

Tesis doctoral

**La representación de los menores de edad en
los filmes que recrean el contexto de la
dictadura franquista. Estudio de la producción
española en la etapa democrática (1978-2015)**



Autora: María Nieves Corral Rey

Directores: Francisco Javier Ruiz del Olmo y María Jesús Ruiz Muñoz

Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad de Málaga

Málaga, 2017

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





Facultad de Ciencias de la Comunicación
Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

La representación de los menores de edad en los filmes que recrean el contexto de la dictadura franquista. Estudio de la producción española en la etapa democrática (1978-2015)

Doctoranda:

MARÍA NIEVES CORRAL REY

Directores:


FRANCISCO JAVIER RUIZ DEL OLMO y
MARÍA JESÚS RUIZ MUÑOZ

Málaga, 2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Nieves Corral Rey

 <http://orcid.org/0000-0002-3365-097X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**Departamento de
Comunicación Audiovisual
y Publicidad**

En nuestra calidad de directores de la tesis doctoral de D^a. María Nieves Corral Rey, titulada "La representación de los menores de edad en los filmes que recrean el contexto de la dictadura franquista. Estudio de la producción española en la etapa democrática (1978-2015)" y realizada en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad,

DESEAMOS HACER CONSTAR

Que la citada tesis cumple los requisitos académicos exigidos y, por tanto,

AUTORIZAMOS su presentación para ser defendida en el correspondiente tribunal.

Málaga, a 9 de junio de 2017

Fdo.: Francisco Javier Ruiz del Olmo

Fdo.: María Jesús Ruiz Muñoz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente tesis doctoral se ha llevado a cabo conforme a las exigencias formativas del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación (asistencia a jornadas, realización de cursos virtuales y seminarios), cumpliendo los plazos de entrega establecidos al respecto. Unido a las actividades investigadoras (publicaciones periódicas y envío de comunicaciones a congresos).

Por otro lado, considero necesario agradecer a una serie de personas que han contribuido a que este trabajo de investigación haya salido adelante:

A mi madre, a quien le agradeceré siempre su apoyo para sacar adelante esta investigación, su ánimo, su paciencia, su aguante de mi mal humor y mis bloqueos en ocasiones. Su ayuda para la realización de los viajes desde mi pueblo hasta la capital, para reunirme con mis directores y entregar el material bibliográfico que iba necesitando. También, en especial a mi padre, con el que compartí tantos momentos de cine, hasta que se fue con la guadaña en 2005, y me dejó como legado su inquietud por el séptimo arte. Y, en general, a mi familia, por restarles tiempo, por la incomprensión que le suscita la utilidad de investigar en este ámbito. Aunque no terminen de entender que este intenso trabajo me apasiona, me emociona y me da vida cada mañana.

A mis directores de tesis, Francisco Javier Ruiz del Olmo y María Jesús Ruiz Muñoz, porque han sido mis pilares fundamentales, han confiado en mí y han estado ahí siempre que los he necesitado. Sin cuya tutela, apoyo y orientaciones respecto a la investigación, publicaciones conjuntas, así como sus anotaciones a los artículos, este trabajo no habría llegado a buen fin. Al igual que sus consejos, sus correcciones, su confianza y charlas sobre la vida, que me han aportado aprendizaje y maduración a lo largo de este camino. Me faltará vida para agradecerles siempre su dedicación, su energía y recibirme siempre en su despacho con una sonrisa.

No puedo dejar atrás a los directores de cine español Antonio Cuadri y Antonio Giménez-Rico, quienes no pusieron inconveniente en colaborar con sus aportaciones, sus consideraciones y sus experiencias con los niños en los rodajes. Tampoco olvido a la Academia de Cine, un canal de contacto importante para acercarme a ellos.

A mis amigas, por acompañarme en este camino, por sus consejos, ánimo y tantas conversaciones que me servían de desbloqueo. Resulta complejo mencionar a todos, pero en especial a Alba Navarro, Laura Daza, Marina Melero y Encarni Gil Ruiz. Gracias por leer mis artículos de investigación, por creer en mí, por ser un hombro en el que apoyarme en los momentos bajos.

Al cine, porque pese a que esta larga crisis económica nos ha azotado y llevado por delante a muchos, su magia ha sabido encauzar mis ilusiones como área de estudio. Colocándose en mi vida como objeto de reflexión y como un motivo más para seguir luchando para contribuir a la investigación de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Índice

0. Contextualización de la tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación	13
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.1. Estructura de la tesis doctoral	19
1.2. Introducción	21
1.3. Objetivos e hipótesis	30
1.4. Fundamentación metodológica:	33
1.4.1. Plan de trabajo	33
1.4.2. Diseño metodológico del estudio	44
1.4.2.1. Aproximación a la noción de personaje	47
1.4.2.2. Fundamentos de la construcción del personaje	50
1.4.3. Marco teórico:	57
1.4.3.1. Características del contexto	57
1.4.3.2. Memoria histórica	63
1.4.3.3. El cine español durante la Transición	64
1.4.3.4. La minoría de edad: el concepto de niño y adolescente	79
1.4.3.5. Relaciones entre Cine e Historia	84
1.4.3.6. Alfabetización audiovisual y análisis cinematográfico	87
CAPÍTULO 2. LOS MENORES DE EDAD EN EL MEDIO FÍLMICO	91
2.1. Niños y niñas en los rodajes cinematográficos	93
2.2. La representación de la infancia en la ficción cinematográfica	106
2.3. La figura de los menores de edad en el cine	114

CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO:	119
3.1. <i>¡Arriba Hazaña!</i> (José María Gutiérrez Santos, 1978)	121
3.1.1. Contextualización de la obra cinematográfica	121
3.1.2. Estudio del caso de los alumnos internos en el centro	125
3.1.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	135
3.2. <i>Demonios en el jardín</i> (Manuel Gutiérrez Aragón, 1982)	141
3.2.1. Contextualización de la obra cinematográfica	141
3.2.2. Estudio del caso de Juanito	145
3.2.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	158
3.3. <i>Los años oscuros</i> (Arantxa Lazcano, 1993)	161
3.3.1. Contextualización de la obra cinematográfica	161
3.3.2. Estudio del caso de Itziar	165
3.3.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	180
3.4. <i>Las ratas</i> (Antonio Giménez-Rico, 1997)	186
3.4.1. Contextualización de la obra cinematográfica	186
3.4.2. Estudio del caso de Nini	189
3.4.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	195
3.5. <i>Gracias por la propina</i> (Francesc Bellmunt, 1997)	200
3.5.1. Contextualización de la obra cinematográfica	200
3.5.2. Estudio de los casos de Ferrán y Pepín	202
3.5.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	206
3.6. <i>El portero</i> (Gonzalo Suárez, 2000)	209
3.6.1. Contextualización de la obra cinematográfica	209
3.6.2. Estudio del caso de Tito	213
3.6.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	218
3.7. <i>El florido pensil</i> (Juan José Porto, 2002)	223
3.7.1. Contextualización de la obra cinematográfica	223
3.7.2. Estudio del caso de Andrés	226
3.7.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	234

3. 8. <i>Eres mi héroe</i> (Antonio Cuadri, 2003)	241
3.8.1. Contextualización de la obra cinematográfica	241
3.8.2. Estudio del caso de Ramón	246
3.8.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	258
3. 9. <i>Silencio roto</i> (Montxo Armendáriz, 2004)	261
3.9.1. Contextualización de la obra cinematográfica	261
3.9.2. Estudio del caso de Juan	268
3.9.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	270
3.10. <i>El laberinto del Fauno</i> (Guillermo del Toro, 2006)	275
3.10.1. Contextualización de la obra cinematográfica	275
3.10.2. Estudio del caso de Ofelia	282
3.10.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	295
3.11. <i>Los girasoles ciegos</i> (José Luís Cuerda, 2008)	302
3.11.1. Contextualización de la obra cinematográfica	302
3.11.2. Estudio del caso de Lorenzo	306
3.11.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	310
3.12. <i>Pa negre</i> (Agustí Villaronga, 2010)	314
3.12.1. Contextualización de la obra cinematográfica	314
3.12.2. Estudio del caso de Andreu	318
3.12.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	329
3.13. <i>Pájaros de papel</i> (Emilio Aragón, 2010)	335
3.13.1. Contextualización de la obra cinematográfica	335
3.13.2. Estudio del caso de Miguel	342
3.13.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	348
CAPÍTULO 4. COMPARATIVA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	355
4.1. Planteamiento y estructura	357
4.2. Puntos temáticos de conexión entre las películas analizadas	359
4.3. Dimensión psicológica de los personajes que constituyen el objeto de estudio:	367

4.3.1. Rasgos del temperamento	367
4.3.2. Inclinationes del carácter	374
4.3.3. Construcción de la personalidad	376
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	379
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	391
FUENTES CONSULTADAS:	411
1. Libros	411
2. Publicaciones periódicas, comunicaciones y actas de congresos	425
3. Fuentes en línea	465
4. Normativas legales	469
5. Tesis doctorales y tesinas	470
6. Entrevistas	470
7. Material audiovisual	470
ANEXO	477
Fichas técnicas	479



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

0. Contextualización de la tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Además del aprendizaje adquirido durante el proceso de realización de la presente tesis doctoral, mi formación se ha complementado con la asistencia (presencial y online) a las actividades formativas del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación. Junto a la participación en cursos, jornadas y seminarios coordinados por la Escuela de Posgrado y la Biblioteca General de la Universidad de Málaga. Algunos de los cuales paso a mencionar:

- Ciclo de conferencias Ciencia y Sociedad: el poder del conocimiento (abril, 2014).
- Recursos de información en Ciencias de la Comunicación (abril, 2014).
- Seminario OTRI de transferencia del conocimiento (mayo, 2014).
- Orientación y apoyo para la acreditación y evaluación del profesorado (noviembre, 2014).
- Modelos y herramientas de cultura abierta (noviembre, 2015).
- Normas para citas y gestión de bibliografía (noviembre, 2015).

Incluso por cuenta propia he realizado otros cursos para ampliar conocimientos a través de la plataforma Miríada X, como son:

- Gestión de la información científica en abierto (Universidad Complutense de Madrid, marzo, 2015).
- Educación en un mundo conectado (Universidad de Murcia, junio, 2016).

A la par, he colaborado con Administraciones Públicas en varios proyectos culturales: por un lado, me contactaron para impartir 10 sesiones docentes en el club de lectura de la Biblioteca Municipal de Teba (Málaga), enmarcado bajo el título “El cine y mujeres de Teba” (enero-abril, 2016). En estas sesiones traté cuestiones relativas a la Historia del Cine, los géneros y corrientes cinematográficas, el proceso de producción y financiación de la producción fílmica española, el paraíso cinematográfico que tenemos en la localidad almeriense de Tabernas, entre otros temas de esta materia. Además, otra de las actividades englobadas en el mismo fue el desarrollo de una comparativa entre la obra teatral *La Lola se va a los puertos* (Manuel Machado y Antonio Machado, 1929) en relación a la película que lleva el mismo título dirigida por Josefina Molina (1993). Por otro lado, junto al Ayuntamiento de Teba (Málaga) organicé de forma altruista un ciclo de cuatro sesiones de cine-fórum (diciembre, 2015-marzo, 2016), para acercar a mis vecinos la actividad de análisis cinematográfico e introducirles en el interior de algunas producciones importantes en la Historia del Cine. A ello, sumo la participación con Radio Campillos en un programa de cine titulado “Campillos en 35 mm” (noviembre, 2015-mayo, 2016), una iniciativa de la Asociación de Cine y Fotografía de esta localidad colindante con Teba.

Por otro lado, en lo que a contribuciones científicas se refiere, cuento con dos aportaciones principales que avalan la presente tesis doctoral y que llevan por título: “Análisis de la sociedad de *Pa negre* (Agustí Villaronga, 2010) y los entornos rurales”, en *Área Abierta* (marzo, 2016) y “La presencia de la muerte en *Alemania año cero* y *El laberinto del Fauno*” en *Creatividad y Sociedad* (abril, 2016). Además, recientemente me ha sido publicada la contribución “La manipulación de las mentes en la infancia: *Balada triste de trompeta* y *El niño con el pijama de rayas*” en *Vivat Academia* (diciembre, 2016). A lo que incluyo una ponencia conjunta con el profesor Doctor Francisco Javier Ruiz del Olmo que lleva por título “Infancia, violencia y

maltrato explícito en el film *Tras el cristal* (Agustí Villaronga, 1987)”, enviada al III Congreso de Investigadoras de Iberoamérica en la Universidad de Nuevo León (México, noviembre 2016), que se publicó en la revista *Opción* (noviembre, 2016). Y, una comunicación enviada al VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social (2014) titulada “*Silencio roto* (Montxo Armendáriz, 2004): la infancia y su aprendizaje en entornos rurales”, en coautoría con Inmaculada Caro Castro.



CAPÍTULO 1.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



1.1. Estructura de la tesis doctoral

La presente tesis doctoral se compone de varios capítulos que a grandes rasgos procedemos a señalar: presentación de la investigación y fundamentación metodológica junto al marco teórico. La problemática de la integración de la figura de la infancia y adolescencia en el medio fílmico. El desarrollo de un estudio empírico de la producción española realizada en la etapa democrática que recrea el contexto de la dictadura franquista. Confrontación de los resultados obtenidos, en cuanto a los subtemas y los puntos de conexión que comparten los filmes objeto que constituyen nuestro objeto de estudio. Además de un análisis minucioso de la dimensión psicológica de los personajes protagonistas menores de edad. Terminaremos exponiendo las conclusiones y en última instancia, en la discusión de resultados presentaremos una serie de cuestiones abiertas al debate y la reflexión que puedan ser de utilidad para tratar el material fruto de este análisis en proyectos de alfabetización audiovisual.

Tras apuntar brevemente los capítulos correspondientes a la estructura de la presente investigación, vamos a indicar de forma más pormenorizada el contenido de cada uno de los mismos:

1) El primer capítulo va orientado al planteamiento de la presente investigación, incluyendo aquí la introducción en la que justificamos el presente trabajo, junto a la presentación de los objetivos y las hipótesis. Además del proceso llevado a cabo y el marco teórico que recoge una serie de aportaciones de las disciplinas que abordamos. Igualmente, aquí presentaremos el diseño metodológico del estudio de casos. Precisamente enmarcado en la variante de la investigación cualitativa, correspondiente al análisis de contenido narrativo e interpretativo y específicamente el estudio de personajes en la ficción audiovisual.

2) En el segundo capítulo abordaremos las dificultades y las ventajas de la incorporación de la figura del menor de edad en el desarrollo de los rodajes. En este sentido, aportamos significativas entrevistas realizadas a algunos cineastas españoles que brindarán al presente estudio de un toque práctico. Pues, partiendo de su experiencia personal, descubriremos sus formas de trabajar con los menores de edad en los rodajes y comentarán sus visiones respecto a la participación de la infancia y de la adolescencia en el medio fílmico. Aparte de ello, en líneas generales llevaremos a cabo un breve recorrido por distintas producciones inspiradas en diferentes circunstancias y contextos sociales en las cuales la participación de la infancia resulta significativa.

3) En el tercer capítulo desarrollaremos un estudio empírico de casos de producciones españolas realizadas en la etapa democrática y que recrean el contexto de la dictadura franquista. En esta exploración, en líneas generales examinaremos las estrategias audiovisuales y el tratamiento cinematográfico que presentan. Enfocándonos en la representación de la figura de la infancia y de la adolescencia como protagonistas.

4) En el cuarto capítulo plantearemos una comparativa que toma como referencia una serie de puntos de conexión que encontremos en los diferentes casos, así como una exploración profunda respecto a la dimensión psicológica de los personajes que constituyen nuestro objeto de estudio. Concretamente, nos referimos a los aspectos del temperamento, el carácter y la personalidad.

5) En el quinto capítulo estableceremos una serie de conclusiones finales respecto al conjunto de la presente investigación y señalaremos algunas líneas que consideramos significativas para continuar reflexionando.

6) En el sexto y último capítulo expondremos una discusión de resultados. Principalmente orientada a la presentación de una serie de reflexiones

abiertas al debate. Susceptibles de ser tratadas en distintos proyectos formativos en el marco de la alfabetización audiovisual y cinematográfica.

1.2. Introducción

El cinematógrafo como invento creador de imágenes en movimiento puede tener numerosas definiciones, consideraciones, utilidades y apreciaciones: como texto/lenguaje es concebido por semiólogos y teóricos como Metz (1964) y Mitry (1990); como arte es defendido por filósofos y psicólogos como Arnheim (1986); como instrumento de conocimiento es comentado por teóricos, críticos cinematográficos y profesores como Aumont y Marie (1990, p. 293), Martínez-Salanova, (2003), Amar (2009); autores como Villarreal (2002) lo consideran una herramienta de propaganda política; como entretenimiento que forma parte de una industria es tratado por Giroux (2003), Guback y López (1980), De la Maya Retamar (2006). En este sentido, según la consideración de Gómez B. de Castro (1989, p. 11) supone una industria de prototipos y de alto riesgo para un rápido consumo. Por otro lado, su utilidad como patrimonio es tratada por Rosas Mantecón (2003) y Garrido Castellano (2012). Asimismo, es considerado un medio de comunicación, un canal que sirve como espejo para recrear cuestiones sociales, conflictos bélicos, documento histórico y, en definitiva, como concluye Porrás Ferreyra (2008, p. 99) un espacio de reflexión social al mismo tiempo que una herramienta de enseñanza respecto a las relaciones entre los ciudadanos.

No olvidemos que se ha teorizado mucho en esta materia y resulta imprescindible tener en cuenta que estudia unos conceptos que, por su abstracta naturaleza, resultan dificultosos de definir y delimitar (Fresno Baquero, 1996, p. 17). Conviene recordar también que, desde sus inicios, el

cine ha sido utilizado como objeto de estudio a partir de diferentes perspectivas y visiones académicas.

Precisamente, compartimos con Rafael Repiso-Caballero y Rafael Marfil Carmona (2010, p. 29) la pasión por conocer las historias y recrearse en ellas. Puesto que ésto es lo que dirige nuestra mirada y nuestro esfuerzo investigador hacia el campo cinematográfico, a través del planteamiento de una serie de cuestiones que suscitan la narrativa audiovisual y abre una serie de interrogantes. Ello pone de relevancia el reconocimiento de que los seres humanos no lo sabemos todo, entonces emprendemos la búsqueda de nuevas cuestiones (Plata, 2009 y 2011) que generen nuevas formas de conocimiento e investigación mediante el debate y en particular, en nuestra disciplina de investigación, el estudio minucioso de una serie de elementos audiovisuales. Tal como explica Mariño Díaz (2012, p. 204) a través del diálogo se puede reflexionar y, especialmente en el presente caso, tomamos como objeto principal de estudio y de reflexión la materia fílmica y las estrategias audiovisuales a través de las cuales ésta es tratada. Según las consideraciones de Lipman, Shap y Oscanyan (2002, p. 107) el diálogo y la reflexión se pueden llevar a cabo mediante la estimulación de la opinión abierta y crítica sobre temas discutibles. Aunque, en concreto en lo que Cinematografía se refiere, afirma Jorge Larrosa (2006, p. 113) que hablar sobre cine resulta bastante complejo, ya que se plantea un evidente problema de traducción, pues se intentaría traducir a palabras aquello que no ha sido hecho de palabras, sino de imágenes audiovisuales.

A modo de preámbulo, consideramos de interés nombrar una serie de cuestiones iniciales que nos hemos planteado antes de llevar a cabo esta investigación y que serán abordadas en el presente estudio: ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la construcción física y psicológica de un personaje? ¿Con qué elementos audiovisuales trabajan los cineastas para mirar al pasado y llevar a cabo recreaciones fílmicas históricas? ¿Se podría emplear el drama representado en el cine para educar, concienciar a la

sociedad sobre el sufrimiento humano en determinados contextos a través de acciones formativas o la reflexión?

Partiendo de estas cuestiones, esta investigación presenta un perfil multidisciplinar, que engloba diferentes áreas de trabajo: la Cinematografía, la Crítica Histórica y la Alfabetización audiovisual, sobre las que profundizaremos más adelante. Y nace del deseo de estudiar el tratamiento audiovisual de los niños y adolescentes en el medio fílmico, para explorar una serie de cuestiones del contenido y de la forma de las películas españolas realizadas desde 1978 hasta 2015, cuyo contexto histórico recrea el período de la dictadura franquista (1939-1975) y los primeros años de la Transición política española (1975-1978).

Así pues, conviene aclarar que, en líneas generales, el objeto de estudio es el cine español. Especialmente la representación de los personajes menores de edad, es decir, aquellos individuos masculinos y femeninos cuya edad está comprendida entre 0 y 17 años, que participan como protagonistas o tienen otro papel relevante desde el punto de vista diegético en las producciones anteriormente especificadas. Hemos delimitado nuestra muestra a la ficción cinematográfica de largometrajes, pues buscamos analizar la recreación imaginaria principalmente de situaciones de represión y de exaltación de valores del nacional catolicismo presentes durante la dictadura franquista en los entornos que rodean a los menores de edad.

En este sentido, nos interesa especialmente cómo los directores de cine entienden y reflejan las acciones llevadas a cabo por éstos y las consecuencias derivadas de las actuaciones de los adultos en el universo de infantil y adolescente. Tomando como referencia su imaginación y su interpretación de los acontecimientos acaecidos en nuestra historia reciente. Igualmente, aunque no menos importante, en un segundo plano desertamos la veracidad, como sería el principal objetivo del cine documental, en el cual sus protagonistas tienen la voz en calidad de testigo o narrador del mismo.

Pues, desde su ancianidad, retroceden a un pasado en el cual padecieron en primera persona aquellos hechos y los directores de cine intentan hacer partícipes de los mismos a los espectadores valiéndose de estos argumentos orales.

También hemos excluido de nuestro análisis el formato televisivo de ficción en serie, tv movies y telenovelas, con motivo de que resultaría compleja su aplicación en proyectos de alfabetización audiovisual como consecuencia de sus largas temporadas. Aunque, realmente, en la ficción seriada española no hemos encontrado menores y adolescentes como protagonistas, pues fundamentalmente hemos apreciado que los creadores suelen priorizar los problemas del universo adulto. Esto puede apreciarse en ficciones como: *Cuéntame cómo pasó* (Agustín Crespi, Antonio Cano, Moisés Gómez Ramos y Óscar Aibar, 2001-actualmente), *Cartas a Eva* (Agustí Villaronga, 2013); *Velvet* (Ramón Campos y Gema R. Neira, 2014-2016) y *El tiempo entre costuras* (Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado, 2013-2014).

Si bien el motivo que nos ha llevado a elegir una serie de producciones realizadas a partir de 1978, pero que toman como referencia el período de la dictadura, viene de la mano del texto fundamental que contribuyó a la desaparición de la censura previa: el Real Decreto-Ley 24/1977 de 1 de abril. Precisamente esta normativa permitió la articulación de discursos más directos y el desarrollo de géneros hasta el momento casi ausentes del panorama audiovisual español (De Felipe Allué & Gómez, 2012, p. 6).

En este sentido, conviene matizar que se toma como punto de partida la producción cinematográfica española desde los comienzos de la democracia porque tomamos como referencia el contexto político, social y cultural que se inicia a raíz de las primeras elecciones democráticas (1977), después de la etapa de la dictadura. Y es a partir de 1978 cuando se proclama la Constitución Española. Por otro lado, el mencionado Real Decreto-Ley

24/1977 marca sin duda un punto de inflexión para la industria cinematográfica en nuestro país que, desde luego, tiene una profunda repercusión en el plano social y cultural. En aras de poder contemplar las particularidades de nuestro objeto de estudio durante toda la etapa democrática, el análisis que aquí se plantea abarca las producciones realizadas desde 1978 hasta 2015.

También es cierto que, a la infancia y a la adolescencia representada en el medio fílmico que recrea este periodo histórico de nuestro país no se le ha otorgado una atención propia desde el ámbito científico. Que precisamente se revela como un medio de reflexión acerca de su sufrimiento representado en la gran pantalla, frente a lo que supuso uno de los grandes dramas de nuestra historia más reciente: una larga dictadura que los marcó psicológicamente como jóvenes y futuros adultos. Ciertamente, estos años fueron dolorosos para la sociedad en general, pero sobre todo estimamos que para los menores de edad, ya que su mente frágil es más vulnerable y manipulable. En lo que se refiere a la fragilidad y la vulnerabilidad de la infancia integrada en diferentes conflictos bélicos, armados y dictatoriales se revelan destacadas las aportaciones de Bustelo Graffigna (2005), Gómez Plata (2006) y Barrenetxea Marañón (2012).

Por tanto, resulta de interés acometer la labor de examinar cómo se representan en la ficción cinematográfica las estrategias de supervivencia de aquellos menores, en su tentativa de salvaguardar su integridad física y psicológica como pone de manifiesto Yela Fernández (2013, p. 208). Junto a la representación ficticia de sus intentos de buscar la felicidad y evasión de medidas represivas o violentas en este contexto en el cual les tocó vivir.

Además hemos encontrado una ausencia de investigaciones centradas en la exploración de la construcción de su dimensión psicológica y las estrategias audiovisuales con las cuales se recrea su universo en este contexto. Acometiéndose, principalmente, desde una perspectiva histórica más que

cinematográfica. En este sentido, compartimos la consideración de que la mirada de la infancia ha resultado ser uno de los lugares más elegidos desde donde reescribir y releer un contexto histórico de nuestro pasado que sigue siendo objeto de discusiones (Gómez López-Quiñones, 2009). Tampoco obviamos que la presencia de individuos infantiles y adolescentes en el medio cinematográfico genera una serie de emociones. En especial, cuando los menores se presentan en contextos de sangre y violencia, por las huellas que dejan en su dimensión mental y, como consecuencia, se produce una reacción afectiva en el espectador (Zumalde, 2011, p. 30).

Como recuerda Ocón Domingo (2006, p. 114) este drama padecido por los niños en distintos conflictos ha sido llevado a las pantallas por multitud de producciones cinematográficas de distinta nacionalidad. Ello constituye importantes referencias para recapacitar sobre la Historia y sobre cómo esas infancias fueron violentadas. En lo que respecta a esta clase de daños, durante la etapa de la infancia los episodios de abuso resultan espeluznantes, ya se trate de maltrato, de abandono, de acoso y de conflictos bélicos. Además de explotación, violación y discriminación como resultado de legislaciones abusivas, costumbres sociales inhumanas y sanguinarias que conducen a una serie de actuaciones deleznable, que aún siguen vigentes en diferentes puntos geográficos. Lo que hace de los menores de edad un grupo social más delicado ante al universo adulto. Sin embargo, a la hora de acometer un análisis centrado en la representación de la infancia, resultaría erróneo referirnos a la infancia como si sus características formales careciesen de una historia (Gómez López-Quiñones (2009).

Aparte de todo lo expuesto, nos centraremos en el contexto de la dictadura franquista española caracterizada por el establecimiento de un poder central en la figura de Francisco Franco, tal como recuerda Cenarro (2012, p. 59). Lo que tenía como resultado un sistema social vertical, donde existían una serie de seres superiores y otros inferiores y mediante la disciplina servir a la

causa de España. A esta idea de sociedad, podríamos unir el desarrollo de una serie de técnicas represivas y un largo período marcado por la censura previa impuesta por el régimen en los diferentes medios artísticos, junto a un fuerte sentimiento de patriotismo. Lo que conllevó un contexto de violencia, represión y exaltación de valores del nacional catolicismo, tanto en los centros educativos como en la vida social y privada de las familias. Precisamente, la enumeración de las características de este período nos resulta relevante porque, como subraya Oropesa (2005), la dictadura nunca dejó de serla en este contexto. Independientemente de que en su seno florecieran una serie de círculos intelectuales, universitarios, políticos y sindicales que crearan un poco de libertad e intentasen mantener con vida muchas de las tradiciones liberales, republicanas o monárquicas.

Unas manifestaciones del poder de la autoridad que Brisset (2013, p. 24) considera que se plantean en diferentes diégesis narrativas, bien como tema o como subtema. Y que puede presentar trasfondos como las conquistas de un gobierno, el abuso de poder ejercido hacia una parte de la sociedad o en individuos concretos y relaciones de poder entre familiares o entre distintos estados. Aunque, conviene aclarar que nos encontramos con la ficción, en la cual no siempre los sucesos históricos se plantean desde la realidad o la objetividad, pues además están condicionadas por la utilización de determinadas estrategias del lenguaje audiovisual.

Así pues, estudiaremos el cine que recrea este período de posguerra y dictadura de nuestro país, porque, de acuerdo con Pantoja Chaves (2011, p. 17), el franquismo sugiere un cruce de miradas. Entre las cuales podríamos mencionar: una visión sobre la necesidad de forjar el recuerdo del pasado franquista y otra ligada a una generación que promueve la recuperación de la memoria. Como forma de respeto y reconocimiento al sufrimiento padecido por las víctimas. Igualmente consideramos de interés las aportaciones de Gómez Marín y Hernández Jiménez (2011, pp. 486-487), en las cuales se ponen de relevancia las consecuencias provocadas, que han

supuesto un trauma psicosocial que ha calado en quienes vivieron en aquellos años, a sus generaciones y al tejido social de nuestro país, quienes reclaman la recuperación de la memoria histórica, con la que:

Se pretende una restitución simbólica de las víctimas del franquismo, pero también, la memoria para la reconstrucción de la historia reciente, para recuperar las identidades perdidas, fragmentadas, y re-significar lo acontecido para aprender de ello” (Gómez Marín & Hernández Jiménez, 2011, p. 487).

Asimismo las consecuencias dramáticas del conflicto bélico suponen un tema recurrente no solo en la producción cinematográfica realizada en nuestro país, sino a nivel internacional. Aunque, durante los primeros años de la Transición política española se comienza una etapa en la que no se muestra interés por la crítica hacia el franquismo. Pues se optó por llevar a cabo un ejercicio de olvido, ya que los directores de cine y los productores prefirieron no desarrollar historias que pudiesen resultar molestas a la voluntad del pacto social. No obstante, en estos años de historias que recrean este contexto, fundamentalmente dos películas provocaron polémicas en los medios de comunicación y originaron un espinoso debate social: *Las largas vacaciones del 36* (Jaime Camino, 1976) y *Libertarias* de (Vicente Aranda, 1996) (Bernárdez Rodal, 2009). Precisamente la primera de ellas, según la aportación de Seguin (1993, p. 155), pretende ser moralizadora y convierte a los muchachos en portadores de valores pacíficos, como se puede evidenciar en la secuencia en la que sepultan las armas.

El interés por la representación cinematográfica del conflicto se retomó a raíz del clima propiciado por la formación de un gobierno socialista en el año 1982. Y más adelante en 1986 con el recuerdo de los 50 años del comienzo

de la Guerra Civil se llevó a cabo un ejercicio de reconstrucción de la memoria. Conviene matizar que este tema, además del medio fílmico, ha sido objeto de interés de otros vehículos culturales como forma de transmitir que aún permanecen los discursos sobre víctimas y verdugos. Además, tanto el conflicto como sus consecuencias han sido circunstancias consideradas para hablar de sufrimientos familiares y de frustraciones personales (Bernárdez Rodal, 2009), desde diferentes tonos y estilos estéticos cinematográficos.

Por todas estas razones, junto al interés que nos despierta indagar en el conocimiento y en el análisis de una parte de nuestra Historia pasada que repercute en nuestro presente, profundizaremos en su recreación en la ficción cinematográfica española por propia conciencia, empatía y motivación a nivel personal y académica. Unido al fuerte peso que tiene el poder del cine para instruir a la sociedad. Y a través de él, acercarnos a la educomunicación, que se revela como un ejercicio imprescindible en el contexto de la alfabetización mediática. En este sentido, consideramos que el ciudadano precisa una serie de herramientas de análisis, instrumentos para la interpretación y la reflexión. Una serie de elementos que le guíen para decodificar esa iconosfera de sensaciones que se generan en su entorno a diario (Ramírez de la Piscina, Zarandona, Basterretxea & Idoiaga, 2006, p. 179).

En palabras del jurista Martín Pallín (2008, p. 4): “la verdad puede resultar incómoda, pero el olvido mata y es un obstáculo insalvable para la salud y la dignidad de una sociedad”. Así pues, proponemos el estudio de la ficción cinematográfica española de largometraje para acercarnos a los modos de representación de los acontecimientos descritos.

1.3. Objetivos e hipótesis

Considerando las cuestiones que han sido expuestas previamente, se detallan a continuación los objetivos que vertebran la investigación a llevar a cabo:

1) La imagen filmica se sustenta en un compendio de componentes formales y temáticos organizados de forma coherente, para ayudar a la comprensión de los estímulos que se le proyectan. Y la interpretación de este conjunto de elementos depende de una serie de recursos, como son la ambientación, los decorados, la música, el vestuario, la psicología de los personajes, entre otros aspectos (Mancina Chávez y Nogales Bocio, 2012). Tomando como referencia esta premisa, el objetivo principal de la presente investigación consiste en analizar el tratamiento audiovisual de los menores de edad en la narrativa cinematográfica española de largometraje realizada en la etapa democrática (1978-2015), que tiene como referencia la recreación del contexto de la dictadura franquista. Profundizando en la ficcionalización de los daños ocasionados en la infancia y cómo se materializan en su construcción en este medio.

En este sentido, consideramos el cine como texto, al igual que defendía Christian Metz (1972). No ahondaremos aquí en las bases de sus teorías, ya que no forma parte de los objetivos de nuestra investigación, pero aplicaremos sus consideraciones referidas a la lectura de las imágenes a través de la concepción código-mensaje. De este modo, desentrañar una serie de elementos del discurso fílmico que puedan pasar desapercibidos, pero entendidos como metáforas y simbolismos. Así pues, nuestro propósito no consiste en suministrar respuestas irrefutables ni conseguir establecer una verdad absoluta de cada película, sino en ofrecer una serie de interpretaciones de determinados elementos de los textos audiovisuales, que no son únicas y están sometidas a las valoraciones, las críticas y las

apreciaciones. Con el fin de articular un perfil de tratamiento de la infancia en distintos contextos en el cine, y específicamente, en uno de los entornos represivos y de violencia que tanto duele mirar al público, como es esta etapa correspondiente a nuestro pasado más cercano.

