuro de todo el país”. “Si nacimos para morir, nada mejor que morir defendiendo a nuestra gente”. Fue por la guerra de ideologías que decidieron proteger a la aldea; ya que una ideología política es el conjunto de ideas sobre el sistema existente, y que pretenden su conservación, su transformación o la restauración del sistema previamente existente. Pero el comandante tenía intenciones de buscar sólo sus intereses.

- ❖ Proairético: *Discusión entre los miembros de la guerrilla, metafóricamente existe una democracia en el país, simbolizada por el grupo, pero que realmente existe un mandato por parte del comandante Camilo.
- ❖ Cultural/Referencial: *La guerrilla se nutre de mentes innovadoras en busca de un cambio para el país, mientras que el pueblo ha sufrido más por la guerra que los mismos combatientes. El comandante demuestra que estas personas, habitantes de la aldea, valen más muertos que vivos; porque muertos crean un mejor ámbito para las negociaciones de paz.
- ❖ Simbólico: *Metáfora 1: La democracia, simbolizada por la aceptación y atención de cada comentario dado por el grupo ante el comandante. **Metáfora 2: La autoridad, ya que ellos toman la decisión por la aldea, sin consultarles previamente.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: ¿Podrá la guerrilla ayudar a la Aldea Las Cruces, de no morir ante las garras de los Pintos?
- ❖ Cinematográfico: *Al inicio de la escena se aprecia un plano abierto de la selva, después planos cerrados de los rostros de los guerrilleros mientras esperan que el comandante Camilo termine de leer una carta, quien se encuentra en una hamaca en un plano abierto. Después se obtiene una señal por parte de los guerrilleros para que se reúnan alrededor de la fogata el cual es un plano abierto, inmediatamente después con cada persona que habla se van haciendo planos medios o cerrados, incluso se aprecian pequeños paneos entre un personaje y otro, y al final de la escena cuando Delfina habla y se levanta, se hace un plano medio y un tilt up en donde termina la escena musicalizada.

Lexia 2: El comandante arenga a la aldea

Película: Las Cruces, poblado próximo

Sinopsis: En la escena el comandante Camilo reúne a toda la comunidad y con un discurso efusivo, utilizando la persuasión, para lograr cambiar la postura que la comunidad tiene sobre la situación por la cual atraviesan. Simón, quien es el único que se opone a resistir e invita a los demás a que no sigan por el camino que el comandante solicita, el comandante recurre nuevamente a la persuasión para indicarles que no salgan corriendo directo a las garras del enemigo, cuando Simón agarra a su hija y se marcha del mitin. También se define lo que se hará con las mujeres y ancianos de la comunidad indicándoles que habrá un refugio mientras la situación se calma.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CAMILO. –Escuadra firmes, compañeros hermanos y hermanas primero que todo quisiera agradecerles su presencia y sobre todo su solidaridad y cooperación constante, sus caras alegres al vernos, la comida que nos brindan y su apoyo llenan de espíritu combativo y ganas de seguir la lucha. Ya todos saben lo que pasó en La Esperanza, y a Las Cruces le va a pasar lo mismo si no hacemos algo para evitarlo. ¿Qué vamos hacer? esa es la pregunta en la mente de todos y en la nuestra se los puedo asegurar, porque en estos momentos juntos su sufrimiento será el nuestro o su salvación será la nuestra. Porque eso compañeros eso es la revolución juntos nadie nos vence no es la primera vez que esto pasa. Así les arrebataron las tierras a sus abuelos, cuánto tiempo más van a dejar que los sigan humillando. Usar las armas en defensa de la vida es lo único que les queda para que sus nietos no sigan huyendo.

SIMON. –¿Cuáles armas?

CAMILO. –Las armas las ponemos nosotros.

SIMON. –Y los muertos, nosotros.

CAMILO. –No les digo que no van a haber muertos esta es la guerra y en la guerra hay muertos lo que sí puedo decirles es que pueden resistir, resistir. Tratar de cambiar el futuro o salir corriendo directo a las garras del enemigo no hay lugar donde esconderse

señores, Las Cruces están marcadas y Las Cruces no es un rancho, no es su milpa, Las Cruces son ustedes, su gente. Y4 su gente está marcada.

SEÑORA. –Disculpe hijo: ¿y con nosotros y los niños que va a pasar?

JAVIER. –Vamos a buscar refugio donde se puedan esconder mientras vienen los pintos y pasa el peligro.

CAMILO. –Haremos un reconocimiento de la zona tiempo suficiente para que tomen su decisión, nosotros estamos dispuestos a morir defendiendo su derecho a una mejor vida, pero la decisión está en ustedes hoy ustedes deciden su futuro.

<i>Las Cruces. Lexía 2: UNIDADES SIGNIFICANTES</i>		
<i>SoportesMorfemas</i>		
1	El comandante da un discurso a la Aldea.	Se muestra efusivo.
2	Don Simón no está de acuerdo con la lucha.	Reta al comandante y su gente.
3	El comandante trata de convencerlos.	Persuasivamente.

Códigos de Significación: Mitin guerrillero

- ❖ Sémico: *Autoridad: la forma en la que el comandante Camilo le habla a sus compañeros. **Persuasión: El comandante utiliza la persuasión por medio de las emociones de los habitantes de la aldea, para conseguir su fin, que se incorporen a la guerra. ***Oposición: por parte de Don Simon, hacia el discurso del Comandante. Incertidumbre: por parte de los habitantes, al no saber lo que pasará con ellos, representado por un adulto mayor, preguntado por ellos y los niños.
- ❖ Proairético: *Existe un mandato por el líder de la comunidad, Don Chema, conjunto al comandante Camilo, en la cual indican qué harán para resistir el ataque, utilizando la manipulación.
- ❖ Cultural/referencial: *La manipulación y dominación que se tiene sobre los indígenas en el país, [se debe a que], no se les pregunta qué quieren, sino nada más se les dice qué tienen que hacer. Ellos no asumen participación alguna en el diálogo, sino que se conforman sólo con preguntar qué pasará con ellos.

- ❖ Simbólico: *Metáfora 1: El miedo que se produce en la comunidad al saber que Las Cruces es el poblado próximo. **Metáfora 2: La desesperación que muestra la comunidad, ante la situación que viven y la solución que les muestran, no tan conveniente para ellos.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: ¿Morirán si se quedan o lograrán sobrevivir? **Enigma 3: ¿Logrará Don Simón cambiar de actitud a la población para huir y no luchar? ***Enigma 1, respuesta parcial, ya que la guerrilla parece estar dispuesta a dar la vida por la comunidad. Los ayudan a prepararse para la batalla, dándoles técnicas de guerra y combate.
- ❖ Cinematográfico: *La escena comienza con un plano abierto hacia el horizonte donde se aprecian varios guerrilleros descendiendo de una montaña, inmediatamente después comienzan tiros medios donde se aprecian de más cerca con su arma en mano. **Observamos en un plano cerrado a un integrante del pueblo persignándose mostrando alivio al ver a los guerrilleros llegar, un plano abierto del poblador saliendo de su casa al encuentro de los guerrilleros y en tiro continuo hacen un paneo hacia la derecha mientras los personajes caminan. ***Paneo a la izquierda mientras Camilo da un mensaje a la población, paneo a la derecha de la población escuchando, plano cerrado de campesino protestando y plano medio de Camilo continuando con su discurso, también hay una combinación de tiros medios

Lexia 3: Simón huye con su hija
Película: *Las Cruces, poblado próximo*

Sinopsis: Tras haber encontrado a María besándose con el Patojo, Don Simón, decide huir de la aldea lo más pronto posible. Porque pensaba que los guerrilleros, sólo querían aprovecharse de su hija, así como lo hicieron “los pintos” con su esposa e hijo. Javier les da la oportunidad de huir.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

JAVIER. –Se encuentra parado, cerca de un árbol, cuando escucha ruidos.

SIMON. –Aparece, con su hija María, dispuesto a huir de Las Cruces. En su rostro se nota la preocupación y el nerviosismo, porque no sabe como Javier reaccionará.

MARIA. –Con rostro de tristeza y nerviosismo sigue a su papá.

JAVIER. –Los deja pasar, sin mayor complicación.

<i>Las Cruces. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES</i>		
<i>SoportesMorfemas</i>		
1	Javier escucha personas acercándose.	Se pone en alerta.
2	Don Simón y María caminan para huir.	Se cuidan para que no los vean.
3	Javier ve a Don Simón y María.	preocupación, miedo, y tristeza.
4	Javier deja que se vayan.	Alivio, pero a la vez decepción.

Códigos de Significación: Por el honor familiar

- ❖ Sémico: *Don Simón desobedece a la autoridad, siendo ésta el comandante. Javier se hace el de la vista gorda, y deja huir a Don Simón y su hija, pues él tampoco está de acuerdo con las normas del Comandante, ya que se dio cuenta que el Comandante Camilo, sólo busca sus intereses y se está volviendo un tirano, en especial con Don Simón porque no comparte las mismas ideologías que él.
- ❖ Proairético: *El rostro de Don Simón muestra preocupación y nerviosismo, así como rencor hacia las personas que le han hecho tanto daño. Mientras que Javier duda si lo que están haciendo es lo correcto, si realmente ayudan a las personas.
- ❖ Cultural/referencial: *El por qué de tanta migración dentro del país, ya que la mayoría de las personas preferían irse a otro país antes que perder la vida, en una lucha donde el más perjudicado era el más pobre.
- ❖ Simbólico: *La huida de no querer enfrentar la realidad, sólo se toma la salida más fácil, sin darse cuenta que los puede perjudicar más adelante.

- ❖ **Hermenéutico:** * Enigma 4: ¿Don Simón y María estarán a salvo? **Se responde el Enigma 3, en la cual Don Simón, no logra cambiar de parecer a los pobladores de la comunidad.
- ❖ **Cinematográfico:** *Tiro abierto de hombre llevando a su hija, el cual lleva a tiros medios donde ocurre una discusión, en este momento hay un juego de tiros medios y tiros cerrados mientras discuten, hay un tiro en desenfoco de plano principal en el que se ve Camilo de fondo. **Después hay un tiro medio con media pantalla de aire lo cual no entiendo por qué lo hicieron así, da la sensación de mal encuadrada la cámara, luego de hacer el cambio de turno, un tiro cerrado de unas candelas terminando de consumirse para después pasar a un tiro medio de guerrilleros dentro de una cabaña, un tiro en picada de guerrillero sentado junto a las candelas que significan la esperanza que tiene el pueblo, un tiro de Javier haciendo guardia y un tiro cerrado de la luna que simboliza la noche y el temor del pueblo, se escucha de pronto una bulla y vemos a Javier apuntar y encender la luz el cual es un tiro medio se observa otro tiro medio de dos campesinos quienes se retiran de la aldea.

Lexia 4: La guerrilla repele a “los pintos” (al ejército)

Película: Las Cruces, poblado próximo

Sinopsis: Con la huida de Simón del pueblo no les queda más que llevarse a la comunidad a un refugio mientras los guerrilleros se preparan para el combate, cuando los pintos llegan al lugar tratan de incendiar el lugar y comienza el combate en donde uno a uno, los miembros de la guerrilla, fueron abatidos a balazos. Por último los pintos encuentran el refugio y acaban con la comunidad de las Cruces logrando su objetivo. Los campesinos se van de la aldea en busca de refugio.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

CAMILO. –Escuadra: ¡firmes!, escuadra: ¡enumérese!

ESCUADRA. –1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9.

CAMILO. –Flanco izquierdo: a defender posiciones.

(Los campesinos caminan por la montaña mientras los guerrilleros se colocan en posición de ataque. Los campesinos llegan al refugio y cantan coros cristianos).

DELFINA. –Debería irse con la gente al refugio.

CAMILO. –¿Por qué no te fuiste con Javier?

DELFINA. –Javier va a regresar.

Los pintos llegan al poblado de las Cruces y lo primero que hacen es incendiar los ranchos.

CAMILO. –¡Fuego!

Comienza el fuego cruzado. Javier se encuentra con Delfina para unirse al combate. Jacinto cae herido, mientras que Pablo intenta auxiliarlo le disparan por la espalda y cae junto a su amigo muerto. En su lucha, Meme se queda sin arma y saca sus dos machetes para enfrentarse con los “Pintos”. Patojo, en su escapada se encuentra cara a cara con un “Pinto” y cae muerto. Al fin los “pintos” llegan al refugio donde se encontraba la comunidad y se escucha un grito de Kaibiles y empiezan con la matanza en el lugar denominado Las Cruces.

<i>Las Cruces. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES</i>	
<i>SoportesMorfemas</i>	
1	Los guerrilleros ya están preparados para el combate. Atrincherados y a oscuras
2	Los pintos inician el ataque. Incendian las casas y cosechas
3	Los guerrilleros repelen el ataque. Son siete guerrilleros y muchos más los militares
4	Masacran a la población de Las Cruces. Los civiles están desarmados

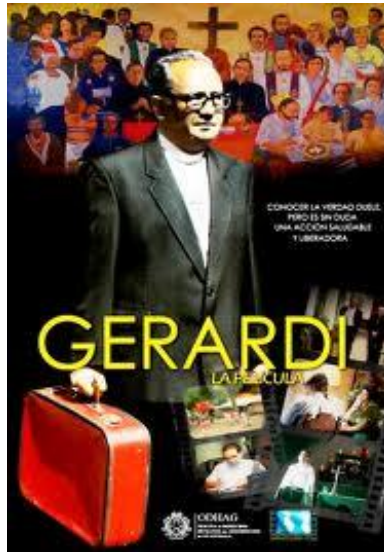
Códigos de Significación: Un ataque anunciado

- ❖ Sémico: *Traición: se da por parte del comandante Camilo, al ver que su equipo estaba perdiendo la batalla y no cumplió con la promesa de morir por defender su causa.

- ❖ Proairético: *Existe desesperación por parte de los guerrilleros al ver que su equipo está perdiendo y no cuentan con más apoyo. Se sentía impotencia de parte de ellos de poder defender el poblado de Las Cruces, que con tanto sacrificio habían preparado para ese combate y así no dejarse morir.
- ❖ Cultural/referencial: *La población Guatemalteca vive con tanto temor y desconfianza en contra de sus autoridades, se puede observar claramente cómo eran despojados de su vida sin piedad y rencor esto creó una cultura de miedo y de inseguridad, se fueron perdiendo la cultura e identidad de cada pueblo indígena que con la migración que obligadamente debían hacer, se mezclaron y se perdió gran riqueza cultural.
- ❖ Simbólico: *Traición: por parte del comandante al buscar su propio beneficio y no pensar en el pueblo al que defendía. **Por otro lado de la moneda está la Lealtad: mostrada por parte de Javier quien regresa después de dejar a la comunidad en el refugio y combatir junto con su compañera Delfina.
- ❖ Hermenéutico: *Enigmas 1 y 2 totalmente resueltos: La comunidad muere, los pintos consiguen su objetivo de acabar con la población de las cruces. **Enigma 3 totalmente resuelto: Don Simón entrega a los militares a su hija a quien tanto había cuidado para que nada le pasara.
- ❖ Cinematográfico: *Escena de una mujer guardando sus cosas con mucho sentimiento debido a que la guerra en Las Cruces va a iniciar, este es un plano medio, plano abierto de campesinos bajando de la montaña con sus cosas con un ligero tilt down, plano abierto y en paneo a la derecha de campesinos caminando con sus cosas, plano abierto de campesino jalando carreta y dos guerrilleros que le ayudan, después un plano cerrado de un guerrillero que explica que todo estará bien, paneo a la izquierda de gente haciendo cola con todas sus cosas, luego un plano abierto de un miembro de la comunidad quien dice que van a orar, finalmente un plano abierto en picada de los pobladores marchándose.

6.5 AT de *Gerardi* (Guatemala, 2010)

Figura 6-5 Cartel de *Gerardi*



Ficha técnica:

País de Producción: Guatemala.

Género: Drama.

Duración: 90 Minutos.

Libreto: Erick Gálvez, Sammy Morales y Jimmy Morales.

Fotografía: Tony Monroy.

Música: Gerson Elizondo.

Coordinador de Producción: Erick Gálvez.

Producción: Jimmy Morales / Sammy Morales.

Dirección: Sammy Morales / Jimmy Morales.

(Fuente: Cinemateca Universitaria USAC, 2011)

Síntesis argumental:

Guatemala vive momentos difíciles durante el CAI. Al norte del país, las aldeas están siendo atacadas y la iglesia está siendo intimidada, obligándola a tomar partido. Monseñor Gerardi es obispo de Quiché, uno de los departamentos de la República más golpeados por la violencia. Es entonces que, los planes de catequesis se vuelven planes de escape, las homilias se vuelven denuncias públicas y las cruces de los rosarios se vuelven cruces en cementerios. Con éste entorno se desarrolla una historia de esperanza, reconciliación y reflexión. Gerardi siempre creyó que conocer la verdad duele, pero es sin duda una acción altamente saludable y liberadora. Por tal razón dedicó su vida a la búsqueda de la verdad, la reconciliación y la paz (Fuente: Cinemateca Universitaria USAC, 2011)

Presentación:

Al igual que *Las Cruces, poblado próximo*, en esta película el AT fue realizado por el colectivo de estudiantes, por lo que consideramos que constituye parte de los productos del análisis colectivo efectuado en esta tesis.

<p>Lexia 1: Gerardi es nombrado obispo</p>

<p><i>Película: Gerardi</i></p>

Sinopsis: La madre de Gerardi, llora cuando ve el anillo de su esposo. Su hija, la hermana de Gerardi, entra al cuarto y la ve llorar preguntando si es de su padre, ella responde que sí pero que no llora por eso, pues llora porque ese anillo ahora será de un “gran obispo”, en alusión a la noticia que ha llegado a su casa, en cuanto a que Gerardi será nombrado obispo (10:18-11:01).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

HERMANA DE GERARDI. –¿Mama, otra vez triste por papa?

MADRE DE GERARDI. –No hija, no.

HERMANA DE GERARDI. –Era de él (del padre de Gerardi).

MADRE DE GERARDI. –Sí, era de él, pero no lloro de tristeza. Ahora el anillo de tu padre será el anillo de un gran obispo.

Gerardi. Lexia 1: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Madre de Gerardi, observa anillo	A solas en la habitación
2	La hermana entra al cuarto a inquirir sobre el anillo	Se muestra atenta con la madre
3	La madre llora	Su semblante es sereno

Códigos de Significación: El nacimiento de un obispo

- ❖ Sémico: *“será de un gran obispo”: el orgullo familiar se posa ahora en el hijo. La madre de Gerardi se muestra orgullosa por la importancia del cargo de obispo dentro de la iglesia.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 1: ¿Llegará Gerardi a ser el gran obispo en que piensa su madre?
- ❖ Simbólico: *El anillo como estafeta familiar del honor. “ahora será de un gran obispo”, el anillo del padre pasa a formar parte de las pertenencias del hijo, justo en el momento que asciende su posición jerárquica.
- ❖ Cultural: *Alcurnia: Los objetos familiares se heredan de padres a hijos, sin embargo los objetos simbólicos, como los anillos o alhajas, son propias de clases acomodadas de la sociedad guatemalteca.
- ❖ Cinematográfico: *La imagen representa a una familia de una clase social media alta. La trama se desarrolla en el periodo de los años 40 o 50 por la indumentaria y utilería usada en la escena. Planos generales de la madre y hermana de Gerardi dentro de la habitación. Se utilizan planos medios para encuadrar a la madre cuando observa ella sola el anillo. Planos de detalle, manos de la madre tomando y observando el anillo.

Sinopsis: Gerardi imparte la bendición a feligreses, y una de ellas le entrega un presente y conversan en el idioma maya de la población. Julián el sacristán de la iglesia sale al atrio y le comenta que en tan solo unos momentos tantos presentes ha recibido de los fieles y bromean sobre el último de los presentes que son tamales y conversan sobre la pobreza de la población y cómo les deberían de ayudar (11:03-12:18).

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

GERARDI. –Dios te bendiga hija.

FELIGRES. –(le habla en idioma maya).

GERARDI. –(Contesta en idioma de la población) Dios te bendiga hija.

JULIAN. –En la mañana le regalaron dos arreglos de flores y mucha comida.

GERARDI. –Y aquí hay mas, ¿quieres unos tamales?

JULIAN. –¿Sera Monseñor, es que fíjese que ya desayune dos veces? pero una vez mas no esta mal.

GERARDI. –Bueno, sí es tamal.

JULIAN. –Monseñor...

GERARDI. –Ahhhh... mira tanta miseria Julián, la gente necesita aferrarse a algo y se aferra a su fe para poder lidiar con la necesidad.

JULIAN. –Usted no se preocupe tanto padrecito, digo... Monseñor, primero hay que ver qué hacemos con las necesidades de la diócesis. Mire que ni mesa tenemos.

GERARDI. –No Julián, primero tenemos que conocer a la gente para saber cuál es su necesidad y ver de que manera les podemos ayudar.

JULIAN. –Ah... yo primero le entro a la comidita, voy aprovechar ahorita que los niños están jugando, ahorita vengo y le cuento cómo están...

GERARDI. –¿Los niños?

JULIAN. –No padrecito... Los Tamales.....

GERARDI. –Ah... Julián.

Gerardi. Lexía 2: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Gerardi habla con feligrés	En idioma maya
2	Julián le dice que ha recibido varios presentes en un momento muy corto	En el atrio de la iglesia
3	Julián se va a comer	Bromeando

Códigos de Significación: Les habla en su idioma

- ❖ Sémico: *Hablarles en su idioma, expone la relación estrecha de Gerardi, con sus feligreses , cómo se identifica con ellos y la constante preocupación de la situación en la cual viven. **“padrecito... perdón, monseñor”, no existe temor por parte del sacristán hacia el sacerdote, pues es él quien se corrige, sin embargo el término “padrecito” es mas bien portador de la confianza que ambos depositan en su relación.
- ❖ Hermenéutico: *Enigma 2: Ante la miseria en la que viven ¿De qué manera podrá ayudar a sus feligreses?
- ❖ Proairético: *La conversación coloquial y relajada que sostiene con su catequista, da razón del plan de armonía y cercanía de la relación entre ambos hombres.
- ❖ Simbólico: *La ambientación de la iglesia, el pino en el piso y los colores con que está pintada denotan que es iglesia de pueblo humilde. La vestimenta colorida de la vendedora que está en el atrio de la iglesia denota que es un pueblo donde predominan habitantes de la cultura Maya.
- ❖ Cultural: *El uso del idioma materno de la comunidad entre Gerardi y la feligrés, así como la vestimenta que usa, en este caso el traje indígena que identifica la región o grupo cultural en el cual se desarrolla la escena, en este caso Alta Verapaz.
- ❖ Cinematográfico: Planos generales de Gerardi y Julián conversando en al atrio de la iglesia. Se utilizan planos medios para encuadrar a los actores. Planos de detalle, cuando hecha la bendición.

Lexia 3: Gerardi discute con un comandante guerrillero

Película: Gerardi

Sinopsis: El comandante “Fuegos” manda a sus hombres a secuestrar a monseñor Gerardi, para que lo llevaran ante él. Pese a todo, ambos querían que esta reunión se diera, uno para ver si lo ayudaba en la guerra y el otro para poder evitar que siguieran matando a la gente inocente. Todo esto se da en la oscuridad en la noche (43:00-45:45)

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

COMANDANTE FUEGOS. –Monseñor Gerardi, que bueno volverlo a ver.

GERARDI: Esperaba verte en otras circunstancias.

COMANDANTE FUEGOS. –Ya llegará el día en que podamos tomar otra vez un café.

GERARDI. –Vos conociste a Julián y a los demás catequistas, Meme...

COMANDANTE FUEGOS. –Sí, y al padre Gut, al padre Hermógenes y al padre Faustiano (se ríe, como de ironía) todos muertos...

GERARDI (con voz fuerte) . – ¡Esta violencia tienen que terminar!

COMANDANTE FUEGOS. –Por eso luchamos para mejora al pueblo, para mejorar, el bienestar de nuestras familias.

GERARDI. –¡Secuestrando y matando! (se levanta de la silla)

COMANDANTE FUEGOS. –Y ¿cómo nos defendemos?, además lo que hacemos no es nada, Comparado con lo que hacen ellos...

GERARDI. –(inclina la cabeza y la mueve a los lados) ¿cuál es la diferencia? ¿Acaso hay que regresar a la ley del talión, ojo por ojo y diente por diente? Al empuñar un arma son igual que ellos, La violencia, nunca devolverá la paz, solo nos traerá más violencia y muerte.

COMANDANTE FUEGOS. –Es fácil hablar detrás de esa sotana monseñor, cuando no se ha sufrido, cuando no sea pasado por dolor, muerte.. ¿eso quieres que hagamos monseñor?

GERARDI. –Busquen el diálogo...

COMANDANTE FUEGOS: No se puede.

GERARDI. –¿Por qué no, Meme?

COMANDANTE FUEGOS. –Porque la estructura debe cambiar, los que siempre estamos jodidos, los que siempre pagamos el pato, finalmente nos hemos organizado... Esta es la revolución del proletariado. Además, no es solo aquí, es a nivel mundial (enfocan la televisión donde está Fidel Castro hablando de Ernesto Guevara) Julián tenía la esperanza en que usted podía ayudar, él siempre dijo que usted estaba del lado del pueblo (lo dice en un todo de desánimo) pero debió conocer a otro Gerardi. Una cosa más le digo monseñor: Meme murió (coloca la mano en la cintura) ahora soy el comandante Fuegos, ¡llévenselo! (le tapan los ojos y se lo llevan).

GUERRILLERO. –Comandante, monseñor es peligroso, la gente lo oye aquí, aquí el que no es amigo es enemigo compañero.

COMANDANTE FUEGOS. –No. (triste y pensativo, mueve la cabeza) no, (y con voz fuerte) asegúrense que llegue al pueblo.

GUERRILLERO. –¡Sí mi comandante!

<i>Gerardi. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES</i>		
<i>SoportesMorfemas</i>		
1	Gerardi es llevado ante Fuegos	Le quitan una capucha
2	Gerardi pide detener la lucha	Es de noche, en un pueblo
3	Fuegos ordena que se lo lleven	Le vuelven a poner la capucha

Códigos de Significación: el guerrillero y el obispo

- ❖ Sémico: *Venganza: “ojo por ojo”, la violencia solo trae más violencia; que con matar a gente inocente no se logrará la solución. **Maniqueísmo: “el que no es amigo es enemigo”, se refiere que la persona es de un bando o del otro, no son posibles las posiciones neutrales. ***“la revolución del proletariado” Alude a la revolución de octubre soviética, y a la revolución de 1944 guatemalteca, que instauró la “primavera democrática”, previo la invasión de los EE.UU. de 1954. ***El dogma: “no matarás”, la iglesia como garante de los principios cristianos.

- ❖ Proairético: *El catequista maya, otrora sumiso ante el jerarca católico, ahora lo secuestra y le exige cooperar. El *status quo* ha cambiado y amenaza cambiar aún más.
- ❖ Cultural/referencial: *La iglesia representada por Gerardi, vela por el bienestar del pueblo en este caso los indefensos para que no los sigan matando. **La figura de la guerrilla puede tener múltiples valencias: el enemigo demonizado por los potentados derechistas, o bien la esperanza salvadora de la explotación feudal, vista desde los ojos de los campesinos pobres. En este caso, al parecer la figura del guerrillero, aunque no está despojada de la alusión idílica latinoamericana (aquellas las personas que luchan por sus ideales no importando a qué costo, incluso su vida), aparece matizado con decisiones humanas de respeto por la vida del otrora superior. ****El comunismo como panacea liberadora del yugo capitalista, discurso de la guerrilla guatemalteca; reflejado en la película como que en todas partes del mundo se habla de este sistema de gobierno tal el caso de Cuba con Fidel Castro y Ernesto (Che) Guevara de argentina.
- ❖ Simbólico: *Doble antítesis: la lucha entre el bien y el mal. Para la clase conservadora católica guatemalteca (a la cual pertenece el obispo), la iglesia representaría el bien, y la guerrilla el mal, sin embargo la antítesis es relativa pues para los sectores mayas paupérrimos, el balance entre bien y mal podría ser lo contrario. **Los ideales, la iglesia y la guerrilla quieren que en Guatemala tenga paz y justicia y que se pueda vivir tranquilamente y que respeten los derechos de cada uno. Pero la forma de buscarlo es diferente la iglesia (pacíficamente por el diálogo) y la guerrilla (por las armas de una manera violenta).
- ❖ Hermenéutico: *En la lexia se tejen varias incógnitas: **Enigma 3: ¿sobrevivirá el cura a la espiral de violencia de la guerra? ***Enigma 4: ¿colaborará con la guerrilla, tal y como se lo pide Fuegos? ****Enigma 5 ¿Quiénes representan mayor amenaza para la vida del obispo, el ejército o la guerrilla?
- ❖ Cinematográfico: *En primer plano aparece monseñor con Fuegos en un ambiente oscuro, en una vivienda precaria del interior, para ambientar al espectador en la zozobra e incertidumbre, propios de la situación de la escena y del país en general.

Lexia 4: El informe para recuperar la memoria histórica

Película: Gerardi

Sinopsis: Gerardi asume la dirección del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI), para lo cual convoca un equipo de jóvenes investigadores que tienen el encargo de llegar hasta la última aldea que haya sido golpeada por la guerra. Se dirige a ellos para hacerles tal encargo.

Transcripción literal del diálogo de la lexia:

GERARDI. –Como todos sabemos, esta oficina (ODHA) debe promover y defender los derechos humanos, y los valores del Reino de Dios, vamos a ponerle nombre y apellidos a los actores, por eso es importante que echemos a andar el proyecto de recuperación de la memoria histórica, en conjunto con todas las diócesis para que se diga toda la verdad.

INVESTIGADOR 1. –Perdón, monseñor, ¿qué tan grande puede ser este proyecto?

GERARDI: He estipulado que podremos terminar el trabajo de campo en unos tres años.

INVESTIGADORA 2. –Tengo una pregunta: ¿cuál es nuestro objetivo en este trabajo?

GERARDI. –La búsqueda de la verdad y la justicia. Con el documento que vamos a redactar, daremos inicio a la verdadera paz en Guatemala, porque le vamos a dar voz a las víctimas.

INVESTIGADORA 3. –Pero monseñor ¿Cómo lo vamos a hacer?

GERARDI. –Recolectando testimonios de las personas que fueron afectadas en el conflicto armado. De parroquia en parroquia, de comunidad en comunidad. Pidiéndoles colaboración a todas las personas posibles para que funjan como en animadores de la reconciliación.

INVESTIGADORA 4. –Monseñor, pero... ¿para qué nos van a servir todos esos datos?

GERARDI: El documento que tendremos después de esto, nos servirá para curar, sanar, reconocer la verdad.

INVESTIGADOR 5. –Bueno pero, se escucha algo peligroso...

GERARDI. –Al estar denunciando, vamos a poner el dedo en la llaga... conocer la verdad es la única forma que podemos decir que esta sociedad está libre de sus fantasmas reales con rostros de terror. Bueno, pero no teman. Dios está con nosotros. ¿Cuento con ustedes, muchachos?

Gerardi. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES		
SoportesMorfemas		
1	Se convoca a jóvenes investigadores	Gerardi los atiende en su despacho
2	Ellos preguntan sobre el proyecto	Sus dudas son resueltas
3	Jóvenes se expresan sobre el informe	Gestos de extrañeza y temor

Códigos de Significación: El mandato de la verdad

- ❖ Sémico: * Denuncia: “Dar voz a las víctimas”. **Acusación: “poner nombre a los actores”. ***Miedo: “eso se escucha algo peligroso”. En Guatemala, toda denuncia o acusación en contra de los violadores de los derechos humanos, genera miedo en la población, por la historia de represión, secuestro y asesinato de quienes se atrevieron a hacerlo.
- ❖ Proairético: *Rostros de incertidumbre, de duda y de miedo, contrastan con el entusiasmo del director y los colaboradores del proyecto de investigación de la memoria.
- ❖ Cultural/referencial: *Gestos, frases, motivos, todo concuerda con los referentes contextuales, en cuanto al temor de atreverse a escudriñar en el pasado reciente, y el presente de la época, pues se mantenía el estado de guerra en el tiempo de inicio de la investigación: 1994.
- ❖ Simbólico: *La antítesis entre víctimas y verdugos se confrontará en el informe. Para brindar dignidad a las víctimas, hay que “dar nombre y apellido” a los verdugos. Una cosa no puede ir sin la otra. **Reto: La antítesis entre miedo por las consecuencias, pero entusiasmo por lo noble y valiente del proyecto, puede ser la raíz de la motivación de mucha gente que se unirá al proyecto.

- ❖ Hermenéutico: **Enigma 1 parcialmente resuelto: “el obispo” se gana su grandeza con los hechos: atreverse a decir la verdad. **Enigma 2 totalmente resuelto: la gente que sufrió la guerra no sólo serán ayudados por Gerardi con cosas materiales, el informe les devolverá la dignidad. ***Enigma 3 aun sin resolver, la amenaza sobre la vida del obispo cada vez es más fuerte.

CAPÍTULO VII

Dimensión Histórica

Contextualización histórica de las películas de la GCE y del CAI

En este capítulo realizamos la contextualización histórica de la muestra de películas abordada en esta tesis. Cada una de las cuales fue clasificada según el momento del conflicto al cual se refiere, o bien el momento histórico en que vio la luz. Para ello fueron establecidas previamente 8 etapas a manera de unidades de análisis cronológicas, tomando como base no tanto el año de inicio y final de cada conflicto, sino más bien su desarrollo evolutivo. Como podemos observar en la **Tabla 7-1**, estas etapas cronológico-evolutivas son aplicables tanto a la GCE como al CAI.

Si bien es cierto que se incluye parte de los contextos históricos de los conflictos bélicos de España y de Guatemala, no se hace con la intención de indagar exhaustivamente dicho tema, sino para brindar a los lectores de ambos países, una referencia de los sucesos que desencadenaron los conflictos, y las consecuencias que tuvieron para sus pueblos. A medida que se avanza en la historia, se incluye el análisis de cada una de las películas que corresponde a ese período, con el objeto de contrastar, tanto sus posibles contenidos de hechos históricos, así como la forma en que los abordan.

España y Guatemala son países distantes en muchos sentidos, mas no tanto en cultura, como resultado de la herencia hispánica en el Nuevo Mundo, que aun hoy pervive en compañía de las culturas ancestrales precolombinas. El cuadro comparativo que se ha reconstruido a continuación no pretende vincular el origen de dos guerras civiles que responden a circunstancias histórico-contextuales muy propias y específicas de cada país.

Pero sí responde al esfuerzo de comparar la historia reciente de dos naciones que se vieron estremecidas por sangrientas guerras, después de ser interrumpidos abruptamente los procesos de democratización del poder político. A consecuencia de ello, estas naciones tuvieron que padecer varias décadas de dictadura y represión, antes de retomar la senda democrática que ahora comparten ambos pueblos.

Tabla 7-1 Cuadro comparativo del contexto histórico de las películas de la GCE y del CAI

Etapas Cronológicas Y evolutivas	Contexto histórico del la Guerra Civil Española (GCE)	Contexto histórico del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)
1. Antecedentes	<p>Ver inciso 7.1.1</p> <p>1902 Se inicia el reinado de Alfonso XIII</p> <p>1923 Alfonso XIII encomienda la formación de gobierno al general Miguel Primo de Rivera.</p> <p>1930 José Calvo Sotelo dimite como ministro de Hacienda.</p> <p>1930 Dimite el dictador Primo de Rivera</p>	<p>Ver inciso 7.2.1</p> <p>1898 Inicio de la dictadura de Manuel Estrada Cabrera, quien gobierna hasta 1920 defenestrando la economía del país.</p> <p>1931 Inicia dictadura del general Jorge Ubico, da poder absoluto a los terratenientes, en desmedro del resto de la población. El país estanca sus procesos de desarrollo industrial.</p>
2. Hechos que decidieron el cambio a la democracia	<p>Ver inciso 7.1.2</p> <p>Elecciones municipales del 12 de abril de 1931, ponen fin a la monarquía. Las Cortes Constituyentes de diciembre establecen un régimen de carácter democrático.</p>	<p>Ver inciso 7.2.2</p> <p>Revolución del 20 de octubre de 1944. Levantamiento popular conducido por jóvenes oficiales del ejército, es derrocada la dictadura militar.</p>
3. Democracia representativa	<p>Ver inciso 7.1.3</p> <p>1931-1939 II República Española Constituyó una democracia representativa ejercida bajo el uso de las libertades basadas en la soberanía popular, el sufragio universal, aconfesionalidad del Estado reconocimiento de los derechos individuales y sociales. El jefe de gobierno Manuel Azaña, dirige un gobierno reformista. Agilización de la reforma agraria.</p>	<p>Ver inciso 7.2.3</p> <p>1944-1954 Primavera Democrática guatemalteca.</p> <p>1945 el doctor en educación Juan José Arévalo, es elegido presidente con el 80% de votos. Decreta el Código de Trabajo, el Seguro Social, Autonomía universitaria.</p> <p>1951 Elegido presidente Jacobo Arbenz Guzmán, se encarga de organizar y recapitalizar al campesinado, hasta entonces en estado factual de esclavitud.</p> <p>1953 Decreto 900 o Reforma agraria</p>
4. Interrupción del orden constitucional	<p>Ver inciso 7.1.4</p> <p>1936-1939 Guerra Civil Española Alzamiento militar: 17-18 de julio de 1936, Generales Mola, Sanjurjo, Franco, la Falange, los carlistas,</p>	<p>Ver inciso 7.2.4</p> <p>1953-1954 Contrarrevolución: la CIA organiza, financia y dirige la operación <i>PBSUCCESS</i> o invasión a Guatemala (que da inicio el 18 de julio de 1954)</p>

<p>Alzamiento /invasión</p>	<p>monárquicos, católicos, entre otros, conspiran contra la II República. Franco lidera la invasión peninsular desde Marruecos, al mando de sectores disidentes del ejército.</p> <p>La “guerra relámpago” falla debido a que la mitad de España es defendida por tropas leales a la República, con el apoyo masivo de civiles (milicianos), reclutados para esa causa. Tras tres años de asedio, las principales ciudades sucumben, en medio de sanguinarias batallas y ejecuciones sumarias en ambos lados del conflicto.</p> <p>1 de abril de 1939, el general Francisco Franco proclama la victoria. Fin de la II República</p>	<p>por un ejército mercenario entrenado en Honduras denominado “Movimiento de Liberación Nacional”. Objetivo: terminar con las expropiaciones del gobierno guatemalteco a la <i>United Fruit Company</i>, cuyo accionista mayor, Dulles era director de la CIA. Algunos sectores de la Iglesia católica y del ejército, y los sectores poderosos del país, se suman al movimiento “liberacionista”. EE.UU. consigue el apoyo de presidentes latinoamericanos para cercar el régimen. Tras una guerra psicológica y propagandística, EE.UU. lanza un ultimátum a Arbenz, éste dimite a la presidencia.</p> <p>27 de junio de 1954, el gobierno democrático constitucional de Jacobo Arbenz es derrocado por la CIA.</p>
<p>5. Dictadura militar</p>	<p>Ver inciso 7.1.5</p> <p>Franquismo: De 1939 a 1975, El poder fue desempeñado personalmente por el jefe del Estado, de forma antidemocrática y con ausencia de la división de poderes y de libertades públicas. Se censuran todas las formas de expresión: prensa, cine, literatura, etc. Inexistencia de partidos políticos.</p> <p>1940 La adopción de una política autárquica y autoritaria, provocará el estancamiento de la economía durante más de 10 años. Los presos políticos republicanos aumentan a 233.373. Para ellos se institucionaliza la tortura y las ejecuciones sumarias.</p> <p>De 1940 a 1951, España experimentó una auténtica depresión que contrastaba con la recuperación europea, lograda por la ayuda prestada por el Plan Marshall y de la cual no disfrutó el</p>	<p>Ver inciso 7.2.5</p> <p>1954 Carlos Castillo Armas, caudillo de la invasión, es designado presidente, aunque después es asesinado.</p> <p>De 1954 a 1983, se suceden 10 gobiernos militares, caracterizados por políticas represivas, persecución, tortura y asesinato de los opositores.</p> <p>1960 Inicio del CAI</p> <p>1966 Electo el único civil dentro de este periodo: Julio César Méndez Montenegro pero su gobierno fue condicionado por el ejército, por lo que no hubo reformas significativas.</p> <p>1978 Gobierno del Gral. Lucas García, su gobierno perpetrará 507 masacres contra civiles mayas a lo largo de 4 años.</p> <p>1980 Recrudescen los combates en el campo, el 31 de enero, Incendio de la Embajada de España, (tomada pacíficamente por campesinos) ordenado por el gobierno de Lucas García, y parte de la represión estatal que no respeta ni siquiera a la</p>

	<p>país gobernado por Franco. 1953 La economía española recupera los índices de producción anteriores a la GCE. 1970 Declaradas extinguidas todas las responsabilidades penales de la GCE.</p>	<p>diplomacia internacional. 1982 Tras un golpe de estado, asume la presidencia Efraín Ríos Montt, sobre quien pesan acusaciones en las cortes españolas de genocidio en contra del pueblo maya. Su gobierno perpetra 413 masacres en contra de civiles mayas, a lo largo de año y medio.</p>
<p>6. Transición democrática</p>	<p>Ver inciso 7.1.6 1975 Muerte de Franco, el poder pasa al Rey Juan Carlos, quien inicia la apertura democrática convocando a la oposición a participar activamente en el proceso. 1976 Adolfo Suárez es electo primer ministro 1978 Suárez declara la monarquía parlamentaria</p> <p>Período Democrático:</p> <p>1982, Felipe González del Partido Socialista Obrero Español, PSOE, es elegido presidente del gobierno español. 1996, José María Aznar del Partido Popular, PP, es elegido presidente. 2004 Presidente: José Luis Rodríguez Zapatero del PSOE. 2012 Presidente: Mariano Rajoy del PP.</p>	<p>Ver inciso 7.2.6 1983 Golpe de estado de Mejía Vítores, quien intentará terminar con los 31 años de dictadura, pero continúa la matanza de los mayas (en su gobierno hubo 70 masacres). 1984 Convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente para que promulgue una nueva constitución. 1984 surge el Grupo de Apoyo Mutuo 1985 Aprobada la Constitución de la República 1986 Inicio de conversaciones de Paz entre guerrilla y gobierno guatemaltecos</p> <p>Período Democrático:</p> <p>1986 Vinicio Cerezo de la Democracia Cristiana Primer presidente de la nueva democracia. Salvo el autogolpe realizado por Serrano Elías en 1992, y neutralizado por el congreso a los pocos días, los ocho presidentes elegidos hasta hoy han culminado su periodo en tiempos normales. 1987 Acuerdo de Paz de Madrid: Primer encuentro entre la guerrilla y el gobierno guatemaltecos 1996 Firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera, tras 13 acuerdos en 10 años de negociaciones, finaliza el CAI.</p>
<p>7. Proceso de Recuperación de la Memoria Histórica</p>	<p>Ver inciso 7.1.7 El 27 de diciembre de 2007 entra en vigor la Ley de la Memoria Histórica, iniciativa por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o</p>	<p>Ver inciso 7.2.7 1998 Informe de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI): Guatemala nunca más 1999 Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala (CEH)</p>

	violencia durante la Guerra Civil y la dictadura.	
8. Víctimas de la guerra	Ver inciso 7.1.8 300.000 muertos en los frentes 49.272 ejecutados por republicanos 147.438 ejecutados por franquistas 496.710 víctimas totales	Ver inciso 7.2.8 161.500 víctimas mortales 40.000 desaparecidos 201.500 víctimas totales.

Fuentes: Elaboración propia a partir de Preston, 2011; Payne, 2010 y 2006; Lorente, 2011; Interiano, 1994; Valcárcel, 2000; Tobar, 1994; Hernansanz, 2004; Cullather, 1994; Carlaccini, 2003; Villamar, 1994; Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala (CEH), 1999; Informe de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI). 1998; Universidad de San Carlos de Guatemala (Revista Universidad), 2009; Ministerio de Justicia, Gobierno de España, 2008.

7.1 Contexto histórico de las películas de la Guerra Civil Española (GCE)

7.1.1 Antecedentes de la GCE

Para Payne (2006, p. 13) uno de los motivos históricos que subyace a la GCE, es la fragmentación ideológica del escenario político español, producto del alto número de guerras civiles acontecidas en el país en el siglo XIX, las cuales fueron tres: 1822-23, con el primer “pronunciamiento liberal”; 1833-40, la primera guerra carlista, y la segunda de igual nombre en 1873-76; a lo cual se vino a sumar la GCE de 1936-39; es por ello que Payne define a España como “cuna de guerras civiles entre 1820 y 1936”.

Las razones que da Payne (2006, p. 18) para explicar tan alto número de conflictos, descansan en el “enfrentamiento entre liberales y tradicionalistas o carlistas”. Mientras los liberales exhibieron “escasa fuerza y divisiones internas”, los tradicionalistas “hundían sus raíces” más profundamente que en “ningún otro lugar de Europa Occidental”, en parte fortalecidos debido a las “estructuras provinciales específicas” del País Vasco, Navarra y Cataluña.

Según Payne (2010, p. 19) mientras que la mayoría de guerras civiles europeas venían asociadas con conflictos regionales, la GCE tuvo sus principales causas en hechos de orden interno, y de tipo coyuntural y político. A pesar de ello, este autor enmarca el conflicto en el convulso panorama socioeconómico de la década:

[La década de 1930] fue el periodo de más intensa lucha interna y externa de la Historia contemporánea, provocado por el clímax del nacionalismo y el imperialismo europeos y por los masivos enfrentamientos sociales por cuestiones como la modernización, la democracia y la igualdad. Esos años de depresión no fueron propicios para nuevos experimentos democráticos, por el contrario, fomentaron las soluciones drásticas (Payne, 2006, p. 21).

En contradicción con la opinión de Payne, Azaña (2011, p. 9), considera que la guerra no se habrían producido “sin el auxilio previamente concertado” de las potencias extranjeras que intervinieron: Alemania, Italia y la URSS. Azaña también indica que la democracia fue insostenible, pero no por sus problemas intrínsecos:

Las dificultades provenían del fondo mismo de la estructura social española y de su historia política en el último siglo. La sociedad española ofrecía los contrastes más violentos. En ciertos núcleos urbanos, un nivel de vida alto, adaptado a todos los usos de la civilización contemporánea, y a los pocos kilómetros, aldeas que parecen detenidas en el siglo XV. Casi a la vista de los palacios de Madrid, los albergues miserables de la montaña (Azaña, 2011, p. 11).

Payne (2010, p. 116), enfatiza también el carácter religioso del conflicto, pues para él, las explicaciones que la mayoría de historiadores atribuyen al odio anticatólico que se propagó en la izquierda española de los años 30, referente a la hegemonía política y económica de la iglesia, no explican en sí mismos los actos violentos en su contra. Más bien el carácter de “exterminio” que adquirió esta persecución, fue porque la iglesia representaba “el baluarte cultural y espiritual del orden tradicional que la izquierda quería destruir”. Violencia que derivó en 6,788 víctimas mortales del clero, entre obispos (12), sacerdotes, monjas y religiosos.

El clima de desesperación por la escasez, la falta de empleo y de bienes en general, propiciaron “condiciones ventajosas para la derecha autoritaria y el fascismo” en Europa en general, y en España se evidenció esta tendencia enfrentando a sus partidarios contra

quienes preferían medidas más plurales y aquellos de tendencia de izquierdas. El clima internacional contribuyó a que este enfrentamiento en principio interno, llegara poco a poco al punto de polarización, cuando los tradicionalistas y la derecha moderada optó por el “corporativismo católico” en vez de la democracia parlamentaria. Mientras que las izquierdas, repugnadas por el avance fascista en Europa central, se alistaron a defender España abrazando más bien ideales revolucionarios (Payne, 2006, p. 22).

En general, la privación y carencias de amplios sectores de la población española, sobre todo en la provincia, son los antecedentes sociohistóricos de la GCE. Para Preston (2011), las relaciones laborales injustas, y las condiciones deplorables en que vivían miles de personas, desencadenan las ejecuciones sumarias que los dueños de la tierra infringieron a los campesinos como represalia por reclamar sus derechos como trabajadores. Así está el ejemplar caso de Gonzalo de Aguilera, terrateniente de Salamanca, que al enterarse del alzamiento rebelde, fusiló de inmediato a seis de sus braceros como “escarmiento”:

La fría y calculada violencia de Aguilera refleja la creencia, muy extendida entre las clases altas del medio rural, de que los campesinos sin tierra eran una especie infrahumana. Esta idea se había generalizado entre los grandes terratenientes de los latifundios españoles desde que habían estallado los duros conflictos sociales de los años comprendidos entre 1918 y 1921, el llamado trienio bolchevique (Preston, 2011, p. 29).

7.1.2 Hechos que decidieron el cambio a la democracia

La alianza republicana no ganó técnicamente las elecciones municipales del 12 de abril de 1931, pero reclamó su victoria a razón del triunfo de las mayorías en las ciudades más grandes. Alfonso XIII aceptó el veredicto electoral, e igual cosa hizo gran parte de la opinión pública española, quien aceptó la base legal del triunfo de la república democrática. Payne (2006, p. 23) opina que “una reforma democrática de la monarquía parlamentaria hubiese proporcionado unos fundamentos más sólidos a este nuevo sistema democrático que el salto al vacío representado por el nuevo régimen”. Al inicio, la República tan sólo enfrentó el rechazo de los sectores radicales tanto de derechas como de izquierdas.

Lamentablemente no fueron encontradas películas de ficción que relataran los antecedentes más directos del cambio en la política española que propició el surgimiento de la II República, sin embargo sí existen varios filmes documentales que fueron hechos al respecto.

7.1.3 Democracia representativa: la II República

El periodo de 1931-1939 constituyó una democracia representativa ejercida bajo el uso de las libertades basadas en la soberanía popular, el sufragio universal, la aconfesionalidad del Estado, el reconocimiento de los derechos individuales y sociales. Se puso atención a las mejoras educativas en toda España. El jefe de gobierno Manuel Azaña, dirige un gobierno reformista. Se inicia un proceso de reforma agraria, con el objetivo de asignar parcelas de tierra a miles de familias desposeídas (Casanova 2007, p. 83).

El partido más importante del sector de izquierdas fue el liderado por Manuel Azaña. Su posición ideológica defendía una serie de “radicales reformas culturales e institucionales, que más que el “imperio de la ley, representaban la esencia de la República”. Mientras tanto, el grupo precursor del subsiguiente régimen franquista lo constituyó la derecha radical, agrupada en el partido Renovación Española, que aglutinó a los partidarios de la monarquía del tipo “corporativista, autoritaria y católica” (Payne 2006, p. 24).

Durante sus primeros años, la República enfrentó cuatro insubordinaciones armadas, tres desde los radicales izquierdistas (CNT-FAI entre otros), y una desde el ejército (liderado por Sanjurjo en 1932). Las primeras reacciones negativas de la opinión pública fueron debidas principalmente al reformismo republicano, que entre otras cosas denegó los “plenos derechos civiles tanto a los católicos como a la Iglesia”. Esto provocó que en 1933, el frente republicano perdiera las elecciones, y que ganase por amplia mayoría la CEDA, partido de derecha moderada, que se decía obediente de la ley y a favor de los métodos no violentos. Este final abrupto del primer gobierno de Azaña fue duramente criticado por todo el espectro de la izquierda, quienes incluso reclamaron la anulación de las elecciones a partir del cambio de la ley electoral *ex post facto* (Payne, 2006, p. 28).

El prelude de la GCE lo constituyó un levantamiento de los socialistas en octubre de 1934, donde murieron alrededor de 1,500 personas. El epicentro fue la región de Asturias, y más que ser un acontecimiento clave en el área militar, lo fue para agudizar la fragmentación y polarización del imaginario político de la población, gobernada por una República amenazada por la mayoría de sectores, tanto de derechas como de izquierdas. Los socialistas, y en general la izquierda, nunca aceptaron el triunfo de la CEDA en las elecciones libres de 1933. Para colmo de males, el jefe del gobierno republicano, Manuel Azaña, no tuvo la suficiente madurez política para pactar o negociar con los ganadores de las elecciones. Los demás sectores de la coalición republicana tampoco lograron aceptar una República compartida con la derecha, antes bien, sus principales líderes propiciaron el enfrentamiento con la derecha triunfante, la negación de su peso electoral y el desconocimiento de su legitimidad política (Payne, 2006, p. 34).

Estos hechos explican cómo la estabilidad, y sostenibilidad democrática de la II República fue paulatinamente socavada. Payne (2006, p. 517), cita a Carlos Dardé, cuando indica que “la democracia se basa en la aceptación del adversario”, principio que no fue respetado, primero por los disidentes de izquierdas, y posteriormente por los de derechas.

El cine cumple una función de recuperación de los hechos pasados, puesto que de no ser por el recurso audiovisual, sería muy difícil que las nuevas generaciones tomaran idea de las costumbres, las modas, los ambientes de los mismos. En *La lengua de las mariposas* son retratados muchos elementos característicos de las escuelas republicanas, en tanto que la película se desarrolla en los meses previos al alzamiento militar del 36. Prueba de ello son los pupitres utilizados en la cinta, similares a los empleados por la Institución Libre de Enseñanza en ese momento. El profesor ocupa el centro de interés de la película, pues se expone por ejemplo, la manera cómo se auxilia de la naturaleza (aprovechamiento de los recursos disponibles), para dar lugar a una educación significativa para niños que a diario se ven enfrentados al entorno natural, pero sin percatarse de los fenómenos que dan continuidad a la vida.

De ahí deriva el nombre de la película, de un ejemplo que pone el profesor mientras habla de la anatomía de los insectos, mientras que lleva a los alumnos a presenciar el evento en un entorno natural. Lo anterior es una muestra del aprendizaje significativo propiciado por un docente que, a pesar de estar cerca de su jubilación, se encuentra

motivado para encontrar en eventos cotidianos, una oportunidad para el aprendizaje de sus alumnos. La pedagogía del profesor está basada en la Institución Libre de Enseñanza, en la independencia del Estado y de la Iglesia, defiende la idea de una educación sin ataduras ni opresiones.

Podemos ver así que, en *La lengua de las mariposas* se revisa el tipo de educación que promovió la II República, integrada a los eventos sociales e históricos del entorno. La educación de un niño se convierte en el hilo conductor de la historia que explica en parte el drama que tocó vivir a muchas familias, atrapadas en el “fuego cruzado” de la guerra.

7.1.4 Interrupción del orden constitucional: el alzamiento militar como detonante de la GCE

En el verano de 1936 (a partir de la noche del 17 de julio) se produjo el alzamiento militar que dio origen a la GCE. Los sectores golpistas sublevados delegaron en el General Francisco Franco, el mando de las operaciones desde Marruecos, donde estaba destacado en el Ejército Africanista de ocupación, en el llamado “protectorado marroquí”. Eran varios los generales sublevados que conspiraron el levantamiento: Sanjurjo, Mola, Cabanillas, Yagüe y Queipo de Llano entre otros; cada uno de los cuales dirigió las operaciones en distintas ciudades. El plan golpista confiaba su fuerza en la rebelión de amplios sectores del ejército, lo cual no sucedió del todo, fracasando el movimiento en las ciudades más grandes: Madrid, Barcelona, Valencia, Bilbao, Santander, San Sebastián, Málaga. Fue debido a la lealtad al gobierno republicano de los militares en dichas ciudades, que el alzamiento no fue exitoso en su primer intento. Un golpe de estado que fue planificado para someter al gobierno e instituciones republicanas en unas pocas semanas, se transformó en una de las guerras civiles más cruentas de la primera mitad del siglo XX (Casanova, 2007, p. 187).

Por su parte, Azaña (2011, p. 9), indica que la propaganda interna e internacional, fue un “arma de guerra equivalente a los gases tóxicos”, puesto que “aturdió” al público nacional y extranjero, de manera tal que pretendió justificar un alzamiento que tenía por

objeto supuestamente “reprimir la anarquía, la revolución comunista moscovita, y restaurar la religión perseguida”.

La propaganda de ambos mandos utilizó a los medios de diversa manera, incluso décadas después de concluido el conflicto armado. En 1986 sale a luz la película *Dragón Rapide* (**Figura 7.1**), la cual es mencionada ahora por constituir un “valioso documento histórico” que refleja en detalle las vicisitudes del alzamiento del 18 de julio del 36. Para Crusells (2006, p. 276), “el gran mérito del filme es mostrar el matrimonio Franco como una pareja convencional con sus temores y ambiciones”.

Uno de los diálogos del actor que interpreta a Franco, pretende retratar la ideología del dictador, justificando las razones del alzamiento:

Liberar a España de su atraso ancestral. Reprimir de una vez, a todos esos politicastos que sólo piensan en medrar. Instaurar el orden. Acabar con la anarquía. Hablan de democracia y no saben lo que es el pueblo. ¿Libertad? ¿Libertad para qué? La paz. La paz es, siempre lo dije, el orden jerárquico, el de siempre, con justicia (parlamento citado por Crusells, 2006, p. 276).

Figura 7.1 Cartel de *Dragón Rapide* (España, 1986)



Otras frases radicales que el filme *Dragón Rapide* atribuye a Franco son: “No hay mejor enemigo que el enemigo muerto, parece terrible pero es la ley natural”, además de la de “Yo juré libertad a la bandera bicolor, no a la de esos masones ineptos, esa no es nuestra

bandera”. Esto es pronunciado por el llamado “caudillo” cuando intenta convencer a los demás jefes militares de Tenerife. Entre los datos históricos que aporta el filme sobresale el papel crucial que los generales golpistas Mola y Sanjurjo tuvieron en el alzamiento, previo a la entrada en escena de Franco.

Las consignas bárbaras y los preparativos fríos y calculados sobre lo que luego habría de ser el “holocausto español” (calificativo que Preston da a la GCE, 2011), se evidencian en una entrevista hecha a Franco en Tetuán, por el periodista estadounidense Nay Allen, el 27 de julio de 1936 (la secuencia de la vida real formaba parte de *Morir en Madrid* de Rosif (Francia, 1963), pero fue cortada en su versión final). El “caudillo” declara: “fusilaré a la mitad de España si con ello es preciso ganar la guerra”. El periodista insistió si eso significaba que tendría que matar a media España, y la respuesta de Franco fue: “Le repito, a cualquier precio” (Crusells, 2000, p. 110).

En otra escena de *Dragon Rapide*, uno de sus asistentes pronuncia lo siguiente, justo cuando discuten respecto de alternativas menos sangrientas que la Guerra Civil: “Cuanto más encarnizada la guerra, más poder para ti”. Para desgracia de España, esa frase se hizo realidad, sobre todo por el hecho apuntado desde diversos sectores, de que Franco retrasó el final de la contienda de manera voluntaria y como parte de una particular estrategia de acaparamiento de poderes.

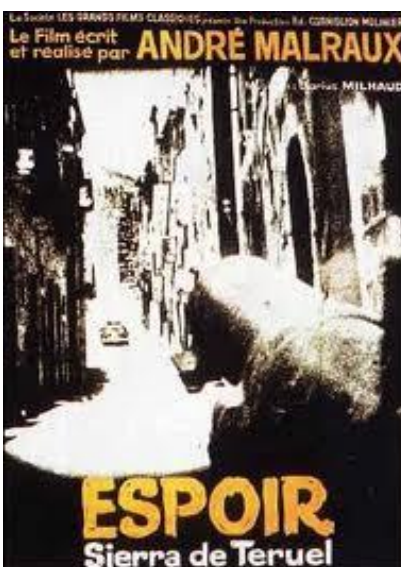
Los golpistas hubiesen tardado mucho más en su avance por la España republicana, de no haber contado con la ayuda extranjera: la Alemania e Italia fascistas. Hitler y Mussolini apoyaron decididamente a los sublevados debido a sus propios intereses prebélicos: una España pro izquierdas podría aliarse con Francia, lo cual no convenía a las intenciones expansionistas del fascismo. Para Payne, Hitler se valió de la GCE como una “enorme maniobra de distracción”, y por ello le convenía su prolongación a través de los años:

La política de Hitler de utilizar y prolongar el conflicto español como una enorme maniobra de distracción para apartar la atención de su propio rearme y de su expansión por Europa central resultó en todos los sentidos un éxito... Calculó con acierto que la prolongación de la guerra acabaría dividiendo a Francia internamente y la distraería respecto a Alemania en el período 1936-1938, cuando el rearme alemán aún no había alcanzado el equilibrio de fuerzas que pretendía (Payne, 2010, p. 281).

Así, en los tres años que duró la guerra, desfilaron por los campos de combate 19.000 alemanes, destacados en la Legión Cóndor, la cual fue más bien un ejército aéreo autónomo, con sus propios jefes y oficiales. Italia aportó 78.474 efectivos regulares. Portugal se unió a la “cruzada” con 10.000 “voluntarios”, Franco reclutó a sueldo a 70.000 marroquíes, más un millar de voluntarios de varios países (Unión Soviética, Irlanda, y otros). Todo ello sumó alrededor de 170.000 elementos internacionales en el bando franquista (Casanova, 2007, p. 279).

Las Brigadas Internacionales fueron la contraparte de la ayuda extranjera que fluyó de múltiples países en el sector republicano. Estas se diferenciaron porque reunieron en su mayoría a voluntarios (y no tanto soldados regulares como en el bando franquista), los cuales sumaron 37.000 enlistados. Merece la pena mencionar que Stalin también se aprovechó de la GCE para sus propios propósitos, aportando 2.000 efectivos comunistas, puesto que al ayudar al gobierno constitucional, y retardar su caída, evitaba que la península ibérica se convirtiera en un bastión fascista que adelantara las acciones expansionistas de los otros estados totalitarios europeos. La abultada cifra de combatientes extranjeros en ambos bandos, hace decir a algunos historiadores, que constituyó una “guerra civil europea” (Casanova, 2007, p. 279).

Figura 7.2 Cartel de *Sierra de Teruel* (España, Francia 1937)



La GCE se distinguió por los prolongados asedios y bombardeos de las grandes ciudades por parte de los sublevados: Madrid, Barcelona, Bilbao, etc., así como encarnizadas batallas en los frentes en disputa. Algunas de las más importantes (y de trascendencia internacional) fueron la batalla del Jarama en 1937 (sobre la carretera entre Madrid y Valencia), el destructor bombardeo sobre la ciudad símbolo del nacionalismo vasco, Guernica, a manos de la aviación nazi, el 26 de abril de 1937; la batalla del Río Ebro en 1938; entre otras confrontaciones (Casanova, 2007, pp. 439-441).

Los combates en los frentes han sido recreados en un sinnúmero de películas, una de las primeras en hacerlo fue *Sierra de Teruel* (1937) (**Figura 7.2**). Román Gubern, en su libro *La Guerra de España en la Pantalla*, da razón de la pericia en el combate aéreo del director Malraux, quien voló a Madrid dos días después de la sublevación de 1936, y luego de organizar la cuadrilla de aviación “España”, conformada por pilotos de las Brigadas Internacionales; participó en la nada despreciable cifra de sesenta y cinco vuelos como piloto de guerra. Fue herido en dos ocasiones, una de ellas de gravedad, por lo que lo mostrado en el filme tiene visos autobiográficos. Según Gubern (1986, p. 30): “Por su prestigio libertario internacional, podía ser más útil a la República en el frente de la propaganda” que en el de combate, tomó parte en giras de recaudación de fondos y voluntades por Estados Unidos y Canadá.

Aparte de las batallas en los frentes, en la GCE se dieron muchas muertes como producto de la represión, perpetrada por ambos lados en contienda. Así, en los primeros meses de guerra, las atrocidades en contra de prisioneros políticos, fueron comunes en el lado republicano (ejecuciones de Paracuellos del Jarama por ejemplo); mientras que en el lado franquista se dieron casi desde el inicio de la contienda (Sevilla, Badajoz, etc.), hasta ya finalizada la guerra, incluso después de ella. Payne (2006, p. 107), opina que el exceso de violencia vengativa que asoló las prisiones y las ciudades ocupadas, se debió a que fue una guerra civil “revolucionaria/contrarrevolucionaria” en donde cada bando deshumanizó al contrario, negando toda posibilidad de resolución del conflicto por otros medios que no fueran el aniquilamiento del enemigo, opuesto en ideas y forma de vida.

La diferencia estribó en el uso de las matanzas en cada bando, puesto que, mientras en el republicano, se debieron en su mayoría a la euforia revanchista y vengativa de masas enfurecidas en contra de quienes consideraban los culpables de su atraso y miseria, en la

denominada “zona nacional”, según Ronald Fraser (citado por Preston, 2005, p. 15), fue “más bien un instrumento político que aprovecharon, puesto que, en ciudades como Salamanca y Valladolid, las matanzas se convirtieron en un espectáculo público al que asistían personas educadas de la clase media”.

En la misma línea de pensamiento, Preston (2011, p. 307), considera que la represión en el lado republicano se debió a la falta de control sobre las masas que tomaban venganza, por la debilidad que las autoridades republicanas tuvieron en los primeros meses del alzamiento. En julio de 1936 y los meses siguientes, tanto el gobierno central de Madrid, como la *Generalitat* catalana, tuvieron que negociar con los jefes de los sindicatos y partidos que los apoyaban. Para que cumpliesen sus órdenes, primero tenían que “convencer a los elementos más moderados de los sindicatos y los partidos de izquierda, y recabar su apoyo en la tarea de acabar con la violencia incontrolada”.

Después de tres años de fratricidio (Preston lo califica como “el holocausto español”, en su libro del mismo nombre publicado en 2011), a lo ancho y largo del mapa, y luego de que las distintas facciones del gobierno republicano se fragmentaron, e incluso se enfrentaron entre sí (escaramuzas entre el sector comunista y los anarco-sindicalistas de Cataluña), el gobierno republicano (presidido por Negrín, tras la renuncia de Azaña, el 28 de febrero de 1939), se desploma, mientras que los sublevados conquistan las últimas ciudades catalanas leales en marzo de 1939. El 1 de abril, en la sede temporal del gobierno sublevado, Burgos, Franco firma el último parte de la guerra:

En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas “nacionales” sus últimos objetivos militares. La guerra ha terminado (Valcárcel, 2000, p. 16).

7.1.5 Dictadura militar: el régimen franquista

Desde 1939 hasta 1975 España tuvo un gobierno dictatorial bajo el mando del General Francisco Franco, quien ejerció de manera personal casi todos los poderes del Estado. No hubo espacio político de oposición, ni parlamento.

La figura de Franco siempre fue y sigue siendo contradictoria, incluso en la actualidad. Buena parte del pueblo español lo vio como un héroe vencedor de la guerra,

quien se opuso a la entrada de España del comunismo soviético, y su ideología liberal y atea. Sin embargo es posible que las verdaderas intenciones de Franco no hubiesen sido precisamente esas, sino las de formar un gobierno ajustado a su propia y muy personal forma de pensar sobre lo correcto y lo incorrecto para el destino de España. Para ello, de manera deliberada, el propio Franco construyó una imagen impenetrable, ausentándose de la esfera pública en los momentos de mayores crisis, y de una personalidad “indescrible” a propósito, que partía de su “habilidad para evitar las definiciones concretas” y “manteniendo constantemente las distancias, tanto físicas como políticas” (Preston, 1998, p. 31).

Franco tuvo la suficiente habilidad para permanecer 36 años en el poder, a pesar del desgaste de la postguerra, el aislamiento del régimen en medio de un mundo gobernado por los aliados vencedores de la II Guerra Mundial, y en años posteriores, transformado por los avances de todo tipo, mientras que España permanecía gobernada por una dictadura ultra conservadora.

Para Preston (1998, p. 30), la fuerza derivada del “frío y objetivo cálculo de Franco era consecuencia de que le faltaban tanto el maníaco genio de Hitler como la imprudente impetuosa de Mussolini”, esto le restaba carisma en sus presentaciones públicas, durante las cuales algunas veces incluso “se inhibía, se ponía nervioso e incómodo”.

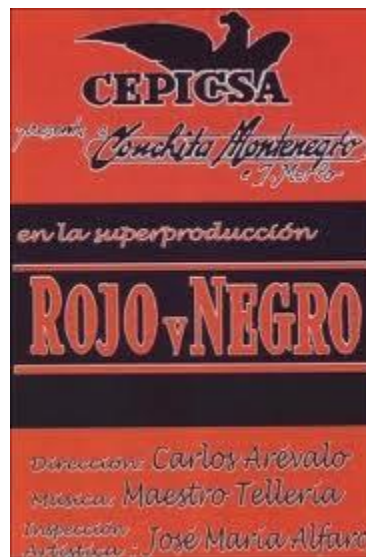
Su habilidad política para gobernar se basó en tomar distancias de las fuerzas de poder, manteniéndose deliberadamente en un terreno intermedio de las aspiraciones de sus subalternos. Tal extremo se demostró en la crisis de la Falange de los años 40, pues mientras dijo a “importantes falangistas” que “los reaccionarios oficiales del ejército bloqueaban sus objetivos de revolución social”, al ejército advirtió que tuviera cuidado de los “impulsos falangistas”, por ello Preston (1998, p. 30), asegura que al paso de los años, Franco adquirió habilidades “camaleónicas” en su esfuerzo por permanecer intacto en el poder.

Esta crisis afectó incluso los productos del cine. Es el caso de *Rojo y Negro* (1942), por ejemplo (**Figura 7.3**), cuyos ingredientes contradicen los fundamentos ideológicos-religiosos del régimen. Esto le valió su puesta fuera de cartelera después de tres semanas desde su estreno. Las copias fílmicas fueron literalmente secuestradas, y no fue sino hasta 1994 que la Filmoteca Nacional la recuperó en sus archivos. En dicho filme, el imaginario

falangista se distanció del franquista en las siguientes características: la protagonista es una mujer, militante, heroína y mártir, lejos del ideal franquista doméstico y subalterno.

En realidad, la película tuvo el infortunio de ver la luz en un período en que Franco ganaba hegemonía, y desplazaba a la Falange como partido político, de tal manera que sus cuadros fueron relevados de los puestos gubernamentales que hasta 1942 ostentaron (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 128).

Figura 7.3 Cartel de *Rojo y Negro* (España, 1942)



Preston (1998, p. 53), pone en duda la genuina espiritualidad y devoción católica del llamado “caudillo”, a partir del comentario expresado por él en 1935, con motivo de la visita de Alfonso XIII al Vaticano, donde el ex monarca español besó, hincado, el pie izquierdo del papa Pío XI, de acuerdo con el protocolo de la época. Franco expresó al respecto: “La verdad es que el rey nos ha hecho quedar en ridículo a los españoles, hincándose de rodillas para besar la alpargata sucia de un cura viejo”.

Según Preston (1998, p. 53), la propaganda que giró en torno a su régimen y a él mismo como devoto defensor de la fe católica, fue más bien una construcción mediática producto de su “camaleónica” estrategia de perpetuarse en el poder, aliándose de todas aquellas fuerzas reales que dominaban amplias mayorías del pueblo español, en este caso de la poderosa Iglesia católica de la España del siglo XX. Franco comprendió que su figura

de “cruzado” defensor de la civilización occidental contra el ateísmo comunista, era bien vista por buena parte de la opinión pública, y sobre todo de figuras poderosas, tanto del ámbito nacional como de la comunidad internacional.

En la película *Caudillo* (1977), Franco declara ante las cámaras algunas frases que explican su parecer frente a la GCE, y que dan razón de su proceder (**Figura 7.4**). Por ejemplo, cuando dice que “La guerra siempre es lo mismo, en la guerra me siento seguro”, o cuando dice que “El castigo [al vencido], es una obligación del triunfo”. Estos pensamientos pueden ser catalogados como absolutistas, maniqueas y fatalistas. También los súbditos del “caudillo” son partícipes de esta atmósfera. Una de las frases que sobresalen de uno de ellos (ministro del régimen), es la siguiente: “En nombre de Dios, no habrá perdón para los enemigos de España”. El equívoco es manifiesto, por cuanto la religión cristiana católica (a la cual se adscribieron los sublevados), observa la práctica del perdón como requisito para sus fieles (dogma contenido en la plegaria del Padre Nuestro).

Figura 7.4 Cartel de *Caudillo* (España, 1977)



La infancia de Franco, marcada por los sufrimientos de su madre (con quien se identificó toda su vida), a manos de su padre, puede explicar mucho su indiferencia ante las atrocidades cometidas por sus subalternos en contra de todos aquellos que consideraba de pensamiento liberal, y masón, puesto que su padre (el causante del sufrimiento familiar) fue

un “librepensador”, distinguido por sus “ideas izquierdistas” y masónicas, además de una “vida sexual licenciosa marcada por sus infidelidades” (Preston, 1998, pp. 31 y 34).

Puede que hayan sido esos sufrimientos infantiles, así como su decepción y vergüenza ante las conductas familiares, los que motivaron a Franco a escribir una película autobiográfica, *Raza* (1941), que según los expertos cumplió la función de liberadora de los fantasmas de un pasado trágico (**Figura 7.5**).

Figura 7.5 Cartel de *Raza* (1941)



En efecto, Román Gubern (1986), contrasta la historia personal del autor con lo acontecido en el filme, y esclarece un paralelismo que se caracteriza por brindar soluciones narrativas y fílmicas a la problemática de la vida de Franco: el padre ejemplar y modélico (capitán y héroe de la guerra de Cuba), frente al carácter “juerguista, mujeriego y bebedor” de su padre en la vida real. Coinciden también el año de nacimiento del protagonista principal (José Churruca), el que éste contara con un hermano republicano (al igual que Franco), las fechas en que ingresa en la academia militar, los aplazamientos de boda, las circunstancias en las que es herido; en fin, casi todo el filme coincide de alguna manera con los hechos acaecidos en la vida personal del autor, sólo que, dispuestos a manera de resolución virtual explicada. Según Alfred Adler (citado por Gubern), esto comprende una

“correlación entre la inferioridad constitucional y la sobrecompensación psíquica” (Gubern, 1986, p. 94).

Esto es importante para Preston cuando afirma que la visión de Franco sobre la libertad ideológica y moral “estuvo cargada de dificultades”:

Tal como Hitler culpó de todos los males de Alemania a los judíos, hasta el punto de la neurosis, Franco hizo lo suyo en contra de los masones, vale aclarar que su padre y su hermano fueron masones, (y por tanto motivo de vergüenza personal). De tal forma que su “obsesión por la masonería era inusualmente virulenta” (Preston, 1998, pp. 38-39).

Durante la dictadura, se llevaron a cabo purgas en contra de los vencidos en la guerra: 20.000 ejecuciones de republicanos (Preston, 2011, p. 23). Como ya se ha dicho antes, esto fue posible por tratarse de una guerra “revolucionaria/contrarrevolucionaria” que deshumanizó al enemigo (Payne, 2010, p. 105 y 2006, p. 107), y además, porque los sectores poderosos que ganaron la guerra se distinguieron por juzgar a las diferentes clases sociales, o de género, como inferiores a las propias.

Según Preston (2011, p. 661), la época de represión franquista no distinguió edad ni sexo. Según él, el hacinamiento, la suciedad y los vejámenes fueron igual de mortíferos en las cárceles de mujeres que en las de hombres. Así, en la cárcel de mujeres de Ventas de Madrid, diseñada para internar 500 presas, se llegaron a tener hasta 14.000. Se destinaba una celda individual para 12 mujeres. La angustia de la muerte reinaba en cada madrugada, cuando las carceleras buscaban en las celdas a las condenadas a muerte, quienes no sabían la fecha exacta de su ejecución.

El 5 de agosto de 1939, 56 prisioneros fueron ejecutados en Madrid, entre ellos un chico de catorce años y 13 mujeres, varias de ellas menores de veintiún años, y que con el tiempo se conocerían como las “Trece Rosas”, un símbolo de la crueldad del régimen de Franco... Fue tal el escándalo internacional provocado por dicho fusilamiento que en un juicio posterior, a otras 3 mujeres se les conmutó la pena de muerte por condenas de prisión (Preston, 2011, p. 663).

En *Las trece rosas*, se recrean las vidas de estas mujeres, algunas de ellas todavía adolescentes, retratando su cotidianeidad familiar, sentimental y también política, ya que la mayoría de ellas había formado parte de cuadros de base del bando republicano, y tras la

derrota del mismo, se disponían a hacer frente al régimen dictatorial con recursos artesanales, como la impresión de propaganda antifascista, distribución de la misma en calles concurridas, etc.

Para Ibáñez (2010, p. 106), el final de la Guerra Civil Española (GCE) y el sentimiento de derrota se hacen presentes en este momento inicial del filme para sugerir la imagen de la prolongación cronológica de la contienda, ahora entendida como “resistencia frente a la ocupación fascista, a la que las jóvenes se unen con la misma rebeldía con la que afrontaban las tareas de apoyo en la retaguardia”, y anteriormente en la lucha en el frente por parte de las milicianas republicanas (**Figura 7.6**).

Figura 7.6 Cartel de *Las trece rosas* (2007)



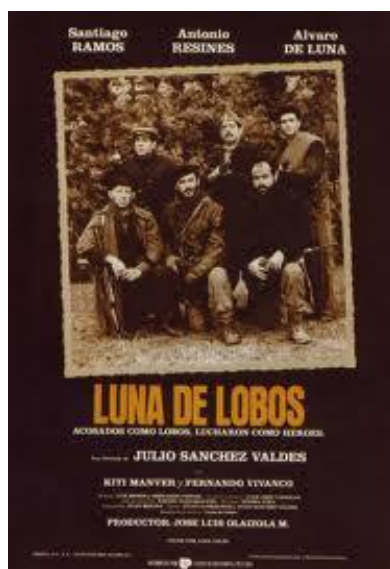
La España de posguerra queda retratada en *Las trece rosas* como un espacio totalizado por una estructura política y militar centralizada en dar cumplimiento a las órdenes superiores, que castigaban a todo aquel que hubiese actuado en contra de la misma, como por ejemplo, la secuencia en que antiguos guardias civiles quedan arrestados, por haber defendido la República como genuino régimen democráticamente electo.

En dicha película se presentan escenas en donde se ventilan las intrigas entre familias y vecinos, que fueron exacerbadas por el franquismo, que fomentaba la denuncia de conductas sospechosas de pertenecer al bando republicano. Un ejemplo de ello, es la

acusación de las vecinas en contra de una mujer que simplemente fue encargada de entregar un dinero, y que por ello es apresada y fusilada, o el padre que entrega a su propia hija al tribunal militar, con la ingenua convicción del sentido del deber.

La consigna de denuncia del contrario, sembró la desconfianza, y rompió el tejido social de las comunidades enfrentadas, y sobre todo, impidió la recuperación del honor y del orgullo de las familias humilladas tras haber sido apresado o fusilado alguno de sus miembros. Al respecto, *Las trece rosas* es incisiva al mostrar los quebrantos en el ánimo de hijos, padres y madres que ven desaparecer su esperanza ante un andamiaje estatal manipulador y frío, que desprecia la vida humana a cambio de consolidar su poder.

Figura 7.7 Cartel de *Luna de Lobos* (1987)



Otro fenómeno que se vivió durante la dictadura fue el de la resistencia antifranquista, en la modalidad de combatientes que se refugiaban en los montes. Los integrantes de esta especie de guerrilla fueron llamados “maquis”. Dos películas de la muestra analizada trabajan el tema: *Luna de Lobos* (1987), de Julio Sánchez, y *Silencio Roto* (2001), de Montxo Armendariz (**Figura 7.7**).

Este último filme relata la historia de Lucía, una joven que vuelve al pueblo donde nació después de haber crecido en la ciudad. Después de haberse marchado con su familia para huir de la guerra, se encuentra que ésta aún no ha terminado, ya que los maquis se empeñan en continuar defendiendo la causa republicana, muchos años después de haber acabado la guerra abierta.

Sin embargo, su actuar no obedece tanto a los ideales, sino a la represión del régimen que no les deja otra alternativa más que la huida “al monte”, puesto que si sospechaban de su colaboración con los maquis era probable la tortura o la muerte. Lucía se enamora de uno de los guerrilleros, quedando embarazada de él.

El clima de opresión que viven los habitantes del pueblo es patente en el filme, y la frustración de las personas señaladas como colaboradores las lleva a situaciones extremas: suicidio, traición, alcoholismo. El rol que desempeña Lucía, de colaboradora y amante de uno de los maquis, obedece a sus convicciones de hacer las cosas por sí misma, ante el clima de frustración y decepción circundante.

7.1.6 La Transición democrática en España

Después de 1975, todas las fuerzas y sectores de la vida española estuvieron de acuerdo en que el único futuro viable para España era encaminarse hacia una democracia parlamentaria y pluralista, unánimemente se rechazaron los términos de la GCE porque “semejante experiencia traumática, combinada con los inmensos cambios sociales y culturales que se habían producido, había vacunado a la sociedad española contra los virus del pasado” (Payne, 2006, p. 512).

Para Payne (2005, p.513), al contrario de lo que se ha afirmado ahora, nunca existió un pacto del olvido o del silencio, la prueba es que desde el primer año de la transición, el país quedó “inundado” de información de todo tipo de ambos bandos en contienda. El único pacto o acuerdo silencioso, fue de no revivir ni en política ni en la vida pública el estilo o los temas guerracivilistas, ni instrumentalizarlos con fines partidistas.

A nivel cinematográfico, una película que sobresale de este período es *Canciones para después de una guerra* (**Figura 7.8**), (producido en 1971 pero exhibido públicamente

hasta 1977). Ante todo, lo valioso en esta película, no es solamente la larga recopilación de imágenes visuales, y auditivas (canciones), que recrean el ambiente artístico y las modas propias del tiempo inmediato posterior del conflicto; su verdadero valor reside en que fue la primera que mostró imágenes sumamente dolorosas para aquellos que habían vivido la GCE y la represión franquista posterior. Por ejemplo, las que retratan la infinitud del hambre que azotó a los supervivientes de las zonas arrasadas por la guerra; la mención de las enfermedades que padecieron (tuberculosis, anemia, parásitos), y como colofón, las imágenes testimoniales de las matanzas perpetradas por los sublevados en los bombardeos a las ciudades.

Figura 7.8 Cartel de *Canciones para después de una guerra* (1977)



El director de la misma, Basilio Martín Patino (citado por Sánchez-Biosca), se refiere a su obra como: “la radiografía de aquella época, un documento descarnado de historia, sobre el recuerdo bueno o malo de aquellos años, que por muy entrañables que nos resultasen, nos han quedado como carne cicatrizada de nuestra niñez”. De la película dice Sánchez-Biosca (2006a, p. 259), que permitía recuperar las imágenes fijadas en la memoria de los españoles, las cuales eran acompañadas con canciones que “en ocasiones pervertían su sentido y resultaba así mucho más evocadora que cualquier enunciado racional”.

Esta antítesis imagen-sonido es evidente nada más iniciarse el filme, cuando se toca el “Cara al sol” durante la entrada triunfante de los sublevados a una ciudad. Ahí se muestran mujeres llorando, haciendo el saludo fascista, pero una de ellas, la más sollozante, alza la mano al percatarse de que está siendo filmada; y lo hace no con orgullo o llena de identificación, sino con un gesto de desconsuelo y de dolor.

Otra de las películas que vio la luz en este periodo es *Las largas vacaciones del 36* (1976). La película aborda los acontecimientos de la guerra desde el lado republicano, sobre todo desde el punto de vista de las familias burguesas barcelonesas que quedaron atrapadas por el conflicto en sus propiedades de veraneo en julio del 36 (Figura 7.9). Gubern (1986, p. 168), explica que este filme perteneció al grupo de películas que vinieron tras el rompimiento de la mordaza franquista, y por ello fueron las primeras en ventilar aspectos críticos de la contienda nunca abordados hasta ese momento.

Figura 7.9 Cartel de *Largas vacaciones del 36* (España, 1976)



Como prueba de lo anteriormente dicho, la película enfrentó la negativa de la censura de incluir la última escena de la versión original, que captaba una tropa “mora” que se hacía con el espacio, después de la retirada republicana (Crusells, 2006, p. 17). A pesar de que los productores mantuvieron un alegato con los censores, no hubo ninguna cesión

para incluir esta escena. Esto nos ilustra la evolución de la censura, que en ese tiempo aun no estaba del todo liberada.

7.1.7 Proceso de Recuperación de la Memoria Histórica en España

Según Payne (2006, p. 514), en el siglo XXI el movimiento a favor de la “recuperación de la Memoria Histórica” ha conseguido atraer la atención de los medios de comunicación tanto nacionales como internacionales. A ello ha contribuido la llegada de las ideas de lo políticamente correcto (según este autor, importadas de Estados Unidos y del norte de Europa).

Los medios siempre han estado interesados en los temas nostálgicos que atrapan al público en la evocación de sus memorias, tanto a nivel privado (las vivencias familiares), como a nivel colectivo (España o Guatemala como país, según sea el caso). Prueba de ello fue la gran acogida que tuvo la obra teatral primero, y luego la película de igual nombre: *Las bicicletas son para el verano* (1984). Su éxito dramático lo constituye la singular presentación del pensamiento del padre frente a la GCE, todo ello visto y relatado a través de los ojos de un preadolescente que al inicio de su vida afectiva se ve envuelto en hechos trágicos que amenazan la integridad psíquica y física de toda su familia. Las actuaciones dentro del filme son tan buenas como lo fueron en su antecesora versión teatral, de hecho el actor principal, que interpreta al padre (Agustín González), es el mismo en ambas versiones.

Desde siempre, el cine ha contribuido a la recuperación de la memoria. Esto lo vemos en la siguiente apreciación de Payán sobre la película en cuestión:

Tras convencer al padre de comprarle una bicicleta, las aspiraciones de Luisito se ven frustradas por el estallido de la GCE, y desde ese momento la bicicleta ya no es su mayor preocupación. Su vida cotidiana cambia radicalmente, y su familia entera va a verse afectada por el sitio de Madrid y los incesantes bombardeos franquistas. Por las calles y en el interior de cada casa se respira la escasez, el peligro y sobre todo el miedo (Payán, 2006, p. 30).

En palabras de Gubern (1986, p. 170), *Las bicicletas son para el verano* es una “crónica intimista, con pinceladas de humor y de dramatismo de familias de la clase media que viven sus historias personales en Madrid durante la Guerra Civil”. Al buen desempeño interpretativo de los actores de la obra fílmica, se suma la atinada caracterización contextual que la película va relatando a partir de noticias, hechos y elementos históricos que van reconstruyendo el escenario de una ciudad destruida de forma material y debilitada anímicamente tras el sitio y bombardeo continuados de varios años. Todo ello es actualizado por el director a partir de los diálogos cotidianos de los personajes, en donde afloran las preocupaciones por la comida que no alcanza, o el destino de cada cual tras la guerra, por ejemplo.

En España, desde el 27 de diciembre de 2007 está en vigor la Ley de la Memoria Histórica. La cual, según la página electrónica del Ministerio de Justicia (2012), es una iniciativa por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura.