Además de este objetivo principal, se han perseguido los objetivos complementarios que se exponen seguidamente. No obstante, estimamos necesario aclarar que, en función de la naturaleza de los mismos, cabe distinguir entre objetivos de investigación (del 1 al 4) y de aplicación (el número 5) que procedemos a mencionar:

2) Investigar sobre la base de fundamentación y los aspectos que se tienen en cuenta en la construcción de las características de los personajes, para centrarnos principalmente en los menores de edad representados en los filmes españoles inspirados en la dictadura franquista que han sido realizados en la etapa democrática.

3) Comparar los elementos de la construcción de la dimensión psicológica de los menores de edad en el conjunto de las películas estudiadas, atendiendo a factores como el temperamento, el carácter y la personalidad. Tomando como referencia distintas metodologías que nos ayudarán a desentrañar una serie de características comunes.

4) Detallar las estrategias llevadas a cabo durante los rodajes y las dificultades de la incorporación de los niños y los adolescentes en el medio fílmico.

5) En última instancia, pretendemos que la investigación llevada a cabo adquiera un valor añadido desde el punto de vista formativo en el terreno de la alfabetización audiovisual. Por ello, tendremos en consideración diferentes proyectos de alfabetización cinematográfica que se están llevando a cabo en nuestro país. Y de esta forma, sentar las bases de nuevas propuestas educativas ofreciendo nuestro material fruto del análisis y la interpretación como soporte para plantear interrogantes, reflexiones y debates en acciones

formativas. Al mismo tiempo, dado que en el material audiovisual que constituye nuestro objeto de estudio se toma como referencia un período histórico reciente de nuestro país que suscita tantas emociones por las huellas que ha dejado en la sociedad, nos genera la inquietud de promover el reconocimiento histórico de los niños y de los adolescentes. En este sentido, la alfabetización audiovisual supone un ejercicio de reflexión social que ayuda a entender cómo el cine, tomando como referencia los diferentes estilos estéticos, entiende y refleja las acciones de los seres humanos en el marco del contexto que hemos seleccionado.

Seguidamente, expuestos los objetivos, continuamos con el planteamiento de las hipótesis que vamos a tratar de dilucidar en el presente trabajo:

1) En la narrativa cinematográfica española realizada durante la etapa democrática que toma como referencia el contexto de la dictadura franquista, los niños y adolescentes se representan ambientados en entornos autoritarios y represivos, en los que la violencia adquiere especial relevancia para la dominación de los individuos. En este sentido, son la violencia y la muerte las que se presentan tanto de la mano de las actuaciones de los adultos como de las instituciones que jugaron un papel importante en estos años.

2) En el cine español realizado durante la democracia e inspirado en este contexto de dictadura los adultos causan perjuicios en la inocencia de los pequeños haciendo uso del odio, el miedo, la intolerancia, la ruptura de los sueños y las ilusiones. Por consiguiente, la caracterización de los personajes infantiles y adolescentes queda condicionada tanto por el contexto como por la construcción de los rasgos de dimensión psicológica de los propios adultos que los rodean.

3) A través de los códigos del lenguaje audiovisual se consigue representar a los menores de edad en las producciones que son objeto de este estudio de una forma más compleja. Mientras que con los adultos se recurre a

estereotipos sociales, con el fin de ser reconocidos por el espectador en su postura ideológica.

4) A lo largo de su Historia, la industria del cine se ha hecho eco de la problemática social e histórica que gira en torno a la infancia y ha presentado una crítica con su integración en todo tipo de situaciones narrativas.

1.4. Fundamentación metodológica

1.4.1. Plan de trabajo

No se puede obviar que nos enmarcamos en la rama de las Ciencias Sociales y Humanas¹, en las cuales las metodologías de estudio no son exactas, ya que el análisis social está sometido a una serie de variables subjetivas. A diferencia de las Ciencias Naturales o de la Salud, que se rigen por la precisión y objetividad (Lincoln & Guba, 1985, pp. 39-43). Será por lo que estas disciplinas de investigación se encuentran alejadas del mundo empresarial y han sido atacadas de no contar con una metodología concreta como una disciplina científica. Pese a que los estudios en este ámbito se encuentran más bien relacionados con un análisis hermenéutico que con una certificación exacta (Perceval & Fornieles Alcaraz, 2008, pp. 215-216).

El presente estudio se plantea partiendo de la investigación cualitativa, que implica gran rigurosidad y se fundamenta en una recogida de información de datos, que emergen de una descripción pormenorizada y detallada a nivel de observabilidad (Anguera Argilaga, 1986, pp. 23-24). Aunque, en este sentido manifiesta Rivadeneira Rodríguez (2015) que han surgido nuevas

¹ En este sentido, nuestro objeto principal de estudio, que sería la Cinematografía, se puede ubicar en los estudios interdisciplinares de Arte, de Ciencias de la Comunicación y de Cultura.

metodologías, nuevas estrategias, nuevos procedimientos y nuevas técnicas para abordar la investigación cualitativa en el conjunto de este área Humana.² Con esta premisa, esta investigación se lleva a cabo partiendo de la técnica del interpretativismo, un paradigma que rechaza la idea de un criterio absoluto de certeza (González Monteagudo, 2000). Recordemos que el investigador social funciona como instrumento y tiene como ayuda un diseño metodológico (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 1). Éste se constituye en el presente caso en forma de una ficha de análisis, con la cual iremos desgranando una serie de aspectos que consideramos significativos a través de notas de campo respecto a lo que ocurre, pero sin incluir juicios de valor (Anguera Argilaga, 1986, p. 29). En particular, nuestro objeto de estudio principal es el cine y mediante la actividad del análisis fílmico examinaremos las relaciones de significado. Precisamente esta materia compuesta por la imagen y el sonido está condicionada por las técnicas y las estrategias audiovisuales, las cuales se constituyen como unas formas de escribir los filmes (Martí Saldes, 2004). En este sentido, el dato cualitativo se convierte en un elemento que resulta de una serie de manipulaciones. Puesto que la información recogida es sometida a una serie de procesos en los cuales intervienen de forma activa la percepción del investigador, su interpretación y sus conocimientos previos sobre el tema objeto de estudio (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 5).

Específicamente, desarrollaremos un estudio de casos en el cual nos enfocaremos con mayor detenimiento en la figura del personaje menor de edad integrado como protagonista o como figura trascendental en una muestra de películas españolas realizadas en la etapa democrática que recrean el contexto de la dictadura franquista. Y contienen una serie de situaciones principalmente de represión y de exaltación de valores

² Para adentrarnos en la función social y el futuro de las Humanidades se revelan interesantes las aportaciones de Culler (1998), Regalado de Hurtado (2007), Heidegger (2010) y Rodríguez Milhomens (2010).

ideológicos, asociados a la educación basada en los principios del nacional-catolicismo.

Por otro lado, y para adentrarnos en nuestro proceso de trabajo, durante la elaboración del presente marco teórico hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica y lectura de literatura científica sobre las diferentes áreas en las que se enmarca nuestro trabajo: Cinematografía, Crítica histórica y Alfabetización Audiovisual. Una revisión en la que hemos tenido en cuenta distintas aportaciones que integran las disciplinas que abordamos, que iría de lo más general a lo particular:

- La Historia de España y concretamente los períodos de la dictadura franquista y la anterior Guerra Civil, la recreación de este período histórico en el cine, así como las relaciones entre el Cine y la Historia.

- El lenguaje del cine y la Historia de este medio en el contexto internacional y español.

- Las técnicas del interpretativismo, metodologías de investigación cualitativa, análisis fílmico y en particular la creación y construcción de personajes, así como las variables que intervienen en su estudio.

- Reflexiones sobre la alfabetización mediática y audiovisual en distintos escenarios educativos y culturales, haciendo uso del cine como instrumento pedagógico.

- El concepto de la categoría social de la infancia y de la adolescencia, y en líneas generales un somero recorrido por su proceso de aprendizaje.

Tras mencionar a grandes rasgos las líneas que integran las disciplinas que abordamos, pasamos a señalar de forma más detallada algunas de las contribuciones de distintos formatos a las que hemos tenido acceso a través de diferentes medios de búsqueda:

Entre las obras que hacen un recorrido por la Historia del Cine y sus perspectivas citamos la consulta de estudios de Monterde (1986), Bazin

(1990), Sánchez Vidal (1997), Zubiaur Carreño (1999), Gubern (2001) y Caparrós Lera (2003). Concretamente, el cine español como objeto es tomado por las aportaciones de Caparrós Lera (1992, 1999), Seguin (1995) Merchán (2001), Gubern (2009), Castro de Paz (2010), Álvarez Suárez (2011), Ruiz San Miguel, Sauret Guerrero y Gómez Gómez (2011) y Bello Cuevas (2014).

Para el período histórico que hemos seleccionado (aspectos políticos y sociales como la censura, la estructura familiar, las características del contexto y de la educación) hemos examinado textos de interés entre los que podríamos destacar la consulta de las aportaciones de Moreno Fonseret & Sevillano Calero (1999), Checa & Bermejo Sánchez (2004), Ponce Alberca & Sánchez González (2012), Cenarro Lagunas (2012), Pérez Pérez (2013), Gari (2014) y Hernández Burgos (2015). Igualmente, respecto a la lucha antifranquista y la violencia de los maquis en los montes hemos repasado contribuciones de Carcedo (2001), Cenarro Lagunas (2002), Arasa (2004), Oliver Expósito (2011) y Sánchez Cervelló & Agudo Blanco (2015). Asimismo, como estudios que tratan la representación fílmica en las pantallas de este periodo y del conflicto bélico cabe mencionar la lectura de las reflexiones de Gubern (1986), Caparrós Lera (2000) y Pantoja Chaves (2011). Además, por la relación que guarda con la temática histórica, respecto a las relaciones entre el Cine y la Historia podemos nombrar los análisis de Barrenetxea Marañón (2006), Erice Sebares (2008), Goyeneche-Gómez (2012) y Erlíj (2014).

En cuanto a las metodologías de análisis cualitativo e interpretativo en las Ciencias Sociales y Humanidades hemos consultado contribuciones de autores como Gómez Mendoza (2000), Piñuel Raigada (2002) y Rivadeneira Rodríguez, 2015. Específicamente, respecto a las técnicas de análisis, comentario cinematográfico y diferentes propuestas de estudio en este campo hemos revisado las propuestas de Aumont & Marie (1990), González Requena (1995), Casetti & Di Chio (1998), Zunzunegui (2007), Marzal Felici

& Gómez Tarín (2007), Zavala (2010, 2012), Brisset (2011), Sedeño Valdellós & Ruiz del Olmo (2011) y Ruiz del Olmo (2014); las consideraciones del personaje de Seger (1990), Morgan Forster (1996), Galán Fajardo (2007) y Pérez Ruffi (2007). Aunque es un elemento de la narrativa que suele estar integrado en manuales para escribir un guion, en recomendaciones que también han sido útiles de autores como Field (1984), McKee (1997), Huerta Floriano & Sangro Colón (2006) y Sánchez Navarro (2006).

En lo referido al cine y sus aportes positivos en diferentes aspectos de la educación social hemos examinado los estudios de Flores Auñón (1982), Martínez-Salanova (2003), Bergala (2007), Gispert (2008), Córdoba Pérez & Cabrero Almenara (2009). Asimismo, cabe destacar las publicaciones respecto a la alfabetización mediática, concretamente audiovisual y cinematográfica, así como la educacomunicación de autores como Aguaded Gómez (2009), Borrego de Dios (2000), Ferrés Prats (2003), Burn (2010), Reia-Baptista (2012), Cantos Ceballos (2013), Sánchez Carrero (2015), Santillán Campos (2015) y Gómez Pérez (2015).

Entre algunos trabajos sobre aspectos que giran en torno a los menores de edad, así como su representación en el cine y en diferentes medios artísticos podemos mencionar la revisión de textos de Vallet (1991), Vega (1995), García García & De Andrés Tripero (2000), De Iturrate & Fuentefría (2004), Ramírez Alvarado (2005), Larrosa et al. (2007), Pérez (2011) y Carreño Manosalva (2015).

Ciertamente hemos encontrado escasas reflexiones y estudios sobre la figura de la infancia y la adolescencia integrada en el cine español que recrea el contexto de la dictadura franquista. Salvo algunas excepciones como las de Barrenetxea Marañón (2011) y ensayos que toman como referencia producciones concretas que forman parte de nuestra muestra, de autores como Camino (2009), Gómez López-Quñones (2009), Pastor

(2011), Zubiaur Gorozika (2013) y Rodero (2015) que estudian principalmente *Pa negre* (Agustí Villaronga, 2010) y *El laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006). Además de las aportaciones de Oropesa (2005) sobre *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003); la de Pérez (2011) respecto a *Los girasoles ciegos* (José Luís Cuerda, 2008) y la de Dévény (2008) relacionada con *Silencio roto* (Montxo Armendáriz, 2001). Aparte de ello, principalmente encontramos estudios que lo abordan desde el punto de vista histórico, que simplemente citan algunas producciones como ejemplos a un gran tema. En este sentido, conviene recordar la contribución de Nicolás Messeguer (2013), desde el punto de vista de las criaturas provocadas por la guerra, en la cual reflexiona sobre la citada película de Villaronga.

Después de esta fase de documentación y búsqueda de recursos bibliográficos sobre las diversas áreas de trabajo relacionadas con el objeto de estudio, nos acercamos a distintas producciones cinematográficas de diferentes nacionalidades y estilos estéticos. En esta revisión hemos apreciado la cabida otorgada a la figura infantil en diferentes situaciones y contextos y como algunas producciones podríamos señalar: *El limpiabotas* (Vittorio De Sica, 1946), *Alemania, año cero* (Roberto Rossellini, 1948), *Los olvidados* (Luís Buñuel, 1950), *Tras el cristal* (Agustí Villaronga, 1987), *La lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993), *Hijos de un mismo Dios* (Yurek Bogayevicz, 2001), *No Do* (Elio Quiroga, 2009) y *La cinta blanca* (Michael Haneke, 2009), entre otras.

Junto a esta tarea, hemos visionado otras producciones inspiradas tanto en la etapa de la Guerra Civil española como en la dictadura, para aproximarnos a este contexto y tanto a películas que están protagonizadas por menores de edad como a otras que no lo están: *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973), *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1984), *Las trece rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007), *Balada triste de trompeta* (Álex de la Iglesia, 2010), *La voz dormida* (Benito Zambrano, 2011) y *Musarañas* (Esteban Roel y Juanfer Andrés, 2014).

En paralelo a esta labor de visionado hemos ido explorando la filmografía de cine español desde 1978 hasta 2015, tomando como referencia el trabajo desarrollado por Frutos Asenjo (1998). En esta obra se mencionan proyectos cinematográficos que, en su momento de edición, se encontraban en realización, pero no llegaron a culminar. Contiene entradas de unos 1.500 directores, los cuales no todos son españoles, pero las películas aquí mencionadas, al ser rodadas en España, adquieren consideración de cine español.³ Y por tanto las hemos tenido en cuenta para nuestra búsqueda y selección, actualizada con fecha de 2015 a través de otras fuentes, principalmente la base de datos de la Filmoteca Nacional.

También hemos consultado algunos otros portales de Cinematografía como Filmaffinity, Imdb, Decine21, en los cuales existen multitud de errores en cuanto a la fecha de realización de las películas. Problema que nos ha ocasionado varios desórdenes durante este proceso de búsqueda y selección, ya que, como señalamos anteriormente nuestra fecha de partida toma producciones realizadas a partir de 1978. Aunque, en varias bases de datos algunas películas aparecen inscritas en este año por confusión con la fecha de estreno, pese a registrar su realización en la Filmoteca Nacional con anterioridad, entre las que cabría mencionar *Los días del pasado* (Mario Camus, 1977), que precisamente en algunas fuentes aparece datada con posterioridad a esta fecha. Finalmente hemos optado por regirnos por la fecha de inscripción en la página oficial del Ministerio de Cultura.

Una vez recopilada y actualizada la filmografía, hemos ido indagando en los argumentos de los filmes para averiguar si se ajustan a los criterios establecidos en el presente estudio. Aunque, hemos descubierto que algunas películas se encuentran descatalogadas. En cuanto a los principios

³ Cuando hablamos de *cine español* nos referimos a películas que tengan la nacionalidad española, es decir, que ha sido llevada a cabo bajo los requerimientos del Artículo 5 de la Ley 55/2007, de 28 de diciembre del Cine.

de búsqueda propuestos, buscamos que se ajusten a los siguientes: filmes realizados a partir de 1978, protagonizados por individuos menores de edad (entre 0 y 17 años) y que estén incluidos en situaciones de represión y sometidos a la educación fundamentada en los principios del nacional catolicismo propios del contexto de la dictadura franquista. En este sentido, realmente no hemos encontrado gran cantidad, de manera que no se ha podido establecer un número de producciones entre las que escoger para nuestro universo de estudio, sino que directamente hemos seleccionado aquellas que hemos podido ubicar.

Algunas películas se han tenido que descartar por diferentes motivos que pasamos a describir:

-*Los días del pasado* (Mario Camus, 1977), porque el contenido se ajusta a nuestros parámetros de análisis, pero partimos de 1978 y esta producción se estrena este año según indican distintas páginas web de cine, pero registra su realización en la base de datos del Ministerio de Cultura en 1977.

-*Los santos inocentes* (Mario Camus, 1984) nos ha resultado realmente compleja para decantarnos por su selección, porque toma como referencia el contexto de la dictadura franquista pero no observamos físicamente a un menor de edad como protagonista.

-En *Mambrú se fue a la guerra* (Fernando Fernán Gómez, 1986) aparecen jóvenes, pero resulta complejo aclarar objetivamente su rango de edad.

-*El viaje de Carol* (Imanol Uribe, 2002), pues la mayor parte de los acontecimientos suceden durante el conflicto bélico, que termina hacia el final de la narración y resulta complejo examinar los últimos minutos sin haber tenido en cuenta la información previa que recrea la Guerra Civil.

-*El embrujo de Shanghai* (Fernando Trueba, 2002), puesto que, a pesar de ambientarse en la posguerra española, los adolescentes no están inmersos

en un espacio claro de violencia, de represión y de educación en valores del nacional catolicismo.

-*Las trece rosas* (Emilio Martínez Lázaro, 2007), pues un conjunto de chicas se mueven en grupo de variado nivel de edad y resulta absurdo centrarnos en figuras particulares.

-*Balada triste de trompeta* (Álex de la Iglesia, 2010), porque el personaje protagonista comienza siendo un niño durante el contexto de la Guerra Civil (1936-1939), pero solo unos minutos, ya que se convierte en adulto durante la etapa de la dictadura.

-*La voz dormida* (Benito Zambrano, 2011), porque apreciamos a la bebé en pocas ocasiones, no tiene capacidad de observación de su entorno y no se muestra al espectador su figura de forma explícita.

-*Musarañas* (Esteban Roel y Juan Fernando Andrés, 2014), porque apenas empieza el film conocemos que la hermana menor cumple su mayoría de edad y esta situación se aleja de nuestros criterios principales mencionados anteriormente.

Después de la búsqueda llevada a cabo y los descartes mencionados, nuestra muestra queda constituida⁴ por las siguientes producciones:

-*¡Arriba Hazaña!* (José María Gutiérrez Santos, 1978)

-*Demonios en el jardín* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1982)

-*Los años oscuros* (Arantxa Lazcano, 1993)

-*Las ratas* (Antonio Giménez-Rico, 1997)

⁴ No hemos incluido en la muestra la película titulada *Estrellas que alcanzar* (Mikel Rueda, 2010), pues ha sido la única que no ha podido ser encontrada porque se encuentra descatalogada. Aunque desconocemos si la película en su totalidad recrea el conflicto bélico o presenta una elipsis temporal hacia la dictadura franquista, pero no dudamos que pueda ser objeto de estudio a largo plazo si logramos encontrarla.

- Gracias por la propina* (Francesc Bellmunt, 1997)
- El portero* (Gonzalo Suárez, 2000)
- El florido pensil* (Juan José Porto, 2002)
- Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003)
- Silencio roto* (Montxo Armendáriz, 2004)
- El laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006)
- Los girasoles ciegos* (José Luis Cuerda, 2008)
- Pa negre* (Agustí Villaronga, 2010)
- Pájaros de papel* (Emilio Aragón, 2010)

En este sentido, estimamos relevante comentar que según la consideración de distintos autores no existe un tamaño ideal de muestra en un estudio, pues las escasas producciones cinematográficas existentes han condicionado nuestra búsqueda. Aunque, uno de los problemas en investigación en Humanidades y Ciencias Sociales es la representatividad de la población seleccionada (Rodríguez Milhomens, 2010 y Martínez-Salgado, 2012). Ahora bien, para el estudio que vamos a acometer consideramos que partimos de un universo notable, ante el definido elemento de estudio sobre el que pretendemos profundizar: el personaje menor de edad que presenta un papel protagonista o relevante en la narrativa cinematográfica española descrita anteriormente.

Igualmente nos gustaría aclarar que una de las producciones seleccionadas va a ser analizada tomando como referencia los primeros fragmentos en los cuales aparecen los menores. Pues, posteriormente, alcanzan la mayoría de edad y se alejan de nuestros parámetros mencionados: es el caso de *Gracias por la propina* (Francesc Bellmunt, 1997). También *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003) resulta excepcional, porque en el film se recrea la

muerte de Franco y nos introduce en el período de la Transición Española. Pero el niño se encuentra, al igual que el país, en esa fase de confusión y de dudas frente a quienes pretenden la continuidad del sistema establecido sobre el que nos interesa profundizar.

Asimismo, se ha revelado significativa la incorporación de algunas entrevistas a directores de cine, con la intención de indagar por sus consideraciones y descubrir sus estrategias de trabajo con los niños y adolescentes. Hemos abierto nuestro arco a diferentes directores, pero existen numerosos cineastas que trabajan con menores de edad en diferentes puntos geográficos y esta tarea está condicionada fundamentalmente por la dificultad de sus compromisos sociales y otra serie de cuestiones incontrolables. Así pues, nos hemos decantado por el contacto con los directores de las producciones que conforman nuestra muestra, a los que hemos intentado acceder a través de su página web personal en algunos casos, la de su productora y también a través de la Academia de Cine. Institución que nos comunicó que no nos podía facilitar información privada como consecuencia de la aplicación de la Ley Orgánica de Protección de Datos, pero nos aseguraron que les enviarían nuestra información y ellos mismos contactarían con nosotros. Precisamente esta tarea ha esultado favorable con la voluntad de colaboración de Antonio Cuadri y Antonio Giménez-Rico. Por tanto, la presente investigación se ha nutrido de su trabajo práctico, de sus estrategias, de su tarea de construcción de personajes infantiles, de sus consideraciones sobre la legislación laboral en relación a esta etapa infantil y adolescente, además de sus motivos para desarrollar producciones cinematográficas que recrean este contexto socio histórico de este extracto del pasado de nuestro país.⁵

⁵ Entrevistas realizadas por la autora a Antonio Cuadri y Antonio Giménez-Rico.

1.4.2. Diseño metodológico del estudio

Realmente, los diferentes casos que conforman nuestra muestra merecen un estudio detallado, por los pequeños detalles que en ocasiones pueden pasar desapercibidos a simple vista y de los que se pueden extraer multitud de reflexiones. No obstante, para la presente investigación hemos planteado un análisis narrativo en el cual dedicamos especial interés al universo de los menores de edad. Precisamente en la figura de aquellos personajes protagonistas masculinos y femeninos comprendidos hasta la edad de 17 años y como bien indicamos anteriormente integrados en filmes españoles que recrean el contexto socio histórico de la dictadura franquista, realizados en la etapa democrática.

En este sentido, conviene aclarar que, aunque a juicio de las Administraciones Públicas españolas un joven de 16 años cuenta con suficiente criterio como para finalizar la etapa de la formación obligatoria, realmente no es socialmente responsable de sus actos hasta los 18 años como así lo marca la legalidad vigente. Así pues, teniendo en consideración las dificultades que giran en torno a la definición respecto a ¿qué es un niño?, para abordar nuestro estudio empírico utilizamos este criterio amplio establecido por Unicef de consideración de niño y adolescente hasta los 17 años de edad. Porque el interés de nuestra investigación se centra en su fragilidad, su vulnerabilidad, su dependencia del mundo adulto, su desarrollo mental, sus necesidades sociales y familiares. Y, es a partir de los 18 cuando legítimamente puede asumir el hecho de actuar de *motu proprio* como ciudadano adulto.

No olvidemos que, en este campo de las metodologías de análisis fílmico, encontramos múltiples propuestas como bien mencionamos anteriormente. Pero si recordamos la consideración de Aumont y Marie (1990, p. 279) no existe un método objetivo, universal e irrefutable, pues cada analista tiene su

propio método. En este sentido, también estimamos indispensable tener en cuenta la afirmación de Nietzsche cuando defendía que un texto permite distintas interpretaciones. Realmente, un principio básico para entender los mecanismos que rigen cualquier tipo de relación entre los seres humanos, por la necesidad de interpretar y con la dificultad de otorgar una exactitud precisa en lo que a connotaciones se refiere.

Tras estas cuestiones previas, concretamente en nuestro estudio empírico seguiremos un mismo esquema que planteamos en una ficha de elaboración propia. Dicho esquema está compuesto por una serie de ítems que consideramos más relevantes y que procedemos a señalar:

1. Contextualización de la obra cinematográfica	Estilo del director y aspectos narrativos significativos de la obra.
2. Estudio de caso del personaje en cuestión	Contexto. Puesta en escena: dimensión física (edad, apariencia, vestuario, simbología de su color); dimensión psicológica (motivación/fin/objetivo/deseo, acciones, relaciones, posibles complejos, evolución); dimensión social (ambientes de movimiento: día/noche, interior/externo, cotidianidad, educación, carencias, hábitos, posición socioeconómica).
3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual	Iluminación. Aspectos morfológicos: códigos textuales, visuales (líneas, colores, formas) y sonoros (voces, ruidos, música, silencios). Aspectos sintácticos: planificación, angulación, movilidad de la cámara y montaje.

Presentada la ficha, consideramos necesario desgranar algunos de estos ítems que acabamos de nombrar en cada uno de los bloques de este esquema metodológico:

Bloque 1: explicaremos un poco los rasgos del estilo estético del director con el cual nos encontramos e identificaremos algunos puntos narrativos más significativos de la obra.

Bloque 2: está dividido en dos subapartados correspondientes a un estudio de caso del personaje menor de edad protagonista o con papel trascendental en la diégesis:

1º. Se contextualiza al individuo en su espacio y tiempo.

2º. Se realiza un análisis de tipo narrativo y de su puesta en escena, recogiendo tres ejes principales:

A-Dimensión física: aspectos corporales y vestuario principalmente.

B-Dimensión psicológica: las reacciones de los personajes, sus relaciones, acciones, actuaciones, posible evolución, nivel de autoestima y etnia. Para la motivación en particular vamos a seguir las consideraciones de Francia y Mata (1992) que la definen como un conjunto de factores dinámicos que determinan el comportamiento del individuo y para la que trataremos estos cuatro deseos básicos que lo conducen a la acción:

-Seguridad: deseo básico, satisfecho de forma material o inmaterial en forma de valores, creencias y experiencias.

-Nueva experiencia: que se satisface con la búsqueda de nuevas relaciones, nuevas situaciones, nuevos lugares y nuevas responsabilidades.

-Reconocimiento: que se consigue cuando una persona o un grupo es alguien para los otros.

-Respuesta afectiva: el deseo de ser estimado, querido, aceptado como persona, no por el cargo, la situación, el dinero, la influencia o las circunstancias.

C-Dimensión social: aquí no ahondaremos en las características del contexto socio histórico, ya que en todas se comparte el período de la dictadura franquista española o los primeros años de la Transición Política, que se exponen en el apartado dedicado a ello. Además, a aspectos como su profesión no le otorgamos cabida en el conjunto del universo seleccionado, pues profundizamos en los menores de edad, un segmento de población que no se encuentra aún capacitado para trabajar legalmente, aunque si se diese el caso particular de trabajo infantil lo trataremos sin lugar a dudas. Precisamente aquí ahondaremos en sus movimientos: en qué momento del día, en qué espacios, cuál es su cotidianidad, si recibe algún tipo de educación oficial, qué tipo de carencias o hábitos sociales tiene y la posición socioeconómica familiar.

Bloque 3: en líneas generales aquí llevamos a cabo un análisis un poco detallado sobre la utilización del lenguaje audiovisual, para lo que describiremos algunos aspectos morfológicos y sintácticos. Con este breve estudio de las estrategias y recursos fílmicos pretendemos contrastar las distintas visiones y la creatividad de cada director para construir un discurso que recrea un mismo período histórico.

1.4.2.1. Aproximación a la noción de personaje

Ciertamente el personaje supone un elemento esencial de la diégesis narrativa que continúa albergando una problemática en su exploración, como consecuencia de la complejidad del concepto y la diversidad de funciones que esta figura adopta en la ficción (Sánchez Navarro, 2006, p. 49). En este

sentido, López Izquierdo (2009, p. 129) subraya que “el personaje es la figura principal de la mayoría de los guiones, el elemento que permanece constante a lo largo del relato”.

Como continúa Sánchez Navarro (2006, pp. 49-50), para llevar a cabo una aproximación a la figura del personaje sería necesario plantear tres interrogantes: ¿qué es?, ¿de qué está hecho o cuáles son sus ingredientes? Y ¿para qué sirve? En este sentido, el personaje responde a las exigencias de diferentes códigos: político, social, religioso, económico u otros que se encuentran vigentes en el contexto de su creación. Sin embargo, mientras que algunos teóricos afirman que el personaje se integra como un elemento más de la estructura narrativa, otros consideran que supone el reflejo de la visión del mundo de un determinado autor o grupo social.

En este sentido Lewis Herman (1952) manifiesta que las películas americanas privilegian la acción mientras que el cine europeo se consagra a profundizar en el análisis de personajes. Aunque, desde luego como afirma Huet (2006, p. 45) la dificultad del cine es dar la existencia a un personaje de forma apresurada. Pero, los alterados ritmos de trabajo de los medios audiovisuales hacen que en ocasiones encontremos personajes casi vacíos internamente, ante la poca atención que se le presta a este aspecto (Huet, pp. 43-45). Igualmente, podríamos recordar la consideración de Baiz Quevedo (2001, p. 29), quien indica que el personaje ha sido un objeto problemático para la semiótica. Como afirma Pérez Ruffi (2008) un importante obstáculo que encontramos cuando intentamos estudiar este concepto en la ficción viene condicionado ante su abandono por parte de tratados literarios y fílmicos. Precisamente para este problema, podríamos recordar a Chatman (1990, p. 15), quien encontró poca literatura crítica y teórica existente acerca del sujeto de la acción.

Si mencionamos algunas metodologías de análisis de personaje más conocidas, la propuesta de Casetti y Di Chio (1998) consiste en su estudio

como persona, como rol y como actante. Mientras que el modelo actancial estructuralista de Greimas trata los nexos estructurales que relacionan entre sí distintos elementos (Pérez Rufi, 2008) y consiste en el estudio del: sujeto - objeto, destinador - destinatario, ayudante - oponente (como seis actantes diferentes). Ahora bien, como expone Pérez Rufi (2008) se puede presentar el caso de que el antagonista sea un sujeto y por el contrario el sujeto podría concebirse como el antagonista según la focalización que se aplique a este esquema. En este sentido, conviene precisar, según pone de manifiesto Poloniato (1980) que los actantes propuestos en el modelo de Greimas son diferentes a los personajes, pues este concepto supone una categoría de mayor extensión, que no comprende simplemente a los seres humanos, sino que también ampararía a animales, objetos y conceptos. Así pues, no consiste en una sintaxis de personajes la que rige la narrativa para Greimas, sino una sintaxis de actantes.

Precisamente, según la apreciación López Izquierdo (2009, p. 124), sucede igual que en la morfología de Propp, en la cual varios personajes pueden asumir una función o bien un solo personaje puede acaparar varios actantes. Igualmente, en palabras de Alonso de Santos (1998, p. 259): “las funciones son intercambiables dependiendo del papel que jueguen los personajes en la trama principal y en cada una de las subtramas”. De ahí la dificultad en la aplicación de este esquema estructural para su estudio en la narrativa cinematográfica.

No obstante, ante estas consideraciones y dificultades en el estudio del personaje, por los conceptos abstractos que conlleva su definición, manifiesta Pérez Rufi (2008) que se podría aceptar que este modelo fue concebido para la dramaturgia Occidental.⁶ Y estima que se deberían

⁶ Tal como se conoce a la estructura de representación artística que muestra a unos personajes en un escenario, se plantea un conflicto, conforme avanza la historia se desarrolla la acción/acciones, el conflicto va adquiriendo fuerza y la acción culmina en un desenlace que da por terminada la obra.

proponer otras herramientas de análisis para aquellas producciones que no pertenezcan al sistema europeo. Además, este profesor considera que la concepción del personaje como categoría narrativa enriquece las posibilidades en su estudio, teniendo en cuenta el intercambio de funciones que puede desarrollar un personaje a lo largo de la narración.

1.4.2.2. Fundamentos de la construcción del personaje

En principio, manifiesta Galán Fajardo (2007) que un personaje puede ser definido en el ámbito de la sociología como poseedor de una identidad psicológica y moral afín a la de los seres humanos. Aunque en este sentido, estimamos necesario comprender cuáles son los fundamentos básicos para su construcción. Por lo que vamos a apuntar, a grandes rasgos, algunas variables que intervienen en la misma por parte de diferentes métodos.⁷

Conviene recordar que si tratamos una estructura narrativa clásica, a juicio de Galán Fajardo (2007) encontramos tres elementos principales como base de su creación: el personaje, la acción y el conflicto, que se entremezclan para construir la organización dramática. A esto, Bermejo (2008, p. 142) incorpora también la importancia de los escenarios como supone la contextualización en el espacio y en el tiempo en los cuales un individuo está integrado. No obstante, si encontramos una narrativa audiovisual que presenta un sistema no clásico, clasificable por ejemplo en estilos afines a la postmodernidad⁸ o cuyo objetivo no es narrativo, estos elementos

⁷ En su aportación, Galán Fajardo (2006 y 2007) realiza un destacado recorrido por distintas metodologías de construcción y análisis psicológico del personaje en la narrativa audiovisual, así como una valoración sobre los estereotipos que suelen transmitir éstos.