Según el gobierno español, la Ley de Memoria Histórica tiene como una de sus prioridades la recopilación y difusión de la información histórica y de los documentos relativos a la Guerra Civil, al exilio y a la dictadura (Ministerio de Justicia de España, 2012).

El artículo 4 de la Ley, promulga el derecho a la reparación moral y al reconocimiento personal de quienes durante la Guerra Civil y la Dictadura franquista padecieron persecuciones, condenas, sanciones o cualesquiera otras formas de violencia personal por razones políticas, ideológicas o de creencia religiosa.

Mediante dicha declaración de reparación y reconocimiento personal, la democracia española honra a los ciudadanos que sufrieron la injusticia y los agravios de la Guerra Civil y la Dictadura. Están incluidos los perseguidos por pertenencia o colaboración con partidos políticos, sindicatos, organizaciones religiosas o militares, así como conductas vinculadas con opciones culturales, lingüísticas o de orientación sexual (Ministerio de Justicia de España, 2012).

Por su parte, los medios de comunicación han registrado las discusiones que se han dado en 2011 recientemente con respecto a temas álgidos de la memoria. Uno de los debates públicos más difundidos fue la inclusión del régimen franquista como “autoritario”

y no como dictatorial, en el *Diccionario Biográfico Español* que la Real Academia Española de la Historia editó en 2011. En la página 50 de su edición del 3 de junio de 2011, el diario *El Mundo* da razón de la protesta realizada por sectores disconformes frente a la sede de la Academia: “El acto, organizado por la Plataforma contra la Impunidad del Franquismo, comenzó en la Puerta del Sol, luciendo fotos de represaliados por la dictadura y carteles que rezaban: `la Academia de la vergüenza`, refiriéndose a la Academia de la Historia”.

Al respecto de la discusión pública de si el régimen de Franco fue una dictadura o no, el diario *20 minutos* (1 de junio de 2011, p. 20), indica que en la edición del diccionario mencionado arriba se invirtieron más de “6 millones de euros de las arcas públicas”, y que por ello, la *Iniciativa per Catalunya Verds* ha protestado ante el senado por la afirmación del autor de la biografía de Franco, Luis Suárez, de que el catalán no estuvo prohibido en el régimen. Éste, por su parte, asegura que ha extraído de los medios informativos de la época la información, y que en ese tiempo “el término dictador no se empleó”, y por lo tanto “un historiador no lo puede emplear”, pues “sería un juicio de valor”.

El Mundo (artículo firmado por Prieto, 3 de junio de 2011, p. 20), señala que Suárez es “patrono” de la Fundación Francisco Franco, y por lo tanto no es un historiador imparcial. En esa misma edición, el diario indica que el director de la Academia de la Historia, Gonzalo Anes, ofreció revisar la versión digital de la publicación, ya que “resulta prácticamente imposible” corregir los tomos impresos. A pesar de las protestas, y de que la Academia se comprometió en 2011 a revisar tales términos, en 2012 se retractó de su oferta, dando por ciertas las declaraciones de Suárez y de otros historiadores polémicos.

Para realizar el seguimiento de este caso, revisamos lo publicado por *El País*, el 24 de mayo de 2012 (firmado por Constenla, p. 41), en donde se describe el recorrido seguido por la comisión encargada de revisar las biografías polémicas: “A finales de 2011 las primeras conclusiones de la comisión proponían excluir una biografía, revisar 14 y retocar 16, lo que eleva a 31 la cifra de reseñas que contenían errores en distinto grado”, todo ello de un total de 50 biografías. Pese a ello, la Real Academia de la Historia declaró en junio de 2012 que no haría más que cambios menores, y que respetaría las opiniones de los historiadores cuestionados.

En el artículo firmado por Constenla, de *El País* (2012, p. 41), se hacen ver los sesgos ideológicos y políticos de algunos historiadores, por ejemplo, la afirmación del historiador José Brocos, de la Universidad San Pablo CEU, en relación a que el militar golpista Carlos Asensio Cabanillas tomó parte en “el Glorioso Alzamiento Militar Salvador de España”, y ocupó Almendralejo, “donde permaneció normalizando la vida ciudadana”.

Podemos considerar esta última frase como un eufemismo, si atendemos lo dicho por el historiador inglés Paul Preston (citado por Constenla, 2012, p. 41), de que en dicho poblado fueron fusiladas más de mil personas, bajo las órdenes de Asensio, aparte de las torturas y demás formas de represión efectuadas (censura, secuestros, persecución política, etc.). Consultado al respecto de la decisión de la Academia, Preston dijo: “no me extraña, si estás dispuesto a invertir tanto dinero tienes ya un compromiso... Les costaría mucho (la enmienda)”.

Figura 7.10 Cartel de *El largo invierno* (España, Francia, 1992)



Contrario a este clima de intransigencia, el arte cinematográfico puede brindar un espacio de reflexión e incluso de diálogo entre las partes. Según Crusells (2006, p. 289), *El largo invierno* (1992), muestra el “enfrentamiento de todos contra todos”, en la lucha entre conciudadanos. Pese a ello considera que es un filme de reconciliación, pues el protagonista

“perdona a todos [sus oponentes], porque después de cuarenta años la venganza ya no tiene ningún sentido para él”.

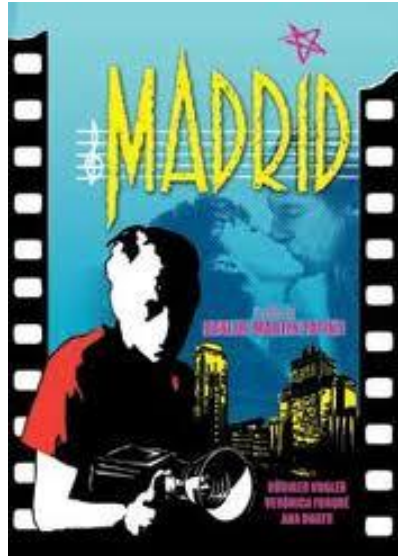
La discusión anterior muestra la herencia ideológica que la GCE ha tenido en las actuaciones y declaraciones de los personajes públicos de la sociedad española de la actualidad. El autor de esta tesis fue testigo de dos distintos congresos dedicados a la revisión de la memoria de la GCE que se dieron en 2006, en el 60 aniversario del final de la guerra. Uno fue realizado en la citada Universidad San Pablo CEU, y otro organizado por el gobierno español. Los discursos fueron casi opuestos en cuanto a la visión de vencedores y vencidos, representando el CEU a los sectores conservadores a favor del golpe, y los organizadores del congreso auspiciado por el PSOE (partido de tendencia socialista moderada en ese año en el poder), como herederos de los ideales republicanos.

A pesar de que, a juzgar por los ejemplos esbozados arriba, la polarización de izquierda-derecha aún pervive en España, “la nueva politización del discurso guerracivilista no anuncia el retorno de la guerra civil, sino la apertura de una fase, más partidista e intensa de conflicto político que deja abierta la cuestión de si este sectarismo será o no capaz de amenazar la propia estabilidad democrática” (Payne, 2006, p. 516). Y continúa este autor:

La mayor parte de la memoria histórica de la España del siglo XXI ni es memoria ni historia, sino un discurso político elaborado por la izquierda en torno a ciertos incidentes que se interpretan según un esquema partidista. La violencia política y la represión tienen mucho peso en este discurso porque son muy rentables, y se conciben de una forma sesgada y reduccionista son una táctica diseñada para aumentar el poder de la izquierda. (Payne, 2006, p. 515).

Existen numerosas películas que centran su atención en la revisión de la memoria, como por ejemplo *Madrid* (1987), de Basilio Martín Patino, aborda la temática de la guerra desde la perspectiva de un director de cine extranjero que tiene el encargo de su productora de hacer un programa conmemorativo del cincuentenario de la GCE (**Figura 7.11**). Lo interesante del filme, es el proceso de apropiación de los hechos en torno al conflicto, que conduce al director a distanciarse del enfoque original, superficial y descriptivo del mismo, y a preferir una investigación a fondo de las causas y consecuencias de la guerra, todo ello a partir del material fílmico de archivo hallado.

Figura 7.11 Cartel de *Madrid* (España, 1987)



Por su parte, el director de *La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda, opina que, aunque la GCE es un tema recurrente en el cine español, no se han hecho suficientes películas que eviten el olvido de esos temas:

Lo que es absurdo es que en un país donde se producen hechos tan traumáticos como aquéllos, haya quien diga que hay que olvidar, que si el pasado, que si tal, que si cual... Claro que es el pasado, pero nadie lo olvida, y no se debe olvidar, porque ahí está Timor, ahí está Kosovo (Cuerda, citado por Crusells, 2006, p. 308).

7.1.8 Víctimas de la GCE

Existen puntos de vista divergentes con respecto a la cantidad de víctimas de la GCE (**Tabla 7-2**). Desde los inicios del conflicto, tanto los sublevados como los republicanos utilizaron la información sobre las ejecuciones que perpetraba el bando contrario como propaganda para desacreditar al enemigo y señalar sus acciones como evidencia de su barbarie. Teniendo en cuenta esto, acudimos a las cifras dadas por el historiador inglés Paul Preston (2011).

Tabla 7. 2 Estimación de víctimas mortales de la Guerra Civil Española (GCE) y de la postguerra.

Victimas de la GCE	Estimación
Muertos en los frentes	300.000
Represaliados en la región republicana	49.272
Represaliados en la región franquista	127.438
Ejecutados durante la dictadura franquista	20.000
Total	496.710

Fuente: Elaboración propia a partir de Preston (2011, pp. 17 y 817).

Preston (2011, p. 17), presenta la cantidad de 300.000 muertos en los frentes, según las investigaciones efectuadas por él y otros historiadores por él citados. Por ejemplo, cita el estudio de Ledesma para dar la cifra de 49.272 ejecutados por el bando republicano, mientras que los represaliados a manos del bando franquista fueron 127. 438, casi tres veces más que sus contrarios. Eso da unas cifras totales de 176.710 víctimas de represión sumados ambos mandos, tan sólo en el período de la GCE de 1936 a 1939 (Preston, 2011, p. 817).

Tabla 7.3 Estimación de víctimas de la represión durante la Guerra Civil Española (GCE), según regiones y provincias vigentes en ese período (1936-1939).

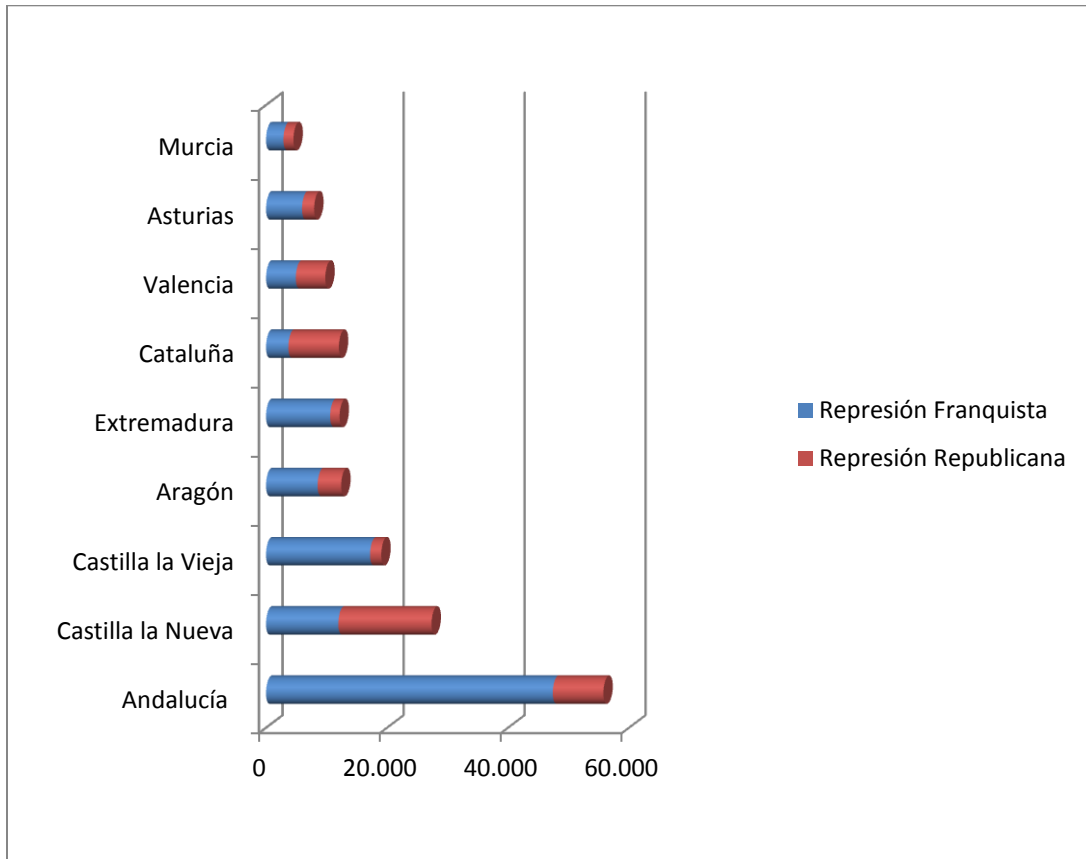
Represión	Franquista	Republicana	Totales
Andalucía	47.399	8.367	55.766
Castilla la Nueva	11.943	15.419	27.362
Castilla la Vieja	17.195	1.858	19.053
Aragón	8.523	3.901	12.424
Extremadura	10.594	1.567	12.161
Cataluña	3.688	8.352	12.040
Valencia	4.922	4.880	9.802
Asturias	5.952	2.000	7.952
Murcia	2.870	1.660	4.530
Galicia	4.265	0	4.265
Navarra	3.280	0	3.280
País Vasco	1.900	945	2.845
Islas Baleares	2.300	323	2.623
Islas Canarias	2.600	0	2.600
Total víctimas	127.431	49.272	176.703

Fuente: Elaboración propia a partir de Preston (2011, p. 817).

A esto hay que aumentar 20,000 víctimas mortales de la dictadura franquista. Nos encontramos entonces con un dato global de cerca de 500.000 muertos durante la GCE y la dictadura franquista (**Tabla 7-3**). Esto constituye un dato aproximado, pues según Preston (2011, p. 23), las cifras de los ejecutados por ambos bandos en campo abierto, de refugiados que no pertenecían a las localidades cercanas, y que por lo tanto carecían de identificación, tal vez “no se sepa nunca”:

Es imposible determinar el paradero de los miles de refugiados de Andalucía occidental que murieron en el éxodo posterior a la caída de Málaga en 1937, o el de los refugiados en Barcelona, procedentes de todas las regiones de España, que perdieron la vida al huir hacia Francia en 1939 (Preston, 2011, p. 23) (Figura 7.12).

Figura 7.12 Distribución de la represión según número de víctimas y sus verdugos, en las regiones más golpeadas durante la GCE.



Fuente: Elaboración propia a partir de Preston (2011, p. 817).

La víctimas mortales y físicas son sólo el pico del témpano de hielo, puesto que el resto de población española vivió el drama de la guerra, con las consiguientes consecuencias para su organización social, moral y de toda índole. Diversas películas abordan esta problemática, por ejemplo *La lengua de las Mariposas*. Colmeiro (2005, p. 194), opina que dicha película va más allá que la mayoría de filmes contemporáneos sobre la GCE porque logra retratar la “ambigüedad moral” del padre de Montxo, cuando pasa de ser aliado del profesor republicano, a ser su verdugo. En sus palabras, indica que logra dar reconocimiento a lo siguiente:

La ambigüedad moral de convertirse en víctima y verdugo a la vez, la radical escisión del individuo que sobrevive en un exilio interior y es a la vez cómplice en la aceptación e internalización de la barbarie histórica. El tremendo impacto traumático en la memoria del individuo se ve reflejado en ese largo plano congelado final que impacta a su vez de manera dramática [lo cual está relacionado con el código proairético barthesiano], la memoria del espectador, incómodo y obligado espectador, como el resto de los vecinos, de la transformación de un proyecto utópico en una pesadilla histórica. (Colmeiro, 2005, p. 194).

Figura 7.13 Cartel de *¡Ay, Carmela!* (España, Italia, 1990)



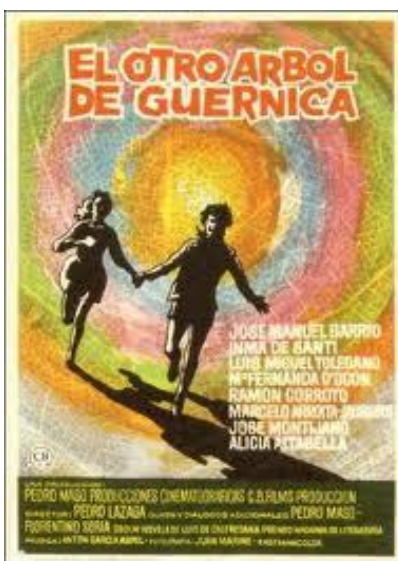
Otro filme que muestra las consecuencias que tuvo la GCE para las personas comunes y corrientes, es *¡Ay, Carmela!* (1990). Para Crusells (2006, p. 285), es el primero en donde los personajes transitan durante toda la trama “narrando las peripecias de unos cómicos que intentan sobrevivir en la guerra brutal que les desborda”. Payán (2006, p. 115), la engloba dentro de un género bélico-melodramático, el cual, según él, es frecuente hallarlo en la filmografía de la GCE (**Figura 7.13**).

El director de *¡Ay, Carmela!*, Carlos Saura (citado por Payán, 2006, p. 115), declara que con su película deseaba rendir homenaje a todas las personas que se hallan en medio de tales conflictos sin tener ningún atisbo de responsabilidad, “personas que como en cualquier otra guerra, no tienen ninguna ideología concreta, sino que han sido empujadas a ella por fuerzas que no controlan y que al final terminan por destruirlos”. Los actores

ambulantes (Paulino y Carmela), pese a sus orígenes humildes, se empeñan en ganarse la vida de manera digna entre tanta iniquidad, aunque tengan que pagar con su vida el mantenerse fieles a sus principios.

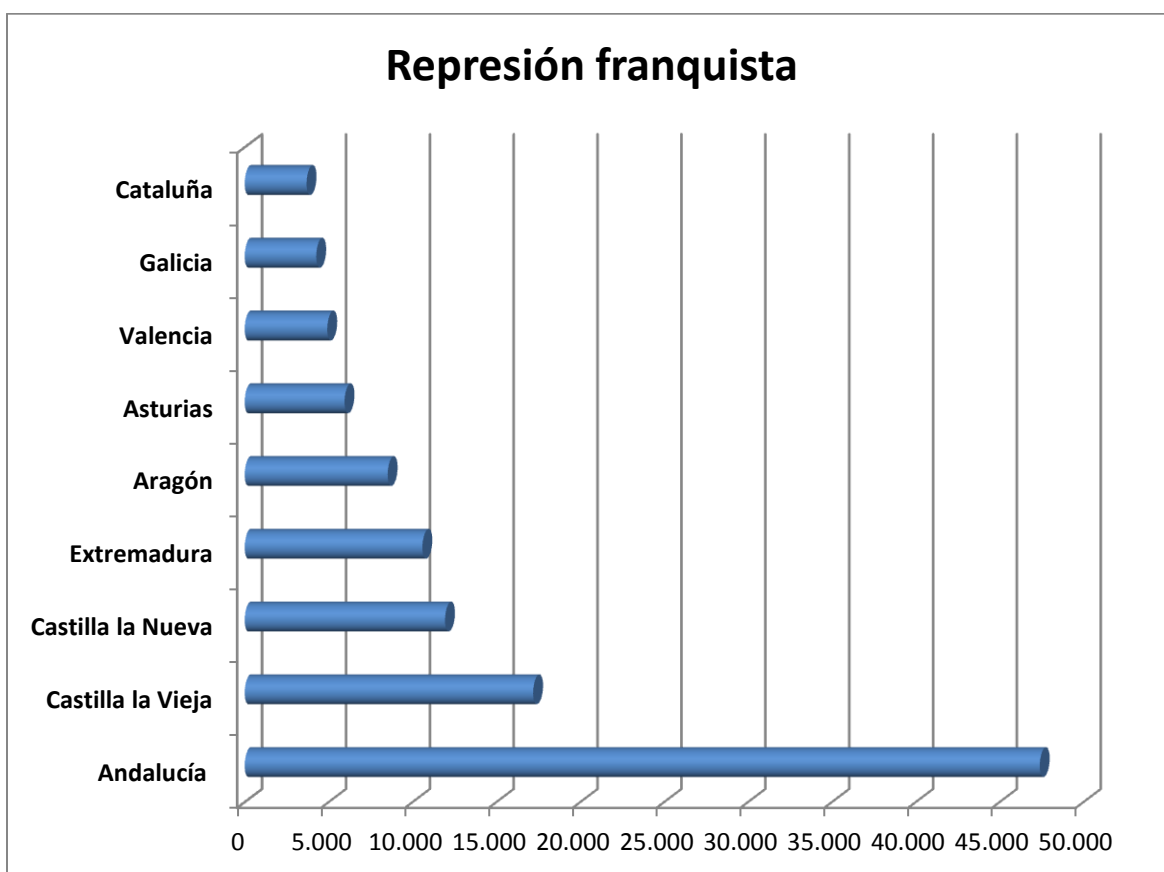
Así vemos que el papel que juega el arte en la película queda relegado a un segundo plano tras las ideologías. La prueba es que el público que en principio aplaude el espectáculo, más tarde es capaz de matar a la intérprete. Las ideologías se muestran superiores al ser humano, y sus manifestaciones y formas de expresión.

Figura 7.14 Cartel de *El otro árbol de Guernica* (España, 1969)



Como consecuencia de la GCE (y posterior a ella, para huir de la represión franquista), fueron miles los refugiados que se desplazaron en el territorio español y hacia muchos países extranjeros. Una película que habla al respecto es *El otro árbol de Guernica* (1969), a partir de las vivencias de los niños que fueron obligados a exiliarse por la guerra (**Figura 7-14**). Basada en la novela de Luis de Castresana, este relato autobiográfico retrata la aventura de dos niños vascos que son acogidos por hogares adoptivos en Bélgica. Estos infantes sufren malos tratos por sus compañeros, que los discriminan por su calidad de ser extranjeros y españoles. Este hecho fue visible en la vida real en numerosos campos de refugiados en Francia, donde se dieron casos lamentables de “incomprensión u hostilidad extranjera hacia España” (Gubern, 1986, p. 150).

Tabla 7.4 Víctimas de los franquistas en las regiones con mayores índices de represión durante la GCE.



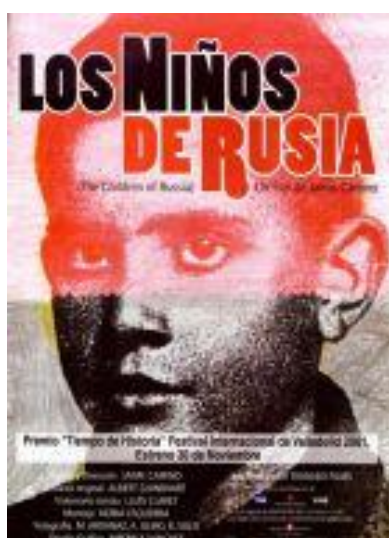
Fuente: Elaboración propia a partir de Preston (2011, p. 817).

Los niños de Rusia (2001), reúne los testimonios de quienes fueron trasladados en calidad de refugiados a Leningrado, Moscú y otras ciudades soviéticas, cuando en 1937 se decidió en la España republicana, proteger de los estragos de la guerra a los niños, enviándolos al extranjero. Las conclusiones principales del filme de Jaime Camino hacen alusión a las secuelas que el desarraigo provocó en los cerca de 3.000 niños españoles que fueron embarcados a Rusia.

Uno de los daños que se les causó de por vida, según los testimonios expuestos por los entrevistados, fue el sentirse extranjeros en todas partes, pues en Rusia nunca dejaron de añorar la España abandonada de manera abrupta, y al regreso, después de casi 20 años, no

podieron hallar su lugar en una sociedad tan distinta a aquella que los acogió por tanto tiempo. Al final, atestiguan los afectados, que más de la mitad de aquellos niños devueltos adultos a su tierra natal, volvieron a dejar España con diferentes destinos (gran parte de ellos retornaron a Rusia), ahora de manera voluntaria y como consecuencia del mencionado sentimiento de desarraigo y de falta de pertenencia a un contexto español que les resultó ajeno (por condiciones religiosas, políticas, familiares, etc.).

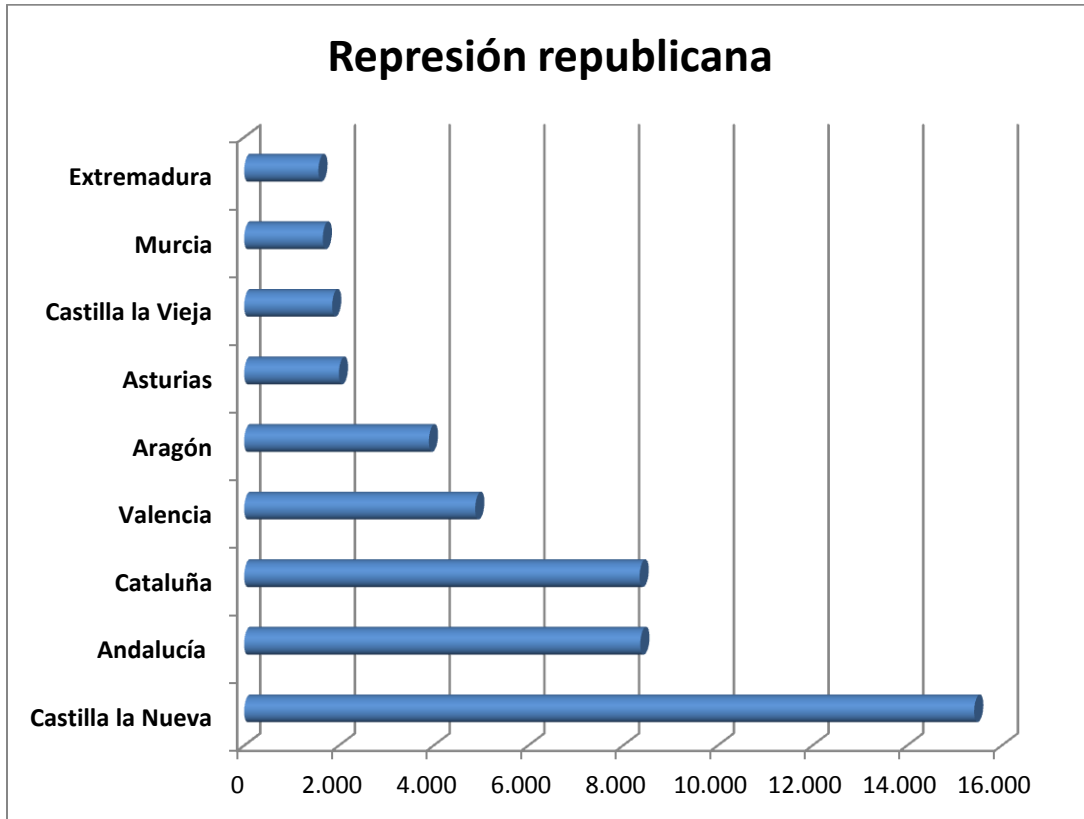
Figura 7.15 Cartel de *Los niños de Rusia* (España, 2001)



De los 3.000 niños que fueron expatriados, regresaron a España 1.500 aproximadamente. De ellos, la mitad retornó a la URSS porque “no se adaptó a la España franquista”, y al comprobar que “después de veinte años, los sentimientos entre padres e hijos se habían quebrado por la larga ausencia”.

Los que se quedaron (aproximadamente 800), sufrieron la desconfianza del franquismo, al asumirlos como agentes comunistas, sumado a que la CIA y el MI-6 británico interrogó a los que habían trabajado en “lugares de responsabilidades para averiguar secretos militares”. Mientras que los que retornaron a la URSS fueron vigilados por la KGB por si eran agentes occidentales (Crusells, 2006, p. 313).

Tabla 7.16 Víctimas de los republicanos en las regiones con mayores índices de represión durante la GCE.



Fuente: Elaboración propia a partir de Preston (2011, p. 817).

7.2 Contexto histórico de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

7.2.1 Antecedentes históricos del CAI

La historia de desigualdad en la región mesoamericana (que comprende el sur de México y norte de Centroamérica), está unida con la particular repartición de la riqueza que se dio tras la conquista española del siglo XVI. De manera pacífica, Centroamérica proclama su independencia de España el 15 de septiembre de 1821, sin embargo los

regímenes libertos del siglo XIX no hicieron más que perpetuar el orden colonial, pues se continuó con una economía esencialmente agrícola y dependiente de las exportaciones de materias primas a las metrópolis.

En 1871 se da una “Reforma Liberal”, teniendo como caudillo a Justo Rufino Barrios, sin embargo, fueron los sectores más conservadores de la sociedad, los que aprovecharon el movimiento, permaneciendo casi intacto su dominio feudal sobre la mayor cantidad de habitantes. En los inicios del siglo XX, Guatemala estaba gobernada por Manuel Estrada Cabrera, uno de los tiranos más déspotas del continente, quien gobernó durante 22 años (González, 1994, p. 10).

Mientras eso sucedía en Guatemala, en 1905 la *Northern Railway* estadounidense, “Subsidiaria de la Compañía Frutera, se apodera de los ferrocarriles de Costa Rica”, y en Honduras, dicha Frutera se hace con el monopolio del banano. De tal forma, toda Centroamérica se vuelve “una zona de influencia norteamericana”. Los comerciantes e industriales norteamericanos, se alían con los acaudalados terratenientes guatemaltecos, consiguiendo beneficios para ambos grupos, en detrimento de los pequeños comerciantes y el resto de la población en general (González, 1994, p. 11).

La esperanza de un régimen menos dictatorial brilló mientras se derrocó a Estrada Cabrera, por un movimiento popular comandado por los Unionistas. Sin embargo, dicho movimiento fue rápidamente abortado por un golpe militar. Posterior a ello, se sucedieron en el poder de manera anómala varios militares, hasta que tomó el poder Jorge Ubico, militar de alto rango que reinstauró la dictadura tiránica por otros 14 años, que duró su gobierno, desde 1931 hasta 1944.

Durante su gobierno, los intelectuales y demás sectores del pueblo fueron privados de la libertad de expresión, de asociación, perseguidos y torturados si se atrevían a denunciar las arbitrariedades del régimen. González (1994, p. 11), nos ilustra algunas aberraciones ciudadanas que distinguieron la dictadura de Ubico:

- ◇ El decreto 1474 obligaba a los campesinos a prestar servicio al Estado de manera gratuita y obligatoria para construir caminos.
- ◇ El Juzgado de Instrucción institucionalizó la tortura por razones políticas o de orden común.

- ◇ El acuerdo 2795 autorizaba a los terratenientes a matar a los campesinos, en caso de encontrarlos en delito de hurto, siempre que fuera dentro de sus feudos.
- ◇ La palabra “obrero” fue proscrita de la dicción nacional por su connotación comunista, por medio de un acuerdo del dictador, debiéndose usar la palabra empleado.
- ◇ No existía derecho de organización sindical.
- ◇ El gobierno respaldaba el derecho del patrón de destituir a sus empleados sin obligaciones económicas por despido.

Ubico cedió tierras a la *United Fruit Company*(UFCO) compañía estadounidense que para ese tiempo adquirió un tercio de las tierras cultivables de Centroamérica, hecho que consolidó según Carlaccini (2003, p. 33), un “imperio económico y comercial de vastas dimensiones que condicionará no poco la historia política mesoamericana del siglo XX”.

Este cúmulo de injusticias históricas son los antecedentes de los hechos que desembocaron en el CAI. La película *Los civilizadores: los alemanes en Guatemala* (1997), documenta la masacre de Panzós, Alta Verapaz, ocurrida el 29 de mayo de 1978, cuando en plena plaza principal, militares atacaron una manifestación pacífica con un saldo trágico de más de 100 muertos (**Figura 7-17**). Los campesinos solicitaban la legalización de tierras que habían habitado durante años, lucha que los enfrentó con los terratenientes blancos a quienes se había otorgado dichas tierras por precios irrisorios por parte del gobierno de Jorge Ubico, en la década de los años 30.

Importante para esta investigación, es establecer las raíces del desposeimiento económico y cultural de la etnia indígena, provocada por siglos de saqueo de sus bienes por parte de los blancos terratenientes que ocuparon la tierra otrora patrimonio de las etnias originarias precolombinas.

Figura 7.17 Portada de *Los Civilizadores: los alemanes en Guatemala* (Guatemala, Alemania, 1997).



7.2.2 Hechos que decidieron el cambio a la democracia: la Revolución del 20 de octubre de 1944

La sociedad guatemalteca, cansada de los regímenes absolutistas, fue quitando el apoyo a Ubico. Desde inicios de 1944 se dieron varios hechos que aceleraron el fin de la dictadura ubiquista. El gremio de abogados clamó por el restablecimiento de las libertades públicas, y el gremio de maestros se va a la huelga por desatención de sus demandas salariales. Después de intensas jornadas de protestas masivas, y del incidente fatal de la muerte de una profesora de educación primaria (María Chinchilla) a manos de las fuerzas del orden público, Ubico decide terminar su mandato. Sin embargo nombra al militar Ponce Vaides como su sustituto, el cual arrastró consigo todo el aparato dictatorial (González, 1994, p. 12).

Para dar fin a la dictadura de una vez por todas, un grupo de oficiales de reciente graduación, organiza el asalto al Palacio Nacional. Desde la madrugada fueron movilizadas las tropas sublevadas. Al conocer los hechos, cientos de universitarios, obreros, maestros,

trabajadores, sindicatos, salen a las calles para apoyar el asalto. Decenas de camiones y blindados son abarrotados por los civiles, a quienes reparte armas el mismo ejército. Tal movimiento consiguió expulsar a los militares ubiquistas, quedando a cargo una junta militar, que convocó a legislar una nueva constitución (González, 1994, p. 13).

Como producto directo de la Revolución, el doctor en educación Juan José Arévalo es elegido presidente en 1945 por mayoría absoluta en los primeros comicios libres en varias décadas. Se inicia la denominada “Primavera Democrática Guatemalteca”, la cual también incluye el período presidencial del coronel Jacobo Arbenz, hasta su derrocamiento en 1954.

El audiovisual *¡Los diablos no sueñan!* (1998) muestra el carácter y el temple del coronel Arbenz, quien luchando contra la corriente de un hegemónico Estados Unidos, logró significativos avances en la infraestructura física, económica y social de la Guatemala de ese entonces.

Figura 7.18 Fotograma de *¡Los diablos no sueñan!* (Alemania, Suiza, Inglaterra, 1998)



Algo importante es el vasto trabajo de investigación que acompaña al filme. Muchas frases literales del presidente Arbenz que se relatan en la película, dan cuenta del respeto que sintió por las personas a quien sirvió. Ejemplo de ello es la frase: “toda la riqueza de Guatemala no vale lo que vale la dignidad de uno solo de los guatemaltecos”.

7.2.3 Democracia Representativa: la Primavera Democrática Guatemalteca

La democracia guatemalteca se inicia con el “Primer Gobierno de la Revolución”, de Juan José Arévalo, y termina con la abrupta interrupción del “Segundo Gobierno de la Revolución”, de Jacobo Arbenz Guzmán. Las reformas de todo nivel que se dieron en tal período “catapultó” a Guatemala al siglo XX, pues las dictaduras anteriores habían sumido al país en un atraso cultural, económico y socio político.

En ese período revolucionario, se aprobó en 1945 una moderna Constitución, en donde se amplió el espectro de partidos admitidos en las elecciones, se dio autonomía a la universidad pública (de San Carlos), se puso fin al trabajo obligatorio y gratuito de los campesinos, y reestructuró el ejército. Se aprobó el Código de Trabajo, lo que puso coto a la explotación de la clase obrera por parte de los patronos. También se impulsó la escolaridad obligatoria para los menores de todo el país, y la instrucción de base sobre todo en los sectores más pobres de las áreas rurales y urbanas.

El decreto más polémico fue la Reforma Agraria, que expropió a los terratenientes de sus tierras ociosas, para repartirlas entre los campesinos sin tierra, además de limitar y expropiar a las compañías multinacionales (sobre todo estadounidenses, como fue la *United Fruit Company* (UFCO), que habían comprado inmensos terrenos en el período totalitario anterior (Carlaccini, 2003, p. 36).

Al igual que en el caso español, fue debido a estas medidas y muchas otras de beneficio de las mayorías pauperizadas, que el período revolucionario disgustó a los dueños del capital, tanto guatemaltecos como extranjeros, quienes buscaron de múltiples maneras deshacerse del régimen democrático, hasta que lo consiguieron en 1954. En total hubo 32 intentos de golpe de estado en el primer gobierno, y un número no establecido en el segundo, pero de similar número (Carlaccini, 2003, p. 37).

Lo que más golpeó a los intereses de los terratenientes, nacionales y extranjeros, fue la expropiación de las tierras ociosas y la prohibición del trabajo en régimen esclavista del campo (obligatorio y sin paga). Así fue expropiado el 10% de la tierra privada, y a la UFCO el 64% de sus tierras. Las tierras se otorgaron con título vitalicio a 138,000 familias, lo que representó medio millón de los sin tierra en un país de 3 millones de habitantes.

Esto tuvo lugar en 1952, durante el gobierno de Arbenz, quien se valió del Decreto 900 para dar legalidad a la Reforma Agraria (Carlaccini, 2003, p. 40). Se reproducen acá sus primeros dos artículos, donde se pueden apreciar los objetivos capitalistas de la reforma, es decir que no pretendió socializar las tierras (como se dio en los regímenes comunistas) pero sí liquidar las formas de explotación feudal que aún se daban en Guatemala:

Artículo 1: El objetivo de la Reforma Agraria es liquidar la propiedad feudal de la tierra para desarrollar formas de explotación y métodos capitalistas de producción en la agricultura, preparando el camino para la industrialización de Guatemala.

Artículo II: Son abolidas todas las formas de servidumbre y esclavitud, y consecuentemente prohibidas las prestaciones personales gratuitas de campesinos, colonos y trabajadores agrícolas, el pago en trabajo por el alquiler de las tierras.

Figura 7.19 Fotograma de *Testamento* (Alemania, 2003)



Pocos son los materiales fílmicos que documentan el experimento democrático, sobre todo por la destrucción y censura que los vencedores impusieron a tales archivos. Algunas veces es más probable conseguir materiales en el extranjero que en el país. Este es el caso de *Testamento* (2003), dirigida por el alemán Uli Stelzner; quien encontró en el descendiente de inmigrantes alemanes, Alfonso Bauer Paiz, el testimonio viviente de un político que fue parte del proceso reformista y visionario de la llamada “primavera democrática guatemalteca”, cuyo colapso fue detonante del Conflicto Armado Interno guatemalteco (**Figura 7-19**).

Entre las reconstrucciones de ficción que tocan esta etapa de la historia de nuestro país, sobresale *El silencio de Neto* (1994). La película inicia describiendo las características que tuvo la educación durante el régimen democrático, así intenta mostrar un ambiente de libertad y de respeto por las opiniones de los educandos, así fuesen niños aún. Al final de la película, y tras el derrocamiento del gobierno de Arbenz, contrasta el panorama educativo revolucionario con otro más bien impuesto por el gobierno pro estadounidense, ya que el nuevo profesor despliega en clase un mapa de los EE.UU. y se muestra interesado en que los niños aprendan las capitales de sus estados, todo lo cual pronunciado en un inglés con fuerte acento extranjero.

Además del sistema educativo, *El silencio de Neto* contrasta el clima de libertad y de estabilidad que privaba en la capital guatemalteca durante los gobiernos revolucionarios, con el clima de desorden y persecución de los días posteriores a la contrarrevolución.

7.2.4 Interrupción del orden constitucional: la Operación PBSUCCESS como detonante del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI).

Existieron múltiples fuentes de desestabilización que amenazaron en todo momento el experimento revolucionario, las cuales pueden agruparse en dos sectores: el interno, comprendido por los terratenientes, agroindustriales, empresarios del sector privado, miembros del ejército y la jerarquía de la Iglesia católica; y el externo: la *United Fruit Company* (UFCO), cuyos socios mayoritarios estaban emparentados con el director de la CIA (Dulles). Fue por tal motivo que la Agencia Central de Inteligencia estadounidense, tuvo la responsabilidad de diseñar, organizar y ejecutar lo que se llamó la “Operación *PBSUCCESS*”, nombre en clave de la invasión a Guatemala.

En el informe de La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (citado por Carlaccini 2003, p. 43), se presenta el testimonio de Nicholas Cullather, ex agente de la CIA, quien describe con detalles las tácticas de guerra de desgaste que se utilizaron para destruir al enemigo: Estrategia de desinformación, presiones psicológicas, listas de funcionarios por amedrentar, amenazar y asesinar”. Las operaciones militares se iniciaron el 18 de julio de 1954, con la invasión desde Honduras del “Ejército de Liberación

Nacional”, la mayoría mercenarios entrenados por asesores estadounidenses, apoyados por pilotos del mismo origen, cuyos aviones fueron los únicos en asediar desde el aire las bases del ejército guatemalteco, cuya jerarquía pactó con los agresores al cabo de algunas semanas de tímida oposición.

El 27 de julio de 1954 Jacobo Arbenz Guzmán renunció a la presidencia, para luego ser humillado públicamente en el aeropuerto antes de ir al exilio (lo fotografiaron semidesnudo). Tal golpe a la democracia incipiente, socavó las esperanzas del pueblo de lograr la reinstauración por la vía electoral, por lo que fue el antecedente más concreto y la causa más decisiva de lo que vendría a ser una guerra civil de 30 años (Carlaccini, 2003, p. 44).

Figura 7.20 Cartel de *La Bestia Verde* (República Democrática Alemana, 1962)



Este movimiento armado es clave para la comprensión del origen del CAI, pues aunque se dio 6 años antes de los primeros combates, hundió al país en un sentimiento de indignación y de frustración, ante la agresión externa y la pérdida de la Primavera Democrática de 10 años de duración.

La única producción audiovisual que da razón de esta invasión, es la miniserie de ficción hecha para la televisión de la República Democrática Alemana llamada *La Bestia Verde* (1962), la cual está basada en la novela homónima de Wolfgang Schreyer, novelista

exitoso que cuenta que el libro se vendió “como ninguno”. Para lograrlo, investigó fuentes, incluyendo periódicos de las dos Alemanias (**Figura 7-20**). Publicó otros libros que tienen como tema central la realidad de Guatemala. Stelzner dice al respecto: “leo esos libros y me encantan, Schreyer tiene talento y habilidad para mezclar la ficción con la realidad. No es literatura mundial, sino obras con inteligencia dirigidas al pueblo, novelas basadas en hechos” (Stelzner, 2012, p. 3).

El filme trata de la historia de Antonio Morena, exsargento de la Fuerza Aérea Alemana, quien es víctima de un chantaje y se involucra como piloto mercenario en la intervención norteamericana contra el gobierno democrático de Jacobo Arbenz. Según palabras de Valdez (2012, p. 2), “poco a poco, la película evoca el amor en medio de la guerra y describe momentos y personajes importantes del país. Aparece por ejemplo, el embajador de EE.UU. Puerifoy, que representa a la *United Fruit Company*, cuyos intereses motivaron en parte la intervención”.

Tras el retroceso que significó la Contrarrevolución de 1954, Guatemala retornó a la injusta estructura de las relaciones económicas, culturales y sociales feudales, que han existido en el país en los últimos 500 años. En un esfuerzo por explicar las condiciones que dieron lugar al CAI, citamos a continuación el informe *Guatemala, memoria del silencio* que la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, CEH, publica en 1999 lo siguiente:

El carácter antidemocrático de la tradición política guatemalteca tiene sus raíces en una estructura económica caracterizada por la concentración en pocas manos de los bienes productivos, sentando con ello las bases de un régimen de exclusiones múltiples, a las que se sumaron los elementos de una cultura racista, que es a su vez la expresión más profunda de un sistema de relaciones sociales violentas y deshumanizadoras. El Estado se fue articulando paulatinamente como un instrumento para salvaguardar esa estructura, garantizando la persistencia de la exclusión y la injusticia.

La CEH concluye que fenómenos coincidentes como la injusticia estructural, el cierre de los espacios políticos, el racismo, la profundización de una institucionalidad excluyente y antidemocrática, así como la renuencia a impulsar reformas sustantivas que pudieran haber reducido los conflictos estructurales, constituyen los factores que determinaron en un sentido profundo el origen y ulterior estallido del enfrentamiento armado (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pp. 22 y 24).

El CAI se caracterizó por ser una guerra de baja intensidad, de desgaste para el enemigo, y con la modalidad de ser una “guerra de guerrillas”, urbanas y rurales. Según lo visto arriba, desde 1960, se generaron en Guatemala condiciones sociales y económico-culturales que propiciaron la lucha a través de las armas, de aquello que se había conquistado en la Revolución del 20 de octubre: un estado de beneficio nacional, independiente de los sectores poderosos. Después de la contrarrevolución de 1954, la mayoría de conquistas sociales revolucionarias fueron eliminadas. Las tierras expropiadas por la reforma agraria fueron reintegradas a sus antiguos dueños, disueltos los comités campesinos, restaurado el trabajo forzado y gratuito de los indígenas en el campo. Los profesores que habían enseñado en la Revolución fueron destituidos (2.236 docentes en 1954-55) (Carlaccini, 2003, p. 47).

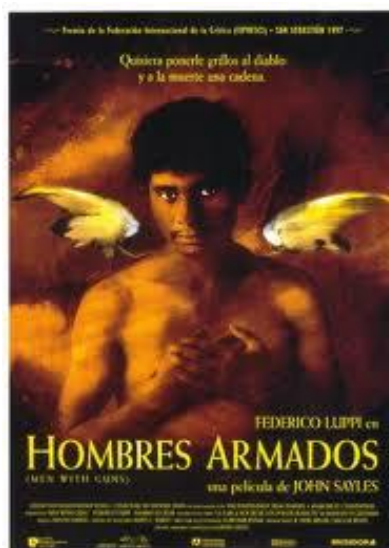
En el transcurso del CAI, se levantaron en armas diversos grupos guerrilleros: el frente rebelde Movimiento Revolucionario MR 13 en 1962, formado originalmente por los militares sublevados en 1960; las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR), en 1963, el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT), otrora ente político y que más tarde fue declarado ilegal por el gobierno contrarrevolucionario; el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), en 1972, la Organización del Pueblo en Armas (ORPA), en 1979, al tiempo que la guerra de guerrillas se concentró en el campo y disminuyó en las ciudades (Carlaccini, 2003, pp. 56-63).

Los combates entre la guerrilla y el ejército y sus consecuencias son vistos en varias películas, como *Las Cruces, poblado próximo* (2006), o en *Hombres Armados* (1997). A pesar de que esta última película no muestra ninguna escena de violencia literal, sí relata las torturas y atrocidades que los miembros del ejército ejecutaron en contra de la población civil. Consecuencia de ello es el temor de los lugareños de hablar con el profesor que investiga la muerte de sus amigos médicos. Además se ve la crudeza de la pobreza en que vive la gente, cuando se retrata la desnutrición de la misma, así como también las consecuencias de la guerra en la orfandad del niño que sirve de guía al médico.

Otro hecho que sugiere *Hombres Armados*, es el origen de la violencia común que actualmente afecta a Guatemala: los miles de combatientes desmovilizados que no encuentran otro oficio para vivir que el que mejor saben hacer: violentar, asaltar y matar,

ahora en contra de turistas y visitantes de las zonas heredadas de las guerras de guerrillas (Figura 7-21).

Figura 7.21 Cartel de *Hombres Armados* (EE.UU., 1997)



Las Cruces, poblado próximo se remonta a los tiempos de la guerrilla en los años 80, para ser más exactos en el año de 1986. La aldea La Esperanza ha sido arrasada por “los pintos” (el ejército) y llega el aviso que el próximo objetivo es la Aldea Las Cruces. En *Las Cruces* conocemos importantes tradiciones mayas en sus fiestas y su modo de vivir rodeados de naturaleza, aunque con la intranquilidad causada por el Conflicto Armado Interno que se desarrolla en el país. La decisión de huir y luchar debe ser analizada por los líderes de la comunidad y llega el apoyo de siete guerrilleros dispuestos a arriesgar su vida por proteger al pueblo. Estos combatientes son los mejores en su área, reunidos por la idea de la revolución, han vivido en la montaña durante varios años (tomado de la página web de la película).

Una película que describe el horror vivido por el pueblo maya durante el CAI es *Cuando tiemblan las montañas* (1983), sobre todo cuando el ejército guatemalteco empleó como “táctica de guerra” destrozando las casas, los cultivos, matando a los animales domésticos y asesinando a sus habitantes. Estas acciones eran empleadas como castigo para los civiles que

habían apoyado a los guerrilleros, y también como aviso de prevención para los pobladores de las aldeas vecinas, para que no intentaran hacerlo (**Figura 7-22**).

Figura 7.22 Portada de *Cuando tiemblan las montañas* (Estados Unidos, 1983)



El fin de la guerra se debió a las Conversaciones de Paz que se llevaron a cabo entre los actores de la guerra desde 1987 hasta 1996. En enero de ese año, las nuevas elecciones llevaron a la Presidencia de la República a Alvaro Arzú Irigoyen, quien dio prioridad al proceso de negociación. De esa manera el Gobierno y la URNG (Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca, órgano que aglutinó a todos los grupos guerrilleros), concluyeron el largo proceso que, contando con la participación de las Naciones Unidas, en calidad de moderador y con el respaldo de la comunidad internacional, culminó en la firma el 29 de diciembre de 1996 los Acuerdos de Paz (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 227).

Los Acuerdos establecen compromisos que representan un logro del pueblo guatemalteco, sin embargo después de 16 años, estos acuerdos no se han cumplido en su totalidad, lo cual ha generado multitud de protestas por parte de las víctimas. Un ejemplo de ello es que las organizaciones que aglutinan a los campesinos han marchado en abril de 2012 hasta el congreso: cientos de familias atravesaron a pie el altiplano de Guatemala (200 Km), para exigir que se cumplan los acuerdos, y cesen las hostilidades que aun, hoy día, los

patronos y dueños de la tierra continúan perpetrando en contra de ellos cuando se atreven a exigir justicia salarial y alimentaria.

7.2.5 Dictadura militar en Guatemala

Tras la caída de Arbenz, Guatemala se vio sumida en un estado militarizado, de dominio totalitario por parte de los vencedores, y puesto que los miembros del ejército invasor más bien fueron la fachada de una conspiración intra e internacional, sus principales líderes no fueron quienes heredaron el poder (como sí lo fue en el caso de España). De hecho el principal caudillo, Carlos Castillo Armas, quien fuera proclamado presidente en un discutido plebiscito el 10 de octubre de 1954, fue asesinado en el interior del Palacio Nacional en 1957 sin que hasta ahora se haya aclarado el crimen.

Desde 1954, hasta 1985, año en que se eligió al primer presidente de la nueva época democrática, el quehacer político del país comprendió una serie de golpes de estado maniobrados por los militares, alternados por elecciones fraudulentas que instauraron regímenes anticomunistas represores. En medio de tal caos, algunos sectores del ejército que heredaron los principios arbencistas y revolucionarios, dieron origen a varios intentos de rebelión armada, los cuales se concretaron en 1960, cuando tuvo lugar el “Levantamiento militar del 13 de noviembre”, en el cual, la tercera parte del ejército combatió abiertamente en contra del régimen impuesto. Esta operación fue controlada gracias a las redes de inteligencia que eran asesoradas por expertos estadounidenses.

Pese a ello, este movimiento fue clave en la historia guatemalteca, pues reveló que en el mismo seno del ejército habían disidentes dispuestos a retomar la opción democrática, pero sobre todo, marcó el inicio del movimiento guerrillero que sustentó una guerra civil de 36 años. (Carlaccini, 2003, p. 51).

Uno de los sucesos que por su magnitud alcanzó la atención mundial, y que prueba el salvajismo de los procedimientos gubernamentales y los niveles de represión alcanzados en el país (así como el aislamiento internacional derivado de eso), fue el allanamiento de la Embajada de España el 31 de enero de 1980. Durante la presidencia del Gral. Lucas García, las fuerzas del Estado, compuestas por la policía regular y secreta (más de 100 agentes),

con el apoyo de la inteligencia militar, luego de allanar la sede diplomática, violando todas los acuerdos internacionales de protección del espacio soberano, atacaron con lanzallamas a los campesinos que se hallaban atrincherados en el interior, quienes en un intento de que la comunidad internacional prestara ojos y oídos a las denuncias de las masacres que se daban cotidianamente en sus comunidades, habían ocupado la sede diplomática.

El único superviviente de la masacre, el embajador español Máximo Cajal y López, fue liberado poco antes de morir en el incendio, pero fue perseguido por las fuerzas del Estado incluso en el hospital privado donde había sido recluido. Fue necesaria la acción emergente de varios embajadores, quienes al darse cuenta que en Guatemala no había otro refugio seguro para esconderlo, secuestraron al embajador y lo condujeron en secreto a la embajada de EE.UU., único lugar que los sicarios oficiales no se atrevieron a violentar. El resultado fue de 37 personas quemadas vivas, que incluye a los campesinos, las familias del personal que trabajaba en la embajada, el secretario de la misma, además de un ex presidente y un ex canciller guatemaltecos; y entre los líderes campesinos, el padre de la activista indígena y premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú: Vicente Menchú. Con 11 años de edad, el autor de esta tesis fue testigo mediático de este suceso (a través de la televisión), y puedo decir que en lo personal han quedado grabados en mi retina y en mi memoria, los cadáveres calcinados de aquellos inocentes, quienes son tan solo algunas de las víctimas del genocidio guatemalteco.

En marzo de 2013, en Guatemala se ha dado trámite al primer juicio por genocidio en contra de un ex jefe de Estado: el general retirado Efraín Ríos Montt. Este lideró la dictadura en 1982 y 1983 y gozó de inmunidad hasta 2010 en virtud de su calidad de diputado del partido FRG. Sin embargo, fue la justicia española quien inició años atrás (en España), un proceso internacional *in absentis*, a razón de que se trata de crímenes de lesa humanidad.

La importancia de los medios de comunicación para la documentación e incriminación histórica es tal, que existe un largometraje que puede considerarse como una “evidencia material de los hechos” llevada a la pantalla y con implicaciones legales. La documentalista norteamericana Pamela Yates fue contactada por el cuerpo de abogados que asesora a las víctimas guatemaltecas para la condena internacional de Ríos. De ahí surgió la idea para producir la película documental *Granito de arena* (2011).

Estos jueces españoles vieron una entrevista con Ríos Montt en una película anterior de su autoría (*Cuando las montañas tiemblan*, 1983), y preguntaron a la cineasta si tenía “más pruebas” en contra del tirano. En palabras de Julio Solórzano, hijo de Alaide Foppa, periodista asesinada en 1980 por el ejército, sucedió que:

Una abogada española que trabajaba con un grupo de personas en la presentación de evidencias para llevar a juicio a varios responsables de las masacres ocurridas a principios de la década de 1980 se puso en contacto con Yates. Le pidió que buscara entre el material no utilizado en *Cuando las montañas tiemblan* algo que pudiera ayudar como prueba en el juicio contra Efraín Ríos Montt, que se preparaba en España. (Solórzano, citado por Saravia, 2012).

Figura 7.23 Cartel de *Granito de arena* (Estados Unidos, 2011)



Yates relata que luego de encontrar la entrevista en sus archivos, ubicó una parte inédita que muestra al General Ríos haciendo ver que el ejército estaba bajo su mando, y que tenía el control de todas las operaciones militares llevadas a cabo. Esta parte “ha servido como evidencia fundamental contra el militar retirado”. Posterior al hallazgo, la realizadora se puso en contacto con personas a quienes conoció en su primera visita a Guatemala y “grabó nuevo material para complementar el trabajo inédito que tenía de aquella ocasión” (Saravia, 2012).

Granito de arena muestra cómo en los años 80, Yates logró filtrarse en las filas de ambos bandos del CAI para obtener información, puesto que logró ser invitada por la guerrilla a adentrarse a uno de sus campamentos para filmarlos. Algunas de esas tomas no vieron la luz hasta 2012, por temor a que el ejército masacrara a los campesinos que en ellas se veían colaborando con la guerrilla. De todas formas, muchos de ellos fueron muertos por la represión gubernamental.

Por otro lado, un militar de alto rango también invitó a Yates para hacer tomas desde un helicóptero del ejército que iba a bombardear las aldeas que apoyaban a la guerrilla. El documental muestra cómo el helicóptero es derribado a balazos, sin embargo no hubo víctimas. Yates (citada por Saravia, 2012), asegura que desde que filmó a “estos generales en 1982”, ha querido “verlos pagar por sus crímenes”, y afirma que este documental es “un ejemplo del poder de un cineasta para marcar la diferencia y el cambio en el mundo”.

Es posible que Yates vea materializado su deseo, dependiendo del veredicto de los jueces que presiden el juicio contra Ríos Montt por genocidio. Durante los primeros diez días del mismo, más de cien supervivientes han dado su testimonio sobre las atrocidades que el ejército y los paramilitares (PAC), infligieron en su contra en la época del CAI. A Ríos, como a su exjefe de inteligencia, Rodríguez, se les acusa de 1.771 asesinatos solamente dentro de la etnia maya ixil (recordemos que el CAI cobró la vida de 200.000 víctimas, la mayoría mayas).

Cada testimonio ha golpeado la sensibilidad del público asistente y de quienes nos hemos enterado a través de los medios informativos. Como ejemplo mencionaremos el caso de Francisco Velasco, quien declaró bajo juramento la manera en que los militares

dieron muerte a su hija de 12 años, a quien extrajeron el corazón con armas punzocortantes. A continuación se presenta un fragmento de su intervención como testigo en el juicio:

¿Mi niña qué delito tenía? Mi mamá qué delito tenía? Los soldados le sacaron el corazón a mi hija. La encontré con el pecho abierto y sin corazón. Le abrieron el pecho, le sacaron el corazón. No sé si con cuchillo o machete. Pido que haya una verdadera justicia (Prensa Libre, 3 de abril de 2013).

A la niña la encontró en el piso de su vivienda. Aseguró que los militares asesinaron por lo menos a 33 ixiles, de los cuales 12 eran sus familiares, todo ello sucedió en agosto de 1982, mientras Ríos era presidente de facto y comandante general del ejército.

7.2.6 Transición democrática en Guatemala

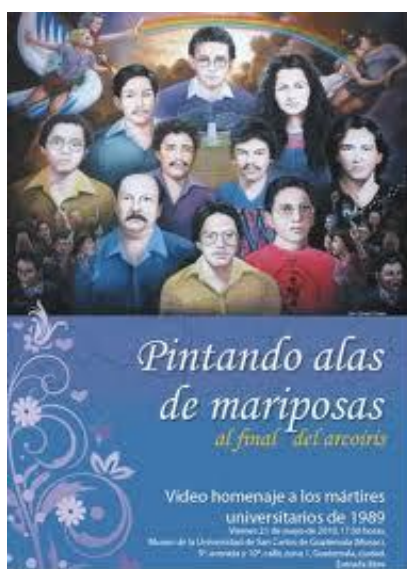
El 19 de enero de 1984 el Gobierno de facto del general Mejía Vítores (el último gobierno militar), anunció por Decretos-Ley 3-84 y 4-84 la Ley Electoral y la convocatoria a elecciones para Asamblea Nacional Constituyente a realizarse el 1 de julio de ese mismo año. Los decretos reactivaron el debate político que había decaído desde el golpe de Estado contra Ríos Montt, y que llevó al poder a Mejía Vítores (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 205).

En noviembre y diciembre de 1985 se realizaron las elecciones generales de las autoridades que encabezarían el primer Gobierno constitucional desde 1954. Esta vez fueron doce partidos los participantes, con la novedad del Partido Socialista Democrático (PSD) que intentó aglutinar la oposición de izquierda. Aunque siempre hubo dudas sobre la actitud que tomaría el Ejército, las elecciones se realizaron sin fraude. El 14 de enero de 1986 asumió el Gobierno el demócrata cristiano Vinicio Cerezo Arévalo, quien se comprometió a promover un estilo político de transición que llamó de “*concertación*”. El Ejército definía su relación con el Gobierno a través de la estrategia de la Estabilidad Nacional impulsada por el nuevo ministro de la Defensa, general Héctor Alejandro Gramajo (que lideraba un grupo de militares llamados “constituyentes”, es decir fieles a la Constitución de 1984). Esta fase política institucional, los militares la definieron como “*la continuación de la guerra por la política*”. Como vemos, la evolución del ejército, y el

relevo generacional de los antiguos mandos castrenses, fueron clave para el restablecimiento de la democracia (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pp. 209 y 212).

A pesar de haber cedido el poder político, los poderes fácticos continuaron casi intactos en la era de supuestas elecciones libres. El audiovisual *Pintando Alas de Mariposas* (2009), narra un hecho de la guerra guatemalteca acaecido luego de reinstaurado el régimen democrático en 1986. Tres años después de iniciado el gobierno civil del Lic. Marco Vinicio Cerezo, en Agosto de 1989, se produce el secuestro y la ejecución extrajudicial de diez estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Figura 7.24 Cartel de *Pintando alas de Mariposas* (Guatemala, 2009).



El material identifica tal atropello como el “agosto negro” de la vida universitaria, pues aunque en los primeros años de la década de los 80 hubo centenares de estudiantes y profesores muertos de la misma forma, cuando todos creían que la matanza había finalizado, estos diez estudiantes mostraron que aún faltaba mucho tiempo antes de la firma de la paz, hecho que sucedió hasta 1996.

7.2.7 Proceso de Recuperación de la Memoria Histórica

7.2.7.1 El informe “Guatemala, Memoria del Silencio”

Con este nombre, se bautizó al informe que la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), finalizó a finales de 1998, cuando se difundió ampliamente por los medios de comunicación de mayor cobertura, así como en formato digital (material interactivo que ayudaba incluso a encontrar a las víctimas por medio de su base de datos) (Carlaccini, 2003, p. 143).

La CEH, fue uno de los frutos de los Acuerdos de Paz, y fue instituida para investigar las violaciones a los Derechos Humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca durante el CAI. Fue establecida en el marco del proceso de paz de Guatemala mediante el Acuerdo firmado en Oslo (Noruega) el 23 de junio de 1994. En dicho Acuerdo se establecen el mandato y otros elementos de integración y funcionamiento de la CEH (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 23).

Los testimonios de las personas que sufrieron violaciones de derechos humanos o hechos de violencia constituyeron la fuente primaria y más relevante del trabajo de la Comisión. La propia CEH, por diversos medios de comunicación, convocó a todas las víctimas y a sus familiares sin distinción, para que concurrieran a contar lo sucedido. Sus testimonios, prestados bajo las normas establecidas por la CEH fueron la base para reconstruir todo un historial de hechos violentos que castigaron a los sectores más vulnerables de la población guatemalteca (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 53).

Muchas de las personas señaladas, desde las propias víctimas hasta los denominados “*testigos clave*”, proporcionaron a la CEH documentos, privados o públicos, cuyo contenido fue considerado tanto para la ratificación de hechos específicos como para el análisis de los diversos capítulos de este Informe (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 55).

La base de datos de la CEH se creó con el fin de sistematizar electrónicamente los casos de violaciones a los derechos humanos y hechos de violencia que la comisión

recopiló en las diferentes zonas del país. Esta sistematización tuvo como objetivo ordenar la información bajo unos criterios previamente definidos, para obtener posteriormente datos estadísticos sobre la frecuencia de los hechos y de sus características específicas: fechas y lugares, fuerzas responsables, rasgos de las víctimas y tipos de violaciones cometidas contra la población (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 66).

En la actualidad, la memoria histórica sigue siendo un punto de discusión entre los distintos actores de la escena pública guatemalteca. Como ejemplo de ello, mencionamos que en 2012 perdió su inmunidad parlamentaria Efraín Ríos Montt, jefe de estado en los años de mayor represión (1982-83). Este ex militar fue denunciado ante las cortes españolas de justicia (el documental *Granito de arena*, EE.UU. 2011, reúne este proceso judicial), por varios testigos que reclaman el delito de lesa humanidad de genocidio, extremo que niegan sus abogados defensores. Incluso el presidente actual de Guatemala, el general Otto Pérez Molina (quien tuvo a su cargo muchas de las operaciones militares en las zonas de mayor represión en los mismos años), niega que se diera el delito. Sin embargo, en el informe de la CEH se exhiben los argumentos que establecen que, el Estado de Guatemala (y por lo tanto las autoridades políticas y militares de ese momento) sí perpetraron genocidio durante el CAI en contra del pueblo maya:

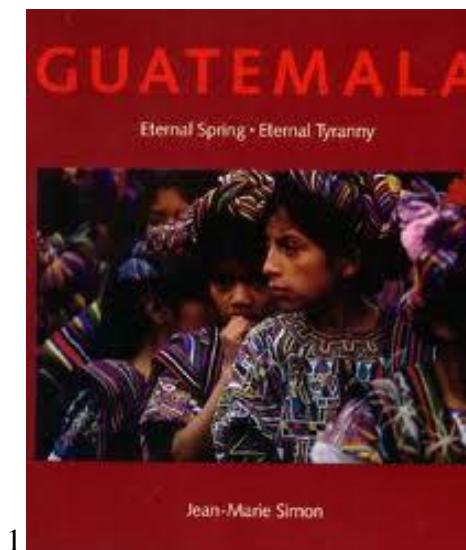
La CEH concluye que agentes del Estado de Guatemala, en el marco de las operaciones contrainsurgentes realizadas entre los años 1981 y 1983, ejecutaron actos de genocidio en contra de grupos del pueblo maya que residía en las cuatro regiones analizadas. Esta conclusión se basa en la evidencia de que, a la luz de lo dispuesto en el Artículo II de la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio, hubo matanzas de miembros de los grupos mayas (Artículo II, letra a), lesiones graves a su integridad física o mental (Artículo II, letra b), y actos de sometimiento intencional de los grupos afectados a condiciones de existencia que acarrearán o pudieron haber acarreado su destrucción física total o parcial (Artículo II, letra c). Se basa también en la evidencia de que todos esos actos fueron perpetrados “*con la intención de destruir total o parcialmente*” a grupos identificados por su etnia común, en cuanto tales, con independencia de cuál haya sido la causa, motivo u objetivo final de los actos (Artículo II, primer párrafo). (Comisión para el Esclarecimiento - Histórico, 1999, p. 51).

Los productos audiovisuales que intentan sacar a la luz pública los excesos de violencia cometidos por el Estado durante el CAI, tienen especial importancia, tanto por la

credibilidad que goza la imagen por sobre el documento escrito (Monterde, 1986, p. 174), así como su poder de “sustituir las otras manifestaciones que suscita el análisis del pasado” (Ferro, 2008, p. 7).

Ese es el caso de *Titular de Hoy: Guatemala* (1983), película documental que narra la investigación periodística que logra evidenciar el apoyo del gobierno de Reagan al régimen totalitario guatemalteco, a través de entrevistas, fotografías y testimonios. Todo eso queda registrado por medios tales como *The Washington Post*, entre otros. Así pues, el mérito del filme es retratar las etapas de un trabajo de investigación que intenta delatar la atrocidad y combatir la impunidad.

Figura 7.25 Portada de la revista “Guatemala, eterna primavera, eterna tiranía”, donde Jean-Marie Simon documenta imágenes del CAI.



1

Titular de Hoy: Guatemala, narra la historia real de dos periodistas estadounidenses, Allan Nairn y Jean-Marie Simon, quienes exploran el Conflicto Armado Interno de Guatemala en 1982 (**Figura 7-25**). La película incluye varias entrevistas importantes, como la hecha a Noam Chomsky, quien critica la hipocresía norteamericana de vedar la venta de armamento al régimen genocida de Ríos Montt, pero por otro lado animar a países “amigos” a convertirse en los proveedores del mismo, como Israel. En otra entrevista, un redactor de la revista *Newsweek* argumenta que por falta de personal destacado en

Guatemala, las noticias que llegan a EE.UU. están desfasadas y por lo tanto no generan interés en el público. Allan Nairn, uno de los periodistas protagonistas, responde que no existe explicación de por qué mientras en Oriente Medio se documenta el asesinato de docenas de personas, en Guatemala se masacran miles de personas sin ninguna repercusión mediática.

En abril de 2013, en pleno juicio por genocidio en contra de Ríos, Nairn ganó relevancia internacional debido a las pruebas audiovisuales que ofreció, tanto para la condena del acusado, como para la incriminación del presidente actual de Guatemala: Otto Pérez (en su momento jefe militar de las áreas de masacres), quien aparece en *Titular de Hoy: Guatemala* mientras es interrogado por el periodista sobre las operaciones del ejército. Constatamos así la relevancia que el cine puede tener en materia de documentación histórica y de recuperación de los hechos de esa índole (Democracy Now, 2013, el video en cuestión puede verse en: www.democracynow.com).

Figura 7.26 Cartel de *La isla* (Guatemala, Alemania, 2009).



Otra película clave en la discusión de la reconstrucción de la memoria la constituye *La isla* (2009), en la que se documenta el proceso de recuperación de más de 80 millones de documentos secretos de la Policía Nacional guatemalteca, que fueron encontrados por casualidad, luego de una explosión fortuita, ocurrida en 2005 (**Figura 7-26**).

En una entrevista publicada en el sitio de internet “Periodismo En Red” (2010), el productor indica que “Muchos han sido los silencios, pero la tragedia de Guatemala no es un acontecimiento aislado en el mundo. La desaparición forzada, el exilio, el genocidio y otros crímenes de lesa humanidad contra población civil inocente se han dado y se siguen dando en otros muchos lugares de este planeta”. Así pues, los motivos que movieron a Stelzner a realizar la película fue contrarrestar el silencio que impera sobre los hechos del CAI:

Hay mucho que decir y mucho que hacer en Guatemala, y esas décadas del conflicto interno no se han trabajado en un montón de aspectos. Siento que todavía hay un gran silencio, no solamente entre los medios de comunicación, sino también en la sociedad y en los ámbitos comunitario y familiar. Quizá esta película promueva que la gente hable, porque sólo hablando se puede, poco a poco, socializar esos traumas. Nosotros recuperamos esas imágenes para devolverlas a la sociedad guatemalteca. Para que conozca, porque negar la propia historia es negarse a sí mismo (Stelzner, citado por Valdizán, 2010).

Para la Asociación Guatemalteca del Audiovisual y la Cinematografía (Agacine), el cine ofrece una buena oportunidad a las nuevas generaciones para que conozcan lo sucedido y empiecen a tomar conciencia a favor del no olvido y de la necesaria exigencia de justicia para que estos hechos no vuelvan a repetirse. El género documental, afirman los organizadores, “es capaz de llegar al corazón y al alma del ser humano, facilitando el debate abierto que tanto se necesita para construir una democracia en paz en sociedades débiles y fragmentadas”, a través de las visiones de otras experiencias internacionales, tan distintas y a la vez tan similares (Periodismo en Red, 2010).

7.2.7.2 El informe de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI

El informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica REMHI, “Guatemala, nunca más” fue un esfuerzo coordinado de todas las parroquias católicas guatemaltecas para revelar, a través de miles de entrevistas, el horror del CAI. En él se denuncian las violaciones a los derechos humanos durante los 36 años que duró el conflicto. La información del REMHI sirvió de base para la investigación posterior que realizó la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, “Guatemala, Memoria del silencio”.

Este informe fue publicado en abril de 1998, incluso antes del realizado por la CEH, fue el fruto de la evolución de la jerarquía de la Iglesia católica, que pasó de cómplice del complot anticomunista internacional contra Guatemala de 1954, a defensora de los derechos de los más necesitados, a través de un proceso de recambio generacional, procurado a partir del Concilio Vaticano II, auspiciado por el Papa Juan XXIII, en 1962-65, y de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968). En tales condiciones, muchos de los mandos medios, altos, y los sacerdotes destacados en las comunidades afectadas por la exclusión, miseria y violencia sistematizada, volcaron su atención en sus posibilidades de intervenir en la suerte de la feligresía. Según la CEH (1999, p. 25), las consecuencias de este giro fueron sangrientas, pues sus miembros fueron considerados objetivo de guerra por el Estado (bajo el concepto de “enemigo interno”, junto a la guerrilla y a sectores sindicales, campesinos, estudiantiles, etc.), y por ello, secuestrados, torturados y muertos muchos sacerdotes, hermanas y catequistas, entre ellos, Monseñor Juan Gerardi, impulsor y organizador del REMHI.

La Iglesia católica asumió una actitud solidaria e intervencionista respecto a las candentes cuestiones sociales, y afrontó la exclusión social renovando y casi revolucionando las líneas eclesíásticas seguidas hasta entonces. En las zonas más internas del país se desarrolló una red capilar de asistencia, los misioneros (muchos extranjeros), apoyaron a los campesinos en la creación de cooperativas agrícolas, se dedicaron a la alfabetización y promovieron proyectos de asistencia sanitaria (Carlaccini, 2003, p. 56).

Como una de las consecuencias de la presentación del REMHI, podemos señalar el asesinato de monseñor Gerardi (acaecido tres días después de entregar públicamente la

investigación), quien fue el director de dicho proyecto. La película del mismo nombre, retrata las vivencias del obispo durante sus años de párroco en El Quiché, región indígena duramente castigada por el CAI. El filme hace suponer que fue su experiencia personal de la crudeza de la guerra, lo que lo hizo interesarse por esclarecer las responsabilidades de tanta violencia. Luego de probar su culpabilidad en juicio, sus asesinos materiales fueron sentenciados a largas condenas en prisión, y fueron identificados plenamente como miembros del aparato represor del ejército de Guatemala. Los autores intelectuales de su crimen aún siguen prófugos de la ley.

7.2.7.3 El juicio por genocidio contra Efraín Ríos Montt

En los momentos en que se escriben estas líneas (5 de abril de 2013), se ventila en los tribunales de justicia guatemaltecos el primer juicio por genocidio en contra de un exjefe de estado, el general retirado Efraín Ríos Montt. El proceso judicial público se inició el pasado 19 de marzo y para esta fecha más de 100 supervivientes han dado su testimonio de manera oral. El proceso ha sido publicado en los principales medios noticiosos alrededor del mundo, debido entre otras cosas, a las implicaciones que pueda tener para el resto de responsables de la guerra sucia librada en Guatemala y América Latina en las décadas de los 70 y 80.

Como ejemplo de ello citaremos parte de la noticia publicada por el diario El País, en su edición electrónica internacional del 20 de marzo de 2013. Este medio indica que “El juicio a Ríos Montt enfrenta a Guatemala con el horror de los ochenta”, en alusión a las masacres por las que se le acusa.

En medio de una creciente expectación, a las ocho y media de la mañana (15.30, hora peninsular española) de este martes, ha empezado uno de los procesos judiciales más esperados en la historia de Guatemala: el juicio al exdictador Efraín Ríos Montt, acusado de genocidio y delitos de lesa humanidad, cometidos durante su mandato de facto entre el 23 de marzo de 1982 y el 8 de agosto de 1983 (Elías, 20 de marzo de 2013).

Por su importancia para la presente investigación, este y el resto de los artículos de este apartado se incluyen de manera completa en los anexos de esta tesis. Las víctimas del CAI que sobrevivieron a sus parientes masacrados, y que presenciaron las torturas y ejecuciones, ahora son testigos de cargo. Por su seguridad han sido trasladados con custodia policial desde Quiché, sitio donde ocurrieron las matanzas de los ixiles. Sus testimonios han sido recogidos por los medios informativos y rayan en lo inverosímil, dada la crueldad con la que fueron cometidos, y la carencia de respeto por la dignidad de las víctimas, por parte de sus verdugos, así se tratase de ancianos, niños, o de mujeres embarazadas.

Un grupo de mujeres testificó el 3 de abril, y atribuyeron a los militares y paramilitares todo tipo de abusos, violaciones, vejámenes, y burlas hacia los parientes. Señalaron a los verdugos de tomar niños pequeños vivos, o bien cabezas decapitadas de ancianas como si fueran balones de fútbol. Otro testimonio da fe de la manera en que se descuartizó una mujer embarazada a la vista del pueblo. Los sesos de la víctima se esparcieron por el lugar, y el nonato junto con las vísceras de la madre fueron estrellados en el piso. La crónica de algunos de estos testimonios se recoge a continuación en los extractos de un artículo de Prensa Libre, del 3 de abril de 2013:

La segunda testigo relató al Tribunal que tenía 12 años de edad cuando las fuerzas castrenses llegaron. Expuso que su madre fue atacada por los soldados en su casa y que vio cómo abusaron de ella. Relató que “Un hombre se dio cuenta de que yo estaba allí y me agarró por la espalda. También me violaron. Mi mamá me decía que me callara porque nos podían matar”. La testigo número 10 explicó al Tribunal que una tropa militar la capturó junto a su madre. Ella cargaba a su hija, que tenía 6 meses de edad. “Huimos cuando capturaron a mi esposo. Ellos quemaron nuestra casa y nos fuimos a la montaña, pero nos encontraron. Me pegaron en la cabeza”, expresó. También contó que su bebé murió como consecuencia de un balazo que le dieron en la boca. Además, relató que su padre y su hermano fueron desaparecidos por los soldados (Ramos, 3 de abril de 2013).

El presidente actual de Guatemala, Otto Pérez Molina ha sido señalado por los testigos como ejecutor de varios crímenes de lesa humanidad. Efectivamente, el militar se desempeñaba en los 80 como jefe militar de Quiché. La película Titular de hoy: Guatemala (1983), muestra la entrevista que los periodistas estadounidenses Allan Nairn y Jean-Marie Simon hicieron a Pérez en esos años, en donde explica con exactitud las operaciones

militares en contra de la guerrilla, las cuales sin embargo implicaban castigar también a la población civil sospechosa de apoyarla.

Uno de los testigos, Hugo Leonardo, quien trabajaba como mecánico del ejército destacado en Nebaj-Quiché, declaró lo siguiente por medio de videoconferencia (por su seguridad se ocultó su paradero físico):

Los militares y los soldados a órdenes del mayor Tito Arias, conocido como Otto Pérez Molina, el general (José Luis) Quilo Ayuso y los comandantes de las compañías de ingenieros coordinaban la quema y saqueo de la gente para luego ejecutarlos... las personas que llegaron a ser ejecutadas en el campamento llegaban golpeadas, torturadas, con la lengua quitada, con las uñas quitadas, entre otras lesiones (Ramos, 5 de abril de 2013).

Recordemos que el cine es definido por Millán como una “expresión cultural”, una “muestra de la identidad de los pueblos que lo generan”, y cita al realizador brasileño Glauber Rocha para afirmar que “un cine nacional es el montaje de las imágenes-sonidos producidos por el pueblo”. También afirma que “el cine está llamado a ser en cada pueblo su memoria histórica, un continuo referente en el que verse reflejado para que la sociedad del país avance con paso firme hacia el futuro” es decir, mirar al pasado para afrontar debidamente el futuro (Millán, 1995. p. 127).

7.2.8 Víctimas del CAI

El informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, CEH, indica que hubo más de 200.000 víctimas de muerte o desaparición forzada (secuestro); a su vez el informe preparado por la Iglesia católica, REMHI, da un número superior. Ambos informes se deben a un proceso de recuperación de datos que implicó miles de testimonios y su verificación contra pruebas documentales. Las diferencias pueden deberse a la proyección que cada comisión dio a sus totales, en un esfuerzo por establecer un dato confiable, y más aproximado a la realidad, ante la falta de evidencias en buena parte de los crímenes relatados (**Tablas 7-5 y 7-6**).

Tabla 7-5 Víctimas del Conflicto Armado Interno Guatemalteco (CAI), según la CEH

Víctimas del CAI	Estimación
1960-1967 (de las fuentes investigadas)	5.000
1968-1969 (de las fuentes investigadas)	5.000
1970-1977 (de las fuentes investigadas)	12.000
1978-1996 (proyección CEH)	132.000
Regiones excluidas de la proyección	7.500
Desaparecidos (según GAM, Jonas)	40.000
Total	201.500

Fuente: Elaboración propia a partir de la CEH (1999, p. 73).

Tabla 7-6 Víctimas del Conflicto Armado Interno Guatemalteco (CAI), según el REMHI

Víctimas del CAI	Estimación
Víctimas de ejecuciones	200.000
Desaparecidos	50.000
Total	250.000

Fuente: Elaboración propia a partir del REMHI (1998).

El Estado guatemalteco fue responsable del 93% de las violaciones a los derechos humanos durante el CAI, esto comprende asesinatos, secuestros, torturas, violaciones sexuales, amenazas, etc. La CEH (1999, p. 103), aglutinó en esta categoría al ejército, policía y demás fuerzas del orden del orden público, grupos paramilitares (PAC), y escuadrones de la muerte. El 3% de los crímenes fueron hechos por la guerrilla y el 4% por otros grupos, o bien, no se ha podido establecer su origen.

La incriminación mayoritaria del Estado hace que, incluso en la actualidad la impunidad impere, ya que han sido pocos los responsables de los crímenes que han sido llevados a juicio. Eso confiere importancia al papel de denuncia internacional que cumplen películas de realización extranjera como *Descubriendo a Dominga* (EE.UU., 2002), la cual documenta la lucha de Dominga (personaje real que de niña sobrevivió a una masacre), en contra de los grupos que detentan el poder militar en Guatemala y que se oponen a toda investigación de sus actos criminales del pasado. También revela la decepción de los ciudadanos estadounidenses al descubrir que sus líderes políticos han apoyado a gobiernos genocidas del extranjero como el de Efraín Ríos Montt, el general que detentaba el poder en ese tiempo. Vale agregar que mientras tuvo lugar la filmación, dicho personaje aún figuraba en el poder en calidad de diputado al Congreso de la República de Guatemala.

Figura 7-27 Cartel de *Descubriendo a Dominga* (Estados Unidos, 2002).

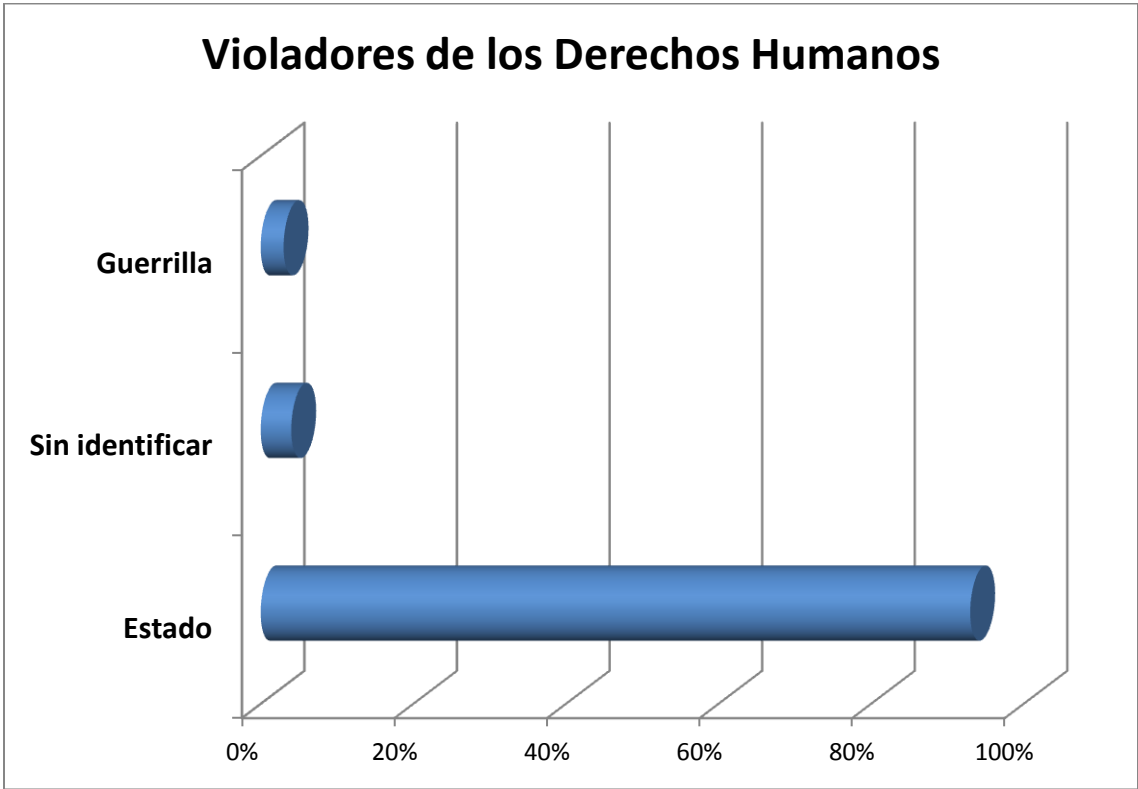


Una característica valiosa de este material filmico, constituye su grabación “en vivo” del regreso de Dominga a su pueblo, y los hechos dramáticos que rodearon su reencuentro con tíos y primos, y también la búsqueda de los cadáveres de su familia. Para ello, y con la ayuda de su esposo y su cuñada, le tocó enfrentarse con el poder militar aún vigente en Guatemala, puesto que toda exhumación de las víctimas de las masacres,

despierta el recelo de los exmiembros de las PAC, quienes saben que pueden incriminarlos en juicios legales por sus actos. Pero sobre todo lo más dramático fue la filmación de las tareas de exhumación de las víctimas, permitiendo al público ser testigo de las maneras diversas en que hombres, mujeres y niños inocentes morían a manos de las fuerzas represoras del Estado de Guatemala.

Descubriendo a Dominga documenta el testimonio de otro testigo de la matanza, quien narra cómo una madre con un niño en la espalda (forma tradicional en que las mujeres mayas portan a sus bebés), se rebeló en contra de los PAC. Al oficial a cargo le lanzó una piedra. Éste enfadado dio muerte al niño de dos machetazos (machete es una herramienta usada en agricultura), y el testigo vio caer la mitad del niño, mientras el resto de su cuerpo permanecía en el regazo de su madre (**Figura 7-28**).

Figura 7-28 Comparación de entes responsables de la violación de los Derechos Humanos.



Fuente: Elaboración propia a partir del informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, (1999 p. 103)

El conflicto guatemalteco se caracterizó por incorporar los conceptos de “limpieza étnica” y de “tierra arrasada” al soporte ideológico de los artífices de la estrategia militar. Desde 1980 en adelante, los objetivos militares pasaron de ser sujetos ladinos urbanos, a campesinos mayas, puesto que se consideró más efectivo “quitar el agua al pez”, es decir, aniquilar las fuentes de abastecimiento de la guerrilla, en este caso la población rural que se sospechaba que *colaboraba* con la guerrilla.

Figura 7-29 Cartel de *Guatemala, la tierra arrasada* (España, México, 2002)



La película *Guatemala: La tierra arrasada* (2002), documenta esta táctica militar, y muestra cómo el ejército y los paramilitares castigaban a las poblaciones civiles sospechosas de colaborar con la guerrilla. La mayoría de origen maya (**Figura 7-30**). Dicho castigo consistió en el aniquilamiento físico de sus habitantes, la muerte de su ganado y animales de granja, y la quema de sus cultivos y casas.