⁸ Para un estudio más profundo de la postmodernidad se pueden consultar aportaciones de distintos autores, entre las que cabría mencionar Gordillo Álvarez (2008) e Imbert (2010).

tradicionales son complejos de organizar y posteriormente de desintegrar para su exploración.

Precisamente sobre la creación de personajes se ha especulado mucho con intenciones de recomendar ciertos pasos o elementos a la hora de construirlo, con la finalidad de hacerlo atractivo al público más fácilmente en las producciones que trabajen el conflicto dramático. Naturalmente este aspecto suele ser más buscado por un público más convencional que aquellas cuestiones referidas a la profundidad del personaje (Seeger, 2007). No obstante, siguiendo a McKee (1997, p. 131) entendemos que: “no podemos valorar si la estructura es más importante que los personajes, porque la estructura es sus personajes y los personajes son la estructura. Son lo mismo, y uno no puede ser más importante que los otros”. Sin embargo, este autor aclara que para construir un personaje escarbamos en sus aspectos, potenciales..., pero no es una persona sino una obra de arte, que funciona como una metáfora de la naturaleza humana. No obstante, los propios seres humanos somos complejos y difíciles de comprender por nuestra propia naturaleza ininteligible. Conviene aclarar igualmente que durante el proceso de creación de los personajes, se diseñan unos determinados rasgos con la intención de resultar reconocibles por los propios espectadores a simple vista, pues pesa fuertemente la construcción de individuos estereotípicos. En este sentido, McKee (1997, pp. 445-447) considera que este diseño comienza con dos aspectos principales que procedemos a mencionar:

-La caracterización: compuesta a grandes rasgos por la suma de las cualidades observables, como su apariencia física, su forma de hablar, sus gestos y sus actitudes.

-La verdadera personalidad: que se expresa principalmente a través de las decisiones tomadas ante ciertos dilemas y la clave de ésta es el deseo que se oculta tras la motivación.

Efectivamente en distintos modelos de caracterización se suele apreciar un esquema análogo, construido alrededor de tres ejes: la descripción física, la descripción psicológica y la descripción sociológica. Asimismo, en lo que se refiere a procesos de construcción de un personaje en la ficción cinematográfica consideramos significativo nombrar algunas aportaciones:

-En primer lugar, DiMaggio (1992) apunta a una perspectiva psicológica para la caracterización, investigar el pasado y presente del personaje para buscar la característica dominante del mismo.

-Por otro lado, Forero (2002) estima que se suele ser más proclives a crear seres que representan de forma más realista a las personas, incluyendo identidad psicológica y moral.

-Mientras que Field (1984) considera que son cuatro los elementos necesarios en un individuo integrado en la ficción: la necesidad dramática, el punto de vista, el cambio y la actitud. Aunque entre los numerosos pasos que forman parte de ello, señala como trascendental la creación de una biografía, la definición de su aspecto personal, profesional y privado, el desarrollo de una investigación documental, además del planteamiento de unos diálogos que hagan avanzar la narrativa.

-En última instancia, señalamos a Macías (2003), quien entiende que la historia se debe construir alrededor de un personaje central o bien una pareja, que debe tener un objetivo y unas motivaciones. Entre los que debe existir una relación y deben organizarse de tal forma que cada uno sirva como contraste de las cualidades del otro.

Galán Fajardo (2007) matiza cómo otros investigadores tienen en cuenta diversas cuestiones para la creación de un personaje. Sirva como ejemplo representativo Seger (1990), quien se extiende un poco más y propone una serie de pasos consistentes en: esbozar una primera idea a partir de la observación o experiencia, organizar la esencia del personaje en cuestión, crearle una serie de paradojas para conferirle complejidad, añadirle

emociones, valores y detalles para conseguir que posea una identidad propia. Y no olvidemos su motivación junto a aquello que le hace evolucionar o sufrir una transformación. En este sentido, en lo que a la construcción de esta motivación se refiere, a juicio de Francia y Mata (1992, p. 57) este concepto se fundamenta en: “un conjunto de factores dinámicos, que determinan el comportamiento del individuo”. Y, aunque a veces las motivaciones son inconscientes, podemos actuar siguiendo cuatro deseos básicos entre los que cabría citar: la seguridad, la nueva experiencia, el reconocimiento y la respuesta afectiva.

En cuanto a dicha transformación, según la consideración de Macías (2003) un personaje evolucionará en un contexto determinado, fundamentalmente familiar, espacial, temporal y social. Además de presentar una serie de necesidades, un punto de vista, un comportamiento y una forma de reaccionar ante las dificultades. Igualmente, de forma similar a lo que ocurre en el universo real, consideramos que los personajes pueden evolucionar en función de su propia experiencia desde el pasado y de esta forma se modelan las actitudes e incluso los propios temores personales tal como planteaba Sigmund Freud. Por otro lado, Fajardo (2007) considera necesario tener en cuenta que un personaje también posee una determinada perspectiva personal ante un acontecimiento, aunque también puede guardar cierta pasividad. Pues matiza Seger (2007, pp. 66-67) que se puede dar la circunstancia de que el espectador se identifique con su postura, sus valores o sus formas de afrontar las situaciones.

En lo que a evolución y transformación personal se refiere, conviene precisar que Freud consideró que las experiencias traumáticas del pasado eran motivo de complejos y neurosis del presente. A diferencia de Carl Jung (1964a y b.) quien descubrió que las influencias del aquel podrían ser fuente positiva de fuerza cuando recuperamos la salud mental en el momento en el que descubrimos los valores de nuestra infancia. De manera que, estimamos que distintas teorías psicoanalíticas intervienen a la hora de construir y

definir la psicología y el carácter de un individuo integrado en la ficción audiovisual. Pues en este sentido, Seger (2007) expone que el carácter interno de un personaje se puede definir a través de cuatro áreas de la psicología: el pasado oculto, el inconsciente, los tipos de caracteres y la psicología anormal.

Con todas estas aportaciones y consideraciones trascendentales en la construcción de los personajes, ponemos de relevancia que no existen en el vacío, sino que son un producto de su entorno (Seger, 2007, p. 20). Puesto que como indica Galán Fajardo (2007) aparece integrado en un determinado contexto socio histórico, caracterizado según los rasgos de una etnia concreta, nacionalidad, religión, educación, profesión y toda una serie de rasgos que van a determinar su expresión, su vestuario, sus modos de actuación, sus pensamientos y en conjunto concebirán sus características psicológicas. En este sentido, también conviene precisar que ciertamente un origen étnico puede determinar algunos aspectos como un comportamiento, la expresividad emocional y la filosofía individual. Además de un origen social, religioso o agnóstico y educativo, pues el tiempo de escolarización y el tipo de estudios cursados pueden suscitar un cambio en el carácter. E igualmente, como pone de manifiesto Sánchez-Escalonilla (2001, 2014) el tipo de temperamento que le asignemos a un personaje traerá consigo una cierta predestinación en sus actos y sus reacciones. Así como los aspectos culturales y el estilo de vida que determinarán su forma de pensar, de hablar e inquietudes personales.

Por todo ello, consideramos que al igual que un guionista tiene que organizar y conjugar todos estos aspectos para concebir un personaje, un analista puede plantearse estas mismas cuestiones para profundizar en el estudio de los elementos de la construcción de un individuo integrado en la ficción. Entre las que cabría nombrar: ¿Qué necesito saber sobre su contexto?, ¿Conozco el clima, las actividades de ocio, los ruidos del lugar en el que se está desarrollando y su estilo de alimentación? Por otro lado, cabría

recordar las consideraciones de Sánchez Navarro (2006, p. 51) respecto a que un personaje está sometido a una serie de procedimientos de estructuración, que establecen la funcionalidad y su peso en el relato. Que precisamente constituye lo que Forster (1996) considera como personalidad:

-Redonda: aquel individuo que guarda cierta complejidad referida a las características de su personalidad, de su carácter, de sus matices psicológicos y diferentes facetas personales que originan acciones inesperadas o sorpresa en el público.

-Plana: aquel sujeto que se construye en torno a una idea o cualidad concreta, de tal forma que el espectador predice su conducta, encarnando caracteres o personalidades estereotípicas.⁹

Ahora bien, conviene recordar que según la consideración de Forster (1996), en general una obra más o menos compleja exigiría la presencia de individuos que compartan las características propias tanto de una personalidad plana como redonda, con el objeto de desarrollar una aproximación más exacta a la realidad. Pues tanto en ésta como en la ficción encontramos individuos menores de edad y adultos que juegan un papel trascendental en los diferentes conflictos sociales que se presentan en distintos puntos geográficos, que precisamente son tomados por el cine para ser representados en la pantalla. Ahora bien, tanto Seger (2007, pp. 38-40) como otros autores recomiendan la creación de personajes coherentes, porque al igual que las personas, los individuos de la ficción tienen un tipo de personalidad interna que define quienes son y anticipan al espectador cómo actuarán. Sin embargo, construir varios personajes coherentes puede tener como consecuencia caer en la creación estereotipos. En este sentido, si recordamos la naturaleza humana, un individuo se conforma de otras

⁹ En este sentido se puede profundizar más sobre los estereotipos y prejuicios con la consulta de aportaciones de autores como Moncó Rebollo (1992), Del Olmo (2005), Bertrán (2011) y Gutiérrez Koester (2013).

cuestiones, no exactamente de un conjunto de coherencias, ya que las personas son ilógicas e imprevisibles y en ocasiones ciertas actuaciones pueden llegar a sobresaltar e incluso a sorprender a quienes nos rodean.

Por otro lado, como bien expone Galán Fajardo (2007, pp. 7-8) no es posible hablar del personaje sin tener en cuenta la modificación de su situación física y mental, afectada principalmente por algunos de los elementos expuestos anteriormente. Precisamente una transformación marcada por diferentes arcos señalados por Sánchez-Escalonilla (2001 y 2014):

-El arco de personaje plano no se inmuta a la trama, pero las transformaciones radicales giran en torno a:

- a) un arco radical que afecta a la estabilidad y a la extroversión.
- b) el arco moderado afecta parcialmente, sin dejarles una huella profunda como para transformarlo, pero pueden reforzar su carácter.
- c) el arco traumático afecta a aquellos personajes que han padecido una crisis dolorosa y por la que se han visto obligados a experimentar un cambio de personalidad.
- d) la transformación circular la tenemos en aquellas crisis en las cuales el personaje se retrotrae y vuelve a la condición previa de sus inicios.

Ahora bien, algunas ideas de antaño indicaban que las instancias transformadoras de un personaje principalmente suelen ser la peripecia, el reconocimiento y la pasión (Galán Fajardo, 2007). Mientras que Egri (1946) y Blacker (1993) destacan que el crecimiento de un personaje es originado por el conflicto. En cambio, Cucca (2001) tiene en cuenta el ciclo determinado por los estados de la condición, la aspiración y la realización; como nos ponen de manifiesto Carranza y González Salinas (2003, p. 141), la cultura determina los hábitos de los seres humanos, aunque a medida que un individuo crece y evoluciona se hacen más complejas las relaciones entre el

temperamento y la conciencia. Debido a que entran en juego una serie de estructuras reguladoras y mecanismos de conducta moral complejas dependientes de la dimensión psicológica individual.

Así pues, tenemos en cuenta todas estas significativas aportaciones que ponen en evidencia que el personaje supone un elemento de la diégesis narrativa que resulta complejo de explorar. Ante las dificultades que surgen en su creación, la multitud de pasos a llevar a cabo, los ingredientes de los cuales se conforma sus distintas dimensiones, sus transformaciones y los conceptos abstractos referidos a sus cualidades personales. Además, son diferentes y variopintos los procesos de construcción de personajes y de forma similar sucede con las metodologías de análisis de este concepto que se integra en un film.

1.4.3. Marco teórico

1.4.3.1. Características del contexto

En cuanto a las características del contexto histórico en el cual nos centramos y que se recrean en los filmes objeto de nuestro estudio empírico, en opinión de Ponce Alberca y Sánchez González (2012, p. 13) la dictadura no solo fue represión. El término de la Guerra Civil produjo el establecimiento de la dictadura de Francisco Franco. Según la apreciación de las autoridades franquista del régimen, exclusivamente la versión oficial de la Historia tenía cabida en la sociedad española (Porrás Ferreyra, 2008, p. 93). El objetivo central de los diferentes sectores que apoyaban el sistema dictatorial era sustentar el poder personal y autoritario de la figura principal de Francisco Franco, como garante del mantenimiento de un sistema favorable a los intereses dominantes (Monterde, 2009, p. 243).

Otro de los asuntos a resaltar de este período era la supervivencia alimentaria, la racionalización a la que se encontraban sometidos y el estraperlo que existía detrás en algunas provincias. Además, la época estaba marcada por el hambre, la disciplina y la resistencia, que generó un clima de terror, dominación y revanchismo. Se procedió a una institucionalización de las acciones represivas, que tuvo como consecuencia el desarrollo de una serie de leyes coercitivas, sometiendo la justicia a las órdenes del régimen. Igualmente, la ley de Responsabilidades Políticas del año 1939 dirigida a quienes hubiesen formado parte de grupos políticos o sindicatos contrarios a la ideología imperante, además de la consiguiente Ley de Represión del Comunismo hicieron de la posguerra un período de persecución y depuraciones políticas.

La dictadura obstaculizó cualquier referencia a la Guerra Civil en el entorno familiar. Como comenta Labanyi (2006, p. 88), las humillaciones sufridas por los vencidos y la necesidad de convivir con los responsables de la represión, provocaron miedo o quizás vergüenza. Lo que tuvo como consecuencia la negativa de hablar sobre el asunto en casa, para evitar represalias y que los niños no sufrieran las consecuencias de ser *hijos de rojos*. Además recuerda Núñez Díaz-Balart (2001, p. 142) que, según consideraciones de los cánones del nuevo Estado, la obligación del entorno familiar había que conducirla hacia el respeto a la Ley de Dios y el amor a la Patria. Incluso, cabría recordar que, a finales de la década de los años cuarenta la Organización de Naciones Unidas desaprueba el régimen franquista y el gobierno francés cierra sus fronteras a nuestro país.

Miles de españoles transitaron por las prisiones y otros tantos miles fueron condenados a muerte o enviados a colonias penitenciales y a campos de trabajo. Precisamente unos campos localizados tanto en España: el caso del campo de concentración de Castuera (Badajoz) o en Alemania, principalmente el campo de concentración de Mauthausen, donde fueron enviados unos 9.000 españoles por motivos políticos y se recogen una serie

de testimonios de nuestros deportados, sus verdugos y sus cómplices en el texto de Hernández de Miguel (2015).

En este contexto, otro de los indicadores de la barbarie del Régimen fue la planificación de una trama de tráfico y robo de niños recién nacidos. Una actividad perpetuada como negocio, que realmente constituía un crimen del que sacaban rédito económico y que se desarrolló hasta entrados los años 90 (López López, 2014 y González de Tena, 2014). En este sentido, tampoco podemos ignorar las acciones llevadas a cabo por las autoridades de la dictadura, como fue la creación de instituciones especiales que tutelasen a estos menores: los hijos de los presos políticos o de los vencidos de la contienda (Gómez Marín & Hernández Jiménez, 2011, pp. 479-482).

Actuaciones que ponen en evidencia el ultraje y las humillaciones a las que estos menores de edad estaban sometidos, además del hecho de quedar desamparados en la sociedad. Encontrándose en la tesitura, como pone de manifiesto Núñez Díaz-Balart (2001, pp. 137-141), de mendigar para sobrevivir, bien acudir a la caridad de la Iglesia, la asistencia voluntaria de los ciudadanos y sobrevivir como pudiesen a través del estraperlo. Incluso, su figura era objeto de ser utilizada con motivaciones meramente ideológicas, constituyéndose así como un instrumento de propaganda bastante importante para que el nuevo régimen moldease a su imagen y semejanza a estos hijos de los considerados enemigos del sistema.

En este sentido, también hemos encontrado varios estudios de periodismo de investigación de Montse Armengou y Ricard Belis e incluso sobre las fosas comunes (2002, 2004, 2005 y 2016), lo que supone una tarea espeluznante que saca a la luz unos hechos ocultos durante décadas: abusos sexuales, maltratos tanto físicos como psíquicos, explotación laboral y prácticas médicas que soportaron miles de niños en internados religiosos y del Estado durante aquella etapa histórica y hasta los comienzos de la democracia, que no se representan en la narrativa audiovisual española.

Por otro lado, respecto al perfil de los maestros en aquel período, como recuerdan Sonlleve Velasco y Torrego Egado (2014, p. 296) la maestra debía ser un prototipo de costumbres y vestimenta a seguir. Además, fueron unas figuras importantes para influir no solo en las alumnas sino también en las mujeres en general y su misión era cultivar a las menores mediante una pedagogía patriótica y segregadora. Con la finalidad de que asumiesen el rol que en años después la sociedad le asignaría: ser buenas madres y esposas. Mientras que, según investigaciones sobre el cuerpo docente masculino, los maestros supuestamente tenían vocación y su función estaría enfocada hacia el fomento de la cultura, como responsables de las exigencias impuestas por el Nuevo Régimen (Roig, 2002). Además, el buen maestro era aquel que reunía las cualidades de patriota y católico, por encima de la buena formación y práctica pedagógica, de ahí que, quien no respondiese a estas características, debía ser sancionado (Fernández Soria & Agulló Díaz, 2010, p. 265). Así pues, la figura del maestro suponía una pieza sumamente importante para la transmisión de los valores que pretendían establecer (Sonlleve Velasco & Torrego Egado, 2014, p. 288).

Todo ello unido al machismo dominante, que no puede dejarse de lado, ya que el hombre era tratado como una figura superior de la mujer, quien en estos años de dictadura franquista permanecía casi ausente en las cuestiones referidas a la vida pública. En este sentido, estimamos que este trato del hombre hacia la mujer también repercute en los patrones de comportamiento del menor de edad, que los asocia y asimila como su alrededor les enseña. Igualmente, en lo referido al aprendizaje en la infancia y la adolescencia, consideramos que un chico que crece y se desarrolla en entornos de represión, persecución y fusilamientos tiene, quizás, mayores posibilidades de interiorizar que estos son los únicos patrones de vida y de que le influyan en su crecimiento y evolución, como sucede en estos casos de conflictos bélicos, de posguerra o dictatoriales. De la misma manera que estimamos que puede influir en la educación la segregación entre niños y

niñas en los centros escolares, como sucedió durante el franquismo cuando se otorgó gran importancia a la separación por razón de sexo en las aulas.

Realmente como pone de manifiesto Gómez López-Quiñones (2009) la escuela se considera un instrumento trascendental a través del cual la sociedad forma y deforma a los menores de edad. No solo como herramienta para la transmisión del discurso dominante, sino mediante el empleo de una estricta disciplina hacia aquellos que no se ajustasen a los requisitos propuestos para la finalidad a conseguir. También, debían regirse por una serie de normas y métodos, que dirigen, moldean y controlan sus vidas, pensamientos y moral. Además, en esta concepción de la educación durante la dictadura franquista española tenía bastante peso el uso de la represión. En este sentido, esta represión y control social lo llevaban a cabo tanto representantes de la Iglesia Católica como la Falange, los cuales tenían una presencia cotidiana en centros educativos. Igualmente, no cabe duda que la institución eclesiástica desempeñaba, en muchas ocasiones, el papel de censor y observador de los buenos hábitos en la vida diaria.

De manera que, las leyes en materia de formación y los docentes de la formación oficial atribuían al Régimen y la institución eclesiástica un rol importante como responsables de la formación académica de los alumnos y el perfeccionamiento del cuerpo de profesores (Fernández Pastor, 2012, p. 215). Pues su apoyo al Régimen suscitó la creación de un vínculo con el Estado, ya que la Iglesia fue una de las principales benefactoras de la situación de España en la posguerra (Roig, 2002). Según expresa Martínez Gálvez (2012, p. 13), ambos trataban modelar a la sociedad en las normas que determinaban la vida comunitaria e impedir comportamientos que se desviasen de las reglas establecidas. Esta represión y control social lo llevaban a cabo tanto representantes de la Iglesia Católica como la Falange, los cuales tenían una presencia cotidiana en centros educativos.



Por su parte, indica Cenarro (2012) que a través de la educación se tenía el objetivo de combatir uno de los mayores males de la época: el niño peligroso como posible resultado de la experiencia republicana. E incluso eran considerados como afectados por algún tipo de psicopatía o determinadas inclinaciones que merecían la expulsión (Cenarro, 2012, pp. 59-60). Pues uno de los defensores de estos métodos en aquel período, Antonio J. Oneiva, asesor de pedagogía durante el franquismo y militante de las FET-JONS, apostaba por la Iglesia Católica para garantizar el control de la enseñanza. Además, puso de manifiesto su rechazo a la enseñanza de tradición racionalista que transmitía el respeto por la individualidad del niño, ante su hipótesis de que así se terminaría por imponer el liberalismo. A su juicio, el niño nace como consecuencia de la mancha del pecado y a través de la disciplina se podría alcanzar el cumplimiento de la norma:

El niño, por temperamento, es móvil, inquieto, genial, individual; pero nada de esto es un defecto. El defecto reside en que esas características degeneren en turbulencia, rebelión, despreocupación e individualismo. Esto es lo que debemos evitar, y esto se evita con disciplina (Cenarro, 2012, pp. 57-58).

En definitiva, el Estado y la Iglesia iban fusionados para que la sociedad civil se hiciera eco de sus doctrinas, con el objetivo de lograr el control de la población a través del uso habitado de estos aparatos coercitivos, que fueron elementos definidores de la naturaleza del régimen (Martín García, 2010, p. 6). También resulta necesario tener en cuenta las consideraciones de Querol (2007, pp. 35-36), respecto a que la educación represiva, dogmática, memorística, acrítica, ya sea laica o religiosa, impartida en instituciones por parte de educadores maniqueos, como sucedía en aquellos años del franquismo puede considerarse restrictiva de la libertad. De la misma forma que las enseñanzas instauradas por la fuerza con el objetivo

de influir en el alumno y sujetarlo a una política partidaria, quedando encerrado en un universo de supersticiones y fanatismo.

1.4.3.2. Memoria histórica

Realmente el concepto *Memoria Histórica* resulta confuso y matizable, pues conlleva un ejercicio de exploración del pasado que un determinado grupo social ejerce como tarea curativa conectada a unos sucesos traumáticos acaecidos previamente en una comunidad (Sangro Colón, 2015, p. 21). Por el caso que nos ocupa en este estudio, nos referimos al recuerdo de las horribles actuaciones llevadas a cabo durante la dictadura franquista española. Ahora bien, no podemos obviar que la Historia y la Memoria no son idénticos conceptos, pues según recuerda de Judt (2012) existe una diferencia entre ambas y permitir que la Memoria sustituya a la Historia puede resultar peligroso.

No forma parte de los objetivos de la presente investigación acometer un estudio extenso sobre el asunto legal desde el ámbito del Derecho. No obstante, resulta de interés poner de relevancia los ataques a los que se ha visto sometido el tratamiento de la temática histórica relativa a la Guerra Civil, el Franquismo y los primeros años de la Transición Política por diferentes estudios. Motivo por el cual se tiende a colocar a aquellos investigadores que se atreven a tratar esta cuestión hacia una trinchera u otra del espectro político. En este sentido, consideramos también importante destacar que “recordar a las víctimas es un modo de devolverles su derecho a la verdad, su derecho a la justicia y su derecho a la reparación” (Ruiz-Vargas 2008, p. 76).

Desde luego la *memoria histórica* supone un concepto que conlleva unas actividades meramente morales y de dignificación de las víctimas. Aunque en este sentido, considera Del Águila (2006, pp. 185-186) que el concepto

memoria histórica no es exacto, pues sugiere una actividad que se recuerda de forma voluntaria. Y realmente la memoria no es un acto voluntario, sino que se precipita en nuestro pensamiento, ya que uno como individuo no lo busca, sino que un determinado recuerdo nos asalta de forma involuntaria. En cambio, lo que nos propone este autor es utilizar esta palabra en plural *memorias históricas* o incluso *rememoraciones históricas*, pues considera que el proceso de rememoración, que ciertamente está inmersa en riesgo, se lleva a cabo de forma voluntaria y activa por parte de grupos sociales. En este sentido, como bien concluye Ruiz Muñoz (2008, p. 168) el empleo de testimonios facilita la reconstrucción de una memoria histórica colectiva. Además, resulta significativo explicar que la consternación provocada por el franquismo y la amnistía de los culpables durante la Transición dieron lugar a una serie de narraciones cinematográficas en las cuales hay ausencia de culpables y juicios.

1.4.3.3. El cine español durante la Transición

Por la relación que guarda con nuestro contexto de estudio, vamos a hacer un breve recorrido por el cine español realizado durante los primeros años de la Transición Política española hasta los inicios de la etapa democrática.

Tras alrededor de 35 años de sistema franquista y después de la muerte del dictador en noviembre de 1975, el Régimen vivió sus últimos días, teniendo lugar el proceso de los primeros años de la Transición política hacia la Democracia, liderado por Adolfo Suárez. Un período que resulta “subjetivo y espinoso de acotar” según la consideración de Sánchez-Biosca (2006, p. 244).

Este período de primeros años de Transición y Democracia, cuando empezaron a aparecer los conflictos sociales en la gran pantalla, es

considerado por Hernández Ruiz y Pérez Rubio (2004) como el de mayor politización de estos años y probablemente de toda la Historia del Cine español. No obstante, realmente durante estos primeros años de proceso de Transición la evocación al pasado fue una temática frecuente en la gran pantalla (Porrás Ferreyra, 2008, p. 93). Pues, la mayor parte de la producción fílmica de estos años se concentra en las películas que versan sobre Historia, ya sea respecto a la I Guerra Mundial como en *La verdad sobre el caso Savolta* (Antonio Drove, 1978). E incluso otras producciones que utilizan como referente temporal la época de la República, la Guerra Civil española y las últimas dos décadas del Franquismo (Torreiro, 2009). Aunque una cuestión distinta es la perspectiva dominante a través de la que se hilvana el relato en estas producciones.

Además, tal como destaca Torreiro (2009, pp. 341-397) el proceso de normalización que tuvo lugar en España desde 1977, la abolición de la censura y el interés de la sociedad española por enterrar cualquier huella del franquismo provocaron una liberación creadora que se tradujo en multitud de propuestas distintas en el cine, con variedad temática y estilos. Aunque ciertamente, como pone de manifiesto Trenzado (1999) la influencia de este tipo de represión continuó todavía en la producción cinematográfica realizada durante los primeros años de la Transición.

No obstante, el interés en llevar a la gran pantalla episodios históricos de nuestro país en estos años de dictadura comienza con ese cine reformista del Tardofranquismo¹⁰, con producciones como *Pim, pam, pum... ¡Fuego!* (Pedro Olea, 1975), tratando unas temáticas prohibidas durante los años del Régimen (Torreiro, 2009 pp. 341-397). Motivo por el cual los cineastas hacían uso de una serie de recursos audiovisuales para franquear de forma

¹⁰ Se entiende por Tardofranquismo como el momento elegido por Francisco Franco, ya octogenario y con las facultades físicas disminuidas, para abandonar la presidencia del Ejecutivo (1972-1975).

desapercibida esta forma de represión por parte de las autoridades. Sirvan como ejemplos representativos los casos de Luís García Berlanga y Juan Antonio Bardem, quienes, entre otros, representaban en pantalla todo aquello que el régimen franquista había luchado por ocultar (De Felipe & Gómez, 2012, p. 5).

Recordemos que esta censura consistía en cortes de ciertos fragmentos de la película, alteraciones en el guion, añadidura de planos o textos escritos explicativos, bien su inminente prohibición o retirada y destrucción del negativo o cualquier tipo de copia existente (Trenzado Romero, 1999).¹¹ Y, no cabe duda que su supresión repercutió en las prácticas culturales y reconoció una nueva relación entre creadores y su público. Una relación en la que tomaron partida una serie de aspectos hasta entonces reprimidos: la disidencia política, la libertad religiosa y los asuntos morales (Arce Bueno, 2014, pp. 97-98). Si bien, no podemos olvidar que el Decreto de mayo de 1978 suprimió la obligatoriedad de proyectar el NO-DO, el noticiario franquista que terminó desapareciendo.

Precisamente Sangro Colón (2015, p. 21) expresa que la Cinematografía española de estos años tuvo cierto interés en construir una memoria histórica, cuyo propósito giraba en torno a la elaboración de un relato intelectual y emocional del pasado, con el cual facilitar el comienzo del proceso democrático.¹² Igualmente, este autor añade que: “la Guerra Civil y las décadas de franquismo se erigen como dos capítulos recurrentes a los que la memoria apela a través del medio fílmico durante la Transición”

¹¹ En este sentido, cabría mencionar un ejemplo de esta censura cinematográfica durante el período de dictadura franquista en España, pues la encontramos en la aportación de Camporesi (2000) referida a la película *La caza* (Carlos Saura, 1965), pp. 105-106.

¹² En este sentido, en su aportación Sangro Colón (2015) estudia la contribución de los documentales de entrevista en la cimentación de la memoria histórica de la sociedad española que vivió el transcurso de la dictadura franquista a la democracia. Una rememoración que planteó reivindicaciones, alegatos y denuncias en la lucha por las libertades.

(Sangro Colón, 2015, p. 21). Aunque, señala también este autor que la producción cinematográfica de este período no tiene como objetivo recordar los acontecimientos sucedidos, sino rememorarlos.

De la misma forma, supone una consideración compartida por Trenzado Romero (2000, p. 198), quien pone de manifiesto que los primeros filmes andaluces de este período de primeros años de Transición Política planteaban la necesidad de revisar la Historia y reconstruir la memoria colectiva despojada por el régimen partiendo de una identidad propia, con producciones como *Manuela* (Gonzalo García Pelayo, 1976) y *La espuela* (Roberto Fandiño, 1976). Con miras a presentar la imagen de una Andalucía que indaga en los problemas de la región mediante la reflexión histórica, lejos de géneros como la comedia o el musical que parecían insertos a la andaluzada. Aunque como concluye Trenzado Romero (2000, p. 203) existen otras muchas cuestiones de la vida andaluza que no han sido presentadas en el cine, pues se ha centralizado la iconografía fílmica de Andalucía en torno a la capital hispalense.

Ahora bien, explica Guarinos (2008, p. 54) que en en la década de los setenta nuestro país contaba con un cine popular y comercial considerado una primera vía, junto a una segunda vía. De esta segunda vía nos habla Trenzado Romero (1999), calificándola más bien como un cine de autor y vanguardista, con cierto estilo burgués europeo. Precisamente apreciado por Guarinos (2008, p. 54) como de oposición al régimen y encabezado por Elías Querejeta al apoyo de cineastas como Carlos Saura, José Luís Borau y Jaime Chavarri. Y, según la apreciación de Cancio Fernández (2011), caracterizada por guardar corrosivas críticas a la dictadura franquista, a través del uso de una serie de elementos metafóricos.

Así pues, iremos encontrando narrativas críticas con el Régimen, entre las que cabría mencionar *Camada negra* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1977) que denuncia el fascismo y en *Los días del pasado* (Mario Camus, 1977) se

recrea la situación de los maquis: los militantes de izquierda que se lanzaron al monte para continuar su lucha activa contra la represión del franquismo. Así como la desintegración de esta organización guerrillera en *El corazón del bosque* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1979) y el film titulado *Asignatura pendiente* (José Luís Garci, 1977), supone una denuncia de determinados aspectos de un sistema dictatorial que va desapareciendo, al igual que se hace públicamente a través de la radio en *Solos en la madrugada* (José Luís Garci, 1978).

Sin embargo, nombramos también la tercera vía, ese tercer cine respecto al cual Trenzado (1999) nos habla y es entendido por Monterde (1993, p. 54) como una marca de fábrica de ciertos filmes ideada por el productor José Luis Dibildos. Y, precisamente a juicio de Asión Suñer (2014) esta tercera vía de la producción cinematográfica española: “se sitúa a medio camino entre el cine comercial y el cine de carácter político-intelectual”. Respecto a Dibildos, no olvidamos que su intención era demostrar que la política democrática era sinónimo de corrupción y que toda participación en la misma estaba condenada al fracaso (Torreiro, 2009, pp. 389-390).

Igualmente, por el fuerte apoyo existente durante el franquismo entre la Iglesia y el Régimen, la dictadura impuso la prohibición de aquellas formas de expresión cultural que supusiesen una transgresión contra la moral católica (Arce Bueno, 2014, pp. 97-98). Por lo que, después del fallecimiento del dictador, la moral pública y los discursos que la tomaron como objeto principal fueron uno de los asuntos de la vida pública española en los cuales hubo cierto avance (Trenzado Romero, 2007, p. 73). Aunque, según pone de manifiesto Trenzado Romero (2007, p. 80) antes de la supresión de la mencionada censura previa, la Orden Ministerial de 19 de febrero de 1975 estableció una serie de normas que suprimen las implantadas en el año 1963 durante el mandato de Fraga como ministro de Información y

Turismo.¹³ Realmente, unas pautas similares a las anteriores, con la variante de admitir el desnudo si el guion lo requería. Rechazándose, como señala Arce Bueno (2014, p. 99) en situaciones en las que se presentase con intención de despertar pasiones en el público convencional o cuando incurriese en pornografía. Tema sexual que aparece en las pantallas de nuestro país de la mano de Enrique Guevera y Jesús Franco (García Fernández, 1992).

Por su parte, pone de relevancia Trenzado Romero (2007, pp. 73-85) que la institución eclesiástica fue perdiendo influencia e interés en la Cinematografía, debido al crecimiento de la televisión como medio de comunicación masas. Sin embargo, la Junta de Calificación y Apreciación continuó sus actuaciones durante los años 1976 y 1977, prohibiendo filmes por su contenido religioso, sexual o político considerado no apto para la sociedad. No obstante, este autor apunta que la capacidad de la Iglesia para controlar la moralidad de los ciudadanos en los medios de información entra en conflicto, así como el respeto a sus dogmas con motivo de la laicidad, apunto de aproximarse. Pues se evoluciona de un concepto oficial de moral definido por el discurso religioso a una concepción más liberal de la misma, más dependiente de la conciencia de los ciudadanos.