Otra táctica militar que aborda el filme consiste en las “Aldeas Modelo”, donde concentraron a los habitantes del campo para ejercer mejor control en espacios reducidos. Para 1982 había más de un millón de campesinos reclutados por el Ejército en las PAC, que eran comandos paramilitares formados por los vecinos del lugar. El documental acredita

los conflictos de convivencia vividos en 2002, pues los ex PAC siguen siendo vecinos de aquellos a quienes violaron y masacraron.

Figura 7-30 Comparación de las víctimas del CAI según su origen étnico.



Fuente: Elaboración propia a partir del informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, (1999,p. 102)

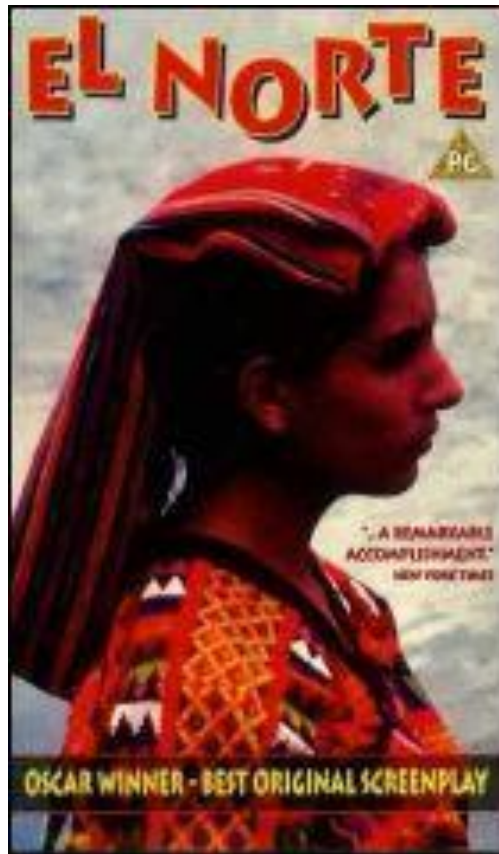
Además de las muertes y de los traumas físicos y psicológicos que acarrió el CAI, otro fenómeno que ocasionó fueron los miles de desplazados y migrantes que buscaron refugio en otras tierras. El cine del CAI revisa este fenómeno en películas como *La hija del puma* (1994), y *El Norte* (1983).

En esta última película, el ejército persigue y mata a los familiares más cercanos del protagonista, quien se refugia para no ser blanco del ataque. Acto seguido, y en compañía de su hermana, se embarca en la aventura de emigrar ilegalmente a los EE.UU., para lo cual recurren al truco de esconderse en camiones de carga que atraviesan el territorio mexicano. Después de contactar un “coyote” en la frontera norteamericana, logran pasar al otro lado,

no sin antes ser asaltados durante el trayecto, y haber tenido que arrastrarse por las cloacas que conectan los territorios.

La parte final de *El norte* refleja las dificultades que todo emigrante ilegal debe sortear para lograr trabajar en tierra ajena. A partir de ello, el filme vuelve a abordar el tema de la guerra guatemalteca, sobre todo reflejando los hechos que debieron enfrentar miles de desplazados, exiliados políticos y refugiados en tierras extranjeras, a consecuencia del conflicto.

Figura 7-31 Portada de *El norte* (Estados Unidos, Reino Unido, 1983)



CAPÍTULO VIII: DIMENSIÓN EDUCATIVA

El Análisis Total (AT) barthesiano como herramienta educativa para lograr los Aprendizajes Integrados (AI) en los estudiantes

Nos encontramos ahora con la última parte de esta tesis, en la que confluyen todas las perspectivas teóricas y metodológicas. Tal y como lo hemos anticipado, aquí evaluaremos si el AT de las películas del CAI es capaz de lograr los AI en los estudiantes. Para ello este capítulo se divide en las siguientes fases procedimentales:

- ❖ Proceso del AT colectivo de películas del CAI.
- ❖ Tratamiento del producto del AT, materializado en las reacciones de los estudiantes que fueron colectadas en el cuestionario cualitativo.
- ❖ Proceso de codificación de las respuestas de los estudiantes, primeramente con los códigos barthesianos (selectivos), y posteriormente con un procedimiento de codificación abierta asistido por la herramienta computarizada de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 5.
- ❖ Interpretación de las frecuencias de las categorías en el conjunto de las respuestas de los estudiantes.
- ❖ Exploración de los AI en las reflexiones de los estudiantes.
- ❖ Reconstrucción colectiva de las películas como “textos únicos” a través del AT.
- ❖ Contrastación de las reflexiones críticas de los estudiantes con los resultados de las Dimensiones Semiótica e Histórica.

8.1 Proceso del laboratorio de análisis colectivo

Paso “0”: Análisis Total (AT), de tres películas del CAI por parte del docente (de manera individual, previo al análisis colectivo): *El silencio de Neto*, *La hija del puma*, *Ixcán*.

1. Capacitación de los estudiantes en el AT a partir de explicaciones magistrales, lecturas dirigidas, proyección y análisis colectivo de las tres películas analizadas previamente por el docente, socialización de los hallazgos (febrero 2010-mayo 2010).
2. Presentación de las películas a analizar por el grupo de estudiantes elegido para tal propósito (50 estudiantes del curso Semiología de la Imagen de la ECC-USAC, julio 2010).
3. Estudio crítico del material fílmico por parte de los estudiantes, a la luz del AT. cuestionario cualitativo (consenso de los hallazgos) (agosto 2010).
4. Reconstrucción de los eventos históricos referidos por los materiales fílmicos, y de las circunstancias contextuales que tengan que ver con sus principales causas y consecuencias. Los estudiantes elaboraron de manera colectiva los AT de las otras dos películas del CAI que aparecen en el capítulo 6: *Las Cruces y Gerardi* (septiembre-octubre 2010).
5. Discusión grupal de los resultados del estudio.
6. Como valor agregado al proceso de investigación, se tuvo la oportunidad de extender los alcances de la reconstrucción de los hechos, pues los estudiantes del ciclo 2010, organizados en equipos de investigación, compartieron la metodología

de análisis con grupos escolares de diferentes facultades y semestres, tanto de la USAC como de otros colegios y universidades (semana del 25 al 29 de octubre).

7. La “transformación” de los fenómenos estudiados se procuró a partir de la presentación del ciclo de cines-foros-talleres denominado “Homenaje al Cine de Memoria Histórica”. En ella, los estudiantes socializaron de manera pública la metodología de análisis barthesiana, y reconstruyeron hechos relativos al Conflicto Armado Guatemalteco (CAI), contando para ello, con la presencia de público interno y externo de la USAC. La actividad se llevó a cabo en la semana del lunes 26 al viernes 29 de octubre de 2010, en la que cada día se presentó una película diferente. Al final de la proyección se realizó un foro, en donde cada película fue analizada por el autor de esta tesis, en compañía de expertos en semiótica, actores invitados de las películas y ex guerrilleros del CAI que se hicieron presentes a la discusión con el público asistente. Al final del foro, se realizó un taller de expresión, en donde los asistentes contribuyeron libremente con reacciones personales y grupales. En total se obtuvo la presencia de 500 asistentes a lo largo de la semana, de los cuales la mayoría fueron estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación.

8.2 Proceso de categorización asistido por el programa ATLAS.ti 5

En esta etapa se empleó el diseño narrativo de investigación para integrar dos grandes secuencias de codificación: primero el AT barthesiano y ahora la codificación abierta de las reacciones de los estudiantes ante las películas visionadas. Para ello se ha tomado como ejemplo el trabajo de investigación de Antoni Casasempere (UNED, Madrid, 2005), sobre todo como referente metodológico para la parte del análisis asistido por el *software* científico ATLAS.ti 5.

Los 50 participantes del laboratorio eligieron de manera voluntaria la película que habrían de analizar, las que quedaron distribuidas de la siguiente forma (**Tabla 8-1**):

Tabla 8-1 Muestra de películas del laboratorio de análisis

No.	Película	Total: 50 Participantes:
1	El Silencio de Neto	10
2	La Hija del Puma	8
3	Gerardi	13
4	Ixcán	6
5	Las Cruces	13

Posterior al visionado, los estudiantes llenaron el cuestionario de recogida de datos (ver instrumento de investigación, (**Figura 4-11**)). Con él se procedió a su lectura, extracción de las principales ideas que atravesaban los distintos bloques de respuestas. Para ello iniciamos el proceso haciendo un análisis de contenido cuantitativo asistidos con la herramienta denominada *Word Cruncher* (devorador de palabras en su traducción literal al español) de ATLAS.ti 5 (**Figura 8-1**).

Para permitir el análisis, primero cuantitativo y posteriormente cualitativo de la información recolectada, las respuestas de los estudiantes fueron divididas en 5 grupos, en relación a las 5 películas trabajadas. Cada uno de los grupos constituyó un “documento primario”, el cual fue ingresado en formato de texto enriquecido (RTF por sus siglas en inglés), al programa mencionado. De esta forma, los temas fueron transformados en frecuencias de palabras. Así, se procesaron todos los documentos primarios para hallar las frecuencias absolutas de los conceptos más mencionados; primeramente por película, y también de manera global en la totalidad de cuestionarios.

Una vez depurados los conceptos más recurrentes en las respuestas de los estudiantes se localizaron 1.897 menciones, que se concentraban en 127 de palabras que se repetían en la mayoría de documentos primarios. Estas también cumplieron con el requisito de guardar más relación con los objetivos del presente estudio.

Figura 8-1 Uso de la herramienta *Word Cruncher* de ATLAS.ti 5

Recuento de frecuencias absolutas con la herramienta *Word Cruncher* de ATLAS.ti 5

Documento primario objeto del análisis

Frecuencia absoluta por palabra

Porcentaje de menciones sobre el total de palabras mencionadas

Word	Size	Count	%
ambiente	14	1	0,01
era	4	1	0,01
el	3	2	0,01
el	3	14	0,08
era	4	1	0,01
ambiente	8	1	0,01
aspecto	7	2	0,02
ambiente	8	1	0,01
ambiente	8	5	0,06
ambiente	8	1	0,01
ambiente	9	9	0,12
ambiente	7	1	0,01
ambiente	6	3	0,04
ambiente	1	1	0,01
ambiente	4	1	0,01

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Para ello se utilizó el criterio de que dichas términos deberían encontrarse en un rango del 0.08 % del total de palabras mencionadas por película, o más, rechazando las que quedasen por debajo de dicho monto, por considerarse poco significativas. Hubo necesidad de depurar los listados, eliminando preposiciones, artículos, conjunciones, etc. así como también verbos o adverbios que por obviedad van relacionados más que todo, a la sintaxis del discurso, y no tanto a significados concretos expresados por los participantes.

Una vez establecidas las frecuencias absolutas de las palabras seleccionadas, el paso siguiente consistió en el proceso de categorización cualitativa, la cual consistió en cotejar las listas de palabras por película, para establecer su presencia al menos en 3 de las 5 películas visionadas, en un esfuerzo por lograr la representatividad de cada concepto, siempre que fuese pertinente, a juzgar por la temática de las películas. Además, para brindar economía y concreción al análisis, en esta parte se agruparon varias palabras con una temática en común (categorías). Para ello fue de mucha utilidad echar mano de un

código de colores para ordenar estos conceptos en el programa Excel, y así identificar con facilidad los grupos de palabras.

De esta forma se acudió al programa Microsoft Excel para hacer un “mapa” de las coincidencias de estos conceptos por película individual, y también en el conjunto, y realizar así una primera depuración categorial. Después de descartar las menos significativas, las 127 palabras se agruparon a partir de conceptos similares, por ejemplo, los conceptos “Guatemala” y “país”, se agruparon en la categoría “pertenencia”. Luego de un proceso de prueba y error, este agrupamiento arrojó un total de 12 categorías (**Figura 8-2**).

Figura 8-2 Organización en categorías según los conceptos más frecuentes

Codificación abierta: frecuencia absoluta de menciones

total por								
No.	categoría	Neto	Puma	Gerardi	Ixcan	Las Cruces	Códigos	
1	310	Guatemala, país	72	46	87	31	74	valor de pertenencia
2	289	personas, gente, pueblo, sociedad	12	17	96	11	153	víctimas
3	230	conocer, cambios, formar, realidad	54	18	82	14	62	contextualización
4	156	guerrilla	1	11	32	9	103	actores: guerrilla
5	155	CAI, guerra	10	15	39	3	88	CAI
6	144	ejército (militar)	0	32	78	0	34	actores: ejército
7	143	muerte, asesinato	0	27	57	2	57	consecuencias del CAI
8	137	historia	27	11	37	24	38	historia
9	132	familia, padres	58	23	16	22	13	valor familiar
10	69	poder	16	13	18	7	15	actores: gobierno
11	67	indígena	8	26	6	19	8	valor de diversidad
12	65	derechos, justicia,	16	8	23	6	12	causas del CAI
	1897		274	247	571	148	657	Total menciones

Fuente: Elaboración propia a través del programa ATLAS.ti

En la **Figura 8-2** vemos el procedimiento gráfico por medio del cual los conceptos más mencionados por los estudiantes, se agruparon en 12 categorías que permitieron un mejor manejo, las cuales se localizaron y etiquetaron en los documentos primarios para su posterior análisis. Para ello se procedió a la codificación abierta, que en ATLAS.ti 5 significa someter a los textos a la búsqueda y selección de los conceptos que se le indiquen, para vincularlos electrónicamente con las categorías correspondientes. Este procedimiento lo podemos ver en la **Tabla 8-2**.

Tabla 8-2 Protocolo utilizado en ATLAS.ti 5 para operar la autocodificación.

Categoría	Protocolo ingresado en ATLAS.ti 5 para la autocodificación de los textos
CAUSAS	CAUSAS:=*just* demand* derecho* lib* paz
CONSECUENCIAS	CONSECUENCIAS:=asesin* desaparec miedo muer* tortura*
CONTEXTO	CONTEXTO:=cambio* conoce* formar realidad
PERTENENCIA	PERTENENCIA:=Guatemala* nuestr* pais país
VICTIMAS	VICTIMAS:=aldea* persona personas poblado* pueblo* sociedad*
EJERCITO	EJERCITO:=ejercito ejército militar*
CAI	CAI:=conflicto guerra batalla
FAMILIA	FAMILIA:=padre madre hij* tío tio herman* papa papá mama mamá familia*
GOBIERNO	GOBIERNO:=gobernante* gobierno poder politic* polític*
DIVERSIDAD	DIVERSIDAD:=indigena* indígena* maya*
HISTORIA	HISTORIA:=hist* sucedi*
GUERRILLA	GUERRILLA:=guerrill* comandante

Para lograr la codificación automática de ATLAS.ti 5 se acudió a la herramienta *auto coding* que solicita ser alimentada con un protocolo específico para hacer el trabajo de rastreo y etiquetado de los conceptos ingresados, en las categorías que se le indiquen. De tal forma que, en la categoría “pertenencia”, se le alimentó el programa con los vocablos guatemala*, nuestr* y país, todo ello separado por el signo “|” y donde el signo “*” implica que todas las palabras con ese inicio quedarán incluidas en la categoría (ver **Tabla 8-2**).

Por ejemplo, las palabras frecuentes que tenían que ver con “asesinato”, “desapariciones”, “miedo”, “muerte”, “tortura”, fueron agrupadas, vinculadas y etiquetadas

electrónicamente con una sola categoría, creada para ello, denominada Consecuencias del CAI.

El programa pide que se le señale la opción de la extensión en el texto a ser etiquetado (palabra, frase o párrafo), en nuestro caso se seleccionó la frase donde estuviese el concepto. A esta frase la denominaremos “cita” (*quotation*), con el objetivo de no perder de vista el contexto de la palabra clave con la que se vinculó la categoría.

8.3 Interpretación de las respuestas según la frecuencia de las categorías

Esta primera fase de análisis mayormente cuantitativo, correspondiente a la presencia de los conceptos clave en las respuestas de los estudiantes, nos permite avanzar al nivel cualitativo, por cuanto nos define el agrupamiento de dichos términos en categorías. Las frecuencias que éstas tengan definirán la importancia que poseen en los criterios de nuestros sujetos.

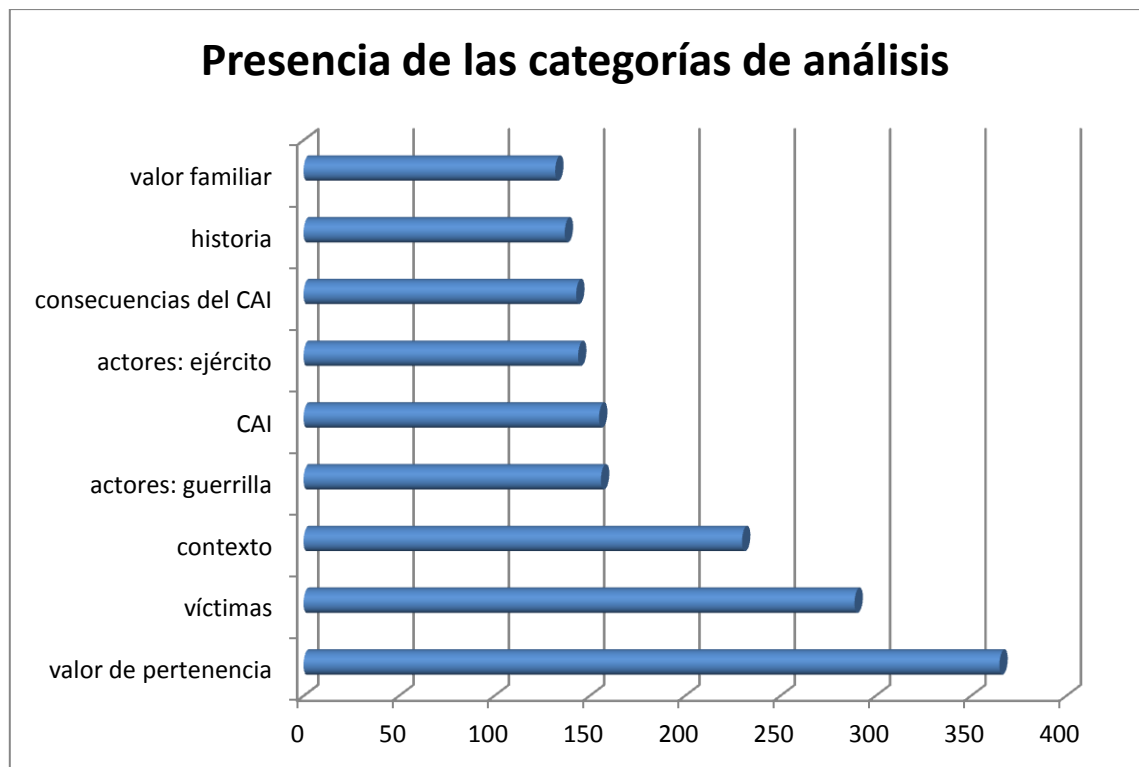
De la distribución por frecuencias se pueden sacar en claro las siguientes consideraciones (**Figura 8-3**):

- ❖ Los conceptos más mencionados (365 del total de 1,897 de palabras pertinentes con mayor presencia), corresponden a los relativos al país: Guatemala (categoría “Pertenencia”), y los que figuran en octavo lugar (137), al concepto “historia”. De aquí podemos derivar que los filmes vistos aportan al espectador, la oportunidad de fijar su atención en los sucesos de la historia nacional.

- ❖ La categoría que ocupa el segundo lugar (denominada “Víctimas”) en la memoria de los cuestionados (289 menciones), es la que se refiere a los personajes que aparecieron en el filme, a quienes recuerdan mayormente por su papel de “víctimas” en el conflicto. Así pues, las palabras “pueblo”, “poblado”, “aldea”, “pobladores” y “sociedad”, significan mucho para los estudiantes sujetos del estudio.

- ❖ En tercer lugar (con 230 menciones), figura la categoría “Contexto” que recoge el impacto que ha tenido el visionado de la película en su percepción de la complejidad de las relaciones entre la película y la realidad. Encontramos que las palabras “conocer”, “cambios”, “realidad” y “formar”, nos hablan de la posibilidad de conocer la realidad a través del cine y reflexionar en los cambios que, producto de dicho conocimiento, puedan hacerse.

Figura 8-3 Distribución de las categorías de análisis en las 5 películas



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

- ❖ A partir de la cuarta posición, encontramos categorías que nombran a los actores del CAI, como lo fueron la guerrilla (156 menciones), el ejército (144), y los políticos, o el gobierno en el poder (69). Esto confirma los objetivos del presente estudio, pues, los estudiantes que vieron los filmes, lograron enumerar los principales actores que tomaron parte del CAI.

- ❖ En quinto lugar (155 menciones), quedaron presentes los hechos ligados directamente con el CAI, con la “guerra”, las “batallas”, y la “lucha” que se vivió en esa época. Mientras que, en el séptimo lugar de menciones (143), los estudiantes se refieren a las consecuencias trágicas de tal evento: “muerte”, “tortura”, “asesinato” y “desapariciones”. Debido a esto, consideramos que tales películas no erran en su propósito de abordar los eventos dramáticos de la guerra que tuvo lugar, de la manera más clara y directa posibles.

- ❖ La novena categoría (132 menciones), correspondiente a los valores familiares de “familia”, “padres”, “hija”, etc., llena de esperanza el cumplimiento de los propósitos de la presente tesis, pues fortalece la hipótesis de que la discusión de los códigos barthesianos y el visionado de películas del CAI puedan orientar los focos de atención del estudiantado.

- ❖ Lo mismo sucede con la onceava categoría (67), y la doceava (65 menciones), puesto que corresponden a las categorías sobre el Valor Inferido de la Diversidad y de los derechos humanos (Causas del CAI), respectivamente. Así que las palabras “indígena”, “derechos”, “justicia”, “injusticia” y “denuncia”, aparecen también en repetidas ocasiones.

8.4 Agrupamiento de categorías en familias y exploración de sus relaciones

El paso siguiente en el proceso fue dotar de sentido a las categorías encontradas. Para ello decidimos agruparlas en “familias” comparando sus relaciones entre sí, diferencias, antagonismos, protagonismos y clasificación cronológica o por su naturaleza. En este punto descubrimos que todas las categorías cumplían con el requisito de estar vinculadas con 4 grupos o familias: el Contexto Histórico, los Actores del CAI, la Explicación del CAI y los Valores Inferidos del laboratorio. La **Tabla 8-3** evidencia la agrupación de las categorías en familias.

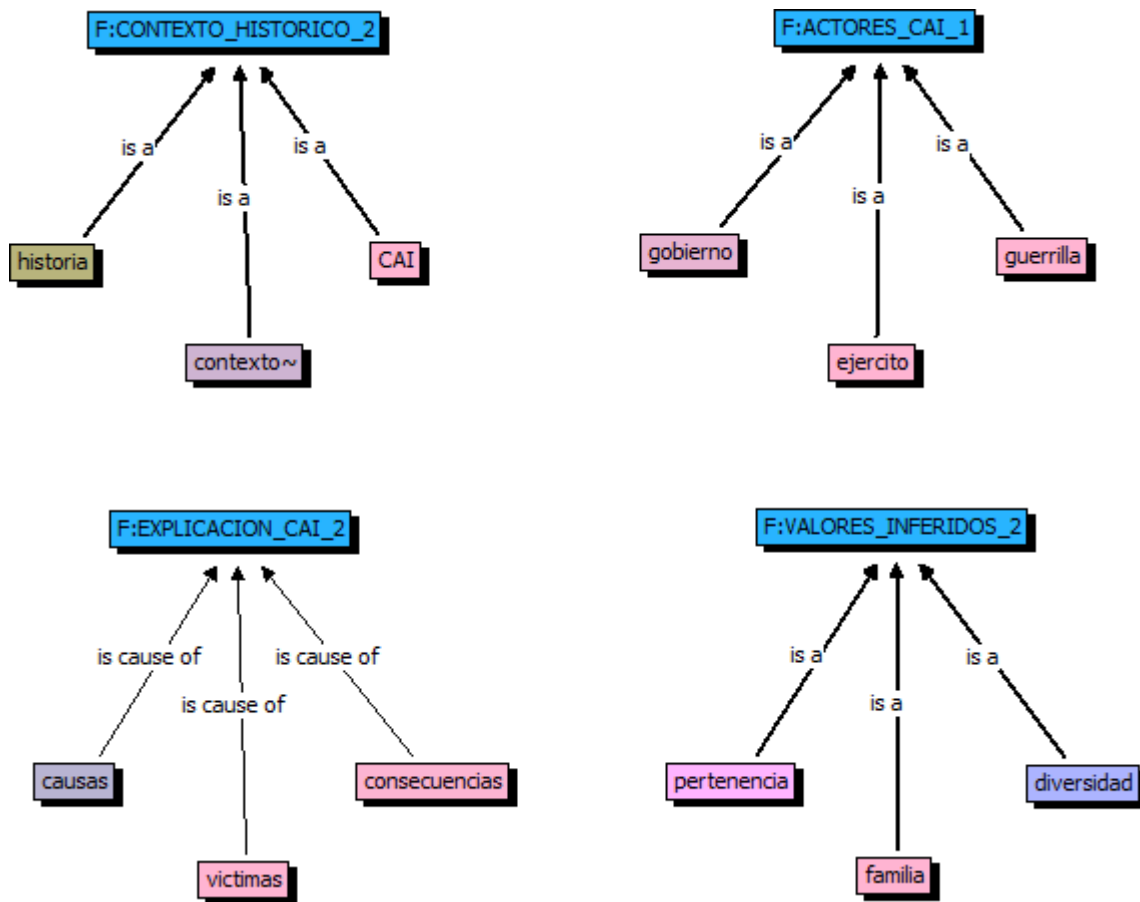
Tabla 8-3 Cuadro de percepciones de los estudiantes agrupados en códigos y familias

Nº	Palabras mencionadas con mayor frecuencia	Categorías	Familias de Códigos
1	Conocer, cambios, formar, realidad	Contexto	Contexto Histórico
2	Historia	Historia	
3	CAI, guerra, lucha, batalla	Conflicto Armado Interno –CAI-	
4	Guerrilla, comandante	Actores: guerrilla	Actores del CAI
5	Ejército, militares	Actores: ejército	
6	Poder, política, gobierno	Actores: gobierno	
7	Derechos, justicia, injusticia, denuncia	Causas del CAI	Explicación /interpretación CAI
8	Personas, gente, pueblo, aldea, sociedad, pobladores	Víctimas del CAI	
9	Muerte, asesinato, tortura, desaparecer	Consecuencias del CAI	
10	Familia, padre, madre, hija, familiares	Valores familiares	Valores Inferidos tras la película
11	País, Guatemala	Pertenencia	
12	Indígena, maya	Valor de diversidad	

Fuente: Elaboración propia asistida por la herramienta de frecuencias absolutas de Atlas.ti 5

Fue de mucha utilidad lograr una distribución gráfica de las 12 categorías y sus 4 familias, para obtener una vista de las redes conformadas, y así evaluar la relación con sus vecinos, la importancia que alguna podría tener sobre las otras, etc. Para ello acudimos a las herramientas visuales que brinda ATLAS.ti 5, sobre todo a la denominada *network* (red de trabajo), la cual se presenta en la **Figura 8-4**.

Figura 8-4 Familias de categorías resultantes del análisis colectivo

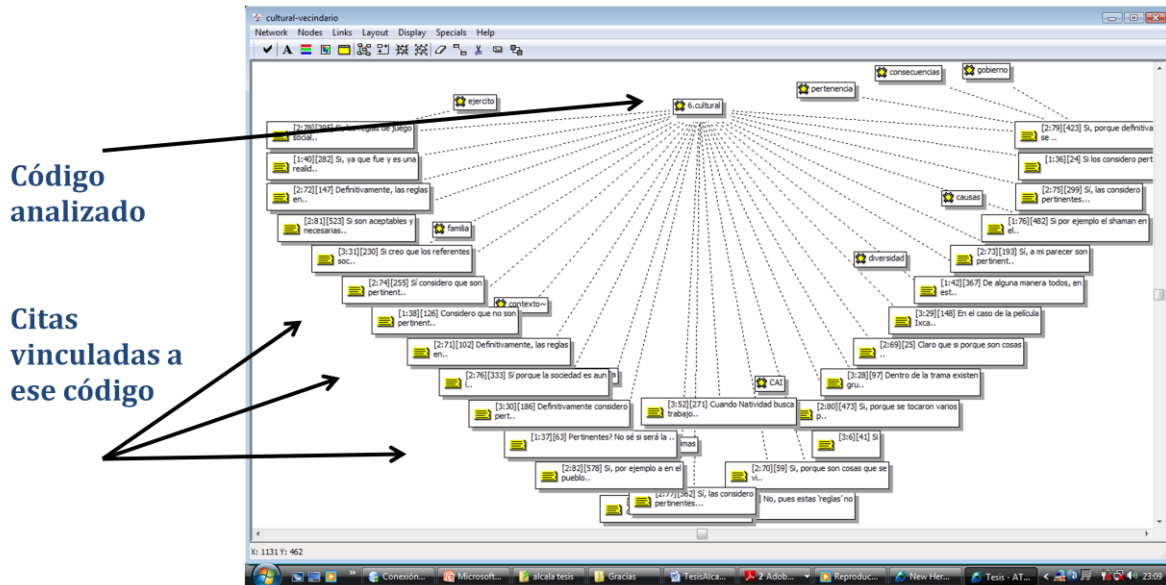


Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo de Atlas.ti 5

Las *networks* o modelos gráficos que ATLAS.ti 5 genera, son espacios que no sirven únicamente para exhibir análisis ya efectuados. Por el contrario, en estas pantallas es posible operar directamente las categorías, de manera tal que se pueden modificar las relaciones de sus “vecindarios”, es decir las citas, códigos y otras categorías con las cuales quedó enlazado el elemento analizado (**Figura 8-5**).

Figura 8-5 Uso de la herramienta *Network* de ATLAS.ti 5.

Network del “vecindario” del código Cultural/Referencial

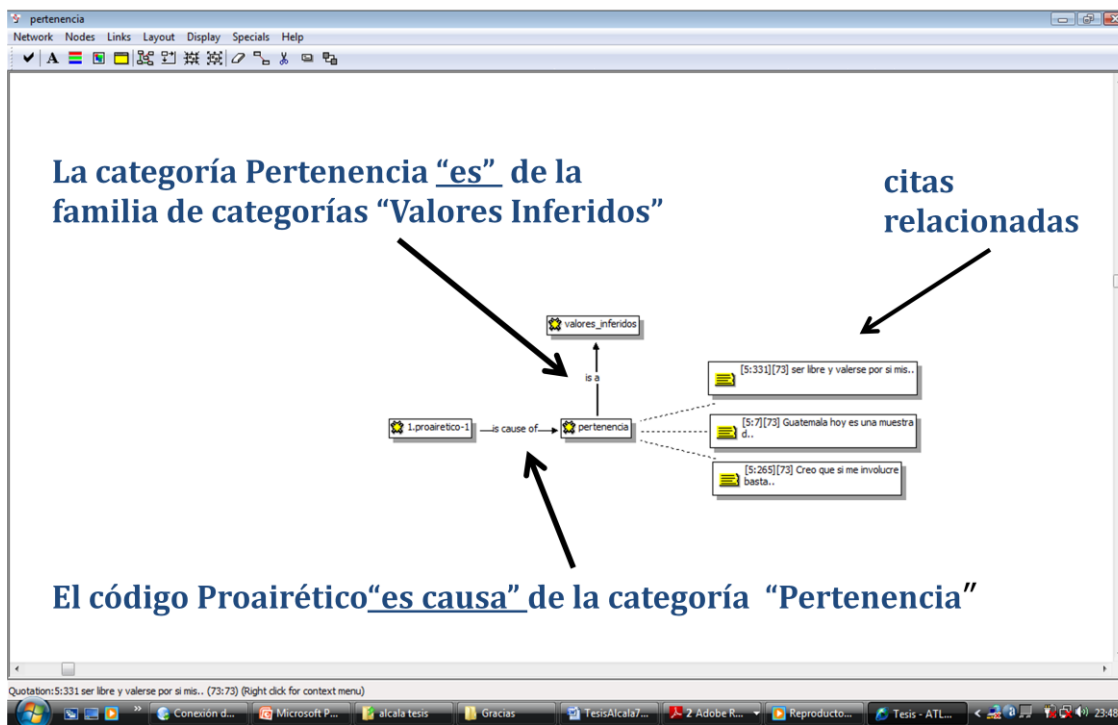


Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Otra posibilidad que brindaron las *networks* fue establecer los distintos tipos de relación que se dieron entre las categorías. En el ejemplo siguiente, podemos ver cómo las citas agrupadas con el código barthesiano Proairético “soncausa de” (*is cause of*), la categoría “Pertenencia”, la cual a su vez pertenece (*is a*), a la familia de categorías “Valores Inferidos” (Figura 8-6).

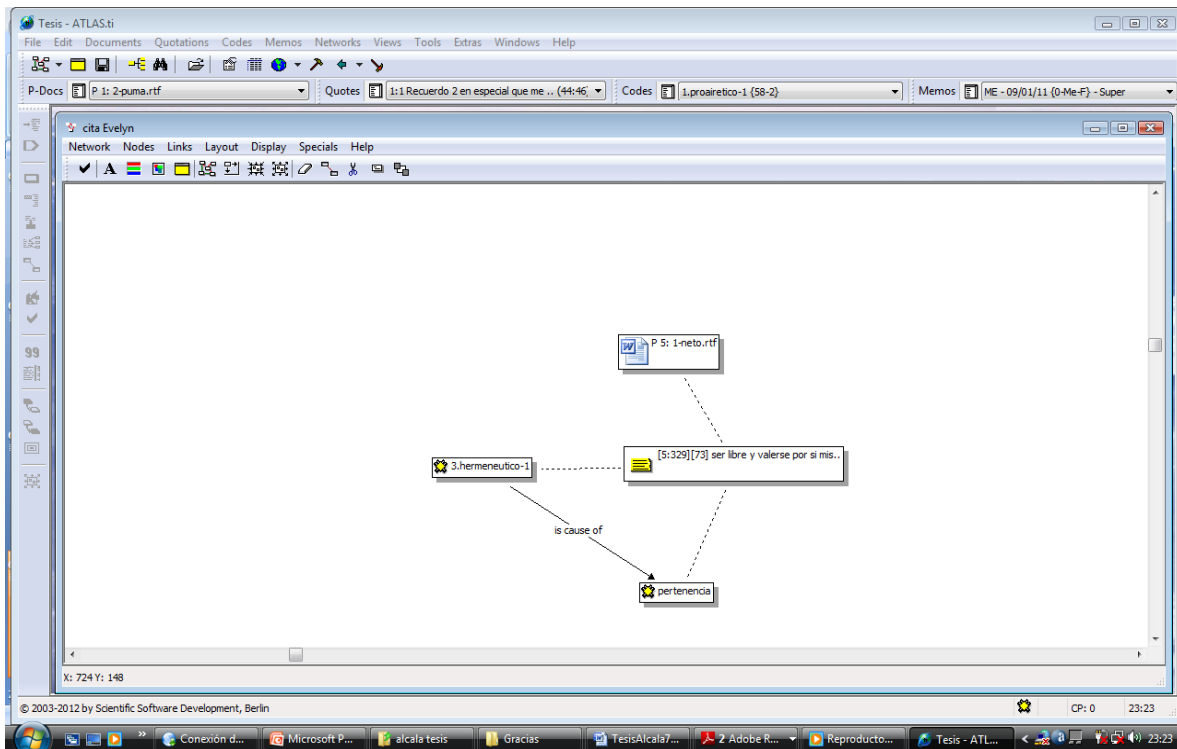
Figura 8-6 Visualización de los tipos de relaciones entre categorías en ATLAS.ti 5

Tipos de relación entre diferentes “nodos” o códigos



Tales relaciones pueden establecerse en cualesquiera de los distintos elementos operables en ATLAS.ti 5: citas, códigos, categorías, documentos primarios, etc. En el ejemplo siguiente vemos los tipos de relación de una cita determinada, mientras está siendo analizada, donde la pantalla visualiza el código selectivo al que pertenece: Hermenéutico, y también la categoría en donde ha quedado incluida: “Pertenencia”. De esta forma, es posible mantener a la vista el documento primario al que pertenece, en este caso la película *El Silencio de Neto* (Figura 8-7).

Figura 8-7 Visualización del análisis de una cita en ATLAS.ti 5



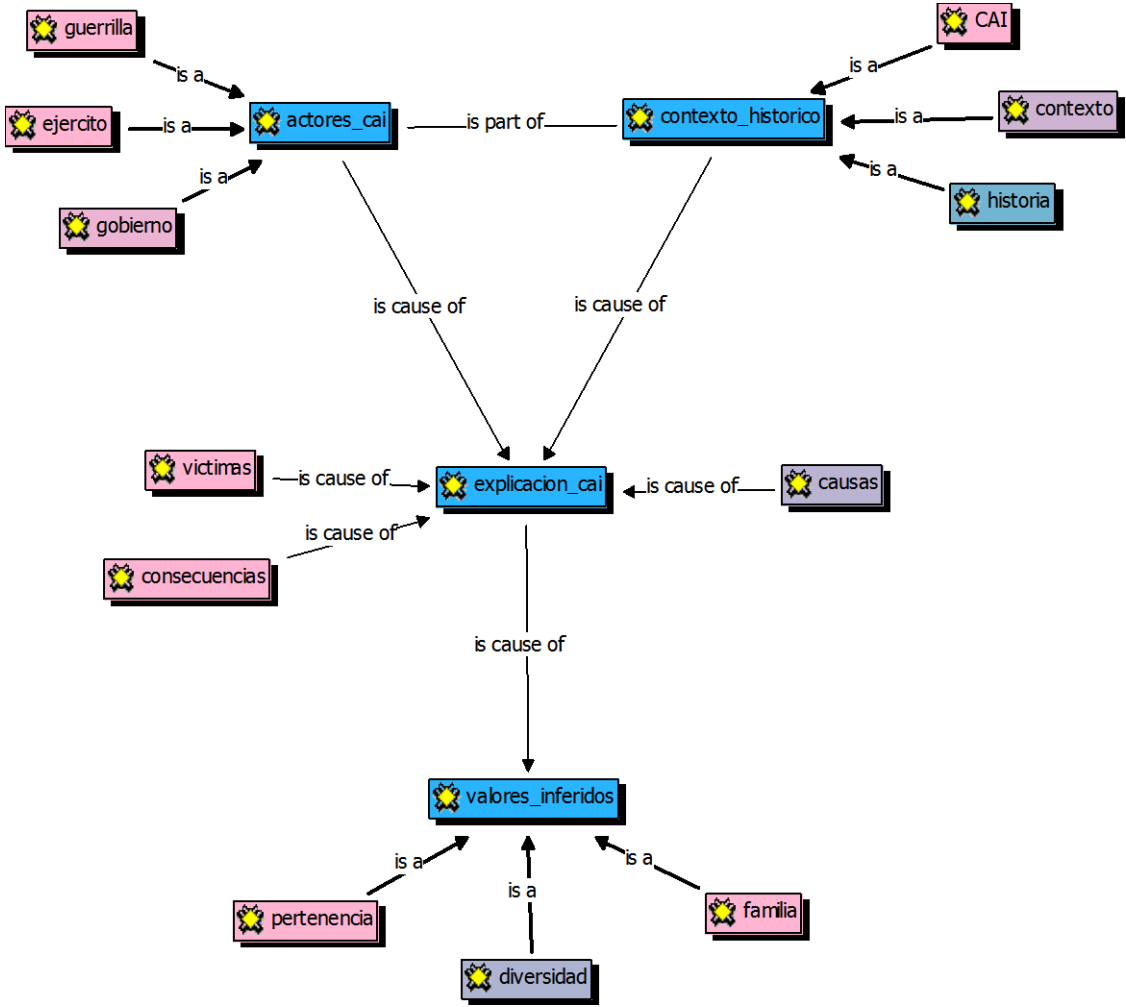
8.5 Jerarquía resultante de relaciones entre las categorías y sus familias

En este paso del análisis se hizo necesaria una jerarquización de los elementos analizados, es decir, un orden lógico que sirviera para organizar las relaciones entre las familias a las cuales pertenecen las categorías, y los conceptos que éstas representan (percepciones de los estudiantes). A continuación se describe el proceso por el cual se llegó a configurar este orden (**Figura 8-8**).

A partir de un sinnúmero de aproximaciones a cada categoría, la evaluación de sus “vecindarios” de citas y su relación con las categorías contiguas, se establecieron una serie de relaciones de causa y efecto, pertenencia y derivaciones entre ellas. Como consecuencia de este análisis hecho con la herramienta *network*, el procedimiento ganó mucho en claridad, pues logramos ordenar la “jerarquía” de las principales reflexiones (categorías), de los estudiantes.

Gracias a ello, se estableció por ejemplo, que los Valores Inferidos al final de todo el proceso del laboratorio, solo fueron posibles después de haberse logrado la atención y evaluación que los estudiantes realizaron de los Contextos Históricos y el lugar que ocuparon en ellos los Actores del CAI, sus actuaciones y consecuencias de las mismas (Explicación del CAI). Además se logró establecer el lugar que tocó padecer a las víctimas, y las causas del enfrentamiento.

Figura 8-8 Diagrama del flujo de aprendizajes que permitieron la explicación del CAI y la reflexión en los Valores Inferidos



Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo de Atlas.ti 5

Debido al efecto de “cascada” que arrojó el análisis final del gráfico elaborado con la herramienta *network*, y al valor educativo derivado del proceso descrito anteriormente, denominaremos “Diagrama de flujo de aprendizajes” al resultado final, expuesto en la siguiente gráfica.

Para la configuración del anterior cuadro de las categorías y sus familias, se tomaron en cuenta las relaciones sugeridas por Hernández (2006, p. 597), que corresponden a las posibles asociaciones conceptuales que pueden afectar los códigos y categorías:

- ❖ Contextuales: Las categorías se suceden en lugares comunes, que tienen que ver con el espacio y tiempo. Así fueron agrupadas la “Historia”, el “Contexto” y el “CAI” en la familia “Contexto Histórico”.
- ❖ Coyunturales: Se vinculó la familia “Actores del CAI”, tomando en cuenta la interacción entre la “Guerrilla” y el “Ejército” con los temas del poder y el “Gobierno”.
- ❖ Temporales: Se da cuando una categoría precede a otra. Esto se encontró con “Causas” y “Consecuencias del CAI”, así como con “Víctimas del CAI”.
- ❖ Causales: Se consideró que las “Causas”, “Consecuencias” y víctimas del CAI son a su vez causa de la familia “Explicación del CAI”, puesto que su conocimiento favorece la interpretación de los hechos por parte de los estudiantes.
- ❖ De conjunto-subconjunto: Las categorías “Valores familiares”, de “Pertenencia” y “Valor de diversidad”, se tomaron en cuenta como los “Valores inferidos” tras el visionado y estudio de las películas.

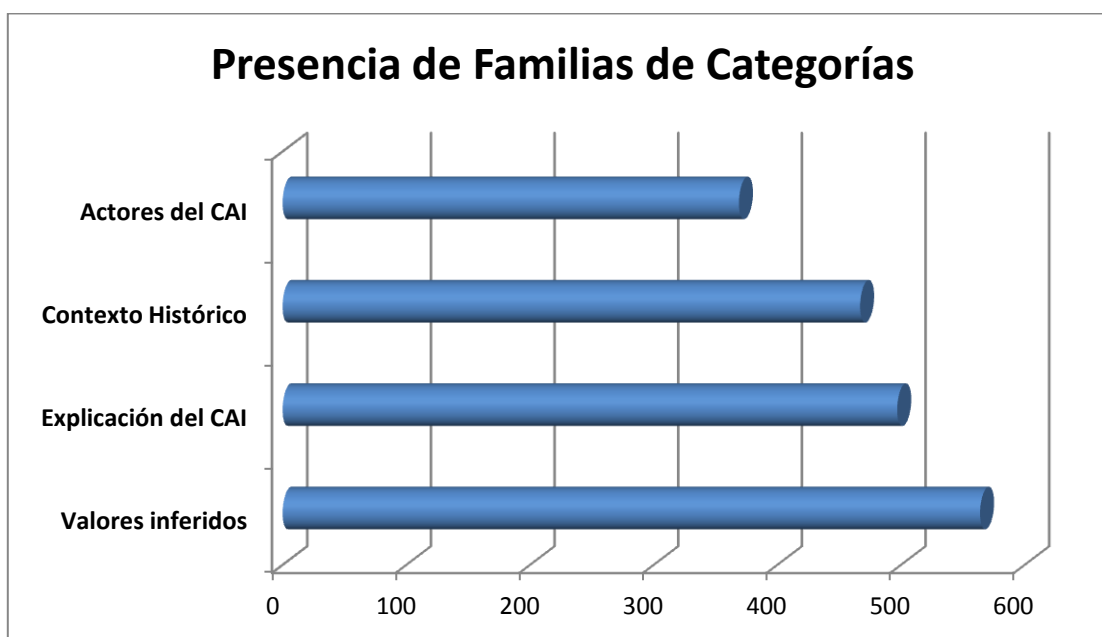
8.6 Interpretación de las respuestas de los participantes del laboratorio de AT colectivo

En este apartado nos aproximaremos a las reflexiones de los estudiantes, según lo que ellos derivaron de las películas vistas en el laboratorio. Para ello se aprovecharon las distintas herramientas de análisis que contábamos a esta altura de la investigación.

Primeramente se tomaron en cuenta las relaciones entre sus respuestas y los códigos barthesianos que fueron establecidos en la codificación selectiva. Así como también de las categorías generadas desde sus propias reflexiones.

Para inferir la importancia que atribuyeron a las categorías y sus familias, fueron de utilidad las frecuencias arrojadas por el análisis cuantitativo hecho con ATLAS.ti 5 (**Figura 8-9**).

Figura 8-9 Distribución de las categorías de análisis en las 5 películas



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

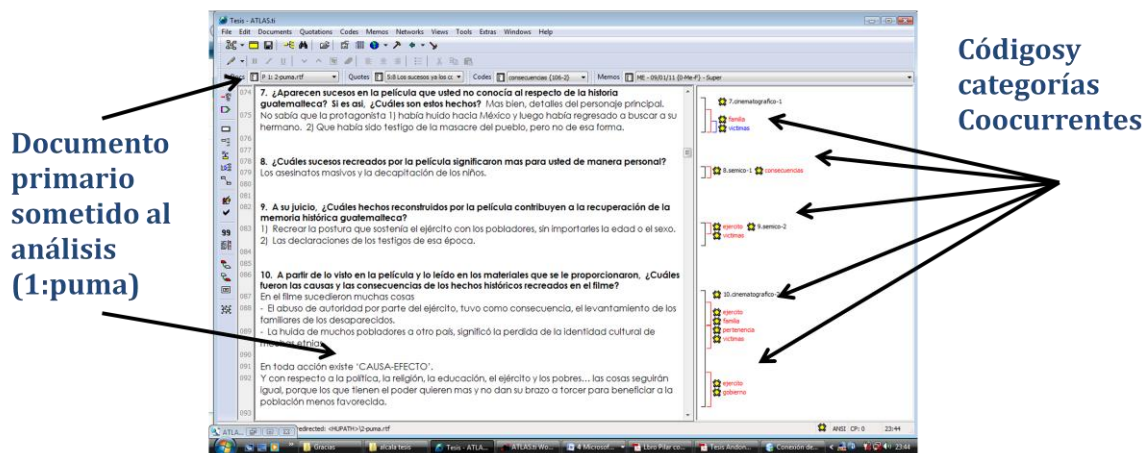
La presencia de las distintas familias en las respuestas del laboratorio se estableció a partir de la sumatoria de las menciones más significativas. Así fuimos estableciendo la importancia que los estudiantes atribuyeron a cada uno de los conceptos representados. La

familia que mayor presencia tuvo fue la de Valores Inferidos, sobre todo desde la categoría Pertenencia. Este resultado apoya una de las hipótesis de estudio, ya que pone de relieve la importancia del laboratorio para alcanzar la reflexión en estos temas.

Esta herramienta se opera dentro de un ambiente gráfico generado por el programa informático, donde podemos visualizar los “documentos primarios” (en nuestro caso las respuestas ordenadas por películas), así como también los códigos y categorías con los cuales cada cita ha quedado vinculada. A esta confluencia de códigos llamaremos “co-ocurrencia” (Muñoz, 2005) (**Figura 8-10**).

Figura 8-10. Control de la “co-ocurrencia” de los códigos en ATLAS.ti 5

Visualización de la coocurrencia de códigos en ATLAS.ti 5



Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

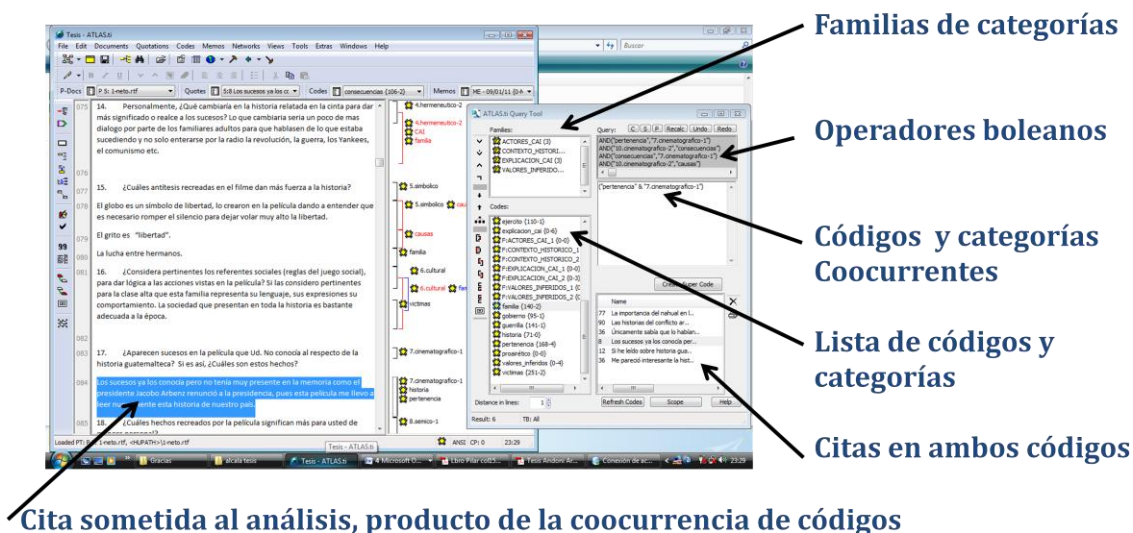
Posterior a ello, se utilizaron las herramientas electrónicas que ATLAS.ti 5 brinda para establecer el cruce de relaciones que un texto presenta luego de haber sido codificado. La principal herramienta utilizada en este proceso fue la denominada *query*, término que podría ser traducido como “interrogador” de textos.

De esta manera, para llevar a cabo una de las partes más importantes del análisis cualitativo, correspondiente a la revisión de la confluencia de varias categorías y códigos en las citas de los estudiantes, se recurrió a la herramienta *query* que permite la visualización en pantalla de la cita donde se da tal “co-ocurrencia” de códigos, siempre y cuando se le indique cuáles de ellos se requiere analizar (ver **Figura 8-11**).

En nuestro estudio se acudieron a los operadores booleanos de *query* para analizar aquellas citas en donde se generaran determinadas confluencias de categorías. Se operaron así las correlaciones entre los códigos barthesianos (selectivos), y las categorías resultantes de la codificación de las respuestas de los estudiantes (codificación abierta). Así pues, ATLAS.ti 5 permitió el manejo de los textos, los códigos y las categorías con niveles de operatividad mucho más convenientes para permitir el análisis cualitativo efectuado.

Figura 8-11 Uso de la herramienta *Query* de ATLAS.ti 5.

Análisis cualitativo asistido con la herramienta *Query* de ATLAS.ti 5



Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

En esta parte del análisis, se puso especial atención a la manera cómo, en congruencia con los códigos barthesianos y las categorías establecidas, ellos interpretan los

hechos históricos, sus causas, sus consecuencias, la relación entre las víctimas aparecidas en pantalla (virtuales), y las que posiblemente vivieron en realidad la guerra (perteneciente a sus imaginarios colectivos).

Así también se logró establecer cómo obtuvieron los Valores Inferidos de las películas, en relación a la diversidad del país, la pertenencia a un grupo social, y a la nación en general, y el papel de los valores familiares.

ATLAS.ti 5 brinda una manera automática de visualizar una cita y la “co-ocurrencia” de sus códigos, la cual se muestra en la **Figura 8-12**:

Figura 8-12 Visualización de citas con la concurrencia de sus códigos y categorías

Selected Quotation

HU: Tesis
File: [C:\Users\Dr.(c) Otto Yela\Desktop\Gracias\Tesis.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 30/03/13 10:42:12

P 4: 3-Gerardi.rtf - 4:36 [Únicamente sabía que lo habían..] (273:273) (Super)
Codes: [7.cinematografico-1] [consecuencias] [contexto] [gobierno] [pertenencia] [victimas]
No memos

Únicamente sabía que lo habían matado porque había dicho algo que a alguien del alto poder no le había parecido una verdad que le perjudicaría mucho a las personas que lo asesinaron; no sabía que el dio a conocer lo que vivió y lo que padecieron las personas fallecidas, no sabía que fue exiliado de país, no sabía todo lo que el luchó por buscar la verdad.

Como vemos, por medio de los comandos *Output + Selected quotation*, ATLAS.ti 5 despliega la lista de códigos a los cuales está vinculada una determinada cita. En el ejemplo de la Figura anterior, la cita sujeta de análisis: “Únicamente sabía que lo habían matado....”, que pertenece a la película *Gerardi*, contiene términos que la incluyen dentro de los códigos siguientes (en nuestro caso categorías): Cinematográfico, Consecuencias, Contexto, Gobierno, Pertenencia, Víctimas.

Sin embargo, el formato original electrónico resulta poco práctico para ser trabajado dentro del texto. Por esa razón, se ideó un diseño propio para la nomenclatura, que contiene

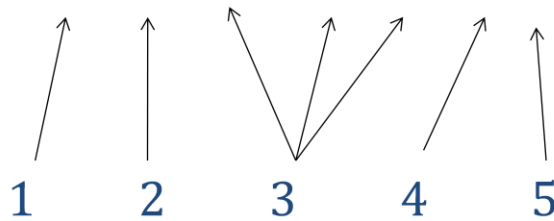
básicamente la misma información, pero se creyó más versátil y adecuado por razones de economía de espacio. Este diseño, que muestra la manera en que estarán identificadas las citas de los estudiantes, está explicado en la **Figura 8-13**:

Figura 8-13 Diseño de nomenclatura para identificar las citas de los estudiantes

Nomenclatura utilizada para identificar las citas de los participantes del laboratorio

■ Ejemplo de cita

- ...Y así comprender un poco más las violaciones cometidas hacia la iglesia y hacia los pueblos del interior, que en este caso fue Quiché el más afectado durante el conflicto armado... (**Ger**, **CULT+caus+CAI+vict**, **cita 4-313**).



1. Película:**Ger**(Gerardi)
2. Código selectivo barthesiano: **CULT** (Cultural)
3. Categorías “co-ocurrentes” en la cita: **caus** (causas), **vict**(víctimas), etc.
4. N° del documento primario de Atlas.ti 5 donde se encuentra la cita: **4**
5. N° de la línea del documento primario donde inicia la cita: **313**

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.

8.6.1 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Sémico (connotaciones o sentidos manifiestos o latentes)

A partir de lo dicho anteriormente, consideramos que las categorías de análisis, sus relaciones entre familias, y su “co-ocurrencia” con los códigos barthesianos, permiten referirnos a los aprendizajes del laboratorio como muy significativos e integrados (AI), dentro de un contexto experiencial del cine. Por lo tanto, asumimos que lo dicho en este inciso da cuenta del proceso a través del cual los estudiantes derivaron dichos aprendizajes.

Uno de los hallazgos de la investigación revela que, según los sujetos del estudio, la mayoría de los filmes analizados retratan la “cultura del miedo” que fue se instauró en Guatemala debido a la violencia institucionalizada en contra de los disidentes del gobierno o del ejército. Los estudiantes se refieren a dichos sentidos a la hora de comentar sobre la película *El silencio de Neto*. Ellos perciben que “El silencio se evidenció en la mayoría de los actores” (Neto, SEM+hist+pert, cita 5-86):

El hecho de que Neto, representando a una sociedad dominada por el autoritarismo del gobierno, el padre siempre guardó silencio por temor al castigo o a las consecuencias que le traería contradecir al que mandaba y cómo finalmente logró vencer este temor, rebelarse y al fin poderse expresar libremente como era su derecho (Neto, SEM+gob+caus+fam+víct, cita 5-375).

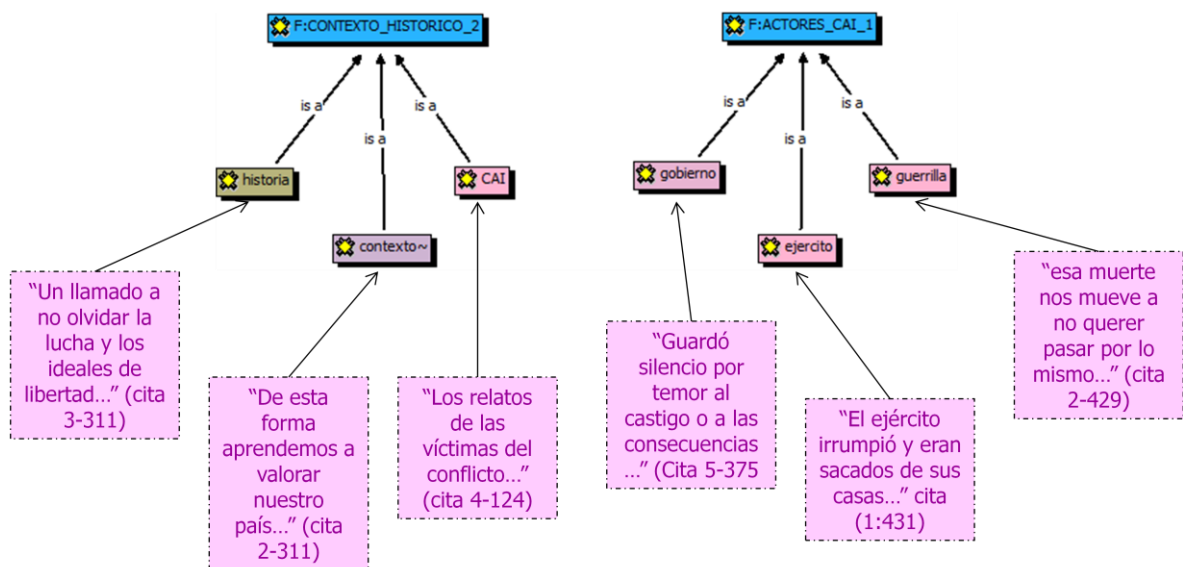
La anterior cita explica que el silencio es una de las consecuencias del temor a las represalias del régimen, por atreverse a “contrdecir al que manda”. También aclara que la actitud de guardar silencio ante los atropellos del autoritarismo, es debida a la “cultura del miedo”, instaurada a fuerza de torturas y muertes en contra del adversario.

Encontramos que el estudiante se opone a estas “culturas” del silencio y del miedo, enfatizando la esperanza de vencer ese temor, a partir de rebelarse contra esa inercia social, para por fin poder expresar sus derechos. Una inferencia que se sustrae del filme, es el vínculo entre la violencia de la guerra y la violencia actual de Guatemala. Se da una identificación entre los asesinos vistos en la historia fílmica, y los que en la actualidad son movidos por “intereses mezquinos”:

Porque esa lucha y esa muerte nos mueve a no querer pasar por lo mismo, a no permitirlo y sobre todo a no ser de esos, quienes matan a sangre fría por intereses mezquinos (Cruces, SEM+guerrilla+consec+vict, cita 2-429).

Figura 8-14 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Sémico (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Sémico (Familias 1 &2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

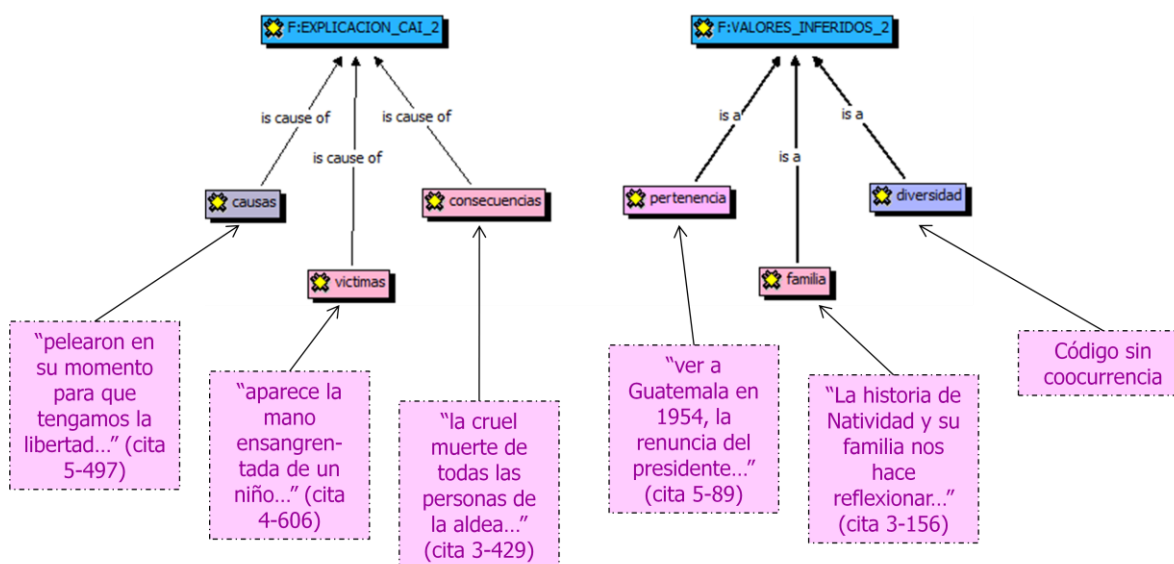
El discurso fílmico guarda importancia para la recuperación de la memoria histórica, a partir del "llamado a no olvidar" que los estudiantes creen percibir en la película *Ixcán*.

El discurso de la mujer que perteneció a la guerrilla, la que hace un llamado a no olvidar la lucha y los ideales de libertad, el testimonio de Natividad, cuando narra lo que le sucedió cuando perteneció a la guerrilla (Ixcán, SEM, hist+guerrilla, cita 3-311).

La falta de conocimiento de la historia nacional es mencionada por los participantes como una deficiencia que impide “valorar nuestro país”. Por ello perciben que, al aportar parte de dicha información, la película contribuye también brindar aprecio e importancia a los asuntos que tienen que ver con el sentido patrio. Esto es importante porque indica la ruta de aprendizajes, desde lo histórico cognoscitivo hasta lo valoral psicológico (lo cual entra en la categoría de Valor de Pertenencia).

Figura 8-15 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Sémico (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Sémico (Familias 3 & 4)



Citas de los estudiantes donde “co-ocurren” las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Muchos no conocen la historia de Guatemala y esta película nos permite, tener la noción más clara de lo que ha sucedido, y de esta forma aprenderemos a valorar nuestro país (Cruces, SEM+ctx,hist,pert, cita 2-311).

Existe conciencia de que la libertad actual (relativa a la que había en la película), ha sido conquistada por los actores del conflicto, debido a que “hay personas que se esforzaron por nosotros es decir ellos pelearon en su momento para que nosotros ahora tengamos la libertad que podemos disfrutar” (Neto, SEM+caus+víct, cita 5-497). Una estudiante opina que “El descubrimiento de Neto de que podía obtener su libertad a través de sus actos” puede tener consecuencias importantes para los espectadores, debido a que “La libertad de romper el silencio causa mucha satisfacción a las personas”. (Neto, SEM+caus+fam+víct, cita 5-733)

No cabe duda que las escenas violentas impactaron a los espectadores, sobre todo aquellas en donde gente armada aniquila a la gente desarmada. Aquí, el espectador asiste a eventos que de no ser por el cine serían impensables, por ejemplo, a la “cruel muerte de todas las personas de la aldea Las Cruces” (Cruces, SEM+consec, guerrilla, víct, cita 3-429).

Lo que me impactó fueron las masacres que hicieron a los pueblos, aunque no salen muchas escenas de esas, solo cuando aparece la mano ensangrentada del niño que estaba jugando soldaditos a la orilla del río, se asume que fue asesinado (Ger, SEM+consec+víct, cita 4-606).

El hecho que el cine pueda “contar la historia” de las víctimas puede ser el punto de partida para las reflexiones de los espectadores, la opinión de uno de ellos es la siguiente:

Pienso que el mostrar la historia de vida de Natividad y su familia nos hace reflexionar del daño que se causó en nuestra sociedad, y nos ayudan a comprender lo sucedido (Ixcán, SEM+fam+hist+pert+víct, cita 3-156).

8.6.2 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Proairético (actuación de los personajes)

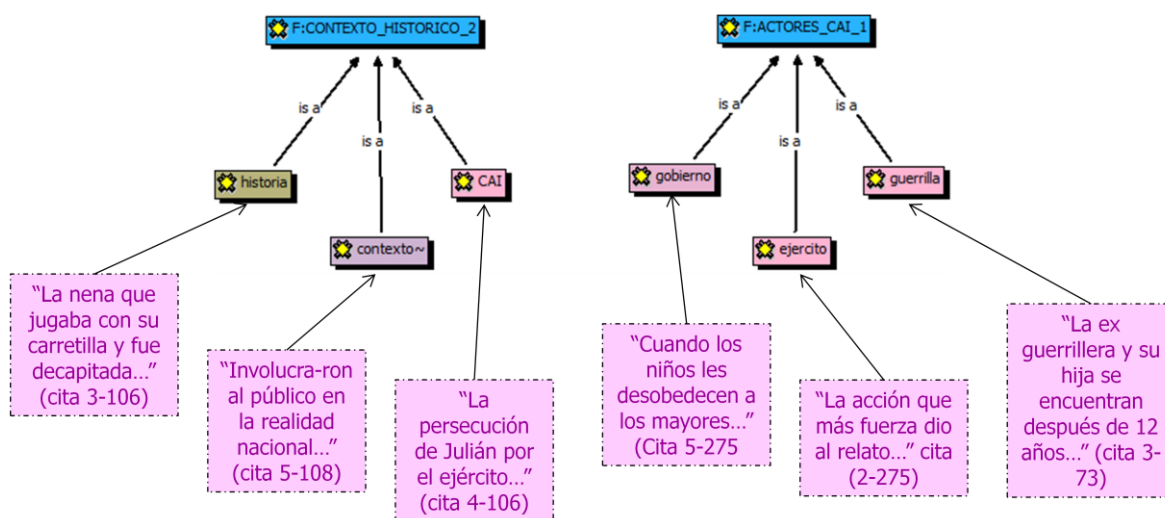
La actuación de los personajes (código Proairético), provoca muchas veces la identificación del público con algunos de ellos. Existen contenidos de las películas que han sido de relevancia para los alumnos a partir de vivencias o convicciones previas, de

elementos surgidos de sus imaginarios personales. Es el caso de esta observación, en donde la persona se identifica con la parte soñadora y juguetona del protagonista de *El silencio de Neto*:

Me identifico con Neto en su parte soñadora, juguetona, un lado de niño y un lado de hombre, cuando mira hacia el cielo y ve las nubes con diferentes formas esa parte me impresionó ver la vida de diferentes ángulos como yo siempre lo he dicho. (Neto, PRO+fam,cita 5-70)

Figura 8-16 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Proairético (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Proairético(Familias 1 & 2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Una de las alumnas se identificó con Encarnación, la joven indígena que ha sido alienada por el sistema, y que en Ixcán aparece como la hija de la guerrillera que vuelve de la guerra a querer ocupara su lugar como madre:

Pienso que me identifiqué (con Encarnación) porque en la escena donde habla que quiere conocer lugares nuevos, otros países desarrollados, crecer en todas las facetas que una mujer desea; quisiera eso para mí, deseo viajar, ser profesional, tener un título, tener dinero. (Ixcán, PRO+ctx, cita 3-717)

Las escenas violentas tuvieron diversas reacciones en los sujetos estudiados, por ejemplo, algunos relatan que fueron “conmovidos” por imágenes con alto grado de violencia:

Quando cayó el cuerpo de un niño ensangrentado, eso me conmovió mucho y considero le dio fuerza al relato, el terror que se veía en la escena, el dolor en los rostros de la gente (Ger, PRO+víct, cita 4-257)

Hubo escenas en donde los alumnos indicaron que la violencia fue tan subida de tono, que de no ser por su conocimiento de la historia guatemalteca, hubiese parecido “demasiada” para una película del CAI:

La nena que jugaba con su carretita y fue decapitada, yo creo que si no se conociera que es una historia real, pensaría que utilizaron demasiada violencia (Puma, PRO+víct+hist, cita 1-106)

La violencia vista en los filmes provocó en algunos de los estudiantes un impulso de venganza por “mano propia”, ante los abusos y ataques contra los débiles. Por ejemplo, uno de ellos se identificó con el catequista que “llega a pedir ayuda a Monseñor para luchar contra los que estaban asesinando a su gente”, aun que reconoce que dicho impulso no solucionará el problema de fondo:

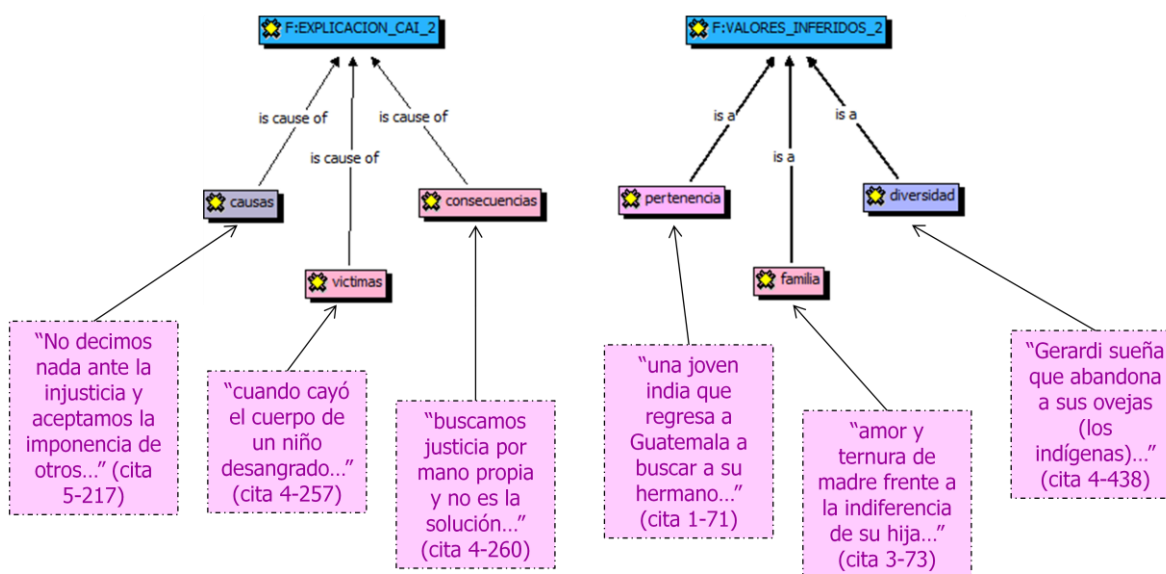
Me identifiqué con el ya que muchas veces buscamos justicia con nuestra propia mano y en la mayoría de situaciones no es la solución (Ger, PRO+consec, cita 4-260).

La frase “buscamos justicia con nuestra propia mano” refleja dos realidades de la actual sociedad guatemalteca: la primera tiene que ver con el descrédito del aparato de justicia estatal, que no castiga a los culpables de la violencia (más del 90% de crímenes queda

impune, según cifras de la prensa guatemalteca), y también la grave situación de los linchamientos, sobre todo en el interior de la república, donde han sido muertas muchas personas a manos de turbas enloquecidas por su deseo de venganza, que buscan saciar en ellas su reprimido deseo de justicia “por la propia mano”.

Figura 8-17 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Proairético (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Proairético (Familias 3 &4)



Citas de los estudiantes donde “co-ocurren” las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Asimismo, la figura de los indígenas fue mencionada como impactante, sobre todo cuando a monseñor Gerardi le ocurre una pesadilla en la que abandona a sus feligreses, todos de la etnia maya. El estudiante que refiere a dicha escena dice percibir la fuerza del relato porque “abandona a sus ovejas” (Ger, PRO+div, cita 4-438).

Respecto de las actuaciones, hay quien revela que “lo conectó” con la historia, y que logró involucrarse a la película gracias a ellas:

La acertada interpretación de Jimmy Morales del papel de Monseñor Gerardi, conjuntamente con el espectacular maquillaje, hicieron un acercamiento e involucraron al público con la vida del personaje y la realidad nacional (Ger, PRO+ctx, cita 4-108).

La metáfora del globo también dio a los alumnos la sugerencia de que los niños debían esconderse de sus mayores para hacer funcionar al globo. En todo caso eso se puede traducir al contexto histórico como que a Guatemala tan solo le quedaba el camino de la desobediencia si quería llevar a cabo una acción soberana:

Específicamente a mí me llamó la atención cuando los niños le desobedecen a los mayores en este caso al papá de Neto, ya que se tuvieron que esconder para poder elevar el globo (Neto, PRO+gob+fam, cita 5-275).

En la “co-ocurrencia” de la categoría Familia con el código selectivo Proairético, la conexión entre las secuelas de la guerra y las consecuencias intrafamiliares fueron relevantes para los estudiantes, quienes dotaron de dimensiones humanas a los fríos datos de los informes históricos, al identificar los problemas familiares de la exguerrillera quien como madre, debe lidiar con la indiferencia de su hija, abandonada desde niña por causa de la guerra:

La escena en donde la ex guerrillera Natividad y su hija Encarnación se encuentran después de doce años, el amor y la ternura de la madre frente a la indiferencia de su hija por el abandono de su madre (Ixcan, PRO+fam+guerrilla, cita 3-73)

Los estudiantes refieren que es muy propio de la idiosincrasia guatemalteca el problema del silencio histórico generalizado en una población que prefiere callar las injusticias, antes que, por denunciarlas pueda verse arrastrada al mismo destino fatal de quienes las padecen.

(Me identifico) con Neto porque al igual que este personaje somos la mayoría de guatemaltecos, no decimos nada ante la injusticia y aceptamos la impotencia de otros (Neto, PRO+pert+caus, cita 5-217)

Las técnicas narrativas fueron señaladas por los alumnos. Por ejemplo, se mencionan los hilos conductores de *El Silencio de Neto*, en cuanto al uso del globo en varias escenas:

Si, el empeño y constancia de Neto para volar su globo. Pues durante todo el relato es el tema que apareció tanto al principio, en medio y en el desenlace de la película, creo que se le podría llamar hilo conductor al globo (Neto, PRO+HER cita 5-172)

8.6.3 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Cultural Referencial (las reglas del juego social y las voces de los saberes)

Recordemos que el código cultural/referencial evidencia los acuerdos sociales que se dan entre las personas, y que funcionan como soportes de las relaciones personales en un grupo de personas, son los acuerdos que permiten funcionar el aparato social, de lo contrario habría que preguntarnos siempre cómo actuar frente a los problemas cotidianos. Hay que ver que dichos acuerdos son tácitos la mayoría de veces, es decir que se dan por hechos y por exigencias de la vida diaria.

Los sujetos de estudio de esta tesis, es decir, los estudiantes del 4º año de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la USAC, consideran que en algunas películas analizadas, “el referente social más marcado es la opresión que sufre el pueblo desde la conquista y se ve de nuevo en las acciones contra ellos de parte de los que tienen el poder”, esto puede significar que “reflejan la realidad que viven los campesinos” (Ger, CULT+caus+ctx+gob+víct, hist cita 4-597).

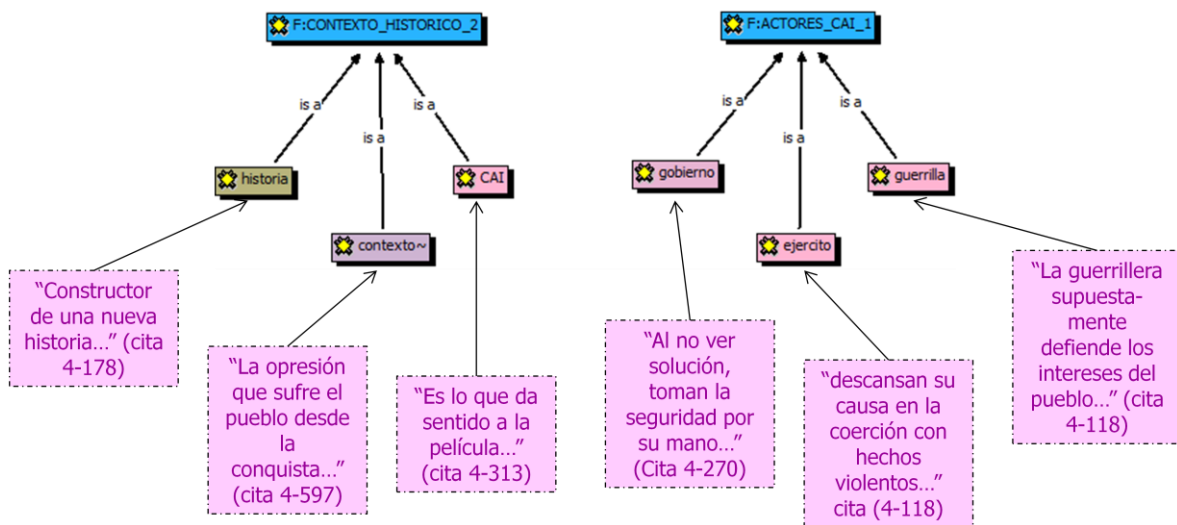
Así que, dentro del código cultural, y con respecto a la reconstrucción de la sociedad guatemalteca, las películas han servido de referente a los espectadores, sobre todo para recordar el grado de desigualdad y de marginación que tienen algunos sectores, por ejemplo, el indígena:

Toda la historia se desarrolla en la sociedad rural, mostrando como se construye esta y como está integrada, al igual se muestra como ha estado siempre la discriminación con el

pueblo maya, Monseñor Juan Gerardi en este caso juega el papel de líder de cambio, apoyando a la comunidad y ejerciendo el papel constructor de una nueva historia (Ger, CULT+hist+ctxt+div, cita 4-178).

Figura 8-18 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cultural (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Cultural (Familias 1 & 2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

En algunas ocasiones, los entrevistados indicaron que los códigos referenciales "daban sentido a la película", por ejemplo, cuando retratan la lucha de clases dentro de la sociedad guatemalteca:

Es lo que da sentido a la película ya que por medio de las luchas entre clases se dio el enfrentamiento armando, y cada acción o mandato que realizaba la oligarquía era para mantener su posición a salvo por lo que era necesario según ellos oprimir al pueblo para que tuviera temor a defenderse o denunciar (Ger, CULT+CAI+vict, cita 4-313).

Tomar la “justicia por mano propia” es un hecho violento muy común en toda Guatemala, aunque más frecuente en las áreas urbano-rurales. Al igual que en el código sémico, el análisis desde el código cultural refleja que los alumnos entienden este desorden social como “normal” ante la impunidad circundante: “la conducta del pueblo que quería defender sus derechos es algo normal que hace la gente, al no ver soluciones de parte del gobierno, toman la seguridad por su mano” (Ger, CULT+gob+ejér+vict, cita 4-270).

Encontramos una reflexión bastante crítica ante la pregunta sobre si la lógica de la historia vista en la película era coherente a la realidad vivida por los estudiantes, la mayoría de respuestas apuntan a que sí reflejan dicha realidad: “los ideales de cada bando son determinantes en la lógica de la película; por un lado la guerrilla supuestamente defiende los intereses del pueblo, y por otro lado el ejército pelea aparentemente por la soberanía del país, sin embargo, ambos recuestan su causa en la coerción a través de hechos violentos” (Ger, CULT+ejérc+guerrilla+víct, cita 4-118).

Las reglas del juego familiar son analizadas a partir de los vicios y comportamientos anormales dentro de una familia, es decir que las conductas “más frecuentes” no siempre son las “más normales”, entendida esa normalidad como lo “correcto” o lo que “debería de ser”. En la familia de Neto, el padre prefiere al hijo menor, a quien usa como albacea para que dé el dinero del “gasto” diario a su propia madre. Los estudiantes juzgaron tal conducta desviada como robo o como humillación, y lo definen como la “tendencia que tiene (el padre de Neto) por el capitalismo”:

Cuando el [padre de Neto] le da el dinero del gasto de la casa a su hijo pequeño en lugar de la esposa con esto el fomenta el ahorro que se transformara en capital y el amor al dinero y aprender a humillar a las demás personas cuando lo hace el hijo menor con su propia madre al darle solo cincuenta centavos, y en la libreta este anota un quetzal y este se embolsa cincuenta centavos (Neto, CULT+fam+víct, cita 5-32).

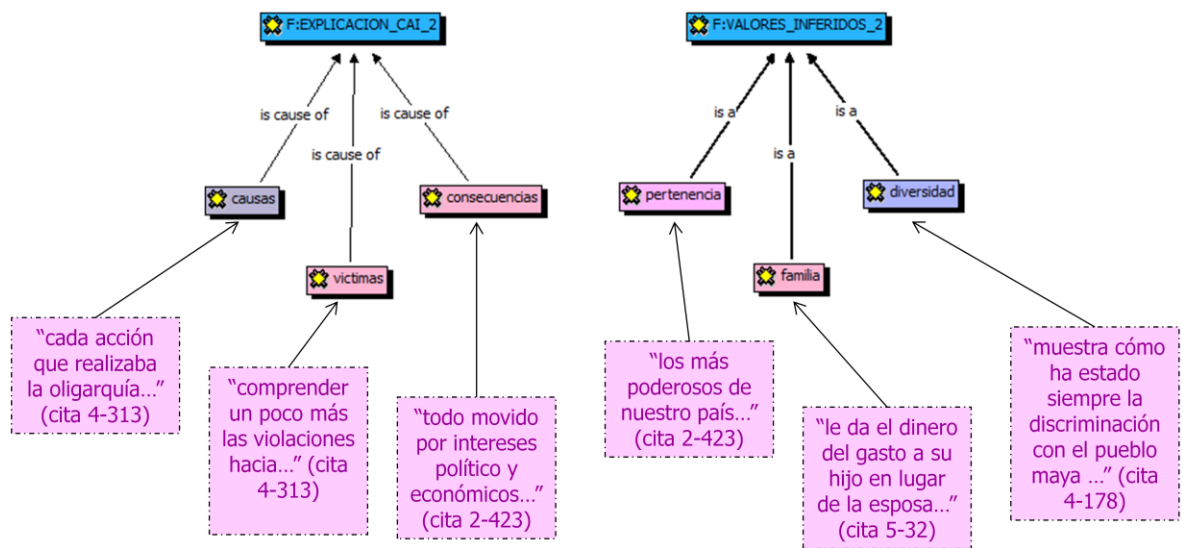
Sobre las causas del CAI, los estudiantes recordaron los sectores que se vieron involucrados en la contrarrevolución de 1954, por ejemplo, la oligarquía, que queda vista como oportunista al mantener su posición a toda costa: “cada acción o mandato que realizaba la oligarquía era para mantener su posición a salvo por lo que era necesario según

ellos oprimir al pueblo para que tuviera temor a defenderse o denunciar” (Ger, CULT+caus+CAI+víct, cita 4-313). Esta conducta propia de los sectores poderosos, explica las razones de su ataque contra otros actores sociales, en este caso la iglesia y el pueblo maya, por su presunta participación guerrillera:

Y así comprender un poco más las violaciones cometidas hacia la Iglesia católica y hacia los departamentos que en este caso fue Quiché el departamento más afectado durante el conflicto armado (Ger, CULT+caus+CAI+vict, cita 4-313).

Figura 8-19 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cultural (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Cultural (Familias 3 &4)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Como consecuencias del CAI, los entrevistados indican que la muerte de las víctimas fueron producidas en parte por los “intereses políticos y económicos” de los “más poderosos” del país:

En ese entonces también las reglas eran, ellos o nosotros, vida o muerte y todo movido por intereses políticos y económicos que pretendían especialmente, los más poderosos de nuestro país (Cruces, CULT+consec+pert, gob, cita 2-423).

La cita anterior es motivo de análisis para la categoría “pertenencia”, ya que menciona la frase “nuestro país”, la cual aunque despectiva hacia el sector poderoso, afirma la pertenencia hacia una realidad adversa compartida por la mayoría de la población.

8.6.4 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Simbólico (antítesis que dan fuerza a un relato)

Tal como lo dice Barthes (1997), el código simbólico refiere a las antítesis presentes en el discurso, y que dan fuerza al relato. En tales condiciones diremos que los estudiantes que vieron las películas del CAI, identificaron variedad de elementos contrapuestos que dan pie a las historias allí contadas. Es el caso del antagonismo “comunismo-capitalismo”, por ejemplo:

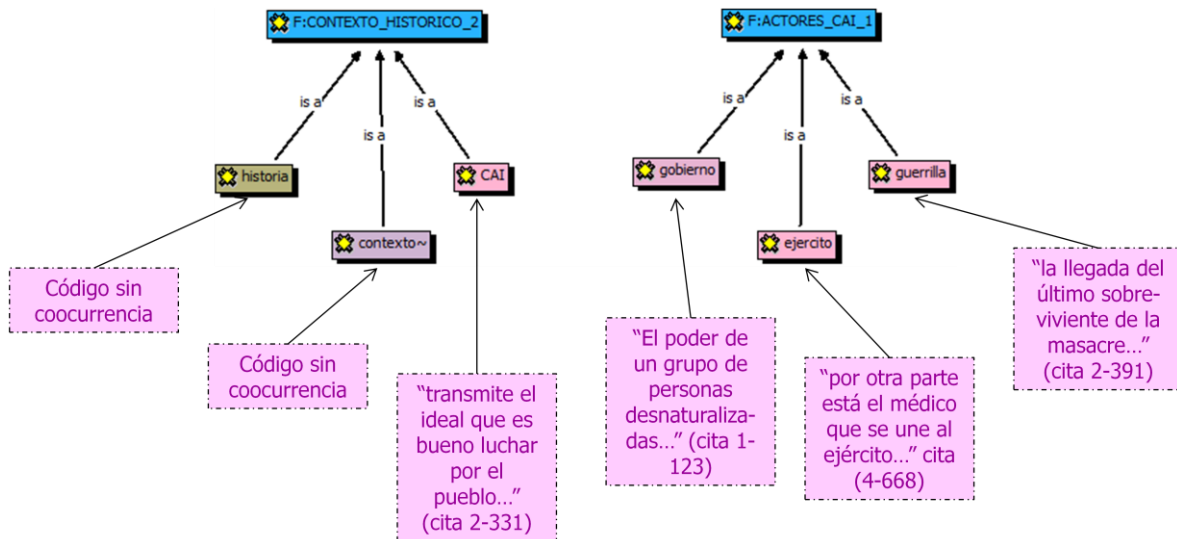
(Hubo) pleitos de los hermanos en torno a la ideología de Ernesto que apoya el comunismo y la tendencia que tiene su hermano por el capitalismo (Neto, SIM+fam+víct, cita 5-32).

Una de las antítesis que podemos ver en la película *Gerardi* relata la vida familiar de un guerrillero por una parte, y por la otra de un médico militar. Después de que ambos mueren en combate, las madres coinciden en el cementerio, y puesto que ellas no están atomizadas por las antítesis ideológicas de los hijos, encuentran más cosas en común (ambos hijos muertos en la guerra), y comparten su dolor una con la otra. Esto lo menciona un estudiante en la siguiente cita:

Por una parte estaba el estudiante universitario que quería luchar por su pueblo y se une a la guerrilla y por otra parte está el médico que se une al ejército (Cruces, SIM+ejér+guerrilla+víct, cita 4-668).

Figura 8-20 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Simbólico (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Simbólico (Familias 1 & 2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

De la película *Las Cruces*, dos distintos estudiantes infieren sendas interpretaciones. Al primero de ellos, le interesa el problema que representa el grupo de poder al que no le importa los medios para conseguir sus propios objetivos (refiriéndose a los sectores de derechas). Al segundo le interesa las razones que llevan a una víctima a tomar las armas en contra de sus verdugos:

El poder de un grupo de personas desnaturalizadas en que lo único que pensaban era terminar con cualquier persona que interviniera en sus objetivos (Cruces, SIM+gob+vict, cita 1-123).

Otro estudiante subraya las causas por las que una víctima de, posterior al ataque de su familia por el ejército, decide enrolarse en la guerrilla. Esto podría explorar las condiciones necesarias para mover los criterios y pareceres de una persona, de un lado al otro de los extremos de una antítesis ideológica, luego de que un hecho dramático (el asesinato de sus parientes) afecta la vida propia o del entorno familiar. El estudiante indica que: “los mayas quedaron atrapados entre dos fuegos” (Ixcan, SIM+div, cita, 3-469). Aquí está la cita del ejemplo:

La llegada del único superviviente de la masacre de la aldea la Esperanza a la aldea las Cruces, él fue el único que quedó vivo de toda su gente, por lo cual decide unirse a la guerrilla y luchar por la vida de las demás personas”(Cruces, SIM+.guerrilla+vict, cita 2-391).

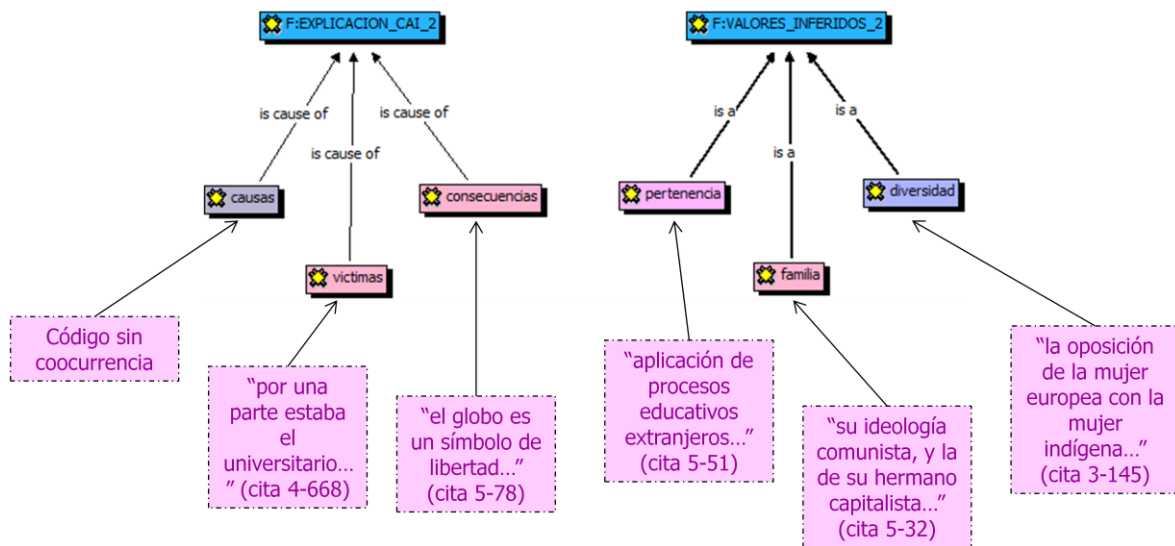
Lo anterior, según otro estudiante, “transmite el ideal que es bueno luchar por el pueblo y que los guerrilleros se sacrifican por los demás y la guerra” (Cruces, SIM+CAI+guerrilla, cita 2-331). Por otro lado, una reflexión surgida a partir de *El Silencio de Neto*, fue que la hegemonía que ostentan los grupos de poder (en la actualidad), fue debida a un “hecho que se originó en la contra revolución, y la aplicación de procesos educativos extranjeros en Guatemala (Neto, SIM+pert, cita 5:51), en referencia a la invasión organizada por la CIA y que derrocó a los gobiernos democráticos.

Entre las reflexiones de la película *Ixcán* hubo interés en la antítesis reflejada en los comportamientos de una mujer extranjera (italiana), y sus contrapartes indígenas. La visión del estudiante es que la película muestra a propósito las conductas casi opuestas de las mujeres mencionadas, en cuanto a sus preferencias de vida. Sucede que la libertad e independencia de la que goza Benedetta en el filme, no va acorde al rol femenino que la cultura maya acostumbra, usualmente más conservador:

La antítesis es el concepto acerca de la mujer, la oposición de la mujer europea con la mujer indígena, se muestra a Benedetta representando a la mujer europea muy criticado por la cultura indígena por su independencia y Natividad con su familia representando a la mujer indígena desde sus diferentes concepciones” (Ixcan, SIM+div+fam, cita 3-145).

Figura 8-21 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Simbólico (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Simbólico (Familias 3 &4)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Las metáforas fueron otro recurso con el que los estudiantes se explicaron los contenidos de las películas. Por ejemplo, el globo que se puede ver en *El silencio de Neto*, es explicado como "símbolo de libertad", en consonancia con el rompimiento de las restricciones sociales mostradas en la película. Esto rima con el análisis barthesiano hecho por el autor de esta tesis, donde se había metaforizado el globo como relativo a la "democracia" que costó que "tomara vuelo" en Guatemala, y no fue sino hasta que Neto se liberó de las restricciones del padre, que el globo pudo volar.

El globo es un símbolo de libertad, lo crearon en la película dando a entender que es necesario romper el silencio para dejar volar muy alto la libertad. El grito es libertad! (Neto. SIM+caus, cita 5-78)

8.6.5 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Hermenéutico (construcción de tramas narrativas).

El código selectivo hermenéutico, está relacionado directamente con la visión barthesiana de la construcción de enigmas dentro del relato. En las películas analizadas por los estudiantes, encontramos algunos de ellos particularmente envolventes, según las respuestas de ellos mismos. Por ejemplo, *Las Cruces, poblado próximo*, fue mencionada como una historia con la capacidad de “cautivar” y de captar la atención del público:

Me cautivó la película, porque aunque no sufrí lo que esas personas, puedo imaginar la angustia de ser constantemente acechado, ver violaciones, ejecuciones extrajudiciales, e incluso la pérdida de sus seres queridos durante el Conflicto Armado Interno, el dolor y desesperación de no saber que fue de sus familiares desaparecidos, o de saber que en comunidades cercanas, morían niños, mujeres y hombres inocentes (Cruces, HER+CAI+fam+víct+pert, cita 2-53).

En la familia de categorías relativa al Contexto del CAI, encontramos que varios estudiantes lograron vincular las condiciones adversas mostradas, con la memoria de lo que habían leído u oído antes, y que por ello les resultaba más significativo:

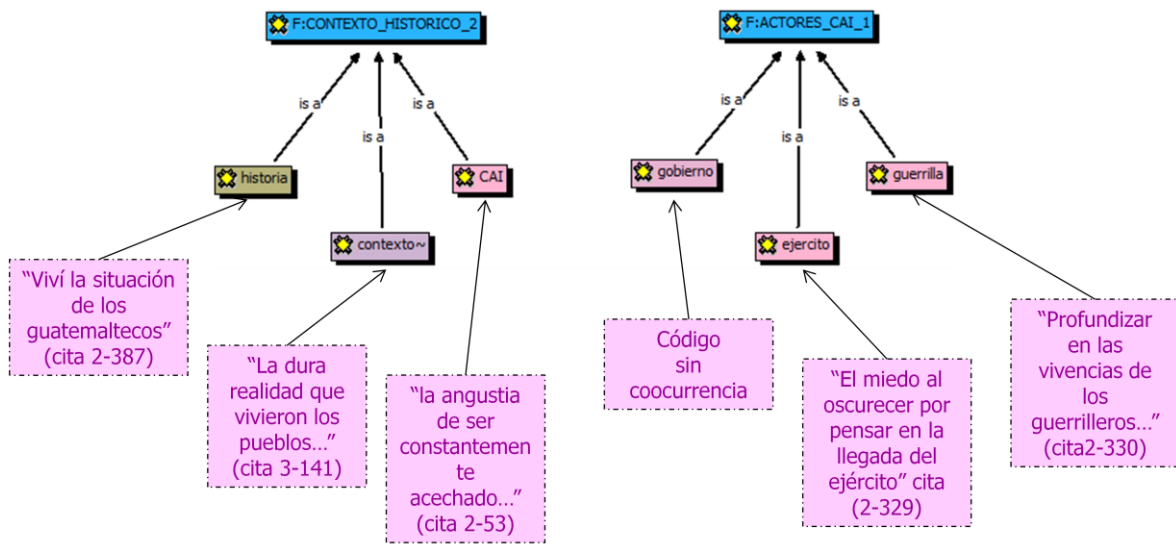
En el momento de ver la película, viví la situación que vivieron varios guatemaltecos, durante el Conflicto Armado Interno, el dolor y desesperación de no saber de lo que fue con sus familiares desaparecidos, de saber que en comunidades cercanas, morían niños, mujeres y hombres inocentes (Cruces, HER+CAI+fam+hist+pert, cita 2-387).

Sin embargo, a la pregunta de si ¿cambiarían algo a la historia?, las respuestas variaron entre que no cambiarían nada, hasta las sugerencias de retratar con mayor crudeza la realidad que los estudiantes tenían como histórica:

Mostraría más la dura realidad que vivieron todos los pueblos indígenas así como guerrilleros para que las personas tomaran conciencia del duro golpe que recibió nuestra sociedad y entendieran más la manera de proceder de Natividad (Ixcán, HER+ctx+pert+div+guerrilla+víct, cita 3-141).

Figura 8-22 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Hermenéutico (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Hermenéutico (Familias 1 & 2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Asimismo, en la segunda familia de categorías, referente a los Actores del CAI, el código selectivo hermenéutico tuvo "co-ocurrencia" con otros códigos abiertos. Por ejemplo, en su cruce con el código Ejército, en la pregunta de si ¿cambiaría algo a la historia vista?, un estudiante indica que le gustaría profundizar ("ahondar") más en el "miedo" que padecieron las víctimas:

[Me gustaría] Ahondar el miedo que padecían los pobladores, en especial al momento de oscurecer por pensar en la llegada del ejército a sus hogares (Cruces, HER+ejér+guerrilla+vict+consec, cita 2-329).

Analizando la “co-ocurrencia” del código selectivo Hermenéutico y el código abierto Guerrilla, encontramos un deseo de profundizar en el aspecto más personal de los actores del CAI, de explorar sus vivencias en los momentos de soledad. A la pregunta de ¿qué cambiaría a la historia?, una de las respuestas fue:

Profundizar en las vivencias de los siete guerrilleros, cuando estos se escondían en las montañas y no estaba cerca de más personas (Cruces, HER+ejér+guerrilla+vict+consec, cita 2-330).

En lo que refiere a la familia de categorías Explicación CAI, la “co-ocurrencia” de los códigos Hermenéutico y Víctimas, da razón de los sentimientos provocados por las imágenes del filme *La hija del puma*:

Me conmovió la manera en que muchos de los habitantes de regiones lejanas y pobres, simplemente fueron atacados por no compartir y luchar por los ideales de un grupo de personas que creían que eran los indicados (Puma, HER, víct; cita 1-115).

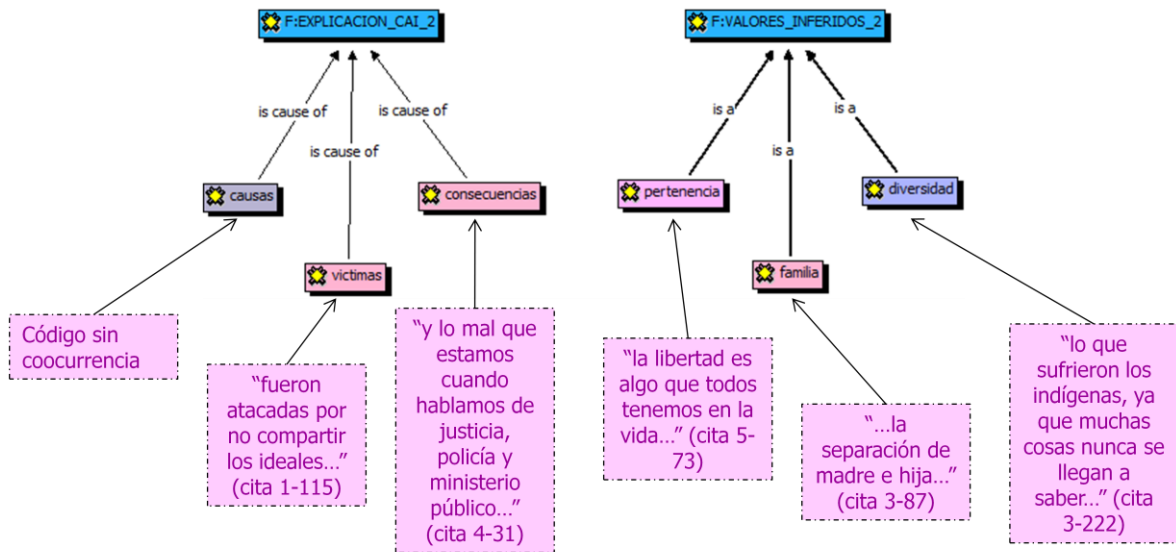
Podemos inferir de tal respuesta, que la película provocó un sentido identificación con las víctimas, un efecto de acercamiento hacia los “habitantes de regiones lejanas y pobres”.

En la “co-ocurrencia” del código Hermenéutico, con los de Causas y Consecuencias, encontramos que hubo mucha crítica a la decisión del libretista de *Gerardi*, de no mostrar la muerte del obispo, la cual fue considerada como una consecuencia de la actuación de los grupos del poder paralelo en Guatemala, infiltrados en el Estado. Así, a la pregunta ¿qué cambiaría a la historia?, las respuestas son a favor que no es suficiente mencionar el asesinato fuera de cámaras, porque “hay que contarlo a las nuevas generaciones”:

El final pues no tiene la escena donde le dan muerte y tampoco se muestra la investigación que se realizó después de los hechos, así como las capturas que se han hecho por el caso (Ger, HER+consec; cita 4-590).

Figura 8-23 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Hermenéutico (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Hermenéutico (Familias 3 &4)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

Aunque la historia es muy buena sin contar la muerte de Monseñor Gerardi, yo si le hubiera dado realce a su injusta muerte y lo mal que estamos cuando hablamos de justicia, policía y Ministerio Público (Ger, HER+consec; cita 4-31).

Hubiese mostrado imágenes reales del asesinato de Monseñor Gerardi publicadas en los periódicos, así como declaraciones de funcionarios públicos respecto al desarrollo del caso en los tribunales (Ger, HER+consec, cita 4-114).

Otra respuesta que acuerpa a las anteriores, en el deseo de haber visto la muerte de Gerardi, alude al código Cinematográfico, y sugiere la manera gráfica de hacer una escena que no resultara tan sangrienta, y por lo tanto chocante con el público objetivo del filme. Así el estudiante sugiere que se contase el crimen a nivel metafórico:

Personalmente no cambiaría nada, solo agregaría al final una dramatización del día de su muerte, como por ejemplo, una escena donde no se mire del todo el crimen sino algo parecido a la escena donde el niño que es masacrado por el ejército una escena que dice muchísimo sin necesidad de ser tan explícita (Ger, HER+consec+ejér+CINE; cita 4-547).

La última familia de categorías, los Valores Inferidos, tratan acerca de los valores (y códigos abiertos) de Pertenencia, Diversidad y Familia. Los estudiantes se mostraron motivados a experimentar formas distintas de hacer las cosas, con mayor libertad: “Ser libre y valerse por sí mismo la libertad es algo que todos tenemos en la vida y siempre se debería de aprovechar de la mejor manera” (Neto, HER+pert; cita 5-73).

También se mostraron interesados en mostrar los aspectos internos de las comunidades del interior, para que el público se enterase de cosas nunca dichas: “Enseñaría mas aspectos de las comunidades indígenas, así como lo que sufrieron ya que muchas cosas nunca se llegan a saber” (Ixcan, HER+div; cita: 3-222). Por último, se mostraron interesados en relacionar las razones o causas primeras de la guerra, conectadas a las vivencias íntimas de los protagonistas de las películas, en una especie de hibridación entre la trama del relato, con los hechos históricos que la circundan. A la pregunta de ¿qué cambiarían de la historia?, esta fue una de las respuestas:

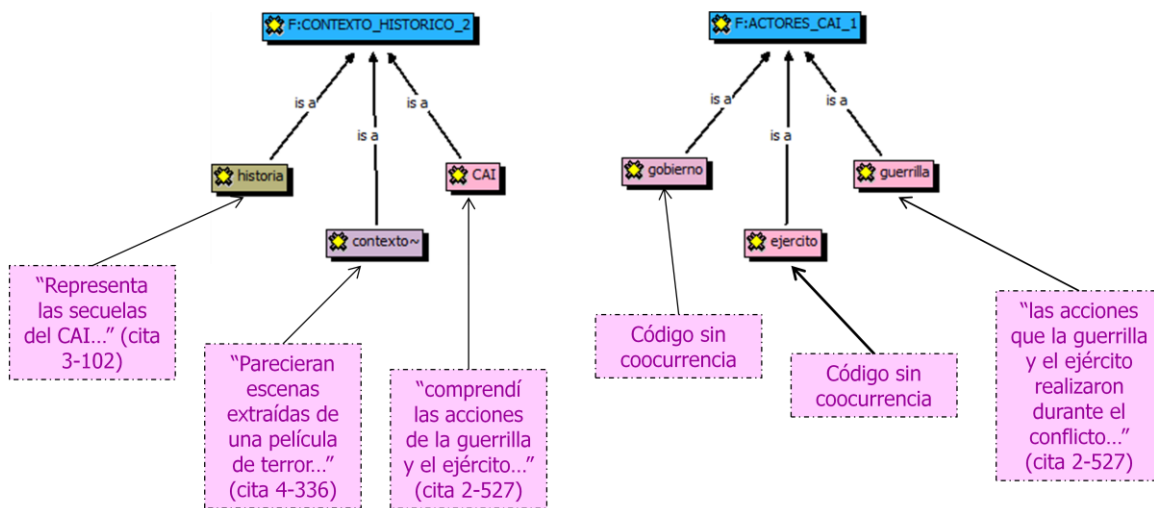
Le agregaría una sinopsis de la separación de madre e hija y una pequeña parte del sufrimiento y vivencias de Natividad; cuando formó parte de la guerrilla, la lucha entre clases y las razones de las luchas, ya que una sola vez se menciona en toda la película, las causas o razones de la lucha de los guerrilleros (Ixcán, HER+fam+guerrilla; cita 3-87).

8.6.6 Al generados a partir de las reflexiones desde el código Cinematográfico (Recursos propios del medio cine).

A diferencia de la literatura, y de otros medios narrativos, el lenguaje cinematográfico cuenta con códigos propios para estructurar un discurso rico en imágenes visuales y sonoras. Este parecido que tiene con la realidad, propicia vivencias cuasi experimentales para los espectadores, que inmersos en una atmósfera estimulante, colaboran siendo cómplices de la credibilidad del relato de ficción (Barthes, 2001).

Figura 8-24 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cinematográfico (1)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Cinematográfico (Familias 1 & 2)



Citas de los estudiantes donde "co-ocurren" las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

En las respuestas de los sujetos de estudio, la verosimilitud del relato cinematográfico (Stam, 1992), es comparada con la veracidad de su contraparte histórica, y la mayoría de respuestas hallan paralelismo entre los hechos que presentan las escenas recreadas por los filmes, con los hechos históricos de su memoria (Rosenstone, 1997): “Parecieran escenas y vivencias extraídas de una película de ficción y terror, pero lamentablemente es una realidad de nuestro país” (Cruces, CINE+ctx, pert, cita 4-336).

Las películas fueron fuente de datos relevantes para los estudiantes, que complementaron los conocimientos que tenían ya de determinado tema. Sobre el asesinato del obispo Gerardi en 1998, hubo un estudiante que así lo hizo ver, al decir que ignoraba parte de los hechos que actualizó el filme: “...no sabía que él dio a conocer lo que vivió y lo que padecieron las personas fallecidas, no sabía que fue exiliado de país, no sabía todo lo que luchó por buscar la verdad” (Ger, CINE+ctx+gob+pert+víct; cita 4-273).

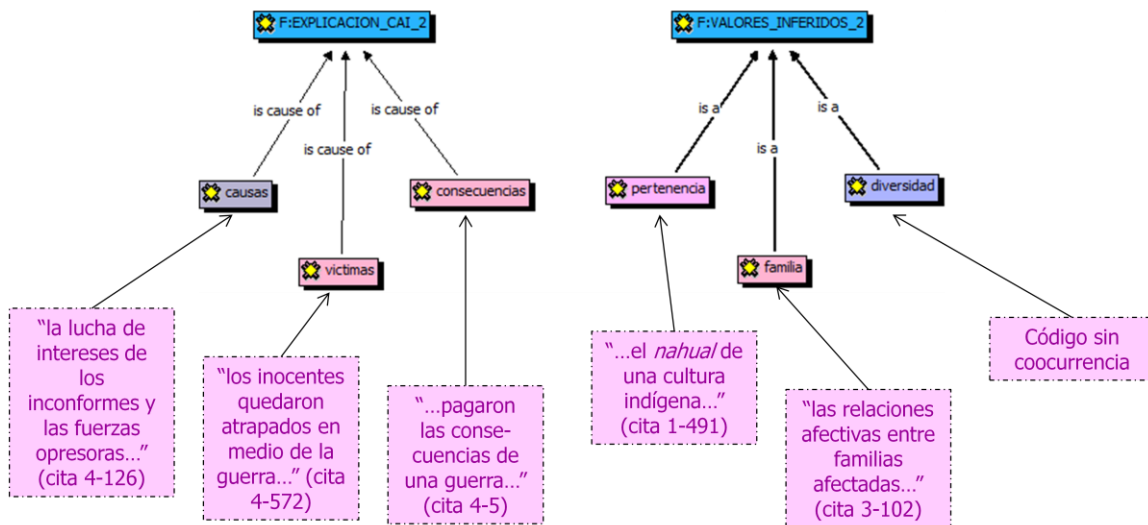
El tema histórico fue abordado por los estudiantes, quienes expresaron que, algunas veces el cine no muestra partes “específicas” de la historia, pero presenta las secuelas de los hechos históricos, en este caso el CAI. Cabe agregar que el relato narrativo tiene la capacidad de aludir (código Sémico), ideas o hechos, a partir de otros significantes. Así lo vemos en la siguiente cita, donde el estudiante no considera que la película *Ixcán* relate hechos históricos, pero sí aborda las consecuencias de los mismos:

La película *Ixcán* representa más que nada las secuelas del conflicto armado, por tal razón la mayoría de hechos no son parte específicamente de la historia, se enfoca más al conocimiento de las relaciones afectivas entre familias afectadas (Ixcán, CINE+CAI + fam +hist+consec, cita 3-102).

En la misma familia de categorías, la de Contexto, otro estudiante da fe que “desconocía la historia de las Cruces”, y si bien “tenía conocimiento” de que fueron “varias las aldeas o comunidades afectadas”, logró comprender más del asunto al ver la película: “comprendí claramente las acciones que la guerrilla y ejército realizaron durante el conflicto” (Cruces, CINE+CAI+ejér+guerrilla+hist+víct, cita 2-527). En la anterior cita, encontramos también el papel de otra familia de categorías: los Actores.

Figura 8-25 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cinematográfico (2)

Reflexiones críticas relacionadas con el código Cinematográfico (Familias 3 &4)



Citas de los estudiantes donde “co-ocurren” las familias de categorías y los códigos

Fuente: Elaboración propia asistida por el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5

En la familia de categorías de la Explicación del CAI, los estudiantes discuten las causas y consecuencias que ha traído para la sociedad el conflicto. Dentro de las causas se mencionan la “lucha de intereses”, injerencia de los países poderosos y de “personajes” con intenciones personales:

Las causas de este conflicto son resultado de la lucha de intereses tanto de los inconformes como de las fuerzas opresoras de ese entonces, bajo la influencia y presión de países más poderosos y de personajes que buscaban el apego de la sociedad al comunismo (Ger, CINE+CAI+caus, víct; cita 4-126).

Otro estudiante, indica que el origen del CAI se debió a la desigualdad que existió en el país. A su vez, menciona que los inocentes quedaron “atrapados en medio de la guerra”, y fueron ellos quienes “pagaron” las consecuencias de la misma (código Víctimas):

Las causas del Conflicto Armado Interno fueron que el pueblo sentía que la desigualdades en el país eran enormes, por lo que pequeños grupos insurgentes iniciaron una guerra sin cuartel que tardo 36 años en concluir y las consecuencias de esa guerra fue un sin fin de inocentes que quedaron atrapados en medio de la guerra y que pagaron las consecuencias de una guerra sin razones ni ganadores que solo trajo consigo muerte dolor y angustia” (Ger, CINE+CAI+consec+víct, cita 4-572).

Nótese una contradicción en el anterior discurso, pues el sujeto indica que se trató de una guerra “sin razones”, aunque anteriormente ha hablado ya de las “enormes” desigualdades. Por lo tanto, más que ignorancia, este sujeto adolece de carencia de capacidad de vincular sus ideas, entre las desigualdades y las causas del CAI, lo cual, a la vista, puede ser una explicación factible.

Finalmente, las respuestas de los estudiantes contienen Valores Inferidos (cuarta familia de categorías), entre los cuales está el de Pertenencia, al tomar en cuenta elementos de la cosmovisión maya: “La importancia del *nahual* en la cultura indígena guatemalteca (Puma, CINE+div+pert, cita 1-491).

8.7 Contraste de los hallazgos de las tres dimensiones por categorías

Esta parte del análisis consiste en la “reinterpretación” de los resultados de las tres Dimensiones del estudio. Al final de la interpretación de las reflexiones de los estudiantes (D. Educativa), creímos conveniente establecer si en los resultados de las dimensiones anteriores (Semiótica e Histórica), existían referentes que tendieran “hilos de conexión de sentidos” ahora con las categorías generadas en la tercera dimensión. Esto lo podemos interpretar como el cierre de un círculo hermenéutico para “reparar” o re-explorar los anteriores hallazgos a partir de las últimas categorías encontradas.

Con lo anterior intentamos confirmar ¿de dónde partían las categorías? Es decir, comprobar que existieran referentes desde el AT que explicaran la generación de las categorías y sus familias desde las reflexiones de los estudiantes.

De esta manera, y en la búsqueda de una armazón lógica y común a todas, se contrastaron las tres dimensiones. Para ello creímos conveniente la codificación automática por medio de ATLAS.ti 5 de nuestros propios análisis de las Dimensiones Semiótica e Histórica, ahora con las categorías de la Dimensión Educativa.

Así, encontramos cómo cada uno de los resultados de cada dimensión explicaba y reforzaba los análisis efectuados en las demás. Esto fue importante, por evidenciaron los puntos de entrecruzamiento de los códigos y categorías, pues dejaron al descubierto las armazones de conceptos que atravesaban todas las dimensiones, y el “trazo de los sentidos” que a la luz de las perspectivas teóricas se exploraron en el desarrollo de las reflexiones de los estudiantes.

Como se verá a continuación estos hallazgos fueron de gran valor para establecer el camino que habían recorrido los estudiantes a través del acercamiento semiótico, y la revisión de los contextos sociohistóricos a partir de los visionados de las películas. En otras palabras, constatamos el recorrido hermenéutico que los estudiantes efectuaron a través del AT y la revisión contextual que los llevó finalmente a generar el AI.

Para llevar a

Para un mejor manejo de los “documentos primarios” analizados en ATLAS.ti se les adjudicó la nomenclatura siguiente.

Nomenclatura de la etapa de reinterpretación de las dimensiones de estudio:

- ❖ AT-CAI = Análisis Total de películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco
- ❖ CTX-CAI = Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI
- ❖ AT-GCE = Análisis Total de películas de la Guerra Civil Española
- ❖ CTX-GCE = Reconstrucción del Contexto Histórico de películas de la GCE

8.7.1 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 1: Historia

Familia de categorías: Contexto Histórico
Película objeto de AT: *La hija del puma*
Categorías “co-ocurrentes”: PRO+víct+hist

Reflexión del estudiante:

La nena que jugaba con su carretita y fue decapitada, yo creo que si no se conociera que es una historia real, pensaría que utilizaron demasiada violencia (Puma, PRO+víct+hist, cita 1-106)

AI desde la Reflexión de la estudiante: La estudiante que afirmó esto, está plenamente consciente que tal escena pertenece a la realidad, pues afirma “si no se conociera que es una historia real...”, sin embargo su ser percibe una contradicción: en su imaginario concibe el hecho como parte de las atrocidades de la guerra, pero sus sentidos se niegan a aceptarlo: “...pensaría que [los realizadores del filme], utilizaron demasiada violencia”. La congruencia entre su imaginario colectivo, y las imágenes que sus ojos ven por vez primera, generan la reflexión a partir de la consternación: “la nena que jugaba con su carretita y fue decapitada...”.

Contraste desde el Análisis Total (AT) de películas del CAI:

Película *La hija del puma*, lexia 2.

- ❖ Código Proairético: *Escarmiento. El soldado debe saber asesinar incluso al más inocente. Si se niega, él será asesinado. Esto muestra los métodos criminales en el entrenamiento de los combatientes. **La verosimilitud lograda por la actuación de pobladores y militares es sobresaliente. ***La angustia palpable en gestos, gritos y carreras de los mayas da cuenta de la situación extrema que representa la lexia (AT-CAI, PRO+víct+hist+div, 6-309)
- ❖ Código Simbólico: *Antítesis: Ingenuidad Vrs. brutalidad. Los niños jugando a los carritos muestran la vida cotidiana de los pobladores civiles, niños, ancianos, mujeres. Su inocencia no

evita que la tropa descargue toda su capacidad de fuego y muerte sobre ellos (AT-CAI, Puma, SIM+víct+cons+div, 6-311).

AT-CAI = Análisis Total del CAI: A partir del Código Simbólico, sabemos que la fuerza de la lexia responde a la antítesis entre inocencia y brutalidad. A partir del Proairético, se percibe que la ejecución pública por decapitación de la niña, no es sino parte del entrenamiento para insensibilizar a los soldados. Esto genera mayor contraste entre el par de niños jugando y el numeroso grupo de adultos asesinos que los rodea. Diremos con Barthes que es el conjunto de “voces” que “tejen” el texto (o lexia), lo que conduce a la consternación de la estudiante.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

Descubriendo a Dominga documenta el testimonio de otro testigo de la matanza, quien narra cómo una madre con un niño en la espalda (forma tradicional en que las mujeres mayas portan a sus bebés), se rebeló en contra de los PAC. Al oficial a cargo le lanzó una piedra. Éste enfadado dio muerte al niño de dos machetazos (machete es una herramienta usada en agricultura), y el testigo vio caer la mitad del niño, mientras el resto de su cuerpo permanecía en el regazo de su madre (CTX-CAI, div+fam+ctx+víct+consec, 8-145).

El conflicto guatemalteco se caracterizó por incorporar los conceptos de “limpieza étnica” y de “tierra arrasada” al soporte ideológico de los artífices de la estrategia militar. Desde 1980 en adelante, los objetivos militares pasaron de ser sujetos ladinos urbanos, a campesinos mayas, puesto que se consideró más efectivo “quitar el agua al pez”, es decir, aniquilar las fuentes de abastecimiento de la guerrilla, en este caso la población rural que se sospechaba que *colaboraba* con la guerrilla (CTX-CAI, div+fam+ctx+víct+consec, 8-145).

CTX-CAI = Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI: El testimonio visto en *Descubriendo a Dominga* revela que tales prácticas brutales en contra de niños fueron habituales entre los miembros del ejército. La explicación del contexto histórico en cuanto a que dichas prácticas formaban parte de políticas militares a nivel nacional, conduce a la reconstrucción de la historia por parte de los estudiantes. Uno de los Aprendizajes Integrados (AI), podrá aludir a la figura del genocidio, (esclarecido en el capítulo del Contexto Histórico del CAI).

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Fragmento de la película: *Libertarias*, lexia 8.

PRISIONERA. -Hay algún médico? Es una miliciana de San Román, se está desangrando la pobre... ¡Haga algo!

MARÍA. -¡Pilar... Pilar...! ¿Qué te han hecho? Dime algo.... No quieres hablarme?

MÉDICO. -Tiene un Tajo en la garganta, es inútil, no puede hablar (AT-GCE, víct, 7- 491)

- ❖ Código Hermenéutico: Enigma 2 totalmente resuelto: ¿Tuvo éxito Pilar en su lucha porque triunfaran las mujeres en el frente? Ningún éxito, más bien consiguió que la prostituta liberta fuera muerta de manera violenta, que encarcelaran a María y que la hirieran de muerte a ella misma.
- ❖ Código Cinematográfico: Se presentan hechos que presagian el final trágico, como la oveja que será degollada (AT-GCE, *Libertarias*, HER+CINE+caus+consec, 7-514).

AT-GCE = Análisis Total de películas de la GCE: El contraste con el AT de la película *Libertarias*, de la GCE, hace ver que la muerte de una mujer por degüello por parte de la tropa sublevada es parte de la crueldad de la guerra. La impotencia que llena al espectador ante estas imágenes (según lo hace ver la reflexión de la estudiante a partir de *La hija del Puma*), puede generar su deseo por conocer más de los orígenes y las razones de la guerra.

8.7.2 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 2: Contexto

Familia de categorías:	Contexto Histórico
Películas objeto del AT:	Gerardi, El silencio de Neto
Categorías “co-ocurrentes”:	CULT+caus+ctx+gob+víct+hist

Reflexión del estudiante:

En la película el referente social más marcado es la opresión que sufre el pueblo desde la conquista y se ve de nuevo en las acciones contra ellos de parte de los que tienen el poder. Esto refleja la realidad que vivían los campesinos (Ger, CULT+caus+ctx+gob+víct+hist, cita 4-597).

Al desde la Reflexión del estudiante: El alumno que hace la reflexión, habla de la “opresión que sufre el pueblo desde la conquista”. Con ello marca una línea histórica de explotación de los campesinos que permanece casi invariable durante 5 siglos. Para él, la película actualiza esta situación asimétrica en el momento actual, ya que “se ve de nuevo en las acciones contra ellos de los que tienen el poder”. La cita evidencia un conocimiento previo de la problemática, y el efecto del visionado es más bien de confirmación de sus imaginarios.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Fragmento de la película: *El Silencio de Neto*, lexia 2.

Sueño de Neto: En una colina aparece Neto intentando encender fuego para volar un globo. A lo lejos aparece su padre, quien se acerca amenazante.

PADRE. –¡No neto, no! ¡No neto, no! Dije que no hicieras eso Neto, no....

Mientras vivas en mi casa, vas a hacer lo que yo diga.

NETO. –No Papi, No papi.

PADRE. –Suelta

NETO. –No Papi, No papi.

PADRE. –Silencio, Silencio, si, silencio, ¡y se acabó! ¡no! (Neto, fam, 6-75)

- ❖ Código Sémico: *Represión/posesión: “Silencio”, “Mientras vivas en mi casa, harás lo que yo diga”.

- ❖ Código Proairético: *Un niño hincado es golpeado por un adulto, una relación metafórica entre un poderoso (EE.UU y la CIA), y un pequeño (Guatemala y los gobiernos revolucionarios).
- ❖ Código Simbólico: *Metáfora: El grande golpea al chico. La violencia se hace presente a nivel metafórico para ilustrar la invasión a Guatemala por parte de la CIA y los monopolios norteamericanos (AT-CAI, Neto,SEM+PRO+SIM+pert+fam+caus+hist, 6-92).

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

En 1905 la *Northern Railway* estadounidense, “Subsidiaria de la Compañía Frutera, se apodera de los ferrocarriles de Costa Rica”, y en Honduras, dicha Frutera se hace con el monopolio del banano. De tal forma, toda Centroamérica se vuelve “una zona de influencia norteamericana”. Los comerciantes e industriales norteamericanos, se alían con los acaudalados terratenientes guatemaltecos, consiguiendo beneficios para ambos grupos, en detrimento de los pequeños comerciantes y el resto de la población en general (González, 1994, p. 11) (CTX-CAI, pert+hist, 8-7).

AT-CTX-CAI: Tal opresión es causa directa del CAI, como recurso extremo de los oprimidos de tomar las armas para liberarse de la dominación de los “acaudalados terratenientes guatemaltecos” aliados de compañías fruteras estadounidenses en las décadas previas al conflicto. La constante histórica de opresión a la que se refiere el estudiante, es presentada en *El silencio de Neto* en forma de metáfora onírica del control permanente que los sectores conservadores de EE.UU. y guatemaltecos, habrán de hegemonizar en los poderes económicos y políticos de la era post revolucionaria.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

En general, la privación y carencias de amplios sectores de la población española, sobre todo en la provincia, son los antecedentes sociohistóricos de la GCE. Las relaciones laborales injustas, y las condiciones deplorables en que vivían miles de personas, desencadenan las ejecuciones sumarias que los dueños de la tierra infringieron a los campesinos como represalia por reclamar sus derechos como

trabajadores. Así está el ejemplar caso de Gonzalo de Aguilera, terrateniente de Salamanca, que al enterarse del alzamiento rebelde, fusiló de inmediato a seis de sus braceros como “escarmiento” (Preston, 2011, p. 29) (CTX-GCE, caus+víct, 9-19).

AT-CTX-GCE: La opresión entre clases sociales no es exclusiva de Centroamérica. Las películas de la GCE ofrecen visiones memorables sobre el discurso popular y en defensa de los desposeídos que caracterizó a los republicanos durante la guerra. Esto es palpable en los discursos pronunciados por los anarquistas en Tierra y Libertad, o bien las arengas a los sublevados que los milicianos pronuncian en Libertarias desde la línea del frente con altavoces. Los historiadores, que aun hoy siguen publicando obras sobre la GCE, dan razón de las condiciones de pobreza que los campesinos españoles mantenían, y que fue una de las causas que predispuso al pueblo español para propiciar la democracia de la II República.

8.7.3 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 3: CAI

Familia de categorías:	Contexto Histórico
Película objeto de AT:	Las Cruces, poblado próximo
Categorías “co-ocurrentes”:	HER+CAI+fam+víct+pert

Reflexión del estudiante:

Me cautivó la película, porque aunque no sufrí lo que esas personas, puedo imaginar la angustia de ser constantemente acechado, ver violaciones, ejecuciones extrajudiciales, e incluso la pérdida de sus seres queridos durante el Conflicto Armado Interno, el dolor y desesperación de no saber que fue de sus familiares desaparecidos, o de saber que en comunidades cercanas, morían niños, mujeres y hombres inocentes (Cruces, HER+CAI+fam+víct+pert, cita 2-53).

AI desde la Reflexión del estudiante: La empatía que expresa el estudiante para con la población indígena retratada en la película es manifiesta. Se detiene a enumerar una tras

otra las crueldades vistas en la pantalla que acontecen al pueblo maya: “*violaciones, ejecuciones, acecho*”. Si consideramos que algunos alumnos ingresan a la universidad con vagas nociones del CAI, comprendemos que la revisión de estas realidades puede repercutir sensiblemente en su apreciación de la historia reciente.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *Las Cruces*, poblado próximo, lexia 4.

- ❖ Código Cultural / referencial: *La población Guatemalteca vive con tanto temor y desconfianza en contra de sus autoridades, se puede observar cómo eran despojados de su vida sin piedad y rencor esto creó una cultura de miedo y de inseguridad, se fueron perdiendo la cultura e identidad de cada pueblo indígena que con la migración que obligadamente debían hacer, se mezclaron y se perdió gran riqueza cultural (AT-CAI, *Las Cruces*, CULT+consec+div+pert+víct, 6-802).

AT-CAI: Los códigos barthesianos Cultural y Referencial dan razón de la “cultura del miedo” que se apoderó de la mayoría de los guatemaltecos durante la represión militar. Los estudiantes que redactaron el AT de *Las Cruces* consideran que fue a causa de este temor que muchos pueblos mayas perdieron mucho de su identidad al verse obligados a migrar con tan sólo la ropa que llevaban puesta, abandonando todo tipo de pertenencias, incluyendo las de índole étnico, religioso y cultural.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

Hombres Armados (1997). Relata las torturas y atrocidades que los miembros del ejército ejecutaron en contra de la población civil. Consecuencia de ello es el temor de los lugareños de hablar con el profesor que investiga la muerte de sus amigos médicos. Además se ve la crudeza de la pobreza en que vive la gente, cuando se retrata la desnutrición de la misma, así como también las consecuencias de la guerra en la orfandad del niño que sirve de guía al médico (CTX-CAI, víct+caus+consec+ctx+ejér, 8-63).

CTX-CAI: Varias películas del CAI relatan las injurias que los combatientes infligieron en la población civil, un ejemplo es *Hombres Armados*, la cual se caracteriza

por no presentar imágenes de los hechos, sino remitirse a los testimonios que vecinos hacen al médico que llega en búsqueda de sus compañeros que apoyaron a la población víctima.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Nos encontramos entonces con un dato global de cerca de 500.000 muertos durante la GCE y la dictadura franquista. Esto constituye un dato aproximado, pues según Preston (2011, p. 23), las cifras de los ejecutados por ambos bandos en campo abierto, de refugiados que no pertenecían a las localidades cercanas, y que por lo tanto carecían de identificación, tal vez “no se sepa nunca” (CTX-GCE, consec+víct+ctx, 9-153).

AT-CTX-GCE: La GCE es paradigmática en cuanto al volumen de víctimas alcanzado en pocos años, puesto que alcanzó medio millón de víctimas mortales, en tres años de combates; mientras que el CAI causó 200.000 víctimas mortales en treinta y seis años. En ese sentido, la expresión de Preston acerca del “holocausto español” toma sentido, frente al “genocidio guatemalteco”, término hoy discutido en las cortes guatemaltecas de turno. La reconstrucción del contexto sociohistórico es de gran utilidad si lo que se busca es orientar al estudiante para que se interese por los sucesos del pasado.

8.7.4 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 4: Gobierno

Familia de Categorías:	Actores del CAI
Películas objeto de AT:	La hija del puma, El silencio de Neto
Categorías “co-ocurrentes”:	HER +PRO +cau +hist +pert +víct +gob

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “N”) Cuando Rosita lleva a Aschlop a la manifestación con el GAM frente al palacio central, Margarita la lidera con un altoparlante decía “vivos se los llevaron vivos los queremos” y todas repetían al unísono, Aschlop se sintió aludida con la frase y también se unió al grupo con su voz y clamor. La historia es cruel pero tristemente real, en nuestra Guatemala el CAI dejó a muchas personas sin nada, esta solo es una de tantas historias que existen y se podrían contar por muchos de los afectados que hoy por hoy no han recibido justicia ni siquiera esperanza de ella. Porque al igual que antes los mismos siguen en el poder y haciendo su voluntad sin que nadie se oponga o los ponga en su lugar (Puma, HER +PRO +cau +hist +pert +víct +gob, cita 1-21).

(Estudiante “Ñ”) Con respecto a la política, la religión, la educación, el ejército y los pobres... las cosas seguirán igual, porque los que tienen el poder quieren más y no dan su brazo a torcer para beneficiar a la población menos favorecida (Puma, CINE +gob +ejér +caus, cita 1-91).

AI desde la Reflexión del estudiante: Debido a que la categoría Gobierno aglutina los vocablos referentes al “poder” tanto como a la “política”, su análisis deberá incluir no sólo el poder político, sino los poderes reales que en Guatemala significan los terratenientes y empresarios dueños del capital. Ante la frase de “Porque al igual que antes los mismos siguen en el poder y haciendo su voluntad sin que nadie se oponga o los ponga en su lugar”, revela la sensación de impotencia que posee el estudiante “N” ante las fuerzas que gobiernan el país. Hacer su voluntad y privilegiar sus propios intereses, es lo mismo de lo que habla la estudiante “Ñ” cuando refiere a que, por eso “las cosas seguirán igual, porque los que tienen el poder quieren más y no dan su brazo a torcer para beneficiar a la población menos favorecida”.

Por otro lado, a pesar que las reflexiones aparentan ser pesimistas, las películas han señalado a la estudiante “N” que hay gente que lucha contra la corriente, y menciona al GAM (Grupo de Apoyo Mutuo, versión local de las Madres de Plaza de Mayo argentinas), como una de las voces que buscan soluciones al problema, sin utilizar más armas que la organización de base y la denuncia pública de los atropellos.

Aunque *La hija del puma* no indica que el GAM obtuvo algún éxito con sus demandas, sí muestra cómo Aschlop, la indígena víctima del CAI, “se sintió aludida con la frase y también se unió al grupo con su voz y clamor”. Se trata de la frase “vivos se los

llevaron, vivos los queremos”, auténtico lema del GAM, que gritaron hasta enronquecer, tanto en la película, como en la realidad, desde que se fundó en los años 80.

La frase del estudiante “N”: “muchos de los afectados que hoy por hoy no han recibido justicia ni siquiera esperanza de ella”, fue efectiva en el momento del laboratorio (2010), sin embargo hoy, 7 de abril de 2013, el juicio por genocidio en contra de Ríos Montt, brinda una esperanza para que las víctimas del CAI reciban la justicia largamente anhelada.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *El Silencio de Neto*, lexia 3.

- ❖ Código Cultural/referencial: *Autoritarismo paterno. **Vergüenza.
- ❖ Código Simbólico: *El cura como representación de la venia del clero por la contrarrevolución, y la dama elegante como parte de los sectores de abolengo que apoyaron la interrupción del “vuelo del globo”, aquí comparable al gobierno revolucionario. **Neto como metáfora de un país, y de su pueblo agraviado, humillado y aislado frente al concierto de naciones. ***Antítesis: el fuerte contra el débil, una lucha perdida de antemano.
- ❖ Código Hermenéutico: *Enigma 1: bloqueo. La pesadilla de Neto se cumple: el padre desbarata sus planes de volar el globo (AT-CAI, Neto, CULT +SIM +HER +gob +pert +víct +fam, 6-125).

AT-CAI: En Guatemala los sectores poderosos se aliaron con la CIA para derrocar al único gobierno progresista del siglo XX. La consecuencia directa de eso fue el CAI. *El silencio de Neto* refiere a ese hecho. Las estructuras de poder económico, social y político se mantienen casi intactas desde esta ruptura llamada “contrarrevolución”. Los estudiantes que reflexionan sobre el poder lo hacen con pesimismo debido a la falta de opciones que quedan a la hora de elegir, puesto que los presidentes y sus gobiernos tan sólo gobiernan una parte del Estado, el resto queda a merced de otros sectores de poder, recreados en la película como el sacerdote, la señora adinerada y los otros invitados que deciden los destinos del vuelo del globo, recreando metafóricamente la suerte que corrió Guatemala desde 1954.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

Ese es el caso de *Titular de Hoy: Guatemala* (1983), película documental que narra la investigación periodística que logra evidenciar el apoyo del gobierno de Reagan al régimen totalitario guatemalteco, a través de entrevistas, fotografías y testimonios. Todo eso queda registrado por medios tales como *The Washington Post*, entre otros. Así pues, el mérito del filme es retratar las etapas de un trabajo de investigación que intenta delatar la atrocidad y combatir la impunidad. Nairn, uno de los periodistas protagonistas, dice que no existe explicación de por qué mientras en Oriente Medio se documenta el asesinato de docenas de personas, en Guatemala se masacran miles de personas sin ninguna repercusión mediática. (CTX-CAI, gob +pert, 8-111)

CTX-CAI: Las películas analizadas revelan la cara oculta del CAI, en cuanto a la ayuda que recibió el Estado genocida guatemalteco de los años 80, por parte de naciones que aparentan promover la libertad y el respeto a los derechos humanos (EE.UU. e Israel por ejemplo). Por otra parte, los responsables materiales de los hechos criminales cometidos durante el CAI, hoy conforman el poder político. Prueba de ello es que los jefes militares de ese entonces han ocupado altos puestos de gobierno, aunque recientemente (en 2013), empiezan a ser juzgados por sus crímenes.

Así vemos que Otto Pérez Molina, actual presidente de Guatemala ha sido acusado públicamente de participar en las masacres y torturas en contra de civiles indefensos (cuya prueba audiovisual consta en *Titular de hoy: Guatemala*, 1983), lo mismo pasa con Efraín Ríos Montt, quien gozó de inmunidad a merced de su figura como diputado al congreso durante décadas (acusado por la justicia española mediante la evidencia audiovisual de *Granito de arena*, 2011). Todo esto explica el pesimismo de los estudiantes con respecto a sus autoridades políticas y de quienes detentan hoy los poderes reales en el país.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Las consignas bárbaras y los preparativos fríos y calculados sobre lo que luego habría de ser el “holocausto español” (calificativo que Preston da a la GCE, 2011), se evidencian en una entrevista hecha a Franco en Tetuán, por el periodista estadounidense Nay Allen, el 27 de julio de 1936 (la

secuencia de la vida real formaba parte de *Morir en Madrid* de Rosif (Francia, 1963), pero fue cortada en su versión final). El “caudillo” declara: “fusilaré a la mitad de España si con ello es preciso ganar la guerra”. El periodista insistió si eso significaba que tendría que matar a media España, y la respuesta de Franco fue: “Le repito, a cualquier precio” (Crusells, 2000, p. 110) (CTX-GCE, pert + víct, 9-48).

AT-CTX-GCE: Las entrevistas filmadas en cine o televisión constituyen medios de prueba de la cruel forma de ver la realidad que caracterizó al líder del alzamiento español, y quien fue luego gobernante de España. La escena del fragmento analizado fue censurada de la versión final de *Morir en Madrid* (Francia, 1963), pero recuperada luego de la muerte del dictador. Igualmente encontramos pensamientos aterradores atribuidas a su persona en *Dragón Rapide* (1986), donde se le oye la frase: “No hay mejor enemigo que el enemigo muerto, parece terrible pero es la ley natural”, o bien en la entrevista de *Caudillo* (1977), en donde Franco, micrófono en mano dice que “el castigo [al vencido], es una obligación del triunfo”.

8.7.5 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 5:

Ejército

Familia de Categorías: Actores del CAI

Películas objeto de AT: La hija del puma; Las Cruces, poblado próximo, Gerardi

Categorías “co-ocurrentes”: HER +SEM+ejér+guerrilla+vict+consec

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “L”) La forma en que el ejército irrumpió y eran sacados de sus casas y Las masacres, y la manera cruel de cómo decapitaban a los niños (Puma, SEM +ejér, cita 1-431).

(Estudiante “M”) [Me gustaría] Ahondar el miedo que padecían los pobladores, en especial al momento de oscurecer por pensar en la llegada del ejército a sus hogares (Cruces, HER+ejér+guerrilla+vict+consec, cita 2-329).

AI desde la Reflexión del estudiante: Según estas opiniones, el interés por la recuperación de la memoria guarda relación con la capacidad de empatía con las víctimas. Estos estudiantes evidencian un alto grado de la misma, a juzgar por su interés en el “miedo” que padecía la población acechada por los bombardeos del ejército. Así vemos que a la estudiante “L” le gustaría “ahondar” en dicho miedo. A partir de ello, derivamos que el AT hermenéutico ha sido una herramienta útil para la estudiante, primero para involucrarse, y posteriormente para profundizar en el tema.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *Gerardi*, lexia 4.

- ❖ Código Cultural/referencial: *Gestos, frases, motivos, todo concuerda con los referentes contextuales, en cuanto al temor de atreverse a escudriñar en el pasado reciente, pues se mantenía el estado de guerra en el tiempo de inicio de la investigación: 1994.
- ❖ Código Hermenéutico: *Enigma 2 totalmente resuelto: la gente que sufrió la guerra no sólo serán ayudados por Gerardi con cosas materiales, el informe de Memoria Histórica les devolverá la dignidad (AT-CAI, Ger, CULT +HER +CAI +cult, 6-972)

AT-CAI: El informe de Recuperación de la Memoria Histórica, REMIH, fue todo un reto para la Iglesia católica, dado el clima de represión que imperaba entonces, aun después de firmados los Acuerdos de Paz. Los estudiantes que elaboraron el AT de *Gerardi* tomaron en cuenta esto, y también que dicho informe es capaz de resarcir a la víctimas en su parte más íntima (y quizá la que más importa), como lo es la “dignidad”.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

La importancia de los medios de comunicación para la documentación e incriminación histórica es tal, que existe un largometraje que puede considerarse como una “evidencia material de los hechos” llevada a la pantalla. La documentalista norteamericana Pamela Yates fue contactada por el cuerpo de abogados español que asesora a las víctimas guatemaltecas para la condena internacional del exjefe de estado Ríos Montt. De ahí surgió la idea para producir la película documental *Granito de arena* (2011), (CTX-CAI, hist+pert, 8-80).

CTX-CAI: En abril de 2013 (mientras fue escrito este análisis), se ventiló en los tribunales guatemaltecos el juicio por genocidio contra Efraín Ríos Montt, militar golpista en cuyo gobierno se produjeron las peores masacres en contra de los mayas por parte del ejército y los cuerpos paraestatales de poder. El documental *Granito*, (2011), de Yates constituye una prueba documental más en dicho juicio, puesto que muestra las entrevistas hechas con el tirano en pleno gobierno, en donde habló de las estrategias que el Estado ejecutó en contra de la guerrilla y de la población civil.

Según los testimonios de decenas de testigos en el juicio contra Ríos, las reflexiones que los estudiantes “M” y “L” hacen a partir de las películas, sobre las decapitaciones de niños y el terror que prevalecía en la población civil de ser víctimas del ejército, se ajustan a los hechos históricos ocurridos. En consecuencia podemos afirmar que el análisis de las películas del CAI durante el laboratorio, han provocado que los estudiantes tomen conciencia de fenómenos que muchas veces habían sido ocultados deliberadamente por las partes involucradas en los mismos, dígase militares y paramilitares.

Entre las repercusiones que este juicio ha provocado, encontramos que según el testimonio de un exespecialista del ejército, el actual presidente de Guatemala, Otto Pérez Molina, estuvo involucrado en la masacre de la etnia ixil en la región de Quiché. La película *Titular de hoy: Guatemala* (1983), de Wahlforss evidencia por medio de una entrevista, la participación del entonces mayor del ejército en la dirección de las operaciones militares en la regiones en que se cometieron la mayor parte de crímenes durante el CAI.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE

Fragmento de la película Soldados de Salamina, lexia 7.

LOLA. –Rafael Sánchez Mazas (RSM), sobrevivió al fusilamiento gracias a un hombre, un soldado. Lo descubrió entre las ramas, escondido. Pero lo dejó escapar.

MIRALLES. -Eres muy guapa, supongo que estarás harta de que te lo digan. Dime una cosa: A ti eso de RSM y su fusilamiento te trae sin cuidado, ¿verdad?

LOLA. -No le entiendo.

MIRALLES. -¡Escritores!, sois unos sentimentales. Tú lo que andas buscando es un héroe, y ese héroe soy yo, ¿no? Los héroes no sobreviven... (menciona varios de sus compañeros que murieron en la guerra) “eran tan jóvenes, no pasa un día sin que me acuerde de ellos...”, (para luego quejarse del olvido histórico) “nadie los recuerda. Y nunca, ninguna calle miserable, de ningún pueblo miserable, de ninguna mierda de país llevará su nombre...”.

Llega el taxi, y Miralles le pide que lo abrace: “Hace muchos años que no abrazo a nadie”.

LOLA. -¿No le he contado algo? RSM conocía al soldado que le salvó: una tarde le vio bailando un paso doble... el paso doble era “Suspiros de España”. Era usted, ¿verdad?

MIRALLES. -(tras hacer una pausa) ...No.

LOLA. -(dentro del taxi en marcha) Vendré a verle, claro que sí... (lo dice repetidas veces) no me olvidaré de usted, no dejaré que se olviden de usted.

- ❖ Código Simbólico: *Miralles es el símbolo del olvido histórico, por eso es que Lola llora al decir: “no dejaré que se olviden de usted”. **Antítesis: “hace muchos años que no abrazo a nadie”. Incoherencia entre el discurso verbal, pues al mismo tiempo que se hace el “duro” y rechaza todo reconocimiento, pide que lo abrace. Rechazar la oferta de Lola revela su resentimiento por el abandono de la sociedad, a pesar de haber prestado servicio en la guerra (AT-GCE, SIM +hist +ejér, 7-1,212).

AT-CTX-GCE: El tipo de diálogo que vemos entre Lola y Miralles es universal, puesto que no remite tan solo a una guerra y a un contexto, sus connotaciones del olvido histórico

pueden ser aplicables a los combatientes de muchas otras, y sobre todo, a los que pertenecen al bando perdedor de todas esas guerras. La importancia de contrastar el propio contexto con el español, ha traído ventajas por varias razones, por ejemplo, el imaginario de películas del CAI es limitado, así es que acudimos a las películas de otras guerras, en este caso de la GCE para ampliar la posibilidad de reflexión. Esto es posible debido al tratamiento narrativo de vivencias y experiencias desde el punto de vista particular y humano de personajes cotidianos. Eso permite la empatía del espectador. Gracias a ello, dichas experiencias pueden ser vinculadas a los recuerdos, vivencias y sentimientos del propio contexto.

8.7.6 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 6: Guerrilla

Familia de Categorías: Actores del CAI
Película objeto de AT: Las Cruces, poblado próximo
Categorías “co-ocurrentes”: SIM +víct +guerrilla +ejér

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “J”) [Me llama la atención], cuando el comandante [guerrillero] Camilo dice que quiere ayudar a las personas para que no sufran la guerra y les dice que ellos van a luchar, pero al mismo tiempo les obliga a pelear en contra de su voluntad y amenaza al único que se opuso a pelear. Sin embargo él dice que todo lo que hace lo hace por el pueblo (Cruces, SIM +CAI +guerrilla +víct, cita 5-21).

(Estudiante “k”) El momento en que bombardean la aldea le da más fuerza a las denuncias que se han hecho sobre la desaparición de comunidades enteras y la gran cantidad de masacres realizadas por parte del ejército. Hay una frase que me gustó de la única guerrillera [que aparece en el filme] “si nacimos para morir, nada mejor que morir defendiendo nuestra gente” (Cruces, SIM +víct +guerrilla +ejér, cita 5-144).

AI desde la Reflexión de los estudiantes: En las reflexiones se encontraron opiniones divergentes, por ejemplo, la estudiante “J” se muestra contrariada por la conducta que el jefe guerrillero exhibe durante una arenga frente a un grupo de campesinos, lo cual pertenece a una escena de *Las Cruces, poblado próximo*. Ella lo encuentra prepotente, y que cae en contradicción, pues al mismo tiempo que los amenaza y coacciona para que se unan y peleen con la guerrilla, declara que su lucha es para “que no sufran la guerra”. Esta interpretación enriquece los puntos de vista con respecto a la guerrilla, en la medida que vuelve más críticos a los estudiantes, contrario a la figura romántica e idealista que a veces se usa para retratar a los guerrilleros en algunos filmes de tendencia de izquierdas.

Por su parte el estudiante “k” encuentra pertinente que se evidencie en pantalla el bombardeo de la aldea indígena, pues respalda las denuncias en contra del ejército de haber masacrado a la población civil. Además afirma que se ha identificado con la forma de pensar de la protagonista guerrillera. Como vemos en estos dos casos, la misma película ha conseguido dos interpretaciones casi contrarias.

Esta característica del cine nos hace decir al igual que Barthes, que no posee una “influencia” unívoca, sino que las apreciaciones que deriva cada espectador dependerán de su propio contexto e imaginario particular. Es en este sentido que la escuela puede desarrollar la capacidad crítica de los alumnos, en la medida que logre enriquecer el conocimiento de esos contextos, y ampliar los imaginarios de los estudiantes.

Esto con el objeto de que las reflexiones y conclusiones de los mismos tengan puntos de apoyo sobre amplias bases científicas y desde múltiples visiones del asunto. El uso de medios multidimensionales como el cine, y su reflexión orientada en las aulas, nos acercará cada vez más al AI.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *Las Cruces*, lexia 2.

- ❖ Código Cultural/referencial: *La manipulación y dominación que se tiene sobre los indígenas en el país, [se debe a que], no se les pregunta qué quieren, sino nada más se les dice qué tienen que hacer. Ellos no asumen participación alguna en el diálogo, sino que se conforman sólo con preguntar qué pasará con ellos (AT-CAI, Cruces, div +pert +cult, 6-737).

Película: Las Cruces, lexia 4.

- ❖ Código Proairético: *Existe desesperación por parte de los guerrilleros al ver que su equipo está perdiendo y no cuentan con más apoyo. Se sentía impotencia de parte de ellos de poder defender el poblado de Las Cruces, que con tanto sacrificio habían preparado para ese combate y así no dejarse morir (AT-CAI, Cruces, PRO +guerrilla +gob +víct, 6-801).

AT-CAI: Las reflexiones hechas en el AT del CAI por los participantes del laboratorio hermenéutico, en lo que respecta a *Las Cruces, poblado próximo*, explican las acciones (proairetismos), y los códigos de conducta (las reglas del juego según Barthes), que implican la “manipulación y dominación” sobre los mayas, y por otra parte, la frustración de sus defensores ante la inminente derrota ante el ejército. En otras palabras, las reflexiones espontáneas recogidas en el cuestionario del laboratorio “dialogan” con los análisis en profundidad del AT.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

En el transcurso del CAI, se levantaron en armas diversos grupos rebeldes: el frente rebelde Movimiento Revolucionario MR 13 en 1962, formado originalmente por los militares sublevados en 1960... al tiempo que la guerra de guerrillas se concentró en el campo y disminuyó en las ciudades (Carlaccini, 2003, pp. 56-63), (CTX-CAI, CAI +ejér +gob +guerrilla +pert +víct, 8-62).

Vemos en los ejemplos de los contextos históricos del CAI y la GCE, que el fenómeno de la guerrilla ha sido un recurso usual en las películas que trabajan estos temas. Algunas veces como mero elemento romántico que figure bien en las películas, pero otras como los ejemplos en este análisis citados, como un medio que invita a una reflexión con mayor detenimiento. Aparte de ello, presentan una interesante oportunidad para discutir las causas que originaron la guerrilla, y otras que tiempo más tarde las habría de extinguir.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Otro fenómeno que se vivió durante la dictadura fue el de la resistencia antifranquista, en la modalidad de combatientes que se refugiaban en los montes. Los integrantes de esta especie de guerrilla fueron llamados “maquis”. Dos películas de la muestra analizada trabajan el tema: *Luna de Lobos* (1987), de Julio Sánchez, y *Silencio Roto* (2001), de Montxo Armendariz (CTX-GCE, guerrilla +gob, 9-96).

AT-CTX-GCE: Ver comentario arriba.

8.7.7 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 7: Causas del CAI

Familia de Categorías:	Explicación / Interpretación del CAI
Película objeto de AT:	El silencio de Neto
Categorías “co-ocurrentes”:	CULT+caus+ctx+gob+víct+hist

Reflexión del estudiante:

[Me identifico] con Neto porque al igual que este personaje somos la mayoría de guatemaltecos, no decimos nada ante la injusticia y aceptamos la impotencia de otros (Neto, PRO+pert+caus, cita 5-217).

AI desde la Reflexión del estudiante: La “cultura del silencio” ha sido causa y consecuencia de muchos de los males de nuestra sociedad. El director de *El Silencio de Neto*, Justo Chang, indica que el nombre de la cinta está formado por un juego de palabras que significa un “puro, total y -neto- silencio en el país”, tras la invasión de la CÍA en 1954. Él indica que “el guatemalteco quedó silenciado”. El estudiante dice identificarse con todo esto, al igual que “la mayoría de guatemaltecos”. Lo grave del asunto, reconoce, es que “no

decimos nada ante la injusticia”, permitiendo que la impunidad ampare las malas acciones de los sectores poderosos.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Fragmento de la película: *El Silencio de Neto*, lexia 5.

TÍO. -Eso sería lo más fácil, verdad. Pero no, ¡cuando hay que hablar, hay que hablar! Cómo te pareces a tu mamá, tan callado como ella, tan callado como todo este país. Neto, ese silencio ¡no es bueno! Nos lo metieron adentro desde que nacemos pero hay que luchar, hasta sacarlo por completo. Entonces podremos respirar.

- ❖ Código Sémico: **“Entonces podremos respirar”*. El silencio como sinónimo de muerte en vida, o bien de presión asfixiante para el que lo guarda. ***“Pero hay que luchar”*. No existe otra salida al rompimiento del silencio (AT-CAI, SEM+caus+hist+per+víct, 8-119).

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

Después de la contrarrevolución de 1954, la mayoría de conquistas sociales revolucionarias fueron eliminadas. Las tierras expropiadas por la reforma agraria fueron reintegradas a sus antiguos dueños, disueltos los comités campesinos, restaurado el trabajo forzado y gratuito de los indígenas en el campo. Los profesores que habían enseñado en la Revolución fueron destituidos (2.236 docentes en 1954-55) (Carlaccini, 2003, p. 47) (CTX-CAI, div +pert, 8-61).

Como vemos en el AT, el silencio figura como una de las causas de los problemas que desembocaron en el CAI. Ante la denuncia, el señalamiento y la exigencia de justicia, el pueblo guatemalteco ha obtenido nada más que el endurecimiento de la represión. Es por eso que el silencio juega un papel importante dentro del juego perverso del poder.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Canciones para después de una guerra (producido en 1971 pero exhibido públicamente hasta 1977). Ante todo, lo valioso en esta película reside en que fue la primera que mostró imágenes sumamente

dolorosas para aquellos que habían vivido la GCE y la represión franquista posterior (CTX-GCE, CINE, 9-101).

AT-CTX-GCE: La película citada arriba constituye un ejemplo de cómo los regímenes represores censuran cualquier información sospechosa de revelar las interioridades de su verdadero proceder. *Canciones para después de una guerra* no pudo ver la luz pública hasta mucho después de la muerte del dictador, su discurso fue diseñado para evadir la censura, a partir de sofisticadas técnicas de montaje. A pesar de ello, y más bien quizá gracias a ello, tuvo mucho éxito en su poder de evocación de las memorias más recónditas del pasado de toda una generación.

8.7.8 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 8: Víctimas del CAI

Familia de Categorías: Explicación / Interpretación del CAI

Película objeto de AT: La hija del puma

Categorías co-ocurrentes: HER+víct

Reflexión de la estudiante:

Fui atrapada por la película y me conmovió la manera en que muchos de los habitantes de regiones lejanas y pobres, simplemente fueron atacados por no compartir y luchar por los ideales de un grupo de personas que creían que eran los indicados (Puma, HER +víct; cita 1-115).

AI desde la Reflexión de la estudiante: Esta cita es interesante ya que muestra la relación de ideas que la estudiante propone por lo menos desde cuatro instancias: la primera puede ser la condición de pobres que caracteriza a las víctimas: “habitantes de regiones lejanas y pobres”. La segunda, las consecuencias fatales que les ocasiona su disenso del grupo dominante. Una tercera instancia constituye la presencia de grupos poderosos que atacan a quienes no profesan sus “ideales”, y por último, la pretensión de estos grupos de

sentirse “los indicados”. Esto conforma un sistema dominante de exclusión y de castigo hacia los sectores considerados como disidentes en cuanto a su ideología, clase social u origen étnico. Cuando este panorama se constituye en una realidad constante, será causal de la reproducción de violencia económica, ideológica, simbólica, étnica, política, y de toda índole, con sus consiguientes víctimas de una problemática crónica.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Fragmento de la película *La hija del Puma*, lexia 4.

INTERROGADOR. -Mirá Aschlop (mostrándole una fotografía), esta mujer fue encontrada hace algunos días en las afueras de la ciudad. Se negó a decirme lo que sabía y tuve que decirle a los soldados que hicieran esto con ella.

ASCHLOP. -Después de ver la foto arrecia su llanto.

INTERROGADOR. -¿Querés que a vos te encuentren igual? Sin manos, sin pies, mañana por la mañana.

ASCHLOP. - (rompe en llanto) ... yo no se nada, tan solo quiero encontrar a mi hermano... se lo llevaron los militares.

- ❖ Código Cinematográfico: La inclusión de la fotografía auténtica de una víctima verdadera del genocidio guatemalteco añade dramatismo a la escena. Los directores utilizaron la imagen real de la maestra Beatriz Barrios. Según Millán (1995), el cadáver de Barrios presentaba “deformaciones en el rostro a consecuencia de los múltiples golpes que recibió antes de morir, tiene una mano amputada y el cuerpo lleno de heridas profundas provocadas por machetazos... tenía 26 años y dos niños pequeños, y su único delito fue ser maestra de escuela”. Esta fotografía, junto con un poema dedicado, está incluida en los anexos de esta tesis (AT-CAI, Puma, CIN +pert +víct +consec, 6-384).

AT-CAI: Encontramos aquí la confluencia de varios recursos audiovisuales que los productores Ulf Hultberg y Asa Faringer incluyen en esta lexia de *La hija del Puma*. Además de la recreación de un interrogatorio a manos de la “inteligencia” del ejército guatemalteco, el esbirro muestra una fotografía como parte de la tortura psicológica, la cual pertenece a una víctima real del CAI. Este extremo puede formar parte de un conglomerado de materiales, reales y recreados, que se conjuntan para atrapar al espectador en la tragedia que vive la personaje de la historia. Tal y como lo revela la estudiante cuando indica que fue “atrapada” y “conmovida” por la película mencionada.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

El Estado guatemalteco fue responsable del 93% de las violaciones a los derechos humanos durante el CAI, esto comprende asesinatos, secuestros, torturas, violaciones sexuales, amenazas. El 3% de los crímenes fueron hechos por la guerrilla y del restante 4% no se ha podido establecer su origen (CEH, 1999), (CTX-CAI, caus +cons +ctx +pert +ejér +guerrilla, 8-142).

CTX-CAI: La contrastación con el contexto histórico de la realidad que rodeó el CAI da razón de la gravedad que viene asociada con la actualización en escena de un interrogatorio hecho por la “inteligencia” del ejército guatemalteco durante el CAI. La evidencia fotográfica aunada con la evidencia numérica de las violaciones a los derechos humanos: 93% de un total de 200.000 víctimas, presenta un panorama complejo al estudiante, que como receptáculo de múltiples estímulos, y sabedor de la autenticidad de los mismos, puede mover su calidad pasiva de espectador hacia una más activa como “sentipensador” (de la Torre, 1996, 2005).

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

El 5 de agosto de 1939, 56 prisioneros fueron ejecutados en Madrid, entre ellos un chico de catorce años y 13 mujeres, varias de ellas menores de veintiún años, y que con el tiempo se conocerían como las “Trece Rosas”, un símbolo de la crueldad del régimen de Franco... el hecho se habría de convertir en un escándalo internacional (Preston, 2011, p. 663) (CTX-GCE, consec +ctx +víct +gob).

AT-CTX-GCE: La autenticidad de los hechos históricos actualizados en las películas de la GCE, hacen factible la identificación de los espectadores con la realidad a la vista, paso previo para un aumento su capacidad de reflexión crítica. La sumatoria de elementos dramáticos, auténticos y contextualizados, pueden auspiciar las condiciones para que se den los Aprendizajes Integrados en los estudiantes, participantes de un laboratorio de orientación cinematográfica.

8.7.9 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 9: Consecuencias

Familia de Categorías: Explicación / Interpretación del CAI

Película objeto de AT: Gerardi

Categorías “co-ocurrentes”: HER+CINE+CAI+consec+víct

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “F”) Aunque la historia es muy buena sin contar la muerte de Monseñor Gerardi, yo si le hubiera dado realce a su injusta muerte y lo mal que estamos cuando hablamos de justicia, policía y Ministerio Publico (Ger, HER+consec, cita 4-31).

(Estudiante “G”) Un sin fin de inocentes que quedaron atrapados en medio de la guerra y que pagaron las consecuencias de una guerra sin razones ni ganadores que solo trajo consigo muerte dolor y angustia” (Ger, CINE+CAI+consec+víct, cita 4-572).

AI desde la Reflexión del estudiante: Los inocentes que quedaron “atrapados” entre los bandos en pugna, quienes son los que al final cargan con las consecuencias más graves de la guerra. Según los estudiantes, una de las consecuencias del CAI podría ser la falta de instituciones que den peso al Estado: “... y lo mal que estamos cuando hablamos de justicia, policía y MP”. Esto tiene que ver con los altos índices de violencia que caracterizan el territorio nacional. La delincuencia común era prácticamente desconocida en tiempos del CAI en la ciudad de Guatemala, debido al control casi total que el ejército y los aparatos represores mantenían sobre la población, por medio de la inteligencia militar (G-2), la policía y el ejército.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película *Gerardi*, lexia 4.

- ❖ Código Sémico: *Denuncia: “Dar voz a las víctimas”. **Acusación: “poner nombre a los culpables”. *** Miedo: “eso se escucha algo peligroso”. En Guatemala, toda denuncia o acusación en contra de los violadores de los derechos humanos, genera miedo en la población, por la historia de represión, secuestro y asesinato de quienes se atrevieron a hacerlo.
- ❖ Código Proairético: *Rostros de incertidumbre, de duda y de miedo, contrastan con el entusiasmo del director y los colaboradores del proyecto de investigación de la memoria (AT-CAI, Ger, SEM+PRO+consec+caus+hist+pert, 6-971).

AT-CAI: “Eso se escucha algo peligroso...” Una consecuencia más del CAI consiste en la cultura del silencio por el temor a las represalias, sobre todo si alguien se atreve a denunciar a los agresores. La película *Gerardi* fue hecha por el Arzobispado precisamente para honrar la memoria del obispo asesinado tras la presentación del Informe REHMI ante la prensa y la población.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

El cine ofrece una buena oportunidad a las nuevas generaciones para que conozcan lo sucedido y empiecen a tomar conciencia a favor del no olvido y de la necesaria exigencia de justicia para que estos hechos no vuelvan a repetirse. (Periodismo en Red, 2010) (CTX-CAI, caus +hist +pert +víct +consec, 8-119).

CTX-CAI-GCE: Tal y como lo vemos en el caso español (abajo), el Estado guatemalteco ha sido incapaz de dar una certera justicia a las víctimas del CAI. Antes bien, en ambos casos, luego de muchos años de acabadas las contiendas, ha sido difícil para las víctimas lograr la condena de muchos criminales de guerra que siguen sin pagar sus culpas. La impunidad sigue siendo la constante a pesar de lo graves que fueron las faltas, sobre todo en contra de la población civil indefensa.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

La consigna de denuncia del contrario, sembró la desconfianza, y rompió el tejido social de las comunidades enfrentadas, y sobre todo, impidió la recuperación del honor y del orgullo de las familias humilladas tras haber sido apresado o fusilado alguno de sus miembros. Al respecto, *Las trece rosas* es incisiva al mostrar los quebrantos en el ánimo de hijos, padres y madres que ven desaparecer su esperanza ante un andamiaje estatal manipulador y frío, que desprecia la vida humana a cambio de consolidar su poder (CTX-GCE, fam+ctx+gob+consec, 9-94).

AT-CTX-GCE: Ver comentario arriba.

8.7.10 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 10: Valor de Pertenencia

Familia de Categorías:	Valores Inferidos
Películas objeto de AT:	La hija del Puma, El silencio de Neto
Categorías “co-ocurrentes”:	HER+fam+hist+pert+víct+fam+div+pro

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “H”) Aschlop, una joven india, testigo presencial de la masacre de San Francisco, tras huir a México, retorna a Guatemala en busca de su hermano desaparecido (Puma, fam +div +pro +pert, cita 1-323).

(Estudiante “I”) La importancia del nahual en la cultura indígena guatemalteca (Puma, CINE+div+pert, cita 1-491).

(Estudiante “B”) Creo que sí me involucré bastante con el relato, me emocioné incluso casi lloré al ver una película guatemalteca y con nuestro panorama la historia de Guatemala en 1954 esto fue real, yo no lo viví pero me imagino que fue bastante dura para muchas personas... Ver a Guatemala en 1954, el gobierno en ese tiempo, La renuncia del presidente Jacobo Arbenz Guzmán, la lucha contra el comunismo, Dios, Patria y libertad (Neto, HER+fam+hist+pert+víct, cita 5-73)

AI desde la Reflexión del estudiante: Los estudiantes “H” e “I” han sabido apreciar del filme *La hija del puma*, precisamente aquello que sus creadores quisieron plasmar de la

mejor manera: la espiritualidad maya. Los suecos Ulf Hultberg y Asa Faringer, se esforzaron por lograr que la película relatara los hechos desde la visión indígena. No fue fácil y hubieron de rehacer la película más de una vez para conseguirlo. Mientras tanto, la estudiante “B” encuentra en *El silencio de Neto* un material con el suficiente verismo como para conmoverse empáticamente hasta las lágrimas: “esto fue real, yo no la viví, pero imagino que fue bastante duro para muchas personas”. Esta estudiante, de una manera quizá irónica, menciona el lema de la contrarrevolución: “Dios, Patria, Libertad”, un mero eslogan que usó el ejército mercenario de 1954 para tratar de justificar el derrocamiento del gobierno constitucionalmente establecido. En todos los casos, las películas trabajadas han brindado a los estudiantes, la ocasión de reflexionar en detalles del pasado, no sin nexos con el presente, que a veces son la base de las relaciones sociales de la vida cotidiana en Guatemala, pero que, por estar silenciados u ocultos (la mayoría de veces a propósito), se dificulta su explicación y su entendimiento.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

: Fragmento de la película *La hija del puma*, lexia 1

ASCHLOP. -¿Cómo sabemos cuál es nuestro espíritu protector?

ABUELO. -Todas las personas reciben al nacer su espíritu protector, su “*nahual*”.

ASCHLOP. -¿Mi *nahual* es el puma?.

ABUELO. -Sí, vos sos la hija del puma

- ❖ Código simbólico. *Según la cosmovisión maya, los nahuales son una especie de entidades complementarias de la persona que provienen del mundo espiritual, pero que tienen presencia e intervienen en la vida terrenal de los mortales. Pese a todo, la mayor influencia la ejerce el mortal, puesto que “si su corazón es malo, su nahual también lo será”, y por lo tanto “se vuelve peligroso”. Estas entidades serían equivalentes al ángel de la guarda” de la tradición cristiana (AT-CAI, SIM +pert +víct +fam, 1-271).

El AT de *La hija del puma* se convierte en un espacio hermenéutico, propicio para la adquisición de conocimientos nuevos en torno a la cosmovisión maya, tema muy desconocido para la mayoría de guatemaltecos, incluso para los mismos mayas.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

La democracia guatemalteca se inicia con el “Primer Gobierno de la Revolución”, de Juan José Arévalo, y termina con la abrupta interrupción del “Segundo Gobierno de la Revolución”, de Jacobo Arbenz Guzmán. Las reformas de todo nivel que se dieron en tal período “catapultó” a Guatemala al siglo XX, pues las dictaduras anteriores habían sumido al país en un atraso cultural, económico y socio político (CTX-CAI, gob +pert, 8-33)

CTX-CAI: La contextualización de la Revolución del 20 de octubre de 1944, pone en relieve la importancia que tuvo para sentar las bases de una sociedad capaz de auto gobernarse y de regirse según el derecho y bienestar de todos, o al menos la mayoría de sus miembros.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Madrid (1987), de Basilio Martín Patino, aborda la temática de la guerra desde la perspectiva de un director de cine extranjero que tiene el encargo de su productora de hacer un programa conmemorativo del cincuentenario de la GCE. El proceso de apropiación de los hechos en torno al conflicto conduce al director a distanciarse del enfoque original, superficial y descriptivo del mismo, y a preferir una investigación a fondo de las causas y consecuencias de la guerra, todo ello a partir del material fílmico de archivo hallado (CTX-GCE, pert, 9-133).

AT-CTX-GCE: La mayoría de películas analizadas en el tema de la GCE, dan lugar a la apreciación de un nexo, ya sea con la tierra (*Tierra y Libertad*, 1995), con las consecuencias de la guerra para todo un país (*La Vaquilla*, 1985), o con el amor que sus hijos poseen por su patria (*¡Ay, Carmela!*, 1990). Aun que no es necesario conocer todo su

contexto para entenderlas, resulta que, quizá por todos esos nexos que implican fuertes relaciones afectivas de pertenencia hacia un país, invitan al espectador (incluso en este caso, como el autor de esta tesis, extranjero), a profundizar en los acontecimientos históricos que rodearon al suceso bélico en mención.

8.7.11 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 11: Familia

Familia de categorías:	Valores Inferidos
Película objeto de AT:	El silencio de Neto
Categorías “co-ocurrentes”:	CULT+SIM+caus+div+víct+hist+fam

Reflexión de los estudiantes:

(Estudiante “A”) Infidelidad al padre de Neto, y demostración de amor al Tío Ernesto por parte de la madre de Neto (Deseo de dejar el país opresor que brinda bienestar pero no completo por lograr alcanzar aunque sea con roces de ideales revolucionarios por la patria) (Neto, SIM+caus+div+fam+gob, cita 5-186).

(Estudiante “B”) Creo que sí me involucré bastante con el relato, me emocioné incluso casi lloré al ver una película guatemalteca y con nuestro panorama la historia de Guatemala en 1954 esto fue real yo no la viví pero me imagino que fue bastante dura para muchas personas, por lo tanto ahora comprendo a mi padre cuando es estricto, todo es una cadena de lo que vivieron sus familiares. La familia de Neto me pareció bastante peculiar cada uno guarda su propio silencio como las familias en la actualidad un padre severo, correcto y estricto y una madre aguantadora, silenciosa y cariñosa (Neto, HER+fam+hist+pert+víct, cita 5-73)

(Estudiante “C”) Vemos a una familia que esta inmersa a la moralidad, pero tienen problemas que esconder por ejemplo el amor de Elena por Ernesto, los pleitos de los hermanos en torno a la ideología de Ernesto que apoya el comunismo y la tendencia que tiene su hermano por el capitalismo esto lo podemos encontrar cuando el le da el dinero del gasto de la casa a su hijo pequeño en lugar de la esposa con esto fomenta el ahorro que se transformará en capital y el amor al dinero y aprender a

humillar a las demás personas, cuando lo hace el hijo menor con su propia madre al darle solo cincuenta centavos, y en la libreta anota un quetzal y se embolsa cincuenta centavos (Neto, CULT+fam+víct, cita 5-32).

AI desde las Reflexiones de los estudiantes: Encontramos la capacidad de los estudiantes para identificar las antítesis que dan fuerza a los relatos (Código Simbólico). Así, la estudiante “A” halla en la relación infiel entre los padres de Neto, el deseo metafórico de “dejar el país opresor [representado por el padre], que brinda bienestar pero no completo”, por el “amor al tío Ernesto por parte de la madre”. Dicho tío representa los ideales revolucionarios en la película, significa que esta estudiante hace alusión a los anhelos truncados de toda una generación.

Esto muestra la utilidad del AT para establecer cuán “suya” ha hecho de la trama narrativa, la estudiante que ahora es capaz de explicar las inclusiones de ideologías distintas, representadas por los actores (a través de la figura de la antítesis), que ha empleado el realizador del filme para compararlas con la realidad guatemalteca.

La frase de la estudiante “A”: “brinda bienestar pero no completo” hace alusión, en la película, a que el padre de Neto le brinda protección y subsistencia, pero no le permite la libertad de “volar su globo”, es decir, tomar las decisiones por él mismo, y no que le sean impuestas. Esto adquiere mucho sentido si lo relacionamos con la problemática de la caída del régimen democrático revolucionario guatemalteco. La estudiante completa esta reflexión con la frase: “Los sueños de Neto eran bastante elocuentes, ser libre y valerse por sí mismo, la libertad es algo que todos tenemos en la vida y siempre se debería de aprovechar de la mejor manera. Guatemala hoy es una muestra del pasado” (Neto, HER+fam+hist+pert+víct, cita 5-73).

Otra estudiante (“B”), logró explicar la razón de que su propio padre sea tan estricto, a partir del tipo de educación familiar exhibida en *El silencio de Neto*: “ahora comprendo a mi padre cuando es estricto, todo es una cadena de lo que vivieron sus familiares”. Traza un paralelismo entre el rol de la madre “*aguantadora, silenciosa y cariñosa*”, con el de un país pasivo, víctima de un régimen autoritario, que a su vez semeja el rol del padre en la película: “severo, correcto y estricto”.

El estudiante “C”, metafórica (según el Código Simbólico), la relación entre hermanos del tío y del padre de Neto como reflejo de la lucha fratricida a nivel país:

“Ernesto [tío], que apoya el comunismo, y la tendencia que tiene su hermano [padre], por el capitalismo”.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *El silencio de Neto*, lexia 1.

- ❖ Código Proairético: *Discusión entre hermanos.
- ❖ Código Cultural/referencial: *Política. Los “comunistas” fueron culpados de todos los males de la Revolución guatemalteca, a pesar de ser numéricamente la minoría de quienes gobernaban. Por extensión, todo simpatizante de la Revolución fue estigmatizado como “comunista”.
- ❖ Código Simbólico: *Antítesis: Comunismo frente al capitalismo norteamericano. La Guerra Fría se vive entre hermanos como entre connacionales (AT-CAI, pro+pert+gob+cult, 6-160).

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

Desde 1954, hasta 1985, año en que se eligió al primer presidente de la nueva época democrática, el quehacer político del país comprendió una serie de golpes de estado maniobrados por los militares, alternados por elecciones fraudulentas que instauraron regímenes anticomunistas represores (CTX-CAI, ejér+gob+pert, 8-75).