Además, en este escenario de evolución y cambios, incluso en lo que a moral se refiere, destacamos otro fenómeno cinematográfico de esta época¹⁴ de la Transición, al que se le atribuyó el calificativo de *cine del destape*, que según la consideración de Seguin (2015, p. 72) supone: “el desvelo de una parte del cuerpo de algunas actrices”. Además, clasificable

¹³ Orden de 19 de febrero de 1975 (BOE de 1 de marzo) por la que se establecen normas de calificación cinematográfica.

¹⁴ Se puede ahondar sobre aspectos económicos que giran en torno a la producción, la exhibición y la distribución del cine desarrollado durante este período histórico con la consulta de las contribuciones de Benet & Hurtado (1989), Caparrós Lera (1992), García Fernández (1992), Trenzado Romero (1999), Castro de Paz (2010), Chaput & Jurado (2015), Ruiz Muñoz (2015) y Arnau Roselló (2016).

bajo el anagrama¹⁵ S como películas eróticas (Guarinos, 2008, p. 56) en tono cómico y en las que se presentan suaves desnudos, principalmente de mujeres integradas en filmes protagonizados mayormente por actrices como Bárbara Rey, Normal Duval, Jenny Llada y María José Cantudo, junto a actores cómicos como Andrés Pajares, Fernando Esteso, Paco Martínez Soria, Antonio Ozores y Alfredo Landa. En este sentido, tampoco dejamos de lado un género que cobra vida a finales de los años sesenta y continúa sus andadas hasta aproximadamente los primeros años de la Transición, referido a su conocido intérprete Alfredo Landa, denominado *landismo*.

Consideramos oportuno aclarar que este *landismo* consiste en la realización de una serie de películas que guardaban unos rasgos comunes y son definidas por Huerta Floriano y Pérez Morán (2015, p. 5) como comedias ligeras sin supuestas pretensiones, cuyos argumentos se disponen en un entorno inmediato, tanto temporal como espacial. Mediante las que se presentaron en tono cómico las problemáticas, las inquietudes y los ambientes en los que se movía la sociedad española durante los últimos años de la dictadura, en producciones como *Cuando el cuerno suena* (Luís María Delgado, 1975), *El Puente* (Juan Antonio Bardem, 1977) e *Historia de 'S'* (Francisco Lara Polop, 1979). Fundamentalmente con la presencia de las figuras del *macho ibérico*, que comete adulterio para satisfacer sus pasiones internas desenfrenadas y la figura femenina, como esposa y madre, con vocación de servicio a la estabilidad de la institución de la familia tradicional.

En este sentido, a principios de los años ochenta surge la clasificación “X” para obras con carácter pornográfico y con la aparición de una fuerte violencia (García Fernández, 1992). En opinión de Seguin (2015, p. 71) tanto una clasificación como la otra no consiguen construir un territorio completamente definido. Y en este sentido, este autor (Seguin, 2015, p. 73)

¹⁵ Respecto a la clasificación S y X nos habla Seguin (2015) en su aportación.

ofrece una matización en lo referido a la presencia de la violencia agresiva o los actos sexuales explícitos a través de los términos *softcore* y *hardcore*.

Al mismo tiempo, hubo un intento de atenuar la grave crisis que azotó al cine español desde 1978 ante la llegada de producciones cinematográficas extranjeras tras la abolición de la censura previa, que llegaron en estos años de reformas cuando España abrió sus pantallas a cinematografías extranjeras (Gómez B. De Castro, 1989, p. 25). Y, este intento se materializó con la decisión de llevar a cabo una actuación que se había probado con anterioridad y que terminó con resultado negativo: la colaboración entre la industria cinematográfica y Televisión Española, adaptando a las pantallas conocidas obras literarias españolas y produciendo algunas series de ficción (Torreiro, 2009).

En otro espectro de la producción cinematográfica de estos años tenemos un cine de apoyo a los viejos ideales en género de comedia, normalmente en formato de parodia. Pues conviven prácticas diferentes desde Rafael Gil, Gabriel Iglesias, Pedro Lázaga y Mariano Ozores, quien realizó un discurso antidemocrático antisocialista, con películas como *El apolítico* (1977) y *¡Que vienen los socialistas!* (1982). Aunque el cine más ideologizado es realizado por Gil-Vizcaino Casas, con producciones como *De camisa vieja a chaqueta nueva* (1982), con la que intentó llevar a cabo una caricatura de la trayectoria de Adolfo Suárez (Torreiro, 2009, pp. 389-390). Además, conviene recordar que, según subraya Caparrós Lera (1999, pp. 174-175), en el cine realizado durante estos años existía cierta incomunicación entre el público y los directores de cine, que se vería agravada por la utilización de simbología y claves críticas, motivo por el cual los espectadores se terminaban por decantar por la elección de filmes de un nivel intelectual inferior.

Efectivamente, en estos años conviven algunas temáticas tradicionales y costumbristas en nuestro cine denominadas *españoladas*, al mismo tiempo

que surgen nuevas líneas de representación. Aunque según la apreciación de Torreiro (2009, pp. 393-395), el género que define este período es indudablemente esta comedia, realizada por directores como Luís García Berlanga con producciones como *La escopeta nacional* (1977) y *Patrimonio Nacional* (1981), que recuerdan las cacerías que hacía Franco en las cuales adjudicaba favores. No obstante, afirma Guarinos (2008, p. 55) que los filmes folklóricos serían los más perjudicados en estos años, hasta el intento de resurgirlos entrados los años ochenta. Incluso, merece también la atención una serie de cineastas jóvenes que surgían con la intención de romper las normas establecidas, que daban vida en pantalla a las generaciones que habían crecido y se habían desarrollado bajo la dictadura franquista, como Fernando Trueba y José Luis Cuerda (1982). Si bien es cierto, como recuerda Torreiro (2009, pp. 396-397) que podemos apreciar en muchas de sus producciones una serie de elementos habituales, como unos personajes con escaso pasado progresista, noviazgos fortuitos, factores culturales que cohiben la sexualidad, consumo de drogas y convivencias en viviendas compartidas.

Igualmente, Guarinos (2008, p. 60) indica que aparece un tema relacionado con la nueva masculinidad, lo que dará lugar a la aparición del español sensible, es decir, vinculado con la aparición de la homosexualidad en la pantalla. Así pues, los individuos pertenecientes a esta opción sexual junto al mundo del travestismo y el transformismo tomarán vida en el cine con la presencia de personajes mostrados como seres depravados y fácilmente utilizables, que padecen la discriminación y la violencia física, similar a la sufrida por género femenino. Sirva como ejemplo significativo el actor José Sacristán (Martínez Pérez, 2011, p. 287), quien se traviste para interpretar al revolucionario *Flor de Otoño* (Pedro Olea, 1978) y al político homosexual en *El diputado* (Eloy de la Iglesia, 1978). Conjuntamente, aparece otro tema rompedor como era la prostitución de unas transexuales en títulos como *Vestida de Azul* (Antonio Giménez Rico, 1983).

Al mismo tiempo encontramos a la figura femenina, pero su representación en el cine a partir de ahora comienza a conseguir independencia de la figura del hombre, mientras que la institución de la familia tradicional se desmorona, poniendo en peligro la imagen cinematográfica del sistema patriarcal (Martínez Pérez, 2011, p. 281). Para este asunto, consideramos destacado mencionar una producción impactante que denuncia el fracaso del matrimonio tradicional y la frustración sexual femenina con cierto tono simbólico inquietante: *La criatura* (Eloy de la Iglesia, 1977), un film que muestra a una señora con relaciones zoofílicas, rechazando así a su esposo.

También surge un director bastante provocador en sus planteamientos argumentales: Pedro Almodóvar¹⁶, presentando películas como *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1981). Realmente, una figura significativa para la *movida madrileña*¹⁷, junto a otros cineastas como Fernando Colomo, Fernando Trueba e Iván Zulueta, entre otros. A. consideración de García Fernández (1992, p. 80) en Almodóvar tenemos a un cineasta autodidacta, que busca establecer el equilibrio entre una cultura urbana y sus orígenes rurales, con historias sencillas y en un ambiente marginal, además de abundantes referencias cinematográficas, trabajadas sobre unos elementos muy personales y originales.

En este sentido, esta *movida madrileña* trajo consigo la aparición de reformas y rupturas en la gran pantalla relacionadas con estas nuevas temáticas, además de otros ámbitos culturales ya mencionados. Así pues, se presentan propuestas hasta el momento no mostradas: la prostitución, las drogas, el mundo de la noche, la delincuencia juvenil, la transexualidad y

¹⁶ Sobre este director de cine se puede profundizar con la consulta de la aportación de Salcedo Calvo (2016).

¹⁷ Fue un movimiento surgido durante estos primeros años de la Transición española, que se trasladaría a otras provincias años después hasta mediados de la década de ochenta. Produjo estilos nuevos en ámbitos culturales y artísticos como la música, el cine, la literatura, la fotografía, la pintura, la moda, el cómic; y en medios de comunicación como la prensa y la televisión, entre otros.

otras cuya aparición en el cine, recordemos, estaba prohibida anteriormente por el Régimen. En aras de transgredir el cine basado en las ideas instauradas anteriormente, englobándose en cierto estilo postmoderno, incluyendo la aparición de individuos afines a la contracultura.¹⁸ Igualmente presentando personajes humildes y con pocos recursos económicos, pero a partir de estas nuevas propuestas estilísticas transformados en seres extravagantes, singulares y guardando unas características psicológicas que consiguen perturbar a los espectadores.

En este contexto, también podríamos comentar los denominados *cinemas nacionales*¹⁹ o *sub-estatales*, que surgen en España tras el fallecimiento de Franco. Su irrupción, vinculada a las reivindicaciones nacionalistas, supuso una práctica cultural que intentaba incidir en el debate político de aquel contexto (Trenzado Romero, 2000, pp. 186-188). En relación a esta Cinematografía realizada desde determinadas autonomías, podríamos mencionar a País Vasco, donde se desarrollaron dos proyectos titulados *El proceso de Burgos* (1979) y *La fuga de Segovia* (1981) ambos bajo la dirección de Imanol Uribe. El primero de ellos trata sobre las actividades clandestinas de la organización terrorista ETA en formato documental; y el segundo, sobre aspectos de la huida de la cárcel de Segovia de militantes de esta organización en formato de largometraje. Por otro lado, Cataluña, punto geográfico desde el cual entre 1976 y 1979 apreciamos la reivindicación de la memoria histórica en filmes como *Companys, procés a Catalunya* (José María Forn, 1978), donde se presenta al último presidente de la Cataluña republicana que será fusilado en 1940 (Torreiro, 2009, pp. 378-381).

¹⁸ Término propuesto por el historiador americano Theodore Roszak. En este sentido, entendemos por contracultura una serie de valores, tendencias y estilos de vida opuestos a los establecidos por una determinada sociedad.

¹⁹ Según la consideración de Zunzunegui (1985, p. 311), el cine nacional sería aquel que nace de la reflexión, el reflejo o la deformación de la propia realidad y se constituye como generador de unas señas propias de identidad.

Ahora bien, no todo el cine de la época en esta comunidad estuvo marcado por la reivindicación, ya que algunos cineastas llevaron a cabo un cambio de óptica como hizo Bellmunt con la comedia, realizando su producción *L'orgia* (1978), una recreación de la miseria y la situación de la juventud en estos años (Torreiro, 2009, pp. 378-381). Igualmente, en la comunidad autónoma andaluza se celebró un Congreso de Cultura en 1980, en el que se teorizó acerca de la necesidad de un *cine andaluz* como forma de respuesta a la visión que, desde la etapa franquista, se había concebido de Andalucía en la gran pantalla (Utrera, 1996, p. 27).

Sin embargo, parece que en toda esta lista de producciones realizadas en estos años están ausentes las mujeres como realizadoras cinematográficas, pues como afirma Guarinos (2008, p. 61) la mujer en la Cinematografía de la Transición se encuentra en constitución, tanto para participar en el medio fílmico como forma de denunciar los malos tratos por parte del hombre como para ser presentada como directora de cine. Pero no podemos dejar de lado nombres como Pilar Miró²⁰ y Josefina Molina, ambas Licenciadas en la Escuela Oficial de Cinematografía y realizadoras de Televisión Española.

Por un lado, Miró se estrenó con una película que sufrió la censura por su contenido considerado sádico como fue *La petición* (1976). Y posteriormente, suprimida esta represión encontramos también el caso de *El crimen de Cuenca*, dirigida en 1979 pero estrenada en 1981, porque la directora fue procesada en 1980 y finalmente obtuvo gran éxito en taquilla. Precisamente este film trata sobre los aparatos coercitivos del Estado e inspirada en un caso ocurrido en 1912 en una localidad de la provincia de Cuenca. Fundamentalmente la única producción española prohibida durante la democracia, tras la desaparición de la mencionada censura previa con el

²⁰ Pilar Miró ocupó el cargo de Directora General de Cinematografía (1982-1985). Impulsó un cambio en la creación cinematográfica de nuestro país que, realmente aumentó la calidad, pero incidió negativamente en la cantidad de películas producidas. Posteriormente dirigió el Ente Público de Radiotelevisión Española (1986-1989).

primer gobierno de la democracia de UCD (Unión de Centro Democrático). En su caso, Molina realiza *Función de noche* (1981), un film en el cual se aprecia la vida de una actriz de teatro y en el que se hace notar las dificultades de la figura femenina de su generación, cohibidas por una sociedad española autoritaria (Torreiro, 2009, pp. 392- 393).

En los años venideros, durante la legislatura de Felipe González (Partido Socialista Obrero Español) sale a la luz la denominada Ley Miró²¹, cuyas directrices para alcanzar una industria cinematográfica moderna y de calidad terminaron con las mínimas esperanzas de sostener diversas iniciativas de producción y exhibición de un cine más marginal-independiente que desde hacía tiempo manifestaban notables síntomas de agonía (Ruiz Muñoz, 2012, p. 14). Además pone de manifiesto Ruiz Muñoz (2012, p. 14) que este tipo de cine alternativo tenía escasa rentabilidad, por lo que algunos de sus artífices se profesionalizaron y amortizaron su experiencia para incorporarse a la industria. Igualmente, según la consideración de Caparrós Lera (1992, p. 60) esta normativa beneficiaría más a los productores que a los distribuidores y exhibidores, aunque a su vez protegía el cine de autor y en 1986 creó los premios nacionales de Cinematografía, denominados Goya.

Si recordamos brevemente el contexto social, cabría mencionar que, debido a que comienzan a resonar los escándalos de supuestos casos de corrupción llevados a cabo en el gobierno socialista, José María Aznar²² obtiene el poder en la VI Legislatura Democrática (1996-2000) así como en la siguiente (2000-2004). Sin embargo, haciendo un repaso de la filmografía

²¹ Para profundizar sobre esta materia se puede consultar el Real Decreto 3304/1983 de 28 de diciembre, sobre protección a la cinematografía española. Además, para valorar las consecuencias de la misma así como la llega del *libre mercado*, invitamos a la consulta de la aportación de Riambau et al. (2009).

²² Partido conservador, anteriormente bajo el nombre de Alianza Popular y a finales de los ochenta reconstituido como Partido Popular. En este sentido, se puede valorar la gestión de Jose María Aznar en materia cinematográfica con la consulta del texto de Benet Ferrando (2012).

en general durante este período podemos apreciar que en este escenario político, unido a la incertidumbre social ante la adhesión de España en la Comunidad Económica Europea en 1985 (Caparrós Lera, 1992), los poderes públicos estaban más preocupados de las ganancias que pudiera aportar y del apoyo a las producciones extranjeras, que de mostrar o hacerse eco de la vulnerabilidad de los menores de edad en el medio fílmico. Pues ciertamente, como expresa García García (2000) el cine no representa fielmente una realidad, sino que la construye, porque si la representase, la presencia de los niños y adolescentes debería ser constante, como parte de la vida y de la sociedad. Y, recordemos que, el cine bajo el Régimen franquista utilizó bastante poco la temática del niño en el contexto de la Guerra Civil (Seguin, 1993, p. 154).

Después de hacer un breve repaso por la temática de las producciones que se comienzan a desarrollar en nuestro país durante los primeros años de la Transición y el inicio de Democracia, apreciamos una ausencia de proyectos de largometraje que ficcionalizasen las problemáticas de los niños en el anterior contexto de represión así como en la contienda. Recordemos que durante la dictadura, el cine español volvió la espalda a la compleja realidad infantil y adolescente y posteriormente en estos primeros años de Transición, salvo casos excepcionales, continuó olvidando un tema tan imprescindible en la evolución y conciencia del estado español como supone la figura del menor de edad integrada en la gran pantalla (González Manrique, 2003, p.155).

Así pues, encontramos producciones de diferentes estilos y géneros, ya sea en forma de drama, de comedia, en tono de ironía o de crítica, en las cuales observamos a adultos en momentos de violencia, de lucha antifranquista, de restricciones de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado a la población civil, situaciones de miedo y de acercamiento a los problemas de los jóvenes que recién salen de un contexto autoritario y patriarcal. Pero, el cine español todavía en estos primeros años de Democracia no preseta a los

espectadores recreaciones cinematográficas que aborden la infancia inmersa en el contexto de la dictadura. Precisamente en las que se tenga su figura como protagonista, así como sus ilusiones, sus miedos, sus reflexiones, sus dificultades, sus evasiones y posibles distracciones durante ese contexto. Para este asunto, matizamos que nuestra atención no se enfoca en aquellos sujetos con edades comprendidas entre los 10 y 17 años, pues encontramos algunas excepciones: una producción fechada en el año 1978 y dirigida por José María Gutiérrez (*¡Arriba Hazaña!*), que ofrece una visión respecto al autoritarismo aplicado a un internado de carácter religioso (González Manrique, 2010, p. 155). Sino que nuestro interés se enfoca especialmente en la ficcionalización y visibilización de la figura de aquellos individuos robados del franquismo, aquellos comprendidos entre los 2 y 9 años de edad que debían crecer y sobrevivir en orfanatos del Régimen, además de la visión y vivencias de aquellos individuos frágiles que debían huir de nuestro país en barco hacia Francia, Inglaterra y Rusia desde Cataluña y País Vasco.²³

En este sentido, echamos en falta recreaciones fílmicas sobre la vida de los niños destinados a orfanatos, en los cuales debían seguir las rigurosas normas de disciplina unido al destino de los que nacían enfermos y el tráfico de bebés.²⁴ Para que mediante la creatividad fílmica se presente su imaginación y miremos aquellos acontecimientos a través de sus ojos inocentes: la situación en la que se encontraron, su punto de vista de aquel período según su mentalidad, su educación y cómo interpretaban su realidad según su comprensión y su alcance en base a su edad. No olvidemos que un contexto de represión produce daños psicológicos en la minoría de edad.

²³ Aunque es una cuestión abordada desde el realismo del género documental de Jaime Camino en *Los niños de Rusia* (2001).

²⁴ Este es un asunto presente en una serie televisiva en la que se muestra a una joven que descubre que fue objeto de compra entre su padre, juez, y su tío, médico, titulada *Sin identidad*, televisada entre el período comprendido 2014-2015 en AtresMedia.

Y precisamente todas estas circunstancias de violencia e ideologías constituyen para la materia flexible de nuestra sociedad como son los niños y adolescentes unas experiencias tan traumáticas como merecedoras de ser presentadas ante los ojos de la sociedad para ofrecer un poco de reflexión al respecto. En cambio, a nivel internacional múltiples directores de cine han mostrado especial interés en la representación de estas problemáticas que giran en torno a la infancia y la adolescencia tras el término de un conflicto bélico. Con las cuales dar visibilización de las preocupaciones de los menores de edad en un escenario de Transición y confusión desarrollados después de la II Guerra Mundial, como se presenta en clásicos filmes en la Historia del Cine como *Alemania año cero* (Roberto Rossellini, 1948), una demostración de que el país se reconstruye partiendo desde, como el propio nombre indica, cero, en cuanto a infraestructuras y a valores morales/humanos, llegando al límite, más que de vivir, a sobrevivir con míseros recursos.

1.4.3.4. La minoría de edad: el concepto de niño y adolescente

Como figura principal que forma parte de nuestro estudio, vamos a desarrollar una aproximación respecto a la minoría de edad como concepto. En este sentido, el universo adulto es quien delimita cuestiones como cuándo comienza y cuándo termina dicho estado, cuáles deberían ser las cualidades propias de esta etapa y qué función cumple en el imaginario de una época (Gómez López-Quiñones, 2009). Aunque ciertamente, se trata de un concepto que ha ido evolucionando en la Historia de la Humanidad y se entiende de forma diferente según el punto geográfico en el que nos ubiquemos. Además, Feixa (1996) pone de manifiesto que la minoría de edad es una construcción definida por el Estado, apoyado en diferentes disciplinas actuales con las que certificar la condición de subordinación.

¿Qué es un niño? Realmente no existe una definición objetiva para este asunto. Precisamente Gómez López-Quiñones (2009) explica que el concepto de niñez se desarrolla entre los siglos XV y XVIII, aunque no es hasta 1950 cuando la Asamblea General de Naciones Unidas presenta la Declaración de los Derechos del Niño. En palabras de Carreño Manosalva (2015, p. 11): “la argumentación sobre la minoría de edad se ha desarrollado a través de los fundamentos disciplinares especialmente del Derecho, la Pedagogía, la Medicina y la Psicología”.

La consideración de niño de la Convención de los Derechos de la Infancia y adolescencia es promovida por Unicef²⁵, que define como niño o niña a toda persona menor de 18 años, a menos que las leyes pertinentes reconozcan antes la mayoría de edad para su emancipación. Aunque, Carreño Monosalva (2015, p. 12) considera que la noción de niño es un cuerpo en determinada edad, normalmente entre 0 y 17 años. Sin embargo, cobran fuerza otras subclasificaciones en este mismo rango de edad (bebé, primera infancia, adolescencia...), según el grado de necesidades corporales y morales. En cambio, según la apreciación de algunos sociólogos como Postman (1994a y 1994b) la infancia está comprendida entre los 7 y los 17 años, enmarcada en la edad de la escolarización obligatoria, pero en España la formación obligatoria comprende hasta los 16 años. En este sentido, ciertamente no se cuenta con los suficientes criterios objetivos como para delimitar hasta qué edad se es un niño a nivel físico y mental.

No obstante, respecto a la concepción del niño que se tenía durante la Grecia, recuerda Campoy Cervera (2006, pp. 25-26) que, a juicio de los atenienses, como particularidades predominantes en los niños serían su debilidad, incapacidad mental e incompetencia moral. Materia flexible compuesta de atributos y cualidades de carencia, como la fragilidad, la

²⁵ Unicef es un programa de la Organización de las Naciones Unidas con base en Nueva York, que provee ayuda humanitaria a niños y madres en países en desarrollo.

ternura, así como toda una serie de aspectos imprecisos y universales, nociones que surgen del estudio científico en relación al tiempo, espacio y socialización (Carreño Manosalva, 2015, pp. 12-13). De ahí que a juicio de Campoy Cervera (2006, p. 27) se consideren individuos defectuosos, aunque son quienes personifican la esperanza para la formación de la sociedad, representando esa materia flexible, a través de la cual configurar al adulto que contenga las mejores cualidades. Además, esta etapa de infancia y adolescencia se asocia con la debilidad moral y la ausencia de racionalización, partiendo de la cual tratamos de explicar problemáticas como la delincuencia. Convirtiéndose en un parámetro con el que verificar la anormalidad del niño (Carreño Manosalva, 2015, p.12).

La infancia conecta con la sociedad en la que se integra, pues los principios de organización religiosa y militar presentes durante los siglos XII y XIII originan a los niños de las cruzadas. Por otro lado, los principios de organización educativa y científica de los siglos XVII y XVIII construyen al niño escolar. Mientras que la base de la organización industrial crea a los niños como trabajadores y aprendices del siglo XIX. Al mismo tiempo, la organización de la familia da vida al hijo que lleva a cabo una serie de actividades y movimientos en el seno de su hogar, bajo la tutela legal de los padres. Igualmente, el propio Estado establece sus propios niños, ya que desde que apenas son bebés van de las manos de sus progenitores a las de un profesional especializado que se encarga de su seguridad en guarderías y centros educativos como sucede en la actualidad (Alzate Piedrahita, 2003).

Por otro lado, a juicio de Yela Fernández (2013, p. 209), la infancia debería ser el período más feliz en la vida de las personas, pues los países que disfrutan de estabilidad económica conceden a los niños la esperanza de éxito y las oportunidades para alcanzar la libertad y el bienestar social. Además, en sus primeros años de vida, los niños y las niñas adquieren una serie de conocimientos sobre el funcionamiento de la sociedad. Aunque, como continúa Yela Fernández (2013, p. 209) durante los conflictos bélicos y

en entornos en los que prima la represión, estos ideales destruyen, derivan hacia la crueldad, la ausencia de respeto al ser humano e incluso los niños y adolescentes llegan a ser ignorados y su vida es arrebatada por motivos económicos, religiosos o políticos. En otro sentido, podemos mencionar aquí también un tema punzante que rodea a los menores de edad, como supone la pornografía infantil o los delitos de pedofilia o pederastia. Pues Ramírez Alvarado (2005, p. 132) expresa que supone un delito estrechamente vinculado a la imagen además de otras atrocidades de las que los niños y adolescentes son víctimas principales, puesto que no comprenden la situación en la que lo integran para captar el momento de pose frente a una cámara, tanto si es para fotografía como para vídeo.

Simultáneamente resulta importante tener en cuenta que la infancia requiere confianza. Precisamente este asunto referido a la confianza, según la consideración de Erik Erikson (1979 y 2009) conforma una de las primeras cuestiones a las que debe enfrentarse un niño, porque si en los primeros años de su vida tiene ausencia también de seguridad y de cariño, al niño no solo le faltará apoyo, sino que carecerá de confianza en sí mismo, falta de autoestima y autoconfianza, lo que puede afectar a su propia identidad.

Ahora bien, si precisamos sobre el desarrollo de la infancia y adolescencia integrada en contextos de represión o dictatoriales, los relatos de las víctimas de estos entornos muestran heridas físicas y psicológicas traumáticas, principalmente en el caso de los niños y adolescente. Puesto que, a su corta edad, se encuentran todavía en la etapa de su desarrollo, resultándoles más complejo encontrar por sí mismos los mecanismos adecuados que les permitan evitar las penurias, carencias, dolor y en definitiva, las heridas que provocan cualquier conflicto social (Yela Fernández, 2013, p. 209).

En este sentido, Rodríguez (2006, pp. 209-211) manifiesta que las guerras y por la relación que guarda con nuestro objeto de estudio, consideramos que

también los contextos de represión y violencia, no respetan a los niños, sus hogares y su inocencia, ni siquiera actualmente se les respeta, pues continúan siendo utilizados para matar y morir por cualquier motivo en diferentes lugares del mundo. Crecen en medio del conflicto aprendiendo a: ignorar la vigilancia, mentir, caminar cerca de donde suenan los disparos, las bombas o por donde explotan minas antipersona, utilizar juguetes como armas o armas de juguete en aras de simular las acciones que realizan los adultos de su alrededor, buscar alimento en remotos sitios o sobrevivir a través del estraperlo. Actuaciones que realmente los hacen inmunes e incluso tolerantes con la violencia y terrorismo que se desarrolla en su alrededor, pues llegan a formar parte de su vida en algún momento. Realmente, tanto quienes participan en estos conflictos como los que lo simulan, porque está bastante establecido por ejemplo en nuestra sociedad Occidental el mercado que gira en torno a las armas como herramientas de juego y su utilización para la recreación de escenarios históricos en contextos como Carnaval u obras de teatro, en los cuales se requieren estos artefactos: cuchillos, espadas, pistolas, metralletas o porras.

Unos contextos violentos que suscitan la reflexión respecto a la participación de los niños en esta violencia, que se observa a través de fotografías que envían reporteros de Guerra y trabajadores de Organizaciones No Gubernamentales. En estas representaciones puede apreciarse la imagen de confusión mental o expresión de sumisión de los menores de edad, pues se rinden ante una cámara fotográfica con de un arma. Sirva como ejemplo significativo los actuales conflictos de Turquía y Jordania (véase Figura nº 1).



Figura nº 1. Fuente: izquierda: Osman Sağırlı y derecha René Schulthoff.

1.4.3.5. Relaciones entre Cine e Historia

Ciertamente la imagen audiovisual ha sido considerada un medio de entretenimiento y evasión, más que como discurso que propicia el análisis socio histórico, cultural, político e ideológico. Incluso, en lo referido al Cine y la Historia, Goyeneche-Gómez (2012, p. 393) pone de manifiesto que: “la cuestión fundamental no es determinar si el cine falsea, trivializa u obstaculiza una verdad histórica, puesto que el cine no es la Historia. Sino cómo, por qué o para qué lo hace”.

Por su parte, Martínez-Salanova (2002, p. 78) subraya que sin el cine resultaría imposible conocer la realidad contemporánea, ya que se hace imprescindible para el estudio y comprensión de la Geografía, la Historia y la Cultura. Pues además según palabras de Galán Fajardo (2006, p. 59): “la ficción construye socialmente la realidad a partir de unos argumentos preexistentes, adaptándolos al lenguaje audiovisual”. Igualmente, según la apreciación de Caparrós Lera (2007, p. 25) el cine consiste en una fuente instrumental que refleja las mentalidades de los seres humanos de un determinado período histórico de una forma más o menos acertada.

La Cinematografía juega un papel privilegiado para representar, crear o recrear la realidad y establece un conjunto de visiones comunes en la sociedad, con las que se materializan las representaciones intersubjetivas:

miedos, ansiedades, deseos y obsesiones (Amador Carretero, 2010, p. 5). Aunque en este sentido también se perpetúan los estereotipos²⁶, que definen la vida cotidiana de la sociedad, además de tener la capacidad de influir en la misma para construir un imaginario social (Galán Fajardo, 2006, p. 65). Asimismo, Rodríguez Fuentes (2011, p. 155) subraya algunas conexiones referidas a las relaciones entre Cine e Historia: como fuente historiográfica, como representación de una realidad que no se aprecia a simple vista, cierta correlación entre la memoria y la Historia y como escritura de la Historia tanto si se trata de un documento de ficción o en formato documental.

Ahora bien, mucho se ha discutido sobre la utilización de la Cinematografía para la representación de episodios históricos. Ciertamente expresa Camporesi (2000, p. 97) que el debate que gira alrededor de las relaciones el Cine y la Historia tiene un largo recorrido. No obstante, un precursor de una nueva forma de acercamiento y relaciones entre ambas disciplinas sería Kracauer (1985) quien señaló al medio cinematográfico como impulsor del nacional socialismo en la mentalidad colectiva alemana. Además, como bien recuerda Sangro Colón (2015, p. 21) el film ha irrumpido como elemento de apoyo a la historiografía que ha suscitado un debate. Un debate en el cual se enfrentan la objetividad y la subjetividad. En esta línea, Erlij (2014, pp. 76-77) considera que ha sido una dialéctica perpetua ante la que algunos teóricos e historiadores se han disputado.

La representación cinematográfica de un contexto histórico forma parte de una interpretación de un autor, de una codificación de una serie de documentos y de testimonios de quienes padecieron aquella realidad. Aunque, un film no deja de tener un balance subjetivo, como rasgo innato a los seres humanos, que refleja una perspectiva social: del presente, del

²⁶ Un término complejo que suele confundirse con prejuicio o arquetipo.

pasado (Barrenetxea Marañón, 2006, pp. 100-101) o posiblemente de una recreación distópica o utópica de cómo los cineastas se imaginan nuestro futuro.

También consideramos también significativo subrayar que en el interior de una narrativa cinematográfica, la fotografía también adquiere especial relevancia como instrumento que sirve para inmaterializar un momento (familiar, social, bélico u otros), congelar un trozo de una realidad y recapacitar sobre la identidad individual o colectiva. Aunque además, puede funcionar con otros objetivos, como bien un medio de recuerdo, con el que los personajes reviven un pasado (bien incluyendo su participación o tratarse de conocidos a los que rinden culto) haciendo uso de ella en determinadas escenas de un film. Destacaríamos también que estas funciones de la Fotografía y el Cine se pueden encontrar como hilo conductor de la trama en distintas producciones, que precisamente toman como referencia circunstancias y contextos muy variopintos de la Historia, pero que se nutren fundamentalmente de la cámara y la imagen fija en algún momento de sus discursos fílmicos o en gran parte de los mismos. Sirvan como ejemplos representativos producciones cinematográficas como *Tras el cristal* (Agustí Villaronga, 1987), *Memento* (Christopher Nolan, 2000) y *Musarañas* (Estevan Roel & Juanfer Andrés, 2014).

Asimismo, como figura clave respecto a las relaciones entre el Cine y la Historia podríamos tener en cuenta a Sorlin (1985), quien considera que la intencionalidad propia de una película es transformar y deformar el suceso extraído del contexto real. Además, la visión del director y de los guionistas que representa una parte del pasado puede estar sesgada o ser inexacta.

Por otro lado, como pone de relevancia Rodríguez Fuentes (2011, p. 156) la empatía surgida entre los espectadores y las experiencias padecidas por los personajes que se integran en un film histórico puede obstaculizar la concepción de la veracidad de los acontecimientos reales en el espectador.

En este sentido, tampoco podemos olvidar el carácter reducido del medio cinematográfico, a lo que se refiere Rosentone (2005) para señalar que la cantidad de información audiovisual que puede mostrarse en pantalla en una obra de dos horas sería mezquina en comparación con un texto escrito que tome como referencia el mismo período.

En lo que a argumentos orales se refiere, una experiencia docente llevada a cabo por Molina, Simelio e Ibarz (2013, p. 468) llegó a la conclusión de que es de vital importancia que en la construcción del conocimiento social se tengan en cuenta también los saberes y la memoria de las personas individuales que han construido su propia sabiduría a partir de una experiencia directa. Aunque a la hora de trasladarlo a la pantalla, efectivamente nos vamos a encontrar con una serie de elementos audiovisuales que sugieren al espectador diferentes interpretaciones en función del punto de vista con el que lo aprecie.