AT-CTX-CAI: Esta metáfora es posible de ver también en el AT efectuado a las películas del CAI: “La Guerra Fría se vive entre hermanos como entre connacionales”. Aquí se ve la estrategia narrativa del director, no importa que sean hermanos o que vivan en la misma casa, si profesan diferente visión política, podrán verse enfrentados.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Franco comprendió que su figura de “cruzado” defensor de la civilización occidental contra el ateísmo comunista, era bien vista por buena parte de la opinión pública, y sobre todo de figuras

poderosas, tanto del ámbito nacional como de la comunidad internacional (CTX-GCE+ gob+víct, 4-76).

AT-CTX-GCE: Las actitudes mesiánicas de los caudillos de los regímenes se dan en ambos lados del Atlántico. En Guatemala con el “anticomunista” Castillo Armas, el militar “ungido” por la CIA y la oligarquía local para “liberar” el país en 1954. Mientras que en España, Franco aprovechó sus nexos con la Iglesia para decirse católico y “anticomunista” y poder así ampliar su influencia política de manera mucho más rentable.

8.7.12 Aprendizajes Integrados (AI), generados a partir de la Categoría 12: Valor de Diversidad

Familia de categorías: **Valores Inferidos**
Películas objeto de AT: **Ixcán, Gerardi**
Categorías “co-ocurrentes”: **HER+CULT+div+hist+ctx**

Reflexión del estudiante:

(Estudiante “D”) Enseñaría más aspectos de las comunidades indígenas, así como lo que sufrieron ya que muchas cosas nunca se llegan a saber. (Ixcán, HER+div; cita: 3-222).

(Estudiante “E”) Toda la historia se desarrolla en la sociedad rural, mostrando cómo se construye y cómo está integrada, al igual se muestra cómo ha estado siempre la discriminación con el pueblo maya, Monseñor Juan Gerardi en este caso juega el papel de líder de cambio, apoyando a la comunidad y ejerciendo el papel constructor de una nueva historia (Ger, CULT+hist+ctxto+div, cita 4-178).

AI desde la Reflexión del estudiante: El tema del racismo en Guatemala es de difícil manejo público, por la gran cantidad de connotaciones de discriminación contra la etnia maya que se manejan cotidianamente en todos los niveles sociales. “...ya que muchas cosas nunca se llegan a saber” dice la Estudiante “D”; en alusión a la pléyade de injusticias que soportó dicha etnia durante el CAI, algunas de las cuales aparecen retratadas en *Ixcán*. Por

eso ella expresa que de poder cambiar el guión de la película (tal y como figuraba una de las preguntas hechas en el laboratorio), ella “enseñaría más aspectos de las comunidades indígenas, así como lo que sufrieron” durante la guerra.

El estudiante “E” coincide en la apreciación de la cultura racista que se vive en el país, ya que, al verla retratada en *Gerardi*, opina que la película simplemente muestra “cómo ha estado siempre la discriminación con el pueblo maya”.

Contraste desde el Análisis Total (AT), de películas del CAI:

Película: *Ixcán*, lexia 3.

- ❖ Código Sémico: *Agravio: “Usted me avergüenza” es la respuesta de la hija, opuesta en significado a la pregunta “No te da vergüenza” que la madre profiere. Código Cultural/referencial: *Código Racista: Encarnación y sus amigos van vestidos como ladinos, mientras que la madre usa un traje indígena. La “ladinización” del indígena guatemalteco responde a un ambiente racista y hostil que lo discrimina y “avergüenza” de su propio origen.
- ❖ Código Simbólico: *Antítesis entre lo ladino y lo indígena. (AT-CAI, *Ixcán*, SEM+CULT+SIM+div+fam+pert, 6-548).

AT-CAI: El AT de la lexia 3 de *Ixcán*, muestra lo duro que puede comportarse una hija frente a su madre, por el hecho de usar traje indígena y así evidenciar el origen étnico de la joven. “Usted me avergüenza” puede ser una frase cargada de sentido racista, en un contexto curioso pues el prejuicio racista va dirigido en contra de la apariencia externa de la madre (con traje indígena), no tanto contra el genotipo, que pasa a un segundo plano si se viste “como ladino”.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico de películas del CAI:

El CAI se caracterizó por incorporar los conceptos de “limpieza étnica” y de “tierra arrasada” al soporte ideológico de los artífices de la estrategia militar. Desde 1980 en adelante, los objetivos militares pasaron de ser sujetos ladinos urbanos, a campesinos mayas, puesto que se consideró más

efectivo “quitar el agua al pez”, es decir, aniquilar las fuentes de abastecimiento de la guerrilla, en este caso la población rural que se sospechaba que colaboraba con la guerrilla. (CINE+ejé+CAI+pert+div+guerrilla+consec+ctx, 8-149).

CTX-CAI: El CAI se contextualiza en ese clima de discriminación y rechazo a la etnia indígena. De manera extrema se practicó la “limpieza étnica” dentro del plan gubernamental genocida de la “tierra arrasada”. Por lo tanto, el hecho de que la estudiante “D” exprese su deseo de mostrar a los demás los sufrimientos ocultos de los mayas, merece atención por cuanto revela su oposición al código racista imperante.

Contraste desde la Reconstrucción del Contexto Histórico y/o AT de películas de la GCE:

Payne (2006, p. 107), opina que el exceso de violencia vengativa que asoló las prisiones y las ciudades ocupadas, se debió a que la GCE fue una guerra civil “revolucionaria / contrarrevolucionaria” en donde cada bando deshumanizó al contrario, negando toda posibilidad de resolución del conflicto por otros medios que no fueran el aniquilamiento del enemigo, opuesto en ideas y forma de vida (CTX-GCE, div+caus, 9-58).

AT-CTX-GCE: La afirmación de Payne reflejada en la cita 9-58 podría explicar la deshumanización del CAI tan bien como lo hace de la GCE. Aunque la GCE no se distinguió por ser un conflicto racista, sí lo fue en cuanto a clase e ideología política. Lo cierto es que la “aniquilación del enemigo” fue una política represiva en ambos conflictos, en cada una por diferentes clasificaciones del contrario, opuestas a la propia visión de la realidad.

8.8 Reconstrucción colectiva del texto

Ahora nos aprestamos a reconstruir los textos fílmicos, desde las reflexiones de los estudiantes. Dado que esta vez se menciona de antemano el código y la película de la cual se trata el análisis, se evitará agregar estas dos informaciones en la nomenclatura de las citas.

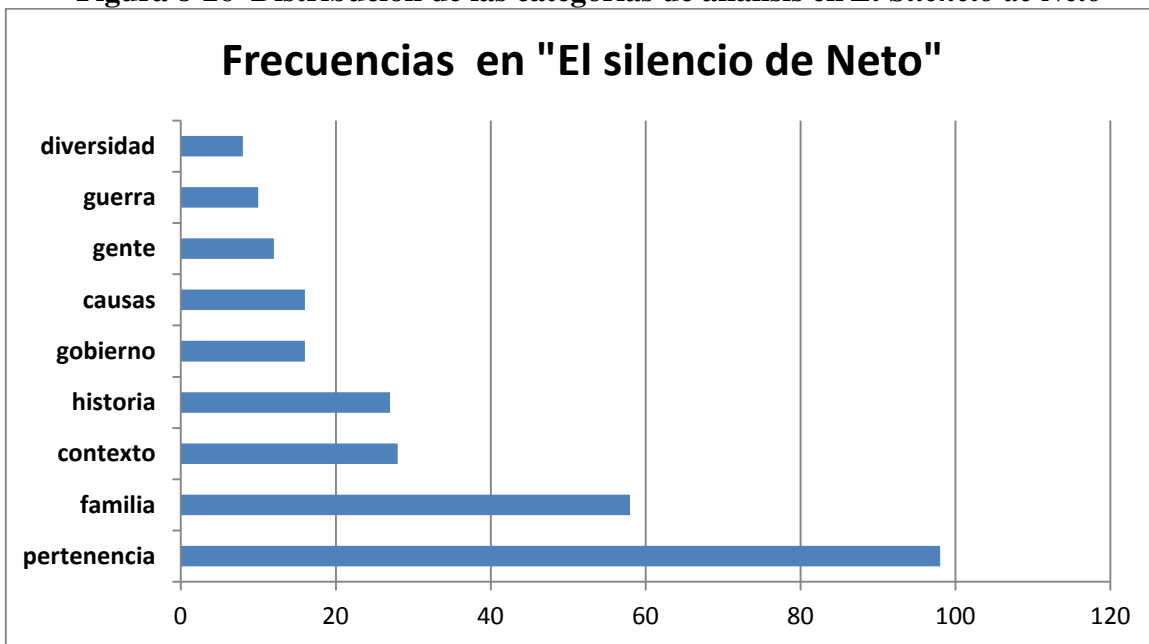
8.8.1 Reconstrucción colectiva del relato en *El silencio de Neto*

Para iniciar el análisis por película, haremos un acercamiento cuantitativo a las respuestas de los alumnos, sobre todo para tener noción del número de veces (frecuencias), que se mencionaron los vocablos ligados a las categorías de estudio.

Como podemos observar en la **Figura 8-26**, como en la mayoría de películas, la mayor presencia en *El silencio de Neto* la tiene la categoría Valor de Pertenencia, y en segundo lugar figura el Valor Familiar. A partir de ello, podemos afirmar que las reflexiones surgidas del laboratorio con esta película apuntan más que todo a los Valores Inferidos, por su carácter formativo, esta tendencia podemos asociarla con AI inferidos tras el AT.

En segundo lugar encontramos las menciones del Contexto Histórico del CAI (Contexto, Historia), y en tercero la Explicación del CAI (causas, víctimas). Esto es importante para juzgar el nivel de abstracción al que llegaron elaborando sus reflexiones. Se hace la observación que se grafican tan sólo las categorías más mencionadas, de menor a mayor frecuencia.

Figura 8-26 Distribución de las categorías de análisis en *El Silencio de Neto*



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

En cuanto al análisis cualitativo realizado a partir del estudio de la concurrencia de los códigos en las citas, las reflexiones de los estudiantes que tienen que ver con el código Sémico se enfocaron en tres áreas fundamentales:

1. El silencio como secuela de los años de guerra y opresión,
2. La libertad tan añorada y difícilmente alcanzada por Neto,
3. La conciencia de la lucha de gente del pasado, que en pos de los ideales de libertad y mejora de las mayorías, sacrificó su familia, su integridad y su vida incluso.

El silencio como tema central de la película fue señalado como causa y a la vez consecuencia del CAI, pues cumple la doble función necesaria para crear un círculo vicioso de transgresión e impunidad en Guatemala. En la cita 5-375 el estudiante así lo revela. Y a su vez, en la cita 5-217 se indica que en la película se “callan las injusticias” como en el resto del país.

En la cita 5-497, se señala la “relativa” libertad que existe actualmente en Guatemala, en todo caso mayor a la que había en la época recreada por la película. Esta libertad es producto del precio que pagaron los antepasados: “Hay personas que se esforzaron por nosotros es decir ellos pelearon en su momento para que nosotros ahora tengamos la libertad que podemos disfrutar” (cita 5-497).

La cita 5-733, tiene importancia desde el punto que esta tesis pretende en última instancia “transformar” de alguna manera, las percepciones del CAI, sus causas y sus consecuencias. Aquí el estudiante argumenta que Neto descubrió que a través de sus actos podía obtener “mucho satisfacción”, pues con ellos podía “obtener su libertad”: “La libertad de romper el silencio causa mucha satisfacción a las personas”. (cita 5-733).

Las actuaciones (Código Proairético) son consideradas como un motivo de adentrarse al tema, por ejemplo, es admirada la doble cualidad en Neto de ser niño y a la vez hombre (cita 5-70). Recordemos que el personaje atraviesa la adolescencia temprana, y sus acciones son restringidas por varias causas, como lo son la autoridad paterna, pero también su propio temor de hacer las cosas por sí mismo, como consecuencia de la primera, o bien por falta de experiencia.

La cita 5-275 revela una característica de la sociedad guatemalteca, su rebeldía ante la autoridad y el gusto por hacer todo aquello que vaya en contra de la ley impuesta por la

misma. La historia de Neto, circunscrita en la época de la Contrarrevolución guatemalteca, podría definir que una de las causas de tal característica sea que, la única salida que encontraron los guatemaltecos, ante la agresión gubernamental contra la democracia y las libertades individuales, fue rebelarse y luchar.

De manera metafórica, el globo puede cumplir la función de ser la libertad conquistada gracias a la desobediencia “hacia los mayores”, “ya que se tuvieron que esconder para poder elevar el globo” (cita 5-275).

En lo que al código Cultural/Referencial respecta, diremos que en la cita 5-32 se señala el acto irracional del padre de Neto de darle el dinero al hijo menor, en lugar de dárselo a la madre, o por lo menos a Neto en su calidad de hermano mayor. La reflexión del estudiante va en pos de la relación de complicidad padre-hijo menor, por compartir las mismas ideas represivas y egoístas: “aprender a humillar a las demás personas cuando lo hace el hijo menor con su propia madre al darle solo cincuenta centavos, y en la libreta anota un quetzal y se embolsa cincuenta centavos” (cita 5-32). Esto alude al problema de la corrupción, que es un tema cotidiano en las noticias de los funcionarios del gobierno guatemalteco.

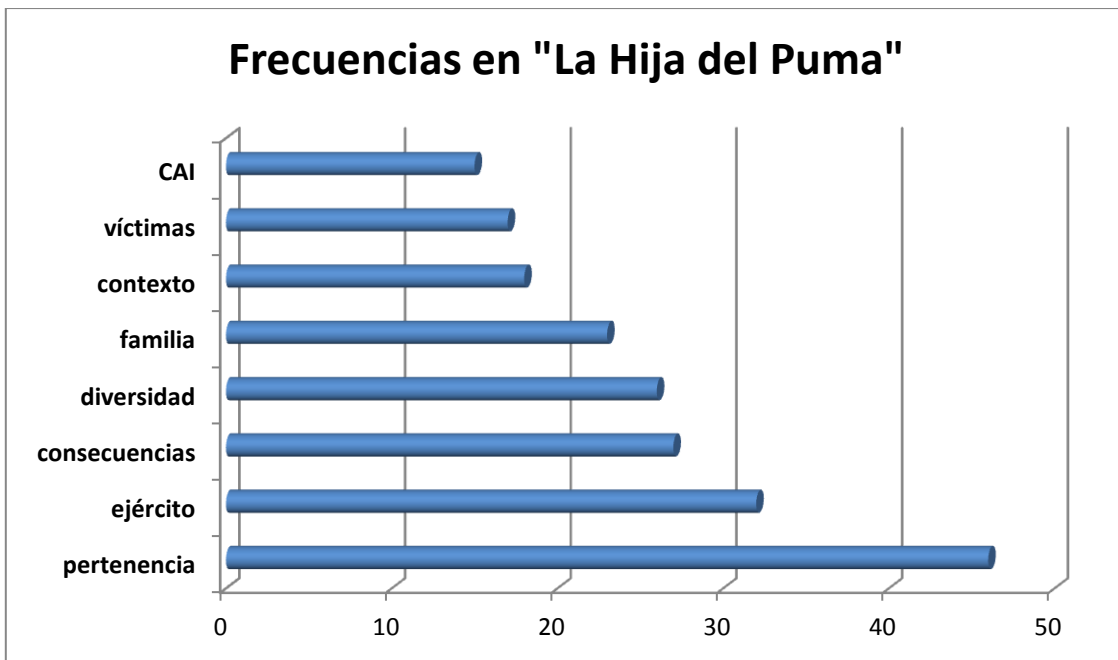
En el análisis del código Simbólico, el globo que Neto intenta volar sin éxito hasta el final del filme (cuando lo logra a espaldas de su padre), da la pauta para que los estudiantes lo nombren como símbolo de libertad. Más apegado a la relación antitética que Barthes (1970), define para este código, los estudiantes señalan el conflicto comunismo/anticomunismo que es recreado entre los hermanos (cita 5-32). A partir de lo visto, también se contraponen (cita 5-51), la educación revolucionaria y la contrarrevolucionaria, la primera volcada a la identidad nacional, y la segunda hacia los valores foráneos (estadounidenses).

Dentro del código Hermenéutico, cobran importancia las actuaciones de Neto y sus amigos, que van de excursión al Volcán de Agua, a pesar de las restricciones familiares de libertad. La secuencia final de la elevación del globo confiere a la película de un significado de liberación de las “cadenas” impuestas por tanto silencio y opresión. Importante es señalar que los estudiantes aconsejan dar “buen uso” a la libertad, pues a pesar de ser un valor positivo, también tiene restricciones: “Ser libre y valerse por sí mismo la libertad es algo que todos tenemos en la vida y siempre se debería de aprovechar de la mejor manera” (cita 5-73).

8.8.2 Reconstrucción colectiva del relato en *La hija del Puma*

En cada película se estableció la cantidad de menciones que los estudiantes hicieron con respecto a determinados conceptos. En la **Figura 8-27** se muestra el resultado cuantitativo de las frecuencias absolutas en *La hija del Puma*, para cada una de las categorías resultantes del proceso.

Figura 8-27 Distribución de las categorías de análisis en *La hija del puma*



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

Podemos ver que, al igual que la anterior, la mayor presencia la tiene el Valor de Pertenencia, sin embargo aquí los Actores del CAI fueron más mencionados (el Ejército fundamentalmente). En tercer lugar encontramos las Consecuencias del CAI. En cuarto el Valor de Diversidad y en quinto el Familiar. La balanza se inclina por aquellos pensamientos que dieron explicación a lo visto en la película, así como a la derivación de Valores que incluyen el tema maya y el de la familia de la protagonista, que tiene que ver con su hermano, su abuelo y su padre.

El código Sémico abre la discusión del análisis cualitativo de las reflexiones. Este dio pie a la discusión en cuanto a la represión que el ejército ejerció en el pueblo maya (cita 1-431), así también a la angustia vivida cotidianamente por las víctimas que, tras sufrir la violencia con visos salvajes en contra suya, quedaban traumadas y con graves dificultades para reconstruir su vida cotidiana.

En el código Proairético se revela la crueldad y la sangre fría de los asesinos de inocentes. La escena más mencionada fue una en donde se describe gráficamente el proceso de decapitación de una niña, como una forma de “entrenamiento de combate” y de muerte para los soldados por parte de un superior: “La nena que jugaba con su carretita y fue decapitada, yo creo que si no se conociera que es una historia real, pensaría que utilizaron demasiada violencia” (cita 1-106).

El comentario anterior confirma el hecho de que los estudiantes, si bien es cierto, no han perdido la memoria histórica del todo, perciben como difíciles de creer las escenas de violencia basadas en la realidad. En otras palabras, conocen que hubo un CAI, pero no están familiarizados con el nivel de la barbarie acaecida, sobre todo la que hubo en contra de los pueblos mayas (la universidad donde se hizo el laboratorio está situada en la capital de Guatemala, a cientos de kilómetros de donde se sufrió la peor parte del conflicto).

El código Simbólico retrata también la antítesis entre el poderoso y los inocentes, y de cómo estos no tienen posibilidad de escape ante el poder de algunos, aquí juegan un papel importante las categorías “gobierno” y “actores del CAI”. También hubo respuestas que sugieren respeto al uso de la figura del *nahual*, o espíritu protector maya, como símbolo de su cultura y su cosmovisión del mundo (cita 411). Esto da razón de las categorías “valores inferidos”, “diversidad” y “pertenencia”.

En las citas del código Cultural/Referencial, se tocan temas como el poder de las “personas desnaturalizadas” (cita 123), que cometen “cualquier tipo de crimen en contra de la población maya”. Esto se da a partir de las reglas racistas que operaron en la mente de los actores de la guerra, específicamente la cúpula militar y subalternos. Lamentablemente, las reglas del juego racista se dan aún hoy en la vida real a lo largo y ancho de Guatemala (hoy en día existen varios casos ante los tribunales de justicia, de discriminación en espacios públicos contra los mayas).

Los códigos hermenéutico y cinematográfico, permitieron dar cuenta del relato de la crueldad acaecida a los mayas. La categoría “víctimas” cobra notoriedad gracias a la trama de la película, y los enfoques dados al tema. Prueba de ello es la reflexión siguiente: “Me conmovió la manera en que muchos de los habitantes de regiones lejanas y pobres, simplemente fueron atacados por no compartir y luchar por los ideales que un grupo de personas que creían que eran los indicados” (cita 1-115).

Como ya lo vimos en las citas expuestas, el código cinematográfico fue capaz de impactar a los estudiantes, reflejando en detalle la crudeza y saña de la violencia cometida en forma ficticia, pero como fiel reflejo de lo que pasó en realidad contra los mayas durante el CAI.

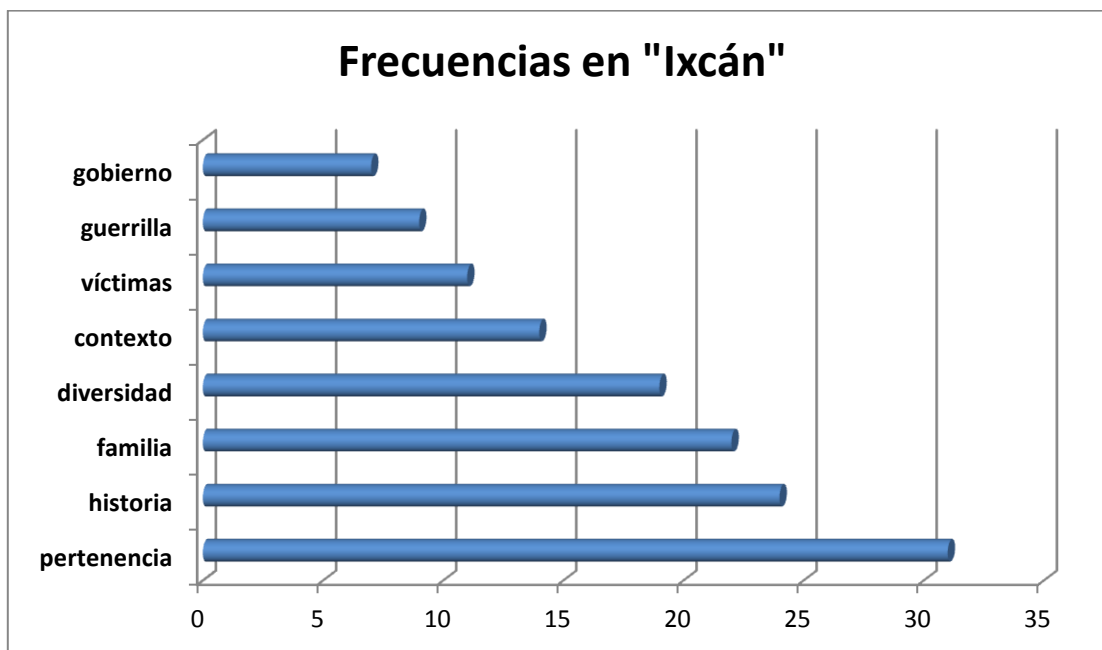
8.8.3 Reconstrucción colectiva de los hechos en Ixcán

Las frecuencias de las categorías evaluadas en *Ixcán* revelan que los estudiantes dieron mayor importancia a los Valores de Pertenencia, Familiares y de Diversidad (**Figura 8-28**). En segundo plano aparecen los elementos contextuales (Historia y Contexto), y en tercero las Víctimas del CAI. Esto permite decir que el laboratorio fue efectivo en cuanto a la focalización de los temas relacionados con la formación de los estudiantes, a partir de los Valores Inferidos, así como en la relación de dichos valores con los contextos vistos en las películas.

En lo que respecta al estudio cualitativo categorial, vemos que en el código Sémico, las referencias van en cuanto a hacer un “llamado a no olvidar la lucha por los ideales de libertad” (cita 3-311) que mantuvieron los guerrilleros durante el CAI. En este código, los valores inferidos de la “familia”, tienen también un recuerdo muy marcado en las respuestas de los estudiantes, pues estuvieron atentos al abandono de 12 años que la mujer guerrillera tuvo con su hija, por causa de la lucha armada en el CAI.

En el código Proairético, también han sido los valores familiares inferidos los que han tenido impacto en los estudiantes, por ejemplo, mencionan que el “amor y la ternura de la madre frente a la indiferencia de su hija por el abandono” de la misma, ha tenido impacto tras la visión de la película (cita 3-73).

Figura 8-28 Distribución de las categorías de análisis en *Ixcán*



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

El ambiente intimista de la película, que da un mirada a las relaciones intrafamiliares con ocasión del regreso de la madre guerrillera, da lugar a las reflexiones sobre la vida particular de los actores de la guerra, de lo que tuvieron que dejar por ir al frente, y las consecuencias trascendentales para los hijos abandonados.

Así, el código simbólico da razón de la antítesis entre “amor” de la madre guerrillera, y la “indiferencia” de la hija por haber sido abandonada por la misma, por causa de haber ido a luchar por unos ideales; que según la hija, son ajenos a ella y por lo tanto, no les da ningún valor.

Otra antítesis vista en este código es la oposición entre la mujer maya y la mujer europea, en la figura de Benedetta, la periodista italiana que intenta retratar la intimidad del regreso de la ex guerrillera a su antiguo hogar. El conflicto final de la película se debe precisamente al choque de valores entre una hija que valora más a una extranjera desconocida, pero aparentemente exitosa en la vida, que a una madre maya que la abandonó y encima ha perdido la guerra. En palabras del estudiante autor de la reflexión, encontramos lo siguiente: “Se muestra a Benedetta representando a la mujer europea muy criticada por la

cultura indígena por su independencia y Natividad con su familia representando a la mujer indígena desde sus diferentes concepciones” (cita 3-145). Se ven reflejadas aquí las categorías “diversidad” y “víctimas”.

El código Hermenéutico tiene que ver con la manera como está relatada esta historia de separación entre madre e hija (cita 3-87), y con la “dura realidad” que enfrentó el pueblo maya durante el CAI (cita 3-145). Los valores inferidos de las categorías de “familia” y la “diversidad” son patentes.

El código cinematográfico ha logrado enfocar las “relaciones afectivas afectadas” más que cualquier asunto a nivel histórico (cita 3-102), es decir que la película tuvo más éxito relatando las consecuencias del CAI en lugar de dar cuenta de los sucesos históricos que lo provocaron: “*Ixcán* representa más que nada las secuelas del conflicto armado, por tal razón la mayoría de hechos no son parte específicamente de la historia, se enfoca más al conocimiento de las relaciones afectivas entre familias afectadas” (cita 3-102).

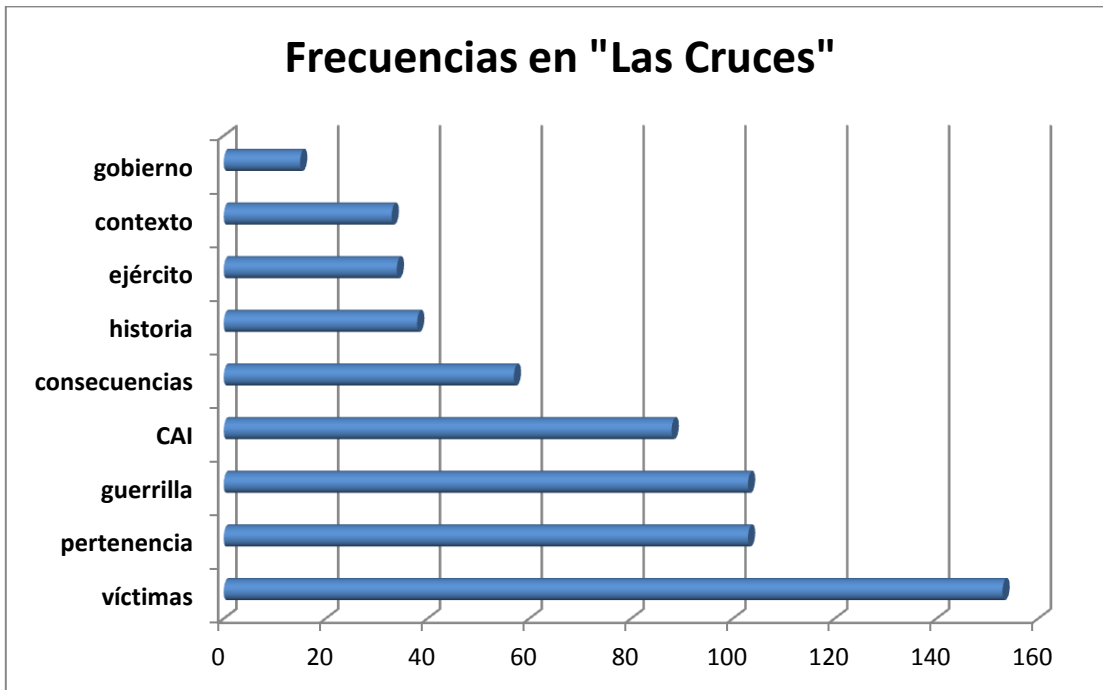
8.8.4 Reconstrucción colectiva de Las Cruces, poblado próximo

Al contrario de las anteriores películas, aquí las Víctimas cobran mayor relevancia, puesto que figura en primer lugar de menciones de los estudiantes (con bastante ventaja sobre las demás según se ve en la **Figura 8-29**). Significa que *Las Cruces* provocó que los estudiantes se detuvieran en las Consecuencias del CAI en primer término. El valor de Pertenencia queda relegado a un segundo plano, mientras que la Guerrilla cobra importancia, aunque de manera lógica a partir del tema de la película.

Es posible que, a diferencia de las anteriores, esta película contenga más imágenes de las Víctimas, o bien los elementos significantes de la misma hayan girado el centro de atención hacia las mismas, a partir del cuidado que la guerrilla proveyó hacia ellas.

El código Sémico refiere a las connotaciones o sentidos que la historia enfoca. En *Las Cruces*, los estudiantes han distinguido la lucha entre el bien y el mal, y se manifiestan a favor de abstenerse de actuar por “intereses mezquinos”, pues hay quien llega a matar por ellos (cita 2-429)

Figura 8-29 Distribución de las categorías de análisis en *Las Cruces*



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

Las respuestas del código Cultural/Referencial también hablan de la pugna entre los “poderosos” y sus víctimas, pues indican que para los primeros, “las reglas eran ellos”, y que durante el CAI eran movidos por intereses políticos y económicos, más que por algún interés de bienestar o preocupación por los desposeídos (cita 2-432).

En el código Simbólico, la cita 2-391 da razón de las causas por las cuales alguien se decidió a luchar al lado de la guerrilla: por ser el único superviviente de la masacre de su aldea, toma el camino de “luchar por la vida de los demás”. Así vemos que la antítesis entre los poderosos y sus víctimas se hace presente en esta cita, así como las categorías de “víctimas” y “guerrilla”.

El código Hermenéutico, con el desarrollo de sus tramas y sus enigmas, fue capaz de trasladar la angustia de los personajes a los estudiantes. En la cita 2-53, se indica que “aunque no sufrí lo que esas personas, puedo imaginar la angustia de ser constantemente acechado” por el ejército. Los valores de identificación y empatía fueron logrados según esta reflexión. Las categorías “pertenencia” y “víctimas” confluyen en esta cita, reafirmando nuestra apreciación de los valores inferidos desde la película. Incluso un

estudiante indica que la película le permitió “Ahondar el miedo que padecían los pobladores, en especial al momento de oscurecer por pensar en la llegada del ejército a sus hogares” cita 2-329).

Los valores mencionados arriba, van de la mano con los recursos cinematográficos, que despertaron el interés de los alumnos en “profundizar las vivencias que los guerrilleros escondían en las montañas” (cita 2-330), además de ayudar a la recuperación de los hechos históricos, y explicar sus eventos. Un estudiante indica que antes de verla “Desconocía la historia de las Cruces”, y que después de la película, “comprendí claramente las acciones que la guerrilla y ejército realizaron durante el conflicto” (cita 2-527).

La narrativa cinematográfica logró impactar a los estudiantes, quienes comparan la realidad recreada en la película con la ficción de terror, en un dato interesante para comprender la importancia que los jóvenes dan a los medios de comunicación, incluso por encima de la realidad: “Parecieran escenas y vivencias extraídas de una película de ficción y terror, pero lamentablemente es una realidad de nuestro país” (Cruces, CINE+ctxto, pertenencia, cita 2-336).

8.8.5 Reconstrucción colectiva del relato en *Gerardi*

Al igual que en *Las Cruces*, en *Gerardi* encontramos que las Víctimas del CAI ganaron la mayor atención de los estudiantes. El Valor de Pertenencia se encuentra en segundo lugar, y los aspectos contextuales aparecen en tercer término (el Contexto, el CAI y la Historia). El Ejército y la Guerrilla vendrían representando el cuarto nivel de atención.

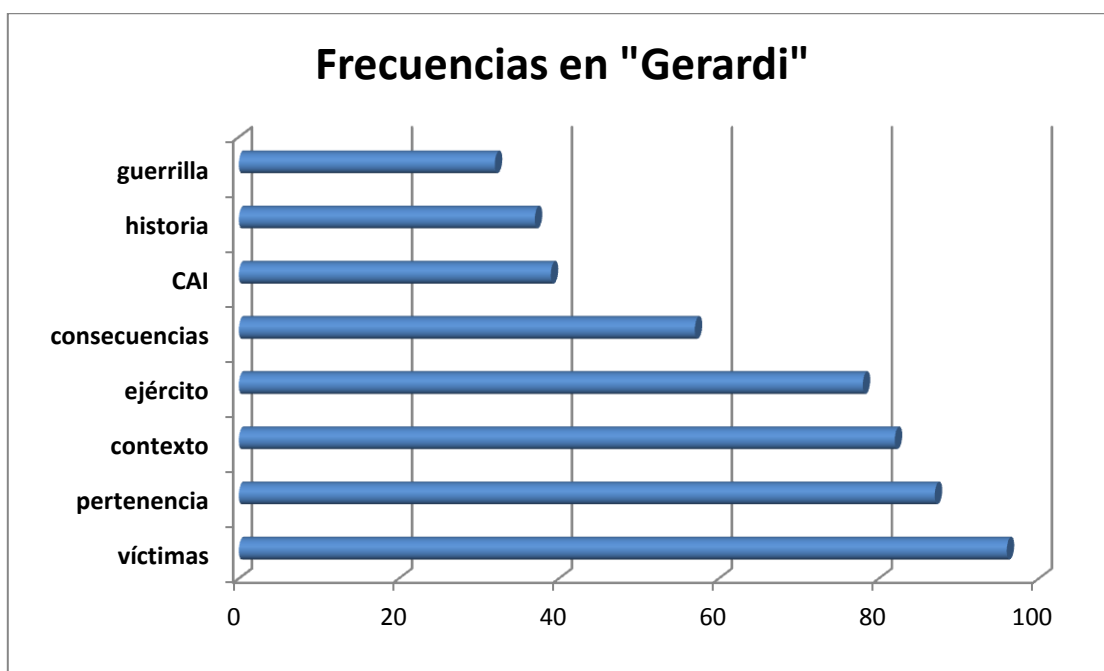
Probablemente, la labor social del obispo haya permeado la imaginación de los espectadores, así como los valores de Pertenencia, todo lo cual en relación con los elementos del Contexto que en última instancia son los que dan sentido a las acciones de los Actores del CAI (Ejército y Guerrilla) (**Figura 8-30**).

Las citas producto de la reflexión que toca al código Sémico, refieren a la violencia de los hechos, y la importancia de que las víctimas del CAI se pronuncien y den su versión de los mismos (citas 4-606 y 4-124).

El código Proairético también tuvo su parte en el efecto de identificación que la película tuvo en los estudiantes. Una reflexión al respecto indica que el estudiante se

identifica con la vida de *Gerardi*, porque “muchas veces buscamos justicia con nuestra propia mano y en la mayoría de situaciones no es la solución” (cita 4-260). El valor que tiene el hecho de medir las consecuencias de tomar la justicia por las manos, implica ya algún tipo de aprendizaje o focalización necesarios para el aprendizaje de “vivir con los demás”, según el Informe Delors (1986).

Figura 8-30 Distribución de las categorías de análisis en *Gerardi*



Fuente: Elaboración propia asistida por el cálculo de frecuencias del programa Atlas.ti 5

La película logró mantener sus códigos dentro de los supuestos culturales/referenciales, puesto que hubo estudiantes (cita 4-178), que percibieron que en la película se logró mostrar el “estado siempre discriminatorio contra los mayas”. Las categorías de “diversidad” y “valores inferidos” tienen así justificada su presencia. Además también se indica cómo los poderosos “descansan su causa en la coerción y los hechos violentos” (cita 4-118).

Varias respuestas se refieren al encuadre de una mano ensangrentada que cae sobre un río, el cual fue descrito como que “la mano ensangrentada del niño supone que fue asesinado” (cita 606). La interpretación que dan a esto fue que “los inocentes quedaron

atrapados en medio de la guerra y que pagaron las consecuencias de una guerra sin razones ni ganadores que solo trajo consigo muerte dolor y angustia” (cita 4-572). Esta idea ve reflejada en su concepción a los códigos Simbólico y Cinematográfico. En ella intervienen las categorías “víctimas y consecuencias” del CAI.

El código simbólico y hermenéutico son motivo de algunas apreciaciones en *Gerardi*, por ejemplo, para indicar las graves deficiencias en materia judicial y de derechos humanos que aun prevalecen en Guatemala, la opinión de un estudiante así lo indica: “lo mal que estamos cuando hablamos de justicia, policía y Ministerio Público”. Esto hace ver que la reflexión va encaminada a evaluar las consecuencias del CAI (cita 4-31).

A manera de síntesis: la aplicación educativa del método barthesiano

Una vez hechas las reconstrucciones de los relatos en las cinco películas analizadas en la Dimensión Educativa, podemos decir que la reflexión orientada a partir de los 6 códigos barthesianos fue exitosa, debido a los alcances de los estudiantes con respecto a la valoración del sufrimiento de las víctimas, las razones de su lucha por los ideales de la libertad y de emancipación. Esto puede considerarse como un primer paso en el proceso de “transformación” que esta etapa llevó consigo, lo cual podrá ser iniciado con la puesta en común de la discusión de los valores y antivalores de los hechos y personajes relativos al CAI y evaluados en los filmes.

Según los comentarios realizados, queda claro a los estudiantes la gravedad de las injusticias que se vivieron a consecuencia del CAI, y aunque la mayoría de películas no dejan claros los acontecimientos que fueron la causa principal del conflicto, la mayoría de estudiantes dijeron conocer dichas causas, o al menos tener alguna noción de ellas. Estos estudiantes insistieron en indicar que las películas enfocaban los hechos de manera clara y fuerte, ya que hubo muchas menciones de que se sintieron consternados por lo visto, y sobre todo porque aquello pertenecía a la realidad, y no a una obra de “terror” como lo aseguraron en sus palabras.

Por lo anterior, nos atrevemos a afirmar que el laboratorio de visionado y su posterior actividad reflexiva a partir de un cuestionario cualitativo que inquirió a los participantes al respecto de los eventos que habían sido abordados en las películas, fue exitosa en la medida que permitió un gran número de reflexiones (citas) en donde fueron

abordados los “Valores Inferidos” de “pertenencia”, “familia” y “diversidad”. Así como también hubo múltiples reflexiones en donde se detuvieron a comentar las categorías concernientes a la “Explicación del CAI”: “causas”, “víctimas” y “consecuencias”.

En lo que concierne a la capacidad de la metodología empleada para recuperar la memoria histórica del CAI, también podemos afirmar que fue exitosa, en la medida que, tal y como se demuestra en las citas expuestas en el análisis, los estudiantes se mostraron deseosos de profundizar en los hechos vistos en la pantalla. Así, dentro de sus reflexiones fueron muchas veces mencionados hechos que cumplían con la inclusión de las categorías de la familia del “Contexto Histórico”: el “CAI”, su “historia” y su “contexto”. Los cuales fueron relacionados con las conductas propias o impropias, según lo resolvieron en cada caso, de (la familia de códigos de) los “Actores del CAI”, que tiene que ver con las categorías de “gobierno”, “guerrilla” y “ejército”.

8.9 Recorrido inductivo y deductivo en “doble espiral” de la complejidad

El estudio de las películas, efectuado con el método “análisis total” de Barthes (1970), integra dos recorridos: uno inductivo, a partir de los sucesos relatados en el filme, los cuales pueden ser de ámbito micro, al referirse a los problemas familiares, por ejemplo, derivados o interrelacionados con la guerra. Por otro lado encontramos un aspecto macro, que integra los contextos de la guerra, los cuales pueden ser tan amplios que abarquen asuntos complejos a escala mundial. El análisis que parte de este aspecto macro es deductivo, pues se parte de una gran cantidad de información, que se relacionó con las películas que nos interesan de manera sistemática y organizada.

Como se indica en el capítulo IV, referente al diseño de esta investigación, nos encontramos con que la unidad de análisis de la Dimensión Histórica, corresponde a la película como un “episodio micro”, es decir que en ella podremos revisar tan sólo una mínima parte del gran conflicto en donde se enmarca. Este conflicto constituye el “episodio macro” (Lofland, 1995, citado por Hernández, 2006, p. 583).

La **Figura 8-31**, de la doble espiral compleja, tiene que ver con el recorrido en doble vía que se realizó en el análisis de las películas. Partiendo de los episodios micro

(película) y macro (la guerra), podemos hacer un análisis inductivo y deductivo, respectivamente. Este recorrido se hizo de manera reiterativa e iterativa, de ida y de vuelta, en el intento de establecer las interconexiones entre ambos episodios, el macro y el micro.

También podemos observar en la figura de la doble espiral imaginaria del análisis complejo que, durante el recorrido entre ambos extremos del esquema, nos encontramos con los códigos, pero esto obedece a que en ese recorrido de lo micro a lo macro, y viceversa, es que surgen los significados, pues éstos se deben a las interacciones e interrelaciones de ambos ámbitos.

El recorrido analítico a través de la gama de códigos o “voces” interiores del texto, y su particular contenido y distribución, dan forma a los distintos significados que, para el espectador pueden surgir de la película, dependiendo de su particular capacidad de recorrer el camino entre el episodio micro y macro. Esta capacidad dependerá de sus conocimientos históricos, del contexto socioeconómico, etc.

Figura 8-31 Recorrido en “doble espiral” a partir del episodio micro: las películas, y el macro: el contexto de la guerra civil, en un recorrido inductivo-deductivo de doble entrada



9. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Basándonos en los objetivos generales y específicos (ver diseño metodológico), el estudio se orientó principalmente a los siguientes aspectos:

1. El análisis de las posturas teóricas y metodológicas de los expertos, tanto en el ámbito histórico, como en el semiótico y el educativo, para definir de la manera más acertada posible la naturaleza del cine y sus particulares condiciones contextuales; que puedan dar cuenta, de una manera integradora y compleja, de las posibilidades que tiene el análisis fílmico en la recuperación de la memoria histórica.
2. La exploración de la propuesta de Barthes (1970, 1997, 2001), que tiene que ver con la subdivisión del texto (películas) en unidades de análisis: lexias y soporte-morfemas; y también con el uso de 6 códigos hermenéuticos, que dan cuenta del proceso de significación que ocurre a partir del cine.
3. La aplicación de la propuesta barthesiana en las aulas universitarias, a partir de un laboratorio de visionado efectuado con 50 estudiantes de la carrera de comunicación de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de San Carlos de Guatemala (ECC, USAC), cuyas reflexiones respecto de los hechos vistos en las películas, fueron usadas como insumo para evaluar la efectividad de la propuesta.
4. El estudio comparativo del cine de las guerras civiles de España y Guatemala, habida cuenta de sus diferencias sociohistóricas, fue realizado para evitar analizar el contexto guatemalteco tan sólo en su ámbito. Se creyó importante la contrastación con el caso español para enriquecer el análisis.

9.1 Reflexiones finales sobre los aspectos metodológicos

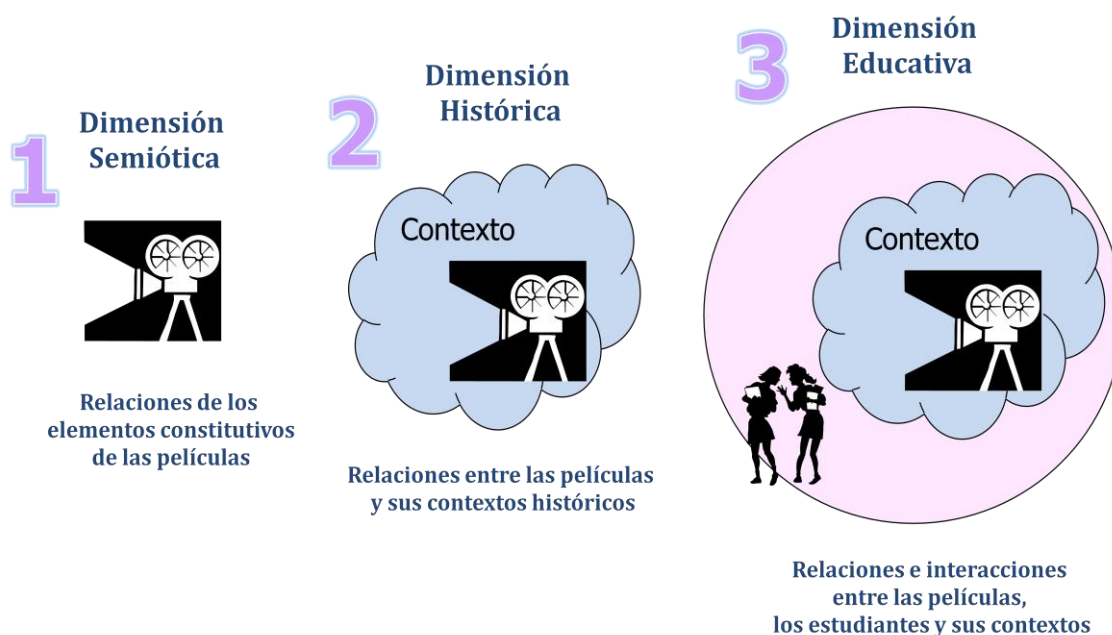
Finalizado el estudio podemos concluir que, como en la mayoría de investigaciones cualitativas exploratorias, los aspectos metodológicos fueron replanteándose y afinándose a lo largo de la intervención, según las necesidades surgidas en los campos de recolección de los datos. Cada una de las tres Dimensiones de la que consta esta tesis fue trabajada con técnicas de investigación distintas, pues cada cual tuvo la misión de aproximarse a elementos de diferente naturaleza (ver Capítulo IV, Diseño Metodológico).

Pese a ello, la unidad metodológica del estudio macro se dio a partir de la integración gradual de las necesidades de aproximación a la realidad, en una secuencia inductiva que amplió su campo a medida que avanzábamos con las demás Dimensiones (**Figura 9-1**). De esta manera, el análisis de cada una de ellas se nutrió con los análisis previos efectuados en las etapas anteriores. De esa forma, la interpretación de las respuestas de los estudiantes, realizada en la Dimensión Educativa se contrastó con la “sumatoria” de los análisis previos. La integración secuencial se expone abajo:

- ❖ En la Dimensión Semiótica el análisis afectó los elementos constitutivos de los objetos de estudio (películas).
- ❖ En la Histórica se trabajó la relación entre las películas y el contexto sociohistórico.
- ❖ La Dimensión Educativa las relaciones e interacciones entre las películas, el contexto sociohistórico y los sujetos de estudio (estudiantes).

Figura 9.1 Esquema secuencial de la integración de la investigación de las tres Dimensiones

Integración secuencial de las Dimensiones de la investigación



Fuente: Elaboración propia

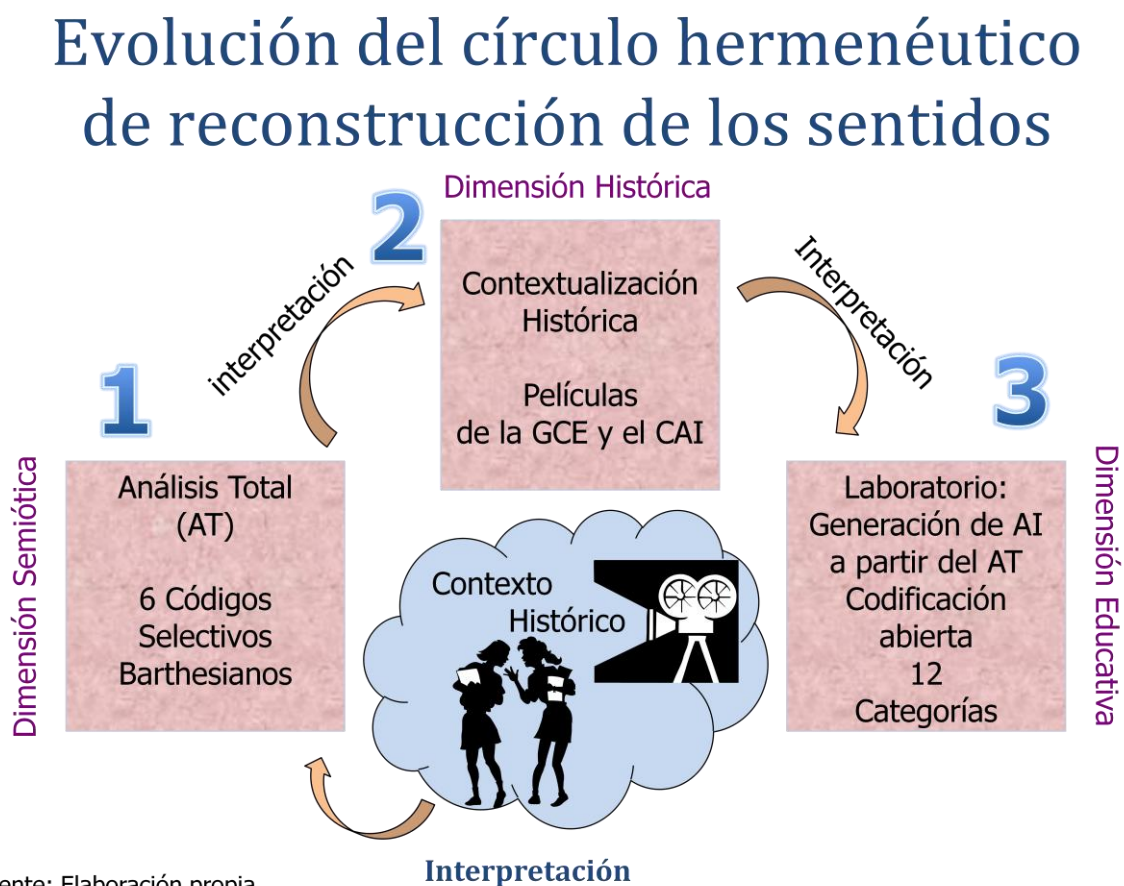
Las reflexiones finales que surgen una vez concluido el proceso metodológico permiten ver el panorama general de aproximaciones, comparaciones y valoraciones que de manera sistemática se efectuaron a las relaciones que circunscriben los objetos y sujetos de estudio con su entorno y su contexto. Como ya se ha dicho antes, la metodología se fue transformando a medida que se cumplimentaban las fases de análisis. No fue posible prever su evolución en el tiempo desde el inicio del estudio.

Un resultado del proceso metodológico fue constatar que el desarrollo de la investigación dio lugar a un “círculo hermenéutico” que conectó todas las Dimensiones, y a la vez que se fue nutriendo con los hallazgos de cada fase, brindó sucesivas plataformas para abordar, con mejores elementos de análisis, las etapas sucesivas. Dicho “círculo hermenéutico” también fue producto de un sinnúmero de depuraciones y refinamiento,

tanto de las técnicas de análisis como de los datos, que a la luz de los postulados teóricos y metodológicos del estudio, se fueron efectuando

De tal manera que, los hallazgos de la primera Dimensión trabajada, la Semiótica (relaciones de los elementos de las películas), brindaron insumos para analizar las relaciones de la Dimensión Histórica (entre las películas y sus contextos), hallazgos que a su vez permitieron enriquecer el trabajo final de la Dimensión Educativa, en donde se analizaron las relaciones entre los estudiantes (sujetos de estudio), las películas (objetos de estudio), y sus contextos sociohistóricos (Figura 9-2).

Figura 9.2 Primeras tres etapas de interpretación, correspondientes a las Dimensiones del estudio.

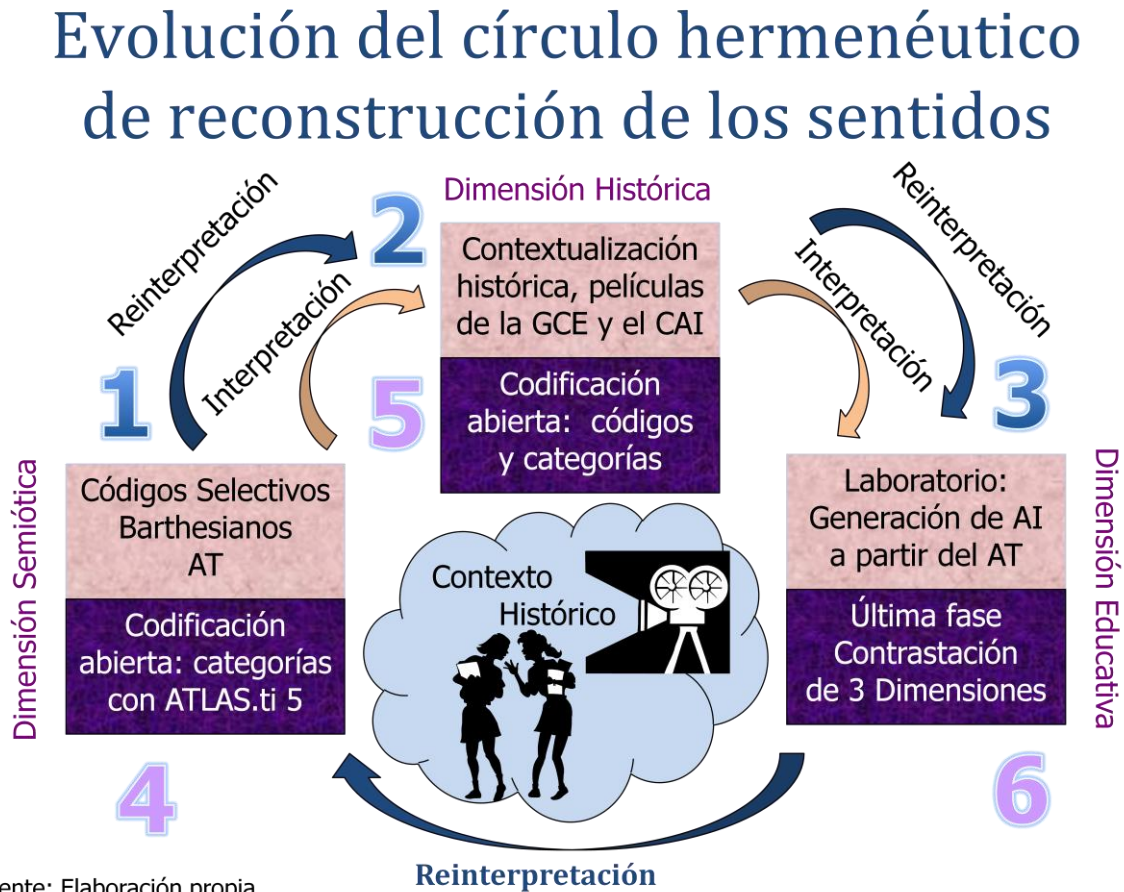


Cuando hubo concluido el análisis de la última Dimensión, la Educativa, se vio la necesidad de regresar a las anteriores, o mejor dicho, continuar el “círculo hermenéutico” en una espiral sin fin, ya que nos preguntamos de qué manera los hallazgos de las Dimensiones Semiótica e Histórica podrían enriquecer más el análisis de la Educativa. La solución metodológica fue ingresar los hallazgos anteriores en el programa ATLAS.ti 5, para efectuar una “recodificación” de los datos.

Esto se hizo en búsqueda de las relaciones que las interpretaciones de las películas, producto del análisis con los 6 códigos barthesianos (hallazgos de la D. Semiótica), tenían con las 12 categorías producto de la codificación abierta (hallazgos de la D. Educativa). También se ingresaron a la herramienta de análisis de ATLAS.ti 5 los resultados de las relaciones entre las películas del CAI y la GCE y sus contextos, e igualmente se contrastaron, una vez fueron codificadas y sistematizadas, con las 12 categorías producto de las reflexiones de los estudiantes (**Figura 9.3**).

El resultado de la anterior estrategia metodológica fue la última etapa de análisis de la Dimensión Educativa, en donde a partir de un proceso de depuración, valoración y contrastación, se evidenció el camino hermenéutico de aproximación a la realidad que los estudiantes efectuaron, en interacción con los elementos que brindó el AT de Barthes. Encontramos que esta última etapa de análisis fue clave en nuestro objetivo de constatar si los estudiantes habían obtenido AI derivados del AT. Las respuestas a esta pregunta de investigación se amplían en las Consideraciones Finales de estas conclusiones.

Figura 9.3 Las tres etapas posteriores de interpretación: la “reinterpretación” de los hallazgos.



Fuente: Elaboración propia

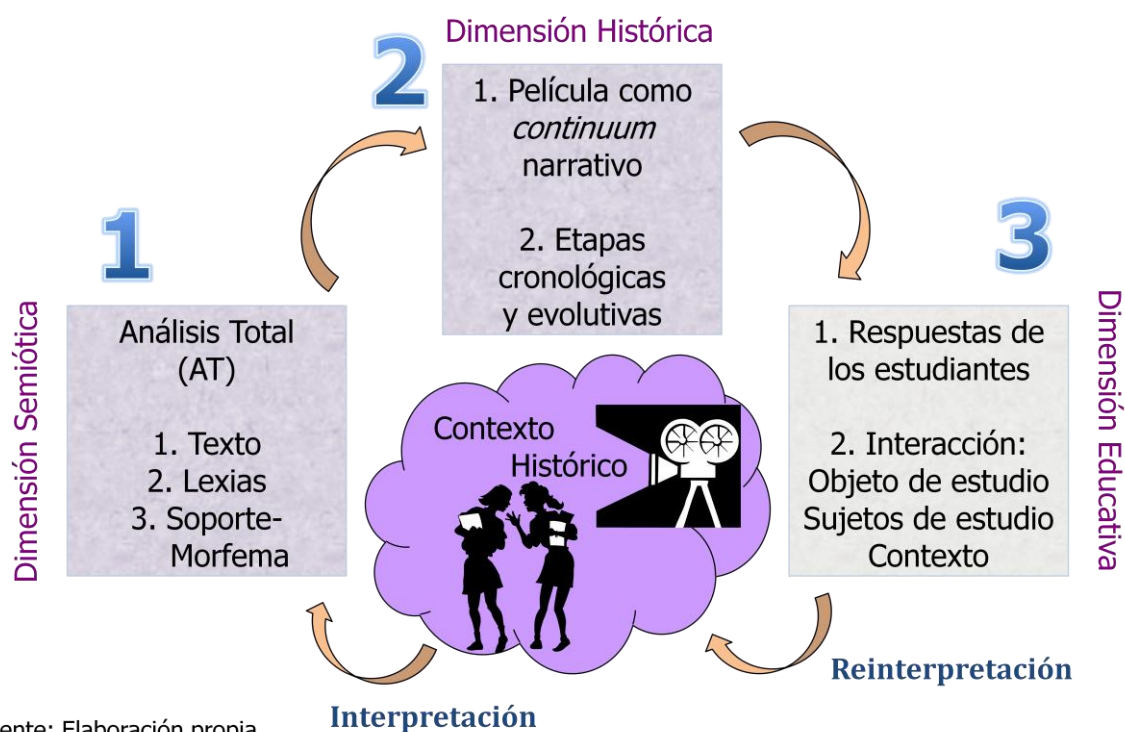
Por último, nos referimos al comportamiento de las Unidades de Análisis (UA), luego de las distintas fases (**Figura 9.4**). Una de las conclusiones del mismo fue el hallazgo de un “diálogo” a nivel categorial entre las tres Dimensiones de Estudio que atraviesa todas las UA. En otras palabras, se logró establecer que los hallazgos de cada una de las mismas, encontraba elementos equivalentes o similares en los hallazgos de las otras dos, en la figura de relaciones o interpretaciones comunes.

Esto se logró gracias a la contrastación de dichos hallazgos entre sí, tanto de manera manual como asistidos por las herramientas de análisis de ATLAS.ti. Utilizando como referencia sistemática el entrecruzamiento de los 8 códigos barthesianos y las 12 categorías

derivadas de las reflexiones de los estudiantes, se revisó si existían nexos, ambigüedades, relaciones, concurrencias o contradicciones entre sí.

Figura 9.4 Comportamiento de las Unidades de Análisis durante el estudio.

Comportamiento de las Unidades de Análisis durante el estudio



Fuente: Elaboración propia

9.2 Reflexiones finales desde la Dimensión Semiótica

En la Dimensión Semiótica se utilizaron los códigos de significación que Roland Barthes empleó para lo que denominó Análisis Total (AT), de una obra narrativa. Al tratarse de un análisis efectuado con materiales fílmicos, se ha querido tomar en cuenta en primer lugar el fenómeno semiótico, concebido en esta tesis como el proceso a través del cual los espectadores hallan sentido a los elementos que estructuran un film, los cuales no

se agotan en imágenes y sonidos articulados, sino que operan a partir de su representación sígnica y cultural en el universo significante del espectador.

9.2.1 Sobre las perspectivas teóricas de la Dimensión Semiótica

Como ya se dijo, con el objetivo de establecer la naturaleza del cine, sus condiciones contextuales, y las maneras como interactúa con sus públicos para generar los significados, se acudió a la semiótica como disciplina que trata de los signos, y sus significados. Después de evaluar diversos esquemas de interpretación teórico-metodológicos, pertenecientes a varias etapas históricas de la semiótica, se eligió el esquema que Barthes (1970), propone en su obra *S/Z*, por considerarlo el más amplio y adecuado para lograr los objetivos nuestra investigación.

Según Barthes (1997, p. 10), en el momento de señalar sistemáticamente los significados de cada lexia, no se pretende establecer la verdad del texto (su estructura «profunda o estratégica»), sino más bien su «plural» (redes de significantes múltiples e interactuantes). Y tampoco se pretende al final del análisis reagrupar las lexias para proveerlas de un meta-sentido, a manera de construcción final, sino más bien propiciar la «materia semántica» para varias críticas (psicológica, temática, histórica, estructural), para que cada una intervenga y «haga oír su voz». La metodología empleada para el análisis permite en cada instancia escuchar las «voces» que intervienen para dar sentido al texto, en este caso, a la narratividad fílmica.

Así pues, esta propuesta permite deconstruir las particulares estrategias narrativas de una obra, y sobre todo, explicar por qué son estratégicas, en virtud de su capacidad de articular ejes de significación correlativos en espacio y tiempo que articulan las cosas dichas por otros (hipertexto), los elementos ambientales e históricos (contexto), y las experiencias personales del espectador (referentes). A su vez, dichas estrategias narrativas permiten apelar a símbolos y elementos sémicos y connotativos que aluden a mitos y realidades históricas, que han sido construidos y se siguen construyendo a partir de las prácticas sociales y las relaciones entre humanos.

9.2.2 Resultados de la Dimensión Semiótica: El “análisis progresivo de un texto único”

De acuerdo a lo dicho por Barthes (1997, p. 10), no pretendemos aquí presentar el recuento de un “final sumario”, puesto que “todo significa sin cesar y varias veces, pero sin delegación en un gran conjunto final, o en una estructura última”. Más bien presentaremos un “análisis progresivo de un texto único”, entendiendo por texto único cada una de las películas analizadas hermenéuticamente con el AT.

En consecuencia de lo anterior, se invita al lector a consultar el análisis hermenéutico hecho en cada película en la Dimensión Semiótica, para que tenga una idea más acorde a lo pretendido por el método barthesiano, no obstante en esta discusión final, queremos dejar constancia de los principales hallazgos y los resultados más ilustrativos de la aplicación de los códigos al análisis fílmico.

Por razones de espacio, en este apartado hemos extraído una submuestra de cuatro textos (películas), dos de la GCE y dos del CAI. Consideramos que la reconstrucción de sus sentidos de sus lexias y códigos puede ilustrar el proceso metodológico a través del cual se hizo dicho análisis progresivo de las películas como “textos únicos”.

9.2.2.1 Reflexión sobre el AT de *El lápiz del Carpintero*

A partir del uso de particulares recursos audiovisuales, y estrategias narrativas, *El lápiz del Carpintero* por su parte, actualiza la complejidad de la lucha interna del ser humano, por actuar apegado a sus principios y valores. El Guardia Civil encargado de vigilar a los presos republicanos, Herbal, más que por cumplir con su deber como espía o escolta, actúa bajo el efecto de una fijación infantil por una muchacha que de antemano sabía que nunca podría pretender, sobre todo por el régimen clasista y excluyente que se vivía en la sociedad en la cual creció y fue educado.

La mezcla de venganza y de admiración que profesa por el actual prometido de aquella muchacha, le hace adentrarse en la historia particular de la pareja, y termina, al final

de su vida, halagando el temple y coraje con el cual aquel preso republicano, a quien le tocó custodiar, y que constituía su rival sentimental, mantuvo en todo momento, y fue lo que a la larga permitió su sobrevivencia en las insalubres cárceles franquistas.

A nivel sígnico (código Sémico), en *El lápiz del carpintero*, notamos el uso cinematográfico de colores, personajes y eventos; y a nivel narrativo, el uso de recursos tales como hilos conductores, los códigos y antítesis sociales; cuyo trasfondo histórico queda sugerido en las múltiples aristas y bifurcación de sentidos representados en las relaciones personales, familiares, de gremio, sociales, etc.

A nivel simbólico, el lápiz representa la tenacidad, la lucha de cada quien por su libertad, la resistencia ante la adversidad, sea ésta de tinte político, bélico, en la figura de traumas infantiles, o bien instituciones sociales que no responden a las necesidades individuales. Según el filme, esa lucha continúa en nuestros días, ante la explotación, marginación y abuso de inmigrantes, representados en la joven prostituta indocumentada que resulta ser la actual portadora del lápiz.

9.2.2.2 Reflexión sobre el AT de Soldados de Salamina

David Trueba (2006), director de la película, opina que “a los personajes hay que entenderlos, no justificarlos”. Esto debido a que la gente es compleja, “menos previsible de lo que imaginas”. De ahí que “aportar la complejidad es enriquecer la historia”, lo cual, según él, se logra investigando todo lo referente a la película. El filme centra el desarrollo de la historia en la búsqueda de las explicaciones de tal realidad.

Coincidimos con el director, en cuanto a que su película explora el interior de la persona humana, en cuanto a la búsqueda de aquellas fuerzas “que le mueven”, que le impulsan a actuar; y que al encontrarlas, a la vez harán que las acciones del personaje adquiera sentido. Esas fuerzas son las que lo impulsan a tomar una decisión ante una circunstancia determinada.

La cinta además, explora el entramado de las relaciones entre los personajes, en tanto que las decisiones tomadas de manera individual, pueden tener consecuencias desde irrelevantes, hasta trágicas o salvadoras para los otros; dependiendo de la elección hecha a

partir de las motivaciones, valores o fuerzas interiores de cada persona en lo particular; y de cómo esta persona interpreta su papel en un determinado momento y circunstancia social.

En el caso de *Soldados de Salamina*, la principal fuerza que mueve al personaje del cual se habla en toda la cinta: el miliciano, probablemente sea el perdón. El hecho de perdonar al enemigo como una decisión polémica e incluso absurda dentro de la cruenta realidad de la guerra. A su vez, encontrar las razones que motivaron ese perdón, es lo que finalmente mueve al personaje principal del filme, la escritora.

El énfasis en la investigación de los pormenores del filme se revela en dos espacios: primero en lo puramente fílmico, a partir de la investigación periodística que el personaje de la escritora desarrolla, y segundo, en el producto del trabajo de investigación que el literato primero, y el guionista y director después, han realizado para actualizar en la mente del espectador, una serie de sucesos históricos enlazados con los elementos narrativos del filme, que dan el efecto de que la realidad “parezca vida”, que también menciona el director.

A su vez, el filme actualiza las contradicciones internas de los personajes ficticios e históricos, y centra el desarrollo de la historia en la búsqueda de las explicaciones de tal complejidad; de la escritora enfrentándose a sus fantasmas del pasado, y en el miliciano, respecto de por qué no mató a su prisionero. En fin, se exploran las motivaciones del perdón entre los seres humanos, enigma que toma sentido a partir de la acción del miliciano, pero muy factible de trasladar a la vida cotidiana de los estudiantes.

9.2.2.3 Reflexión sobre el AT de El Silencio de Neto

Neto, un niño en las puertas de la adolescencia; comparte los eventos propios de su edad con los sucesos que dieron al traste con el gobierno de Arbenz, el segundo gobierno revolucionario de la llamada “primavera guatemalteca” (1944-1954).

Así, la mordaza al derecho a la libre expresión, es abordada en la película en la forma del exagerado control parental que sufre Neto, a quien su padre no permite llevar a cabo sus propios deseos, como lo son volar un globo y subir un volcán. Según el análisis, esto es una metáfora al paternalismo controlador de los EE.UU. sobre la Guatemala de 1954, año de la Contrarrevolución.

Los argumentos audiovisuales para afirmar lo anterior, descansan en el análisis hermenéutico, que, por ejemplo, en la lexia 1, y desde el código Simbólico, encontramos varias similitudes con la realidad de Guatemala. La primera metáfora se refiere al globo como símbolo de los anhelos de independencia y libertad, en este caso, del gobierno democrático elegido por el pueblo. La “metáfora 2”, refiere a la autoridad (el padre), quien decide las acciones de los subordinados, pues estos son incapaces de toda responsabilidad. La comparación sería que, las naciones poderosas deciden sobre las otras “en vías de desarrollo”.

En la lexia 2, que explora un episodio onírico de Neto, encontramos que el desarrollo narrativo de la “metáfora 1”, confiere al símbolo del globo (la democracia guatemalteca) un especial cuidado pues en el sueño, Neto acaricia con sus mejillas y labios el globo, como Guatemala acarició la democracia revolucionaria.

El desarrollo de la “metáfora 2” también facilita la interpretación, pues en el sueño de Neto, el padre golpea al chico. Así, La violencia se hace presente a nivel metafórico para ilustrar la invasión a Guatemala por parte de la CIA y los monopolios internacionales. En esta lexia, y desde el código Hermenéutico, diremos que se crea en el interior de la trama el “Enigma 1: el bloqueo”, pues Los sueños de Neto de volar su globo son truncados por la actitud autoritaria de su padre.

Asimismo, en la lexia 2 que, desde el código Cinematográfico se recurre a la profundidad de planos consecutivos: en el primero Neto acaricia sus sueños (el globo), mientras en segundo, se ve acercarse la autoridad amenazante (el padre). El efecto onírico es resuelto con ayuda de los elementos naturales, una neblina que sigue al padre y que nubla casi por completo el final de la escena.

Para continuar asistiendo al desarrollo de la narrativa, encontramos que en la lexia 3, el padre no permite a Neto volar su globo, mismo que había construido a partir de las enseñanzas del tío de ideas libertarias. La acción se da durante la fiesta de cumpleaños de Neto, en presencia de la niña que le gusta, esto trae como consecuencia la humillación pública, cuando el padre le dice: “Mirá, así se hace, ve...”.

El episodio paralelo de “humillación pública” de la realidad del país, lo constituye un hecho tristemente recordado en la memoria histórica como una afrenta a la dignidad de los vencidos. Los contrarrevolucionarios, para hacer alarde de su nuevo poder, mancillaron

la honra del presidente depuesto, pues fue exhibido semi desnudo ante la prensa, en el aeropuerto, antes de ser expulsado al extranjero.

Aquí presenciamos que Neto ve frustrado su proyecto personal, al igual que Guatemala vio abortado su proyecto revolucionario. Desde la óptica del poderoso, la legítima intervención se justifica como que “el fuerte interviene en los asuntos del débil para ayudarlo” (en relación al conflicto entre EE.UU-Guatemala).

Para continuar asistiendo al desarrollo de la narrativa, encontramos en la lexia 6, desde el código Hermenéutico, que el Enigma 1 está parcialmente resuelto: El globo es volado por fin, pero de manera clandestina y a escondidas de la autoridad. Además, a costillas de la muerte del tío (los ideales).

En conclusión podemos decir que, *El silencio de Neto* recrea las relaciones familiares de un sector aburguesado de la sociedad de ese entonces, y refleja la división ideológica existente entre miembros de una misma familia: el padre autoritario y anticomunista, criticado por el tío cosmopolita y políticamente a favor de la Revolución, quien censura la forma en que castiga los deseos de emancipación del hijo (Neto). Al final del filme, dicho tío muere. Esto toma el carácter de presagio de la muerte de los ideales libertarios de un país.

Así vemos que *El silencio de Neto* recrea la realidad de la Guatemala de 1954, la cual es comparada a nivel metafórico con la represión y la carencia de libertades en el seno de una familia. El vuelo del globo representa la lucha de un pueblo por conseguir que se respete su derecho de decidir su futuro, sin la injerencia de actores ajenos a su propia vida ciudadana. El sacrificio de los anhelos y los ideales revolucionarios que conllevó la invasión a Guatemala de 1954, no implica necesariamente que los sueños por una auténtica emancipación y vida democrática independiente hayan sucumbido en un pueblo que, a fuerza de represión y autoritarismo ha acallado dichos anhelos a lo largo de las décadas.

9.2.2.4 Reflexión sobre el AT de *La hija del puma*

En *La hija del puma*, una de las implicaciones que la estrategia narrativa analizada revela, es la representación del terror, que en la película es utilizado principalmente como táctica de guerra: el aniquilamiento de cualquier elemento (físico y moral) ligado al bando

contrario, así sean niños, mujeres u hombres inocentes, cuya “culpa” fue pertenecer a la etnia maya, y estar en el lugar marcado por una “política militar” para practicar la “tierra arrasada”. Sembrando el terror de esta forma, pretendieron disuadir al resto de la población de colaborar con la guerrilla.

La realidad de un país, la Guatemala de los años del conflicto armado, queda retratada de cuerpo entero en *La Hija del Puma*, revelada sobre todo para los habitantes del resto del país que no sufrió en carne propia estas atrocidades. Constituye a su vez una denuncia ante los públicos nacionales y extranjeros, y una lección para los grandes medios de comunicación, que no divulgaron en su momento la verdad del Conflicto Armado Interno, con la crudeza que sucedió (como sí lo hicieron con El Salvador y Nicaragua).

La cosmovisión maya aparece como una dimensión integradora y multifacética de la realidad, desconocida para la mayoría de gente no maya que habita Guatemala. Esta forma de ver las cosas se contrapone a la violencia irracional practicada por un régimen de dictadura militar, y a su vez significa una esperanza para recuperar y reconstruir el tejido social destruido sistemáticamente durante el conflicto.

Para cerrar el círculo narrativo de la película, se acude al ciclo maya que obedece al nacimiento y muerte de habitantes de esta tierra. El relato de Aschlop, su hermano, y sus *nahuales*; constituye una esperanza de libertad, a través de la lucha, de la fe y la convicción en sus creencias. Así lo dice Aschlop al final de la película: “Yo aprendí que la libertad de nuestro país está unida con la lucha, al igual que el puma está unido con el guía del puma”.

Este sueño de la protagonista, se emparenta con el de Neto en la película de *El Silencio de Neto*, pues para ambos, los sueños por una auténtica emancipación y vida libre e independiente permanecen latentes, a pesar del caos, la guerra y la opresión manifiestas. Esta esperanza sigue presente para ambos pueblos que comparten la tierra: uno indígena y otro ladino, que a fuerza de represión y autoritarismo han acallado dichos anhelos a lo largo de las décadas.

Una reflexión final de la Dimensión Semiótica es que las consecuencias para los estudiantes, después del visionado y análisis de la película, y tras haber estado expuestos a las injusticias, las incertidumbres, la angustia y la desintegración social que presenta dicho filme, el cine convenientemente orientado por la escuela puede ayudar a que comprendan la realidad compleja de Guatemala y sus culturas (maya y mestiza), en la historia reciente.

9.3 Reflexiones finales desde la Dimensión Histórica

9.3.1 Sobre las perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica

En la Dimensión Histórica, se hace una revisión de las diversas posturas que los expertos sostienen con respecto al papel del cine en la recuperación de la memoria. La mayoría de ellos considera que un análisis bien orientado puede ser importante para la contribución a los esfuerzos de los profesores de todos los niveles educativos, que echan mano de los materiales fílmicos para promover la reflexión histórica.

Para llegar a las presentes conclusiones, fueron revisados los estudios de diversidad de autores que se dedican al tema de la relación entre historia, cine y educación. Entre ellos sobresalen de los Reyes, 2011; Ferro, 1995 y 2008; Rosenstone, 1997; Sánchez-Biosca, 2006; Amar, 2009; Raack 1997; Gispert, 2008; Ibáñez y Anania 2010; Crusells, 2000 y 2006; Caparrós, 2004 y 2010; Valero, 2005; Ripol, 2005, entre otros.

Encontramos que casi por unanimidad, estos expertos comparten la opinión de que el cine constituye una fuente válida, tanto en la reconstrucción de la memoria colectiva a partir de su función testimonial, así como en la revisión de los hechos históricos, por su función referencial. Asimismo, coinciden en la opinión de que las películas son fuente documental para el esclarecimiento científico de la historia, al lado de otras fuentes tradicionales como los libros, documentos, archivos, la memoria oral, etc.

La mayoría de los mencionados autores considera que el cine, junto a los otros medios de comunicación de masas, constituye en la actualidad la manera más usual en que las jóvenes generaciones se enteran de los hechos del pasado, función que desempeñan con mucha mayor efectividad que las llamadas fuentes oficiales de la historia (la ciencia histórica, la historia oficial, la escuela, etc.). Esta particularidad de los medios, aunada a su uso profuso de la imagen visual, ha dado como resultado la proliferación de imaginarios colectivos, que funcionan como referentes históricos de alta credibilidad (Ferro, 2008, Caparrós, 2004).

Dichos imaginarios sin embargo, no están exentos de estereotipos y prejuicios, los cuales son reforzados por la naturaleza narrativa del mito, cuyo entramado mediático funciona como referente simbólico propicio para reforzar la imagen propia, o debilitar la del adversario, según convenga al emisor de turno (de los Reyes, 2011; Ferro 2008; Sánchez-Biosca, 2006a).

A pesar de eso, según los expertos, el cine es una fuente de la memoria colectiva, de la cual es posible que la Historia como disciplina se valga para llegar a establecer (o preservar) la memoria histórica. Este hecho puede ser orientado por la escuela, en tanto le de tratamiento al papel preponderante que gozan los medios masivos de información y comunicación en la actualidad.

Un punto de discusión encontrado fue la diferencia entre memoria e Historia como disciplina científica. Esta reflexión es importante puesto que nos permite establecer el papel del cine para la reconstrucción de los hechos históricos. La diferencia estriba en que la memoria implica las opiniones personales de quien ha vivido un hecho y lo recuerda con sus propias experiencias al respecto. Mientras que la Historia como disciplina, posee sus propios métodos (por ejemplo, el hipotético deductivo) para contraponer los datos de la memoria individual y colectiva, con la información investigada a través de fuentes que registren los datos a través del tiempo, sean éstas escritas, orales, imágenes fotográficas o cinematográficas (de los Reyes, 2011, del Pozo 2006).

Según lo anteriormente expuesto, una de las conclusiones de la revisión teórica de la Dimensión Histórica, va relacionada con la Educativa, puesto que son los expertos en el tema quienes ponderan como muy importante la participación de la escuela en la orientación de la reconstrucción de la memoria y de la historia, a partir de todos los recursos disponibles. De los cuales, los que más utilizan actualmente las jóvenes generaciones son las imágenes televisivas, por internet y las cinematográficas, gracias al auge de los mercados internacionales que se ocupan de estas formas de entretenimiento.

Teniendo en cuenta las consideraciones de los expertos a favor y en contra de las posibilidades del cine para la reconstrucción de los hechos del pasado, adoptamos una postura propia a favor del uso del cine en la escuela, siempre que se tenga la precaución de advertir a los estudiantes sobre los contenidos (manifiestos y latentes), que los medios

poseen producto de su vocación mercantilista, ya que tienen como meta la captación de la mayor parte del público para comerciar sus intereses.

Pese a todo, estas particulares condiciones de la naturaleza del cine, no desaconsejan su inclusión en las aulas, sino que, por el contrario, hacen más urgente la discusión de sus condicionantes político-sociales, oponiéndolos a los hallazgos pertinentes de la ciencias históricas y sociales.

9.3.2 Sobre los resultados de la Dimensión Histórica

Una de las razones por las cuales se hizo el comparativo entre España y Guatemala, fue por la carencia de bibliografía especializada que trabaje el Conflicto Armado Interno guatemalteco, y mucho más de las películas que lo abordan. Por el contrario, el contexto de la Guerra Civil Española (GCE), está rodeado de múltiples publicaciones que analizan sus diferentes fenómenos, incluido el cine que se ha hecho del tema.

Así que, consideramos pertinente revisar los dos entornos y contrastar su historia, causas, consecuencias, etc., aprovechando la inmensa cantidad de información que, a nivel mundial ha girado acerca de la GCE. Además se ha considerado importante el análisis de la gran cantidad de películas que la abordan, así como la crítica especializada en torno a ellas.

Los principales hallazgos a partir de la comparación de las etapas histórica que los conflictos abordaron son las siguientes:

- Ambas guerras civiles tuvieron como antecedente un período de gobiernos democráticos y progresistas (en España la II República, 1931-1939 y en Guatemala los gobiernos de la Revolución, 1944-1954), abortado por insurrecciones militares que truncaron las expectativas de ambos pueblos de ver superada su realidad de pobreza, incluso de miseria y esclavismo en muchos sectores del campo en ambos países (Azaña, 2011, p. 11; Carlaccini, 2003).

- Ante la falta de un régimen político que haya satisfecho las demandas de todos los sectores de la población, una parte la misma acudió a buscar la solución por la vía armada: en España se dio el alzamiento militar en 1936 y en Guatemala la contrarrevolución en 1954. Las causas son distintas en ambos casos, pero la coincidencia estriba en la ausencia de un marco jurídico y político en donde se hayan podido negociar los intereses, y resolver las demandas de todos los ciudadanos (González, 1994, p. 11; Payne 2006, p. 34).
- Los movimientos que pusieron fin a las democracias constitucionales de ambos países fueron sustentados y promovidos por los sectores más reaccionarios de la población: terratenientes, la jerarquía católica, los militares de derechas (Carlaccini, 2003, p. 43; Payne 2006, p. 100).
- Tanto el alzamiento militar español, como la contrarrevolución guatemalteca fueron justificados como medios para abortar gobiernos democráticos electos constitucionalmente, bajo la consigna que fueron necesarios para evitar la instauración de un gobierno supuestamente comunista y ateo, que atentaba en contra de las tradiciones y la convicción política de la mayoría de ambas poblaciones (Carlaccini, 2003, p. 44; Azaña, 2011, p. 9).
- Ambas naciones se sumieron en un período de dictadura, tras la interrupción abrupta de sendos gobiernos democráticos. En el caso español la dictadura franquista cobró la vida de 20.000 represaliados republicanos, mientras en Guatemala, la represión militar se obsesionó en liquidar al “enemigo interno” y sus colaboradores, lo cual acrecentó la reacción guerrillera en el CAI (Comisión para el Esclarecimiento Histórico –CEH-, 1999 pp. 22 y 24, Preston, 2011, p. 22).
- Tras el período de transición a la democracia (1976-1981 para España y 1984-1985 en Guatemala), ambos países han logrado reconstruir el estado de derecho, y de constituir gobiernos democráticos hasta la fecha de hoy.

- En ambas naciones se han hecho esfuerzos para restablecer la memoria histórica: en Guatemala se convoca a una Comisión para el Esclarecimiento Histórico en 1998 mientras que en España se promulga la Ley de Memoria Histórica en 2007 (CEH, 1999 pp. 24; Gobierno de España, 2008).
- Las películas de ambos conflictos han abordado las distintas etapas cronológicas y evolutivas de los mismos, desde la insurrección armada, hasta las secuelas de la posguerra y la dictadura. En la mayoría de filmes es posible encontrar elementos históricos suficientes que propicien la revisión de los fenómenos que rodearon la guerra, y de las consecuencias que tuvo para la población de ambos países.
- Existe una minoría de películas de ambos conflictos, que tocan el tema de la guerra como una mera estrategia de mercado, y que no brindan nuevos elementos del contexto que den lugar a alguna reflexión crítica del mismo, por lo que, al menos en este estudio, fueron descartadas para su análisis.
- Los temas relativos a los conflictos que fueron mayormente abordados por el cine, fueron el intimismo familiar, los combates en los frentes, los niños y las consecuencias de la guerra, las complicaciones que representó a las familias y parejas, los cortejos fúnebres como símbolo de sus secuelas, y el papel de la mujer en las sociedades en guerra.
- En el caso del CAI, la utilización del cine como documento histórico puede llegar a ser tan importante como lo revela la implicación de dos películas de la muestra analizada (*Titular de Hoy: Guatemala y Granito de arena*), en las pruebas que incriminan al ex jefe de estado Efraín Ríos Montt en los cargos por genocidio ocurrido en su gobierno, entre 1982 y 83. El juicio se inició en los tribunales guatemaltecos en marzo de 2013.

Estas consideraciones comparativas entre la historia reciente de Guatemala y España, sirven para enmarcar al cine de guerra de ambas naciones, cada cual en un contexto

histórico determinado. Eso es lo que realmente da sentido a los contenidos de los filmes, a las consignas de los bandos, a las reflexiones de los autores por medio del cine, y sobre todo, a las razones de los actuales espectadores para elegir tal o cual película, decisión que tomarán según los significados que puedan sugerir dichas películas, a partir de la historia personal y colectiva de cada quien.

9.4 Reflexiones finales desde la Dimensión Educativa

9.4.1 Sobre las perspectivas teóricas y epistemológicas de la Dimensión Educativa

Tras comparar y descartar varias propuestas de análisis se decidió que el AT barthesiano podría estar justificado para ser la base interpretativa de esta tesis, a partir de sus características inclusivas, integrales y complejas, así como sus posibilidades de potenciar la reflexión de la realidad, a partir de los productos narrativos, en nuestro caso el cine.

La mayoría de propuestas de análisis fílmico de los expertos en la materia fueron descartadas, debido a que se detienen mayormente en aspectos individuales de las cintas a las cuales se estudia. En otras palabras, cada uno responde a la estructura particular y el enfoque temático de las películas. Siendo así que se necesitaría diseñar un método distinto para cada una. Sin embargo, los códigos barthesianos del AT no presentaron ese problema, puesto que a pesar de respetar la individual propuesta de la obra, permiten el surgimiento de sus “voces” o códigos interiores.

De las múltiples perspectivas contemporáneas que se revisaron para fundamentar el análisis, se mencionan acá tan solo las que tienen más importancia para el estudio, derivada de su campo de acción, cercanía con los métodos y técnicas de investigación y análisis empleados y su naturaleza epistemológica.

9.4.1.1 La perspectiva holista y hermenéutica del Análisis Total (AT)

El método del Análisis Total (AT), empleado en la presente tesis, es llamado hermenéutico por Barthes, ya que intenta interpretar textos (en nuestro caso películas), para indagar sobre sus sentidos, a partir del estudio o “escucha” atenta sus componentes y de aquellos elementos fuera del texto que dichos componentes aluden (en concordancia con los postulados de la teoría filosófica hermenéutica, que se ocupa del significado y la comprensión). Según Barthes (1997), desde el código hermenéutico podemos distinguir los mecanismos a través de los cuales la narrativa plantea, formula, retrasa y descifra un enigma o entramado de la historia. Para nosotros, es de esa forma que Barthes interpreta los sentidos de una experiencia narrativa.

La hermenéutica ha venido a auxiliar los esfuerzos para llegar a entender a las personas, sus vidas y sus ciencias, a partir del distanciamiento de la explicación causal de tales hechos, más propias de las ciencias naturales; y a favor de la comprensión interpretativa de los mismos; gracias a los modelos histórico-procesales propios de las disciplinas más humanistas.

Dado que nuestro interés fue analizar películas, optamos por este tipo de metodología para aproximarnos al complejo mundo virtual en el que viven y piensan los personajes de las mismas, tratando de comprender sus conductas y actos; y el valor o significados que les atribuyen sus expectadores (en nuestro caso los estudiantes). Todo ello, no con el afán de predecir o comprobar hipótesis alguna respecto del origen de tales actos, sino que, más bien con el objetivo de explicar el origen de los sentidos generados en la reconstrucción de los hechos actualizados a partir de los productos audiovisuales analizados.

9.4.1.2 La perspectiva compleja y transdisciplinar del Aprendizaje Integrado (AI)

De la Torre (2005, p. 20), explica que los procesos en donde descansa el AI implican su naturaleza autoorganizativa, transdisciplinar, autopoyética y compleja. Debido

a que el objetivo último de esta tesis pretende transformar las relaciones entre los sujetos de estudio y su entorno (González, 2007), acudimos al pensamiento complejo, en busca de explicar los alcances tanto del AT como del AI, pues consideramos que los métodos de aproximación de la realidad de ambos procesos están ligados a la explicación filosófica que brinda la perspectiva compleja.

La falta de comprensión entre los seres humanos, ha sido uno de los focos de los conflictos bélicos más desastrosos, que aún después de décadas o siglos de haber terminado continúan reportando realidades de dolor y división entre vencedores y vencidos. Esa incompreensión es un problema derivado de múltiples causas, que pueden ser ideológicas, religiosas, étnicas, geográficas, etc.

Esto exige un tratamiento multidimensional (Morin, 2012), en cuanto a la profundización de los orígenes de tal incompreensión, a través de la comprensión de la reproducción de sus representaciones simbólicas en las personas que conforman estas sociedades, y las formas de reproducción de esquemas mentales que se resisten a abandonar las prácticas sociales perjudiciales para la convivencia, que en una espiral sin fin, pueden originar nuevos conflictos.

La presente investigación, toma como suya esta problemática múltiple, dado su objetivo de explorar las posibilidades del cine, en una educación que permita ampliar de la visión de las nuevas generaciones, para que eventualmente logren aprehender las condiciones de multiplicidad ideológica, étnica, religiosa, identitaria, cultural, etc. tanto de su grupo social como de los demás grupos, y así dar paso a una sociedad con mayor respeto y aceptación de la diversidad. El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, surge como una respuesta para dar solución a estos temas.

Según Morin, la diferencia entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, radica en que la primera se conforma con tolerar una visión multidisciplinar de los problemas, agregando la contribución de cada ciencia y disciplina en una visión de conjunto. Mientras que la postura transdisciplinar supera a la interdisciplinar porque logra introducir la “conciencia en las ciencias”. Este hecho significa para Morin (citado por Vallejo, 2002, p. 85), promover la reflexividad en el interior del quehacer de cada “saber institucionalizado”

en oposición al paradigma de la ciencia tradicional: reductivista, disyuntivo y simplificador.

La concepción de un pensamiento científico vivo, reflexivo y complejo, permite fortalecer las estrategias de análisis y didácticas de la presente tesis, a partir del movimiento transdisciplinar interactivo e iterativo entre los saberes históricos, artísticos, sociológicos, psicológicos, semióticos, etc., que el cine logre despertar en los sujetos (estudiantes). Opuesto a la educación tradicional, la exploración del cine como herramienta didáctica, pretende abarcar todos los sentidos del educando, ya sean físicos sensoriales o psicológicos conceptuales.

A su vez, la postura compleja pretende ampliar el espacio de influencia educativa a los momentos recreativos en los que el educando se ve bombardeado de imágenes relativas a su propia historia (puesto que ésta está inscrita dentro de una historia universal), por mención u omisión. Una de las premisas del presente estudio es que el visionado consciente y educado dentro de los lenguajes audiovisuales más actualizados, brindará la posibilidad de ampliar el potencial de adquisición de valores para “aprender a ser y a convivir con los demás” (requisito de la educación moderna según Delors, 1996).

El pensamiento complejo puede ser clave en la difícil tarea de la reconstrucción del tejido social roto por las guerras, recobrando la memoria colectiva, a partir de entender todos los vericuetos del ser humano, de cómo puede estar tan cerca y tan lejos a la vez, puesto que en las guerras, muchas veces el vecino es quien agrede con más fuerza (Morin, 1999).

Morin aconseja convertir el aula en un “laboratorio de vida democrática”, donde se puedan instaurar reglas de cuestionamiento de las decisiones consideradas como arbitrarias (del profesor o de autoridades), para así contar con un lugar de aprendizaje del “debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas” (Morin, 1999, p. 59).

A pesar de la trayectoria estructuralista de Barthes, a juzgar por el andamiaje teórico metodológico de su AT, consideramos que evolucionó en el tiempo hacia postulados postestructuralistas (corriente que se opone al paradigma estático de estructura), que

culminan en su obra *S/Z*. De tal manera que, el segundo Barthes coincide más con el pensamiento de Edgar Morin, que con los principios del estructuralismo ortodoxo.

9.4.1.3 El Análisis Total (AT) como fuente del Aprendizaje Integrado (AI)

De la Torre (2005), acuña al término “sentipensar”, para referirse a la doble reacción que el educando puede llegar a tener con una buena orientación por parte del docente, a través de la experiencia fílmica. Ferrés (1994), por su parte opina que, debido a la modificación en los hábitos perceptivos, en sus procesos mentales, y en sus gustos, el alumno actual es más capaz de comprender sintiendo o intuyendo que razonando o analizando

Según esto, los cambios posibles van más allá del aprendizaje de conocimientos, pues implican actitudes, creencias y valores. Esto se da como consecuencia de la imbricación entre lo emocional y lo simbólico como requisitos previos del proceso de la construcción del conocimiento. De la Torre (2005, p. 36), justifica su postura al indicar que “la satisfacción del logro se convierte en el estímulo más poderoso que cualquier motivación extrínseca”. Cuando el sujeto es capaz de apasionarse por algo, está aprendiendo integradamente, implicándose personalmente.

En consecuencia de la discusión anterior, podemos derivar que es más práctico y efectivo que la escuela adopte (en la medida de lo posible), las nuevas encodificaciones que la información presenta, a las cuales los estudiantes están más habituados (de carácter experiencial, intuitivo-sensibles, afectivas, emotivas, sintéticas), antes que intentar que ellos adecuen su patrón de percepción al tradicional escolar (analítico, racional, abstracto).

En conclusión podemos decir que, la utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje sociocognitivo.

La metodología de análisis fílmico descriptivo y hermenéutico en profundidad que ha sido implementada en el presente estudio (AT), permite la discusión de las problemáticas inherentes a las situaciones sociales, económicas, culturales y de diversa índole, que son

abordadas en las aulas universitarias, factibles de ser actualizadas en los filmes de ficción histórica como los trabajados aquí, en este caso, referente a la temática de la GCE y CAI.

A continuación presentamos los resultados de la Dimensión Educativa, que realmente representan los hallazgos globales de la presente investigación. Por ello se trabajarán en inciso aparte.

9.5 Resultados de la Dimensión Educativa: Trayectoria de las reflexiones críticas de los estudiantes, desde los Actores y su Contexto Histórico, hasta la Explicación del CAI y los Valores Inferidos

En la Dimensión Educativa, para dar lugar al AT efectuado en el laboratorio sociohistórico, primero se aclaró con los estudiantes la participación de las “voces” o códigos barthesianos, inmanentes al tejido constituido por los textos estudiados, en este caso por las imágenes y sonidos implicados en el fenómeno fílmico, más tarde se procedió a la presentación de los materiales analizados a los estudiantes, para su consideración a la luz de los sucesos acontecidos en la pantalla, y su contrastación con los datos históricos a los que se tiene acceso en estos momentos.

Por último, se invitó a los estudiantes a compartir sus reacciones producto del AT en un cuestionario cualitativo, cuyos datos fueron categorizados y analizados manualmente y por medio del programa digital ATLAS.ti 5. Producto de ello surgieron 12 categorías que por su naturaleza fueron agrupadas en 4 familias de categorías: el Contexto Histórico, los Actores del CAI, la Explicación del CAI y los Valores Inferidos de las películas del CAI.

Tras varias fases de interpretación y reinterpretación de sus reflexiones, y producto de su contrastación con los resultados de las Dimensiones Semiótica e Histórica, se obtuvieron las siguientes trayectorias valorales por las que discurrieron las reflexiones de los alumnos, que van desde los contextos y actores del CAI, hasta su explicación histórica y sobre todo, los valores que los estudiantes derivaron del laboratorio. Por su importancia, estas trayectorias figuran como los hallazgos principales de nuestra investigación.

9.5.1 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por *El silencio de Neto*

9.5.1.1 *El círculo vicioso de la ignorancia de la historia*

Dentro de las reflexiones de los estudiantes, relacionadas a la Familia de Categorías del Contexto Histórico, vemos que existe diversidad de posiciones con respecto al impacto que tuvo en ellos el visionado del filme. Algunos confiesan que por su ignorancia de la historia de Guatemala no han podido entender la trama, y por lo tanto no “les llamó mucho la atención”. Por el contrario, existen otros a quienes quedó muy claro el mensaje, y también una multitud de reflexiones que dan razón de posiciones intermedias entre estos dos extremos.

Así vemos que, algo muy particular dentro de las reflexiones de algunos estudiantes fue su sinceridad al reconocer que no conocían nada al respecto de esta parte de la historia guatemalteca, y que por ello no habían podido interesarse en la película:

Realmente y para ser sincero creo que no llenó mis expectativas, o tal vez no era el momento adecuado para ponerle atención... realmente me parece que no es muy adecuada para mi edad, ya que no viví esa época, es decir la contrarrevolución se dio muchos años antes de que yo naciera y tal vez por eso no me llamo la atención (Neto, HER +pert +hist, 5-424).

Según lo dice este estudiante, la película carece de interés por cuanto no refiere a su realidad inmediata. Literalmente indica que no es “adecuada” para su edad, dando a entender que él no posee el menor interés por los contenidos históricos anteriores a su época.

En una posición un tanto más reflexiva que el anterior se encuentra el estudiante de la cita siguiente:

Estas películas están muy reservadas, consecuentemente habría que definir si el grupo objetivo está capacitado para descifrar un análisis que le deje descubrir el mensaje. Tener el conocimiento del por qué de la contrarrevolución (Neto, CULT +hist, cita 5-434).

A pesar que confiesa que para él la película estuvo muy “reservada”, queriendo decir con ello que no le permitió entender mucho del tema, se ve interesado por conocer del “por qué” de la contrarrevolución. Sin embargo, reconoce que el grupo objetivo al cual pertenece, no está muy capacitado para descifrar los hechos históricos del pasado.

Podemos concluir según lo anterior que en un perenne círculo vicioso, la ignorancia de los hechos históricos conlleva a la falta de interés por conocer más al respecto de ellos, derivando una actitud de atribuirle poca importancia a los hechos del pasado, toda vez, según el sujeto, no forman parte de su vida cotidiana, pues según sus palabras son sucesos que se dieron “muchos años antes de que yo naciera y tal vez por eso no me llamaron la atención”. Por ello, el sujeto consideró que el relato no era “adecuado para su edad” (cita 5-424).

En este caso, una conclusión en cuanto al problema de la ignorancia del tema, será evidenciar la contribución clave que la escuela tiene para rescatar los hechos históricos para contribuir a la formación de los estudiantes. Esto a partir de materiales que despierten el interés de quienes por su juventud no han vivido los hechos, y que por su condición de “nativos digitales” (Prensky, 2011), poseen distintas predisposiciones mentales (Ferrés, 1994). Por ello exigen el empleo de medios configurados desde las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC’s) (Ferro, 2008). Consideramos que el AT del cine puede llenar tales requisitos en una educación diseñada para el siglo XXI.

Al contrario de las reflexiones anteriores, en lo que se refiere a la Familia de Categorías de los Actores del CAI, encontramos que la mayoría de estudiantes coinciden con las evidencias históricas de algunos hechos clave en las causas del CAI. Si tomamos como base los documentos secretos de las agencias de inteligencia estadounidenses de los años 50, ahora desclasificados y hechos públicos, la CIA colaboró activamente en el derrocamiento del gobierno revolucionario de Árbenz.

La causa [de la contrarrevolución] fue la inconformidad de los Estados Unidos porque Guatemala había logrado gobiernos democráticos, lo cual le iba a permitir mejorar en todos los aspectos sociales, siendo los principales la justicia y el bienestar colectivo. Ahora Guatemala vive las secuelas de este arrebatación de la democracia como sistema de gobierno (Neto, CINE +caus +pert +gob, cita 5-239).

En lo que se refiere a la categoría Gobierno, encontramos que los sujetos de estudio tienen bastante clara esta intromisión extranjera en la historia nacional. Las opiniones de los estudiantes, en su mayoría, relacionan los contenidos de *El silencio de Neto* con los hechos aludidos. Veremos a continuación dos citas de sendos alumnos, en las cuales se refleja esta percepción:

[La contrarrevolución representó], El fin de la era democrática en Guatemala, fin del desarrollo que se había impulsado durante diez años que duró esta primavera. [Además], la intromisión de Estados Unidos en nuestro país hasta llegar al grave conflicto que trajo consigo el exterminio masivo y masacre de miles de personas en nuestro país (Neto, CINE +caus +pert +gob, cita 5-239).

9.5.1.2 El cambio de la “cultura del miedo y del silencio” por otra de la libertad de expresión y del derecho humano.

En la familia de categorías de la Explicación del CAI, encontramos que una de las causas del conflicto es atribuida a la actitud pasiva y conformista de los guatemaltecos. Así lo dice uno de los alumnos cuando afirma que “al igual que este personaje somos la mayoría de guatemaltecos, no decimos nada ante la injusticia y aceptamos la impotencia de otros” (cita 5-217).

Esta actitud forma parte de lo que podemos denominar una “cultura del miedo” que caracteriza a la sociedad guatemalteca. Esta condición está asociada con otra “cultura del silencio”, si por cultura entendemos un “conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos” (DRAE, 2007), que nos permiten desenvolvernosc adecuadamente en un ambiente determinado.

Tal y como un ambiente de libertad y comprensión producirá una cultura del desarrollo individual y colectivo, el ambiente represivo ha provocado la cultura del silencio y del miedo que impera en Guatemala. En un eterno círculo vicioso, encontramos que tal cultura es consecuencia del totalitarismo gubernamental, pero a su vez, una de sus principales causas.

La contribución de la escuela en este caso será, primeramente desvelar las motivaciones latentes que subyacen a tal manera de responder ante las amenazas externas

(con el miedo y el silencio). Pero más importante aun será que la escuela brinde las alternativas que el alumno puede tomar ante las amenazas violentas del ambiente. Una de ellas podrá ser el fortalecimiento del sistema de justicia con la denuncia de los actos amenazadores que siguen manteniendo algunos miembros de la sociedad guatemalteca. Esto con el objeto de cambiar las condiciones de la cultura del temor y el silencio a otra de la vigilancia por el cumplimiento de los derechos humanos, y la denuncia de lo contrario ante las instituciones destinadas a tal fin.

9.5.1.3 El valor histórico del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

En la familia de los Valores Inferidos, encontramos que los estudiantes reconocen la importancia de la superación de la guerra por medio de los Acuerdos de Paz, y también dan crédito a la lucha de los Actores del CAI por procurar cambiar las condiciones de injusticia social: “ellos pelearon en su momento para que nosotros ahora tengamos la libertad que podemos disfrutar” (cita 5-497). Esta libertad es relativa en el país, si consideramos los ataques en contra de las organizaciones de base que hoy en día continúan impunemente.

En la actualidad la represión del Estado ha sido sustituida por la persecución y asesinato de los líderes campesinos que se oponen a la venta de sus tierras a las mineras y empresas internacionales de combustibles. Además la vida cotidiana se desenvuelve en una atmósfera de violencia propiciada por los carteles del narcotráfico y el crimen organizado (entre otros sectores).

Las reflexiones expresadas por los estudiantes en el laboratorio así lo reflejan. En un esfuerzo integrador entre problema y solución, uno de los estudiantes indica que, si bien es cierto que existen “quienes matan a sangre fría por intereses mezquinos”, podemos cambiar esa realidad si valoramos la “lucha” de quienes murieron en el CAI: “porque esa lucha y esa muerte nos mueve a no querer pasar por lo mismo, a no permitirlo y sobre todo a no ser de esos [asesinos]” (cita 2-429).

Debido a ello, es de importancia vital que la escuela brinde los aprendizajes necesarios (de toda índole, integrados y complejos), para que los nuevos ciudadanos de esta sociedad que permanece amenazada, tengan las herramientas valorales y conceptuales para defender sus puntos de vista y no quedarse silenciados ante las agresiones que amenacen su

integridad física y psicológica. Además se actúa desde la premisa de que, habiendo “simulado” la realidad dentro del laboratorio social, nos adelantamos a las reacciones que tendrían los alumnos ante vivencias de tipo violento, desde la perspectiva de víctimas y verdugos.

9.5.1.4 La libertad como un valor pendiente de consolidar

La lucha de Neto por volar su globo, es interpretada por la mayoría de los estudiantes como el conflicto que surgió para los guatemaltecos luego de la contrarrevolución de 1954. Según ellos, la lucha de los actores del CAI por emancipar al país de los sectores nacionales e internacionales que lo controlan es representada metafóricamente en el vuelo del globo.

La prohibición del padre de Neto de volar su propio globo equivale a la negación histórica a los guatemaltecos de elegir su propio gobierno. El valor de la libertad es el que se encuentra en el centro de este dilema.

Esa libertad es un valor posible de adquirir en consecuencia de los propios actos, según las reflexiones de los estudiantes. Lo dicho por uno de ellos respecto a que “el descubrimiento de Neto de que podía obtener su libertad a través de sus actos” (cita 5-77), da la esperanza a la suposición de que lo que el individuo decida hacer, puede llevar al cambio no solo de sus percepciones, sino de las realidades a las que se enfrenta.

El silencio de Neto provocó muchas reacciones en torno a este tema. Una estudiante indicó que “la libertad es algo que todos tenemos en la vida y siempre se debería de aprovechar de la mejor manera. Guatemala hoy es una muestra del pasado (cita 5-73). La misma estudiante asocia la historia del personaje con las satisfacciones que pueden obtenerse de las decisiones de “romper el silencio”, es decir de no acallar ante la injusticia: “La libertad de romper el silencio causa mucha satisfacción a las personas” (cita 5-91).

9.5.2 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por *La hija del puma*

9.5.2.1 *El proceso cognoscitivo y actitudinal que cambia la forma de pensar sobre los otros*

Las reacciones de los estudiantes que concurren en las Familias de Categorías referentes al Contexto Histórico y los Actores del CAI, revelan que esta película reúne suficiente material para recrear parte de la cruenta realidad del CAI. Las escenas son explícitas y, a diferencia de la historia de *El silencio de Neto*, no hace falta que el espectador tenga mucho conocimiento del contexto para involucrarse en la trama.

Un estudiante indicó que le llamó la atención la puesta en escena de una masacre a los aldeanos de Quiché: “La forma en que el ejército irrumpió y eran sacados de sus casas... y la manera cruel de cómo decapitaban a los niños” (cita 1-431). En general, la película acude al imaginario colectivo (Sánchez-Biosca 2006; de los Reyes, 2011; Ferro, 2008), que del CAI existe en la mayoría de población guatemalteca.

Sin embargo encontramos que, a pesar que muchos estudiantes tenían alguna noción de las masacres, el hecho de verlas de manera gráfica en la pantalla causó mucho impacto en ellos. Por ejemplo, tras la escena en que se sugiere la decapitación de una niña que jugaba en la aldea, alguno indicó que creía que “si no se conociera que es una historia real, pensaría que utilizaron demasiada violencia” (cita 1-106).

Recordemos que el cine constituye un “simulacro con mayor o menor apariencia de verdad” (Monterde, 1986, p. 174), y que por ello, si la película reúne el suficiente verismo en sus imágenes, puede involucrar al espectador de formas más ricas que un documento escrito, ya que “las películas tienen más facilidad que los libros para hacernos partícipes de las vidas y situaciones de otras épocas” (Raack, 1997, citado por Rosenstone, 1997, p.31). Eso consigue que estemos, tal y como lo dice Rosenstone, “por unas horas atrapados en la historia”.

La Categoría de Explicación del CAI reúne varias citas asociadas que dan razón de las relaciones que los estudiantes lograron establecer. Esto lo permiten las especiales características del cine por ser un “punto de intersección de un número de relaciones de

texto, significados, placer y posición del espectador” (Stam, 1999, p. 168). Estas relaciones verán su “cristalización” y “condensación” cuando se asiste a la proyección de la película.

En otras palabras, si bien es cierto que el cine no tiene la capacidad de brindar la misma cantidad de información que posee un documento escrito, logra su efecto involucrador acudiendo a la “actualización” (Barthes, 2001), de elementos preexistentes en los imaginarios de la audiencia, ahora con otra interpretación de los hechos. Esto lo comprobamos en la cita 1-21: “La historia es cruel pero tristemente real, en nuestra Guatemala el CAI dejó a muchas personas sin nada, esta solo es una de tantas historias que existen y se podrían contar por muchas”.

A través del proceso del visionado y análisis de *La hija del Puma*, los estudiantes explicaron con sus palabras la situación actual de Guatemala: “Con respecto a la política, la religión, la educación, el ejército y los pobres... las cosas seguirán igual, porque los que tienen el poder quieren más y no dan su brazo a torcer para beneficiar a la población menos favorecida” (cita 1-91). Esto encuentra sentido desde la opinión de Colmeiro (2005, p. 218), cuando indica que la memoria colectiva tan solo puede explicar el pasado desde el presente, en cuanto “ilumina el presente y nos orienta hacia el futuro”.

9.5.2.2 Conocer la historia de los demás como paso previo para la identificación y empatía

Para llegar hasta los Valores Inferidos a partir de *La Hija del Puma*, los estudiantes tuvieron que pasar por un proceso de consternación ante la violencia descarnada vista en la pantalla, la indignación ante tanta impunidad, y el deseo de que se haga justicia a las víctimas. Una de las estudiantes aseguró lo siguiente: “Sí me emocioné pues me impactó la muerte de tantas personas, y ver el deseo de la joven de buscar a su hermano pasando por varias consecuencias de muerte” (cita 1-329).

Acudimos a la figura híbrida de “sentipensar” (de la Torre, 2005), para explicar el anterior proceso. El cine no agota su comunicación en las áreas cognoscitivas, sino que va más allá de la información racional, e integra estímulos psicológicos y afectivos que impregnan el relato y abre la posibilidad de establecer una empatía entre los personajes y

los espectadores. A este fenómeno lo denomina Baudry (citado por Stam, 1992), un “efecto ficción”, producto de la simulación de la realidad lograda por el aparato cinematográfico.

Así encontramos opiniones que dan razón de la manera como, a pesar de su ignorancia de los hechos, los estudiantes se involucraron en la historia de *Aschlop*, pues hubo quien aseguró que su historia logró: “Hacer que muchas personas que no conocemos a ciencia cierta lo sucedido hace varios años en nuestro país... [valoremos] lo mucho que sufrieron varias familias por tantas muertes injustas” (cita 1-149). Podemos concluir de lo anterior que, primero el conocimiento, y luego la identificación con el otro me puede llevar a valorar sus acciones.

9.5.3 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por Ixcán

9.5.3.1 El esfuerzo por analizar los hechos históricos antes que reconstruirlos

Asistimos ahora al proceso de exploración de significados en la narrativa en *Ixcán*, cuyo relato tiene que ver con una mujer italiana que decide filmar la vida de Natividad, la exguerrillera indígena que luego de finalizada la guerra decide buscar a su hija que dejó a cargo de su abuela. Su historia encuentra sentido para los estudiantes gracias a la apreciación de los puntos de referencia de las uniones y de las rupturas del discurso con respecto a los sucesos históricos (Ferro, 2008).

Esto, sumado al estudio del contexto histórico y social de los acontecimientos, la lectura de los archivos y los testimonios reales a través de las publicaciones fidedignas al respecto, podría convertirse en un proceso de “demostración propiamente científica que trata de analizar más que de reconstruir el pasado” (Ferro, 2008, p. 6). Este proceso tan sólo será útil si tenemos en cuenta contrastar la fuente cinematográfica con otras fuentes de expresión, como testimonios, archivos, noticieros (Ferro citado por Caparrós, 2004).

Estos “puntos de referencia” se hicieron presentes desde la plática de una ex comandante guerrillera que al inicio del filme habla a un grupo de mujeres, a quienes (según los estudiantes), hace un “llamado a no olvidar la lucha y los ideales de libertad” (cita 3-311). Esta frase se ve reflejada en el testimonio de Natividad cuando decide retornar

a su hogar después de la lucha guerrillera en la montaña. Así lo dice la estudiante de la cita 3-311, quien indica que le encuentra sentido a la historia de *Ixcán* cuando la personaje “narra lo que le sucedió cuando perteneció a la guerrilla”.

De esta forma encontramos que la primera Familia de Categorías, del Contexto Histórico reúne reflexiones que “buscan el origen de los problemas de nuestro tiempo” (Ferro, 2008, p. 6), a partir de la exploración y el análisis del pasado recreado en las vidas de unas cuantas mujeres, pero que representan las miles de víctimas acalladas por el CAI. Encontramos aquí que los relatos corresponden a cuerpos y caras de actores reales, interpretando a personajes ficticios (Monterde, 1986), que se revisten de credibilidad al enlazar sus características con figuras del imaginario colectivo.

Producto de ello diremos con Rosenstone (1997), que la película reúne elementos del pasado que se ven recreados en la historia particular de unos cuantos individuos, los cuales fácilmente son posibles de ser identificados con la realidad de grupos en un proceso inductivo que puede llevar a su relación con los problemas actuales.

La segunda Familia de Categorías, los Actores del CAI atraviesan citas (Barthes, 1970), que nos revelan el sentir de los estudiantes luego de ver el filme. Así encontramos que: “mostrar la historia de Natividad y su familia nos hace reflexionar del daño que se causó en nuestra sociedad, y nos ayuda a comprender lo sucedido” (cita 3-156). Esta consecuencia para los espectadores podría muy ser apreciada por la escuela, ya que el medio audiovisual puede constituir una bisagra ente pasado y presente a partir de las “reglas dramáticas” de la ficción, que tienen la capacidad de “hacernos reflexionar sobre nuestra relación con el pasado” (Rosenstone, 1996, p. 14).

Los jóvenes investigados encontraron posible explicar el CAI (tercera Familia de Categorías), explorando las vivencias de la familia de Natividad, a través de una simulación de la realidad, que a partir de su “lógica interna y verosimilitud” son fuente de credibilidad (Monterde, 1986, p. 174).

Esta parte incluye las citas que se detienen a reflexionar en las maneras en que el conflicto cambió la vida de las Víctimas, revisando las Causas y las Consecuencias del mismo. Como una extensión del “efecto ficción” (Baudry citado por Stam, 1992), esta experiencia audiovisual a su vez pudo haber impactado de alguna manera en la vida de los

estudiantes. Veamos la reacción del siguiente sujeto de estudio luego del visionado de *Ixcán*:

Yo no sabía que Ixcán era un pueblo que habían masacrado en el conflicto armado, tampoco cómo mataban y maltrataban a los indígenas, violaban y ultrajaban a las mujeres, abusaban de las niñas también (Ixcán, CINE +CAI +víct +div, cita 3-189).

9.5.3.2 *La antítesis: oposición crítica entre valores y antivalores*

La simulación de la realidad a través de *La hija del puma*, enfrentó a los estudiantes con problemas complejos, a los que tuvieron que hallar sentido a partir de sus referentes contextuales y sociohistóricos. En la última Familia de Categorías, los Valores Inferidos, encontramos elementos que tienen que ver con la diversidad de la sociedad guatemalteca, en cuanto a familia, etnia, sexo, clase y grupo social. De tal manera encontramos que la siguiente cita refiere a los lazos familiares destruidos por el CAI.

Cuando Natividad comenta que durante el conflicto armado las mujeres indígenas fueron violadas y cómo después de ese hecho eran rechazadas por sus propios familiares. Después tuvo que salir exiliada [del país], por temor (Ixcán, SEM +CAI +div +víct +fam, cita 3-280).

El fenómeno que refleja esta estudiante, da razón de un proceso reflexivo, estimulado por realidades extremas que el cine proporciona, tanto intrínsecas como extrínsecas al relato, las cuales infiere la alumna de los contextos explorados. A pesar que estas imágenes por su naturaleza algunas veces resultan preñadas con una posición ideológica “sesgada”, son factibles de utilizar en las aulas a partir de los “filtros” críticos aportados por los educadores (Lanzas, 2004, p. 88).

La película *Ixcán* al igual que *La hija del puma*, guardan paralelo con otras muy famosas (*La lista de Schindler*, *La vida es bella*), que muestran los valores humanos en los personajes “hasta el límite de dar la vida por los otros” (Prats, 2005, p. 27), en escenarios que logran oponerlos a los antivalores que han movido a sus contrapartes, los personajes que les infligen daño.

Encontramos en esta parte de nuestro análisis que el código Simbólico barthesiano (las antítesis), resulta clave para la completa apreciación de los valores humanos, a fuerza de oponerlos dentro de un *continuum* narrativo con los antivalores reflejados en la crueldad, impunidad y barbarie propias de las películas del CAI y de la GCE.

Los Aprendizajes Integrados (AI), derivados del proceso de visionado, análisis, y reflexión (AT), fue logrado gracias a la capacidad que posee un producto artístico (el cine en este caso), de combinar aspectos de la imaginación, intuición y del conocimiento, que nos permiten “asociaciones inéditas”, con las cuales acceder a espacios complejos imposibles de comprimir en el marco de una teoría, una fórmula o ley general (Novo, 2002, p. 53).

Estas “asociaciones inéditas”, según las reflexiones de los estudiantes, podrán ser: el rechazo familiar, a pesar (y probablemente en consecuencia), del largo período de distanciamiento entre madre e hija; el rechazo de un grupo de mujeres por parte de los miembros de su grupo social, a pesar (y en consecuencia), de haber sido violadas; el rechazo de la sociedad hacia los excombatientes de un conflicto, a pesar (y en consecuencia), de haber dedicado sus años de juventud en la búsqueda de conquistar beneficios para aquellos (hijos, parientes o demás miembros de su etnia), que ahora los marginan.

La conclusión anterior guarda relación con uno de los principios que fundamentan al pensamiento complejo, el dialógico, que une o pone en relación dos o más lógicas antagónicas, que a su vez se excluyen mutuamente, pero resultan inseparables en la práctica (Gómez y Jiménez, 2002). Además se explica desde el código Simbólico barthesiano a partir de la antítesis implícita en las relaciones de los personajes.

9.5.4 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por *Las Cruces, poblado próximo*

9.5.4.1 *El paralelo entre la ficción cinematográfica y la realidad*

La familia de categorías del Contexto Histórico enmarca las reflexiones que encontraron paralelo entre los hechos recreados por la película y la memoria histórica que los estudiantes guardan al respecto: “parecieran escenas y vivencias extraídas de una película de terror, pero lamentablemente es una realidad de nuestro país” (cita 2-336).

El laboratorio realizado facilitó la tarea de involucrar al estudiante en la problemática de estudio, brindándole la ocasión de vivir por sus propios medios, las experiencias contenidas en la narrativa de los hechos. Estas condiciones las propicia el cine de ficción como “hábil mezcla entre realidades indiscutibles” dispuestas en una organización propia, arbitraria y creativa, capaz de interesar al espectador (Monterde, 1986, p. 174).

Lo anterior lo comprobamos en las reflexiones que surgieron luego del visionado y del AT de *Las Cruces, poblado próximo*. Un estudiante indicó que lo había cautivado la película porque, según sus palabras, “aunque no sufrí lo que esas personas, puedo imaginar la angustia de ser constantemente acechado, ver violaciones, ejecuciones extrajudiciales, incluso la pérdida de seres queridos” (cita 2-53).

Mientras que otro indicó que “En el momento de ver la película, viví la situación que vivieron varios guatemaltecos durante el CAI, el dolor y desesperación de no saber de lo que fue con sus familiares desaparecidos” (cita 287). Consideramos que el conjunto de estímulos audiovisuales que el laboratorio cinematográfico propició, la discusión sociohistórica del contexto y el análisis en profundidad de los sentidos del filme del AT, propició los Aprendizajes Integrados y significativos de los estudiantes.

9.5.4.2 *El mito de la guerrilla frente al mito del anticomunismo*

La familia de categorías de los Actores del CAI, reúne multitud de reflexiones acerca de la guerrilla guatemalteca, ya que esta película tiene como tema central la

convivencia entre una célula guerrillera con la población indígena a quienes protegía de los ataques del ejército.

La mayoría de citas tocan el tema guerrillero desde la visión idílica y mítica que da el filme. Los estudiantes recuerdan frases dichas por una de las protagonistas, quienes dicen que “si nacimos para morir, nada mejor que morir defendiendo nuestra gente” (cita 5-144). Vemos acá que el cine se convierte en un relato que comparte con el mito sus propiedades narrativas de hilvanar una estructura simbólica de representación social. Diremos entonces que el mito le confiere “indestructibilidad e impermeabilidad a los argumentos lógicos” (Sánchez-Biosca, 2006.a, p. 26).

Recordemos que una de las razones por las que se intenta lograr la mitificación de una instancia (la guerrilla en este caso), es reforzar los mitos propios, lo mismo que desmontar los del contrario. Es por eso que la propaganda y la contrapropaganda tienen una labor tan decisiva, frente la “necesidad para el enemigo de socavar este mito, consciente de que en él se asienta, con robustez al parecer indestructible, un vínculo mágico en este sentido” (Sánchez-Biosca, 2006a, p. 24).

El mito contrario al de la guerrilla corresponde al anticomunismo que la propaganda estadounidense creó al interior y exterior de Guatemala, para justificar el derrocamiento de Árbenz en 1954. En *El silencio de Neto* encontramos que el código Cultural-Referencial (lexias 1 y 4), enmarca el mito de que los “comunistas” fueron culpables de todos los males de la Revolución guatemalteca, a pesar de ser numéricamente la minoría de quienes gobernaban. Por extensión, todo simpatizante de la Revolución fue estigmatizado como “comunista”.

El estigma de ser “comunista” facultaba a las fuerzas represoras de la dictadura guatemalteca a atacar sin misericordia a los desdichados que pudiesen ser identificados de tal forma, aunque como ya se ha mencionado antes, bastaba con simpatizar públicamente con la guerrilla para ello. El mito de que el anticomunismo resolvería todos los males sociales fue una táctica propagandística que los asesores de la CIA diseñaron para dotar de un áurea de legitimación al movimiento mercenario.

Encontramos pues dos mitos contrapuestos, con los cuales cada bando intentó asociar la imagen propia. Diremos con Sánchez-Biosca (2006a, p. 24), que los microrrelatos transmitidos de forma oral e interpersonal, dieron origen a los macrorrelatos

que los mitos mencionados gozaron en el imaginario político de los guatemaltecos de la segunda mitad del siglo XX. Su verdad residió más en su función y “eficacia simbólica” que en su correspondencia con los hechos acontecidos. Esto cobra sentido si recordamos que el director de *Las Cruces*, Rafael Rosal, señala que fue inspirada en *7 samurais* de Kurosawa, una película mítica por excelencia, en donde los guerreros que defienden al poblado de campesinos son tomados como héroes.

Encontramos que, producto de su memoria histórica, su imaginario colectivo y a esta imagen mítica de la guerrilla, muchos estudiantes dieron por sentado que ésta fue la heroína en *Las Cruces, poblado próximo*, y que el bando contrario fue el villano del CAI debido al “miedo que padecían los pobladores, en especial al momento de oscurecer por pensar en la llegada del ejército a sus hogares” (cita 2-329).

Pese a ello, algunos estudiantes tuvieron impresiones adversas al comandante guerrillero que intenta persuadir a los campesinos a que se enrolen en la guerrilla, con el argumento de que así no sufrirían la guerra (cita 5-21).

9.5.4.3 La escuela como fuente de filtros críticos de las interpretaciones parciales de la realidad

La familia de categorías de la Explicación del CAI reúne las reflexiones que intentaron dar coherencia a las acciones del grupo guerrillero en la película. Así encontramos respuestas que indicaban que en el país “el poder lo tiene el ejército”, lo cual se evidenció en el filme cuanto intentan “arrebatar las tierras de las personas indígenas de nuestra Guatemala” Esto tuvo como consecuencia “el miedo creado a las víctimas de muertes y desapariciones, la zozobra entre pobladores y la sumisión del mismo pueblo (cita 2-433).

Mientras tanto, la familia de los Valores Inferidos toca temas como la justicia social, económica, política y la diversidad étnica:

La principal causa [de lo visto en *Las Cruces, poblado próximo*], como siempre ha sido la injusticia social, desde su base económica, política y de etnias, creando un país desigual. Por parte de los combatientes no se tomaron buenas decisiones, y en quienes siempre repercutía esto era en los más inocentes (*Cruces, CINE +guerrilla +pert +caus +gob*, cita 2-489).

Según las reflexiones analizadas, encontramos que la película toma partido decididamente por un bando en contienda: la guerrilla. A pesar que esto no le brinda ningún equilibrio ideológico al relato, y más bien representa un sesgo que va a repercutir en la opinión que el espectador se forma del tema, existen expertos que no ven problema alguno en ello. Ferro (2008, p. 162), considera que son pocos los cineastas que no pretendan dejar su “sello personal” plasmando su particular punto de vista y su manera de interpretar la realidad, no obstante ello su versión de la misma es capaz de exhibir los “momentos memorables” de la historia.

En todo caso, la escuela puede hacer suya la tarea de reinterpretar estas visiones parciales, sesgadas y desequilibradas, que de la realidad presentan los cineastas, para, como se dijo anteriormente, orientar la reflexión de la problemática a partir de los “filtros” críticos aportados por los profesores a cargo del tema (Lanzas, 2004, p. 88). Encontramos así que el cine de reciente producción fomenta el debate sobre si la cultura popular puede contribuir a la “construcción del conocimiento y la formación ideológica de la conciencia”, es decir, si puede ser “fuente social de conocimiento histórico” (Ibáñez, 2010, p. 93).

9.5.5 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por Gerardi

9.5.5.1 Los filtros morales necesarios para una educación para la comprensión

El Contexto Histórico está representado por aquellas respuestas que enmarcan la realidad que los estudiantes interpretaron de la película: “el referente social más marcado es la opresión que sufre el pueblo desde la conquista y se ve de nuevo en las acciones contra ellos de parte de los que tienen el poder. Esto refleja la realidad que vivían los campesinos” (cita 4-597).

Los estudiantes juzgaron coherentes las acciones de los Actores del CAI a partir de las condiciones de “opresión” e injusticia de ese contexto. Por ejemplo, un estudiante justificó la decisión del anterior sacristán de Gerardi de enrolarse en la guerrilla, por cuanto lo que buscaba era “luchar contra los que estaban asesinando a su gente”. Este alumno

incluso llegó al extremo de decir que se identificaba con el sacristán “ya que muchas veces buscamos justicia con nuestra propia mano”, aunque reconoce que “en la mayoría de las veces no es la solución” (cita 4-260).

Los Valores Inferidos en *Gerardi* son relativos la diversidad del pueblo maya, y a su condición de asimetría económica frente al sector mestizo. Un estudiante hace énfasis en la condición de inocencia, que caracterizó a la mayoría de víctimas “Un sin fin de inocentes que quedaron atrapados en medio de la guerra y que pagaron las consecuencias de una guerra sin razones ni ganadores que solo trajo consigo muerte dolor y angustia” (cita 4-572).

Otra de las percepciones de los estudiantes en ese respecto, indica que *Gerardi* muestra “cómo se construye y cómo está integrada” la sociedad rural, a su vez de “cómo ha estado siempre la discriminación con el pueblo maya” (cita 4-178).

En relación con lo anterior, Buñuel (citado por Colorado, 2010), opinaba que el cine debería enfocarse a los problemas fundamentales de la humanidad, descartando la consideración de la persona en su calidad particular, sino que en sus relaciones con los demás. Según él, la comunicación podría ser una realidad “por la que merezca la pena luchar”, pues desde ese enfoque permitiría la discusión pública de los valores básicos del ser humano.

Otro valor que surgió luego del análisis fue la necesidad de aplicar justicia a los responsables de tanto crimen. Existió la suficiente madurez de parte de algunos, de vislumbrar en los distintos actores del CAI: el ejército y la guerrilla, la representación de una parte de la justicia, en otras palabras, evitar la visión maniquea de que sólo un bando la defiende:

Por una parte estaba el estudiante universitario que quería luchar por su pueblo y se une a la guerrilla y por otra parte está el médico que se une al ejército para, según él, servir a su país. Los dos tienen deseos de justicia pero a su modo (Cruces, SIM+ejér+guerrilla+víct, cita 4-668).

Encontramos así que hubo reflexiones críticas de las posturas de ambos bandos del CAI, puesto que un estudiante evaluó como incoherente la relación entre sus discursos y sus actos. Según él, mientras la guerrilla “supuestamente defiende los intereses del pueblo”,

y el ejército pelea “aparentemente por la soberanía del país”, ambos perjudican al pueblo pues hacen uso de la coacción y la “coerción a través de hechos violentos” (cita 4-118).

Las anteriores reflexiones apelan a una “enseñanza de la comprensión”, que fue posible a través de los “filtros morales” que implicaron la discusión de los factores que propiciaron la injusticia y la represión a gran cantidad de gente inocente. Esto puede conllevar a una “educación para la paz” y consolidar a su vez la “ética de la comprensión” que promueve el pensamiento complejo (Morin, 1999, pp. 48 y 51). Esto sólo será posible si se tiene la capacidad de dar un sentido crítico y de totalidad a la hora de juzgar las partes de un conflicto, y evitar la división en “fronteras artificiales” del conocimiento (Novo, 2002, p. 48).

Esta concepción compleja y transdisciplinar de la educación, cuyo fin es transformar la conciencia antes que la cognición, podría verse materializada con la utilización del cine, que puede convertir el aula en un “laboratorio de vida democrática”, en donde habría cabida para la multidimensionalidad, la contradicción interior y el saber integrador, de manera tal que, lejos de propiciar su “autodestrucción” derivada de los saberes divididos y parcializados, la escuela propicie las condiciones para “salvar a la humanidad realizándola” (Morin, 1999 y 2012).

9.6 Consideraciones finales

Los estudiantes que participaron del laboratorio educativo generaron AI gracias a un proceso de AT al cual se sometieron las películas del CAI seleccionadas. Este proceso constó del visionado de las mismas, la explicación magistral del método del AT barthesiano por parte del docente, la elaboración de ejemplos por parte de los alumnos en donde aplicaron dicho análisis en variedad de películas. Posterior a esto, se invitó a los estudiantes a elegir una de las 5 películas analizadas previamente de manera “total”, 3 por el docente y 2 por el colectivo. Diremos que en ese momento se obtuvieron las condiciones necesarias para la generación de los AI, las cuales se detallan a continuación.

Las condiciones que posibilitaron la generación de los AI fueron las siguientes.

- a) La selección de películas (objeto de estudio), de manera previa, en la que se buscaron los contenidos que se consideraron importantes para llenar los objetivos didácticos preestablecidos, en este caso que incluyeran vivencias en torno al CAI, de género de ficción y de reciente producción (según la propuesta de de los Reyes, 2011; Alvarez, 2010, entre otros).
- b) La previa capacitación (o sensibilización), de los estudiantes a través de las especiales características del AT barthesiano. Sobre todo a la posibilidad que este tipo de análisis brinda para lograr una exploración de los sentidos (“voces”), de manera holista e integrada. Asimismo por su capacidad de interpretar de manera interdisciplinar los diferentes saberes que la película incluye (Barthes 1970, 2001, Stam, 1992).
- c) La discusión colectiva de los contextos sociohistóricos de las películas, profundizando en los aspectos cronológicos y causales de las distintas etapas históricas del CAI (siguiendo las propuestas de de los Reyes, 2011; Ibáñez y Anania, 2010; Crusells, 2000 y 2006; Ferro 1995 y 2008), Rosenstone, 1997; Caparrós, 2004 y 2010; entre otros).
- d) La posibilidad de elegir los materiales (películas), con los cuales se sintieron más a gusto (según sus intereses o motivaciones personales), los cuales fueron facilitados por el investigador para su visionado de manera colectiva (según criterios de Prensky, 2011; Ferrés, 1994; de la Torre, 1997 y 2005, entre otros).
- e) La aplicación del AT por parte de los estudiantes, a través de la redacción de sus impresiones, reacciones y reflexiones mediante un cuestionario cualitativo preparado para el efecto, que tuvo el objetivo de retener las respuestas generadas por el proceso (según lo propuesto por Ripol, 2005; Libedinsky, 2009).

La información fruto del laboratorio se sometió al siguiente proceso de análisis:

- ❖ Las respuestas de los 50 estudiantes convocados al laboratorio se sometieron a una codificación primeramente manual con los 6 códigos barthesianos, y otra codificación abierta (asistida con el programa computarizado ATLAS.ti 5), a partir de la cual se obtuvieron 12 categorías organizadas en 3 familias.

- ❖ Una vez categorizada la información, fue sometida a un proceso de evaluación de la “co-ocurrencia” de códigos y categorías, para establecer los momentos más significativos y representativos de las reflexiones. Posterior a ello, se procedió a su valoración crítica y análisis, partiendo de su contrastación con los hallazgos de las Dimensiones anteriores Semiótica e Histórica.

Los principales logros educativos obtenidos del laboratorio sociohistórico fueron los siguientes:

- ❖ Se comprobó la generación de AI a través del AT en tanto que los estudiantes mostraron una trayectoria valoral desde su reflexión sobre los contextos históricos del CAI, las acciones de los Actores del CAI, la Explicación del mismo y el surgimiento de Valores Inferidos como productos finales de todo el estudio. Los cuales fueron el valor Familiar, de Pertenencia, de la Diversidad, y de la libertad, entre otros.

- ❖ Dichos Valores Inferidos tienen relación con diversidad de aspectos de la realidad analizada, por ejemplo su deseo expresado del cambio de la “cultura del miedo y del silencio” por una de la libertad de expresión y respeto a los derechos humanos; haber encontrado el valor histórico del CAI; reconocer a los demás (empatía), a partir de la identificación con sus necesidades y tragedias; hacerse conscientes de la oposición entre los valores y antivalores de los personajes de las películas; y aprender que los mitos del pasado no necesariamente están ligados a la realidad; entre otros valores.

- ❖ Todo ello fue posible a partir del análisis entre la simulación cinematográfica de la realidad, que guarda un paralelo más o menos coherente con los sucesos históricos de los cuales se nutre. El logro se dio además, gracias a los “filtros” críticos y morales que el laboratorio sociohistórico les brindó para lograr una reinterpretación de las “interpretaciones parciales de la realidad” que se dan constantemente en los medios informativos.

A partir de la capacitación en el AT, encontramos que los sujetos del estudio estaban preparados ya para elaborar razonamientos críticos de los materiales a los que habían sido expuestos. Se asiste a la pertinencia de los marcos teóricos e históricos que orientan el estudio, a partir de la congruencia con las propuestas de los expertos que proponen diversas metodologías didácticas de exploración del cine para la reconstrucción de los hechos históricos.

A ese respecto y en cuanto al tratamiento de los medios de comunicación dentro del ámbito educativo, encontramos que los expertos de finales y principios de siglo (Ferrés, 1994; de la Torre, 1996, 2005; de los Reyes, 2011; entre otros), proponen un aumento del uso de los medios para fines didácticos, en especial el cine. Su inclusión en las aulas está asociada con diversas técnicas de apoyo que permiten la orientación del alumnado hacia valores previamente establecidos dentro de los objetivos de los cursos escolares, sean estos de naturaleza histórica, social, experimental, etc.

Ante el panorama de la educación actual, la multidimensionalidad de los medios se concibe como una solución integradora, incluyente, diversa, interactiva y propositiva, en la búsqueda de consolidar la educación para el “saber ser” y “saber convivir con los demás” (Delors, 1996).

En la búsqueda de sustento científico (en una labor epistemológica), para la utilización educativa de la relación AT-AI, se revisaron varias perspectivas contemporáneas de pensamiento. Así, desde la hermenéutica encontramos su pertinencia como medio de interpretación de la realidad. Desde la holista comprobamos su carácter multidimensional e integrador. Y desde el pensamiento complejo su posibilidad de lograr la “ciencia con

conciencia”, a partir de la toma de conciencia del estudiante con respecto a su pasado reciente, a partir de la incorporación de valores históricos, familiares, de convivencia, etc.

Así vemos que la metodología empleada en esta tesis puede brindar un sustento sociohistórico a la utilización del cine como herramienta educativa, en la medida que relaciona epistemológicamente las necesidades de la realidad actual con las soluciones científicas al alcance de los estudiantes, representadas en las fuentes de la ciencias históricas y sociales. Sin embargo no van a llegar hasta ellos a menos que la escuela innove y transforme su visión pedagógica y sus métodos didácticos.

El estudio comparativo de películas españolas y guatemaltecas fue de ayuda para encontrar un punto de referencia que permitió enriquecer el análisis con opiniones y visiones diversas acerca de realidades que, si bien es cierto son diferentes, comparten paralelismos cronológicos, históricos, políticos y evolutivos. De esta manera evitamos caer en un círculo pernicioso de análisis exclusivo del propio contexto.

Una de las principales conclusiones del estudio es que el AT constituye un método para desarrollar los aprendizajes ecosistémicos que se necesitan en la actualidad (AI), brindando una solución al problema de la implicación de los estudiantes en el pensum educativo, ya que por su naturaleza posee las siguientes características:

- ❖ **Hermenéutico:** El AT fue propuesto originalmente como una solución al interés por interpretar los sentidos de una trama narrativa. Su interés se centra en descubrir cómo se plantea, se formula, se retrasa y finalmente se descifra un enigma, entendido éste como la manera propia del autor de intrigar o involucrar al espectador (Barthes, 1970, 2001; Villarreal, 2009; Stam, 1992).
- ❖ **Holista:** Como su nombre lo indica, el Análisis Total pretende cubrir la mayoría de elementos que componen un espacio de realidad. Su metodología permite integrar las “voces” de los saberes (o ciencias), que durante el recorrido narrativo van surgiendo ante los sentidos del espectador, quien podrá percibir las una por una y en su interacción con el resto de saberes vinculados con el “texto” (película), (Barthes, 1970; Gallegos, 2001).

- ❖ Interdisciplinar: La relación y la cooperación entre las disciplinas en el plano “metodológico, epistemológico, programático y axiomático” pueden verse fortalecidas con el AT, puesto que en él cada uno de los saberes contenidos en un espacio narrativo es apreciado, valorado y sujeto de una mejor aprehensión por parte del espectador (Villarreal 2009).
- ❖ Complejo y transdisciplinar: En la búsqueda de encontrar las herramientas de análisis que ayuden a los estudiantes actuales a explicar una realidad compleja, globalizada y tecnologizada, surge el AT para permitir la reflexividad al interior del “quehacer de cada saber institucionalizado”, en oposición al paradigma tradicional, reductivista y simplificador (Morin, 1999, de la Torre, 1996, 2005; Nicolescu, 1996).
- ❖ Medio promotor de valores: A partir de los “filtros” críticos aportados por la escuela, el cine puede convertirse en un medio útil para la exploración de los valores humanos. Ante la consideración generalizada de que muchas películas contienen anti valores, el AT puede ser incluso un filtro para revelar los intereses ocultos o intentos de manipulación de la verdad de algunos productos mediáticos (Prats, 2005; Lanzas, 2009).
- ❖ Multisensorial e integrativo: Ante la modificación de las habilidades de atención que la tecnología ha operado en los sistemas perceptivos de los alumnos del siglo XXI, y la queja generalizada de los docentes de conseguir involucrarlos en los pensum de estudio, el cine brinda al estudiante la oportunidad de aprender sintiendo, intuyendo y sintetizando, en lugar del empleo del razonamiento lógico y verbal acostumbrado en la escuela tradicional (Ferrés, 1994, Prensky, 2011).

Finalmente es necesario advertir que la propuesta semiótica de Roland Barthes (AT), adoptada en la presente investigación, fue empleada por este autor para el análisis de textos literarios, no así para materiales fílmicos (aunque tal estudio sí fue sugerido por él a posteriori), por lo que la presente investigación constituye una aplicación de los postulados teóricos barthesianos en un área nueva del conocimiento (tan sólo fue hallado un

antecedente de la aplicación de dicho método al cine, en el estudio de Lesage, 1977, quien lo emplea de manera propia y circunstancial, puesto que no subdivide en lexias el texto).

En su uso original, el AT fue empleado en una sola obra narrativa (*Sarrasine* de Balzac), la cual fue escudriñada lexia por lexia a lo largo y ancho de su extensión. En nuestro trabajo hicimos una variante al respecto, ya que, de las películas tan sólo analizamos algunas lexias o escenas, en la búsqueda de encontrar los puntos clave donde “migran los sentidos” principales del relato. Esto lo hicimos para incluir más de una obra en el análisis, lo cual es otra diferencia con el estudio mencionado de Barthes.

Es conveniente aclarar también, que por razones de tiempo no ha sido posible una revisión en profundidad de una extensión mayor de películas de la GCE, como tampoco del CAI, limitándonos tan sólo a las más relevantes para los objetivos de estudio propuestos. Sin embargo será conveniente en otra oportunidad hacer un análisis más exhaustivo, abarcando también otras dimensiones importantes de ser estudiadas, como podrán ser la psicológica o sociológica por ejemplo.

A partir de la inclusión del medio audiovisual, la posibilidad de proyectos futuros que abre esta investigación es múltiple y variada. Por ejemplo se podrá tomar como referencia para analizar otras manifestaciones artísticas que integren soportes audiovisuales. Por ejemplo el teatro, la danza, la música, las historias contenidas en los comics.

Otra particular aplicación futura del AT podrá ser en los materiales publicitarios de televisión, video clips musicales, o cualesquiera que integren imagen y sonido en un *continuum* narrativo, en otras palabras, que “cuenten una historia”.

10. FUENTES REFERENCIALES

Aguaded, I. (1996). *Comunicación audiovisual en la enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”. Pág. 135.

Aldana, Carlos (2010). *Hacia la transdisciplinariedad*. Guatemala: Instituto de Análisis e Investigación de los problemas nacionales de la Universidad de San Carlos de Guatemala –IPNUSAC-.

Aliaga, José (2000). *Todo sobre mi madre, Guía Didáctica*. Consejo de la juventud de España, Centro de Comunicación y Pedagogía.

Alvarez, A. (1997). *El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión*. Cultura y Educación, 5. Madrid: Cedro.

Alvarez, Manuel y otros (2010). *El cine en la escuela como recurso en el área de educación visual. Aspectos educativos y actividades para su desarrollo en la E.S.O.* Madrid: Wanceulen Educación.

Alvarez, Rivas, D. (2003). *El valor de la diversidad: el cine como recurso didáctico en la educación intercultural*. Madrid: Federación española de religiosos de la enseñanza.

Amar, Victor (2000). *La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine*. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, N° 15. Huelva: Colectivo Andaluz para la educación en medios de comunicación.

Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC.

Amar, Victor (2009). *El cine y otras miradas, contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Ediciones y publicaciones Comunicación Social.

Anania, Francesca (2010). “La metodología de la investigación histórica y los medios de comunicación”, en: *Memoria histórica e identidad en cine y televisión*; Ibáñez, Juan y Anania, Francesca. Zamora: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.

Aneas, M^a Carmen (2009). *El cine y el teatro como recurso para coeducar y prevenir la violencia de género*. Almería: Tutorial Formación S.I. Página virtual asociada: <http://paradigmaciego.wordpress.com>

Argueta, Luis (2005). *El silencio de Neto, guión y artículos afines*. Guatemala: Editorial Universitaria, USAC.

Aumont, Jacques y Marie, Michel (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Avilés, Juan (2011). “¿Lo hemos superado?”. En: *Revista Tiempo*, Número especial: 75 años de la Guerra Civil Española. N° 1.514; 8 de julio. Puede verse también en: www.tiempodehoy.com

Azaña, Manuel (2011). *Causas de la guerra de España*. Madrid: Bibliotecas de la República.

Barceló, Tomeu (2011). Comunicación, interacción y psicoterapia: los procesos de relación interpersonal desde la complejidad. En *Miscelánea Comillas, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Vol. 69 Núm. 134. Enero-Junio 2011.

- Barthes, Roland (1970). *S/Z, essais*. París: Éditions du seuil (Collection Tel Quel, dirigé par Philippe Sollers).
- Barthes, Roland (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós. (original en francés de 1969: *L'aventure sémiologique*. Paris: Éditions du seuil.)
- Barthes, Roland (1997). *S/Z*. México: Siglo XXI (9ª Ed. En Español).
- Barthes, Roland (2001). *La Torre Eiffel, Textos sobre la Imagen*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, Jean (2005). *Conferencia magistral*. (Con motivo de la entrega de la medalla de oro del Círculo de Bellas Artes de Madrid). *Revista Minerva*, N° 106, noviembre 2005. P. 7.
- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Biblioteca Cervantes Digital (2012). Consultado el 1/7/2012
de:[http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90259517659025043910457/030949.pdf#search="la lengua de las mariposas"&page=1](http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90259517659025043910457/030949.pdf#search=)
- Blanco, Gabriel (1998). *Arquitectura, pedagogía y cine*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Borrayo, Gloria (2011). *Análisis de contenido de la película El Silencio de Neto, con base a los niveles histórico, contextual, terminológico, de presentación y el análisis de textos narrativos* (Tesis de licenciatura). Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Buckingham, D. (2000). *Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática*. *Cultura y Educación*, 20, 23-38. Madrid: Cedro.

- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*.
Barcelona: Crítica.
- Cabrera, M^a del Mar (2009). *El cine en la escuela*. Granada: Biblosur.
- Calderón, Lucía y otros (2007). *Cine con objetivos: Materiales didácticos sobre los
Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid: SODEPAZ-Editorial Popular.
Materiales disponibles en: <http://tv.sodepaz.es/>
- Camps, Victoria y Mora, Gaspar. “El valor del perdón”. *Revista El Ciervo*. Madrid. Julio-
agosto 2006.
- Caparrós, José (1981). *Arte y política en el cine de la República (1931-1939)*, Universidad
de Barcelona.
- Caparrós, José (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza
Editorial.
- Cardona, Gabriel (1996). *España 1936-1939. La Guerra Militar. Resistencia desesperada*.
Madrid: Caja de Madrid.
- Carlaccini, Elisa (2003). *De la verdad en adelante: Justicia y reconciliación: La comisión
para el esclarecimiento histórico –CEH-* (Tesis doctoral). Guatemala: Grupo de
Apoyo Mutuo-Editorial Fenix.
- Carmona, Ramón (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- Casanova, Julián (2007). “La dictadura de Franco”. En: *Historia de España*, volumen 9,
dirigida por Fontana, Josep y otros. Barcelona: Crítica/Marcial Pons.

- Casanova, Julián (2007). *República y Guerra Civil*. En: Historia de España, volumen 8, dirigida por Fontana, Josep y otros. Barcelona: Crítica/Marcial Pons.
- Casasempere, Antoni (2005). “Evaluación de programas educativos” (curso). Investigación del doctorado: *Atención a la diversidad en ámbitos educativos*. Madrid: UNED.
- Casetti, Francesco; y otros (2003). Cómo analizar un film. Barcelona: Paidós.
- Català, Josep (2005). *La imagen compleja, la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cazali, Augusto (2001). *Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Epoca republicana 1821-1994*. Editorial Universitaria.
- Cercas, Javier (2001). *Soldados de Salamina*. Barcelona: Ed. Tusquets
- Cine para Católicos (2011). Sitio de internet de consulta de película de índole católico. Consultada el 3 de junio de 2011 en:
<http://cineparacatolicos.blogspot.com/2010/04/men-with-guns-1997.html>
- Cinema Anarquista (2011). *Blog del movimiento anarquista español*. Descargado el 7/1/2012 de:
<http://cinemaanarquista.blogspot.com.es/2011/07/canciones-para-despues-de-una-guerra.html>
- Cinemateca Universitaria “Enrique Torres” (2012). Archivos de referencia. Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC-.
- Cobos, Juan (2000). “La guerra española en el cine”. En: Revista trimestral de cine *Nickel Odeon*. Número 19.
- Cochoy, María y otros (2006). *Cosmovisión maya, plenitud de la vida*. PNUD-Guatemala.

- Colmeiro, José (2005). *Memoria histórica e identidad cultural, de la postguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Colorado, Gabriel (2010). *El cine como recurso didáctico: cuando la ciencia se hizo arte y el arte se hizo entretenimiento*. México: Trillas.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico, -CEH- (1998) *Guatemala, memoria del silencio* (Tz'inil na 'tab 'al). (Lux, Otilia y otros). Resumen del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico. Guatemala: CEH
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico, -CEH- (1999) *Guatemala, memoria del silencio* (Tz'inil na 'tab 'al). (Lux, Otilia y otros). Informe en formato CD. Publicación realizada por la Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). Guatemala: CEH.
- Constenla, Tereixa. "Donde dije Franco... digo Franco. La Real Academia de la Historia desoye las recomendaciones de su propia comisión para la revisión del Diccionario Biográfico". *El País*. 24 de mayo de 2012, p. 41.
- Cortez, Beatriz. Ficciones contemporáneas: Ixcán y la producción cinematográfica centroamericana de posguerra. en *Istmo, Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No. 13, julio – diciembre 2006. Consultado en: <http://collaborations.denison.edu/istmo/n13/articulos/intro.html>
- Crusells, Magí (2000). *La Guerra Civil Española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel.
- Crusells, Magí (2006). *Cine y Guerra Civil Española, imágenes para la memoria*. Madrid: Ediciones JC.

- Cuadrado, A. (2009). *Tecnologías para la docencia on line de los medios audiovisuales: de la mediateca a la wikiteca. Experiencias de innovación del Grupo Intermedia de la Universidad Rey Juan Carlos*, Relada (Revista electrónica de ADA), Vol. 3 (2).
- Cuerda, J. Luis (2008). *Los girasoles ciegos* (guión cinematográfico). Madrid: Ocho y medio, Libros de cine.
- Cuerda, José L. “..y el Verbo se hizo carne”. Presentación del ciclo “Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional”, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 23 de mayo de 2006.
- Cullather, Nicholas (1994). *Operation PBSUCCESS: The United States and Guatemala: 1952-54*, History Staff Center for the Study of Intelligence, CIA, Washington D.C.
- Chúa, Luis. España y Guatemala: semejanzas políticas. La socialdemocracia ha sido derrotada por dos partidos políticos antisocialistas. *Prensa Libre*. 29 de enero de 2012, p. 20.
- de la Colina, José (1996). *Luis Buñuel, prohibido asomarse en el interior*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- de la Torre, Saturnino; (Coord.) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- de la Torre, Saturnino; y otros (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- de la Torre, Saturnino; y otros (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED, Aula Abierta.
- de las Heras, Beatriz (2009). *Filmando la Historia: representaciones del pasado en el cine*. Madrid: Ediciones JC – Universidad Carlos III de Madrid.

de los Reyes, José (2011) Curso: *Historia, Cine y Escuela* (entrevista personal efectuada el 19 de julio de 2011). Universidad Autónoma de Madrid.

Decine.com (2011). *Las 75 mejores películas sobre la Guerra Civil Española y alrededores*. decine21@decine21.com Descargado el 7 de julio de 2011.

del Amo, Alfonso (1996). *Catálogo General del cine de la Guerra Civil Española*. Madrid: Filmoteca Española.

del Pozo, Ma. del Mar (2002) La imagen de la mujer en la educación contemporánea. En Marín, T. y Pozo, Ma. del Mar Del (eds.), *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca: Excma. Diputación de Cuenca.

del Pozo, Ma. del Mar (2003) La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo. En Montero, F. y Castillo. (coords.) *Franquismo y Memoria Popular. Escrituras, voces y representaciones*. Madrid: Siete Mares.

del Pozo, Ma. del Mar. *Cultura Escrita y Memoria Histórica en Tiempos de Guerra, España 1936-1939* (Curso universitario). Universidad de Alcalá, julio de 2006.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco, Correo de la Unesco.

Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage.

Dominguez, P. (2003) Del modelo a la imagen de mujeres y hombres bajo el franquismo. En Cristóbal, G. (edit.), *Mujeres y hombres en la España franquista: Sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Editorial Complutense.

Drummond, Phillip (2006). “La Guerra Civil Española en el cine angloamericano: Bloqueo, Por quién doblan las campanas, Tierra y libertad”. En: *Congreso Internacional, La Guerra Civil Española*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

El espectador imaginario (2011). *Portal de películas internacionales*. Consultado el 1/7/2012 en: <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/abril-2011/criticas/la-isla.-archivos-de-una-tragedia.php>

El espectador Imaginario (2012). *Revista colectiva de docentes y estudiantes del Master en crítica universitaria* (Aula Crítica, <http://www.aulacritica.com/index.php>). Consultado el 1/7/2012 en: <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/abril-2011/criticas/la-isla.-archivos-de-una-tragedia.php>

Elías, José (20 de marzo de 2013). El juicio contra Ríos Montt en Guatemala arranca pese a las argucias de la defensa. España: *El País*. Consultable en: http://internacional.elpais.com/internacional/2013/03/19/actualidad/1363706316_685306.html

Encarta (2012). *Enciclopedia digital* (CD). Corporación Microsoft.

Escudero, I. y Bermúdez, X. (2003). *Cine y educación: el cine como arte, forma de conocimiento y recurso didáctico: Enseñanza primaria, secundaria y superior*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Estarás, Iván (2006). “*El despertar de la madurez*”. Revista Mira Magazine Nº 31, abril de 2006. Madrid: Anuntis.

Estrada, Alicia. A’Co Nuq’ : Maya Women in Post-1996 Guatemalan Cinematic Productions. *Istmo, Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No. 13, julio – diciembre 2006. Consultado en: <http://collaborations.denison.edu/istmo/n13/articulos/intro.html>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- (2011). Portal de internet.
Consultado el 2/7/2012 en: <http://www.flacso.edu.gt/libreria/?p=731>

Feldman, Simón (2000). *Guión argumental, guión documental*. Barcelona: Gedisa.

Fernández, F. y otros (2006). *Valores de cine: programa para educar en valores a partir del cine*. Madrid: San Pablo.

Fernández, Federico (2001). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*.
Barcelona: Paidós.

Fernández, Oscar (2009). *Cibersociedad y biopolítica en perspectiva compleja*. Caracas:
Fundación Imprenta de la Cultura.

Fernán-Gómez, Fernando (1984). *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Espasa
Calpe.

Ferrés, Joan (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.

Ferro, Marc (1995). *Historia Contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.

Ferro, Marc (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.

Filmaffinity.com (2012). Portal de películas internacionales. Consultado el 1/7/2012
en:<http://www.filmaffinity.com/es/film711107.html>

Flores, Juan (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escolar Española.

Fraser, Ronald (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Crítica.

- Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (2012). *Portal del cine y el audiovisual latinoamericano y caribeño*. Consultado el 2/7/2012
en: <http://www.cinelatinoamericano.cult.cu/ficha.aspx?cod=3690>
- Gallegos, Ramón. Educación Holística. El *Nuevo Paradigma Educativo del Siglo XXI*. 2001. En: www.fractus.uson.mx/Papers/Varios/Edu-Hol.html. Acceso: Octubre 2007.
- García, Emilio (1998). *Cine e Historia, las imágenes de la historia reciente* (Cuadernos de Historia No. 60). Madrid: Arco libros.
- García, Francisco (2000a). La representación del niño en los medios de comunicación. Madrid: Huerga y Fierro.
- García, Francisco (2000b). La imagen del niño en los medios de comunicación. Madrid: Huerga y Fierro.
- García, Francisco (2003). “Homo icónicus”. En: *Revista Icono* 14, N° 1, junio.
- García, Francisco (2007). “Los medios de comunicación y los códigos de la UNESCO”. En: *Revista Icono* 14, N° 9, junio.
- García, Francisco (2007). Los medios de comunicación y los códigos de la UNESCO. En *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*. N° 9, junio. Consultado en: www.icono14.net/revista, el 7 de marzo de 2013.
- García, Francisco; Arroyo, I; Martínez, Juan (2001). *Imágenes y cultura: del cerebro a la tecnología*. Madrid: Laberinto comunicación.

- García, Gabriel (2010). *El cine como recurso didáctico: cuando la ciencia se hizo arte y el arte se hizo entretenimiento*. México: Trillas.
- García, R. (2007). “El cine como recurso didáctico”. En *Eiukasia*. Revista de Filosofía, año III. Descargado de: <http://www.revistade filosofía.org>
- Gerver, Richard (2012). *Crear hoy la escuela del mañana, la educación y el futuro de nuestros hijos*. Unión Europea: SM Ediciones.
- Gispert, Esther (2008). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Gleijeses, (2005). *La esperanza rota: La revolución guatemalteca 1944-1954*. USAC, Guatemala: Editorial Universitaria.
- Gómez, Gloria y Cuadrado, Alfonso (2009). “Kinsey y su contribución a la enseñanza de la metodología, el cine como recurso pedagógico”. Universidad Rey Juan Carlos, España. En: *Memorias del XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*. FELAFACS y Universidad de La Habana.
- Gómez, Raúl y Jiménez, Javier (2002). “De los principios del pensamiento complejo”. En: *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (Compilador: Velilla, Marco). UNESCO-Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.
- González, Carlos (1994). “La Revolución Democrática de octubre de 1944”. En: Revista *Inter Cátedras*, 20 de octubre. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Gonzalez, Jorge, y otros. (2007). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. México: Universidad Autónoma de México –UNAM–.
- González, Juan (2004). *Aprender a ver el cine*. Madrid: Libros de cine Rialp.

González, M^a José (1991). *La nueva historia, mujer, vida cotidiana, esfera pública en Málaga, 1931-1939*. Universidad de Málaga: Atenea, estudios sobre la mujer.

Grupo de Apoyo Mutuo –GAM-. Página de internet. Guatemala. Descargado el 3 de junio de 2011 de:

http://www.gam.org.gt/files/2010/feb/Informe%20enero%202010.pdf?TB_iframe=true&height=450&width=800&modal=1&background=black

Guarinos, Virginia (2009). *Las 13 rosas: Memoria Audiovisual y Género*. Universidad de Sevilla.

Gubern, Román (1986). 1936-1939: *La guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.

Gubern, Román (2005). “La guerra vista por el cine”. En: *Revista Letra Internacional*, N^o 87. Editorial Pablo Iglesias.

Hart, David (1982). *La Guerra Civil Española. Enciclopedia audiovisual* (DVD, 6 discos) asesorada por Fraser, Ronald y otros. Reino Unido: Granada Televisión.

Harvard University (2010) *David Rockefeller Center for Latin American Studies* (DRCLAS). Descargado el 1/7/2012
de:http://www.drclas.harvard.edu/events/Mexico_film_10_14_10

Heras, Beatriz de las; Cruz, Vanessa de (eds.) (2009). *Filmando la Historia: representaciones del pasado en el cine*. Madrid: Ediciones J.C., Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología.

- Hernández, P. (2005). *El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película* (“El Bola” España, 2000. Achero Mañas). Disponible en:
www.ub.es/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html
- Hernández, Roberto y otros. (2006). *Metodología de la Investigación Social*. México: McGraw Hill.
- Hernansanz, Isabel (Coord.) (2004). *Anuario Iberoamericano*. Madrid: Agencia EFE.
- Hoppin_Mad (2003) “Discovering Dominga” EE.UU: *Democratic Underground.com*.
Descargado el 3 de junio de 2011 de:
http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view_all&address=104x16480.
- I.C.A.A., (2000). *Enciclopedia del cine español* (CD). Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales –I.C.A.A.-, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ibáñez, Juan y Anania, Francesca (2010). *Memoria histórica e identidad en cine y televisión*. Zamora: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.
- Iglesias, Ivan (Dir.) (2004). *Almanaque Mundial 2005*. México: Editorial Televisa.
- Infante, José (2009). *Cobardes: cine en la enseñanza*. (Manual didáctico para usar junto a la película del mismo nombre. Bilbao: Irudi Bizia. www.irudibizak.com
- Interiano, Carlos (1994). “Los herederos de la contra Revolución”. En: Revista *Inter Cátedras*, 20 de octubre. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Iska (2012). Grupo Iska, Productora de cine alemana-latinoamericana. Consultado en:
<http://www.iskacine.com/>

Jenaro, Talens y otros (1995). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra.

Jiménez, Jesús (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto.

Jiménez, Jesus (2005). *La educación intercultural a través del cine*. Granada: Port-Royal.

Jiménez, Rosario (2003). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.

Juliá, Santos (2006). *República y Guerra en España (1931-1939)*. Madrid: Espasa Calpe.

Jurado, José (2007) *La pedagogía del cine en la Universidad española* (Tesis doctoral) Universidad de Alcalá.

Jurado, José (2009). *El cine en el nuevo marco educativo universitario*. Aranjuez: Editorial Felipe II.

l'Académie de Toulouse (2009). *La Guerra Civil Española y el cine*. Portal de idiomas de la Academia de Toulouse. Descargado el 1/7/2012 de: <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/espagnol/htm/activida/pelicula/raza.htm>

La Revista, Diario 20 minutos. *Academia a la defensiva*. 1 de junio de 2011.

Lacasa, P., y Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: CIDE.

Lacasa, Pilar (2006). “Investigación Cualitativa en Contextos Naturales”, copias del curso del mismo nombre. *Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación, Perspectivas Contemporáneas*, Universidad de Alcalá.

Lacasa, Pilar, Reina, Amalia & Rodríguez, Adela (1998). *La escuela y la familia como contextos educativos. leer, escribir y ver la televisión*. Ensayos y Experiencias, N° 36. P. 24-44. Madrid.

Lanzas, M^a del Mar (Coord.) (2009). *Aplicación didáctica y usos del cine como recurso educativo*. Málaga: Ediciones Guillermo Castilla.

Leiva, Juan (2011). “Fundamentos Pedagógicos de la Educación Intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva”. En *Miscelánea Comillas, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Vol. 69 Núm. 134. Enero-Junio 2011.

León, O.G., y Montero, I. (2003). *Diseño de investigaciones* (3^a. Ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Lesage, Julia (1977). “S/Z and Rules of the Game”. En *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*, no. 12-13, Winter, 1976-77, pp. 45-51

Libendinsky, Marta (2009). *Conflictos reales y escenas de ficción*. Madrid: Editorial CEP.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.

Lorente, Celia (2011). “Heroínas en el frente y la retaguardia”. En: Revista *Tiempo*, Número especial: 75 años de la Guerra Civil Española. N° 1.514; 8 de julio. Puede verse también en: www.tiempodehoy.com

Mallart, Joan y Solaz Consuelo. (2005). “Cine y educación en valores”. En: de la Torre, S; *Cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.

Martín Barbero, J. (2002). “Jóvenes: comunicación e identidad”. En: *Pensar Iberoamérica*. No. 0, Febrero 2002. Madrid: OEI. Descargado el 17 de abril de 2005 de <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Martín, José (2008). *Derecho y memoria histórica*. Madrid: Trotta.

Martínez-Salanova, Enrique (2006). *Aula Creativa*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva.

McLuhan, Marshall y Carpenter, Edmund (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Ed. Laia.

Metz, Cristian (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.

Miguel de Cervantes (2012) *Biblioteca Virtual*. Artículo sobre la película de La Lengua de las Mariposas. Descargado el 1/7/2012 de: http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/Azcona/mariposas.shtml

Millán, Francisco (1995). *La hija del puma, cine con rostro indígena*. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Ministerio de Cultura de España (2012). *Anuario del Cine Español*. Consultado el 1 del 7 de 2012 en: <http://www.mcu.es/cine/CE/Anuario/Anuario.html>

Ministerio de Justicia, Gobierno de España (2008). *Memoria Histórica*, portal para la divulgación de la Ley de la Memoria Histórica. Consultado el 7/7/12 en: <http://www.memoriahistorica.gob.es/index.htm>

MINUGUA: Informe de Verificación: *Los pueblos indígenas de Guatemala: la superación de la discriminación en el marco de los Acuerdos de Paz*. Guatemala, 2001.

Miravalles, Luis (1998). “Cómo disfrutar el cine en el aula”. Comunicar: *Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. Nº 11, octubre. Colectivo Andaluz para la educación en medios de comunicación. Andalucía. Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC.

Miura, Satomi (2005). *Los signos en Kill Bill*. México: El Colegio de México.

Moles, Abraham; Costa, Joan (1999). *Publicidad y Diseño*. Buenos Aires: Ed. Infinito.

Moller, Jonathan (2009). *Rescatando nuestra memoria: Represión, refugio y recuperación de las poblaciones desarraigadas por la violencia en Guatemala*. F y G. Editores.

Monterde, José (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.

Moragas, M. de. (1973) *Análisis semiótico de la cultura de masas*. Barcelona: Morata.

Morán, Ana (2005). “La inocencia subversiva. Pistas falsas y alguna certeza sobre la producción audiovisual de Basilio Martín Patino”. En: *Nada es lo que parece, falsos documentales, hibridaciones y mestizajes del documental en España* (Coord. Ortega, M.). Madrid: Ocho y medio, Libros de cine.

Moreno, Juan (2002). “Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad”. En: *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (Compilador: Velilla, Marco). UNESCO-Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.

- Morin, Edgar (1982). *Ciencia con conciencia*. París: Multiversidad Mundo Real.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Cultura –UNESCO–.
- Morin, Edgar (2012). *Multidiversidad*. Consultado en Edgarmorin.com.
- Muñoz, Juan (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universidad autónoma de Barcelona.
- Nairn, Allan (23 de abril de 2013). *El testigo que no declaró*. EE.UU.: Democracy Now, consultado en: www.democracynow.com.
- Najarro, Armando (2003). *Elementos de Didáctica de la interculturalidad en el nivel Superior*. ASIES: Guatemala.
- Neill, A.S. (1979). *Hijos en Libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, Basarab (1996). *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Novo, María (2002). *Ciencia, arte y medio ambiente*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Olson, D. & Bruner, J.S. (1996). “Folk psychology and folk pedagogy”. En: D. Olson & N. Torrance (Eds.) *The handbook of education and human development* (p. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Oneto, José (2005). *Los 100 días que cambiaron España. De la agonía de Franco a la coronación del Rey*. Madrid: Zeta.

Oocities.org (2011) “Romero, la película”. Consultado el 3 de junio de 2011 en:

<http://www.oocities.org/fam1002/peli.html>

Orantes, Coralia. “GAM presenta denuncia por otra masacre en aldea El Jute”. *Prensa Libre*, publicado el 30 de agosto de 2010. Versión electrónica, descargada el 3 de junio de 2011 de: http://www.prensalibre.com/noticias/justicia/GAM-presenta-denuncia-masacre-Jute_0_326367579.html

Organización de las Naciones Unidas (2004). *Informe del Desarrollo Humano: La libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy*. Guatemala: PNUD.

Ortega, Luisa (coord.) (2005). *Nada es lo que parece, falsos documentales, hibridaciones y mestizajes del documental en España*. Madrid: Ocho y medio, Libros de cine.

Ortega, Manuel (2008). *Educación: Cine y Valores*. Málaga: Grupo de Investigación “Valores Emergentes y Educación Social”.

Ortiz, Alexandra y Cortez, Beatriz. “Producciones audiovisuales en Centroamérica”. (Introducción) *Istmo, Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No. 13, julio – diciembre 2006. Consultado en: <http://collaborations.denison.edu/istmo/n13/articulos/intro.html>

Orwell, George (1938). *Homage to Catalonia*. Londres: Martin Secker & Warburg. (Reedición 2000, Londres: Ed. Penguin).

Osorio, Nestor (2002). “Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico”. En: *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (Compilador: Velilla, Marco). UNESCO-Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.

- Otero, Santiago (2012). *Gerardi*. Entrevista en ocasión del estreno de la película del mismo nombre (documento formato digital, CD).
- Payán, Javier (2006). *Las cien mejores películas sobre la Guerra Civil Española*. Madrid: Cacitel.
- Payán, Miguel (1993). *El cine español de los 90*. Madrid: Ediciones JC.
- Payne, Stanley (2006). *40 preguntas fundamentales sobre la Guerra Civil*. Madrid: La esfera de los libros.
- Payne, Stanley (2008.a). *Franco y Hitler*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Payne, Stanley (2008.b). *España, una historia única*. Madrid: Temas de hoy.
- Payne, Stanley (2010). *¿Por qué la República perdió la guerra?* Madrid: Espasa.
- Paz, José (2001). *Teorías semióticas y semiología fílmica*. Cuadernos, febrero. Nº 17. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de San Salvador de Jujuy, Argentina. Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC.
- Pedroni, Ana María (1996) . *Acercamiento didáctico de la semiología*. Guatemala: Editorial Universitaria –USAC-.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing children in their natural worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez, Victor (1991). *Videocine en las ciencias sociales*. Albacete: CEP (Centro de Profesores).

- Periodismo En Red (2010). “*Memoria, Verdad y Justicia de cine*” Página electrónica.
Publicado el miércoles 14 de abril. Descargado de:
<http://saltanoticias.com/memoria-verdad-y-justicia-de-cine/> el 27 de septiembre de 2010.
- Portal de búsqueda de películas. Consultado el 1/7/2011
en: <http://cine.estamosrodando.com/filmoteca/el-lapiz-del-carpintero/>
- Prats, Lluís (2005). *Cine para educar, guía de más de 200 películas con valores*.
Barcelona: Belacqva
- Premium (2008). *La gran historia de la Guerra Civil*. (material DVD, 5 discos) Madrid:
Premium videos.
- Prensa Libre (3 de abril de 2013). Soldados “Sacaron el corazón a mi hija” dice testigo en juicio por genocidio. Guatemala. Consultable en:
http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/Soldados-sacaron-corazon-testigo-genocidio_0_894510803.html
- Prensky, Marc (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Unión Europea: SM Ediciones.
- Preston, Paul (1993). *Franco: una biografía*. Barcelona.
- Preston, Paul (1998). *Las tres Españas del 36*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Preston, Paul (2011). *El holocausto español*. Barcelona: Debate/Random House Mondadori.
- Preston, Paul; Amorós, Mario (2011). “Radiografía de un conflicto”. En: Revista *Tiempo*, Número especial: 75 años de la Guerra Civil Española. Nº 1.514; 8 de julio. Puede verse también en: www.tiempodehoy.com

Prieto, Darío. “Marcha contra la Academia de la Historia”. *El Mundo*. 3 de junio de 2011, 20.

Ramos, Jerson (3 de abril de 2013). Diez mujeres ixiles relatan vejaciones. Guatemala: *Prensa Libre*, p. 2. Consultable en:
http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/mujeres-ixiles-relatan-vejaciones_0_894510576.html

Ramos, Jerson (5 de abril de 2013). Implican a Pérez Molina en masacres contra indígenas. Guatemala: *Prensa Libre*, p. 2. Consultable en:
http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/Implican-Perez-Molina-masacres-indigenas_0_895110712.html

Raposo, Manuela (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Ourense: Universidad de Vigo.

Riera, Josep y Valenciano, Elena (1991). *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.

Ripol, Xavier. (2005). *Cómo analizar un film histórico*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página <http://www.xtec.es/xripoll/cinehistoria.htm>).

Riviere, A. (1990). “Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño”. En J. Palacios y A. Harches. Eds. *Desarrollo Psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Aliama Psicología.

Rocha, Ana y Perencin, Marcia (2009). *A televisao em busca de interatividade. Uma análise dos gêneros nao-ficcionais*. Brasília: Casa das Musas.

- Rosenstone, Robert (1995). *Revisioning history film & the construction of a new past*. New Jersey: Princeton University Press Studies in Culture.
- Rosenstone, Robert (1997). *El pasado en imágenes, el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Rosselini, Roberto (1977). *Un esprit libre ne doit rien apprendre en esclave*. París: Librairie Arthème Fayard. (Traducción al español por José Guarnier: Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación. Barcelona: Paidós, 2001).
- Ruano, Edgar (2004). “La saga de la guerra”. En: *Revista D*, Prensa Libre. Guatemala, 28 de noviembre.
- Rueda, Rocío (2003). *Para una pedagogía del hipertexto, una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Universidad de las Islas Baleares.
- Sala, Ramón (1993). *El cine en la España republicana durante la Guerra Civil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Salanova, Enrique (2011). *La Guerra Civil Española en el cine: Antecedentes, contienda y consecuencias en films de ficción y documentales*. Huelva: Grupo Comunicar.
Descargado el 7 de julio de 2011 de:
- Salvador, Alicia (1997b). *Cine, literatura e historia*. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Salvador, Alicia. (1997a): *Cine, literatura e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
<http://www.Movie-mistakes.com>.

- Sánchez, Laura (2007). “*El anarcofeminismo en España: las propuestas de Mujeres Libres para conseguir la igualdad de géneros*”. En: Revista *Foro de Educación*, No. 9. Universidad Pontificia de Salamanca. Publicado en:<http://www.forodeeducacion.com/numero9.pdf>
- Sánchez-Biosca, Vicente (2006a). *Cine y Guerra Civil Española, del mito a la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez-Biosca, Vicente (2006b). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.
- Sanchis Sinisterra, José (1997). *Ñaque, ¡Ay, Carmela!* Madrid: Cátedra.
- Saravia, Pamela (2012). “Un granito de arena por la justicia”. En *Prensa Libre*, 29-2-2012. Consultado en: http://www.prensalibre.com/espectaculos/GRANITO-ARENA-justicia_0_655134552.html
- Sartori, Geovanni (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Sierra, Verónica (2008). *Letras huérfanas. Cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil española* (tesis doctoral). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Sorlin, Pierre (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Stam, Robert y otros. (1992). *New Vocabularies in Film Semiotics*. Londres: Routledge. (Trad. Esp.: *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós. 1999).