1.4.3.6. Alfabetización audiovisual y análisis cinematográfico

El estudio teórico-reflexivo de la disciplina de la Cinematografía englobada en las Ciencias Humanas y Sociales difícilmente se puede aplicar a la vida cotidiana desde el punto de vista técnico-práctico, como cualquier otro artefacto que se presente en otras áreas como la Ingeniería o la Medicina. Aunque en la sociedad continúa anquilosada la idea de que nuestro sistema educativo, según pone de manifiesto Cantos Ceballos (2013, p.2) “posee un sesgo bastante utilitarista, en el que cada vez tienen un mayor protagonismo los saberes instrumentales y en el que, en general, todo conocimiento debe estar al servicio de su futura aplicación al universo empresarial”. Además, resulta un instrumento que consideramos significativo para trabajar la

inteligencia emocional.²⁷ También, Molina, Simelio e Ibarz (2013) subrayan la necesidad de implantar la alfabetización en medios en la formación académica y en la sociedad, para formar a los ciudadanos en medios audiovisuales, en derechos humanos y en libertades democráticas.

Sobre dicha alfabetización que proponemos desarrollar se pronunció el Parlamento Europeo en el año 2009, apostando por recomendar a los países miembros la introducción de la asignatura de Educación Mediática en los centros educativos. Con el objetivo de mejorar la forma de conocer y valorar los contenidos, mensajes y formatos que ofrecen los diferentes medios de comunicación. Permitiendo el desarrollo de estrategias y competencias para filtrar la información recibida a través de la radio, prensa, televisión, cine y otros medios digitales y poder interpretar las imágenes que nos transmiten en estos soportes. Justamente, un conocimiento que contribuye a que los ciudadanos se desenvuelvan con capacidad crítica, de manera autónoma y razonada, para que aprendan a convivir con estos agentes de información que nos rodean a día de hoy. En aras de lograr este objetivo a largo plazo, esta institución europea recomienda que los alumnos se conviertan en usuarios activos, dejando de ser considerados simples espectadores pasivos (Aguaded Gómez, 2009).

Esta materia, también denominada Educomunicación, está implantada en el programa académico en distintos países como Australia y Reino Unido desde hace más de 25 años. Mientras que en otros puntos geográficos como en nuestro país, su integración es meramente optativa, abordando el estudio de los medios de comunicación de forma superficial. Por ello, un estudio llevado a cabo por Ferrés (2011) revela un nivel mínimo de competencia mediática entre un conjunto de alumnos.

²⁷ Se puede profundizar sobre este concepto de la inteligencia emocional con la consulta de las aportaciones de Mayer & Salovey (1997), Mayer, Caruso & Salovey (1999), Goleman (1995), Fernández-Berrocal & Extremera (2002, 2003 y 2005).

Por otro lado, a juicio de Amar Rodríguez (2009. p. 29) el conocimiento del lenguaje de la imagen es trascendental para el futuro del profesor del siglo XXI y un modo de actualizarlo sería a través del apoyo de iniciativas para que los estudiantes, profesores y agentes sociales se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta materia. Por su parte, Sedeño Valdellós (2002, p. 138) subraya dos objetivos que conciernen a la alfabetización audiovisual de los estudiantes: la evidencia de la imagen como lenguaje, es decir, como dispositivo de significación y su uso manipulador por parte de distintos grupos sociales de poder con fines de propaganda, ya sea como publicidad, como creación de modas o estilos con la intención a fortalecer un determinado orden social, político o institucional.

Mediante el ejercicio de análisis fílmico podemos convertir el cine en algo más que un mero acto social. Puesto que renunciaríamos de valorar una película simplemente como “buena” o “mala” como sucede a grandes rasgos en la actividad de la crítica periodística (Zumalde, 2011) a tratar de fijarnos en una serie de elementos que presenta la narración y que pasan desapercibidos. Precisamente en palabras de Marzal:

Nuestra motivación es, sobre todo, disfrutar apreciando el cine y ayudar a entender y valorar el texto fílmico desde el lado del análisis crítico. Porque el análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no solo es entretener, sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir (2007, p. 66).

Así pues, una forma de ayudar a percibir cómo el cine refleja la realidad que nos ha tocado vivir sería mediante la praxis de este ejercicio de análisis cinematográfico. Una actividad que surge como conjunción de las tareas de necesaria descripción e interpretación de una serie de fotogramas de los que se compone un film. Aunque cada texto audiovisual se compone de

determinados elementos, procedimientos y construye su propia gramática (Sedeño Valdellós, 2011, p. 14). El objetivo principal del análisis fílmico es un acercamiento a un posible por qué de un movimiento de cámara, un plano o un vestuario (Aumont & Marie, 1990, p. 283) según el contexto histórico que tomamos como referencia. No obstante, el estudio cinematográfico no emite un veredicto sobre la valía estética de una película, sino que desmenuza cómo dice lo que nos intenta decir. Lo que supone una intervención fría, reflexiva, detenida y en la que no tiene cabida un juicio único (Zumalde, 2011, pp. 17-21)

Del mismo modo, según la consideración de Brisset (2011) y como recuerdan Marzal Felici y Gómez Tarín (2007, p. 35), el análisis cinematográfico se trata de una actividad interminable, debido a los innumerables elementos y aspectos que se pueden tener en cuenta a la hora de analizar una película.

En el terreno del análisis cinematográfico, podemos señalar brevemente que nos encontramos con diversas escuelas metodológicas. Nuestra intención no es profundizar en los fundamentos y las bases teóricas de cada una de estas metodologías de estudio, pero vamos a proceder a recordar algunas de las diferentes tendencias: el formalismo ruso fue tratado por Eisenstein (1944), Kuleshov (1974) y Pudovkin (1957); la escuela continental ha sido trabajada por André Bazin (1966) y proseguida por Christian Metz (1972), François Jost y André Gaudreault (2005), Gilles Deleuze (1983, 1985), algunos trabajos de Jacques Aumont (1992, 1996) y Alain Bergala (2007); en cuanto a la tradición anglosajona, podemos mencionar los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos e Inglaterra por Bordwell y Thompson (1995); de la escuela alemana destacamos a Werner Faulstich y Helmut Korte (1997); y en último lugar, la escuela mediterránea es desarrollada por Javier Marzal Felici y Francisco Javier Gómez Tarín (2007), Francesco Casetti y Federico Di Chio (1998), Santos Zunzunegui (2007) y Vicente Sánchez-Biosca (1996).

CAPÍTULO 2.
LOS MENORES DE EDAD EN EL
MEDIO FÍLMICO



2.1. Niños y niñas en los rodajes cinematográficos

El apartado que comenzamos recoge algunas experiencias de la incorporación de la figura del menor de edad en la gran pantalla. Ciertamente, hemos encontrado poca literatura científica que recoja cuestiones prácticas de esta índole. Pues se suele estudiar la imagen de la infancia y adolescencia en distintos vehículos culturales, pero a nuestro alcance hemos encontrado escasas aportaciones respecto a los rodajes y las técnicas o metodologías empleadas por los directores de cine para trabajar en particular con individuos pertenecientes a este rango de edad. A ello, unimos los enriquecedores testimonios que hemos conseguido de los directores de cine español Antonio Cuadri y Antonio Giménez-Rico.

Por su parte, Aidelman y Colell (2007, pp. 25-40) señalan que en las producciones cinematográficas protagonizadas precisamente por menores de edad se produce cierto acercamiento que puede derivar en algunos problemas que separan a niño del adulto. Pues en las explicaciones y en el trato de ambos intervienen aspectos como la edad y una serie de condicionantes personales. Aparte de ello, un asunto significativo a la par que punzante en la industria cinematográfica que rodea a la etapa infantil y adolescente es el hecho de que entre algunas estrellas del celuloide se encuentra la figura del explotador de menores. Quien, junto a las familias, deseosas de ver a sus hijas triunfar, fomentaba de este modo lo que Silvestre Marco (2007, pp. 199-200) considera como precocidad sexual y el sex-apple de las pequeñas intérpretes. En lo referido a esta precocidad, sirva como ejemplo relevante la utilización de la soez astucia en el inicio de Mary Miles Minter (1902-1984). Pues, ante su aparición en *The Little Rebel* (Harry Solter, 1911), la Gerry Society²⁸ consideró que Juliet Shelby no tenía

²⁸ Sociedad que protegía los derechos de los niños actores en Estados Unidos.

suficiente edad para trabajar una jornada completa y la eliminaron de la producción. Aunque su madre, decidida a no renunciar a esta oportunidad de lanzar a su hija al estrellato, entregó el certificado de su hija fallecida a los 8 años de edad y Mary Miles Minter (realmente Juliet Shelby) adoptó de forma ficticia a partir de ese momento los anhelados 16 años de edad.

Efectivamente, desde comienzos del siglo XX las leyes comenzaron a proteger a los menores de edad (Silvestre Marco, 2007, p. 360); protegerlos, aunque sea de su propia familia, pues encontramos algunos casos como el mencionado anteriormente, que nos hace reflexionar sobre la preocupación de los padres respecto a sus propios hijos cuando le simulan un falso crecimiento o la mayoría de edad para participar en el mundo de los medios audiovisuales. En este sentido, consideramos que nos topáramos con ciertos adultos que actúan de forma precipitada, sin tener en cuenta posibles dificultades o problemas psicológicos del propio niño o niña. Tal vez, cegados por las ansias de fama o de mejorar su economía. Por todo ello, estimamos que si no se trata con sensibilidad la figura de la infancia y la adolescencia en los medios audiovisuales se podría llegar al límite de vulnerar su ingenuidad y transgredir su integridad física y psicológica.

Por otro lado, creemos preciso comentar también que en un principio los nombres artísticos de las pequeñas actrices llegaban a contener palabras referidas a la infancia e invocaban a su inocencia: Arline Pretty (1885-1978), Blanche Sweet (1896-1986) y Mary Pickford (1892-1979). Denominada ésta última como la *Novia de América*, pues fue la intérprete más popular de papeles infantiles en estos años, todavía en la etapa del cine mudo durante el período comprendido entre la década de los años 20 y 40 aproximadamente. Junto a unas características corporales desarrolladas más tempranamente como una adulta que como realmente una niña y de igual modo que como el conjunto de actores de diferente rango de edad, compartiendo una vida privada susceptible de ser controlada por el dominio público (Silvestre Marco, 2007, pp. 200-203).

Además, las reglas referentes a la interpretación infantil no estuvieron claramente establecidas durante los comienzos del cine, ya que fueron pocas las actrices que tenían la edad de los personajes a los que daban vida en la ficción. Y en muchas ocasiones se sobrepasaba dicha edad. Así pues, con la intención de proporcionar verosimilitud a las historias, las niñas y adolescentes se caracterizaban con apariencia pueril (Silvestre Marco, 2007, pp. 200-201). En este sentido, también pone de manifiesto Silvestre Marco que:

Las interpretaciones de las niñas serían una mimesis del mundo adulto adaptado a sus pequeños cuerpos lo que implicaba que al igual que sus colegas adultas, ellas también interpretaban escenas de seducción o de drama, en las que repetían los roles femeninos adultos (2007, p. 204).

En este contexto de búsqueda de sensualidad, sexualidad infantil, coquetería, llantos forzados, requerimientos especiales de la narrativa, entre otras cuestiones, un tema que consideramos importante abordar es el hecho de extremar las precauciones en el rodaje desde el equipo de realización. Porque, con los antecedentes comentados, es posible que se puedan llegar a tener problemas legales en ciertas producciones cinematográficas, pues esto afecta a la integridad física o psicológica de los propios niños. Como sucede en las escenas en las que aparecen conjuntamente adultos y niños desnudos en algún escenario que evoca a un momento histórico significativo de la Humanidad. Sirvan como ejemplos algunas recreaciones del Holocausto Nazi, en situaciones tales como la agrupación de mayores y niños en la cámara de gas en *El niño con el pijama de rayas* (Mark Herman, 2008), entre otros filmes.

Otro ejemplo a destacar es el film *A Serbian Film* (Srdjan Spasojevic, 2010), galardonada en varios festivales internacionales de cine, pero denunciada²⁹ por algunas asociaciones en defensa de los menores ante la Fiscalía General del Estado en España durante el Festival de Cine de Sitges. El director de este certamen, Ángel Silva, fue acusado por posible delito al prestar su consentimiento para la exhibición de pornografía infantil, pues el film contiene dos escenas que, supuestamente, traspasan la legalidad. Consistentes en la violación de un bebé y de un niño de cinco años, obviamente sustituidos por figuras en este caso. Precisamente unas escenas bruscas y desagradables que no gustan por ejemplo a Giménez-Rico, pues así lo manifiesta en su entrevista, principalmente si se hacen para despertar repugnantes instintos sdomasochistas de espectadores perturbados.³⁰ Y unas escenas para las que Cuadri considera necesario proteger mediante efectos digitales, muñecos o a través del montaje para evitar posibles riesgos de herirles emocionalmente, porque estima que ningún guion justifica “una salvajada”.³¹

Continuando con esta polémica y brutal película, el Fiscal se ampara en el artículo 189.7 del Código Penal, que precisa que será penado con prisión de tres meses a un año o hasta puede conllevar una multa a quien distribuya, exhiba o facilite material pornográfico, aun sin haber empleado directamente a menores, sino la utilización únicamente de su voz o imagen modificada. Además, la Fiscalía se planteó la posibilidad de citar al director de la película para tomarle declaración e incluso denunciarle. Pero la demanda no prosperó a causa de la dificultad de imputarle el delito y proceder a su localización para la comparecencia. Teniendo en cuenta que, la legislación

²⁹ Savall, C., & Albalat, J. G. Un fiscal estudia si hubo delito por proyectar 'A serbian film' en Sitges. En *El Periódico* [11 de noviembre 2010].

³⁰ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

³¹ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

de esta materia difiere en cada país y se hubiese provocado un debate legal ambiguo, ya que el director es de nacionalidad serbia. Por todo ello, ciertas legislaciones extreman las precauciones respecto al trabajo de menores de edad, por posible peligro relativo a su imagen, a su honor o a su integridad física y psicológica. Aunque realmente, si los menores (su figura o su voz de forma digital) no aparecen en producciones cinematográficas las historias no serían verosímiles para el espectador, pues forman parte de la propia vida. Así que, siempre surgirán voces críticas a favor y en contra de la aparición de los niños y las niñas en la gran pantalla.

En este sentido, incidimos en que gobiernos y defensores de la infancia extreman las precauciones, para evitar peligros³² en el menor de edad. Posiblemente, integrado para materializar en la pantalla situaciones imaginadas por la mente de un director, haciendo uso de su creatividad fílmica. Con intenciones metafóricas o de simbolismos, para proponer reflexiones sobre ética, moralidad y riesgos ante los que se encuentran inmersos en distintos contextos socio históricos. Pero, a nuestro juicio consideramos que dificultaría el visionado por parte de algunos espectadores, ya que no sería una película tolerada por ciertas sensibilidades y una parte del público se encontraría psicológicamente incapaz de visionarla. Pues ciertamente “como espectadores nos sentimos bien cuando todo marcha como debe ser” (Navarrete Cardero, Pérez Rufí & Gómez Pérez, 2014, p. 429). Y, ciertos puntos de la trama de algunas narrativas pueden rozar con los principios morales de la audiencia, lo que puede suscitar incomodidad en el espectador. Tal vez por sensaciones de miedo, pudor, vergüenza y posible sufrimiento o dolor. Contribuyendo a

³² Como aproximación a la intervención de la Fiscalía en la tarea de la protección de menores en nuestro país en diferentes facetas, se puede consultar el trabajo coordinado por Madrigal Martínez-Pereda (2013).

remarcar la empatía respecto a algún personaje con el que sentirse identificado.³³

En este sentido, ante la difícil situación de esta área de la protección de los menores de edad, podríamos reflexionar y colocar en una balanza la importancia de la libertad de expresión desde la creación artística frente a la utilización de éstos en la gran pantalla. Quizás un director de cine integra a un niño o una niña en un contexto brutal con significativas intenciones simbólicas o metafóricas, dando vida a su imaginación o haciendo uso de su creatividad fílmica. Pero ello conlleva una serie de cuestiones legales, dentro de las que, a juicio de las autoridades podrían primar los derechos del niño, pues se trata de figuras frágiles y vulnerables socialmente. Además, estimamos que tanto la libertad de creación como los derechos de protección de la infancia tienen sus ventajas e inconvenientes, porque un director de cine puede considerar excesiva una elevada protección y puede estimar que se le está censurando trabajar una temática más delicada.

Aunque, por otro lado, consideramos necesario concienciar a los directores de cine sobre lo que le ocurriría a un menor de edad si no es tratado correctamente por el equipo técnico y si es comprometido a realizar una serie de cuestiones que no se encuentra capaz de hacer, entre otros aspectos. Indudablemente, un menor de edad no puede ofrecer la misma dedicación que un adulto durante los rodajes. Por ello, el cuidado y el respeto a esa figura de los menores de edad deben ser eminentes entre los trabajadores del cine. Teniendo en cuenta que los pequeños no pueden ser excluidos de la gran pantalla, pues su figura forma parte de la propia vida.

³³ Para la identificación y empatía del espectador con los personajes se pueden consultar análisis y reflexiones y estudios de Huet (2006, pp. 52-54), Igartua Perosanz (2008), Igartua Perosanz y Muñiz Muriel (2008), Goyes Narváez (2012) y Ugalde Lujambio, Medrano Samaniego & Aierbe Barandiarán (2012).

Ahora bien, una producción que guarda ciertos tintes pornográficos o extremadamente violentos con la figura de los menores de por medio podría llegar incluso al delito. Ya no solo en quien las realiza para su comercialización, sino también en quienes las utilizan para un uso personal o quien permite su reproducción pública en salas o en proyección privada desde páginas web que alojan estos productos audiovisuales como negocio o avalan este contenido con la inclusión de publicidad de servicios sexuales. Además, pueden tratarse de unas imágenes audiovisuales utilizadas a su vez para que otros menores las visionen y perpetrar posibles quebrantamientos sobre los que no vamos a profundizar porque no es nuestro cometido. No obstante, se podría dar la posibilidad de encontrarnos con menores de edad en situaciones arriesgadas, localizados en escenarios de posible riesgo de estar siendo explotados, violados y/o abusados por mafias o corruptores de menores con intenciones mentales retorcidas, políticas o económicas.

En cuanto a la apreciación respecto al trabajo de los menores de edad en los medios audiovisuales, Cuadri pone de relevancia que en España se ha pasado de un extremo a otro y considera que posiblemente resulta un poco excesivo.³⁴ En cambio, Giménez-Ricoa añade en torno a esta cuestión que sería el Estado quien precisamente debe arbitrar las normas para proteger a los niños, incluso de sus propios progenitores, pues cuando éstos actúan de forma irresponsable, la obligación de una sociedad democrática es hacerse cargo de esos menores.³⁵

Igualmente podríamos hablar de la regulación referente al trabajo infantil y la evidente explotación que se podría producir ante las excesivas horas de ensayos, rodajes y un sinfín de cuestiones que están relacionadas con esta profesión. Indudablemente, la evolución de los niños y las niñas se lleva a

³⁴ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

³⁵ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

cabo de forma natural aproximadamente hasta los 18 años de edad. Por tanto, estimamos que sus características externas y psicológicas pueden verse alteradas (entrada en la pubertad, en la adolescencia, la llegada de la menstruación en las niñas, con las molestias corporales que en ocasiones supone, entre otros aspectos) lo que afectaría a la dedicación a esta profesión interpretativa. Pues si un niño va creciendo, sus capacidades o dotes artísticas no podrían seguir siendo utilizadas por el equipo técnico para llevar a cabo una determinada producción: cambios de estatura, de voz, necesidad de caracterización y preobables pausas o adelantos en su desarrollo físico.

Así pues, en este sentido nos manifestamos disconformes con la manipulación del crecimiento natural de un niño o una niña, porque éstas conllevarían riesgos en su evolución física y mental, además de dificultar su continuidad académica. Como ejemplo significativo de esta cuestión podríamos citar el caso de la voz de los niños prodigio de los musicales españoles.³⁶ En los cuales esta capacidad artística principal es especialmente relevante para sacar adelante un proyecto audiovisual.

Por otro lado, efectivamente para evitar ciertos peligros en algunas situaciones también se utilizan muñecos o personajes intercambiables. Pues, las posibilidades de utilización de estas figuras sustitutorias e incluso el intercambio de personajes dobles aparecidos mediante la caracterización parecen tan realistas que realmente apenas puede resultar palpable por el espectador. Aunque, en este sentido qué duda cabe que se trata de una cuestión compleja de abordar tanto desde su práctica en los estudios de producción como desde el ámbito científico. Porque la industria cinematográfica tanto nacional como universal está conformada de

³⁶ Para tener un conocimiento más extenso sobre el inicio de determinadas actrices precoces que fueron surgiendo en los comienzos del cine aconsejamos la consulta en profundidad de la tesis doctoral de Silvestre Marco (2007): *La imagen de la preadolescente y su representación en el arte*.

directores y directoras de cine que tienen distintas concepciones y consideraciones de la infancia y de su trabajo en el medio fílmico.

Consideramos significativo llevar a cabo una serie de diálogos o debates profesionales en los cuales se ofrezca mayor información a la sociedad sobre este tema: comprender la dificultad de la incorporación de los niños y las niñas en el cine y reflexionar sobre las distintas formas de trabajar con ellos por parte del equipo técnico-artístico. Teniendo en cuenta que cada director de cine tiene sus preferencias, pues Cuadri señala que el niño lo toma como un juego y se concentra o realmente lo pasa mal si desconecta, además en su entrevista se manifiesta favorable a respetar la vulnerabilidad de la infancia.³⁷ Mientras que otros hacen todo aquello que consideran necesario para buscar la perfección en su película. Sirvan como ejemplos destacados Stanley Kubrick y Bernardo Bertolucci.³⁸

En cuanto al rodaje de las películas en las cuales se requiere la interpretación de menores de edad, comenta Vega (1995, p. 1) que diversos directores de cine de Hollywood se han negado a llevarlas a cabo, porque resulta necesaria cierta motivación. Lo cual no resulta necesario cuando se trata de actores adultos, al contar éstos con más experiencia. En este sentido, Cuadri subraya que hay niños con más cualidades interpretativas que otros, pero no se puede generalizar y afirmar que el por el hecho de ser niño se puede actuar.³⁹ Mientras que, Giménez Rico manifiesta lo siguiente:

³⁷ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

³⁸ En este sentido, podríamos recordar la película *El último Tango en París* (Bernardo Bertolucci, 1972) porque la información que gira en torno a ella siembra la duda respecto a la posible violación a Maria Schneider. Pues en sus declaraciones, Bertolucci y Marlon Brando admiten haber engañado a la actriz. Meseguer, A. *Indignación en Hollywood por la escena de violación de El último tango en París*. En *La Vanguardia* [05 de diciembre 2016]. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/cultura/20161205/412402726110/indignacion-hollywood-escena-violacion-el-ultimo-tango-en-paris.html>

³⁹ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

Un niño nunca es ni debe ser un actor. Y sin embargo sí que puede y debe transmitir al espectador una gran verdad en lo que hace y ser capaz de emocionar y divertir. Pero dependerá del talento, de la habilidad del director, el conseguirlo. Sin olvidar que los actores, menores o adultos, son seres humanos inseguros, frágiles y vulnerables, de los que el director se sirve como instrumentos para transmitir sus ideas y emociones a los espectadores.⁴⁰

En cambio, encontramos a otros directores como Manuel Gutiérrez Aragón, quien comenta que los niños son maravillosos para trabajar con ellos, porque no ocurre nada si no vuelven a hacer otra película, ya que el gran error es contar con ellos porque hayan estado en otros papeles (Torres, 1992, p. 161).

Respecto a la creación del personaje infantil, Aidelman y Colell (2007, p. 27) consideran que el niño como actor no encarna al personaje, sino que lo conforma. Incluso, a la hora de construir la dimensión psicológica de un personaje menor de edad para su participación en una obra audiovisual, García García (2000, pp. 7-25), pone de relevancia que el poco conocimiento de guionistas y directores de cine sobre la psicología infantil ha originado la creación de personajes con personalidad plana. Una afirmación con la que discrepamos ligeramente, pero con la que maduraremos en concreto con los filmes que componen el estudio de nuestra muestra. Aunque en la práctica, Giménez-Rico expone que no se trata de un proceso fácil, ya que en el momento en el que se crea un personaje infantil, se escribe sobre él y luego se le dirige, para lo que resulta imprescindible conocer a fondo el universo de los niños.⁴¹ En cambio, Cuadri prefiere evitar ese proceso, porque desde su punto de vista resulta mejor en pantalla si el

⁴⁰ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

⁴¹ *Ídem*.

niño juega a fingir y adaptar el papel siempre a su potencial, no estresarlo ni solicitarle acciones que estén por encima de sus posibilidades, pues rodar con niños consiste en rodar en un clima divertido y enriquecedor para ellos.⁴²

Por otro lado, Silvestre Marco (2007, p. 210) hace un recorrido por la forma de trabajar de algunos directores de cine en los años 30 y 50. Una de las cuales es la actriz Margaret O'Brian (1937-actualmente) mientras trabajó con Vincente Minnelli en *Cita en St. Louis* (1944). Para dicha producción, su madre comentó al director que una forma de provocar el llanto en la niña era que se le dijese que iban a matar a su perro. Y, al relatarle con detalle cada una de las atrocidades conseguirían ese anhelado lloro ante la cámara. En este sentido, consideramos que resulta cruel el hecho de hacer sufrir a una niña e indudablemente si se trata de un niño que tiene apenas 6 u 8 años de edad. Pues, pesar de ser requerida para un momento de este tipo, de llanto, no deja de ser mezquina esta actitud adulta hacia un infante que apenas sabe identificar sus emociones y guardará en su recuerdo las experiencias negativas de su niñez. No obstante, aunque la vida comprende el hecho de llorar y reír en diferentes momentos de la existencia humana, estimamos que resulta bruto y casi vil forzar a ello para representarlo en una pantalla como se hizo en este caso: apelando al daño que se le va a hacer a su mascota. Unas criaturas a las que los niños guardan aprecio, pues marca su aprendizaje la responsabilidad de su cuidado y forma parte importante en el conjunto de su infancia (Soriano Urban, 1994 y Herp & Pinedo, 2015).

Respecto a su comprensión del guion, Giménez-Rico no estima que haya que complicar la vida a los niños con “prolijas” explicaciones que no van a entender.⁴³ Además, en los rodajes en los que por exigencias de la historia hay que trabajar con niños, este director de cine considera que lo primero que hay que conseguir es que el chico disfrute y considere ese trabajo como

⁴² Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

⁴³ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

un juego y al director como un cómplice de sus juegos. Sobre este asunto, por su parte Cuadri subraya que a veces un exceso de información no es bueno, pues considera que se debería desdramatizar, sino proponer de esta forma un ejercicio lúdico, agradable y sin cansarlos, ya que si entran en la magia los niños se agigantan ante la cámara.⁴⁴

Precisamente la forma de trabajar con los adultos en los ensayos resulta diferente a la de los menores de edad. En este sentido, Cuadri comenta que con los actores adultos hay un proceso de ensayo y discusión del personaje, mesa italiana, mientras que con un niño no se puede, incluso no se debe profundizar tanto.⁴⁵ De igual modo, valora la importancia de no desgastarlos y no quemarlos. Asimismo, explica que sus técnicas de dirección con los niños consisten en hacer, antes del rodaje, un pequeño ensayo mecánico y de diálogos para ver cómo responden y siempre adaptar los diálogos y las acciones a lo que ellos pueden dar. De este modo, se evitan frustraciones y mucho malestar cuando llega el rodaje. Ahora bien, Giménez-Rico considera complicado trabajar con niños porque hay que conocerlos y realmente nada tiene que ver con el trabajo con los adultos, ya que son escenarios muy diferentes.⁴⁶ Aparte de ello, este director de cine indica que con sus técnicas de dirección pretende que:

El niño siga siendo niño en el rodaje y en la pantalla, servirme de su capacidad natural para expresar sentimientos y emociones, con el fin de que éstas lleguen adecuadamente a los espectadores. Si el personaje del niño tiene que hablar y hay unos diálogos que debe memorizar, suele ser muy sencillo. La capacidad de memorización de los niños es increíble. Lo que sí que es necesario, si se trata de un niño de 10 a 14 años, sería explicarle el

⁴⁴ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

⁴⁵ *Ídem*.

⁴⁶ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

sentido de lo que tiene que memorizar. Mi experiencia me dice que si no sabe lo que dice le es mucho más difícil memorizar, porque, afortunadamente, un niño no es un loro de repetición. Y si un niño en el rodaje cambia una frase por otra, a veces es porque el texto del guion está mal construido y el niño, de forma instintiva, lo cambia. Y a veces, consigue mejorarlo.⁴⁷

Como intento de respuesta a la aparición de los niños y adolescentes en la gran pantalla, precisamente Quintana (2007, p. 94) pone de relevancia que uno de los objetivos de su aparición se debe a que los niños están desatendidos porque los adultos se han obsesionado con vivir al máximo su presente y ante esta situación, este medio ha comenzado a preguntarse cómo salvarlos, deseando una cruzada con los estrategias propias de la ficción. Ahora bien, una explicación que Cuadri considera un poco enrevesada, pues confiesa que a veces se escriben historias en las que los menores de edad aparecen solo porque resultan necesarios para la trama, no con el ánimo de demostrar nada. Pero estima que lo importante es no abusar del ternurismo, que sus condiciones laborales sean las adecuadas y aplicar el sentido común tratándolos con corrección y afecto.⁴⁸ En cambio, Giménez-Rico subraya que a la industria cinematográfica le interesa el negocio, el espectáculo y si la infancia y sus problemas pueden atraer espectadores a las salas, al cine le interesará el mundo o los conflictos infantiles. Aunque, no por razones de solidaridad o testimonio, ya que la industria cinematográfica considera que no son de su competencia, sino de las instituciones del Estado.⁴⁹

⁴⁷ *Ídem.*

⁴⁸ Entrevista realiza por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

⁴⁹ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

2.2. La representación de la infancia en la ficción cinematográfica

Con gran trayectoria en las artes, la incorporación de la figura infantil en textos literarios y obras cinematográficas que recrean momentos traumáticos e históricos de la sociedad goza de una tradición en estos vehículos culturales. Además, a juicio de García García (2000) la representación de la infancia y la adolescencia ofrecida por el medio fílmico nos la han mostrado muchos cuentos tradicionales antes de la llegada del cinematógrafo, pues habían tenido lugar en la literatura. Asimismo, Sardi y Blake (2011, p. 21) consideran que pensar en las representaciones de los menores de edad conlleva hacer un recorrido por la evolución del concepto de niño en distintos contextos sociales e históricos. Y como destaca Pérez (2011, pp. 1-2) ciertamente no se trata de una tarea fácil, pues la creación de un personaje infantil se yuxtapone con el proceso histórico, emocional y psicológico sufrido por el propio adulto que lleva a cabo su creación. Quien debe esbozar una idea aproximada de lo que supone ser menor en función de sus propios recuerdos: a través de la observación de otros niños y niñas o de proyecciones audiovisuales. No olvidemos tampoco que el resultado final de sus características psicológicas puede contener multitud de matices en las distintas vertientes de las que se conforma.

Ciertamente, los niños y las niñas juegan un papel imprescindible en la Historia del Cine (Seguin, 1993, p. 149) a través de su aparición en diferentes circunstancias y situaciones. Precisamente han sido consideradas una de las mejores figuras trascendentales para relatar narraciones relacionadas con períodos de sufrimiento de la historia de la humanidad, porque simbolizan la inexperiencia y la castidad. Según apunta Israel de Francisco (2011, p. 115) “asimilar la mirada de un niño, significa observar el mundo a través del cristal de la inocencia, descubriendo la sinrazón de unos

adultos más preocupados por sus afanes que en las nefastas consecuencias que puedan producir”.

Cabe destacar además que en un primer momento los menores de edad fueron utilizados por los hermanos Lumière para su producción *El regador regado* (1895) en la que se observa que un chico pisa la manguera a un adulto y, cuando mira por el extremo, el pequeño retira el pie y sale el agua inesperadamente. Incluso, posteriormente, los niños fueron empleados por cineastas como Charles Chaplin o Buster Keaton con la intencionalidad de provocar risa. Aunque realmente, éstos demostraban una frialdad y malicia en sus bromas superior a la representada en aquellos filmes protagonizados por los personajes adultos (De Iturrate y Fuentefría, 2004).

Por otro lado, según la consideración de García García (2000) en el seno del cine español el ternurismo ejerce bastante fuerza sobre la imagen del niño, fusionado con un suave humor y sentimentalismo para superar algunos defectos ayudados también de la música. Sirvan como ejemplos los clásicos de Joselito, Marisol o Rocío Dúrcal. Además, este autor pone de relevancia que respecto a las películas de temática no infantil y tampoco dirigidas a este grupo social, las presencias de éstos tienen un marcado carácter simbólico, ciertamente sobre el que continuar reflexionando y debatiendo. E incluso, apunta García García (2000) que la imaginación es una de las cualidades que se suele atribuir a la infancia en su representación en las pantallas, aunque desde luego atribuir a un individuo una gran imaginación puede llevar a errores o engaños a los espectadores.

Desde los inicios del cine los menores se han visto implicados en situaciones violentas o directamente han sido representados en el cine como objeto de violencia. Aunque en muchas otras ocasiones han sido ellos quienes han desempeñado roles de agresividad. En este sentido, fue en el género western donde aparecían como víctimas, aunque su muerte se apreciaba de forma implícita. Ahora bien, se empezó a representar su fallecimiento

explícito en la gran pantalla en aquellas producciones en las que aparecían como víctimas de un sistema ambiguo, como cabría citar el contexto de confusión suscitado durante la transición después de la finalización de la II Guerra Mundial (De Iturrate & Fuentefría, 2004), en numerosos filmes entre los que podríamos mencionar el clásico *Alemania, año cero* (Roberto Rossellini, 1948)

En lo referido a la violencia, el miedo y la expiración que rodean a la representación de la infancia, podríamos destacar algunas producciones en las cuales los menores de edad tientan la muerte, pues forman parte de una lucha en una pandilla de chicos y adolescentes en el ejército del III Reich en *El Puente* (Bernhaid Wicki, 1959). E incluso, cogen armas y hacen uso de estos elementos con fines más propios del juego como se puede apreciar en el film anteriormente mencionado *Alemania, año cero*, además de en *El niño con el pijama de rayas* (Mark Herman, 2008) (véase Figura nº 2). Aunque en el primer caso no se trata de un juguete exactamente, sino que resulta ser un elemento de la infraestructura de la vivienda destrozada por la que vaga Edmund: un grifo con el que se apunta a la cabeza, pues el crimen perpetrado lo lleva sobre su conciencia. Mientras que en el segundo caso sí y Bruno se deja caer al suelo como si hubiesen recibido disparos, simulando una situación de conflicto en forma de juego. En el mismo juego que el personaje protagonista hace creer que vive su hijo en *La vida es bella* (Roberto Benigni, 1997) a su llegada a uno de los campos de concentración.



Figura nº 2. Uso de juguetes como armas.

Aunque matiza Pedraza (2007, p. 22) que precisamente el niño del cine español mira y aprende del universo de los adultos, tal vez pueda sufrir o juzgar, pero no suele padecer explícitamente tal como lo hace Edmund, quien reflexiona sobre el cruel acto que ha llevado a cabo con su padre. No obstante, según la consideración de De Iturrate y Fuentefría (2004) es el género de terror el que se puede considerar el más agresivo para introducir a los niños. En este tipo de producciones, se hace uso de la inocencia que representa esta etapa para provocar la muerte a personajes mayores o llevarlos al camino del desastre, algo que se puede apreciar en filmes como *Carrie* (Brian de Palma, 1976), *La profecía* (Richard Donner, 1976) y las últimas secuencias de *Piedad* (Peter Cornwell, 2014). En las cuales los menores de edad reúnen la característica de que algo sobrenatural los protege, porque parecen ser inmunes a la muerte. Aparte de ello, también subrayan De Iturrate y Fuentefría (2004) que los menores han tenido una presencia relevante en el cine huyendo de psicópatas que pretendían matarlos, como en *La noche del cazador* (Charles Laughton, 1955). Además, se vieron morir de forma brutal en *Asalto a la comisaría del distrito 13* (John Carpenter, 1976). Precisamente un film con el que se traspasó la línea entre lo implícito y lo explícito y tuvo lugar una transformación sobre la manera de observar la violencia contra la infancia y la ejercida por ellos.

Aunque también, otro escenario que consideramos agresivo para introducir a la figura del menor de edad es para la recreación de contextos represivos y autoritarios. Pues, podríamos destacar la violencia con la que son obligados a actuar bajo las órdenes de los adultos que los rodean, como se presenta en producciones como *Hijos de un mismo Dios* (Yurek Bogayevicz, 2001), en la que un integrante de las SS obliga a un chico confuso y con evidentes signos de miedo a disparar a un señor afín a la religión judía. Nos referimos en este caso al contexto histórico de la II Guerra Mundial y el Holocausto. Aunque como apunta Rodríguez (2006, pp. 209-211) con esta violencia y

desastres a su alrededor llegan a deshumanizarse y se convierten prácticamente en pequeños adultos.

Ahora bien, discrepamos ligeramente con este autor, pues no podríamos afirmar de forma tajante que los menores de edad integrados en este tipo de filmes suelen sufrir necesariamente una sensación de angustia de forma constante o al menos no vemos que se muestre así exactamente el medio fílmico. En este sentido, conviene recordar algunas producciones como el personaje de Bruno que vive en la ignorancia en la producción anteriormente citada de Mark Herman o *Amén* (Constantin Costa-Gavras, 2002) en la que observamos que la sobrina de un colaborador de las SS es llevada a una cámara de gas con motivo de su enfermedad mental y no le notamos aparentes signos de miedo. Ahora bien, en otras situaciones efectivamente contemplamos en sus reacciones y sus gestos que realmente padecen esta sensación de temor, como sería el personaje de Shmuel, precisamente el amigo de Bruno, pues pasa desapercibido ante los vigilantes para encontrarse con su amigo, pero a la par se aterra de ser hallado por alguno de los guardias de seguridad y aparenta incertidumbre, así como ansias de partir de este espacio de encuentro. Por tanto, advertimos que evidentemente el miedo existe entre los menores de edad integrados en filmes que recrean un contexto histórico bélico y represivo, pero depende de cada individuo, según las características con las cuales es construido, bajo la influencia de unos condicionantes particulares.

Por otro lado, uno de los objetivos de la presencia de estos individuos en el medio fílmico consiste principalmente en concienciar a la sociedad sobre el sufrimiento de la infancia en determinados escenarios. Precisamente a juicio de Larrosa (2007, p. 18), el cine también trata de educarnos la mirada, poniendo el foco de atención sobre los niños y las niñas: sus movimientos, sus palabras, sus silencios, su fuerza, su libertad y su visión respecto al entorno en el que se habitan. Por ello, este autor considera también que este medio trata de enseñarnos a mirar a la infancia para intentar comprenderla.

Al mismo tiempo, podemos señalar a Bazin (1999), cuando afirma que nos pone cara a cara con ella: ante sus problemas y sus circunstancias. Y, en este sentido, el espectador desearía protegerlo del miedo o de cierto halo de misterio del que se impregna en ocasiones su figura, justo en el preciso instante en el cual el público procede a extraer un pañuelo. Porque, cuando un chaval traduce una serie de sentimientos que conocemos bien se logra empatizar con ellos.⁵⁰ Pues en ocasiones se introducen en situaciones en las cuales un espectador puede sentirse identificado.

En este sentido, respecto al misterio y la maldad que rodean a la figura de la infancia o la adolescencia, qué duda cabe que los niños continúan siendo protegidos por muchos directores americanos y, a pesar de esta gran cantidad de imágenes violentas, la muerte de la infancia se sigue considerando prácticamente un tema tabú. Pues directores de cine como John Cassavetes no se encontraron capaces de mostrar el fallecimiento de los menores de edad en filmes como *Gloria* (1980) según ponen de manifiesto De Iturrate y Fuentefría (2004). Aunque otra serie de producciones que tratan con respeto la muerte de los niños son las historias extraídas de textos bíblicos, entre las que podemos citar el clásico de *Los Diez Mandamientos* (Cecil B. De Mille, 1956) o la suave expiración del protagonista infantil en *Marcelino, pan y vino* (Ladislao Vajda, 1954).

También, para remarcar hasta qué punto de significativa resulta la integración de niños y adolescentes en el cine, Jaume Balagueró señala que en muchas de sus películas la presencia de los niños es importante para la trama en filmes como en *Frágiles* (2005) y en *Darkness* (2002). Igualmente, este director considera que estos sujetos están muy conectados con el mundo del miedo y la consternación casi de forma ancestral, ya que, los cuentos infantiles coquetean con el horror. Incluso, considera que un niño es

⁵⁰ En este sentido, recordemos la consideración del cine como espejo de la realidad social a la que se refieren Loscertales Abril (2001) y Loscertales Abril y Martínez-Páiz Loscertales (1997) en sus análisis.

en sí “alguien profundamente inocente y profundamente cruel, porque todavía conserva la crueldad atávica, innata e instintiva (Sánchez Marín, 2011, p. 24). Precisamente, una crueldad que suele ser más propia en la representación de los personajes adultos, porque sus intereses, su experiencia, su educación u otras cuestiones sociales les pueden haber derivado a un comportamiento casi negativo que los niños son susceptibles de aprender a reproducir desde sus pocos años de edad.

En cuanto al cine español, De Iturrate y Fuentefría (2004) hacen referencia a la figura de Narciso Ibáñez Serrador, quien filmó *¿Quién puede matar a un niño?* (1976), la historia de unos muchachos que, como consecuencia de una enfermedad, cometen una serie de crímenes. En la película se muestran los resultados de sus agresiones, aunque el realizador evita una serie de planos en los que la niña golpea al anciano con un palo. El mismo director recreó los crímenes que se ejecutan en *La residencia* (1969), en la cual la cámara presenta una visión subjetiva del ojo del asesino detrás de su víctima. Además, cabría mencionar otros casos de imagen de falsa inocencia en distintas cinematografías, como en *El buen hijo* (Joseph Ruben, 1993), en la que Macaulay Culkin presenta un comportamiento oscuro, porque tras su máscara de inocencia observa cómo su hermana se ahoga en un lago, mientras le extiende la mano, para hacer creer a su alrededor que está tratando de ayudarla. Una cuestión que contrasta respecto a lo que expresa García García (2000), quien considera que la infancia es símbolo de la inocencia, la simplicidad y la espontaneidad en el cine.

Si precisamos específicamente en lo referido a la imagen representada de las niñas, comenta Silvestre Marco que han sido consideradas como un objeto sexual casi desde sus comienzos en el arte, puesto que por pertenecer al género femenino esta figura se presenta:

Inferior al hombre [...] carente de derechos o voluntad a desarrollar como persona «todavía» no adulta. Sin embargo, en éste sentido, el de inferioridad, se construyó una identidad de pureza e inocencia que marcaría la representación de la preadolescencia durante los últimos siglos. Al no ser «seres humanos completos» como el hombre [...] ni plenamente desarrolladas como la mujer adulta, su naturaleza se hace diferente de la de los adultos y en parte misteriosa, ya que se le asocian características celestiales como la santidad, la pureza y la inocencia –representaciones desarrolladas por la visión romántica de William Blake o [...] los artistas Prerrafaelistas– con las que descubrir [...] la belleza y lo divino, así como características malignas o demoníacas (2007, pp. 359-360).

Ante esta idea de la sensualidad principalmente femenina, complementada con poses seductoras a las que debe enfrentarse la figura de la menor de edad para dar vida a un personaje en la pantalla, resaltaríamos la concepción que gira en torno a la belleza y con ella los estereotipos. En este sentido, conviene recordar la consideración de Guarinos (2011, p. 42), quien pone de manifiesto que “no hay actividades atractivas si los personajes no lo son”. Y precisamente la idea de lo atractivo conforma una espiral de problemas entre las relaciones humanas y el culto al cuerpo, que tiene como objeto primordial la imagen de los cánones de la perfección del cuerpo, determinados por los medios de comunicación audiovisual en relación a lo considerado como *objetivamente bello*. Prescindiendo de otra serie de cualidades importantes para las relaciones humanas que merecen ser reflejadas y representadas por los niños y adolescentes en las pantallas, con el fin de que el público que los precie aprenda a admirar a las personas por lo que son, no por lo que socialmente se plantea que deberían ser. De esta forma, evitar los prejuicios y los mencionados estereotipos, los cuales se ponen de relevancia con la presencia de personajes planos: las concepciones maníqueas de bueno o malo. En este sentido, según la

propuesta de Gordillo Álvarez (2006, p. 220) una forma para luchar contra estas actitudes negativas que conducen a la intolerancia, el racismo y el clasismo podría ser a través de un medio eficaz como la utilización del medio filmico.

Principalmente, recordemos que durante etapa infantil y adolescente los individuos resultan más frágiles mentalmente que un adulto en lo que a aprendizaje se refiere. Pues son manipulables y pueden asociar el respeto a lo que muestran los medios audiovisuales que consumen. Sirva como ejemplo significativo las historias creadas por Walt Disney: posiblemente la maldad reflejada en el personaje conformado como *feo* frente la belleza y humildad propia del personaje construido con las características de *bueno*. Unos estereotipos a los que se refiere García García (2000) para poner de manifiesto que en ocasiones el tratamiento de la infancia en el medio filmico ha sido estereotipado, pero valora que no lo considera adecuado, pues induciría a problemas en la educación de los menores de edad que observan en las pantallas la imagen inexacta que se puede llegar a ofrecer.

2.3. La figura de los menores de edad en el cine

Como pone de manifiesto Ramírez Alvarado (2005, p. 132) el cine y la televisión han contribuido a la difusión de los espacios vinculados a la niñez y a un conocimiento más cercano de la vida de los menores de edad en contextos como la familia o la escuela. En este sentido, hemos realizado un breve recorrido por su figura en diferentes tipos de producciones cinematográficas enmarcadas en diferentes líneas de acción:

1) En primer lugar, aporta Silvestre Marco (2007, p. 294) que los comportamientos diabólicos o paranormales en las niñas y adolescentes dieron como fruto producciones cinematográficas en las que se indaga en el

miedo a lo desconocido mediante la imagen de la inocencia. Y, en este sentido un ejemplo significativo es *No Do* (Elio Quiroga, 2008), un film en el cual descubrimos que tres niñas vieron a la virgen y su fusilamiento fue filmado en formato de No Do. Aunque siguen presentes en forma de espíritu en el emplazamiento superior de una vivienda. Otro ejemplo cuyo análisis resulta significativo es *La huérfana* (Jaume Collet-Serra, 2009), en la que una joven que aparenta ser niña, pero realmente es una adulta con problemas de estatura y su intención es enamorar al señor que la acoge como padre.

2) En cuanto la integración del menor de edad en un contexto de maltrato mencionamos producciones como: *El Bola* (Acheró Mañas, 2000), en la que observamos a un muchacho que sufre violencia familiar, principalmente de la figura paterna; precisamente una violencia también presente mucho más agresiva aunque de forma implícita en *No tengas miedo* (Montxo Armendáriz, 2011) y por otro lado mencionamos el film *Tras el cristal* (Agustí Villaronga, 1987), en el cual un chico somete a un médico a las humillaciones que éste hizo con niños durante su trabajo en los campos de concentración nazis, presentando un resurgir cíclico.

3) Respecto a la integración de los individuos correspondientes a esta etapa de edad en ambientes de fantasía destacamos a uno de los directores que muestra interés en tratar estos temas como es Steven Spielberg y su clásico film *E. T., el extraterrestre* (1982), en la que presenta a unos chicos que encuentran a una criatura procedente de otro planeta y lo intentan proteger de científicos que pretenden experimentar con él.

4) Los niños y adolescentes representados en la recreación cinematográfica de conflictos bélicos y dictatoriales los encontramos en producciones que toman como referencia el contexto de la II Guerra Mundial y el Holocausto alemán como *La lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993); el clásico de *La vida es bella* (Roberto Benigni, 1997) en la cual se hace creer a un niño que

el escenario de los campos de concentración forma parte de un juego y por otro lado *Hijos de un mismo Dios* (Yurek Bogayevicz, 2001). Aparte de este contexto, citamos también los escenarios de la Guerra Civil y el Franquismo, donde se convierte a juicio de Seguin (1993, p. 149) en un ser emblemático que supone la representación de la inocencia frente a la locura de los mayores. Como producciones significativas de esta categoría cabría citar los filmes *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1984), *El espinazo del diablo* (Guillermo del Toro, 2001) y *El viaje de Carol* (Imanol Uribe, 2002).

5) El abandono de niños o adolescentes por parte de sus familiares, así como su integración en centros de menores los encontramos en filmes clásicos como *Oliver Twist* (David Lean, 1948) y *Los cuatrocientos golpes* (François Truffaut, 1959). En esta línea podríamos mencionar también los abandonos forzados, como se presentan en producciones que toman como referencia el robo y tráfico de niños en Occidente.⁵¹ Una temática que se muestra en la producción titulada *Tráfico de bebés* (Nick Willing, 2013).

6) Como categoría temática que pesa fuertemente en la tradición cinematográfica española, pues sus años de auge durante los años de la dictadura franquista, podríamos citar aquellas producciones que utilizan las capacidades artísticas de los niños y adolescentes para explotarlas ante la pantalla. Y en este sentido, destacamos los musicales que cuentan con la participación de los considerados *niños prodigio*,⁵² en películas protagonizadas por Joselito, Marisol, Ana Belén, la pareja cómica compuesta por las hermanas Pilar Bayona Sarriá y Aurora Bayona Sarriá, mejor conocidas con el nombre artístico Pili y Mili.

⁵¹ Una problemática social sobre la que se puede profundizar, con la consulta de estudios de Martín Medem (1994) y Mier Hernández & Rodríguez-Argüelles (2011).

⁵² El cine musical español ha sido objeto de estudio por diferentes investigadores como Blanco Mallada (2004), Pulido (2006), Pérez Gómez (2010) y Fraile Prieto (2013, 2014).

Por último, conviene matizar que se puede dar la circunstancia de que algunas categorías de las que hemos mencionado se yuxtaponen a propuesta del director, como ocurre en los casos de:

-*El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006), película en la que se introduce a una adolescente en un mundo de fantasía y a la vez en un contexto dramático de dictadura franquista española.

-También encontramos ejemplos de este contexto dictatorial como trasfondo, en yuxtaposición con entornos de circo y teatro como se presenta en los filmes *Pájaros de papel* (Emilio Aragón, 2010) y *Balada triste de trompeta* (Álex de la Iglesia, 2010).

-En última instancia, observamos también esta yuxtaposición en casos tratados desde otras temáticas. Como sucede en el film *Un monstruo viene a verme* (Juan Antonio Bayona, 2016) en el que resulta especialmente significativa la integración de un niño en un universo de fantasía, precisamente construido por su propia imaginación.



CAPÍTULO 3.

ESTUDIO EMPÍRICO



3. 1. ¡Arriba Hazaña! (José María Gutiérrez Santos, 1978)

3.1.1. Contextualización de la obra cinematográfica

José María Gutiérrez González⁵³ fue un artesano del cine. Colaboró como ayudante de dirección junto a realizadores como Joseph L. Mankiewicz, Orson Welles y Luís García Berlanga.⁵⁴ Estudió Derecho en la Universidad de Salamanca, se formó también en París, aunque no ejerció y trabajó como realizador en Televisión Española. Declara Vargas Llosa⁵⁵ que el carácter bohemio y el desapego de este director hacia el dinero lo apartaron de la escena pública y los circuitos cinematográficos. Igualmente, según la consideración de Caparrós Lera (1992), este director sufre una transformación hacia una parábola política sobre el pasado y el presente. Su filmografía se compone de pocas producciones, pero de variada temática: cortometrajes documentales como *La cerámica española* (año desconocido), *Electrificando Castilla* (1965), comedias de política municipal como *Los autonómicos* (1982), el proceso de escritura de un guion para una película como en *Pepe, no me des tormento* (1981) y la educación en época franquista como es el caso de *¡Arriba Hazaña!* (1978), historia que cumple los criterios establecidos en la presente investigación y que se analiza a continuación.

¡Arriba Hazaña! toma como referencia la novela que lleva por título *El infierno y la brisa* (1971), escrita por José María Vaz de Soto, cuyo eje central es la educación autoritaria hacia unos alumnos que residen en un internado religioso durante la dictadura franquista. Asimismo, supone un

⁵³ Aunque firmaba como José María Gutiérrez Santos, empleando el segundo apellido de su madre.

⁵⁴ Gancedo, E. Un director digno de Vargas Llosa. En *Diario de León* [21 de mayo de 2013].

⁵⁵ *Ídem*.

homenaje a Manuel Hazaña, presidente de la II República española (1880-1940), y al mismo tiempo se convierte en un grito de rebeldía de unos adolescentes y jóvenes de esta época, sometidos a la voluntad tanto del director del internado como del resto de sacerdotes que controlan su vida diaria. Precisamente, la tesis doctoral de Manuel Hazaña lleva por título *La responsabilidad de las multitudes* y son estas multitudes las que luchan en el relato cinematográfico que nos ocupa, a través de duras actuaciones que comentaremos más adelante, con las cuales reivindican la obtención de una serie de derechos, principalmente mayor libertad. Por su parte, los hermanos religiosos proceden a través de un férreo control unido a una severa disciplina.

En el universo de lucha de estos menores de edad para conseguir la libertad, encontramos a unos hermanos religiosos que defienden métodos diferentes, como es el caso de Ramón (Fernando Fernán Gómez) (véase Fotograma nº 1.c.), denominado el Perfecto, quien expresa que en lo único que cree es en la disciplina y en la autoridad, frente a la psicología que propone el Hermano Antonio (Gabriel Llopart) (véase Fotograma nº 1.a.). Pero, tras la realización de una serie de gamberradas por parte de los estudiantes, estos religiosos discuten y se disputan el poder de la dominación: el hermano Perfecto les ordena bajar a la sala de estudio, mientras que el hermano Director (véase Fotograma nº 1.b.) prefiere que vayan a dormir, pues según su opinión a esa edad el sueño es sagrado y una medida injusta puede causar un trauma. Además, considera que solo quien ha llevado a cabo las acciones incívicas merecen la reprimenda. En cambio, el hermano Ramón prefiere que los inocentes paguen antes de que el culpable se quede sin castigo.



Fotogramas nº 1. a. Hermano Antonio (izquierda), 1. b. Director (centro) y 1. c. Hermano Ramón (derecha).

Igualmente, los sacerdotes manifiestan a los niños y a los adolescentes que la misión del claustro de educadores es convertirlos en santos, sanos y sabios. Y conciben que se dedican a la enseñanza para que sean hombres y caballeros que puedan ser de utilidad a la patria. Pero ellos, como humanos no son perfectos ni tampoco las instituciones, pues tienen sus deficiencias. Aunque, por otro lado, están dispuestos a dialogar. Sin embargo, uno de los hermanos comenta que “una oveja negra podría arrastrar a un rebaño de ovejas blancas”. Por tanto, apreciamos que el objetivo principal de su cometido es controlarlos en todos los sentidos, para que todos sean iguales, se guíen por los mismos principios y se dirijan por el mismo camino de la obediencia a la autoridad.

De la misma forma que sucede con el tema del sueño, notamos que las actuaciones de los hermanos son contradictorias respecto a otras cuestiones, ya que prometen una serie de cuestiones a los alumnos que al día siguiente no cumplirán. Como sucede con la obligatoriedad de la asistencia a misa: un día les comentan que comenzará a ser voluntaria y luego vuelve a ser obligatoria, para convertirse en voluntaria, pero con autorización de los padres o el tutor legal. Motivo por el cual se despierta cierta desconfianza en los alumnos. Pese a ello, también es cierto que todos los religiosos tampoco pretenden una férrea disciplina, como notamos en los hermanos que indagan por el dormitorio de los niños en busca de pólvora mientras comentan:

¿Quién me manda a meterme en camisa de once varas? El hermano Perfecto se cree que es un sargento de la legión y el director es demasiado condescendiente. Si sabemos quién ha sido, a la calle, no podemos aguantar a tanto hijo de papá cuando hay niños deseando estudiar [...]. Si encontramos otro libro de Hazaña, no podemos darnos por enterados, no podemos ponernos en plan soviético, solo estamos aquí para encontrar petardos.

De manera que observamos distintas concepciones en lo que a educación y disciplina se refiere, pues cada educador propondría una serie de medidas distintas para llegar a un mismo fin. Por tanto, no podríamos generalizar, ya que no todos los religiosos se apoyarían en mismo patrón de conducta. Aunque con la salida de uno de los hermanos del centro, se producirá un cambio de director (José Sacristán). En cierta medida, la actitud de los responsables del internado sufrirá una evolución que se revela en el desenlace: no exactamente para otorgar libertad absoluta a los pupilos, pero sí para abrir la puerta a tomar algunas decisiones de forma democrática. Así pues, los responsables comienzan a atender algunos requerimientos de los estudiantes y tienen en cuenta sus opiniones a través del proceso de las votaciones, para ser oídos mediante las urnas (véase Fotograma nº 2). Y en ese sentido, según la consideración de González Manrique (2010, p. 158), esta película parece ser “una paradójica simbiosis en la que se mezclan las obsesiones de una Guerra Civil reciente con la llegada de los curas modernos posteriores al Concilio”.



Fotograma nº 2. Elecciones.

3.1.2. Estudio del caso de los alumnos internos en el centro

En la película *¡Arriba Hazaña!* estudiaremos las diferentes acciones desarrolladas de forma grupal, porque examinar cada individuo representado de forma autónoma carecería de sentido, ya que es la fuerza de su unión, como conjunto de compañeros, la que propicia la consecución de los derechos y libertades reclamadas. Ciertamente, la procedencia de los alumnos del centro parece ser de clase acomodada, como refleja su caracterización externa: limpieza, escasez de roturas y de colores principalmente apagados: blanco, marrón o gris, que contrastan con el hábito totalmente negro de los sacerdotes. Aunque no en todos los casos podríamos considerar el vestuario como fiel reflejo de la clase social a la que pertenecen, ya que algunos chicos estudian gracias a la obtención de una beca, como ponen de manifiesto los hermanos que registran la habitación.

Al principio observamos en el patio del centro a un grupo de alumnos que poseen diferente edad y estados corporales mientras cantan el himno del centro educativo frente al hermano Ramón. Durante la canción, el director los observa con unos prismáticos desde su despacho, lo que acentúa la vigilancia extrema a la que se encuentran sometidos los menores. Simbólicamente, de igual forma que ese Dios omnipresente y omnipotente al que se dirigen en sus oraciones de cada noche. En esta secuencia de inicio,

tras el canto del himno, proceden a entrar en el aula divididos en dos filas, con estricto orden y disciplina, como se puede ver reflejado en el hecho de que el sacerdote organiza la entrada a través de unas palmadas junto a un pitido de silbato y los estudiantes responden a esta llamada con total obediencia.

Precisamente durante esta primera clase que se presenta, el hermano profesor explica algunas ideas respecto al político Manuel Hazaña, como consecuencia del descubrimiento de un libro de su biografía que considera una bazofia, pues comenta que su objetivo fue perseguir a la Iglesia y a los sacerdotes. Además, se refiere a Voltaire y Lutero para hablar de la vida eterna, quienes, según su explicación, solicitaron confesión justo antes de su muerte, pese a no ser creyentes.

Antes de la finalización de esta primera sesión, el religioso descubre que Lamberto está redactando una carta, con un contenido repugnante según su consideración. Motivo por el cual lo envía al despacho del director (Héctor Alterio), quien le preguntará sobre su padre, profesión y cuántas veces comulga por semana, además de obligarlo a leer dicha carta y cuestionarle qué pensaba seguir escribiendo. El hermano manifiesta que desnudar a una chica es considerado pecado y coge al menor a la fuerza para encerrarlo en un armario bajo las escaleras. Minutos después, en este espacio, este chico enciende un cigarro y lo coloca sobre uno de los hábitos de los hermanos. Por tanto, comienza a salir humo debajo de la puerta. Se acercan unos chicos y avisan al hermano Julio, quien la abre con un hacha, lleva a cabo unos primeros auxilios. Aparece en escena el hermano que encerró al chico y le propina varias bofetadas en la cara. Posteriormente, lo lleva a su habitación, le exige que guarde en silencio y no declare que fue él quien lo encerró en ese estrecho armario.



En otra ocasión, como el estudiante Pedro Gutiérrez no ha terminado la comida, llega el sacerdote para realizar el rezo grupal y se dirige a él como “ése con cara de panadero”, para coaccionarlo a terminar rápidamente sus natillas. Pero el menor parece sentirse mal y el hermano lo guía fuera del comedor para imponerle un castigo. En este escenario observamos que tienen lugar el insulto y las humillaciones públicas como forma de ridiculizar a aquellos que no cumplen las órdenes en cualquier estancia del centro, sea en la sala de estudio, el comedor o el patio. Del mismo modo que se ridiculiza a estos alumnos, otros sacerdotes del centro lo hacen a grandes científicos de la humanidad. Esto puede apreciarse por ejemplo en una de las sesiones desarrollada en el laboratorio, cuando el profesor introduce un comentario malintencionado respecto a la teoría de la evolución de Charles Darwin. En este sentido, este religioso responsable de impartir la materia de Ciencias, declara ante los estudiantes: “ese sujeto decía que venimos del mono y del mono vendrá él”. Así pues, efectivamente la Iglesia y la Ciencia plantean una serie de ideas evolucionistas muy diferentes que, en cierta medida, pueden llegar a confundir a los menores en su tentativa de comprender la verdadera explicación acerca de la creación y del progreso del ser humano.

Por otro lado, en aras de profundizar en el análisis de la ausencia de libertad en el contexto de este centro, nos centramos en una escena que se desarrolla en el patio, donde unos alumnos mantienen una conversación en la que ponen de manifiesto lo siguiente:

- Lo único que se puede ser en este antro con dignidad es anarquista.
- Anarquista porque te tiras un pedo en clase de vez en cuando.
- Sí, pero a modo de protesta.
- Protesta contra los del pupitre de al lado.

A través de este diálogo se ponen de manifiesto las pocas oportunidades de libertad de expresión de los alumnos hacia los educadores, ante el evidente sometimiento y los constantes castigos. No obstante, los menores encuentran su motivación en la búsqueda de reconocimiento, con la intención de ser tenidos en cuenta por los adultos. Y, al mismo tiempo pretenden obtener nuevas experiencias a través de sus reivindicaciones. Así pues, mediante la vía de la protesta tratan de desencadenar nuevas situaciones que les resulten favorables y solicitar derechos que creen necesarios en su vida cotidiana.

Una de las reivindicaciones más hirientes que llevan a cabo la encontramos justo en el momento en el que un anónimo coloca un objeto punzante bajo las sábanas de la cama de Juanito Morán. Como consecuencia de ello, este estudiante se lesiona al no tener conocimiento de la gamberrada. Así pues, como reprimenda, porque ninguno parece ser culpable, el hermano Ramón castiga a todos los alumnos en la sala de estudio. En dicha aula deben permanecer en silencio, aunque por un instante, simplemente con su mirada, Ramón propicia que Lamberto se levante de su asiento para colocarse en el estrado de rodillas frente al resto de alumnos, realmente sin indicios de culpa.

En esta secuencia, durante un breve lapso de tiempo el hermano se queda dormido y los alumnos se lanzan bolas de papel. Ahora bien, al despertar, el hermano Perfecto se dirige a Hermoso para imponerle el mismo castigo. Además de obligarle a copiar reiteradamente: “no contestar a los superiores”. Pero el menor desobedece, poniendo de manifiesto que no hay derecho. Motivo por el cual el religioso le expresa que si vuelve a hacerse el hombrecito le destrozará la cara. A esto, el niño replica: “a mí no me pega usted”. Aun así, el hermano le abofetea, mientras tanto otro religioso observa lo ocurrido desde el exterior del aula. Lo que resulta más destacado de esta escena es que, ante una misma situación de reprimenda a unos chicos que no han mostrado indicios de ser culpables, uno recibe golpes y el otro no.

Bien como forma de coartar su expresión después de decir “no hay derecho” o posiblemente porque lo considere un acto a través del cual hacer valer su autoritarismo ante el resto de alumnos, con la intención de que observen las consecuencias de sus acciones y evitar posibles actitudes o manifestaciones similares en el resto del grupo.

Precisamente el mismo chico que se lesionó con los cristales en su cama, se encuentra más adelante al pájaro del hermano Ramón crucificado junto a una nota (véase Fotograma nº 3). En este sentido, igual que los adultos entran y registran la habitación de los menores, algún estudiante ha llevado a cabo exactamente la misma acción a la inversa: intromisión en la habitación del religioso para extraer al pájaro de la jaula. Aunque, esta vez los castigarán a todos, incluso a quien lo ha encontrado encima de su cama, pues el adulto expresa que ya no confía ni en su sombra.

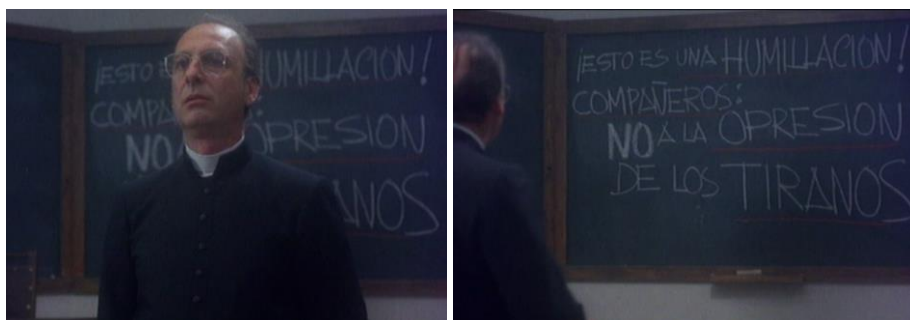


Fotograma nº 3. Pájaro crucificado.

Nuevamente acuden a la sala de estudio, donde deberán escribir de forma anónima algún indicio relacionado con el culpable. Sin embargo, posteriormente el director les indica que deben firmar el papel, pero un compañero comenta que no es lo pactado. Posiblemente, este adolescente tiene conocimiento de ello, pero no se atreve a firmar por miedo a ser considerado un delator. Así pues, los religiosos acuden al despacho a dialogar y mantendrán encerrados a los menores en el aula, aunque los

chicos salen por otra puerta. Sin embargo, antes de marcharse mantienen una discusión acerca de si deben o no deben irse. Se da la situación de que uno de los chicos comenta que no quiere que lo enreden, pues no quiere problemas. No obstante, el resto de los estudiantes ponen de manifiesto que los verdugos no son ellos sino el Perfecto y el hermano Antonio.

Con motivo de que los alumnos revelan al hermano Antonio que prefieren obedecerle a él, éste cambiará sus formas y les obligará a acudir al estudio, pero consistirá en una sesión simbólica de diez minutos. Así pues, todos entran en la sala y en la pizarra situada tras el hermano aparece un texto que reza: “esto es una humillación compañeros: no a la opresión de los tiranos” (véanse Fotogramas nº 4 a. y 4. b.). Al observar la sonrisa de los alumnos, el religioso se gira y se encuentra el escrito. Momento en el que comenzarán a estallar unos petardos y uno de los compañeros expresa: “¡toma disciplina!”. De manera que, todos salen del salón y alguien grita: “¡Arriba Hazaña!”. Aunque algunos profesores manifiestan que: “son unos petardillos, no ha sido ninguna tragedia”.



Fotogramas nº 4. a (izquierda) y 4. b (derecha). Textos escritos en la pizarra.

Ante esta situación, algunos educadores comentan que todo se trata de unas maquinaciones por parte de una minoría anarquista y subversiva, contra la que es necesario luchar, con el fin de que se estrellen contra un muro. Por ello, aconseja a los inocentes no seguir estos juegos, pues las

ovejas negras pueden terminar guiando a las blancas. No obstante, tras el atentado contra el pájaro, el hermano Ramón enferma y el director les presenta al nuevo Perfecto: el hermano Manuel, su nuevo tutor en el centro.