Stavenhagen, Rodolfo. *Clases, colonialismo y aculturación, ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica*. Cuaderno 19, Seminario de integración social guatemalteca.

Stelzner, Uli (2012). “Guatemala en la RDA: Entrevista con el autor y el director de La Bestia Verde”. Suplemento impreso de la: III Muestra de Cine Internacional: *Memoria, Verdad y Justicia 2012*. Sitio: www.muestracineGuatemala.blogspot.com

Tobar, Gladys (1994). “Autonomía y reformas universitarias”. En: Revista Universitaria *Inter Cátedras*, 20 de octubre. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Tortajada, Jose (2009). *Educación en valores*. Madrid: Publidisa. Página virtual asociada: <http://tortajada.iespana.es/>

Trueba, David “*Salirse del guión: algunas instrucciones*”. Presentación del ciclo “Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional”, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 20 de junio de 2006.

Universidad de San Carlos de Guatemala (1980). *Violencia y contraviolencia, devenir histórico de la violencia institucional*. Guatemala: Centro de Investigación y Documentación Centroamericano.

Universidad de San Carlos de Guatemala (1998). *Devils don't dream*; Revista del Centro de Estudios Urbanos y Regionales, CEUR.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2009). “Autonomía universitaria en medio de las convulsiones”. *Periódico Universidad*. Consultado en: www.usac.edu.gt, el 7 de septiembre de 2010.

Valcárcel, Isabel (2000). “La Guerra de España”. En: Revista trimestral de cine *Nickel Odeon*. Número 19.

- Valdés, Sergio (2012). “El cine y la memoria, en una Muestra que está haciendo historia”. Suplemento impreso de la: *III Muestra de Cine Internacional: Memoria, Verdad y Justicia 2012*. Sitio: www.muestracineGuatemala.blogspot.com
- Valdez, Sandra (2012). “Víctimas de la barbarie, más de mil 300 exhumaciones” (artículo de prensa). En: *Prensa Libre*. 8 de abril, pp. 2 y 3. Guatemala.
- Valdizán, Alejandra (2010). La isla, el filme de Uli Stelzner: el archivo de la policía. (Artículo de Periódico). *Siglo XXI*. Sitio: <http://www.sigloxxi.com>, descargado el 11/04/2010.
- Valero, Tomás. (2005). *Propuesta de análisis histórico del cine*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página <http://www.cinehistoria.com>).
- Vallejo, Nelson (2002). “Morin, pensador de la complejidad”. En: *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (Compilador: Velilla, Marco). UNESCO-Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.
- van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2004). *Handbook of visual analysis*. Londres: Sage.
- Vasquez, Susana y otros (2009). *Cine y ciudadanía, valores para trabajar en el aula*. Bilbao: Equipo de padres y maestros de A Coruña-Ediciones Mensajero.
- Velásquez, Luis (2012). “Tecnoadicción amenaza la salud, analizan impacto en el cerebro” (artículo de prensa). En: *Prensa Libre*. 22 de abril, p. 27. Guatemala.

- Velilla, Marco (comp.) (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá: UNESCO-Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.
- Verdera, Leoncio (1995). *Lo militar en el cine español*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- Villamar, Marco (1994). “La transformación durante los dos gobiernos de la Revolución”. En: *Revista Inter Cátedras*, 20 de octubre. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Villarreal, Beatriz (2009). *Las ciencias sociales: historia y significado a fines del siglo XX*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Editorial Oscar de León Palacios.
- Yela, Otto (2006a). “Las motivaciones del perdón en la película Soldados de Salamina” (comunicación). En: *Memorias del II Congreso Internacional: La República y la Guerra Civil. Setenta años después*. Universidad San Pablo CEU, Madrid: 16 de noviembre. Referencia en línea:
http://www.uch.ceu.es/principal/congreso_republica/inicio.asp?op=programa
- Yela, Otto (2006b). *El cine como laboratorio social: La reconstrucción de eventos históricos en el aula a partir de una hermenéutica audiovisual*. Trabajo de Investigación Tutelado. Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación, Perspectivas Contemporáneas. Universidad de Alcalá.
- Yela, Otto (2007). “El cine como laboratorio en el aula: Una revisión semiótica de la película *La lengua de las mariposas*”. En: *Revista Foro de Educación*, No. 9. Pp. 99-124. Universidad Pontificia de Salamanca. Publicado en:
<http://www.forodeeducacion.com/numero9/008.pdf>
- Yela, Otto (2009). “El cine como laboratorio sociohistórico: La reconstrucción de la memoria histórica en el filme *El silencio de Neto*”. En: *Memorias del XIII*

Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. FELAFACS y Universidad de La Habana.

Yela, Otto (2011a). “De la literatura al cine, La hija del puma y la complejidad guatemalteca” (ponencia). *Memorias del XIX Congreso Internacional de Literatura Centroamericana CILCA-2011*. Antigua Guatemala: 6 al 8 de abril de 2011.

Yela, Otto (2011b). “Complejidad y narrativa audiovisual en La hija del Puma, película del Conflicto Armado Interno guatemalteco” (ponencia). *Memorias del IV Encuentro de investigación y documentación de Artes Visuales*. Instituto Nacional de Bellas Artes –INBA-, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes –CONACULTA-. Ciudad de México: 20 de octubre. Consultas:
http://www.cenidiap.net/index.php?option=com_content&view=article&id=131

Yela, Otto (2012). “La película El lápiz del Carpintero, un análisis narrativo desde la complejidad”. Ponencia presentada ante el *III Congreso Iberoamericano de Narrativas Audiovisuales, y el I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV)*. Publicado en: *Comunicación, Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*. (Revista científica arbitrada incluida en el Catálogo LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Universidad de Málaga y Universidad de Sevilla, 23 al 25 de mayo. Consultable en:
http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa4/068.La_película_El_lapiz_del_carpintero_un_analisis_narrativo_desde_la_complejidad.pdf

Yela, Otto (2013). “Infancias vulneradas en las guerras civiles de España y Guatemala. Una revisión desde el cine”. En: *El Futuro del Pasado, Revista electrónica de Historia*. Nº 4. Año 2013. Monográfico: Infancia e Historia. Salamanca. Consultable en:
<http://www.elfuturodelpasado.com/elfuturodelpasado/Home.html>

11. ANEXOS

Anexo “A”

Fichas técnicas y síntesis descriptiva de películas de la Guerra Civil Española (GCE)

En este anexo se incluye información que fue importante para el tratamiento de cada película. Las fichas técnicas y síntesis argumentales fueron tomadas de fuentes diversas, las cuales se citan convenientemente. De algunas películas se ha querido dejar un comentario del autor de esta tesis, el cual se señala como tal. No se hará un análisis cinematográfico exhaustivo pues estaría fuera de los objetivos del estudio.

A.1 Sierra de Teruel (España, Francia, 1937)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: España, Francia.

Producción: Subsecretaría de Propaganda del Ministerio de Estado, Productions Corniglion-Molinier.

Director: André Malraux.

Argumento: Inspirado en la novela *L'Espoir*, de André Malraux.

Guión: André Malraux, Denis Marion.

Diálogos versión española: Max Aub.

Fotografía: Louis Page.

Música: Darius Milhaud.

Productor: Edouard Corniglion-Molinier.
Intérpretes: Jorge Sempere, Andrés Mejuto, Julio Peña, Pedro Codina.
Duración: 88 min.
Estreno: (en España) Pequeño Cine Estudio (Madrid). 26-6-1978.
(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Durante el avance de las tropas franquistas por las tierras de Aragón, un grupo de campesinos intenta organizar la resistencia. De un pueblo ya ocupado salen algunos combatientes para llevar la dinamita a sus compañeros. Otro grupo llega a un campo de aviación republicana para informar sobre el emplazamiento de los aviones de Franco. Se organiza un ataque para destruir esos aviones, pero uno de los bombarderos republicanos alcanzado por las balas se estrella en la Sierra de Teruel. Los soldados consiguen llegar para rescatar los cuerpos de sus compañeros y llevarlos desde la sierra hasta el pueblo y enterrarlos (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Para ser una película hecha con graves limitantes en su presupuesto, la cinta de André Malraux, presenta importantes innovaciones de filmación, todas ellas hechas con pocos recursos fílmicos, pero bien empleados. El ejemplo clásico es el cortejo que lleva a las víctimas del accidente del bombardero, en el que se ha filmado grandes extensiones del paisaje de la sierra (plano largo), desde ángulos que permiten la diversidad descriptiva del cine. Otro momento interesante es la filmación desde el aire, que alterna las actividades ofensivas del comando republicano en el interior del bombardero, con picados aéreos que muestran la topografía natural (ríos, campos, sierra), con la humana (puentes, pueblos, caminos), de manera coherente y creíble.

En la búsqueda de ayuda para romper el bloqueo de armas debido a la no intervención de los Aliados, nace *Sierra de Teruel*, que por escasez de presupuesto fue rodada en España, y no en Francia como había planificado en un primer momento el director. A la larga, esto dotó de una “autenticidad y realismo cuasidocumental” al filme, ya que fue rodada en la montaña de Montserrat de Barcelona por verdaderos campesinos y combatientes de la zona republicana asediada por los *raids* y bombardeos fascistas (Gubern, 1986, p. 30).

A.2 Raza (España, 1941)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Producción: Luis Díaz Amado. Cancillería del Consejo de la Hispanidad.

Director: José Luis Sáenz de Heredia.

Argumento: la novela *Raza* de Francisco Franco (Jaime de Andrade).

Guión: José Luis Sáenz de Heredia, Antonio Román.

Fotografía: Enrique Guerner.

Música: Manuel Parada. Orquestas Nacional, Sinfónica y Filarmónica.

Asesor histórico: Manuel Halcón, Manuel Aznar.

Intérpretes: Alfredo Mayo, Ana Mariscal, José Nieto, Blanca Silos, Rosina Mendía.

Duración: 113 min.

Estreno: 5-1-1942 (Madrid: Palacio de la Música).

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: En 1897, la esposa y los hijos del capitán Churruca esperan el regreso de éste en Villagarcía de Arosa. A su llegada, la familia se reúne en torno al marino, que narra la muerte gloriosa de su antepasado en la batalla de Trafalgar. Parte para una nueva misión, que será la última de su vida. 30 años más tarde, los hijos del capitán viven en Madrid con su madre y han definido sus vidas de diversas formas. Pasados los años, cuando llegue el 18 de julio de 1936, cada uno de los hermanos actuará de acuerdo a sus ideales, corriendo suertes muy diferentes (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Los diálogos forzados y artificiales con los que está estructurado el guión, dan cuenta del origen particular de este filme, orientado al adoctrinamiento orquestado y masivo de un público al que era necesario explicar las motivaciones de una empresa de semejante envergadura (cine de Cruzada), como la que constituyó el alzamiento militar de

1936, y la posterior toma del poder a cargo de los militares africanistas. Francisco Franco escribe el guión y encarga a José Luis Sáenz de Heredia la realización.

A.3 Rojo y Negro (España, 1942)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Producción: Cepicsa.

Jefe de producción: Fernando Royo.

Director: Carlos Arévalo.

Guión/Argumento: Carlos Arévalo.

Fotografía: Enzo Riccioni, Alfredo Fraile, Andrés Pérez Cubero.

Música: Juan Tellería.

Intérpretes: Conchita Montenegro, Ismael Merlo, Rafaela Satorres, Ana de Siria.

Duración: 77 min.

Estreno: 25-5-1942 (Madrid: Capitol).

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: En el Madrid de 1936, Luisa y Miguel, que se aman profundamente, luchan por sus respectivos ideales. Ella ayuda a sus amigos presos en las cárceles republicanas y él combate en el bando contrario como miembro del partido comunista (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Película que representa los intereses de la Falange, la cual conformó el gobierno franquista, pero cuyas prioridades político-civiles no concordaron con las máximas jerárquicas militares del llamado “caudillo”. La protagonista está enamorada de un miliciano, el cual es caracterizado como un idealista con buenos sentimientos, que al final del filme prácticamente se suicida y se rebela en contra de sus mismos correligionarios, al constatar el fusilamiento de su amada.

A.4 Espíritu de una raza (España, 1950)

Ficha Técnica

Año: 1950.

Duración: 106 minutos.

País: España.

Género: Historia.

Director: José Luis Sáenz de Heredia.

Intérpretes: Alfredo Mayo, Blanca de Silos, Luis Arroyo, José Nieto.

Nota: La película existe en dos versiones: 1941, 106 minutos. 1950 : 96.

(Fuente: l'Académie de Toulouse, 2009)

Síntesis Argumental: En 1950, al iniciarse el desbloqueo económico internacional se eliminaron de *Raza* las referencias fascistas y antiamericanas. Se reestrenó con el título de *Espíritu de una Raza*, destruyéndose las copias de la primera versión. Durante años ésta se dio por perdida, hasta que en 1993 Filmoteca Española adquirió una copia que provenía de un cine ambulante. Poco después se localizó en la Cinemateca de Berlín otra copia de la primera versión (l'Académie de Toulouse, 2009).

Comentario: Constituye la respuesta del régimen franquista, al cambio de correlación de fuerzas a nivel mundial, tras la caída de los regímenes fascistas del Eje, en donde las connotaciones antiyankees (por algunas referencias ofensivas a partir de la pérdida de Cuba de 1898), de *Raza* podían resultar inconvenientes para la normalización de relaciones con los Estados Unidos. De tal manera que, de la versión de *Raza* de 1941 se eliminaron algunos diálogos de tónica pro-fascista y antinorteamericanista.

A.5 El otro árbol de Guernica (España, 1969)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Productor: Pedro Masó, P. C., C. B. Films.

Argumento: La novela de Luis de Castresana del mismo título.

Guión: Pedro Masó, Florentino Soria.

Director: Pedro Lazaga.

Fotografía: Juan Mariné.

Música: Antón García Abril.

Intérpretes: José Manuel Enriquez Barrio, Inma de Santis, Luis Miguel Toledano.

Duración: 1 h. 47 m.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Éste es un relato verídico arrancado de las páginas de un hermoso libro. Es la pequeña historia de unos niños que durante nuestra guerra fueron evacuados a países extranjeros. Durante varios años vivieron lejos de sus hogares, de sus familias, luchando contra la incomprensión de otros ambientes. Ellos, durante su destierro, nos dieron una lección de solidaridad, de amor y de paz (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Pedro Lazaga auto califica su filme como “de amor”, y no “de guerra”, y ciertamente tiene la particularidad de llamar a las lágrimas al auditorio, a partir de las vivencias de los niños que fueron obligados a exiliarse por la guerra. Basada en la novela de Luis de Castresana, este relato autobiográfico retrata la aventura de dos niños vascos que son acogidos por hogares adoptivos en Bélgica, remarcando los detalles familiares del desprendimiento y nostalgia por la lejanía. Gubern subraya el carácter xenofóbico que pervivía tras la historia del filme, puesto que en repetidas ocasiones se da una “incomprensión u hostilidad extranjera hacia España”. Esto se hace palpable en una clase

donde el niño mayor tiene que soportar los comentarios en son de burla de compañeros y profesor hacia su “españolidad”, que el estudioso pone al lado del “franquismo”, términos que tantas veces se han dado en confundir a propósito, por parte de la dictadura y sus defensores (Gubern, 1986, p. 150).

A.6 Canciones para después de una Guerra (España,1971)

Ficha técnica:

Nacionalidad: Española

Título: Canciones para después de una guerra

Director/Guión: Basilio Martín Patino

Género: Documental

Año producción: 1971

Duración: 110 min

(Fuente: Cinema Anarquista, 2011)

Síntesis Argumental: Evocación de los años de posguerra en España a través de canciones populares montadas sobre imágenes que buscan darle otro significado a las mismas. Es ingenioso hacer un documental crítico con la posguerra y la autarquía en una dictadura, usando para ello imágenes de archivo legales (aceptadas por la censura) y añadirle música de la época, para cambiar todo el significado. Filmado en 1970 pero prohibido por la censura hasta después de la muerte de Franco (Cinema Anarquista, 2011).

Comentario: Es el primer filme de montaje hecho por Basilio Martín Patino, que reúne multitud de imágenes que dan fe de la vida cotidiana del Madrid (y otras ciudades españolas) de la guerra y la posguerra. Aunque lo incluido no ataca al régimen de manera directa, estuvo prohibida durante la dictadura franquista, habida cuenta que la censura encontró en aquellas imágenes visuales y sonoras un material que podía evocar recuerdos

de las consecuencias de la guerra y de dicha dictadura, que podían salirse del control del régimen. Eso provocó que fuera estrenada con posterioridad a la muerte del dictador.

A.7 La casa de las chivas (España,1971)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Productor: Galaxia Films, S.A.

Argumento: la obra teatral de Jaime Salom.

Guión: Manuel Villegas López, José Luis Garci, Carlos Pumares.

Director: León Klimovski.

Fotografía: Francisco Fraile (A.T.C.).

Música: Carlos Laporta.

Intérpretes: Simón Andreu, Charo Soriano, Ricardo Merino, María Kosti.

Duración: 1 h. 42 m.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental:En la zona nordeste de España, durante la Guerra Civil, existe en las afueras de un pueblo una casa requisada militarmente, en la que habita un grupo de soldados y conviven con ellos el dueño de la casa y sus dos hijas, Petra y Trini. Petra, la mayor, para que su padre y hermana puedan subsistir, se entrega a los soldados a cambio de la alimentación que les dan. Trini, casi una niña, es celosamente guardada por Petra. El sargento Mariano es quien dirige los destinos de la comunidad. Aparece Juan, que se muestra distinto a todos. Petra le deja indiferente y Trini se enamora de él. Pero Juan la rechaza. Ella, por despecho, se va a vivir con Mariano. El frente se va acercando hacia la casa. La evacuación hace que se alejen el padre y Petra, la cual descubre la causa del comportamiento de Juan: una vocación sacerdotal que ha tenido que mantener oculta en aquel ambiente (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Para Gubern (1986, p. 123), la obra teatral de Jaime Salom en la que está basada esta película de León Klimovsky, causó “cierta expectación erótica en los escenarios”. Ciertamente la película muestra la claustrofóbica relación establecida en el interior de una casa que presta albergue a oficiales del ejército republicano, atendida por una mujer madura, que a la sazón, también prestaba sus servicios sexuales a los combatientes. Además vivían en la casa el padre y la hermana menor. Según la historia narrada en la película, se supone que la madre había abandonado a sus dos hijas, debido a su conducta infiel, puesto que se habría largado de su casa con otro hombre. Por ese motivo, las hijas fueron criadas más bien por el padre.

De ahí deriva el nombre de la película, pues el mote de “chivas”, asignado a la madre infiel, había sido heredado por las hijas. La escena familiar es complicada por la llegada de un sacerdote-soldado que oculta su identidad clerical, puesto que la hermana menor se enamora de él y se le somete sexualmente; mas, al no encontrar respuesta, se ofrece al oficial de mayor rango que vivía en la casa, con lo cual la tradición y acaso maldición de las “chivas” es completada. No conforme el autor del relato, permite que la joven muera al final, quizá por la decepción de haberse entregado a quien no la quería, enamorada de un imposible.

A.8 Las largas vacaciones del 36 (España,1976)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Productor: José Frade P. C., S.A.

Argumento: Jaime Camino.

Guión: Manuel Gutiérrez Aragón y Jaime Camino.

Director: Jaime Camino.

Fotografía: Fernando Arribas.

Música: Xavier Montsalvatge.

Intérpretes: Analía Gadé, Ismael Merlo, Angela Molina, Vicente Parra.

Duración: 1 h. 41 m.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: El 18 de julio de 1936 sorprendió a muchas familias en su plácido veraneo. Muchas de ellas, apolíticas o tibiamente republicanas, prolongaron de modo inusitado y durante casi mil días esas inesperadas, pintorescas y duras «vacaciones». El comerciante que vio su empresa colectivizada, el pequeño tendero cuyo negocio se vino abajo, aquel que tuvo miedo o simplemente precaución, se refugiaron en uno de tantos pueblos a donde la guerra solo llegaba como un ruido lejano, en donde el subsistir se hizo más fácil y llevadero. Y mientras tanto, los niños que habían comenzado aquel verano del 36 con juegos infantiles, terminaron el verano del 39 jugando a la guerra como la cosa más natural del mundo (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Para Gubern (1986, p. 168), este filme perteneció al grupo de películas que vinieron tras el rompimiento de la mordaza franquista, y por ende fueron las primeras en ventilar aspectos críticos de la contienda nunca abordados hasta ese momento. En palabras del autor citado, “la aparición inmediata de películas más atrevidas, que fueron posibles por el progresivo desarme de la censura eclipsó con bastante injusticia” los aportes de estas “pioneras de la revisión fílmica sin censura” de la Guerra.

Un escena interesante es donde ocurre el encuentro sexual entre el joven protagonista con su enfermera, toda vez que, aunque no llega a un desnudo, la acción se da lo suficientemente explícita como para haber sido censurada algunos años antes. En opinión del autor de esta tesis, la inclusión de esa escena sólo pudo vedar el acceso de la cinta al público más joven, ya que en ningún otro momento se suceden hechos no apropiados para los niños. Sin embargo, a juzgar por la época en que se rodó, es muy comprensible el ansia de los productores de incluir aquello que había sido largamente prohibido.

A.9 Caudillo I & II (España,1977)

Ficha Técnica

Nacionalidad: España.

Director: Basilio Martín Patino.

Guión: Basilio Martín Patino y José Luis García Sánchez.

Producción: Retasa (José I. Cormenzana).

Fotografía: Alfredo F. Mayo.

Documentación: Jesús Munárriz.

Duración: 105 minutos.

(Fuente: I.C.A.A., 2000).

Síntesis Argumental: La película *Caudillo* (B. M. Patino, 1974) construye, a partir de una constante colisión retórica entre los dos bandos, un anti-retrato de Franco y una crónica de los aspectos ideológicos y bélicos de la Guerra Civil. El director deconstruye el icono creado a lo largo de cuarenta años por medio de imágenes oficiales, símbolos políticos e históricos, ritos sociales y cierta manipulación informativa e ideológica. *Caudillo* reutiliza material de archivo, tanto franquista como republicano, para ofrecer una relectura histórica, alejada de la diseminada por las imágenes y los medios oficiales del franquismo (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Este filme dividido en dos partes, constituye el esfuerzo de Basilio Martín Patino por reconstruir varias facetas de la vida y obra de Franco, desde un punto de vista crítico y desmitificador. Se trata de un filme de montaje, es decir que está conformado por material filmado con anterioridad, y que es recortado, ordenado y expuesto bajo determinados criterios para presentar particulares puntos de vista de la realidad. En la funda que acompaña al vídeo, se describen algunos detalles relevantes, por ejemplo, que el

trabajo del director se desarrolló en clandestinidad, puesto que se rodó en los últimos años de la dictadura.

Los archivos de los cuales se logró el material, estaban ubicados en Lisboa, París, Londres, Moscú y también en España. El director se esfuerza porque las imágenes y el audio originales cuenten la historia por sí mismos, ya que existe muy poca voz en *off* a lo largo de toda la cinta. Algunos aspectos interesantes lo constituyen la inclusión de viñetas del cómic “Soldado Invicto”, publicado por Ed. Rollán en 1969 (Gubern, 1986), así como también entrevistas y tomas poco comunes de la familia del General Franco.

A.10 Las bicicletas son para el verano (España, 1984)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Producción: Incine Cía. Industrial Cinematográfica, Jet Films, S.A.

Argumento: Fernando Fernán-Gómez.

Guión: Salvador Maldonado.

Director: Jaime Chávarri de la Mora.

Fotografía: Miguel Ángel Trujillo.

Música: Francisco Guerrero.

Intérpretes: Agustín González, Amparo Soler Leal, Victoria Abril, Aurora Redondo.

Duración: 1 h. 43 min.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Madrid, 1936. Es verano. Luisito ha suspendido Físicas y se va a quedar sin la bicicleta que le habían prometido sus padres si aprobaba el curso. Casi tiene convencido a su padre, oficinista en unas bodegas, para que, no obstante, se la compre. Pero el 18 de julio estalla la Guerra Civil en España. Parece que todo va a terminar en una semana, en quince días, cuando en realidad durará casi tres años. La familia de Luis comparte la cotidianeidad de la guerra con sus hijos, una criadita apetecible y sus vecinos.

A los desconciertos de la guerra, hay que añadir una nueva desgracia: Manolita, la hija mayor, quiere hacerse actriz y, además, aparece un buen día con la noticia de que va a tener un hijo (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Jaime Chávarri adapta al cine la obra de teatro homónima de Fernando Fernán Gómez, la cual constituyó un éxito de taquilla de los años 70 y 80. Perteneció al grupo de películas de avanzada que sobrevinieron tras la muerte de Franco y el término de la censura. Una de las características de estas películas fue el fundamento de sus guiones en obras escritas por autores que habían vivido la Guerra (lo cual imprime fuerza testimonial a la trama), recreadas en la pantalla por directores posteriores al conflicto. Fernán Gómez fue interrumpido en sus estudios por el estallido de la GCE, cuando contaba con quince años, lo cual le obligó a emplearse en papeles secundarios del teatro; hasta que al final de la guerra ya figuraba como actor profesional.

La adaptación al cine de esta obra teatral la ubicó en escenarios exteriores, al mismo tiempo que mostraba el encierro sufrido por la familia protagonista; lo cual sin embargo fue de difícil tratamiento, porque según Gubern, la puesta en escena de la intimidad, era acaso su más eficaz elemento dramático. La versión cinematográfica fue un encargo del productor Alfredo Matas a Chávarri, después de haberlo elegido entre varios otros directores propuestos para el efecto (Gubern, 1986, p. 178).

Una de las diferencias más evidentes entre la obra de teatro original y la película, la constituye la ausencia en esta última de algunos diálogos en los que se defendía el pensamiento anarquista. En la entrevista al director del filme, (que acompaña a la versión en DVD de la película), Chávarri hace énfasis en que fue él quien dispuso el corte de tales escenas, con lo cual el autor de la obra, Fernán Gómez, no estuvo de acuerdo del todo. Este corte constituye un giro hacia una posición neutra en cuanto al sentido ideológico que puede defender el filme, y le permite concentrarse en los hechos que acontecen a la gente común y corriente, que fue arrastrada a diferentes posiciones a consecuencia de la GCE, todo lo cual fue más que todo de manera involuntaria.

A.11 La Vaquilla (España,1985)

Ficha Técnica

Nacionalidad: Española.

Producción: Incine Cía. Industrial Cinematográfica,Jet Films, S.A.

Argumento: Luis García Berlanga.

Guión: Rafael Azcona.

Director: Luis García Berlanga.

Fotografía: Carlos Suárez.

Música: Miguel Asíns Arbó.

Intérpretes: Alfredo Landa, Guillermo Montesinos, Santiago Ramos, José Sacristán.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: En un frente de trincheras durante la Guerra Civil Española. Dos años hace ya que dura la contienda. Aquí ya no se dispara un solo tiro y los soldados dormitan o escriben cartas o juegan. Pero la tranquilidad se interrumpe cuando el altavoz de la zona franquista anuncia que, con motivo de la Virgen de Agosto, van a celebrarse en el pueblo cercano varios festejos, entre los que resaltan una gran comilona, seguida de baile y un festival taurino. Cinco combatientes de esta zona republicana, deciden raptar a la vaquilla que ha de ser lidiada. Con esta acción conseguirían la comida que escasea en este frente, desbaratarían la fiesta del “enemigo” y levantarían la moral de sus compañeros. ¿Conseguirán sus propósitos? (I.C.A.A., 2000).

Comentario: El famoso filme de García Berlanga presenta una estructura sólida y convincente. La historia comprende las vicisitudes de un batallón republicano que pasa al lado rebelde para robar una vaca que va a ser lidiada por los entonces enemigos. La intención es devolver la moral a la tropa y burlarse de las fiestas de los franquistas. Verdura (1995), considera que esta película entra en el grupo de las que tratan el tema bélico como

núcleo central de su desarrollo. A su vez, la sitúa en la etapa de “Revisión del tema de lo militar”, lo cual refleja el atraso que la película tuvo con respecto a las etapas generales a nivel mundial que el mismo autor señala, donde aparece dicha etapa enmarcada cronológicamente en las décadas del 50 y 60 (Verdera, 1995, p. 15). De hecho, “La Vaquilla” fue escrita décadas antes (en los años 60), y debido a su tratamiento relajado de la Guerra Civil, su producción tuvo que esperar a que finalizara el régimen de Franco y a que el ambiente político permitiera su presentación al público.

Estas condiciones se darían hasta en los años 80, cuando el tema de la Guerra Civil estaba en plena revisión y sujeto a la deconstrucción o nueva visión del mito. Destaca el humor del director, lo humano de los personajes, el verismo de las relaciones suboficiales-tropa, la disciplina presidiendo actitudes para el funcionamiento de los ejércitos, fuertes lazos de compañerismo y débil presencia del sentido del deber y sacrificio. También se señala el final trágico de la “escena terminal de la vaquilla (España) toreada, banderilleada, estoqueada y muerta por los toreros, representantes de ambos bandos y finalmente abandonada”. En el bloque de películas de revisión, el autor apunta la desmitificación de lo militar como modelo de prestigio y con peculiaridades ideológicas, siendo representado como un “colectivo desasosegado”, con un mensaje perturbado y marginal (Verdera, 1995, p. 45-46).

Sánchez-Biosca (2006b, p. 273), considera que el filme confirma el distanciamiento que la sociedad de ese entonces había conseguido con respecto a los sucesos traumáticos de la GCE: “que los españoles pudieran reír independientemente de sus posiciones ideológicas y sin que la película sostuviese una burla sectaria”, constituyó la mejor prueba de dicha afirmación.

En el análisis que Verdera hace de la película, indica que evoca seres más que sentimientos, los personajes no comunican emoción “pero sí una gran credibilidad”. Se retrata un tipo de héroe desmitificado o antihéroe. Se revelan las distancias entre los bandos con respecto a la profesionalidad militar, por ejemplo que el brigada republicano admira el carácter con que el sargento rebelde impone la disciplina, provocando comentarios dentro del bando republicano de que necesitan más disciplina para cumplir con su tarea. Respecto de la actuación de los mandos, se encuentran actitudes correctas, ya que se resalta la diferencia entre el personal profesional (más propio para la disciplina militar) y el

movilizado, que se presta a situaciones cómicas dada la naturaleza ajena de sus verdaderas profesiones. Las intenciones básicas del filme son: convertir en intrascendente ciertos aspectos anecdóticos de la guerra, con el fin de hacer reír primeramente, para luego reflexionar al respecto (Verdera, 1995, p. 117-119).

A.12 Dragón Rapide (España,1986)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: Española.

Producción: Tibidabo Films, S.A. (para Televisión Española, S.A.).

Argumento: Jaime Camino.

Guión: Jaime Camino y Román Gubern.

Asesor histórico: Ian Gibson.

Director: Jaime Camino.

Fotografía: Juan Amoros.

Música: Xavier Montsalvatge.

Intérpretes: Juan Diego, Victoria Peña, Francisco Casares, Pedro Diez del Corral.

Duración: 1 h. 45 min.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Julio de 1936. «Dragón Rapide». El vuelo de este avión iba a cambiar el curso de la historia de España. Con la apariencia de un viaje de safari, el «Dragón Rapide» voló secretamente desde Londres a las Palmas de Gran Canaria, para recoger aun pasajero, el General Francisco Franco Bahamonde, y llevarlo hasta Tetuán, en Marruecos, donde iba a ponerse al frente del Ejército Español alzado en armas contra la República. La acción cuenta la pequeña historia que no se conoce: cómo se tramó el golpe, quiénes lo financiaron, las claves secretas que usaron, las dudas e indecisiones de un hombre que iba a gobernar España durante casi cuarenta años (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Esta película raya en el límite del género documental, y se centra en la figura de Franco, no presenta ningún otro rol de algún personaje central con el cual el espectador pueda lograr alguna identificación. Debido a que la postura de la película respecto a Franco se ha analizado en el apartado de la revisión histórica, aquí nos concretaremos a decir que la única frase que el filme atribuye al presidente Azaña, es su respuesta ante el comentario de un reportero que le pide su reacción ante el inminente alzamiento de los militares: “Pues que ellos se levanten, que yo me voy a dormir”. Esta frase acentúa la visión unilateral de la película, casi totalmente orientada a describir hechos sucedidos en el interior del bando sublevado. Quizá la única reflexión republicana que se vislumbra sería la de un jefe editorial de un rotativo, que expresa que fueron los “Caciques, terratenientes, los curas más reaccionarios, militares cuarteleros y oportunistas”, los que se han sublevado. Más tarde expresa: “¿Cuándo nos dejarán respirar? ¡Pobre República!”.

A.13 Luna de Lobos (España,1987)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: Española.

Producción: Brezal, P.C., S.A.

Argumento: Julio Llamazares.

Guión: Julio Llamazares y Julio Sánchez Valdés.

Director: Julio Sánchez Valdés.

Fotografía: Juan Molina Temboury.

Música: Luis Mendo.

Intérpretes: Santiago Ramos, Antonio Resines, Alvaro de Luna, Kiti Manver.

Duración: 1 h. 50 min.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Después de la Guerra Civil Española, muchos soldados republicanos se echaron al monte para seguir la lucha. Ramiro, Santiago y Gildo, tres de

ellos, huyen de la persecución de la Guardia Civil al mando de un sargento. Éste y Ramiro comparten, sin saberlo, a María, la dueña de un bar. Alguien les propone un plan para escapar a Francia, Ramiro secuestra al dueño de una mina. Al ir a recoger el botín, en vez de la mujer del secuestrado aparece un guardia disfrazado de mujer, que mata a Gildo. Santiago mata al impostor y Ramiro al secuestrado. Días después, Santiago es herido y Ramiro va a buscar a María al bar, pero la encuentra con el sargento. Ramiro le apunta con una pistola, pero no dispara. Se refugia en un pajar, le descubre el sargento que le apunta con su fusil, pero tampoco dispara (I.C.A.A., 2000).

Comentario: El filme se concentra en el drama de un grupo de guerrilleros “maquis” que combaten el régimen franquista desde las serranías, específicamente están atrapados entre las montañas de Asturias y León. No presenta otra perspectiva del conflicto más que la de los propios guerrilleros, por lo que se torna repetitiva y de pobre argumento. En el plano técnico tampoco ofrece ninguna novedad, más bien utiliza recursos y efectos especiales que ahora se tornan caducos. El resultado de lo anterior es una película monótona, llena de tiempos muertos, sin altibajos que generen expectación en el auditorio. Se dan planos y escenas que no contribuyen al resultado final, y quedan como mero relleno. Quizá si se hubiese utilizado más el recurso de la elipsis (corte de tiempos muertos), se pudiese haber contado la misma historia en menos tiempo y de manera más atractiva.

La historia en sí (antiguos combatientes republicanos que se refugian en los montes y desde ahí intentan rescatar una guerra perdida), tiene mucha importancia histórica, pero la manera como está planteada la película no resulta convincente. Se dan varias incoherencias que generan confusión, por ejemplo, la escena en que el sargento rebelde perdona a Ramiro (principal guerrillero), cuando ya lo tenía acorralado en un establo, después de haberlo perseguido insistentemente. Lo mismo pasa en sentido inverso, Ramiro perdona al mismo sargento cuando lo tenía desarmado e indefenso, comportamientos que quedan sin explicar dentro de la película.

A.14 Madrid (España,1987)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: Española.

Producción: La linterna Mágica, S.A.

Guión: Basilio Martín Patino.

Director: Basilio Martín Patino.

Fotografía: Augusto G. Fernández Balbuena.

Música: Carmelo Bernaola.

Intérpretes: Rüdiger Vogler, Verónica Forqué, Ana Duato, María Luisa Ponte.

Duración: 1 h. 40 min.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Un director de cine alemán, filma una película en Madrid, que conmemora su legendaria resistencia en la guerra del 36. Se documenta, busca por las calles, duda, monta sus hallazgos. El trabajo le hace reflexionar sobre las limitaciones de su oficio para captar el significado de las cosas. Descubre que Madrid es un concepto abierto, polivalente, contradictorio. Le gustaría recabar de sus patronos la flexibilidad necesaria para experimentar nuevas formas de expresión. Pero esto le lleva al conflicto con el medio: el encargo consiste en un espectáculo que tenga una determinada rentabilidad. ¿Se puede crear espontáneamente sin transgredir lo establecido, sin asumir los riesgos que comporta el uso de la propia libertad? (I.C.A.A., 2000).

Comentario: El conflicto de la película surge cuando sus superiores descubren que su proyecto no es nada comercial, y es relevado del cargo por otro director que se pliega mejor a los objetivos de venta de la productora. Quizá lo más valioso de esta producción, es el relato del proceso de redescubrimiento de una ciudad que fue el principal escenario de los hechos consecutivos de insurrección militar, revolución popular, defensa aguerrida de un

pueblo que se aferró a sus ideales; y por último, del aplastamiento del mismo por parte de un régimen absolutista, revanchista y maniqueo.

A.15 ¡Ay, Carmela! (España, Italia, 1990)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: España, Italia.

Productor: Iberoamericana Films Internacional, Ellepi Films (Roma).

Argumento: Basado en la obra de Sanchís Sinisterra.

Guión: Carlos Saura y Rafael Azcona.

Director: Carlos Saura.

Fotografía: José Luis Alcaíne.

Música: Alejandro Massó.

Intérpretes: Carmen Maura, Andrés Pajares, Gabino Diego, Maurizio di Razza.

(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Después de que el mando republicano les asignase la misión de entretener con su espectáculo "Carmela y Paulino, *varietés* a lo fino" a la tropa de primera línea, Carmela y Paulino deciden regresar a Valencia. Se extravían en el camino y entran en zona franquista, donde son detenidos. Cuando creen que les van a fusilar, aparece un teniente italiano, devoto del teatro, que organiza una función y les propone trabajar en ella. Pero no saldrá como ha sido escrita (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Adaptación cinematográfica de Carlos Saura de la obra teatral del mismo nombre, del dramaturgo José Sanchis Sinisterra. Puesto que la obra de teatro fue un gran éxito en los años 80, se buscó igualar ahora con el cine lo hasta entonces logrado. Sin embargo existen diferencias de fondo, la obra de teatro constituye un diálogo cerrado entre dos personajes: Carmela y Paulino, quienes recrean todas las situaciones a partir de sus palabras. Lógicamente en el cine se echó mano de mucha más cantidad de actores y

escenarios que en la obra teatral, por lo que podemos decir que la versión cinematográfica apela a otras formas de significar. Lo cierto es que comparando ambos discursos, el cinematográfico resulta muy lineal y bastante convencional, en cambio el teatral combina tal cantidad de recursos narrativos para que tan sólo dos actores cuenten a los demás todo el relato, que el resultado es una obra trascendental, los juegos de palabras resultan mucho más ricos y justificados.

La mayor fuerza dramática del guión descansa en las canciones, muy bien elegidas para reclamar la empatía del público ante los hechos lamentables ocurridos a los personajes (muertes, fusilamientos, condenas). La canción “Suspiros de España”, que aparece en el espectáculo final de variedades “a lo fino” de Carmela y Paulino, dice en su letra:

Siento en mí, triste emoción

Me voy sufriendo lejos de ti

Y se desgarran mi corazón

Nunca el sol me alegrará

Ya nunca más tu suelo veré

Lejos de ti de pena moriré

Dentro del alma te llevaré

España nunca más te veré

De pena llora mi corazón

¡Ay quién pudiera!, ¡Ay, quien volviera!

Quisiera la mar intensa atravesar

España flor de mi vida.

A.16 El largo invierno (España, Francia, 1992)

Ficha Técnica

Nacionalidad: España, Francia.

Productor: Tibidabo Films, Danon Audiovisuel (Levallois Perret).

Guión: Jaime Camino, Román Gubern, Juan Marsé, Nicolas Bernheim.
Director: Jaime Camino.
Fotografía: Hans Burmann.
Música: Albert Guinovart.
Intérpretes: Vittorio Gassman, Jacques Penot, Elizabeth Hurley, Jean Rochefort.
(Fuente: I.C.A.A., 2000)

Síntesis Argumental: Barcelona, enero de 1939. La ciudad sometida a intensos bombardeos. Miedo, hambre, desolación. Las tropas de Franco se acercan a la ciudad. El éxodo a Francia de tantos miles de españoles, temerosos de la represalia franquista. Los hermanos Casimiro y Jordi Casals se encuentran separados por la guerra. El primero, rico y partidario de Franco, se ha visto obligado a abandonar su mansión, La Casa de las Mimosas, y su hermano Jordi, importante funcionario del Gobierno, se hace cargo de ella. En la Casa de la Mimosas permanece, fiel en su puesto, Claudio, el mayordomo. Cuando las tropas franquistas entran en Barcelona, la familia de Casimiro recupera su mansión (I.C.A.A., 2000).

Comentario: Película y guión de Jaime Camino, también figura Román Gubern como guionista. El problema principal del filme es su desarrollo con ritmo lento y pausado, pues existen muchos espacios temporales innecesarios para la narración de la historia, y que dan como resultado un filme aburrido y falta de vigor. Además existe sobreactuación y diálogos incoherentes en los personajes. También se dan varias historias sin causas o vínculos manifiestos, pudiendo provocar confusión en el espectador.

A.17 La hora de los valientes (España,1998)

Ficha Técnica

Dirección: Antonio Mercero.

País: España.

Fecha de estreno: 16/10/1998.

Duración: 120 min.

Género: Drama, Romance, Bélico.

Reparto: Gabino Diego, Leonor Watling, Adriana Ozores, Luis Cuenca.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Manuel (Gabino Diego) es un joven anarquista entusiasmado con los cuadros. Trabaja como celador en el Museo del Prado. Cuando estalla la Guerra Civil Española en 1936, la República, por medio de la Junta Central del Tesoro Artístico, decide trasladar las obras de arte del Museo del Prado de Madrid a Valencia. Manuel consigue rescatar el cuadro del autorretrato de Francisco de Goya. La película transcurre en el Madrid republicano resistente con todas sus consecuencias: bombardeos, cartillas de racionamiento, registros, la incertidumbre de vivir el día a día (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: En noviembre de 1936, en plena Guerra Civil Española, comienza la evacuación de los cuadros del Museo del Prado. Uno de los celadores del museo, un joven de 28 años, Manuel, encuentra abandonado en la pinacoteca un autorretrato de Goya. Ante la amenaza de las bombas, que ya empiezan a caer, Manuel escapa del museo con el autorretrato bajo su ropa, con la intención de defenderlo de los posibles daños que pudiera sufrir el cuadro. A partir de ese momento, la historia narra la lucha personal que sostiene Manuel, ayudado por una joven, Carmen, y el abuelo Melquiades, para mantener intacta en toda su belleza la obra de Francisco de Goya frente al horror de la guerra (Tomado del material promocional que acompaña al DVD de la película original).

En el filme se retratan las carencias y necesidades humanas que durante la guerra se dan de manera inevitable. Por ejemplo, se exhiben las mentiras a las que una joven desposeída (Carmen), debe acudir para tratar de adquirir comida en esos periodos de racionamiento a los que se veía sometida la población civil. El director, Antonio Mercero, retrata así el intento de vivir una vida normal por parte de la gente común y corriente, a pesar de la guerra. Ello a partir de varios hechos reflejados en el filme; por ejemplo, la joven

desposeída, es adoptada por la familia del celador (debido a los ruegos de éste), para luego desposarse con él en matrimonio, en plena guerra, y casi bajo los bombardeos aéreos. Este enfoque de Mercero en la vida cotidiana, constituye la transposición al cine de propuestas anteriores llevadas por él con éxito a la televisión con series como *Verano Azul*.

En cuanto a los aspectos cinematográficos, uno que sobresale en el filme es la actuación de los actores, y sobre todo de las actrices, quienes fueron acreedoras de premios debido a su buen desempeño histriónico. En general, el filme trata de llevar a la categoría de héroe al ciudadano común que se esfuerza por cumplir sus principios a pesar de los riesgos que el ambiente de guerra conlleva, como lo es la actitud de Manuel de defender al Goya a toda costa.

En cuanto a la visión ideológica del film se puede decir que no presenta un sesgo hacia ninguno de los bandos en pugna, al menos dentro de los diálogos explícitos de los personajes; aunque el sólo hecho de que el personaje principal es víctima de fusilamiento por las tropas sublevadas, sugiere un enaltecimiento de las víctimas civiles del Madrid republicano.

A.18 Los niños de Rusia (España, 2001)

Ficha Técnica

Dirección: Jaime Camino.

País: España.

Duración: 93 min.

Productora: Tibidabo Films S.A., TVC, Vía Digital, Televisión Española (TVE).

Fotografía: Arturo Olmo, Martín Ardanaz, Rafael Solís.

Música: Albert Guinovart.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Durante la Guerra Civil Española (1936-1939), millares de niños españoles fueron evacuados a distintos países para alejarlos de los pesares del conflicto. Aproximadamente, tres mil niños fueron acogidos por la Unión Soviética. A través del

testimonio de varios de esos "niños", hoy adultos mayores, el filme indaga en su peripecia, a la vez que narra dramáticamente los hechos. Lo que era en principio una evacuación temporal se convirtió en un largo viaje, del que muchos no pudieron regresar hasta veinte años después. La victoria de Franco, la invasión de la URSS por los ejércitos alemanes en 1941, con los sufrimientos de la Segunda Guerra Mundial, las características del sistema estalinista, la educación soviética de los niños y su difícil regreso a España (en muchos casos imposible) fueron los acontecimientos que marcaron sus vidas (Cine.estamosrodando, 2012).

A.19 Silencio Roto (España, 2001)

Ficha Técnica

Dirección: Montxo Armendáriz.

País: España.

Fecha de estreno: 27/04/2001.

Duración: 110 min.

Género: Drama.

Reparto: Lucía Jiménez, Juan Diego Botto, Mercedes Sampietro, María Botto.

Guión: Montxo Armendáriz.

Productora: Oria Films S.L.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Invierno de 1944. Lucía, de apenas 21 años, llega a un pequeño pueblo de montaña. Allí, ocultos en la sierra, quedan grupos armados que no se resignan al triunfo del franquismo, los maquis, que sobreviven gracias al apoyo de algunos de los habitantes. Lucía conoce a Manuel y, a pesar del horror y el silencio que les rodea, va surgiendo entre ellos una pasión que mantiene viva su ilusión y la esperanza de que lleguen días mejores (Cine.estamosrodando, 2012).

A.20 El viaje de Carol (España, 2002)

Ficha Técnica

Dirección: Imanol Uribe.

País: España.

Fecha de estreno: 06/09/2002.

Duración: 103 min.

Género: Drama, Familiar.

Reparto: Clara Lago, Juan José Ballesta, Álvaro de Luna.

Productora: Televisión Española (TVE), Aiete Films S.A., Canal+.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Carol es una adolescente hija de madre española y padre norteamericano, viaja por primera vez a España en la primavera de 1938 en compañía de su madre. Separada de su padre, piloto en las Brigadas Internacionales al que ella adora, su llegada al pueblo materno transforma un entorno familiar lleno de secretos. Dotada de un carácter rebelde, se opone a los convencionalismos de un mundo que le resulta desconocido. La complicidad con Maruja, las lecciones de vida de su abuelo y su amor por su padre, le abrirán un universo de sentimientos adultos que harán de su viaje un trayecto interior desgarrado, tierno, vital e inolvidable (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: Imanol Uribe nos presenta un filme con mucha calidad en la producción, y una magnífica actuación de todo el elenco, pero sobre todo de la niña que interpreta al personaje central de la trama, Carol (Clara Lago). Sin embargo, no aporta ningún punto de vista nuevo o información importante que enriquezca el análisis de los eventos que interesan al presente estudio.

Sin embargo, Crusells (2006, p. 317), indica que un gran acierto fue la interpretación de los niños. Clara Lago fue “todo un descubrimiento, que posee una mirada

inolvidable”. El autor opina que la narración de los hechos de la guerra, tamizada y filtrada por los ojos de dos niños, le dio un ambiente de ternura que marca y distingue al filme: “el romance entre dos críos es un aspecto bastante llamativo y original que dota al mismo de un trasfondo emocional de ternura con el que Uribe (el director) consigue un punto de apoyo enormemente apropiado”, si bien es cierto que no raya en lo melodramático, pues no machaca la parte “sensiblera” de los hechos.

A.21 El laberinto del fauno (España, 2006)

Ficha técnica:

Dirección: Guillermo del Toro.

Estreno: Enero 2007.

Género: Aventura, Bélico, Drama, Fantasía, Suspense.

Origen: España, México.

Duración: 119 minutos.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Después de finalizada la Guerra Civil, una niña es conducida por seres fantásticos hacia otro mundo, menos cruel que el que le rodea, donde las secuelas de la guerra han sembrado el odio y la división. Su padre adoptivo se empeña en obligar a la madre a hacer cosas en contra de su voluntad. El mundo imaginario de la niña le aportan un escape a una vida propia, protegida de la crueldad del padrastro y la posguerra (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: Dirigida por Guillermo del Toro, esta película se granjeó la simpatía de las jóvenes generaciones, gracias a que su personaje principal lo constituye una niña que se ve rodeada por las persecuciones, ataques y crímenes selectivos derivados de las prácticas de guerra desarrolladas por el bando franquista. El futuro padrastro de la niña constituye el antihéroe del relato, representando la rigidez del régimen dictatorial que rodea los hechos

expuestos. La madre biológica bien podría ser la antítesis narrativa de la figura de la niña, pues en sus actuaciones, tan sólo se la ve aceptando la suerte adversa, producto de las secuelas de la GCE.

Siguiendo los postulados de Ibáñez (2010), podemos clasificar esta película como parte de un cine comprometido con la recuperación de la memoria histórica, que plantea nuevos debates sobre los acontecimientos, pero la “voluntad de cambio se caracteriza por arrastrar lastres del pasado, como esquivar los acontecimientos relevantes” (Ibáñez, 2010, p. 107).

A.22 Las trece rosas (España, 2007)

Ficha Técnica

Dirección: Emilio Martínez Lázaro.

País: España.

Fecha de estreno: 19/10/2007.

Género: Drama.

Reparto: Pilar López de Ayala, Verónica Sánchez, Gabriella Pession.

Productora: Enrique Cerezo Producciones Cinematográficas S.A.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: El 1 de abril de 1939, con la entrada en Madrid de las tropas de Franco, termina la Guerra Civil Española. Temiendo la sangrienta represión que se avecinaba, muchos republicanos huyen del país pero otros no pueden o no quieren, como las jóvenes muchachas protagonistas de esta historia real. Franco promete que solamente serán castigados los que tengan las manos manchadas de sangre. Y ninguna de esas chicas las tiene. Eran muchachas jóvenes, con ilusiones, que tenían novio, que iban al cine o a bailar y se divertían como podían en aquellos duros y grises días de la posguerra. Las detuvieron al mes de acabar la guerra. Algunas se conocían entre sí pero otras no. Sufrieron

duros interrogatorios policiales y finalmente fueron trasladadas a la cárcel de Ventas (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: Esta película relata una historia basada en hechos reales, acerca de militantes republicanas apresadas durante la dictadura franquista, que fueron fusiladas después de ser “juzgadas” por tribunales de facto que, lejos de buscar dilucidar la justicia en las sentencias, más bien eran movidos por intereses afines al régimen, y que buscaban validar una política de represión sobre los vencidos, dado que en muchas ocasiones, los juicios se resolvían con el fusilamiento sumario de los presos.

La actuación de las actrices es muy convincente, ya que revelan los diferentes caracteres de los personajes, cada cual a su manera y retratando reacciones muy naturales y lógicas ante la realidad atroz que les toca afrontar, como lo son por ejemplo, las reacciones de dolor y desesperación ante la sentencia de muerte que se ha dictado en contra de ellas, los esfuerzos por que su familia no sufriera más de la cuenta en esa situación, y las formas espontáneas de responder ante los verdugos, y de manera terminal frente al pelotón de fusilamiento que ejecuta la orden del tribunal de guerra.

A.23 La buena nueva (España, 2008)

Ficha Técnica

Dirección: Helena Taberna.

País: España.

Fecha de estreno: 14/11/2008.

Género: Drama.

Reparto: Gorka Aguinagalde, Magdalena Aizpurua, Joseba Apaolaza.

Productora: Lamia Producciones.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Miguel es nombrado párroco de un pueblo socialista coincidiendo con la sublevación de 1936. Desde el inicio de la guerra, el bando sublevado ocupa el pueblo y pronto se suceden los fusilamientos. En su lucha por defender a los represaliados, Miguel se enfrenta a la jerarquía eclesiástica y militar, poniendo en juego su propia vida. Basada en una historia real, la película recoge con fidelidad histórica el apoyo de la Iglesia católica al levantamiento contra la República, bautizado como "Santa Cruzada". A lo largo de tres años de Guerra Civil, Miguel siente cómo el propio clero se aleja del Evangelio, al amparar la represión de los sublevados contra la población civil (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: Esta cinta narra la historia de un sacerdote católico joven que es trasladado a una aldea de la Navarra de 1936, la cual es tomada por el bando franquista desde muy temprano momento de la GCE. Contrario a la postura oficial de la Iglesia católica, el nuevo sacerdote del pueblo se ve consternado por la crueldad de los procedimientos de los sublevados, en especial por los propiciados por la Falange y la Guardia Civil a los rivales republicanos.

A.24 La mujer del anarquista (España, 2008)

Ficha Técnica

Dirección: Peter Sehr, Marie Noëlle.

País: Francia, España, Alemania.

Fecha de estreno: 23/01/2009.

Duración: 90 min.

Género: Drama, Histórico.

Reparto: María Valverde, Juan Diego Botto, Ivana Baquero, Nina Hoss.

Productora: KV Entertainment, Zip Films, P'Artisan Filmproduktion GmbH, Ciné Boissière, Instinctive Film.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: En Madrid, Manuela (María Valverde), una mujer apasionada, espera el regreso de Justo (Juan Diego Botto), a quien ama más que a los grandes ideales de la revolución. Removerá cielo y tierra para volver a encontrarse con él. Paloma (Ivana Baquero), una niña pequeña, espera a su padre: solamente le conoce gracias a una fotografía que lo retrata como un hombre joven, guapo y fuerte. Las explosiones de las bombas son la música de su infancia. Crece en la adversidad, que le ha dado fuerza. Sabe defenderse en la vida. A los dieciséis años, se enfrenta a un hombre severo y duro al que le cuesta comprender (Cine. estamos rodando, 2012).

Comentario: Aquí se cuenta la historia de una familia que vive la guerra desde el bando republicano. El esposo y padre, combate a los sublevados que sitian Madrid. Más tarde, cuando la ciudad es tomada por las tropas franquistas, él desaparece del frente de batalla y la esposa inicia su búsqueda con los contactos que le quedan. Ella cae en una grave depresión tras la pérdida de su esposo, mas nunca cesa en su idea de que está vivo en algún lugar.

Después de indagar en múltiples sitios, encuentra indicios de que vive en Francia. De inmediato viaja con su hija, y se encuentran en una ciudad de aquel país. Lo que no sabía era que él trabajaba para la resistencia antifascista desde el otro lado de la frontera. Específicamente trabaja en compañía de otros exiliados, en el plan de asesinato de Franco.

A.25 Los girasoles ciegos (España, 2009)

Ficha Técnica

Dirección: José Luis Cuerda.

País: España.

Fecha de estreno: 29/08/2008.

Duración: 98 min.

Género: Drama.

Reparto: Maribel Verdú, Javier Cámara (I), Raúl Arévalo, Roger Príncipe.

Productora: Sociedad General de Cine (SOGECINE) S.A., Estudios Organizativos.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Orense, 1940. Cada vez que Elena (Maribel Verdú) cierra la puerta de casa, echa la llave a sus secretos. Su marido, Ricardo (Javier Cámara), amenazado por una despiadada persecución ideológica, lleva años escondido en el piso donde conviven con sus hijos: Elenita (Irene Escolar) y Lorenzo (Roger Príncipe). Salvador (Raúl Arévalo), un diácono desorientado tras su lucha en el frente, vuelve al seminario de Orense. Las dudas en la vocación del joven llevan al Rector a retrasar su acceso al sacerdocio durante un año. Mientras, Salvador dará clases en el colegio donde estudia Lorenzo, el hijo de Elena, a quien Salvador cree viuda. El diácono se obsesiona con ella y la acosa. La frágil realidad de la familia se tambalea (Cine.estamosrodando, 2012).

Comentario: Cabe hacer notar que la anterior aproximación histórica-descriptiva a filmes de la GCE tiene como objetivo profundizar en el contexto de análisis de la presente tesis, sin embargo no pretende ser un compendio exhaustivo de películas del tema referido. Existen películas no seleccionadas para el estudio, que se refieren a la Guerra Civil Española, pero no trabajan el tema en su trama principal, siendo su mención meramente anecdótica, o bien quizá para añadir interés a la trama principal. Es el caso de *El Mar*, por ejemplo, que se dedica a los conflictos y traumas de jóvenes que de niños presenciaron eventos de la guerra, pero que igualmente pudieron ser causa de otra tragedia; también entra aquí *El espinazo del diablo*, historia que acude a la época de la guerra pero no le dedica espacio más que a las vivencias de los niños de un orfanato rural, siendo las secuencias directamente relacionadas con la guerra muy escasas.

Anexo “B”

Fichas técnicas y síntesis descriptiva de películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

B.1 La Bestia Verde (República Democrática Alemana, 1962)

Ficha técnica:

Título original: *Das grüne Ungeheuer*.

Nacionalidad: República Democrática Alemana.

Año: 1961/62.

Escrito por: Herbert Freyer.

Dirigida por: Rudi Kurz.

Cámara: Hartwig Strobel.

Música: Wolfgang Hohensee.

Duración: 360 minutos (miniserie de televisión).

Reparto: Jürgen Frohriep, Székely Kati, Erik Klein, Dissel Werner, Otto Stubler.

(Fuente: *Ost-Film*, Este cine, 2012)

Síntesis Argumental: Guatemala 1954: Durante el Conflicto Armado Interno, el piloto alemán Morena (Jürgen Frohriep) se enrola en el ejército privado de la *United Fruit Company* que apoya a los contrarrevolucionarios. Más tarde vuela con el general Fuentes (Iván Malré) y la bella Chabelita (Kati Székely) a Honduras. Él es testigo de la

lucha de poder entre el coronel Fuentes y Hiarbas (Fred Duren) por el control general de las fuerzas armadas de la invasión. Convencido por Chabelita, Morena sabotea al ejército privado de mercenarios de la *United Fruit Company* y finalmente intenta escapar de Guatemala con ella (*Ost-Film* -Este cine-, 2012).

Comentario: “Guatemala 1954: donde el amor se confunde con el drama de la historia”, reza la propaganda de esta miniserie del género de ficción basada en hechos reales, único documento visual de su tipo que recoge los acontecimientos que rodearon la invasión de 1954 y posterior derrocamiento del gobierno constitucional, todo ello organizado por la CIA. Lo curioso de este material es que no se hizo público en Guatemala, hasta mayo de 2012, durante la III Muestra de Cine Internacional “Memoria Verdad y Justicia”, organizada por el director alemán Uli Stelzner, junto a un colectivo de asociaciones y personas individuales de varios países.

Valdés (2012, p. 2), indica que *La Bestia Verde*, “además de contar con actores y actrices destacados, es un ejemplo de la facilidad del cine para mezclar la ficción con la realidad, la proyección autobiográfica con la crítica social, la proclama política con la literatura, el “cine de la memoria” con el “cine de los sentimientos”.

Stelzner (2012, p. 3), revela que el escritor de la novela original, Schreyer le donó “la mitad de su humilde jubilación mensual” para la traducción del filme al castellano, luego de enterarse de las dificultades económicas de la muestra. Existe un elemento autobiográfico en la obra, quizá disfrazado, pues sucede que Schreyer peleó en la II Guerra Mundial, donde vivió “la muerte, la derrota, las ciudades devastadas, y cae prisionero de los norteamericanos”. Al final de la entrevista, el escritor indica: “Dile al público guatemalteco que uno de los propósitos fue contar lo que pasó de terrible e injusto en su país, y la literatura es el método más eficiente para ello. Sobrevive los tiempos”.

Stelzner también entrevista al productor, Rudi Kurz, quien le revela que *La Bestia Verde* fue tan exitosa en su estreno en la televisión germano oriental, que “consiguió vaciar las calles del país durante los 5 días seguidos de su exhibición”. Kurz indica también que “Lo mismo pasó en la URSS, con millones de espectadores” (Stelzner, 2012, p. 4).

B.2 El Norte (Estados Unidos, Reino Unido 1983)

Ficha Técnica:

Dirección: Gregory Nava.

País: Reino Unido, Estados Unidos.

Año: 1983.

Fecha de estreno: 11/10/1983.

Duración: 139 min.

Género: Drama, Thriller, Aventuras.

Reparto: Zaide Silvia Gutiérrez, David Villalpando, Ernesto Gómez Cruz.

Productora: Public Broadcasting Service (PBS), Channel Four Films, Independent Productions, American Playhouse, Island Alive.

(Fuente: Cine.estamosrodando, 2012).

Síntesis Argumental: Rosa y Enrique huyen de su remoto pueblo maya después de la muerte de sus padres a manos de las tropas del ejército, y salen para «el norte» (Estados Unidos) en busca de una vida mejor y más segura (Cine.estamosrodando, 2012).

Análisis descriptivo: Esta película, del género de ficción, relata la odisea de dos mayas guatemaltecos, producto de su intento por salvar sus vidas ante el Conflicto Armado Interno (CAI). Algo valioso del filme es que, en su inicio brinda un retrato de la vida familiar maya del altiplano guatemalteco, la cual es presentada como alegre y desenfadada, es decir, despojada del aura de tristeza y mutismo con que los mayas han sido representados de manera habitual en el cine guatemalteco hecho por mestizos.

Tras esa estampa cotidiana, y en abierta contradicción con su espontaneidad y apertura (antítesis), se hacen presentes los miembros del Ejército de Guatemala, a la búsqueda de líderes de la comunidad sospechosos de colaborar con la guerrilla. Cabe decir que esta invasión de las aldeas indígenas fue un hecho recurrente durante el CAI.

B.3 Cuando tiemblan las montañas (Estados Unidos, 1983)

Ficha Técnica:

Titulo original: *When the mountains tremble*.

Nacionalidad: Guatemala/Estados Unidos.

Directores: Tom Sigel, Pamela Yates.

Idioma original: inglés.

Duración: 82 min.

Producción: Peter Kinoy.

Productora: Asociación de Comunicación Alternativa Visión y Slylight Pictures.

Música: Rubén Blades.

(Fuente: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2012)

Comentario: Rigoberta Menchú, una campesina indígena cuya lucha la ha transformado en la voz e imagen de su pueblo, narra la historia reciente de Guatemala. Ella habla de la riqueza de su cultura, de la fuerza y coraje de su gente, quienes luchan día a día contra la represión y discriminación. Los hilos de esa historia se entretajan con un antiguo mito maya, ayer y hoy de un mismo pueblo (Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2012).

Análisis descriptivo: De los realizadores Tom Sigel y Pamela Yates, esta película de género documental, constituye un relato audiovisual y autobiográfico de Rigoberta Menchú, premio Nobel de la Paz 1996. Ella relata su vida de niña en los campos de cultivo de algodón, y cómo los agroquímicos arrojados sobre los recolectores provocaron la muerte de su hermano. Por otro lado, relata la manera en que otro de sus hermanos es torturado y muerto por el ejército a la vista de todo el pueblo. Se documentan con materiales originales y recreados, los hechos de violencia sufridos por el pueblo indígena durante el Conflicto Armado.

Las masacres y hechos sangrientos que se narran en el filme, documentan fielmente la época de matanzas y violación de todos los derechos inherentes al ser humano, producto de la barbarie de la guerra, y sobre todo, de las políticas gubernamentales de “tierra

arrasada”, que consistía en “quitar el agua al pez”. Esta frase se refiere al hecho de retirar a la guerrilla sus fuentes de abastecimiento, lo que significaba eliminar aldeas completas arrasando con todo lo que en ellas había, incluyendo sus habitantes.

B.4 Titular de hoy: Guatemala (Finlandia 1983)

Ficha Técnica:

Título original: *Päivän Otsiko: Guatemala*.

Nacionalidad: Finlandia.

Año: 1983.

Dirección: Mikael Wahlforss.

Productora: www.epidemzot.com.

Duración: 60 minutos.

(Fuente: FLACSO, 2011)

Síntesis argumental: *Titular de hoy: Guatemala* es un documental de guerra. Dos periodistas estadounidenses, Allan Nairn y Jean-Marie Simon, exploran el Conflicto Armado Interno de Guatemala en 1982. Tras la llegada al poder del general Efraín Ríos Montt, estos periodistas publican información que los grandes medios de comunicación estadounidenses han ocultado, debido a estar alineados a la política del gobierno republicano de Ronald Reagan. Este gobierno le oculta a los contribuyentes norteamericanos la ayuda bélica que su administración le continúa proporcionando al ejército guatemalteco, a pesar de la prohibición explícita que el Congreso de ese país ha promulgado. De esa manera, los medios internacionales silencian las dimensiones de la guerra en Guatemala, mientras que Ríos Montt dirige a lo largo de 18 meses la mayor cantidad de atrocidades y violaciones a los derechos humanos en contra de la población civil. Allan Nairn y Jean-Marie Simon se convierten en los personajes incidentales de este documental del realizador finlandés Mikael Wahlforss, quien les acompaña tanto en

Guatemala como en los Estados Unidos (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO-, 2011).

Comentario: El director Mikael Wahlforss presenta esta película, en la cual se documenta el recorrido periodístico que en la vida real fue hecho por los estadounidenses: Allan Nairn y Jean-Marie Simon. Esta última ha tenido mucha repercusión en la memoria gráfica del CAI debido a sus fotografías que al mismo tiempo recogieron la crudeza de la maldad de los opresores, así como la desprotección y vulnerabilidad de las víctimas.

Después de retratar los cadáveres de presuntos guerrilleros ejecutados por el ejército, y de filmar las explicaciones de los oficiales sobre la manera de practicar la política de “quitar el agua al pez”, eufemismo que justificaba la masacre de civiles que apoyaban a la guerrilla, los periodistas retornan a EE.UU. e intentan vender su material a los grandes periódicos.

B.5 Voces Inocentes (México, 1995)

Ficha Técnica:

Año: 1995.

Duración: 120 min.

Nacionalidad: México/EE.UU./Puerto Rico.

Director: Luis Mandoki.

Guión: Oscar Torres & Luis Mandoki.

Música: Andre Abujambra.

Fotografía: Juan Ruiz Anchía.

Reparto: Leonor Varela, Carlos Padilla, Ofelia Medina.

Productora: Lawrence Bender Productions / MUVI Films / Organización Santo Domingo / A Band Apart.

Género: Drama.

(Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Síntesis argumental:

Chava (Carlos Padilla) es un niño de 11 años que vive en un pueblo de la periferia de San Salvador, atrapado entre el ejército y la guerrilla salvadoreña. Después de que su padre abandonara a la familia, en plena guerra civil, Chava pasa a ser "el hombre de la casa". En esta época, el gobierno reclutaba niños de doce años. Así que a Chava sólo le queda un año de escuela antes de ser movilizado (Filmaffinity.com, 2012).

Comentario: Esta película fue considerada para figurar en la presente tesis debido a su cercanía, tanto geográfica como histórica con la realidad de Guatemala. De hecho, en el relato rara vez se mencionan nombres de lugares y personas, de manera tal que el espectador guatemalteco puede sentirse identificado plenamente con los hechos sucedidos en la cinta. Este parecido también es consecuencia de que fue rodada en México, por lo que los escenarios son neutros y muy parecidos a los pueblos y ciudades guatemaltecos. Asimismo se realizó con actores mexicanos que procuraron imitar el acento y los modismos centroamericanos.

Otra razón de haberla incluido, es que no se refiere a las estructuras políticas propias de El Salvador, sino que más bien se limita a recrear las vivencias de la cotidianidad de los habitantes de una zona marginal urbana, y las consecuencias que la guerra tuvo sobre las mismas. Por otra parte, interesa el tratamiento del tema desde el género de ficción.

Como resultado de lo anterior, la historia relatada en la película: niños vulnerados por la guerra, es aplicable a los hechos sucedidos en el Conflicto Armado de Guatemala, tanto como en el salvadoreño. Por último, el protagonismo de los niños actores hace que sea muy recomendable su uso en los ámbitos educativos, en busca de la identificación de los espectadores con los roles y vivencias de los mismos.

B.6 Hombres Armados (EE.UU. 1997)

Ficha Técnica:

Título: *Men With Guns.*

Año: 1997.
Duración: 128 min.
Nacionalidad: EE.UU.
Director: John Sayles.
Música: Mason Daring.
Fotografía: Slawomir Idziak.
Reparto: Federico Luppi, Damián Delgado, Dan Rivera González.
Productora: Sony Pictures .
Premios: 1997: San Sebastián: Premio de la Crítica Internacional.
1998: Globos de oro: Nominada Mejor película de habla no inglesa.
Género: Drama.
(Fuente: Filmaffinity.com, 2012).

Síntesis argumental:

El Dr. Fuentes es un hombre en busca de su legado: siete estudiantes de medicina que entrenó para trabajar en villas nativas paupérrimas. Pero desde el inicio comienza a sospechar que “hombres armados” llegaron antes que él, y es confrontado a cada paso con realidades sangrientas que siempre ignoró. Ahora, su búsqueda está casi frustrada, a excepción de una mítica villa ubicada en las profundidades de la selva: un último refugio de la esperanza llamado “Cerca del Cielo” (Filmaffinity.com, 2012).

Comentario:

A pesar de que la película es de factura estadounidense, filmada en México y con actores mexicanos, existen razones para afirmar que se reflejó más el Conflicto Armado guatemalteco que el de otros países. El relato de los niños y de los habitantes de las áreas indígenas, respecto de las masacres y las torturas infringidas por el ejército a la población civil, se presentaron en mayor medida en el lado guatemalteco. Esto es debido a que el conflicto zapatista que se inició en 1994 en Chiapas, se desarrolló con otra logística por parte del ejército mexicano, pues no llegaron a sistematizar la táctica de la “tierra arrasada” como estrategia de guerra, lo cual sí sucedió en el conflicto guatemalteco.

Otra razón para suponer lo anterior, la dan los escenarios, que son similares a los de las regiones guatemaltecas donde se dio el conflicto armado. Además, un detalle interesante es el traje indígena de una de las protagonistas, que, si bien es cierto se parece al de las nativas chiapanecas mexicanas, es más cercano por el diseño del bordado a los trajes de las indígenas guatemaltecas. Para completar la doble interpretación, los nombres de los lugares aparentemente son ficticios, por lo que pueden identificarse con cualquiera de los dos países.

La historia relatada trata de un grupo de médicos practicantes que se deciden a ir a los lugares más pobres de la república para atender a la gente necesitada. Al cabo de algunos años, el profesor universitario que tuvo la iniciativa de enviarlos a esa especie de misión médica, se decide a visitar a sus estudiantes, solo para descubrir que muchos de ellos habían sido asesinados por el ejército, por haberlos considerado colaboradores de la guerrilla.

Según el sitio de internet “Cine para Católicos”, la película fue elegida entre las diez mejores películas de 1998 por la Conferencia de Obispos Católicos de EE.UU.

B.7 Los civilizadores: los alemanes en Guatemala (Guatemala, Alemania 1997)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: Alemania 1997.

Duración: 130 min.

Director: Uli Stelzner y Thomas Walter.

Producción: Iska.

Premios: 1998 *Award for Best Documentary by Fiba Filmbank*, Inglaterra, 2000

One World Film, premio de la Television Alemana.

(Fuente: Iskacine, 2011)

Síntesis argumental: En Guatemala existe desde hace más de un siglo una pequeña pero muy influyente colonia alemana. Su prosperidad empieza con el éxito del café y continúa

en forma casi ininterrumpida hasta el presente. Convencidos de pertenecer a una cultura superior, tratan de imponer de una forma colonizadora a Guatemala su modelo de civilización. La película retrata varias generaciones de familias. La película recorre cuestiones de poder, identidad y civilización (Iskacine, 2011).

Comentario: Esta es una película de Uli Stelzner, un reconocido documentalista de origen alemán. Aunque la mayor parte de la película se dedica a dar cuenta de la manera en que los emigrantes alemanes hicieron vida en territorio guatemalteco, un segmento importante de la misma se centra en relatar la violencia que se desató durante el Conflicto Armado.

Por ejemplo, está documentada la masacre de Panzós, Alta Verapaz, ocurrida el 29 de mayo de 1978, cuando militares atacaron una manifestación pacífica con un saldo trágico de más de 100 muertos. Los campesinos solicitaban la legalización de tierras que habían habitado durante años, lucha que los enfrentó con los terratenientes blancos a quienes se había otorgado dichas tierras por precios irrisorios por parte del gobierno de Jorge Ubico, en la década de los años 30.

B.8 ¡Los diablos no sueñan! (Alemania, Suiza, Inglaterra, 1998)

Ficha técnica:

Duración 90 minutos.

Título original: *Devils don't Dream*

Director: Andreas Hoessli.

Nacionalidad: Suiza, Inglaterra, Alemania.

Género: Documental.

Premios: Peace Film Prize, 1996 Berlin International Film Festival.

First Prize, 1996 Valladolid International Documentary Film Festival (España)

1997 Human Rights Watch Film Festival.

(Fuente: CEUR, 1998)

Síntesis argumental: Un retrato del ex presidente de Guatemala, Jacobo Arbenz Guzmán, hijo de inmigrantes europeos, un militar que resultó revolucionario. Arbenz intentó abolir las estructuras rígidas y absolutas coloniales en las que viven los sectores en extrema pobreza, sometidos a la estratificación social sostenida por la clase dominante de Guatemala. En su intento de redistribuir la propiedad, ofreciendo títulos de propiedad a familias campesinas, Arbenz se encontró con la oposición política, hasta que finalmente fue derrocado por la CIA, y se vio obligado a exiliarse (Universidad de San Carlos de Guatemala. *Revista del Centro de Estudios Urbanos y Regionales*, CEUR, p. 25, 1998)

Comentario: Película que narra la vida política de Jacobo Arbenz Guzmán, presidente del segundo gobierno del período revolucionario. La atmósfera del filme se tiñe de la nostalgia que quedó en las esferas intelectuales y progresistas de la sociedad guatemalteca por el régimen democrático revolucionario.

B.9 Descubriendo a Dominga (Estados Unidos 2002)

Ficha Técnica:

Dirección: Patricia Flynn.

Nacionalidad: EE.UU/Guatemala 2002.

Género: Drama documental.

Duración: 60 minutos.

(Fuente: Harvard University, 2010).

Síntesis argumental: Denese Becker, de 27 años, decide regresar a la aldea de Guatemala donde nació en busca de sus raíces. Denese, nacida Dominga, tenía nueve años cuando se convirtió en la única superviviente de la masacre maya de Río Negro en 1982. Dos años más tarde fue adoptada por una familia estadounidense. Un viaje de descubrimiento y encuentro con los testimonios vivos del genocidio. La película narra el viaje a su antiguo hogar, el descubrimiento y despertar político, dando testimonio ardiente de una tragedia

hemisférica y un crimen político vergonzoso (Harvard University: David Rockefeller Center for Latin American Studies, DRCLAS, 2010).

Comentario: La cadena HBO llevó a la pantalla la historia real de Dominga Sic, superviviente de la masacre de Río Negro, ocurrida el 13 de marzo de 1982 en el departamento de Alta Verapaz, situado en la región norte de Guatemala. En dicha masacre murieron 173 personas, la mayoría niños y mujeres. Dominga contaba con doce años cuando ocurrió el hecho (Hoppin_Mad 2003).

La película es del género testimonial autobiográfico, pues se describen los hechos que rodearon la infancia de la protagonista. La historia comienza en el tiempo presente, en el que la protagonista está radicada en Dakota del Norte, y está casada con un estadounidense con el que ha procreado dos niños. Dominga relata su origen, en la región de Rabinal, Guatemala. Empieza contando los recuerdos traumáticos que la han atormentado por décadas: la persecución y muerte de sus padres. Su padre había salido de su pueblo en busca de alimentos, y fue asesinado por los militares en una aldea vecina. Pocas horas después, fuerzas de las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC), especie de tropas paramilitares entrenadas por el Ejército de Guatemala, se hicieron presentes en San Francisco, reunieron a los pobladores, y después de arrastrarlos por los ríos y terrenos cercanos, los concentraron en una colina donde dieron muerte a todos.

Dominga recuerda cómo su madre le dio órdenes de coger a su hermanita de un año, y correr hacia el bosque. Ella lo cumplió de manera tal que, se alejó del poblado luego de escuchar las detonaciones del fusilamiento masivo de su gente. Vagó por las colinas durante 15 días, y a pesar de intentar alimentar a su hermana con frutos silvestres, murió en sus brazos. Con sus propias manos hubo de enterrarla.

De manera inmediata, sus familiares la enviaron a la Ciudad de Guatemala en busca de quien la protegiera, dado el peligro que corría al ser superviviente de una masacre. Su salvación llegó de los EE.UU., al ser parte de un programa que daba en adopción a niños huérfanos por la guerra.

B.10 Guatemala: La tierra arrasada (España, México, Guatemala, 2002)

Ficha Técnica:

Dirección: José Gayá.

Producción: Colectivo Miradas.

País: Guatemala, España, México

Año: 2002.

Duración: 51 minutos.

(Fuente: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2012)

Síntesis argumental: En 1996 se firmaron los acuerdos de paz en Guatemala, después de 36 años de guerra civil y más de doscientos mil muertos. Este documental da la palabra a los testigos del terror más absoluto que se vivió durante los comienzos de los años 80. También nos cuenta cómo la gente se organizó para sobrevivir a la estrategia del ejército de eliminar todo apoyo a la insurgencia. Hoy la concentración de las tierras por parte de los terratenientes sigue provocando inquietud entre los campesinos que luchan contra la impunidad y se organizan para llevar a juicio a los responsables de las masacres, que hoy aún, siguen en los altos cargos del poder en Guatemala. Este documental es de dureza no fácil de soportar. (Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2012).

Comentario: Del director José Gayá, este documental narra la tragedia vivida por varios poblados del norte de Guatemala, en Ixcán, Quiché. En 1982, durante el régimen de facto del General Efraín Ríos Montt se dieron las peores masacres en dicha área. En Ixcán y en Cuarto Pueblo murieron cientos de personas a manos del Ejército de Guatemala y de las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC). El material está hecho a partir de entrevistas de supervivientes de las masacres, quienes abundan en detalles dramáticos de los momentos vividos.

En 2002, año en que fue hecho el documental, el gobierno del FRG era dirigido de hecho por el genocida Ríos Montt, elegido como presidente del Congreso de la República

en 1999, durante comicios libres y democráticos. Esta incoherencia histórica habla de la importancia de no guardar silencio sobre estos hechos.

B.11 *Testamento* (Alemania 2003)

Ficha Técnica:

Género: Documental.

Nacionalidad: Alemania.

Guón, dirección y montaje: Uli Stelzner y Thomas Walther.

Fotografía: Thomas Walther.

Sonido: Otto Silva.

Música: Tito Medina y Paulo Alvarado.

Financiamiento: Apoyo financiero del Fondo de Fomento Cinematográfico de Baja Sajonia y Hesse, Alemania.

Producción: ISKA.

(Fuete: Iskacine, 2011)

Síntesis argumental:

Alfonso Bauer Paiz, abogado de 84 años, lucha por la justicia social, en busca de la dignidad para su país, lo defiende contra la intervención, los regímenes militares y las inescrupulosas empresas multinacionales. Repetidamente es perseguido y forzado al exilio, donde es a la vez testigo y protagonista de las revoluciones de América Latina. Pero el precio de los ideales es alto: amigos, esposas e hijos fallecen a temprana edad. Finalizado el largo Conflicto Armado en Guatemala, regresa de su largo exilio, y después de décadas de dictadura, participa en las primeras elecciones libres y en 2000 es elegido diputado al congreso, lugar que ya ocupara cuando era joven. Pero esta vez, el Congreso lo preside un general. La larga lucha de Alfonso Bauer Paiz parece perdida (Fuete: Iskacine, 2011).

Comentario: Constituye un tributo a la vida de Alfonso Bauer Paiz, ministro de los gobiernos del período revolucionario guatemalteco (1944-1954). A pesar de su avanzada edad, Bauer aún es diputado al Congreso durante el rodaje de la película documental. Él detalla de manera vasta, las experiencias vividas durante el régimen revolucionario, así como la violencia desatada tras la invasión mercenaria pro-norteamericana que terminó con el sueño democrático de los revolucionarios.

B.12 El Jute (Guatemala 2008)

Ficha Técnica:

Producción: Grupo de Apoyo Mutuo -GAM-.

(Nota: Por razones de seguridad, el GAM omite la autoría pormenorizada del video).

Síntesis argumental: El 19 de octubre de 1981 desaparecieron ocho miembros de la comunidad del Jute, sin que a la fecha el Estado Guatemalteco haya dado respuesta del paradero de estas personas. En el año 2005 a requerimiento de GAM y por el mandato que se le otorga al Procurador de los Derechos Humanos, se logra girar la orden de captura de los presuntos responsables del hecho, los cuales guardan prisión preventiva en la actualidad (Grupo de Apoyo Mutuo, GAM, 2011).

Comentario: Con el título completo de “Dignificación del caso El Jute”, este material documental relaciona los hechos que se dieron el 17 de diciembre de 1981, en Chiquimula, población del extremo oriental del país. Este hecho es singular, puesto que en la memoria histórica guatemalteca se tiene claro que los pueblos indígenas del occidente y del norte del país fueron los que recibieron el peor castigo del Conflicto Armado Interno, sin embargo, este material da luz a un hecho que involucró a la población mestiza oriental en la muerte extrajudicial de varios de sus habitantes.

El material está producido por el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), fundado en 1985 por las víctimas supervivientes del Conflicto Armado guatemalteco. En relación con este tema, el GAM ha presentado varias denuncias ante la justicia, como la que hizo en 2010, en

contra de la cúpula militar de Guatemala en 1981, “por su responsabilidad en la violación, tortura y detención ilegal de pobladores de la aldea El Jute, Chiquimula” (Orantes, *Prensa Libre*, 30 de agosto de 2010).

B.13 Pintando Alas de Mariposas (Guatemala, 2009).

Ficha Técnica:

País: Guatemala.

Año: 2009.

Duración: 31 min. 38 seg.

Categoría: Cortometraje.

Realizadores: Merlin Hernández, Tom Martínez.

Producción: TV-USAC.

(Fuente: Cinemateca Universitaria, USAC, 2011)

Síntesis argumental: A aquel agosto de 1989, se le denominó agosto negro, ya que en menos de quince días, diez líderes estudiantiles, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, fueron detenidos arbitrariamente. Cinco de ellos fueron ejecutados extrajudicialmente y los otros sufrieron desaparición forzada (Fuente: Cinemateca Universitaria, USAC, 2011).

Comentario: Merlin Hernández, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, produce este material de 32 minutos, el cual narra un hecho de la guerra guatemalteca acaecido luego de reinstaurado el régimen democrático en 1986. Tres años después de iniciado el gobierno del Lic. Marco Vinicio Cerezo, en Agosto de 1989, se produce el secuestro y la ejecución extrajudicial de diez estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

El documental universitario se refiere a sus “mártires” como “luchadores del pueblo”, y precursores de la reforma universitaria, así como del movimiento estudiantil. Vale decir que a la fecha de escribir estas líneas, el material se encontraba inédito, pues aun

se aprestaba a concursar en los eventos audiovisuales propios de su naturaleza, para ser exhibido ampliamente.

B.14 La Isla, archivos de una tragedia (Guatemala, Alemania, 2009)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: Alemania, Guatemala (2009).

Duración: 85 minutos.

Género: Histórico Documental.

Dirección y guión: Uli Stelzner.

Producción ejecutiva: Uli Stelzner, Zoran Solomun y Elke Benz.

Director de fotografía: Guillermo Escalón.

Música: Nim Ala, Paulo Alvarado.

Guión: Alina Teodorescu.

Fotografía: Guillermo Escalón.

(Fuente: El espectador imaginario 2012).

Síntesis argumental: Guatemala, 2005. Una explosión saca a la luz el archivo que la policía nacional había mantenido en secreto desde los años cuarenta, y que recoge con sumo detalle fichas de más de 200.000 guatemaltecos. Espiados, torturados, asesinados, por su creencia política. Por todos es conocida la existencia de los "escuadrones de la muerte" (grupos paramilitares de extrema derecha), el archivo pone de manifiesto no sólo la confirmación de que tras todos estos asesinatos se encontraba el gobierno, sino también la colaboración de la CIA para llevar a cabo el golpe de estado de 1954 (El espectador imaginario 2012).

Comentario: Esta película documenta el proceso de recuperación de más de 80 millones de documentos secretos de la Policía Nacional guatemalteca, que fueron encontrados por casualidad, luego de una explosión fortuita, ocurrida en 2005. El director alemán Uli Stelzner se basa en este archivo para contar el relato trágico de un pueblo que perdió su

historia en cámaras secretas de tortura, represión y asesinato. “La isla” era llamado este retén, que además de almacenar documentos, servía de celda de castigo para, a partir de tormentos, hacer hablar a los supuestos rebeldes.

Además de los trabajadores del Archivo de la Policía Nacional (conocido como La Isla), en la narración se introducen otros protagonistas que aunque no son empleados, sí están ligados al lugar: los hermanos Armando y Verónica Morales, quienes narran su trágica vida. Elías Barahona, Jefe de Relaciones Públicas del Ministerio de Interior, de 1976 a 1980 cuenta la historia desde las entrañas de la institución, y la única actuación, la de Jon Dunn (reconocido catedrático universitario audiovisual), interpretando a un agente de la CIA. Aparecen también imágenes que filmó el ejército estadounidense, “son imágenes nunca vistas” (en Guatemala), asegura el director, Stelzner (Valdizán, 2010, publicación en internet).

“Llegó la hora de conocer verdades...” es la primera frase dicha en La Isla. Stelzner introdujo cámara, proyectores de imágenes y a su equipo -muchos de ellos guatemaltecos- en el laberinto. Valdizán (2010), apunta que: “El reto era monumental: despegarse del papel empolvado de las fichas y contar una historia. El director, también guionista, lo logró”.

Uli Stelzner explica la naturaleza de su cine de la siguiente manera:

Lo nuestro es *cinema for the people* [cine para el pueblo]. Contamos historias que realmente le peguen y le entren a la gente. Siempre tratamos de ser muy creativos con nuestras imágenes y con la forma de narrar la historia. Pero no hablo de un cine experimental; realmente tenemos el objetivo de hacer un cine que concientice a la gente (Stelzner, citado por Valdizán, 2010).