Además, otro de los actos vandálicos de los adolescentes consiste en la colocación de unas obleas sagradas encima de la cama, motivo por el que avisarán a los religiosos. El hermano Antonio expresa: “este maníaco ha llegado muy lejos”, pero uno de los chavales toca las obleas y se percata que son hojas de papel. Igualmente el hermano Manuel lo confirma. El hermano Antonio señala “no sé qué es peor, si el sacrilegio o la burla sacrílega”. Después de esta desagradable situación para todos, proceden a retirar los objetos de la cama e indican al chico que es mejor que duerma en el suelo. El director, irritado, les plantea que dedican su vida a la enseñanza para que se formen como hombres y caballeros para servir a la patria. Ahora bien que como humanos que son, también tienen sus deficiencias y están abiertos al diálogo. Precisamente en este momento de cierta sinceridad en los hermanos, uno de los chicos le propone una sugerencia: la no obligatoriedad de asistir a la misa diaria. Una cuestión a la que el religioso responde que hablarán al día siguiente y harán una encuesta. Si bien, indica que será voluntaria, pero advierte que si hay cambios en la rutina diaria no será por quienes han hecho de la protesta su divisa.

No obstante, incumpliendo su palabra el profesor, a la mañana siguiente los menores serán obligados a asistir a misa, por lo que continúan las atrocidades, como la que hacen con una paloma que entra por la ventana superior, vuela un poco por el interior y estalla a causa de un petardo que lleva en su interior. En este sentido, conviene recordar que la paloma es símbolo de la paz y, al cometer este acto, interpretamos que les están declarando la guerra a los propios adultos. Igual que el pájaro que simboliza la libertad pero está enjaulado por el hermano. En otra ocasión comienza a sonar el teléfono del despacho del hermano para preguntar por una casa de masajes, quizás debido a un anuncio de alguno de los chicos con ese

número de teléfono. Sin embargo, ante todos estos sucesos, el hermano Antonio expresa al director que ha tomado una decisión irrevocable: va a solicitar al hermano provincial su traslado, pues esos chicos le resultan imposibles de tratar, ya que actúan como unos inconscientes.

Entre el revuelo por las contradicciones entre la obligatoriedad y la voluntariedad de la asistencia a misa, el hermano Manuel procede a comunicarles que el claustro de maestros acuerda la decisión de que finalmente sea forzada, necesitando un permiso de sus padres o tutores si no desean acudir. Ante esa nueva medida, los alumnos exigen la presencia del director para que argumente su nueva postura. Uno de los chicos comenta que siempre acude de forma voluntaria, pero que forzado no va a asistir. Dada esta nueva situación, el religioso se retira y todos los menores llevan a cabo un encierro en su habitación: colocan las camas detrás de la puerta como forma de evitar el paso y negociar así con el exterior, poniendo de manifiesto: "aquí no entra ni Dios". Ante esto, uno de los religiosos indica que siempre está dispuesto a dialogar, pero deberán abrir la puerta.

En este sentido, apreciamos que los religiosos están más preocupados por buscar a algún culpable que por entablar una conversación constructiva mediante la que llegar a un consenso entre posturas de educadores y alumnos. Además, los hermanos se encuentran incapaces de negociar y consideran la necesidad de ir en busca de Ramón para que les tienda su mano dura en ese complejo escenario. Entre tanto, niños y adolescentes llevan a cabo una asamblea en la que nombran a unos representantes con intenciones de luchar por hacer: "lo que les salga de los huevos". Al tiempo alguien grita: "¡Arriba Hazaña!", lo cual se convierte en objeto de la conversación de un grupo de niños:

-¿De qué curso es Hazaña?

-No sé, pero debe ser un tío cojonudo cuando los curas le guardan tanta rabia.

Precisamente por votación democrática quedan designados como delegados Julián, Pancho y García. Y desde el interior gritan su intención de terminar con la tiranía y afirman que esa actuación supone el final de un camino de humillaciones que no están dispuestos a seguir tolerando. Por eso se han decantado por elegir a unos representantes, ya que con el uso de la fuerza conseguirán unirlos más, pues es la consecuencia de unas injusticias que el hermano Perfecto ha hecho nacer. Pero uno de los religiosos comenta que se niega a conceder sus pretensiones antes de que salgan, aunque alguien les traiciona por miedo, por diferencias de opinión o distintas razones. Desde luego, definitivamente ese alguien anónimo abre la puerta trasera a los sacerdotes y consiguen adentrarse en el dormitorio. La secuencia culmina con la expulsión de tres de los mayores, dos de los cuales son primos. Circunstancia ante la cual algunos alumnos se continúan reivindicando con la intención de que los readmitan. Así pues, llevarán a cabo pintadas en las paredes del patio, en las que se pueden leer textos escritos como: “¡Arriba Hazaña!, readmisión”. E incluso ocasionarán la ruptura de varias ventanas con un balón (véanse Fotogramas nº 5 a. y 5. b.) y quemarán una bandera.



Fotogramas nº 5. a. y 5. b. Daños en el centro.

En aras de culminar su lista de actuaciones reivindicativas, un grupo de menores toman prisionero a uno de los chicos que creen que les pudo traicionar: lo desnudan, le colocan un petardo en el trasero y lo encierran en una sala hasta que el petardo estalla. Como consecuencia, este muchacho solicita su salida del centro. Finalmente, tras realizar una reunión para dar la bienvenida al nuevo director, les presentan al nuevo Perfecto que se encargará de sus tutorías: el hermano Julio, quien se abre a la realización de unas votaciones para la designación de unos delegados por curso y sección. Esto, a su juicio, supondrá el fin de los desórdenes y encierros. A través de estas figuras representantes podrán hacer llegar a los religiosos diferentes propuestas, como las fechas de los exámenes o la organización de campeonatos deportivos, entre otras.

No obstante, entre los acuerdos, después de las conversaciones con los nuevos delegados, se toma la decisión de permitir fumar exclusivamente a los alumnos de sexto curso y posteriores. Aunque precisamente el nuevo educador realiza esta acción delante de todos, demostrando su ignorancia a los posibles problemas de salud que pueda generar a los más pequeños. Además, este religioso comenta la creación de una nueva sala de juegos, la posibilidad de ver el telediario y salir a la calle desde las tres hasta las siete de la tarde. Sin embargo, cuando los delegados explican las nuevas rutinas de ocio, los mayores pretenden una huelga de hambre como forma reivindicativa para incidir en la readmisión de los compañeros que fueron expulsados. Ahora bien, ante este hecho manifiestan públicamente que uno de ellos ha enviado una carta, en la que expresa que no quiere regresar pues ha encontrado trabajo en una oficina. De manera que, quienes pretendían su readmisión se sienten fracasados y frustrados, ya que consideran que los delegados han sido influenciados por los educadores. Y con la salida de estos jóvenes más reivindicativos del salón, mientras se evidencia su malestar ante una situación que creen injusta, se producirá el

fin de la historia. Aunque el hermano Julio cierra la sesión con unas palmadas mediante las que ordena proceder a cantar el himno del colegio.

Precisamente, la evolución psicológica de los alumnos está motivada por la obtención de una meta definida. Y a partir de ahí, los menores exteriorizan su furia a modo de protesta para realizar reivindicaciones en contra de lo que estiman injusticias y alcanzar lo que consideran sus derechos. Actuando de forma violenta y agresiva a nivel de grupo, tanto entre ellos como ante las infraestructuras del centro y ante los hermanos educadores. No obstante, los sacerdotes sí evolucionan en lo que se refiere al acogimiento de las protestas de los chicos, pues comienzan a admitir su capacidad de opinar. Aunque proponen que lo hagan de forma ordenada y respetuosa, sin que haya cabida para la agresividad. Realmente, resulta difícil inferir la transformación en la actitud de los hermanos está condicionada por los actos violentos que han estado llevando a cabo los menores o bien si han logrado comprender la necesidad de los alumnos de moverse en un contexto de libertad. Lo cierto es que los niños y los adolescentes experimentan una contradicción entre la alegría por sentirse escuchados y la frustración por no ver culminadas sus intenciones de que sus compañeros regresen.

3.1.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En lo que se refiere al uso de la iluminación en el film analizado, destacamos momentos relevantes como la escena en la que el grupo de estudiantes lleva a cabo la última gamberrada contra el chaval en el baño. Se podría decir que se trata de una iluminación más dura y más oscura que en el resto de escenas para resaltar que la situación se está produciendo en un escenario oculto, lejos de la vista de la autoridad y del resto de los adultos del centro. Constituirían una excepción al respecto las escenas nocturnas, en las que los chicos caminan a oscuras por el pasillo (véase Fotograma nº 6). En

general, en el conjunto de la película se observa una iluminación predominantemente sutil y suave, principalmente en las escenas desarrolladas en el patio y en el aula.



Fotograma nº 6. Iluminación dura interior noche.

Respecto a los elementos morfológicos, de los códigos sonoros destacamos las voces *in* del canto de los chicos durante el principio y *off* del canto final mientras con un *travelling* hacia atrás nos alejamos del entorno en el que se desarrolla la historia: el centro escolar. En los diferentes escenarios del internado se escuchan también ruidos y sonidos *in* procedentes de instrumentos como la guitarra, además de los petardos. Mecanismos a través de los cuales tratan de romper el orden establecido, pese a la imposición del silencio como vía para la obtención de la anhelada disciplina. Sin olvidar también los ruidos que se producen en el exterior del edificio: la locomotora de un tren en *off* mientras los alumnos se encuentran en el interior del aula y el religioso se queda dormido. Precisamente un tren como indicador del paso del tiempo y de sus vidas, que transcurren aisladas y privadas de libertad.

En cuanto a los códigos visuales, ponemos énfasis en la presencia de cruces en las aulas, en la habitación de los niños y en la del hermano Perfecto. Del mismo modo que llaman la atención elementos cuadrados (véanse Fotogramas nº 7.a. y 7. b.) tales como la mesa del educador, las pizarras, los cuadros colgados en varias paredes, los pupitres, los azulejos

decorativos de los pasillos y la presencia de juegos de mesa como el parchís y el ajedrez, ubicados en distintos espacios de la escena en la que se lleva a cabo la comparecencia de los delegados.



Fotogramas nº 7. a. (superior) y 7. b. (inferior). Formas cuadradas.

Asimismo conviene analizar también las líneas de los pijamas de los internos. Las de algunos de ellos son de diferente color, pero todas comparten la forma vertical, que se puede apreciar a su vez en las barandas de la parte superior de la iglesia y en los barrotes del pasamanos de las escaleras (véanse Fotogramas nº 8.a. 8.b. y 8.c.). Un elemento similar al de los barrotes de una prisión y que contribuyen a enfatizar el aislamiento que padece el grupo de adolescentes respecto al mundo exterior, como si de una cárcel se tratase.



Fotogramas nº 8. a. (izquierda), 8.b. (centro) y 8.c. (derecha). Líneas verticales.

En lo referente a los elementos sintácticos utilizados en la película, observamos planos generales en las escenas en las cuales los alumnos se encuentran en grupo, pues son los que abundan principalmente en situaciones como durante la comida, las clases, el rezo antes de dormir y el canto conjunto desde el patio. Salvo excepciones, como se produce en la escena en la que el menor es encerrado en el armario bajo las escaleras y el muchacho al que someten a la crueldad de los petardos en el baño, donde sí apreciamos planos más cerrados para introducirnos en ese angosto espacio donde apenas se puede mover.

Aparte de esto, durante el encierro llevado a cabo en la habitación encontramos la yuxtaposición de planos del interior a través de un montaje en paralelo con planos del exterior de la misma. Y en lo referido a la angulación, destacamos dos planos generales desde el exterior del centro en contrapicado (véanse Fotogramas nº 9.a. y 9. b). Precisamente uno de ellos se presenta con filtro azulado, que reflejaría simbólicamente la frialdad de los adultos y también con la que comienzan a actuar los niños y los adolescentes.



Fotogramas nº 9.a y 9.b. Planos generales desde el exterior del centro.

Cabe resaltar también la entrada de los alumnos a sus respectivas aulas con estricto orden después del canto del himno. Se trata de una escena en la que observamos un juego de angulaciones en picado y en contrapicado: picados con los que se debilita la figura de los menores relegados a un nivel de inferioridad y cómo son vistos desde las figuras de superioridad de las autoridades del centro a través de anteojos en encuadres en contrapicado (véase Fotograma nº 10). Un recurso este último con el que se ensalza el elemento de la bandera española ubicada en un balcón, mientras en el suelo se observan una serie de palomas que intentan volar (véase Fotograma nº 9.a.), pero parece que no pueden.



Fotograma nº 10. Los alumnos entran de forma ordenada.

Consideramos que podría tratarse de una metáfora entre los niños internos en el centro y los pájaros cuyo objetivo de vivir es la libertad, ya que en ese entorno de represión y férreo control les resulta imposible moverse sin

ataduras. Igualmente encontramos esta clase de angulaciones en contrapicado en el interior del edificio en situaciones en las que los educadores se dirigen a los alumnos desde el estrado, remarcando así el rol de inferioridad de los unos frente a la superioridad de los otros. Aunque suele primar la angulación frontal en las secuencias en las que el grupo de amigos se reúne en el patio y mientras los menores se encuentran en la habitación llevando a cabo sus reivindicaciones. Asimismo, llama la atención un ejemplo destacado de uso de la angulación cenital justo en el momento en el que los niños se encuentran en la misa matutina (véase Fotograma nº 11). La cámara los encuadra en un plano general, simulando así la visión de los ojos del individuo que se sitúa arriba, como si metafóricamente fuesen vistos por ese Dios omnipresente y omnipotente.



Fotogramas nº 11. Angulación cenital.

Respecto a los movimientos de cámara más elocuentes, conviene mencionar el *travelling* lateral en la escena en la que los menores cantan en el patio, que permite que puedan apreciarse sus rostros. También resulta significativo un *travelling* hacia atrás mientras los estudiantes rezan en la habitación antes de acostarse. No obstante, se suele apreciar un predominio del estatismo de la cámara, en planificación tanto general como media, en situaciones como, por ejemplo, durante las secuencias de las explicaciones en clase o la charla del chico con el religioso en la habitación a solas.

3.2. *Demonios en el jardín* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1982)

3.2.1. Contextualización de la obra cinematográfica

En la trayectoria de Manuel Gutiérrez Aragón encontramos producciones significativas como su trilogía formada por *Camada negra* (1977), *Sonámbulos* (1978) y *El corazón del bosque* (1979). Comenta de él Molina Foix (Torres, 1992, pp. 7-8) que es un director comprometido con la lucha política y que sus películas parten de una fábula ancestral. En su discurso encontramos, efectivamente, esta temática política y la experimentación. En una etapa posterior, Gutiérrez Aragón decide girar su estilo con el objetivo de llegar a más público y presenta películas como *Feroz* (1984), *La noche más hermosa* (1984), *La mitad del cielo* (1986) y *Malaventura* (1988). También estrena en la gran pantalla *El Caballero Don Quijote* (2002). Por otro lado, algunas de sus producciones comparten la ubicación en el norte de España como es *Habla, mudita* (1973) y *La vida que te espera* (2004), desarrolladas en Cantabria, además de *Todos estamos invitados* (2007), en la que aborda los problemas políticos del País Vasco durante los años 90.

En el presente estudio vamos a profundizar en el análisis de *Demonios en el jardín* (1982), un film que traslada al espectador a la localidad de Torre del Valle (Zamora) y que toma como marco temporal el período del franquismo. En un primer momento advertimos la compleja relación existente entre dos hermanos: Óscar (Eusebio Lázaro), que va a contraer matrimonio con Ana (Ana Belén), y Juan (Imanol Arias), que se caracteriza por lanzar piropos tanto a ésta como a su prima Ángela (Ángela Molina), que está viuda. Precisamente Juan y Ángela están familiarmente unidos por lazos de sangre, pero alimentan una relación prohibida por la familia, ya que son primos y están enamorados (véanse Fotogramas nº 12.a. 12.b. 12.c. 12.d. y 12.e).



Fotogramas nº 12. a. 12.b. 12.c. 12.d. y 12.e. De izquierda a derecha: Ángela, Juan, Gloria, Ana y Óscar.

En Juan encontramos a un individuo alocado que contrasta con la presencia del toro que en las primeras escenas se escapa, entra a la iglesia y no lo pueden detener. Se trata de un animal que recuerda al comportamiento de este personaje encarnado por Imanol Arias: casi un demonio que convive con ellos y provoca sufrimiento a los integrantes de su familia por distintos motivos. Tal vez, intencionadamente o no, pero se descarría del camino por el que lo intentan guiar, por amor o quizás por vicio, pero ignorando lo que se consideran las normas del civismo y del respeto familiar. Además, lo podemos comparar también con la construcción literaria de Don Juan, configurado por el escritor Tirso de Molina, respondiendo a las características propias de un seductor, libertino, osado y sin mostración de respeto. Unas características que desde luego notamos en este personaje, que se propone camelar a su prima con la que está unido por sangre familiar y a su cuñada, la esposa de su hermano.

No obstante, éste se aleja del hogar con destino a Madrid, donde trabajará al servicio de Francisco Franco y su prima se aleja de esta vivienda familiar, pese a que su tía Gloria (Encarna Paso), la madre de Juan, le manifiesta su disconformidad. Pues argumenta firmemente que prometió a su familia que la cuidaría en todo momento. Precisamente esta anciana es la encargada de un comercio que lleva por nombre “El jardín”. En este sentido, conviene matizar un aspecto relacionado con el negocio familiar. Pues se puede interpretar que los hilos son movidos por la abuela en la tienda mientras que en Madrid son controlados por el General Franco (Torres, 1992, p. 158). Lo

que también puede concebirse como que el país es dominado por la figura masculina y el hogar familiar es sostenido por la figura femenina. Aparte de ésto, descubrimos que Gloria guarda en el establo multitud de productos con los cuales comercia mediante el estraperlo: arroz, aceite y otros que serán transportados a la vivienda a la que se traslada Ángela, aislada de este municipio.

Después de una elipsis temporal, Gloria se percata que tiene un nieto y le realiza una visita con la intención de trasladarlo a su vivienda. Efectuada esta mudanza del niño, la diégesis de *Demonios en el jardín* gira en torno a esta figura infantil, pues se centra en las atenciones requeridas por Juanito, bajo el pretexto del posible empeoramiento de su enfermedad. En este sentido, Juanito (Álvaro Sánchez Prieto) se aprovecha de los integrantes de su alrededor para demandarles todo tipo de caprichos. Aparte de ello, el niño conocerá a su padre por primera vez cuando Franco acude a un acto público en las proximidades de donde residen. No obstante, más adelante la economía de su progenitor se precariza y Juan retorna al hogar familiar a solicitar auxilio, utilizando a su cuñada como cebo, aprovechándose de sus sentimientos de amor hacia él. Esta situación se da con motivo de las ausencias nocturnas de Gloria y su otro hijo y precisamente Juanito descubre el encuentro entre las sombras del establo (véase Fotograma nº 13).



Fotograma nº 13. Sombras que Juanito observa.

Por otro lado, otra secuencia que tiene este espacio del granero como escenario significativo se produce cuando los hermanos se agreden e instantes posteriores se perdonan. Incluso, precisamente ésta supone una localización tentada por la muerte, pues aquí se desarrolla el punto clímax de la historia, ya que justo en este emplazamiento Ana y Juan mantienen un último encuentro, marcado por la intención de su cuñada de arrebatarle la vida. Claramente se evidencia que lo ha planificado, pues su arma está estratégicamente localizada entre el pajar (véanse Fotogramas nº 14.a., 14.b., 14.c. y 14.d.).



Fotogramas nº 14.a., 14.b, 14.c. y 14.d. Disparo en el establo.

Este disparo ocasiona a Juan daños en las proximidades del corazón y provoca un sobresalto en Gloria, quien se acerca de forma apresurada a esta zona del establo para descubrir lo sucedido. Aunque, es Óscar quien se delata como culpable y, de forma indiferente sobre la autoría de lo ocurrido, la anciana pone de manifiesto que el fotógrafo les va a tomar una fotografía conjunta (véase Fotograma nº 15) para guardarla como recuerdo familiar. Ahora bien, desconocemos si la bala le penetró en zona profunda del

corazón, puesto que Juan puede caminar y no se revelan como unos daños mortales.



Fotograma nº 15. Foto familiar.

3.2.2. Estudio del caso de Juanito

Tenemos conocimiento de que el film toma como referencia las experiencias vividas por el propio director, Manuel Gutiérrez Aragón, nacido en 1942. Y, de forma similar a Juanito, fue un chico enfermo de tuberculosis. De manera que solía estar en la cama bajo las atenciones de su familia (González Manrique, 2008, p. 13). En la ficción que nos ocupa, Juanito es un niño de unos 10 años de edad que nace como fruto de una relación prohibida entre Ángela y Juan.

Precisamente la primera vez que observamos al infante, se encuentra en un entorno campestre, donde reside junto a su madre en una austera vivienda. Sus características físicas y personales reflejan que estamos ante un crío delgado, frágil y presenta un tono de piel pálido. Aparte de ello, su primer diálogo nos revela una característica personal distintiva de Juanito: es mentiroso. Pues así lo notamos cuando su abuela le pregunta: “¿sabes quién soy?”. Ante lo que el niño presenta una negación, pero minutos después expresa a su amigo: “era mi abuela”. En lo que se refiere a su

vestuario, se observa al niño en pantalón corto y camisa en tonos otoñales, principalmente marrón y azul marino. Aunque, para otras ocasiones, su indumentaria se complementa de jersey, chaqueta y abrigo de color gris. Resulta también de interés que para dormir utiliza un pijama de color blanco y a partir de su enfermedad permanece en la cama con uno en color celeste (véanse Fotogramas nº 16.a., 16.b., 16.c. y 16.d. y 16.e.).



Fotogramas nº 16.a. 16.b., 16.c., 16.d. y 16.e. Vestuarios de Juanito.

Durante su visita, Gloria descubre un cuaderno de Juanito y la situación que se da nos descubre que el niño está siendo formado por su madre en el hogar, lejos de un entorno escolar. No obstante, Gloria decide encargarse de él porque teme ser “castigada por Dios” y declara a su sobrina que mantendrán al niño en correctas condiciones de formación académica, higiene personal y vestuario, pues argumenta que es delicado como su padre. A priori, la anciana obtiene una negativa de Ángela a su intención de trasladarlo de domicilio. Sin embargo, se verá obligada a ello porque es chantajeada con ser acusada de estraperlo.

A su llegada, después de que el tío Óscar presenta al niño algunos productos del comercio, Juanito merodea por los alrededores y conoce a su tía Ana en la cuadra. Precisamente, en su cotidianidad adquiere especial interés en indagar por lo que sucede en los distintos rincones de la vivienda, así como en el negocio familiar y en el establo. Principalmente, en la

oscuridad de la noche, enfocando su movilidad de forma autónoma. Ello es motivado porque en este hogar familiar no encuentra mayores distracciones. Por tanto, se apega a su abuela y se integra en la tarea de recaudación llevada a cabo por ésta. Mientras tanto, la anciana le ofrece explicaciones personales de la vida de distintas clientas y le menciona los robos que algunas de ellas han perpetrado en su negocio a través de un gesto simbólico (véase Fotograma nº 17).



Fotograma nº 17. Gloria y Juanito controlan la caja.

Por otro lado, observamos su dureza en conciliar el sueño durante las noches y su rostro, ligeramente asustado, se distrae fijando la atención en algunos detalles decorativos que forman parte de su habitación. Además, escucha una serie de ruidos procedentes del toro y de los perros que se encuentran en el establo o quizás ubicados en la calle. Una de las secuencias analizadas que resulta significativa se produce una noche, bajo la luz del mechero que perteneció a su padre. Con este elemento en la mano, se presenta en el establo de forma sigilosa, su abuela cierra las puertas y, durante la noche, permanece encerrado en ese frío espacio, colindante con la zona en la cual se ubica un toro. Después de esta larga noche, procede a salir de la vivienda extremadamente abrigado con destino a la consulta del médico. Éste le efectúa un minucioso reconocimiento y le diagnostica fiebre reumática. Aunque este especialista le expresa a la familia

que lo importante en el tratamiento no son las medicinas sino otras cuestiones como la atención y el cuidado. Por tanto, debe permanecer en reposo y bajo supervisión adulta. Justo esta situación se da bajo la escucha del niño, pues se está vistiendo y asistiendo visualmente al diagnóstico del médico. Resulta significativo su rostro, pues dibuja una sonrisa, ya que se va a convertir en el centro de atención para su familia.

Bajo el pretexto de su enfermedad y el chantaje de un posible empeoramiento, Juanito no duda en requerir todo tipo de atenciones y caprichos varios. Consiguiendo el control y la manipulación de los adultos que conforman su alrededor. De esta forma, la familia actúa movida por el cargo que les supondría a su conciencia un deterioro en su salud si incumplen los deseos del niño. Además, con intenciones de tenerlo entretenido y custodiado, la abuela toma la decisión de trasladarle la cama al comercio. En este espacio, se comienza a comportar de forma caprichosa, pues así se hace notar en la secuencia en la cual Gloria le cocina una tortilla y cuando la prueba expresa que quema. Posteriormente comenta que está sosa y finalmente subraya que no tiene ganas. Así pues, la mujer se dirige a cocinarle otro plato. Mientras, se da una situación curiosa, pues Juanito se aleja por unos instantes de su cama y el resto de señores situados alrededor de la misma devoran la tortilla, sin percatar de la ausencia del niño (véase Fotograma nº 18). En este sentido, advertimos que se encuentra con otro chico de edad similar y come unas sardinas. Aunque, observa que una señora está recogiendo unos productos de unas estanterías y los introduce en su bolso, pero no revela lo visto. Al terminar esta comida, regresa al emplazamiento en el cual está situado su colchón y su abuela retorna con un plato de pescado, pero Juanito expresa que no le entra y posteriormente manifiesta su interés en que se lo suministre su madre. Conviene recordar que hemos apreciado que ha comido lejos de la presencia de su abuela, por tanto, su negativa a la comida puede venir condicionada por posible

vergüenza, por capricho o por tratar de simular cierta de debilidad para demandar la presencia constante de su familia por sus proximidades.



Fotograma nº 18. Juanito se ausenta.

Se puede interpretar que precisamente sus caprichos y sus antojos están condicionados por la obtención de una motivación. Principalmente determinada por la búsqueda de una respuesta afectiva, de nuevas situaciones y de nuevos lugares que le orienten a conocer a su progenitor. Así pues, resulta ser tremendamente despierto y trata de camelar a quienes se encuentran a su alrededor para que le ayuden en su propósito, especialmente a su tía Ana. A quien lanza todo tipo de galanterías, similares a las que recibía de Juan. Repitiéndose en esta figura infantil ciertos comportamientos análogos a los presentados por su padre. No obstante, pese a todos los síntomas que Juanito parece padecer, no termina de convencer a su abuela, quien continúa pensando que el niño miente y lleva a cabo una prueba: le roza un cigarro en la mano tras decirle que lo va a quemar. Pero, como el niño no reacciona a sus palabras, despierta de forma inesperada y grita.

Durante una de las visitas de Ángela a su hijo, éste le expresa que no retorne muy tarde, pues puede perder el autobús. Lo que indica que, a pesar de estar enfermo, es bastante observador y trata de que su madre no peligre a su vuelta, recomendándole la hora a la que debe marcharse. Aun así, en esta situación de despedida se muestra caprichoso, pues le solicita un vaso

de leche y luego indica que está fría, pero que la caliente mejor su tía Ana. Aunque, después de un simple sorbo, comenta que no desea tomar más. En esta ausencia de Ángela mientras ha ido a buscar la leche, Juanito expresa a Ana su interés en ir al cine para ver las imágenes del NO-DO y poder conocer de esta forma a su padre. Pero obtiene una negativa si su madre no está de acuerdo con ello. Por otro lado, mientras su tía acude a calentarle la leche, entrega a su madre unos alimentos que ha sustraído de la tienda de su abuela y los ha mantenido escondidos debajo de su colchón. En otra ocasión, antes de la salida de su madre se muestra mimoso y melindroso, pues le requiere un beso, luego le solicita que lo acurruque y posteriormente le demanda otro beso.

En lo que a sus relaciones se refiere, entre Ana y Juanito se crea un vínculo emocional. Aunque, la adulta no muestra realmente respeto hacia el niño, pues se puede ver reflejado en el hecho de fumar delante de él, mostrando ignorancia respecto a sus problemas de salud respiratoria. Ahora bien, realmente Juanito lo toma como un juego conjunto, pues mientras ella coloca el cigarro en posición entre sus labios, él lo enciende (véase Fotograma nº 19). Este lazo afectivo motiva que, para el propósito de conocer a su progenitor, acuda a su tía Ana para enviar una carta dirigida al Palacio de El Pardo, con destino a Francisco Franco. A través de la cual requerirle la concesión de un permiso a Juan. Con esta intención, el niño comienza a dictar el escrito con estas palabras: “Querido Caudillo, yo soy un niño que está malo y no me gustaría morirme sin conocer a mi padre”.



Fotograma nº 19. Juanito enciende el cigarro a Ana.

Si continuamos con las relaciones de Juan y su tía, resulta significativo que llegan a comunicarse simplemente con unas miradas. Transformando ésta sus responsabilidades como adulta y consitiendo al niño algunas de sus pretensiones. Como supone la prohibida asistencia al cine, pues no tiene el permiso de Ángela. Así pues, con el propósito de conocer a su padre integrado en las imágenes del NO-DO, Juanito llega a la cabina de proyecciones en compañía de Ana. Aunque, tras mucha observación su figura aparece muy deprisa y el niño no logra apreciarlo con claridad (véanse Fotogramas nº 20.a. y 20.b.), así que se enfada. Sin embargo, el encargado de la sala le entrega el trozo del negativo en el que aparece su padre y le explica que las buenas películas se realizan en blanco y negro, como en la oscuridad de la noche.



Fotogramas nº 20.a. y 20.b. Juanito acude al cine.

Precisamente estas referencias tanto a las sombras como al blanco y negro en el cine se observan del mismo modo en algunas escenas del propio film: la charla nocturna que mantiene Juanito con Ana en su habitación mientras le muestra parte del negativo y se refleja en la pared de la misma. Además de las sombras nocturnas entre las que Juanito percibe a Ana en compañía de un hombre en el establo (véanse Fotogramas nº 21.a y 21.b.). Pero ciertamente desconocemos si el niño puede percibir que se trata de su padre o simplemente concibe la idea de que se trata de un señor anónimo para sus ojos.



Fotogramas nº 21.a y 21.b. Sombras reflejadas en la pared.

El objetivo de la abuela parecer ser mantener a Juanito aislado del exterior, pero delega en otros el control de la medicación: Ana y una de las dependientas de su negocio. Incluso se da la situación del traslado del colchón a la zona exterior del negocio. Precisamente una situación que el niño aprovecha para guardar una botella de alcohol a uno de los dependientes de la tienda. Y ubicado en esta zona exterior, le informan que al día siguiente su padre va a transitar por una carretera general a través de cual circulará Francisco Franco en compañía de su séquito a inaugurar un pantano. Por lo que consideran que podrían acercarse y así aprovechar la situación para conocer a su progenitor. No obstante, en un principio su abuela rechaza la idea de este viaje, alegando que la comitiva no se va a detener por él, pues su padre está al servicio de Franco.

Aunque el niño expresa suavemente que no pasa nada, Ana le gesticula a través de una muñeca con el ojo y le pregunta: “¿Te cuesta respirar?”. Ante lo que el chaval se inclina hacia atrás y se palpa la garganta. En esta secuencia, se aprecia claramente que la intención de Juanito no era simular su malestar, pues es su tía Ana quien lo motiva a fingir. Sorprendentemente, el médico concibe que le está subiendo la fiebre, pero realmente desconocemos hasta qué punto es verdad. No obstante, el director del film destaca la idea de que este personaje infantil tiene el poder de subirse la fiebre (Torres, 1992, p. 155).

Adoptada la idea de emprender la salida rumbo a conocer a su progenitor, Juanito y su familia parten temprano. Justo en la secuencia en la cual padre e hijo se enfrentan a través de las ventanillas del vehículo en el cual transitan, el niño lo saluda con una voz suave y su progenitor únicamente le destaca que porta el almuerzo de Franco. Mostrando ignorancia por su parte hacia los sentimientos, las emociones y el estado de salud de su retoño.

Igualmente, bajo la idea de personarse ante su padre, Juanito camina junto a su madre a través de un campo e inesperadamente aparece un guardia que pretende registrar a la señora. Aunque, el niño actuará como figura defensora de su madre, pues emprende una trifulca con esta autoridad policial (véase Fotograma nº 22). Salen ilesos de esta situación y ante la llegada de Juanito a la ubicación en la cual se ubica Juan, el menor aprecia que su padre es un simple camarero.



Fotograma nº 22. Altercado entre Juanito y el vigilante.

Por otro lado, como consecuencia de esa necesidad de mayor atención y cuidados, ignora la vida personal de los propios adultos de su entorno. Pues, como pone de manifiesto el director de la película (Torres, 1992, p. 155) el niño enfermo percata mucho más de las cosas y es mucho más espía, a pesar de estar débil, ya que considera la enfermedad como una forma de conocimiento. En concreto nos referimos a la situación que se da cuando Juanito observa que Ana está llorando y desconoce si este acto puede deberse a su posible fallecimiento.

Más adelante, presenta una evidente mejoría y su familia lo acompaña al médico, quien ahora le expresa que se le puede considerar restablecido, pero debe continuar bajo vigilancia. Procediendo a recomendarles que el niño debe continuar con su vida cotidiana y ofrecerles en menor medida sus caprichos. No obstante, al regresar de esta revisión médica su abuela presenta un giro en su actitud y ahora pretende consentirlo. A diferencia de su madre, quien comenta que si ya se encuentra mejorado puede comenzar a caminar y, desde luego, retornar con ella a su vivienda. Sin embargo, madre y abuela muestran sus contradicciones respecto a los cuidados que deben mantener con el niño.