Según Valdizán (2010), Stelzner se aleja de la idea del “cine por el arte” o del intento por satisfacer el individualismo del cineasta. Él tiene claro que le interesa presentar ángulos de la realidad de los que no se habla demasiado. El director opina que en Guatemala hace falta “más lectura de películas”; el cine comercial ha acostumbrado a determinada forma de ver y es necesario situar la mirada en otros materiales y aprender a interpretarlos.

B.15 Granito de arena (EE.UU. 2011)

Ficha Técnica:

Nacionalidad: EE.UU.

Productor: Paco de Onis

Editor: Peter Kinoy

Director: Pamela Yates

Estreno: 2011, Festival de Cine Sundance

(Fuente: Prensa Libre, 2012).

Síntesis argumental: Granito de arena surge casi 30 años después de la primera visita que hizo a Guatemala Pamela Yates. En aquel entonces fue testigo de la situación de violencia e impunidad que afrontaba el país y eso lo plasmó en su primer documental.

La realización de esta producción no fue un hecho pensado. “Una abogada española que trabajaba con un grupo de personas en la presentación de evidencias para llevar a juicio a varios responsables de las masacres ocurridas a principios de la década de 1980 se puso en contacto con Yates. Le pidió que buscara entre el material no utilizado en Cuando las montañas tiemblan algo que pudiera ayudar como prueba en el juicio contra Efraín Ríos Montt, que se preparaba en España”, dice Julio Solórzano Foppa -hijo de Alaíde Foppa, periodista secuestrada y desaparecida en 1980-, quien coordina la agenda de Yates en el país.

Así fue como se encontró la grabación de una entrevista con Ríos Montt, que aparece también en el primer documental de Yates. Ahora, en *Granito de arena*, aparece otra parte inédita, y es la que ha servido como evidencia fundamental contra el militar retirado. Más información en la página oficial de la cinta: <http://www.granitofilm.com> (Fuente: Prensa Libre, 2012).

Anexo “C” Propuestas de análisis fílmico del cine histórico.

C.1 El modelo ORA: Observar, Reflexionar, Aprender (de la Torre 1996)

A la luz de los postulados sobre los que se basa el AI, los miembros del GIAD han estado desarrollando por más de diez años el modelo ORA, que significa Observar, Reflexionar, Aplicar. Según de la Torre, surge como resultado de un “largo proceso de discusión, contrastación y experimentación con profesores y alumnos de ciencias de la educación”. Es presentado como un procedimiento válido para “utilizar con provecho cualquier estímulo”, y como “herramienta intelectual para apropiarnos del medio”. Es un modelo de análisis y aproximación sistemática al cine desde los objetivos escolares. Consta de los siguientes pasos:

Fase 0: experiencia previa

El proceso de aprendizaje alcanza su mayor consistencia y solidez cuando se transfiere o aplica lo aprendido a otras situaciones o contextos. Así pues, se entenderá que toda referencia previa de los temas a trabajar, estarán de alguna manera confluyendo junto con los elementos nuevos aportados. Muchas veces, de todo lo que percibimos, tan sólo aquello de lo cual se tiene conciencia o algún esquema previo, es lo que adquiere significado (de la Torre, 1996, p. 88).

Fase de observación y comprensión

En ella se incluye:

1. Descripción del contexto: Es el marco de referencia que ayuda a explicar el significado y alcance de lo que está sucediendo. Nos referimos a la ubicación, el espacio y el tiempo. Investigamos respecto de la información encontrada: quién lo dice, para qué lo dice y cuándo lo dijo. Muchas veces el cambio en el estudiante depende de las características contextuales: hábitos, creencias y reglas asumidas. Al indagar respecto de las que suceden en el filme, de alguna manera conectamos con las suyas. También

se clarifican las condiciones socioculturales, institucionales, personales y técnicas (referidas a los aparatos o documentos auxiliares presentados) (de la Torre, 1996, p. 90).

2. Descripción de la situación: Se pretende averiguar y adentrarse en las temáticas encontradas, observar los elementos humanos, naturales, materiales y estratégicos, así como su funcionamiento. Se observan las interacciones y códigos dominantes, sean verbales, icónicos, dinámicos o simbólicos. Se profundiza la observación buscando las intencionalidades de los elementos más sutiles: comunicación no verbal, actitudes, apoyos gráficos, uso del lenguaje.
3. Comprensión del hecho desde la materia que se trabaje: educativo y didáctico, histórico, matemático, etc. Se atienden los valores explícitos o implícitos, los roles desempeñados por los personajes, los elementos relativos a la materia: en el caso de los valores didácticos serían la motivación, el clima del aula, las relaciones entre estudiantes, etc. Para ir más allá de las apariencias, se atienden las relaciones de causa y consecuencia (si existen). “Se trata de desvelar el problema a la luz de la información de que disponemos” (de la Torre, 1996, p. 91-92).

Fase de reflexión (y relación)

La reflexión es el “acto por el que elevamos a nivel de conciencia cuanto nos rodea o atañe”. Esta interiorización del problema es un paso que precede al cambio. A diferencia de los modelos expositivos (que no la contemplan), la reflexión adopta una modalidad cognitiva distinta en cada paso o momento (de la Torre, 1996, p. 93-95):

1. Destacar las ideas o alternativas principales y secundarias (proceso de síntesis): técnicas como la arborificación o mapas conceptuales ayudan a clarificar las ideas.
2. Relacionar las ideas con la materia o contenido: generar nuevas ideas a partir de las anteriores. Se busca aprovechar al máximo cualquier posibilidad de alcanzar los objetivos del curso o materia.
3. Interpretar las ideas y tomar decisiones: El alumno expresa una opinión razonada, una interpretación fundamentada con la toma de decisiones justificada. Esto se desarrolla en un triple nivel: lo teórico (orientación, enfoque), lo estratégico (forma de plantear y resolver el problema), y lo práctico (posible aplicación y consecuencias).

La estrategia se orienta más al desarrollo de habilidades y al cambio de actitudes que a la clarificación conceptual, asimilación de conocimientos o ampliación de significados. Persigue que el educando genere alternativas y tome decisiones prácticas.

Fase de aplicación

Se hace un nuevo uso de la información, se reutiliza el significado. En ella se pone en práctica todo el proceso: conocimiento del problema, información dada por la realidad descrita o simulada vista en la película y nociones del contexto de en donde se actuará. Esto se hace en tres pasos (de la Torre, 1996, p. 96-98).

1. Optimización e innovación: exploración de nuevas alternativas.
2. Aplicación a situaciones o contextos familiares: traslado de las circunstancias del conflicto visto hacia problemáticas reales del entorno del estudiante.
3. Valoración del propio aprendizaje: preguntas que persiguen hacer consciente al estudiante de sus logros a partir de la técnica ORA.

Guía para el modelo ORA (de la Torre, 1996, p. 99-100)

Ficha Técnica

Título (castellano y original):	Fotografía:
Dirección:	Montaje:
Producción:	Música:
Año de producción:	Intérpretes (personajes):
Duración:	Editora o distribuidora:
Guión:	

I. Observar y comprender

1. QUÉ. Tema y argumento.
2. PARA QUÉ. Mensaje que sugiere (exaltación o crítica de valores).
3. DONDE. Contexto, ambientes, situaciones, sociedad que describe.
4. QUIÉN. Los personajes (roles, valores, situaciones que afrontan).
5. CÓMO. Estrategias, situaciones, simbolismos de que se vale. Lenguaje del cine: sonido, luz, color, paisajes, planos, símbolos, contrastes.

II. Reflexionar / relacionar

1. interpretar el argumento y las escenas relevantes a la luz del tema y del mensaje.
2. Relacionar algunos hechos o escenas con acciones o valores educativos.
3. Relacionar ideas o escenas con aspectos educativos o de formación.
4. ¿Qué ideas sugiere para la formación? Relacionar con lecturas realizadas.
5. ¿Qué podemos aprender para la vida cotidiana o profesional?

III. Aplicar

1. Sentido y destinatarios: Tipo de curso o materia, de situación, de destinatarios a quienes será proyectado.
2. Objetivos formativos: Según interés del curso.
3. Contenido: Relacionándolos con el curso.
4. Actividades sugeridas para el aprendizaje.
5. Metodología: Forma de plantear y resolver el problema.
6. Documentación: Otros materiales de apoyo.

C.2 Uso del cine histórico en el ámbito universitario

Propuesta de de los Reyes (2011)

En su curso “Historia, cine y escuela”, que imparte en el área de Historia de la Universidad Autónoma de Madrid, Jose Luis de los Reyes Leoz, trabaja una propuesta de análisis de los filmes relacionados al tema, que consta de:

- ✓ introducción
- ✓ ficha técnica
- ✓ sinopsis del argumento
- ✓ personajes
- ✓ secuenciación de la película

Además de eso, de los Reyes desarrolla una Unidad Didáctica, que consta de:

- ✓ Introducción y objetivos: Área de conocimiento del medio, de Educación artística, Literatura y Lengua Castellana,
- ✓ Contenidos: conceptos, procedimientos, actitudes, evaluación
- ✓ Actividades: debate, representación, lluvia de ideas, manipulación de mapas, materiales
- ✓ Metodología: Reflexión, socialización, interacción en el aula.
- ✓ Temas transversales: Educación para la paz, para la solidaridad, censura.
- ✓ Anexos: Noticias de época, poemas, mapas, carteles de guerra
- ✓ Bibliografía.

Abordaje del cine en las aulas según Alvarez (2010)

Alvarez y otros (2010, p. 46-47), dan las pautas necesarias para el abordaje del cine desde la visión constructivista en el nivel primario, debido a que las directrices educativas de ese año la sustenta, en el ámbito español (Ley Orgánica de Educación (LOE)). Según ellos, las “medidas metodológicas básicas” inspiradas en dicho enfoque, son las siguientes (para efectos de esta tesis se exponen de manera abreviada):

1. Partir del nivel de desarrollo evolutivo del alumno, y de sus conocimientos previos: partir de la realidad del alumno e impulsarle a ir un poco más allá.
2. Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y funcionales: Metodología activa e investigadora, desarrollo del pensamiento crítico e investigador.
3. Importancia de la motivación y potencialidad significativa de los contenidos: Favorecer la comunicación interpersonal, en los niveles de profesor-alumno y alumno-alumno.

Método de análisis filmico propuesto por Colorado (2010).

4. Planificación de los contenidos a analizar.
5. Se entrega a los alumnos la ficha técnica
6. Ambientación del aula y el grupo: el profesor procura que los alumnos conozcan temas científicos relevantes al contenido del filme. A su vez se procura proyectarlo en un ambiente adecuado en cuanto a luz, sonido y audición.
7. Discusión, análisis y profundización del tema: interpretación personal del estudiante, expresión de sentimientos y vivencias suscitadas.

Propuesta de análisis del cine como recurso histórico de Valero Martínez (2005)

Tomás Valero Martínez (2005) ofrece una propuesta para analizar el cine con el objetivo de la reconstrucción de la historia de un determinado evento o entidad. En esa línea, propone, por ejemplo, el título de quince filmes “de carácter multidisciplinar” para abordar la historia de España en el siglo XX. Sus creadores opinan que, para evitar la manipulación de la influencia histórica y social del cine, “la mejor defensa es la educación”. También hacen ver la importancia de formar al profesorado, dotándolos de los medios y condiciones necesarios, “con profundos conocimientos cinematográficos” como una de las claves de la técnica. Además del “rigor analítico y conceptual que “exige el auténtico saber histórico”.

1. Ficha Técnico-artística: Datos de los créditos, artículos de prensa publicados a propósito del filme.

2. **Introducción:** Se analiza la génesis del filme, lo que conlleva un breve comentario del director y su obra, motivaciones que le animaron a rodarlo; las características histórico-cinematográficas más importantes.
3. **Sinopsis:** La cual puede ser secuencial, nos sitúa en la trama de la obra (no es un resumen, sólo una aproximación). Se subraya la importancia de cada uno de los personajes durante el transcurso del filme.
4. **Cuestionario:** Pautas necesarias para el trabajo pormenorizado, circunscribiéndose al período histórico a tratar, y previendo el uso de las múltiples fuentes de información al alcance del alumno (bibliotecas, videotecas, internet, etc.).
5. **Comentario histórico:** Análisis en profundidad de las circunstancias del rodaje, así como del momento puntual de la historia diegética (espacio y tiempo de la construcción ficcional). Se devela la mentalidad de los autores, de la sociedad de su época, y la finalidad última de la obra.

Maneras de proyectar un filme en la escuela (Valero, 2005):

1. Proyección íntegra de la película a la totalidad de los estudiantes.
2. Proyección de una selección de secuencias de una película al total del grupo.
3. Particularización e individualización de la visualización de la película.
4. Proyección de las secuencias más significativas (que evoquen un hecho histórico concreto que guarde relación con el curso), a un reducido grupo de alumnos.

Propuesta de análisis de un filme histórico de Xavier Ripol (2005)

El profesor Ripol (2005, CineHistoria.com) ha estado utilizando el presente análisis en los ámbitos escolares catalanes. Se presenta la siguiente aproximación al modelo propuesto por este autor, del cual se ha hecho un reordenamiento para adaptarlo a los objetivos de la presente investigación.

Análisis fílmico

1. Presentación y visionado.
2. Elaborar la ficha técnico-artística del film, y de los autores (biofilmografía).
3. Síntesis argumental: explicar cuál es el tema.

4. Contenidos que se pueden trabajar.
5. Época en la que se hizo el filme, relación con el contexto social, político, cultural, económico, etc.
6. ¿Se dirige al mundo conceptual o al afectivo del espectador?
7. ¿Está la ambientación de acuerdo con la época? (decoración, vestuario, música, escenografía, etc.)

Análisis histórico

1. La época: indagación del momento histórico en que tiene lugar la acción, cronología de hechos sucedidos, su espacio geográfico. Causas y consecuencias políticas, económicas, sociales, territoriales, etc.
2. El tiempo narrativo del filme, y el espacio fílmico.
3. Analizar los personajes: situaciones que viven, papel y función que desarrolla cada uno de ellos, valores que muestran, características físicas y psíquicas, personajes simbólicos, personajes ficticios. Realizar una biografía del (los) personaje (s) principal (es).
4. Describir la cultura material de los grupos sociales, su hábitat, los paisajes, la organización y las relaciones sociales, su economía, mitos, etc.
5. Correspondencia histórica: Contrastar si las causas, desarrollo de los hechos reflejados en el filme, y sus consecuencias, corresponden con la realidad conocida a la fecha.
6. Clasificación tipológica: filme de época, biográfico, ensayo histórico, adaptación teatral o literaria, gran espectáculo, etc.
7. Visión del filme: Influencias ideológicas, sentido histórico propuesto.
8. Dividir el argumento en secuencias, analizar en parte o todas.
9. Relaciones que se pueden establecer: Construcción del referente histórico: comentario de textos, elaboración de mapas, gráficas, esquemas, léxico, etc.
10. ¿Guarda relación con acontecimientos actuales? ¿Con valores educativos?

Ripol indica que, una vez obtenida la información anterior, hace falta analizarla y “elaborar un texto, abrir un debate sobre el tema y extraer conclusiones”. Para ello también aconseja un procedimiento vivencial, a partir de las siguientes técnicas de grupo:

1. Realizar actividades de creación y recreación, por ejemplo, juegos de simulación empática, donde el espectador se pone “dentro de la piel” de los personajes del filme.
2. Visitar museos, sitios históricos, relacionados al tema.
3. Análisis de aspectos cinematográficos del filme.
4. Ver otras fuentes: filmes y novelas, internet, videografía, hemerografía, etc.

Propuesta de análisis de Víctor Pérez Cámara (1991)

En una publicación de 1991, del Centro de Profesores de Albacete (CEP), titulada *Videocine en las ciencias sociales*, este autor propone un plan de análisis que integra el cine a los niveles educativos de ESO y bachillerato (secundaria). Con ello, Pérez intenta cumplir la máxima medieval de “deleitar aprovechando”, teniendo el cuidado de tomar al alumno como educando, y no como mero espectador. Se opta por la videografía como medio, no como fin; de tal forma que visionar un vídeo significa aprovechar su aporte para un plan de clase previamente establecido, y no dejar sus contenidos desvinculados con el curso que se trabaja. Para lograr esto, el autor propone la siguiente metodología:

1. Objetivos: Completar la comprensión, motivar el desarrollo de actitudes críticas ante las fuentes de información, como por ejemplo, los medios de comunicación de masas.
2. Actividades: Aprendizaje de la utilización de varias fuentes simultáneas: el kit multimedia.
3. Guía de acercamiento a la película:
 - ◇ Ficha técnica y artística.
 - ◇ Argumento
 - ◇ Guión para el visionado: resumen de secuencias por bloques temáticos.
 - ◇ Minutado del filme (descripción de eventos por tiempo).
 - ◇ Análisis de películas y de contextos
 - ◇ Documento de apoyo: Llena las lagunas que la película pueda tener con respecto del tema a tratar en el curso, estos pueden ser libros, artículos, documentales u otras películas del tema.

4. Guión de trabajo: Lista de actividades a realizar a partir del cotejo o contraposición de alguna secuencia del filme con los materiales de apoyo.
5. Evaluación: Prueba multi ítem de base común, a partir de la película y el material de apoyo. Los ítems de opción múltiple sirven para observar habilidades y actitudes del alumno, a partir de debates y conclusiones. Los ítems suelen comenzar con palabras interrogativas como “comenta, analiza, señala, cuál crees, qué secuencia... etc.”

Propuesta de análisis de Juan Carlos Flores Auñón (1982)

Este autor propone una guía para analizar de manera sistemática al cine como “testimonio y manifestación de la sociedad que lo produce”. Los pasos de tal guía son los siguientes (Flores, 1982, p. 33-37):

1. Recopilación de datos correspondientes a la ficha técnica.
2. Realización de un resumen argumental de la película (sinopsis que permita ilustrar el argumento general).
3. Establecer un comentario de valoración histórica:
4. Establecer unas coordenadas espacio-temporales, tanto del argumento del filme como del momento estético-cultural y socio-económico en el momento de su realización.
5. Destacar las secuencias más significativas desde el punto de vista histórico, analizándolas pormenorizadamente si se considera interesante.
6. Analizar los planos, efectos especiales, angulaciones de cámara, color, etc. Para establecer su aportación al argumento del filme. También conviene analizar la ambientación: si son escenarios naturales o decorados contruados.
7. Estudiar el montaje de la película, orden de las secuencias, tipo de montaje, duración de los planos, ritmo, etc.
8. Comentario de la banda sonora: diálogos, música, canciones, etc.
9. La interpretación de los actores como elemento de plasmación más o menos fiel del personaje que encarnan.
10. Revisión de material sobre la película: críticas, ensayos, carteles, declaraciones, etc.
11. Evaluación de su adecuación con la realidad histórica, si la ilustra, la deforma, si su visión es parcial o no, si la propaganda ideológica aparece en ella

Anexo “D”: Artículos periodísticos

Artículo de internet sobre la Maestra de Escuela Víctima del CAI, Beatriz Barrios.

Guatemala” by Michael Burkard

January 4, 2012 in Multicultural literature, poetry, urban issues | [Leave a comment](#)

Only the military
can try to the military.
So far they’ve shown
little inclination to do so...

dismembered:
Beatrice, hands off, slashes everywhere
across from her heart.
Her corpse is
a star, a sea, a hand which will come back:

some major’s clock will be turned back
and awakening to repair it
he will be mortally wounded by
a star, a sea, a hand which will come back:

a tongue from some colonel’s boot will fall off
and bending to retrieve it
he will be mortally wounded by
a star, a sea, a hand which will come back:

a card from some general’s deck will be missing
and taking this out on an Indian
he will be mortally wounded by
a star, a sea, a hand which will come back:

tonight driving back from a meeting
I drove the alley as the trees in the night snow beckoned
—the lights were out in the house I was born in
and for the first time ever it felt as if

someone from that house had lived
and someone from that house had died.

—from *Envelope of Night: Selected and Uncollected Poems, 1966 – 1990* (2008, Nightboat Books)



Beatriz Barrios had solicited, and received, permission to enter Canada as a political refugee. She had been issued and received a visa, before she was abducted only a day before she was to leave Guatemala for Canada. In *Guatemala: Eternal Spring, Eternal Tyranny* (1987) photographer [Jean Marie] Simon writes:

On December 10, 1985, two days after [Vinicio] Cerezo's presidential victory, 26 year old Eugenia Beatriz Barrios Marroquin, a mother two two small children, called for a taxi to go to a friend's home.

Minutes after she left in the taxi, she and the driver were stopped by a car with three armed men, who forced her out of the taxi and into their vehicle. Barrios had either been under surveillance or the call she made to the taxi dispatcher had been monitored by government intelligence. Although the taxi driver returned to tell the friend about the abduction, it was too late.

Her body was found the following day by Palin, Escuintla, by the painted quetzal-bird rock: it had been hacked, her face carved out, her hands severed at the wrists. A piece of cardboard found at the body had her name and the words, "more to come." When security agents came to take fingerprints from her severed hands, Captain Armando Villegas, head of the nHonor Guard G-2 intelligence office, was already there. When they asked him, "Mucha, what happened?" Villegas responded by taking out a card on which he had written Barrios's name, and told them that it was she. The writing on Villegas's card matched that on the cardboard message.

—from *A Beauty That Hurts: Life and Death in Guatemala* by W. George Lovell (2010, University of Texas)

Photographer and journalist Jean Marie Simon took the photograph which 'inspired' outrage and a number of poems. Her blog site is: <http://guatemalasilimon.blogspot.com/>

The Guatemala Human Rights Commission USA website is <http://www.ghrc-usa.org/> and its page on "femicide" in Guatemala "which has claimed the lives of over 5,000 young women since 2000" is <http://www.ghrc-usa.org/Programs/ForWomensRighttoLive.htm>, and includes resource links.

<http://atomikaztex.wordpress.com/2012/01/04/>

A continuación, se transcribe la traducción libre del anterior artículo hecha por el autor de esta tesis.

"Guatemala", por Michael Burkard

Enero 4, 2012 en Literatura multicultural, poesía y temas urbanos.

Sólo los militares pueden tratar a los militares.

Hasta ahora han demostrado
poca inclinación a hacerlo ...

Desmembrada:

Beatrice, sin manos, acuchillada por todas partes
a través de su corazón.

Su cadáver es
una estrella, un mar, una mano que volverá:

el reloj de algún mayor volverá atrás
y al despertar para repararlo
será herido de muerte por
una estrella, un mar, una mano que volverá:

una lengua de la bota de algún coronel se caerá
e inclinándose para recogerla
será herido de muerte por
una estrella, un mar, una mano que volverá:

una carta de la baraja de algún general se perderá
y tomándola de encima de un indio
será herido de muerte por
una estrella, un mar, una mano que volverá:

esta noche cuando volvía de una reunión
Conduje por el callejón por los árboles en la nieve de la noche señalada
-Las luces estaban apagadas en la casa en la que nací
y por primera vez se sintió como si

alguien de esa casa había vivido
y alguien de esa casa había muerto.

-De: *Sobre de la noche*: Poemas seleccionados y no recolectados. 1966-1990 (2008, Nightboat Books)

Beatriz Barrios había solicitado y recibido permiso para entrar a Canadá como refugiada política. Ella había recibido una visa, antes de que fuera secuestrada sólo un día antes de salir de Guatemala para Canadá. En Guatemala: *Eterna Primavera, Eterna Tiranía* (1987) la fotógrafa [Jean-Marie] Simon escribe:

El 10 de diciembre de 1985, dos días después de la victoria presidencial de [Inicio] Cerezo, Beatriz Eugenia Barrios Marroquín, de 26 años, una madre de dos hijos pequeños, pidió un taxi para ir a casa de un amigo.

Minutos después de que partió en el taxi, ella y el conductor fueron detenidos por un automóvil con tres hombres armados, quienes le obligaron salir del taxi y entrar a su vehículo. Puede que Barrios haya estado ya bajo vigilancia o la llamada que hizo al despachador de taxis haya sido controlada por la inteligencia del gobierno. Aunque el taxista volvió a decirle al amigo acerca del secuestro, ya era demasiado tarde. Su cuerpo fue encontrado al día siguiente por Palin, Escuintla, cerca de la roca pintada como el Quetzal.

Había recibido heridas punzocortantes, su rostro había sido escarbado, sus manos cortadas por las muñecas. Un pedazo de cartón encontrado en el cuerpo tenía su nombre y las palabras, "más por venir." Cuando los agentes de seguridad llegaron a tomar las huellas dactilares de las manos cortadas, el capitán Armando Villegas, jefe de la G-2, inteligencia militar de la "Guardia de Honor" ya estaba allí. Cuando se le preguntó: "Mucha, ¿qué pasó?", Villegas respondió dándoles una tarjeta en la que había escrito el nombre de Barrios, y les dijo que era ella. La escritura en la tarjeta de Villegas coincide con la del mensaje del cartón.

De: Una Belleza que Duele: Vida y Muerte en Guatemala por W. George Lovell (2010, Universidad de Texas) La fotógrafa y periodista Jean Marie Simon tomó la fotografía que tomó la fotografía del ultraje que ha "inspirado" una serie de poemas. Su blog es <http://guatemalasilmon.blogspot.com/>

Implican a Pérez Molina en masacres contra indígenas

Por J.Ramos

POR AGENCIA APGUATEMALA

CIUDAD DE GUATEMALA - El testigo Hugo Ramiro Leonardo Reyes, quien fue mecánico del cuerpo de ingenieros del destacamento militar Nebaj-Quiché, declaró por videoconferencia que "los militares y los soldados a órdenes del mayor Tito Arias, conocido como Otto Pérez Molina, el general (José Luis) Quilo Ayuso y los comandantes de las compañías de ingenieros coordinaban la quema y saqueo de la gente para luego ejecutarlos", dijo.

El general Quilo Ayuso es uno de los testigos propuestos para declarar a favor de Ríos Montt. Añadió que "las personas que llegaron a ser ejecutadas en el campamento llegaban golpeadas, torturadas, con la lengua quitada, con las uñas quitadas, entre otras lesiones".

Bombardeos de aldeas, decapitaciones y niños pateados como balones, fueron algunos de los horrores descritos ante el tribunal que juzga a Ríos Montt y su

exjefe de inteligencia José Mauricio Sánchez como responsables directos de la matanza de 1 mil 700 indígenas ixil en 1982.

En el juicio por genocidio y delitos contra los deberes de humanidad, que en días anteriores escuchó los testimonios de mujeres violadas, fue el turno de testigos de las masacres y de peritos antropólogos.

Julio Velasco Raymundo, de 40 años, dio su testimonio por videoconferencia ante el Tribunal de Sentencia de Mayor Riesgo "A" sobre su vivencia cuando era niño y fue recluido en el campamento Visan, en el destacamento militar de Nebaj Quiché en 1983.

Ataviado con un suéter oscuro, pantalón blanco y un sombrero que cubría su cabeza, Velasco dijo que a los 8 años vivió en el destacamento como resultado de una masacre.

"Vi cuando mataron a una anciana y los oficiales les cortaban la cabeza. Esos oficiales que le quitaron la cabeza entraron en la cocina, esos oficiales jugaban con la cabeza de la anciana y como que fuera pelota tiraban la cabeza entre los oficiales", dijo Velasco.

"Habían muchas excavadoras, muchas máquinas grandes con las que abrían los hoyos y allí echaban los cuerpos, luego mandaban a los niños a recoger basura y echaban la basura sobre los cuerpos, les echaban gasolina y luego los prendían fuego", dijo Velasco, auxiliado por una juez desde un lugar que no fue revelado.

"Le cortaba la lengua a la pobre gente, hay gente que no hablaba castellano y le cortaba la lengua a la gente, antes la gente no hablaba el idioma y los puyaban con un cuchillo y los partían y hacían un montón de cosas, a los niños los tiraban por allí, si algún bebe lloraba los agarraban como si fueran su pelota, hacían cosas que no eran buenas", relató Velasco, exaltado, ante el Tribunal.

Las historias de horror vividas por la víctima que es protegida por el Ministerio Público dieron cuenta también de bombardeos a aldeas por parte del Ejército.

"Dos o tres veces a la semana llevaban en la noche a la gente, Los soldados se paraban encima de la gente, y disparaban encima de la gente, luego hacían hoyos los mataban en la montaña o en el río. Tiraban bombas, cuando levantaban una bomba temblaba la tierra, era un gran ruido, levantaba polvo, esas bombas las tiraban en algunas aldeas, o si miraban gente civiles trabajando, los miraban con un larga vista y levantaban y los mataban, les tiraban a la gente" dijo el testigo. Velasco salvó su vida gracias a un especialista del Ejército que se lo llevó a su casa luego de que un oficial del mayor rango quiso matarlo.

"Me acuerdo de un especialista, un hombre, a pesar de la guerra a pesar de todo lo que hacían, había personas buenas. Un día un especialista me metió en una llanta de tractor y me rodo en la llanta, así me salvo la vida" dijo.

En respuesta a preguntas de periodistas, Otto Pérez Molina afirmó el primer día del juicio contra Ríos Montt que en su opinión en Guatemala no hubo genocidio, y en su calidad de presidente de la República comentó que respetaba las actuaciones de la justicia.

El primer perito en declarar, Mario David García, dijo que entre los muertos había mujeres embarazadas y la osamenta de un niño nonato.

Al leer un informe, García explicó que se localizó entre los muertos una osamenta dentro de la región pélvica de otro cadáver, "lo que significa que la mujer estaba embarazada".

El general Ríos Montt y su entonces Jefe de Inteligencia José Rodríguez son acusados por la muerte de al menos 1 mil 771 indígenas de la etnia ixil en Quiché, durante su gobierno de facto entre el 23 de marzo de 1982 al 8 de agosto de 1983.

Guatemala vivió una cruenta guerra civil entre 1960 y 1996 que culminó con la firma de acuerdos de paz. Según un informe de Naciones Unidas, unas 200 mil personas murieron en ese período.

El Ministerio Público dio el cien por ciento de credibilidad a la declaración del kaibil que involucra a Otto Pérez Molina y Quilo Ayuso con masacres.

http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/Implican-Perez-Molina-masacres-indigenas_0_895110712.html

3/04/13 - 14:57 **JUSTICIA**

Soldados “sacaron el corazón” a mi hija, dice testigo en juicio por genocidio

Un superviviente de las masacres cometidas por el Ejército de Guatemala durante el gobierno de facto de José Efraín Ríos Montt (1982-1983) afirmó hoy, en el juicio por genocidio que se sigue al exgeneral, que los soldados “sacaron el corazón” a una de sus hijas y mataron a otros 11 de sus familiares.

Militar retirado Efraín Ríos Montt escucha un testimonio. (Foto Prensa Libre: EFE)

1 de 1

POR ACAN EFEGUATEMALA

CIUDAD DE GUATEMALA - “Le abrieron el pecho, le sacaron el corazón. No sé si con cuchillo o machete”, relató Francisco Velasco al rendir testimonio este miércoles, ante el Tribunal Primero A de Mayor Riesgo, sobre la forma en que los soldados asesinaron a su hija de 12 años.

“¿Mi niña qué delito tenía? Mi mamá qué delito tenía?”, se preguntó Velasco, de 52 años, al relatar que a una de sus pequeñas hijas la encontró tirada dentro de su vivienda “con el pecho abierto y sin corazón” .

Aseguró que los militares asesinaron al menos a 33 indígenas de la etnia ixil, entre ellos 12 de sus familiares, en agosto de 1982 en Saquil Grande, una comunidad de Nebaj, en el departamento noroccidental de Quiché.

“Pido que haya una verdadera justicia” , demandó Velasco, quien fue el segundo de la jornada de este miércoles en dar su testimonio en la Sala de Vistas de la Corte Suprema de Justicia, donde se celebra el histórico juicio a Ríos Montt, de 86 años, y su antiguo jefe de inteligencia y general retirado José Rodríguez, de 67

años.

Velasco comentó que su familia se dedicaba a cultivar la tierra cuando el Ejército llegó a su comunidad y cometió la matanza.

“No tenemos delito y me imagino que los soldados ordenaron que los mataran” , manifestó, por su lado, Nicolás Toma, al recordar la muerte de su padre, de su madre y un hermano en abril de 1982, junto a otras 27 personas en una aldea del municipio de Cotzal (Quiché) .

En esa época, dijo Toma, fue obligado a integrar las denominadas Patrullas de Autodefensa Civil, cuerpos paramilitares creados por el Ejército para combatir a la guerrilla, y también fue recluido en un campo de refugiados.

“Venimos aquí a pedir justicia para nosotros” , expresó otro testigo, Francisco Guzmán Rodríguez, de 54 años, al relatar que los soldados dieron muerte a siete de sus familiares.

“A mi papá (Pedro Guzmán) lo quemaron. Acaso era basura? Solito me quedé” , añadió Rodríguez, y señaló que fueron al menos 130 personas las que murieron durante las matanzas perpetradas en la comunidad de Ilom del municipio de Chajul (Quiché) .

Guzmán dijo que sus familiares fueron acusados de ser guerrilleros, pero aclaró que ellos solo eran “campesinos pobres”.

Casi un centenar de supervivientes han dado hasta este miércoles su testimonio en el juicio por 1.771 asesinatos de indígenas ixiles que tiene a Ríos Montt y Rodríguez en el banquillo de los acusados.

El proceso, que comenzó el pasado 19 de marzo, es el primero por genocidio que se sigue a un ex jefe del Estado en Guatemala, que vivió una sangrienta guerra interna entre 1960 y 1996 que dejó unos 200 mil muertos.

Según la programación del tribunal, esta semana proseguirán los testimonios de los testigos de la Fiscalía y a partir de la próxima tocará el turno de los peritos propuestos por la defensa de los procesados. ACAN- EFE

http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/Soldados-sacaron-corazon-testigo-genocidio_0_894510803.html

3/04/13 - 00:00 **JUSTICIA**

Diez mujeres ixiles relatan vejaciones

Un grupo de 10 mujeres ixiles declaró ayer en el juicio que se sigue contra los generales José Efraín Ríos Montt y José Mauricio Rodríguez Sánchez, ex jefe de Estado de facto y ex jefe de Inteligencia Militar (G-2), sobre los abusos sexuales a los que fueron sometidas por supuestos miembros del Ejército.



- Las testigos ocultan su identidad mientras relatan sus experiencias. El Tribunal autorizó que declararan con los rostros cubiertos.

- José Mauricio Rodríguez Sánchez, ex jefe de la G-2.



- José Efraín Ríos Montt, ex jefe de Estado de facto.

1 de 3

POR JERSON RAMOS

El Tribunal Primero A de Alto Impacto escuchó los testimonios ayer, que suman 87 durante la octava jornada del debate por genocidio contra los militares retirados. La diligencia duró nueve horas.

Ríos Montt y Rodríguez Sánchez escucharon con atención las palabras de las 10 mujeres. Ambos anotaban en hojas de papel los relatos de cada una.

“Nos hicieron juicio”

La primera testigo explicó que el Ejército ingresó en las comunidades Santa María Nebaj, Quiché, en marzo de 1982.

“Recuerdo que yo había salido de mi casa. Cuando iba de regreso me encontré a un vecino que me dijo que los soldados estaban en mi casa y que tenían a mi hijo”, expresó.

Afirmó que afuera de su vivienda se encontraba su hijo, custodiado por dos soldados, y que adentro había otros cuatro que atacaron a su hija, quien entonces tenía 18 años de edad.

“Me detuvieron y me llevaron a un calabozo. Allí estuve 15 días. Había otras personas allí. Quienes nos capturaron nos hicieron un juicio”, refirió.

Amenazadas

La segunda testigo relató al Tribunal que tenía 12 años de edad cuando las fuerzas castrenses llegaron. Expuso que su madre fue atacada por los soldados en su casa y que vio cómo abusaron de ella.

“Un hombre se dio cuenta de que yo estaba allí y me agarró por la espalda. También me violaron. Mi mamá me decía que me callara porque nos podían matar”, contó.

La mujer concluyó su relato en el Tribunal con que jamás volvió a ver a su madre y piensa que fue asesinada.

Ultrajada

La tercera testigo manifestó que un grupo de soldados capturó a su esposo y que no volvió a verlo. Recordó que ese día, a mediados de mayo de 1982, ella se encontraba en la plaza del pueblo porque había mercado.

“Yo llegué a mi casa y me capturaron también. Me llevaron al destacamento. Allí había una mujer a quien soltaron cuando entré”, dijo.

Refirió que fue ultrajada por tres soldados a quienes les ordenaron custodiarla. “Me metieron a un pozo, me acusaban de formar parte de la guerrilla. Querían que les dijera dónde estaban mis compañeros, pero yo no conocía a los guerrilleros”, recordó.

Indicó que sus captores le lanzaban pan para que comiera.

“Mataron a mi hija”

La testigo número 10 explicó al Tribunal que una tropa militar la capturó junto a su madre. Ella cargaba a su hija, que tenía 6 meses de edad.

“Huimos cuando capturaron a mi esposo. Ellos quemaron nuestra casa y nos fuimos a la montaña, pero nos encontraron. Me pegaron en la cabeza”, expresó.

También contó que su bebé murió como consecuencia de un balazo que le dieron en la boca.

Además, relató que su padre y su hermano fueron desaparecidos por los soldados.

Cifra:

33.61 por ciento de la etnia ixil murió a manos del Ejército, señala el MP.

http://www.prensalibre.com.gt/noticias/justicia/mujeres-ixiles-relatan-vejaciones_0_894510576.html

El juicio contra Ríos Montt en Guatemala arranca pese a las argucias de la defensa

El exgeneral cambia de abogados e intenta, sin éxito, retrasar la vista con recursos. Cientos de personas protestan a la entrada del tribunal donde se juzga por genocidio al dictador, de 86 años

- **El juicio a Ríos Montt enfrenta a Guatemala con el horror de los ochenta**

JOSÉ ELÍAS Ciudad de Guatemala 20 MAR 2013 - 18:36 CET73



José Efraín Ríos Montt hoy en la Corte Suprema de Guatemala. / SAÚL MARTÍNEZ (EFE)

En medio de una creciente expectación, a las ocho y media de la mañana (15.30, hora peninsular española) de este martes, ha empezado uno de los procesos judiciales más esperados en la historia de Guatemala: el juicio al exdictador [Efraín Ríos Montt](#), acusado de genocidio y delitos de lesa humanidad, cometidos durante su mandato de facto entre el [23 de marzo de 1982](#) y el 8 de agosto de 1983.

Desde el inicio mismo del proceso, los defensores del viejo general mostraron su determinación de evitar que Ríos sea juzgado. En su primera intervención, se anunció un cambio en la defensa, a partir de ahora a cargo del letrado Francisco García Gudiel, quien pidió que la audiencia fuera suspendida durante cinco días, para conocer "en detalle los términos de la denuncia".

La jueza Barrios rechazó la petición, al considerar que el nuevo letrado, al aceptar la defensa, debía estar en conocimiento del caso. Al respecto, el hasta hoy defensor de Ríos, el ex comandante guerrillero Danilo Rodríguez, visiblemente molesto, ha declarado que recibió el aviso de que prescindían de sus servicios esta misma mañana, justo cuando llegaba al juzgado. “Decididamente, es una estrategia para evitar el debate”, ha dicho Rodríguez, quien puntualizó que el propio Ríos lo llamó por teléfono para comunicarle escuetamente: “he decidido la sustitución de mi equipo de defensa”.

La vista ha reunido en la Plaza de los Derechos del Hombre, donde se ubica el Tribunal, a unas 1.500 personas, entre familiares de las víctimas, expatrulleros de autodefensa civil (civiles movilizados para las labores de exterminio), que llegaron para apoyar a su líder. Entre los familiares de las víctimas se oían argumentos que apuntaban al hecho de que sentar a Ríos en el Banquillo, “permitirá conocer la verdad”, algo que se traducirá en “el fortalecimiento de la justicia y el fin de la impunidad en Guatemala”.

Mientras el juicio continuaba en ese tira y afloja entre la defensa y el Tribunal, la hija del militar, Zury Ríos, en primera fila, ha afirmado que la serenidad que muestra su padre obedece a que “todos los días se reúnen para orar por Guatemala y para dar gracias a Dios por la vida”. Ha añadido que esperan que en el proceso prime la justicia con mayúscula”, lejos de el revanchismo político.

Siempre en primera fila y separada por pocos metros de la señora Ríos, [Rigoberta Menchú](#) ha comentado que “hoy es un día extraordinario”, en la medida que marca el “fin del ciclo del dolor” para los pueblos mayas. Ha recordado que, si bien hoy se juzgan crímenes contra la etnia Ixil (Quiché, norte), “la represión contra los indígenas fue generalizada”.

La diputada Nineth Montenegro, fundadora del Grupo de Apoyo Mutuo (GAM, el equivalente local a las Madres de la Plaza de Mayo de Argentina), ha comentado que este juicio permitirá a los guatemaltecos “cerrar el duelo” que dejaron los 36 años de guerra civil.

El también congresista Carlos Mejía, de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG, antigua guerrilla), ha denunciado que tiene noticias de un intento de movilización de las paramilitares Patrullas de Autodefensa Civil, afines a Ríos y a los sectores más intransigentes del Ejército, lo que podría desvirtuar el proceso y abrir las viejas heridas. “Guatemala perdería con ello”, ha subrayado.

En tanto, el representante en Guatemala del Alto Comisionado de la ONU en materia de derechos humanos, Alberto Brumori, ha pedido a los guatemaltecos “respetar el veredicto final, sea cual sea”.

http://internacional.elpais.com/internacional/2013/03/19/actualidad/1363706316_685306.html

Condenado a 80 años de prisión el exdictador de Guatemala Ríos Montt

El militar ha sido declarado culpable de genocidio y crímenes contra la humanidad. Abogados de los militares rechazan el veredicto y anuncian acciones para anular el proceso

- **Reportaje: Las heridas de Guatemala**

[José Elías](#) Guatemala [11 MAY 2013 - 01:14 CET221](#)



Ríos Montt, ante el tribunal. / JORGE DAN LOPEZ (REUTERS)

Un tribunal penal de Guatemala ha condenado este viernes al exdictador [José Efraín Ríos Montt](#) a 50 años de cárcel por genocidio y a otros 30 por crímenes de guerra [perpetrados por el Ejército en contra del grupo étnico ixil](#) entre 1982 y 1983. El exjefe de Inteligencia Militar José Rodríguez Sánchez fue sin embargo absuelto de los mismos delitos al considerar el tribunal que "no tuvo

injerencia" en las operaciones militares contra los indígenas. Ríos Montt, de 86 años, ha sido trasladado a prisión preventiva.

Nada más conocer la sentencia, Ríos Montt calificó el proceso de "show político internacional que afecta el alma y el corazón de los guatemaltecos" y añadió que se le condenó "bajo supuestos que no tienen ninguna sustentación". "No es un juicio imparcial", concluyó, y acusó al tribunal de dictar una sentencia esperada por intereses foráneos.

La sentencia de hoy no cierra el proceso. Su futuro queda ligado a recursos de apelación que los abogados anunciaron que elevarían ante instancias superiores, incluso antes de conocerse el veredicto.

La inminencia del veredicto, no podía ser de otra manera, monopolizó la actualidad en este país centroamericano. Por la mañana, [el presidente, Otto Pérez](#), quien participaba en un acto social, dijo que su gobierno respetaría el veredicto, fuera cual fuera. Añadió que este juicio ha permitido mandar un mensaje importante al mundo: "Guatemala avanza dentro del respeto a los valores democráticos. Hace 20 años un proceso de esta naturaleza era, sencillamente, impensable", subrayó.

Para Hellen Mack, cuya hermana Mirna fue cosida a puñaladas por sus investigaciones antropológicas sobre la represión en el altiplano indígena, este juicio marca un antes y un después en la historia jurídica de Guatemala. En primer lugar, porque es la primera vez que [los indígenas han tenido la oportunidad de hacer oír su voz](#) y ser escuchados en un tribunal. Añade que para los guatemaltecos, el proceso ha tenido la virtud de demostrar que se puede llegar a la verdad y la justicia sin recurrir a la violencia y, finalmente, porque constituye una auténtica prueba de fuego a la Justicia, en esta ocasión bajo la lupa de la comunidad internacional.

[más información](#)

- ["Cuando volví, la aldea estaba quemada"](#)
- ["El Ejército esperaba que nos fuéramos para violar a las mujeres"](#)
- [Los testigos del juicio a Ríos Montt denuncian torturas sistemáticas](#)
- [Víctimas de violaciones masivas testifican en el juicio a Ríos Montt](#)

La activista humanitaria Iduvina Hernández comentó que el hecho de sentar en el banquillo a un hombre como Ríos Montt, "es un avance tan importante que pasará mucho tiempo antes de que los guatemaltecos logren comprender la magnitud de este hecho".

Al margen de la sentencia, el hecho de enjuiciar a un ex jefe de Estado por delitos tan graves como genocidio ha servido para "avivar las brasas nunca apagadas de la guerra civil", en palabras de Luis Linares, analista de la [Asociación de Investigación y Estudios Sociales](#) (Asies, independiente). "El juicio ha reavivado la polarización y evidenciado que el atrincheramiento persiste", dijo a EL PAIS por vía telefónica.



La premio Nobel Rigoberta Menchú llega al tribunal. / JORGE DAN LOPEZ (REUTERS)

En abono a esta tesis, en lugares como el Campo de Marte, todo un símbolo de la hegemonía militar en Guatemala, han aparecido este viernes carteles que recuerdan que el deber de todo soldado “es el estricto cumplimiento del deber”, argumento que permitiría a muchos oficiales, la mayoría ya en situación de retiro, escudarse en la famosa teoría de la obediencia debida a la que se acogieron, sin éxito, los militares argentinos.

Ríos Montt, y quien fuera su jefe de inteligencia militar (G-2), Mauricio Rodríguez, estaban acusados de ordenar la matanza de 1.771 indígenas de la etnia Ixil en diferentes operativos realizados por el Ejército en el norteño departamento (provincia) de Quiché, entre 1982 y 1983, durante el mandato de facto del viejo militar.

Ríos se ha convertido en el tercer jefe del Estado guatemalteco llevado a juicio. El primer antecedente se remonta a Manuel Estrada Cabrera, el dictador que inspiró la novela *El Señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias, y quien murió en la cárcel en septiembre de 1924, tras ser defenestrado por el Congreso que lo declaró “demente”.

El otro ex presidente enjuiciado es Alfonso Portillo Cabrera, [sujeto a un proceso de extradición a Estados Unidos](#), donde un tribunal de nueva York lo reclama por utilizar bancos estadounidenses para lavar del orden de USD80 millones, malversados del erario guatemalteco durante su gobierno (2000-2004).

Otros militares que ejercieron el poder durante el conflicto armado, como Carlos Arana Osorio (1970-1974), Kjell Eugenio Laugerud (1974-1978) o Fernando Romeo Lucas García (1978-1982), han muerto. Sobrevive Humberto Mejía Vítores, quien tras derrocar a Ríos Montt en agosto de 1983

abrió el proceso democratizador, y cuyo enjuiciamiento fue cancelado tras sufrir un ataque cerebral que lo dejó incapacitado para declarar.

El debate empezó el 19 de marzo. Declararon 98 testigos. Entre los presentados por la fiscalía, 54 denunciaron la reiterada [tendencia de los militares a quemar las cosechas](#) y apropiarse de los animales domésticos de las poblaciones que ocupaban, sin más objetivo que matar de hambre a una población que era considerada sustento de la guerrilla, dentro de la tenebrosa teoría de la seguridad nacional patrocinada por Washington.

Con todo, los testimonios más aterradores fueron los presentados por [16 mujeres víctimas de violaciones masivas y reiteradas](#) por parte de la tropa, con agravantes de crueldad como que los actos fueran ejecutados delante de sus maridos, hijos pequeños y en algunos casos delante la comunidad entera, como advertencia de lo que podría ocurrirles a los campesinos que decidieran colaborar con la guerrilla.

NOTICIAS RELACIONADAS

Selección de temas realizada automáticamente con





EN EL PAÍS

[Ver todas »](#)

- [Ríos Montt, hospitalizado por una crisis de hipertensión arterial](#)
- [La patronal de Guatemala cierra filas en torno al exdictador Ríos Montt](#)
- [Guatemala's historic verdict](#)
- [La deuda de justicia de América Latina](#)

EN OTROS MEDIOS

[Ver todas »](#)

-  [Rigoberta Menchú: "La sentencia a Ríos Montt es la reparación del dolor que nos negaron"](#)
-  [La justicia ordena al Estado guatemalteco pedir perdón por el genocidio de indígenas](#)
-  [Ríos Montt ausente de la audiencia que obliga a Guatemala a pedir perdón a las víctimas](#)
-  [Condenado a 80 años el exdictador guatemalteco Ríos Montt](#)

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
CAPÍTULO I	
Perspectivas teóricas de la Dimensión Semiótica	21
1.1 Distintas posturas teóricas sobre la naturaleza del cine	22
1.2 El cine como discurso narrativo	26
1.3 La ficción como ilusión de realidad (simulación), que permite la identificación del espectador	27
1.4 La propuesta del “análisis total” barthesiano	29
1.5 Los códigos de interpretación de Barthes	34
1.6 El análisis de los significados del cine	36
1.7 Objeto de análisis y modelos de investigación barthesianos	41
1.8 Pensamiento reflexivo e intertextualidad	44
CAPÍTULO II	
Perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica	49
2.2 La recuperación de la memoria histórica a través del cine	50
2.3 El cine como fuente de imaginarios colectivos	54
2.4 Cine testimonial, memoria y verdad histórica	57
2.5 El análisis sociohistórico del fenómeno fílmico	62
2.6 La búsqueda del sentido histórico a través del análisis fílmico	64
2.7 El cine de ficción histórica	70
2.8 La figura del mito como relato histórico	74
2.9 El cine como método de reflexión histórica	78
2.10 La relación cine, historia y enseñanza	83
2.11 Propuestas de análisis del cine en el ámbito pedagógico iberoamericano	85
2.12 El cine de la Guerra Civil Española (GCE)	90
2.12.1 Lo militar en el cine español	90
2.12.2 El cine en la España Republicana durante la GCE	93
2.12.3 El cine de cruzada	95

2.12.4 El cine de la GCE realizado en el período de transición	96
2.12.5 La memoria puede ser recobrada: <i>Canciones para después de una guerra.</i>	97
2.12.6 Cine de la GCE de final y principio de siglo	102
2.12.7 Una revisión del papel de las milicias en la GCE: <i>Tierra y Libertad</i>	103
2.12.8 La reconstrucción de la memoria histórica en el cine de la GCE	107
2.12.9 Cine de guerra e imagen de la mujer	108
2.12.10 La representación de la Historia en las imágenes de los niños del cine de guerra	113
2.13 Cine del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)	119
2.13.1 La historia vista desde los ojos de un niño: <i>El silencio de Neto</i>	119
2.13.2 La cosmovisión maya en <i>la Hija del Puma</i>	123
2.13.3 <i>Ixcán</i> : las consecuencias cotidianas de la guerra	127
2.13.4 <i>Gerardi</i> , el obispo mártir del esclarecimiento histórico	131
CAPÍTULO III	
Perspectivas contemporáneas que fundamentan la Dimensión Educativa	135
3.1 Perspectivas que fundamentan el Análisis Total (AT)	137
3.1.1 La hermenéutica aplicada al cine	137
3.1.2 La perspectiva holista en la educación	140
3.1.3 La evolución desde lo interdisciplinar hasta lo transdisciplinar	142
3.2 Ciencia con consciencia: La perspectiva del pensamiento complejo	145
3.2.1 Educación para la diversidad: el pensamiento complejo	145
3.2.2 La compleja enseñanza de la comprensión del otro	146
3.2.3 La educación en los nuevos valores del pensamiento complejo	150
3.2.4 Puntos de convergencia entre el pensamiento complejo y el AT	152
3.3 La educación de los valores humanos desde el cine	160
3.3.1 El cine como medio promotor de valores	160
3.3.2 El cine como interfase entre conocimiento, arte e imaginación	162
3.4 Los nuevos contextos mediáticos de los estudiantes: la iconosfera	164
3.4.1 La iconosfera y la modificación de los procesos mentales	164
3.4.2 Los medios y la modificación de los hábitos perceptivos y de los gustos	169
3.4.3 El aporte que ofrecen los medios de comunicación a la escuela	171
3.5 Una respuesta educativa ante las necesidades actuales: el AI	175
3.5.1 El Aprendizaje Integrado (AI) desde la complejidad del cine	175
3.5.2 El relato fílmico como estrategia del AI	180

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación	185
4.1 Las dimensiones del estudio	186
4.2 Preguntas de investigación	188
4.3 Objetivos de investigación	189
4.4 Unidades de Análisis	110
4.5 Diseño narrativo de investigación	193
4.5.1 proceso de triangulación o contrastación	195
4.6 Reconstrucción de las categorías de estudio	196
4.6.1 Generación del cuestionario cualitativo para el laboratorio	198
4.7 Procesos del análisis en las dimensiones del estudio	202
4.7.1 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Semiótica	202
4.7.2 Esquema de análisis de la Dimensión Semiótica	203
4.7.4.1 Instrumento de investigación de la Dimensión Semiótica	204
4.7.3 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Histórica	206
4.7.4 Esquema de análisis utilizado en la Dimensión Histórica	206
4.7.5 Procedimiento llevado a cabo en la Dimensión Educativa	207
4.7.6 Esquema de análisis en la Dimensión Educativa	208
4.7.6.1 Instrumento de investigación de la Dimensión Educativa (cuestionario cualitativo)	209
4.8 Selección y justificación de la muestra de películas	210
4.8.1 La muestra del análisis contextual de la Dimensión Histórica	212
4.8.2 Criterios de selección de la muestra del AT (Dimensión Semiótica)	213
4.9 Selección de los sujetos de estudio de la Dimensión Educativa	216
4.10 Fase de interpretación de los datos de la Dimensión Educativa asistida por el programa ATLAS.ti 5	217

TERCERA PARTE: DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “A”

Análisis Total (AT) de películas de la Guerra Civil Española (GCE)	221
5.1 AT de <i>Tierra y libertad</i> (Inglaterra, España, Alemania, Italia, 1995)	222

5.2 AT de <i>Libertarias</i> (España, 1996)	236
5.3 AT de <i>La lengua de las mariposas</i> (España, 1999)	254
5.4 AT de <i>El lápiz del carpintero</i> (España, 2002)	267
5.5 AT de <i>Soldados de Salamina</i> (España, 2003)	284

CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN SEMIÓTICA “B”

Análisis Total (AT) de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)

6.1 AT de <i>El Silencio de Neto</i> (Guatemala, 1994).	301
6.2 AT de <i>La Hija del Puma</i> (Suecia, Dinamarca, 1994)	314
6.3 AT de <i>Ixcán</i> (Guatemala, Italia, 1998)	326
6.4 AT de <i>Las Cruces, poblado próximo</i> (Guatemala, 2006)	338
6.5 AT de <i>Gerardi</i> (Guatemala, 2010)	350

CAPÍTULO VII: DIMENSIÓN HISTÓRICA

Contextualización histórica de las películas de la GCE y del CAI	361
7.1 Contexto histórico de las películas de la Guerra Civil Española (GCE)	365
7.1.1 Antecedentes de la GCE	365
7.1.2 Hechos que decidieron el cambio a la democracia	367
7.1.3 Democracia representativa: <i>la II República</i>	368
7.1.4 Interrupción del orden constitucional: el alzamiento militar como detonante de la GCE	370
7.1.5 Dictadura militar: el régimen franquista	375
7.1.6 La Transición democrática en España	383
7.1.7 Proceso de Recuperación de la Memoria Histórica en España	385
7.1.8 Víctimas de la GCE	391
7.2 Contexto de las películas del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)	399
7.2.1 Antecedentes históricos del CAI	399
7.2.2 Hechos que decidieron el cambio a la democracia: la Revolución del 20 de octubre de 1944	402
7.2.3 Democracia Representativa: <i>la Primavera Democrática Guatemalteca</i>	404
7.2.4 Interrupción del orden constitucional: la Operación <i>PBSUCCESS</i> como detonante del CAI	406
7.2.5 Dictadura militar en Guatemala	412
7.2.6 Transición democrática en Guatemala	416

7.2.7	Proceso de Recuperación de la Memoria Histórica	418
7.2.7.1	El informe “Guatemala, Memoria del Silencio”	418
7.2.7.2	El informe de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI	422
7.2.7.3	El juicio por genocidio contra Efraín Ríos Montt	423
7.2.8	Víctimas del CAI	426

CAPÍTULO VIII: DIMENSIÓN EDUCATIVA

	El Análisis Total (AT) barthesiano como herramienta educativa para lograr los Aprendizajes Integrados (AI) en los estudiantes	433
8.1	Proceso del laboratorio de análisis colectivo	434
8.2	Proceso de categorización asistido por el programa ATLAS.ti 5	435
8.3	Interpretación de las respuestas según la frecuencia de las categorías	440
8.4	Agrupamiento de categorías en familias y exploración de sus relaciones	442
8.5	Jerarquía resultante de las relaciones entre las categorías y sus familias	447
8.6	Interpretación de las respuestas de los participantes del laboratorio de AT colectivo	450
8.6.1	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Sémico (connotaciones o sentidos manifiestos o latentes)	455
8.6.2	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Proairético (actuación de los personajes)	458
8.6.3	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Cultural Referencial (las reglas del juego social y las voces de los saberes).	463
8.6.4	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Simbólico (antítesis que dan fuerza a un relato)	467
8.6.5	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Hermenéutico (construcción de tramas narrativas)	471
8.6.6	AI generados a partir de las reflexiones desde el código Cinematográfico (Recursos propios del medio cine)	476
8.7	Contraste de los hallazgos de las tres dimensiones por categorías	479
8.7.1	AI generados a partir de la Categoría 1: Historia	481
8.7.2	AI generados a partir de la Categoría 2: Contexto	483
8.7.3	AI generados a partir de la Categoría 3: CAI	486
8.7.5	AI generados a partir de la Categoría 5: Ejército	492
8.7.6	AI generados a partir de la Categoría 6: Guerrilla	496
8.7.7	AI generados a partir de la Categoría 7: Causas del CAI	499
8.7.8	AI generados a partir de la Categoría 8: Víctimas del CAI	501
8.7.9	AI generados a partir de la Categoría 9: Consecuencias	503

8.7.10	AI generados a partir de la Categoría 10: Valor de Pertenencia	506
8.7.11	AI, generados a partir de la Categoría 11: Familia	509
8.7.12	AI generados a partir de la Categoría 12: Valor de Diversidad	512
8.8	Reconstrucción colectiva del texto	514
8.8.1	Reconstrucción colectiva del relato en <i>El silencio de Neto</i>	515
8.8.2	Reconstrucción colectiva del relato en <i>La hija del Puma</i>	518
8.8.3	Reconstrucción colectiva de los hechos en <i>Ixcán</i>	520
8.8.4	Reconstrucción colectiva de <i>Las Cruces, poblado próximo</i>	522
8.8.5	Reconstrucción colectiva del relato en <i>Gerardi</i>	524
8.9	Recorrido inductivo y deductivo en “doble espiral” de la complejidad	527

9. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

9.1	Reflexiones finales sobre los aspectos metodológicos	532
9.2	Reflexiones finales desde la Dimensión Semiótica	537
9.2.1	Sobre las perspectivas teóricas de la Dimensión Semiótica	538
9.2.2	Resultados de la Dimensión Semiótica:	
	El “análisis progresivo de un texto único”	539
9.2.2.1	Reflexión sobre el AT de El lápiz del Carpintero	539
9.2.2.2	Reflexión sobre el AT de Soldados de Salamina	540
9.2.2.3	Reflexión sobre el AT de El Silencio de Neto	541
9.2.2.4	Reflexión sobre el AT de La hija del puma	543
9.3	Reflexiones finales desde la Dimensión Histórica	545
9.3.1	Sobre las perspectivas teóricas de la Dimensión Histórica	545
9.3.2	Sobre los resultados de la Dimensión Histórica	547
9.4	Reflexiones finales desde la Dimensión Educativa	550
9.4.1	Sobre las perspectivas teóricas de la Dimensión Educativa	550
9.4.1.1	La perspectiva holista y hermenéutica del Análisis Total (AT)	551
9.4.1.2	La perspectiva compleja y transdisciplinar del AI	551
9.4.1.3	El AT como fuente del AI	554
9.5	Resultados de la Dimensión Educativa: Trayectoria de las reflexiones críticas de los estudiantes, desde los Actores y su Contexto Histórico, hasta la Explicación del CAI y los Valores Inferidos	555
9.5.1	Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por <i>El silencio de Neto</i>	556
9.5.1.1	El círculo vicioso de la ignorancia de la historia	556
9.5.1.2	El cambio de la “cultura del miedo y del silencio” por otra de la libertad de expresión y del derecho humano	558

9.5.1.3 El valor histórico del Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI)	559
9.5.1.4 La libertad como un valor pendiente de consolidar	560
9.5.2 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por <i>La hija del puma</i>	561
9.5.2.1 El proceso cognoscitivo y actitudinal que cambia la forma de pensar sobre los otros	561
9.5.2.2 Conocer la historia de los demás como paso previo para la identificación y empatía	562
9.5.3 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por <i>Ixcán</i>	563
9.5.3.1 El esfuerzo por analizar los hechos históricos antes que reconstruirlos	563
9.5.3.2 La antítesis: oposición crítica entre valores y antivalores	565
9.5.4 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por <i>Las Cruces</i>	567
9.5.4.1 El paralelo entre la ficción cinematográfica y la realidad	567
9.5.4.2 El mito de la guerrilla frente al mito del anticomunismo	567
9.5.4.3 La escuela como fuente de filtros críticos de las interpretaciones parciales de la realidad	569
9.5.5 Trayectoria de las Reflexiones Críticas provocadas por <i>Gerardi</i>	570
9.5.5.1 Los filtros morales necesarios para una educación para la comprensión	570
9.6 Consideraciones finales	572
10. FUENTES REFERENCIALES	579
11. ANEXOS	609
Anexo “A”	
Fichas técnicas y síntesis descriptiva de películas de la Guerra Civil Española (GCE)	
A.1 Sierra de Teruel (1937)	609
A.2 Raza (1942)	611
A.3 Rojo y Negro (1942)	612
A.4 Espíritu de una raza (1950)	613
A.5 El otro árbol de Guernica (1969)	614
A.6 Canciones para después de una Guerra (1971)	615
A.7 La casa de las chivas (1971)	616
A.8 Las Largas vacaciones del 36 (1976)	617
A.9 Caudillo I & II (1977)	619
A.10 Las bicicletas son para el verano (1984)	620

A.11 La Vaquilla (1985)	622
A.12 Dragón Rapide (1986)	624
A.13 Luna de Lobos (1987)	625
A.14 Madrid (1987)	627
A.15 ¡Ay, Carmela! (1990)	628
A.16 El largo invierno (1992)	629
A.17 La hora de los valientes (1998)	630
A.18 Los niños de Rusia (2001)	632
A.19 Silencio Roto (2001)	633
A.20 El viaje de Carol (2002)	634
A.21 El laberinto del fauno (2006)	635
A.22 Las trece rosas (2007)	636
A.23 La buena nueva (2008)	637
A.24 La mujer del anarquista (2008)	638
A.25 Los girasoles ciegos (2009)	639

Anexo “B”

Fichas técnicas y síntesis descriptiva de películas del Conflicto Armado Interno (CAI)

B.1 La Bestia Verde (República Democrática Alemana, 1962)	641
B.2 El Norte (Estados Unidos, Reino Unido, 1983)	643
B.3 Cuando tiemblan las montañas (Estados Unidos, 1983)	644
B.4 Titular de hoy: Guatemala (Finlandia, 1983)	645
B.5 Voces Inocentes (México, 1995)	646
B.6 Hombres Armados (EE.UU. 1997)	647
B.7 Los civilizadores: los alemanes en Guatemala (Guatemala, Alemania, 1998)	649
B.8 ¡Los diablos no sueñan! (Guatemala, Alemania, 1998)	650
B.9 Descubriendo a Dominga (Estados Unidos, 2002)	651
B.10 Guatemala: La tierra arrasada (EE.UU., Guatemala, 2002)	653
B.11 Testamento (Alemania, 2003)	654
B.12 El Jute (Guatemala, 2008)	655
B.13 Pintando Alas de Mariposas (Guatemala, 2009).	656
B.14 La Isla, archivos de una tragedia (Guatemala, Alemania, 2009)	657
B.15 Granito (Estados Unidos)	659

Anexo “C”

C.1 El modelo ORA: Observar, Reflexionar, Aprender (de la Torre 1996)	660
C.2 Uso del cine histórico en el ámbito universitario	663

Anexo “D”

Artículos periodísticos

Artículo de internet sobre la Maestra de Escuela Víctima del CAI, Beatriz Barrios.	670
--	-----

INDICE DE CONTENIDOS	685
----------------------	-----

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE TABLAS

SUMARIO

SUMMARY

INDICE DE FIGURAS

Figura 1-1 Niveles de análisis el AT	30
Figura 1-2 La lexia como cubo multifacético	34
Figura 1-3 El proceso de significación del cine	38
Figura 1-4 Esquema anidatorio del Soporte-Morfema	44
Figura 2-1 Cartel de La hora de los valientes (España, 1998)	53
Figura 2-2 Cartel de Las bicicletas son para el verano (1984)	56
Figura 2-3 cartel de El laberinto del Fauno (2006)	60
Figura 2-4 Cartel de La buena nueva (España, 2008)	66
Figura 2-5 Cartel de El viaje de Carol (España, 2002)	67
Figura 2-6 Cartel de La Vaquilla (España, 1985)	92
Figura 2-7 Cartel de Espíritu de una raza (España, 1950)	95
Figura 2-8 Cartel de La casa de las Chivas (España, 1971)	96
Figura 2-9 Imágenes de niños en Canciones para después de una guerra (España, 1977)	98
Figura 2-10 Imágenes de niños en Canciones para después de una guerra (España, 1977)	99
Figura 2-11 Imágenes de niños en Canciones para después de una guerra (España, 1977)	101
Figura 2-12 Cartel de Silencio Roto (España, 2001)	102
Figura 2-13 Cartel de La mujer del anarquista (España, 2008)	110
Figura 2-14 Cartel de Los girasoles ciegos (España, 2009)	116
Figura 2-15 Cartel de Voces inocentes (México, 1995)	117
Figura 3-1 Dimensiones de la investigación	136
Figura 3-2 Distintas articulaciones de los sentidos del texto	153
Figura 3-3 La iconosfera como entorno mediático de los estudiantes	165
Figura 3-4 Proceso de aprendizaje para lograr el desarrollo personal	178
Figura 4-1. Congruencia de enfoque y métodos entre el AT y el AI	185
Figura 4-2. Mapa teórico, epistemológico y metodológico del estudio.	186
Figura 4-3. Las Dimensiones de la investigación	188
Figura 4-4. Distribución de los 6 códigos barthesianos de la Dimensión Semiótica (Primera fase de categorización: selectiva)	186
Figura 4-5. Generación de las 12 categorías de estudio de la Dimensión Educativa (Segunda fase de categorización: abierta).	198
Figura 4-6. Generación de los indicadores a partir de las dimensiones de contenido y forma de los 6 códigos selectivos barthesianos.	200
Figura 4-7. Proceso del Análisis Total (AT), correspondiente a la Dimensión Semiótica	203

Figura 4-8. Organización de los códigos de Barthes en el esquema holista de contenido y forma, utilizado para la exploración de las respuestas de los estudiantes en el laboratorio	205
Figura 4-9. Proceso llevado a cabo en la Dimensión Histórica	206
Figura 4-10. Proceso llevado a cabo en la Dimensión Educativa	208
Figura 4-11 Cuestionario Cualitativo	209
Figura 4-12. Aprendizajes Integrados (AI), a partir de la reconstrucción de la complejidad del Texto (películas) por medio del Análisis Total (AT), colectivo	211
Figura 5-1 Cartel de Tierra y Libertad	
Figura 5-2 Cartel de Libertarias	236
Figura 5-3 Cartel de La lengua de las mariposas	254
Figura 5-4 Cartel de El lápiz del carpintero	267
Figura 5-4 Cartel de Soldados de Salamina	284
Figura 6-1 Cartel de El silencio de Neto	301
Figura 6-2 Cartel de La hija del Puma	313
Figura 6-3 Fotografía de Ixcán	326
Figura 6-4 Cartel de Las Cruces, poblado próximo	338
Figura 6-5 Cartel de Gerardi	350
Figura 7.1 Cartel de Dragón Rapide (España, 1986)	371
Figura 7.2 Cartel de Sierra de Teruel (España, Francia 1937)	373
Figura 7.3 Cartel de Rojo y Negro (España, 1942)	377
Figura 7.4 Cartel de Caudillo (España, 1977)	378
Figura 7.5 Cartel de Raza (1941)	379
Figura 7.6 Cartel de Las trece rosas (2007)	381
Figura 7.7 Cartel de Luna de Lobos (1987)	382
Figura 7.8 Cartel de Canciones para después de una guerra (1977)	384
Figura 7.9 Cartel de Largas vacaciones del 36 (España,1976)	385
Figura 7.10 Cartel de El largo invierno (España, Francia, 1992)	388
Figura 7.11 Cartel de Madrid (España,1987)	391
Figura 7.12 Distribución de la represión según número de víctimas y sus verdugos, en las regiones más golpeadas durante la GCE	394
Figura 7.13 Cartel de ¡Ay, Carmela! (España, Italia, 1990)	395
Figura 7.14 Cartel de El otro árbol de Guernica (España, 1969)	396
Figura 7.15 Cartel de Los niños de Rusia (España, 2001)	398
Figura 7.16 Víctimas de los republicanos en las regiones con mayores índices de represión durante la GCE.	399
Figura 7.17 Portada de Los Civilizadores: los alemanes en Guatemala (Guatemala, Alemania, 1997).	402

Figura 7.18	Fotograma de ¡Los diablos no sueñan! (Alemania, Suiza, Inglaterra, 1998)	403
Figura 7.19	Fotograma de Testamento (Alemania, 2003)	405
Figura 7.20	Cartel de La Bestia Verde (República Democrática Alemana, 1962)	407
Figura 7.21	Cartel de Hombres Armados (EE.UU., 1997)	410
Figura 7.22	Portada de Cuando tiemblan las montañas (Estados Unidos, 1983)	411
Figura 7.23	Cartel de Granito de arena (Estados Unidos, 2011)	414
Figura 7.24	Cartel de Pintanto alas de Mariposas (Guatemala, 2009).	417
Figura 7.25	Portada de la revista “Guatemala, eterna primavera, eterna tiranía”, donde Jean-Marie Simon documenta imágenes del CAI.	420
Figura 7.26	Cartel de La isla (Guatemala, Alemania, 2009).	421
Figura 7-27	Cartel de Descubriendo a Dominga (Estados Unidos, 2002).	428
Figura 7-28	Comparación de responsables de la violación de los Derechos Humanos.	429
Figura 7-29	Cartel de Guatemala, la tierra arrasada (España, México, Guatemala, 2002)	430
Figura 7-30	Comparación de las víctimas del CAI según su origen étnico.	431
Figura 7-31	Portada de El norte (Estados Unidos, Reino Unido, 1983)	432
Figura 8-1	Uso de la herramienta Word Cruncher de ATLAS.ti 5	437
Figura 8-2	Organización en categorías según los conceptos más frecuentes	438
Figura 8-3	Distribución de las categorías de análisis en las 5 películas	441
Figura 8-4	Familias de categorías resultantes del análisis colectivo	444
Figura 8-5	Uso de la herramienta Network de ATLAS.ti 5.	445
Figura 8-6	Visualización de los tipos de relaciones entre categorías en ATLAS.ti 5	446
Figura 8-7	Visualización del análisis de una cita en ATLAS.ti 5	447
Figura 8-8	Diagrama del flujo de aprendizajes que permitieron la explicación del CAI y la reflexión en los Valores Inferidos	448
Figura 8-9	Distribución de las categorías de análisis en las 5 películas	450
Figura 8-10.	Control de la “co-ocurrencia” de los códigos en ATLAS.ti 5	451
Figura 8-11	Uso de la herramienta Query de ATLAS.ti 5.	452
Figura 8-12	Visualización de citas con la concurrencia de sus códigos y categorías	453
Figura 8-13	Diseño de nomenclatura para identificar las citas de los estudiantes	454
Figura 8-14	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Sémico (1)	456
Figura 8-15	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Sémico (2)	457
Figura 8-16	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Proairético (1)	459
Figura 8-17	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Proairético (2)	461
Figura 8-18	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cultural (1)	464
Figura 8-19	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cultural (2)	466
Figura 8-20	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Simbólico (1)	468
Figura 8-21	Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Simbólico (2)	470

Figura 8-22 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Hermenéutico (1)	472
Figura 8-23 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Hermenéutico (2)	474
Figura 8-24 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cinematográfico1	476
Figura 8-25 Relación gráfica entre citas y categorías desde el código Cinematográfico2	478
Figura 8-26 Distribución de las categorías de análisis en El Silencio de Neto	515
Figura 8-27 Distribución de las categorías de análisis en La hija del puma	518
Figura 8-28 Distribución de las categorías de análisis en Ixcán	521
Figura 8-29 Distribución de las categorías de análisis en Las Cruces	523
Figura 8-30 Distribución de las categorías de análisis en Gerardi	525
Figura 8-31 Recorrido en “doble espiral” a partir del episodio micro: las películas, y el macro: el contexto de la guerra civil, en un recorrido inductivo-deductivo de doble entrada	529
Figura 9.1 Esquema secuencial de la integración de la investigación de las Dimensiones	533
Figura 9.2 Primeras etapas de interpretación de las Dimensiones del estudio.	534
Figura 9.3 Las tres etapas posteriores de “reinterpretación” de los hallazgos.	536
Figura 9.4 Comportamiento de las Unidades de Análisis durante el estudio.	537

INDICE DE TABLAS

Tabla 1-1	Léxico visual a partir de un filme determinado (El bello Sergio, de Chabrol)	41
Tabla 1-2	Léxico de significados filmicos a partir de multitud de filmes “mediocres”	41
Tabla 1-3	Distribución analítica de la Unidad Significante SM	43
Tabla 3-1	Comparativo entre el pensamiento tradicional y el complejo	151
Tabla 3-2	Cuadro comparativo entre el AT y el pensamiento complejo transdisciplinar	157
Tabla 3-3	Rasgos característicos que diferencian a la escuela de los medios	167
Tabla 3-4	Modificación en habilidades de atención de los estudiantes:	170
Tabla 3-5	Ventajas del Aprendizaje Integrado (AI) sobre el tradicional:	178
Tabla 3-6	Procedimientos comunes entre el AT de Barthes y el ORA de de la Torre.	182
Tabla 4-1.	Relación de las unidades de análisis empleadas.	190
Tabla 4-2:	Estructuración del cuestionario cualitativo a partir de los códigos del AT	201
Tabla 4-3.	Ejemplo del instrumento de investigación utilizado en el AT	204
Tabla 4-4.	Muestra de las películas analizadas en el AT de películas de la GCE	215
Tabla 4-5.	Muestra de las películas analizadas en el AT de películas del CAI	216
Tabla 7-1	Cuadro comparativo del contexto histórico de las películas de la GCE y del CAI	362
Tabla 7. 2	Estimación de víctimas mortales de la GCE y de la postguerra.	392
Tabla 7.3	Estimación de víctimas de la represión durante la Guerra Civil Española (GCE), según regiones y provincias vigentes en ese período (1936-1939).	393
Tabla 7.4	Víctimas de los franquistas en las regiones con mayores índices de represión	397
Tabla 7-5	Víctimas del CAI según la CEH.	427
Tabla 7-6	Víctimas del CAI según el REMHI.	427
Tabla 8-1	Muestra de películas del laboratorio de análisis	436
Tabla 8-2	Protocolo utilizado en ATLAS.ti 5 para operar la autocodificación.	439
Tabla 8-3	Cuadro de percepciones de los estudiantes agrupados en códigos y familias	443

SUMARIO

EL CINE COMO LABORATORIO SOCIOHISTÓRICO Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Introducción

El presente trabajo pretende abordar el cine como recurso para la reconstrucción de procesos históricos desde el aula, a manera de auxiliar didáctico para la educación escolar de jóvenes universitarios. Se hizo una delimitación histórica y geográfica a las películas que se refieran a la Guerra Civil Española (GCE), y el Conflicto Armado Interno guatemalteco (CAI), por razón de tratarse de los hechos históricos más importantes del siglo XX para ambos países.

Se discuten las perspectivas teóricas del fenómeno fílmico acerca de su naturaleza, sus posibles acercamientos analíticos, y la interpretación de sus mecanismos de captación de la atención de los espectadores. A la luz de la narrativa y la semiótica se analizan las herramientas y estrategias que los cineastas usan como recursos para agregar emoción a sus obras. Asimismo, se hace una revisión de los aportes de expertos que se han interesado en el análisis de los fenómenos sociohistóricos desde el cine, las diferencias y coincidencias entre los conceptos de memoria histórica y el de Historia como disciplina científica. Para establecer las posibilidades que el cine tiene en la tarea de reconstruir los hechos históricos, se exploran las experiencias de expertos que han sometido a prueba distintas estrategias para la incorporación del cine en las aulas.

En la dimensión educativa se hace un recorrido de las perspectivas contemporáneas que dan sustento a una visión holística, compleja y transdisciplinar de la realidad; desde la hermenéutica, hasta la visión del pensamiento complejo. Esto se hace en un esfuerzo de fundamentar teórica, metodológica y epistemológica tanto al Análisis Total (AT) de Barthes (1970), como el Aprendizaje Integrado (AI), de de la Torre (2005), ambos procesos fundamentales para la elaboración de esta investigación.

Metodología

El estudio persigue explorar la posible transformación del estudiante, a través de aumentar su reflexión crítica, llevándolo a “sentipensar” (de la Torre, 1996), los estímulos multisensoriales del cine, generando así el AI. Para lograrlo, se empleará el

AT, que permite la escucha de las “voces” (Barthes, 1970), o sentidos que provoca una experiencia narrativa.

Para llevar a cabo lo anterior, y debido a la naturaleza compleja del estudio, la estrategia metodológica fue escalonada en tres Dimensiones: Semiótica, Histórica y Educativa. En la dimensión semiótica se realizó una investigación fílmica cualitativa de cinco películas de la GCE y cinco películas del CAI, todo ello a partir de los postulados teórico-metodológicos del AT, propuesto por Roland Barthes (1970), que tienen que ver con la subdivisión del filme a partir de unidades significantes soporte-morfema (SM), para luego establecer los recorridos de significación por medio de la agrupación de estas unidades en Lexias significantes.

Más tarde se analizó el espacio fílmico a partir de los cinco códigos de significación barthesianos: hermenéutico, proairético, sémico, simbólico y cultural o referencial utilizados por el autor para el análisis de la obra *Sarrasine*, de Honoré de Balzac. Para complementar dichos códigos, en esta tesis se propone un sexto: el código cinematográfico, que fue necesario para dar cabida a los aspectos particulares del medio. Para propiciar la identificación natural de los estudiantes, se analizaron películas que se centran en la representación de distintos roles de personajes jóvenes.

Asimismo se exploraron los contextos históricos de las 50 películas trabajadas, tanto de la GCE como del CAI. Se discuten las relaciones entre la particular interpretación de la realidad de cada filme con los sucesos que marcaron las etapas cronológicas y evolutivas de los conflictos.

La parte final del estudio comprende el análisis colectivo realizado por estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para ello se diseñó un cuestionario cualitativo, a partir del cual se procedió al vaciado de datos y su codificación selectiva y abierta, asistida por el programa informático de análisis cuantitativo y cualitativo Atlas.ti 5.

Resultados obtenidos

Se comprobó la generación de AI a través del AT en tanto que los estudiantes mostraron una trayectoria valoral desde su reflexión sobre los contextos históricos del CAI, las acciones de los Actores del CAI, la Explicación del mismo y el surgimiento de Valores Inferidos como productos finales de todo el estudio. Los cuales fueron el valor

Familiar, de Pertenencia, de la Diversidad, y de la libertad, entre otros (señalados en mayúscula por ser nombres de las categorías de estudio).

Dichos Valores Inferidos tienen relación con diversidad de aspectos de la realidad analizada, por ejemplo su deseo expresado del cambio de la “cultura del miedo y del silencio” por una de la libertad de expresión y respeto a los derechos humanos; haber encontrado el valor histórico del CAI; reconocer a los demás (empatía), a partir de la identificación con sus necesidades y tragedias; hacerse conscientes de la oposición entre los valores y antivalores de los personajes de las películas; y aprender que los mitos del pasado no necesariamente están ligados a la realidad; entre otros valores.

Todo ello fue posible a partir de la simulación cinematográfica de la realidad, que guarda un paralelo más o menos coherente con los sucesos históricos de los cuales se nutre. El logro se dio además, gracias a los “filtros” críticos y morales que el laboratorio sociohistórico les brindó para lograr una “reinterpretación” de las “interpretaciones parciales de la realidad” que se dan constantemente en los medios informativos.

Los resultados de este estudio coinciden con la opinión de los expertos en la materia, quienes proponen un aumento del uso de los medios para fines didácticos, en especial el cine. Su inclusión en las aulas está asociada con diversas técnicas de apoyo que permiten la orientación del alumnado hacia valores previamente establecidos dentro de los objetivos de los cursos escolares, sean estos de naturaleza histórica, social, experimental, etc.

Ante el panorama de la educación actual, la multidimensionalidad de los medios se concibe como una solución integradora, incluyente, diversa, interactiva y propositiva, en la búsqueda de consolidar la educación para el “saber ser” y “saber convivir con los demás” (Delors, 1996).

El estudio comparativo de películas españolas y guatemaltecas fue de ayuda para encontrar un punto de referencia que permitió enriquecer el análisis con opiniones y visiones diversas acerca de realidades que, si bien es cierto son diferentes, comparten paralelismos cronológicos, históricos, políticos y evolutivos. De esta manera evitamos caer en un círculo pernicioso de análisis exclusivo del propio contexto.

Una de las principales conclusiones del estudio es que el AT constituye un método para desarrollar los aprendizajes ecosistémicos que se necesitan en la actualidad (AI), brindando una solución al problema de la implicación de los estudiantes en el pensum educativo contemporáneo.

SUMMARY

THE CINEMA AS SOCIO-HISTORICAL LABORATORY AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Introduction

This paper aims to address the film as a resource for the reconstruction of historical processes in the classroom, as a teaching aid for school education of university students. There was a historical and geographical boundaries to films relating to the Spanish Civil War (GCE, as its acronym in Spanish), and the Guatemalan Internal Armed Conflict (CAI) treated because of major historical events of the twentieth century for both countries.

We discuss the theoretical perspectives of the filmic phenomenon about their nature, their possible analytical approaches, and interpretation of their mechanism of capturing the attention of viewers. In light of the narrative and the semiotic it is examined the tools and strategies that filmmakers use as resources to add excitement to their works. Also, we review the contributions of experts who have been interested in the analysis of socio-historical phenomena from cinema, and the differences and similarities between the concepts of historical memory and history as a scientific discipline. To establish the possibility that cinema has on the task of reconstructing the historical facts, we explore the experiences of experts who have tested different strategies for incorporating film into the classroom.

In the educational dimension we toured through contemporary perspectives that sustain a holistic, transdisciplinary and complex reality; from hermeneutics, to the vision of complex thought. This is done in an effort to substantiate theoretical, methodological and epistemological both: Total Analysis (AT) Barthes (1970), as the Integrated Learning (AI) of de la Torre (2005), both of them fundamental processes to the development of this research.

Methodology

The study aims to explore the possible transformation of the student, through critical reflection increase, leading to “feel-think” (sentipensar, de la Torre, 1996), the film multisensory stimuli, thus the AI. To achieve this, we will use the AT, which

allows listening to the "voices" (Barthes, 1970), or senses that causes a narrative experience.

To carry out the above, and due to the complex nature of the study, the methodological strategy was phased into three dimensions: Semiotics, Historical and Educational. In the semiotic dimension was carried out qualitative research of five films of the GCE and five films of CAI, all from the theoretical and methodological principles of AT proposed by Roland Barthes (1970), which are related of the subdivision of the film from stand-morpheme (soporte-morfema) signifying units (SM), and then establish the routes of significance through the grouping of these units in Lexias significant.

Later, film space was analyzed from five barthesianos significance codes: hermeneutical, proairetic, semic, symbolic and cultural or referential; used by this author to analyze the Honoré de Balzac's *Sarrasine*. To complement these codes, this thesis proposes a sixth: the cinematic code, it was necessary to accommodate the unique aspects of the medium. To foster students' natural identification, we analyzed films that focus on the representation of different roles of young characters.

Also explored the historical contexts of the 50 films worked, about both the GCE and the CAI. The relationships between the private interpretation of the reality of each film with the events that marked the chronological and developmental stages of conflict.

The final part of the study involves the collective analysis performed by students of the School of Communication Sciences at the Universidad de San Carlos de Guatemala, for it is designed a qualitative questionnaire, from which was drained the data and its selective and open coding, assisted by the computer qualitative and quantitative analysis program Atlas.ti 5.

Results

We checked the generation of AI through AT while students showed a value-related trajectory from its reflection on the historical contexts of the CAI, the actions of the Actors of the CAI, the explanation of it and the emergence of Inferred Values as final products throughout the study. Who were the Family Value of Belonging, Diversity, and freedom, among others (indicated in uppercase to be names of the categories of study).

Such Inferred Values relate to aspects of reality analyzed, for example expressed his desire to change the "culture of fear and silence" for a freedom of expression and

respect for human rights; have found the historical value CAI; acknowledge the others (empathy), from identifying their needs and tragedies; be aware of the opposition between positive and negative values of the characters in the movies, and learn that the myths of the past are not necessarily linked to reality, among other values.

All this was possible from the filmic simulation of the reality, keeping a roughly parallel line with historical events which nourishes. The achievement was possible also thanks to the moral and critic "filters" that socio-historical lab gave to achieve a "reinterpretation" of the "partial interpretations of reality" that occur constantly in the media.

The results of this study are consistent with the views of experts in the field, who propose an increase in the use of media for educational purposes, especially cinema. Their inclusion in the classroom is associated with various support techniques that enable students to the orientation of previously established values within the school course objectives, whether historical in nature, social, experimental, etc.

Given the current education landscape, the multidimensionality of the media is seen as an integrative, inclusive, diverse, interactive and proactive solution in seeking to strengthen education "knowing being" and "learn to live with others" (Delors, 1996).

The comparative study of Spanish and Guatemalan film was helpful to find a reference point that allowed enrich the analysis with different opinions and views on realities, although they are different, they share chronological, historical, political and evolutionary parallels. In this way we avoid falling into a pernicious circle of exclusive analysis of the own context.

One of the main conclusions is that the AT is a learning method for developing ecosystem needed today (AI), providing a solution to the problem of student engagement in the contemporary educational curriculum.