Resulta significativo que, tras una de las despedidas de Ángela, Juanito aprovecha la ausencia de su familia para merodear por la tienda, pero se da una situación oculta en la cual descubre que su tía Ana extrae dinero de la caja fuerte y observa que tiene un encuentro con alguien (véase Fotograma nº 23). A la mañana siguiente, se distrae leyendo los tebeos en blanco y negro que su abuela le compró, pero se muestra inquieto hasta que advierte que su alrededor ha percatado que la caja fuerte se encuentra vacía. Por este motivo, Gloria se dirige a su nieto para preguntarle quién ha visitado la vivienda la noche anterior y Juanito responde que estuvo su madre, pero permaneció en su habitación hasta su partida.



Fotograma nº 23. Descubrimiento de Juanito.

Después de esto, Gloria mantiene una conversación con su hijo Óscar y éste pone de relevancia que no ha podido ser Ángela, aunque la abuela insiste en responsabilizarla, expresándole estas palabras: “más te vale que haya sido ella”. Conversación interrumpida por Ana, que afirma con certeza que no fue ella, porque durante toda la tarde estuvo arriba, ante lo que la abuela comenta: “cállate, ha sido alguien de esta casa, alguien que no debió entrar nunca en ella. Si tienes algo que decir, se lo dices a tu confesor”. Con lo que deja entrever la duda: si piensa que ha podido ser realmente su sobrina o solo pretende responsabilizarla. Con desconocimiento sobre lo ocurrido, Ángela visita a su hijo, pero el inspector la toma por la extremidad para detenerla. Aunque la mujer se agita. Precisamente una situación que será observada por Juanito y su abuela intenta cubrirle los ojos y cerrar la puerta, mientras que Ana intenta lo contrario (véase Fotograma nº 24), No obstante, el niño expresará que su madre no ha sido, pero la abuela le comenta “cállate, Juanito”.



Fotograma nº 24 . Gloria oculta los ojos a Juanito.

Injustamente, su madre será detenida y Juanito acompaña a Óscar al establo, donde encuentra que Juan está tumbado en el granero, se levanta y comienzan una trifulca con un arma mortal. Una pelea en la que se enfrentan y hacen caso omiso a la presencia del niño. Así que, mientras los hermanos lidian en este espacio, Juanito corre a dar el aviso a su abuela, que se dirige al lugar con un tronco de madera y les azota llamándolos “caínes”. Aunque

responden con un abrazo (véanse Fotogramas nº 25.a y 25.b.) y Óscar le pide disculpas.



Fotogramas nº 25. a. y 25. b. Trifulca y abrazo de los hermanos.

Tras una elipsis temporal, Gloria acude a casa de Ángela a invitarla a una merienda con motivo de la onomástica de San Juan. Además le solicita que contraiga matrimonio con su hijo porque ha regresado de Madrid después de solventar sus dificultades económicas. Sin embargo, Ángela expresa que antes de casarse con él prefiere cortarse el cuello o cortárselo a ella. Una situación que será interrumpida por su hijo, que será preguntado por su madre si desea que se una en matrimonio con su padre, respondiendo con su silencio (véase Fotograma nº 26). Ángela aceptará acudir a la merienda y, justo antes de la misma, entre las tres mujeres colocan al niño el atuendo que debe portar (véase Fotograma nº 27).



Fotograma nº 26. Juanito responde con su silencio.



Fotograma nº 27. Mujeres visten a Juanito.

Precisamente en el momento en el que Juanito está siendo vestido, Gloria y Ana comentan a Ángela que ya le tienen preparada la maleta al muchacho. Pero éste interrumpe para comentar que considera mejor permanecer en la vivienda esa noche, pues se alargará hasta tarde. Aunque, realmente desconocemos la razón por la cual ahora su madre decide quedarse, ya que no lo hizo anteriormente cuando su hijo se lo solicitó. Comprobamos también la ausencia de claridad con la que se comunica el niño, pues se da una situación en la que confiesa que cuando le indica que se vaya en verdad quiere decir que se quede.

Además, apreciados los comportamientos de los integrantes de esta familia, entendemos que actúan como el nombre del film, precisamente como demonios. Con motivo de que encontramos violentas trifulcas, ambición por el dinero, luchas de amor entre primos y cuñados. Y en el seno de todo ello tenemos a Juanito, que es movido únicamente por la inquietud de conocer a su padre y la necesidad de sobrevivir de su madre, lo que conduce a sus reiterados robos en el negocio de su abuela.

3.2.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

Comentamos a continuación en este apartado algunas de las secuencias que consideramos más destacadas. Desde un principio observamos que en los espacios interiores suele predominar una iluminación con cierta dureza, como se presenta en la habitación de Juanito y en la ubicación del granero (véanse Fotogramas nº 28.a. y 28.b.). Precisamente esta iluminación, que se revela oscura, contrasta con el rostro pálido del niño, enfatizándose de este modo sus grandes ojos que observan algunos detalles de su alrededor. Mientras que en los espacios exteriores durante el día predomina una iluminación sutil. En este sentido, resaltamos una excepción, pues este tipo de luz más suave se presenta en el interior de la vivienda del campo en la que reside Ángela (véanse Fotogramas nº 29.a y 29.b.), en cuyo interior penetra mayor claridad que en la casa de su tía.



Fotogramas nº 28.a. y 28 b. Iluminación dura.



Fotogramas nº 29.a y 29.b. Iluminación suave.

En cuanto a los aspectos morfológicos, los códigos sonoros que resultan predominantes son los ruidos *off* procedentes de los animales, en yuxtaposición con el silencio de la noche que rodea el interior de la vivienda de Gloria. Un silencio que forma parte del lenguaje de Ana y Juanito, pues resulta significativo que se comuniquen en algunas situaciones simplemente con unas miradas. Por otro lado, en lo que a códigos visuales se refiere, destacamos el color marrón de los muebles, así como algunos complementos que llaman la atención, pues su tonalidad dorada recubre los enseres utilizados por Juanito para el descanso. Sirvan como ejemplo el sillón y la cama, unidos también por la verticalidad de la composición de sus elementos formales. También es interesante el uso del color rojo, pues rompe la uniformidad de las tonalidades castañas mencionadas anteriormente (véanse Fotogramas nº 30.a. y 30.b).



Fotogramas nº 30. a. y 30.b. Elementos visuales.

Si nos acercamos a los elementos sintácticos, es significativa la utilización predominante de la angulación frontal en la mayor parte de las secuencias en las cuales Juanito conversa con su tía Ana. Aunque encontramos algunas excepciones. Como la que se produce cuando Juanito observa que un pájaro se introduce en uno de los espacios interiores de la tienda, pues su localización en el techo es presentada a través de una perspectiva en contrapicado (véase Fotograma nº 31).



Fotograma nº 31. Angulación en contrapicado.

En lo que concierne a la planificación, destacan los primeros planos del rostro de Juanito, principalmente cuando se ubica en su habitación (véanse Fotogramas nº 32.a. y 32.b.). Aunque también abundan planos generales en los cuales su figura está rodeada de oscuridad, lo cual se produce durante su visita al consultorio médico y cuando acude al granero, pues una ligera iluminación de cerilla enmarca la escena con cierto halo de misterio (véanse Fotogramas nº 33.a. y 33.b.).



Fotogramas nº 32.a. y 32.b. Primeros planos.



Fotogramas nº 33. a. y 33.b. Planos largos.

Finalmente, conviene matizar que incluso el propio el director confiesa que en sus películas realiza muy pocos desplazamientos tanto de cámara como de lente, ya que no es partidario de este tipo de movimientos y, en caso de incorporarlos, suele ser de forma discreta (Torres, 1992, pp. 242-243). Por tanto, raramente encontramos movimientos de cámara o de la lente, pues predomina el uso de la cámara estática. A excepción de alguna de las escapadas nocturnas de Juanito al establo y a la sala de cine, en las cuales se siguen ligeramente sus desplazamientos. También prevalece la sensación de que las secuencias se suceden a ritmo muy lento. La misma lentitud y tranquilidad con la que especialmente Juanito ejecuta sus acciones.

3.3. Los años oscuros (Arantxa Lazcano, 1993)

3.3.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Los años oscuros se constituye como el único film dirigido por una mujer. Aunque ha sido realizado, según subraya Álvarez Suárez (2011), en una década prodigiosa para el reconocimiento de la labor de la dirección femenina en el cine español, con nombres tan importantes como Chus Gutiérrez, Gracia Querejeta, Icíar Bollaín, Isabel Coixet, Helena Taberna y Rosa Vergés.

Precisamente en este caso encontramos a Arantxa Lazcano, cuya filmografía es más bien breve, pues solo contiene dos producciones: un cortometraje titulado *Maiden* (1989) y su único largometraje que nos ocupa en este caso, *Los años oscuros*, sobre el cual la directora confiesa que contiene parte de su biografía: situaciones que vivió cuando era niña y tuvo necesidad de contar llegado el momento. Además, Lazcano aprecia el cine que se hace con pasión y con sentimiento. Incluso, declara que la presente

obra está hablada en euskera y en castellano con la finalidad de “poder diferenciar los dos mundos en que vive la niña: por un lado, el de su casa y el de sus amigos, escenarios en los que suele hablar en vasco; y por otro, el mundo de la escuela, en la que se impone hablar en castellano”.⁵⁶

Los años oscuros se localiza en la Villa de Zumaya y la narración nos introduce en una reunión celebrada en un salón con poca iluminación, en el cual encontramos a cuatro señores vascos que parecen ser afines a la idea del nacionalismo (véase Fotograma nº 34). Así pues, comentan que un diputado laborista inglés va a entrar en España y dará a conocer al mundo que los éuscaros siguen luchando por su libertad tras la Guerra Civil.



Fotograma nº 34. Reunión de grupo.

En la oscuridad de la noche, los títulos de crédito de la película se suceden con las olas del mar de fondo. Y unos Guardias Civiles merodean por la zona de la playa. Después de un fundido a negro, se traslada al espectador a un espacio campestre, donde observamos que las ramas de un árbol son movidas por el viento, en lo que una voz en *off* lee un texto con estas palabras:

⁵⁶ Intxausti, A. “Arantxa Lazcano: Me gusta el cine que se hace con pasión”. En *Diario El País* [18 de septiembre 1993].

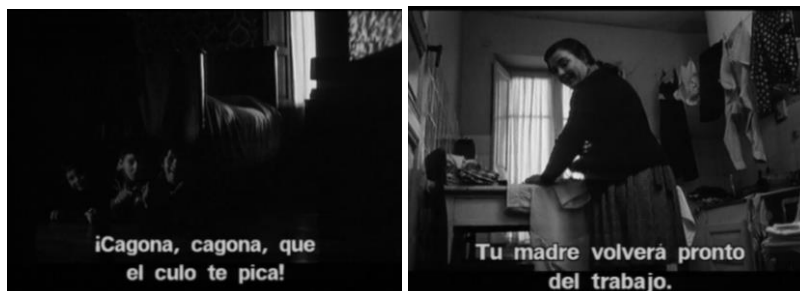
Si el tiempo, en sucesión única no fuera tan injusto, llegaría hasta la niña que nunca fui, y desnudaría lentamente el cuerpo que un día tuve, acariciándolo luego, centímetro a centímetro, hasta que aquellos ojos, tras los cuales un día miré, se cerraran en el más dulce de los sueños.

En esta introducción tenemos conocimiento de algunos datos principales: Juan (Carlos Panera) comienza a trabajar como viajante y su esposa Gloria (Klara Badiola) está delicada de salud y embarazada (véanse Fotogramas nº 35.a y 35.b.). Sin embargo, tras una elipsis temporal la narrativa se trasla al año 1952.



Fotogramas nº 35. a. Juan (izquierda) y 35.b. Gloria (derecha).

El film ubica al espectador en una vivienda y un movimiento de cámara simula el gateo de un bebé, que se introduce en un salón en el cual uno de estos niños comenta: “ahí viene Itziar”, a quien le cantan: “Cagona, cagona, que el culo te pica” en reiteradas ocasiones. Así pues, las voces de los niños se entremezclan con el llanto del bebé, que se retira del salón y se dirige a la habitación en la que su tía está planchando y ésta intenta calmar su llanto (véanse Fotogramas nº 36.a. y 36.b.).



Fotogramas nº 36.a y 36.b. Itziar gatea.

Más adelante la protagonista de este caso (Eider Amilibia) se escolariza y en el centro educativo deben hablar en castellano, pues la monja sermonea a las alumnas para que en sus casas lo hablen también. Aunque su padre, entre viaje y viaje, la corrige tanto a ella como a sus hermanas para que hablen euskera. Precisamente notamos ese interés por Juan para instruir a sus hijas hacia el nacionalismo vasco y resulta evidente la dualidad de Itziar, que vive entre dos universos. Por tanto, encontramos a una niña que gira en torno a dos universos y un film que contiene dos líneas de acción: la lucha por el independentismo vasco y la rutina diaria de la infancia y posterior adolescencia de la protagonista.

Por otro lado, somos conscientes de la discrepancia de su padre en que sus hijas sean bailarinas. Así se hace notar cuando su esposa le comenta que una joven conocida ha regresado de París para establecer una Academia de baile en la localidad y el señor se manifiesta en contra de la incorporación de su hija a la misma. Además, observamos que Gloria es una mujer creyente, pues así lo indica la cruz que porta en el cuello unido a los encuentros nocturnos que mantiene con el sacerdote del municipio (véase Fotograma nº 37), a quien le pone de manifiesto algunos problemas de la familia.



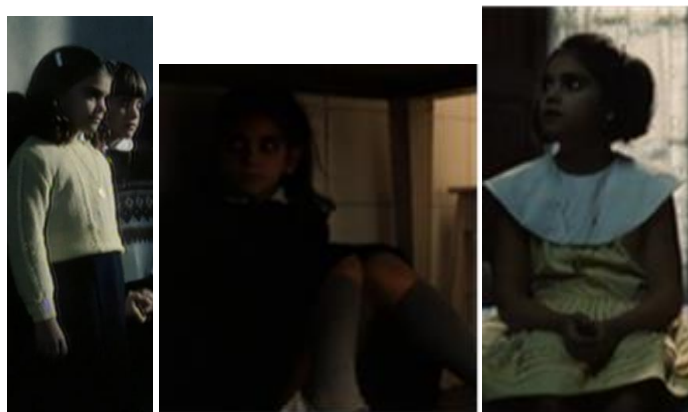
Fotograma nº 37. Encuentro entre Gloria y el sacerdote.

Tiempo después, la señora se queda encinta por cuarta vez y planea el nuevo alumbramiento en casa de su hermana Crucita. Posteriormente, como consecuencia de la fatiga de la niña y como recomendación médica, Itziar es enviada a un colegio interno, al que la trasladará su padre en coche bajo la idea de que la visitarán por Navidad. Con todo, tras las situaciones que descubrimos en la recta final de la narrativa se puede experimentar un *cliffhanger*, puesto que no percibimos un fin concreto en la protagonista y el clímax de este film está condicionado por su llegada a altas horas de la noche, lo que suscita el castigo por parte de su padre. Aunque realmente tenemos un desenlace abierto a la reflexión, pues puede tener varias posibilidades, ya que desconocemos qué hará con esa carta y esa cuchilla que transporta en su bolsillo. Aunque, al amanecer abre sus ojos a la luz del sol.

3.3.2. Estudio del caso de Itziar

Itziar es una niña de 6 años que suele portar vestuario oscuro, principalmente con prendas como vestido o falda y en tonos azul marino o cuadros burdeos, que denotan cierta tristeza y apagamiento. Complementados con alguna camisa y jersey blanco, que sugiere la inocencia y pureza de la infancia. A excepción del momento en que es

trasladada al internado, que porta un vestido de color amarillo (véanse Fotogramas nº 38.a. 38.b. y 38.c.). Además, se pone de manifiesto que padece signos de fatiga, motivo por el cual su madre expresa al médico que es demasiado poca cosa para su edad, a pesar de tomar unas pastillas tan fuertes. De manera que, puede entenderse que tiene algún tipo de retraso en su crecimiento.



Fotogramas nº 38.a. 38.b y 38.c. Vestuario de Itziar.

En lo que a su rutina se refiere, apreciamos que asiste al colegio. Un centro que cumple con la normativa estatal en cuanto a las características del aula, entre las que se encuentran principalmente la segregación por razón de sexo: todas son niñas en este caso, aunque en el patio se unen niñas y niños. Así que resulta evidente el sexismo y la educación nacional católica a la que se encuentran sometidas, pues se ve reflejado ante la presencia de la monja. La susodicha (véanse Fotogramas nº 39.a. y 39.b.) les habla en castellano y les reprende por su mal empleo de la lengua castellana: tanto en la ortografía como en la expresión oral.



Fotogramas nº 39.a. y 39.b. Regañina de la monja en clase.

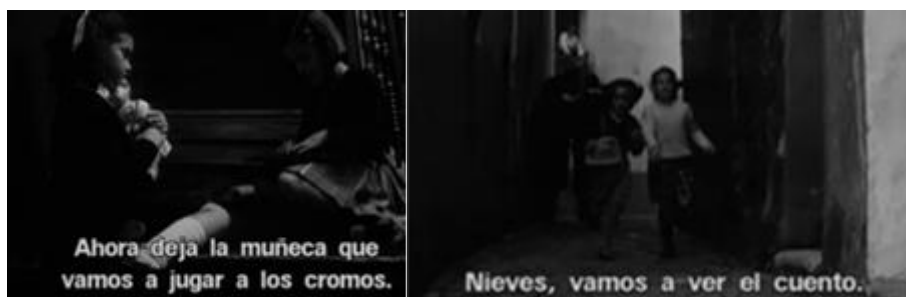
En este sentido, la religiosa considera que este problema lingüístico se puede ver condicionado por la preferencia del empleo de la lengua autonómica. Así pues, cuestiona quién habla vascuence y en principio ninguna de las alumnas alza la mano. Pero se dirige a algunas compañeras para reformularles la pregunta, concretamente a Miren, quien responde afirmativamente y le impone reproducir por escrito de forma reiterada: “no hablaré el vascuence en mi casa”. Idénticas actuación y sanción que lleva a cabo con Itziar.

Durante una de las cenas, Gloria pregunta a sus hijas quién ha tomado el bolígrafo de su padre, pero ninguna parece haber sido, así que esta señora se decanta por culpabilizar a Itziar. Por tanto, apenas retorna la figura masculina del hogar, su esposa pone de manifiesto que ha sido la protagonista, sin ningún indicio que la inculpe. Así pues, su padre la acarrea a su despacho, la golpea y le impone un doloroso castigo con el fin de que no toque más sus cosas (véanse Fotogramas nº 40.a. 40.b. y 40.c.). Tanto los golpes que recibe como la agresión en sus manos se muestran en pantalla de forma implícita.



Fotogramas nº 40. a. 40.b. y 40.c. Castigo.

Itziar tiene dos hermanas, pero siente más afecto hacia su vecina Nieves (Nere Illarramendi), con quien juega a las muñecas, a los cromos y leen cuentos (véanse Fotogramas nº 41.a. y 41.b.). Se mueve entre varias motivaciones: por un lado busca una respuesta afectiva, pues quiere ser aceptada tanto por la monja como por su padre. Por otro, procura hacer nuevas relaciones, pues se hace muy amiga de Sofía (Andrea Toledo), una chica procedente de Extremadura. Entre ambas se da una situación en la cual fusionan sus manos en señal de apoyo (véase Fotograma nº 42). Lo que condiciona otro de sus deseos: nuevas experiencias, de ahí que se lance con su amiga por el malecón, una acción que realmente le venía suscitando temor.



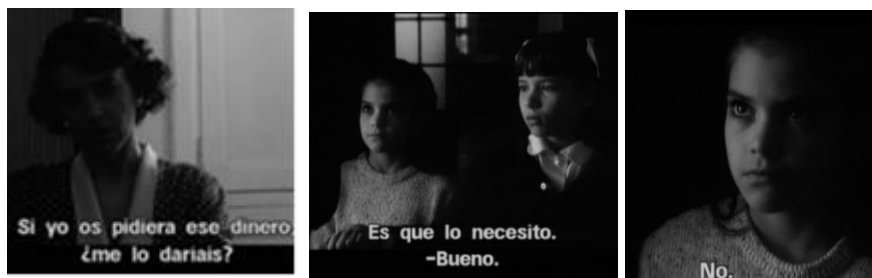
Fotogramas nº 41.a. y 41.b. Itziar juega con Nieves.



Fotograma nº 42. Fusión de manos.

En lo que se refiere a sus rasgos psicológicos, Itziar se muestra como una niña sociable, respetuosa, reservada y extremadamente apegada a su muñeca. Por lo que le advertimos cierto sentimiento de maternidad y exterioriza en este juguete el cariño que su madre no le demuestra. Además, su padre apenas está en casa como consecuencia de su trabajo de viajante. Aunque, en las escasas secuencias en las cuales se integra en su hogar, aprovecha para reñir a Itziar por cualquier cuestión insignificante.

En una secuencia determinada se pone de relevancia que no se comporta de forma obediente con su madre, pues ésta le solicita el dinero que ha capturado en el bautizo. En este momento, mientras que su hermana obedece al requerimiento, Itziar se niega (véanse Fotogramas nº 43.a. 43.b. y 43.c.). De este modo, apreciamos que no duda en proteger lo que considera de su propiedad, pues ya ha dispuesto el destino de sus monedas: invitar a su amiga y comprar un nuevo cuento.



Fotogramas nº 43.a., 43.b. y 43.c. Diálogo sobre el dinero recogido en el bautizo.

Por otro lado, desde su ubicación bajo de la mesa, Itziar observa las piernas a su madre y cuando la mujer percata de ello, la captura y le reprende, pues cree firmemente que ha estado llevando a cabo acciones obscenas (véanse Fotogramas nº 44.a., 44.b. y 44.c.). Aunque ciertamente, desconocemos si es mentirosa pues recordemos que anteriormente expresó la verdad a la monja en lo referido al dialecto en el que se comunica en su vivienda. Itziar recorre los espacios próximos a su entorno de forma autónoma y acompañada por sus amigos e igualmente, tanto de durante el día como en las noches. En este sentido, cabría mencionar que camina por la playa, por el jardín en el cual encuentra a Don Cosme, por el bosque al cual guía a su amiga Sofía y divaga por algunas calles. En una de ellas se da una situación inesperada, pues descubre que su madre ha terminado el trabajo e Itziar se oculta detrás de un muro para no ser advertida (véanse Fotogramas nº 45.a. y 45.b.). Además, resulta significativo nombrar que, en uno de sus paseos por las cercanías del parque, la niña grita el nombre de Manuel, posiblemente motivado por su visionado de la película *Marcelino, pan y vino* (Ladislao Vajda, 1954). A la par, se mueve por espacios interiores, entre los que cabría citar: la asistencia al colegio, el bloque de pisos en el cual se distrae con sus amigos la academia de baile a la que acude de forma oculta y al cine (véanse Fotogramas nº 46.a., 46.b y 46.c.). Precisamente a la sala de proyecciones acude en compañía de su amiga, pero reitera su visita a la misma de forma autónoma.



Fotogramas nº 44. a., 44.b. y 44.c. Itziar es encontrada bajo la mesa.



Fotogramas nº 45.a. y 45.b. Escenarios exteriores.

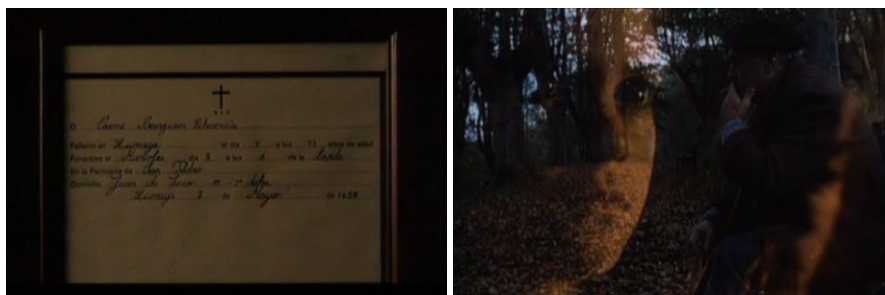


Fotogramas nº 46. a., 46.b. y 46.c. Escenarios interiores.

Itziar se presenta con la suficiente valentía como para moverse por los exteriores, caracterizados por la construcción de edificios que tienen la piedra como material principal. Precisamente, edificios ubicados en calles solitarias en las cuales el flujo poblacional parece escaso. Lo que, unido al material de construcción mencionado anteriormente, revela frialdad a la par que alejamiento emocional reflejado desde su familia, pues la figura paterna se preocupa fundamentalmente del asunto de la independencia autonómica. Una calidez que, efectivamente, logra encontrar en compañía de su grupo de

amigos en los espacios interiores, pues en uno de ellos se alumbran con velas.

Advertimos también que el universo Itziar está rodeado de cromos, de caramelos y de juegos. No obstante, la muerte gira en torno a su figura, pues se une a sus amigas para llevar a cabo la última visita a Don Cosme, después de percatar de su defunción. En esta secuencia, mientras sus amigas firman en el libro de asistencia, a través de un *flash back* se yuxtaponen una serie de fotogramas, ya que a Itziar le aparecen en la memoria momentos que ha compartido con este anciano (véanse Fotogramas nº 47.a. y 47.b.). Además, percibimos que tienen conocimiento de cuestiones importantes para él, pues Itziar le coloca la cartera en la mano, ya que estima que de este modo se alegrará.



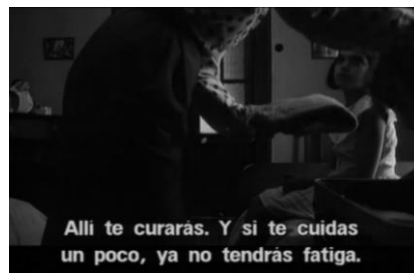
Fotogramas nº 47.a. y 47.b. Recuerdo de Don Cosme.

Otra secuencia que se revela significativa, se produce cuando Itziar acude al espacio campestre con su amiga Sofía, a quien le muestra unos objetos especiales que tiene guardados junto a las raíces de un árbol, protegidos de la lluvia. En este preciso instante, tomará uno de estos objetos y se harán una cisura en los dedos como forma de hermanamiento (véase Fotograma nº 48). Después de este gesto, la fatiga de Itziar se hace notoria y el médico comenta a Gloria que puede ser de tipo alérgico, para lo que considera beneficioso su traslado del municipio. Esta afección motivará la decisión de sus padres de trasladarla a un centro interno.



Fotograma nº 48. Hermanas de sangre.

Gloria le prepara el equipaje (véase Fotograma nº 49) y le pone de manifiesto que en el lugar al que se va a trasladar se aliviará si se cuida un poco. La despedida de sus amigos se lleva a cabo en una escena impregnada de cierta calidez, pues se conjugan emociones y abrazos (véanse Fotogramas nº 50.a. y 50.b.), ya que desconocen su regreso y le ponen de manifiesto que sentirán añoranza.

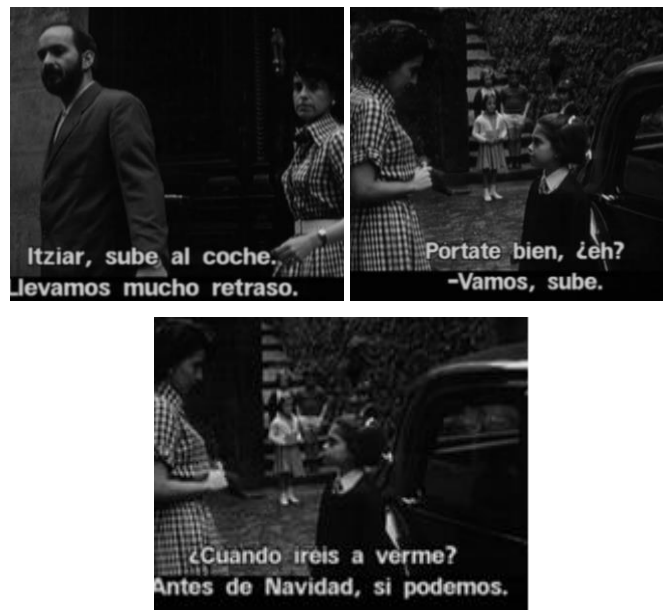


Fotograma nº 49. Preparación del equipaje.



Fotogramas nº 50.a. y 50.b. Itziar se despide de sus amigos.

Esta triste situación se rompe con la entrada de los padres de Itziar en escena, cuyos rostros permanecen inexpresivos pues con total insensibilidad la animan a apresurarse, sin la demostración de un mero gesto de afecto por ambas partes (véanse Fotogramas nº 51.a., 51.b y 51.c.). Aunque justo antes de entrar en el vehículo, Itziar pregunta a su madre cuándo la visitarán y le expresa fríamente que posiblemente antes de Navidad.



Fotogramas nº 51.a. 51.b y 51.c. Partida.

Su padre la traslada al centro y, precisamente a través de un fundido encadenado, se presenta una elipsis temporal, ya que en el siguiente plano se indica que nos encontramos en el año 1965. En este escenario, mientras la cámara permanece estática (véanse Fotogramas nº 52.a. y 52. b.), Itziar ya adolescente (Garazi Elorza), camina hacia adelante. Presentándose en una escena en la cual la voz en *off* de su padre locuta este escrito: “Querida hija te escribo para decirte que no podré ir a recogerte al colegio, tendrás que venir en tren, tu sola, tu hermana María Jesús se marcha dentro de una semana a Inglaterra y pasará allí todo un año...”.



Fotogramas nº 52 a y 52.b. Salida de Itziar del internado.

Con lo cual, en esta secuencia se yuxtaponen dos tiempos: el momento en cual ha recibido el escrito y, precisamente, el instante en el que efectivamente Itziar camina hacia adelante. Indudablemente toma su regreso de forma autónoma, tal como se ha encontrado estos años atrás respecto a su familia. Retorna a su hogar y se evidencia que sus padres no muestran interés en la unión de la familia sino en fragmentarla, como así se pone de manifiesto con la partida de su hermana a otro país.

Así pues, toma un tren que tiene como destino San Sebastián y aquí observa a un señor que transita apresuradamente por la estación mientras grita “¡Viva Euskadi libre!”. Justo en un instante, su presente se funde con su infancia (véanse Fotogramas nº 53.a., 53.b. y 53.c.), cuando su padre le exigía hablar en el dialecto vasco e Itziar cuestionaba el por qué a varios adultos de su alrededor. Floreciendo en su interior el intento de obtención de una seguridad inmaterial, principalmente motivada por una respuesta apta a su entendimiento referida a las raíces de su identidad autonómica.



Fotogramas nº 53.a. 53.b. y 53.c. Fundido al pasado.

A su regreso a casa, su amiga Miren (Amaia del Río) la telefona con motivo del desarrollo de una fiesta en el municipio. Mientras ambas bailan, unos chicos se acercan para proponerles esta actividad. Uno de estos chicos es José Luís (Asier Arriola), el hermano de su amiga, quien le formula unas preguntas relacionadas con su infancia, además de recordarle que era una chica muy cabezota y rodeada de secretos. Entre danzas, la noche se aproxima y como consecuencia de la lluvia el espacio quedará desierto (véase Fotograma nº 54).



Fotograma nº 54. Baile.

Huyen juntos apresuradamente en dirección a la playa y, sentados en este espacio, reflexionan sobre cuestiones referidas a la comunidad vasca. Ante lo que la adolescente expresa sus dudas, le transmite su inquietud al respecto y su intento de buscar respuestas (véanse Fotogramas nº 55.a., 55.b. y 55.c.). Aunque entre tanta charla, se olvidan de las horas e Itziar comenta que debe retornar, pues es bastante tarde. Durante este camino, el chico la somete a un interrogatorio para tener un mayor conocimiento sobre su seriedad y aparente tristeza de su comportamiento, pero recibe como respuesta que no está triste sino que ese precisamente es su carácter.



Fotogramas nº 55.a., 55.b. y 55.c. Reflexiones sobre el dialecto.

De su despedida se revela significativo que el joven procede a entregarle un poema y le pone de manifiesto que le gustaría repetir el encuentro (véanse Fotogramas nº 56.a., 56.b. y 56.c.). La ausencia de la iluminación rodea a los adolescentes de un ambiente amoroso, en una escena que culmina con un beso como muestra de afecto por parte de ambos, aunque caracterizados por cierta seriedad en las formas.



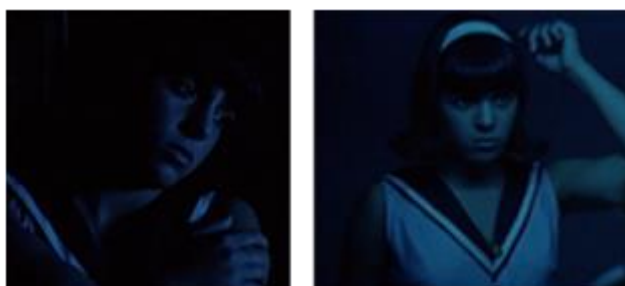
Fotogramas nº 56.a., 56.b. y 56.c. Despedida.

Finalmente, condicionado por su regreso a altas horas de la madrugada, se revela como clímax el encierro de Itziar en un armario empotrado en la pared, en el cual debe permanecer durante el resto de la noche. De esta forma, su padre le argumenta que aprenderá a qué horas debe retornar a la vivienda (véanse Fotogramas nº 57.a. y 57.b.). Precisamente esta frialdad reflejada en la figura de su padre provoca un resurgir en la adolescente con similares características.



Fotogramas nº 57. Castigo.

Desde luego, acompañamos a Itziar durante su estancia en el interior de este armario y, a través de un fundido en negro, somos partícipes de cierta frialdad que parece sentir por su cuerpo, pues se acurruca sobre sí misma (véase Fotograma nº 58.a.). Acto seguido, de forma desobediente, procede a salir de este espacio y se dirige al baño, donde cogerá un cepillo y se peinará mientras se observa frente al espejo (véase Fotograma nº 58.b.). Además de guardar en su bolsilo la hoja de una cuchilla, con la cual partirá de su vivienda hacia el exterior.



Fotogramas nº 58.a. y 58.b. Filtro azulado.

Transita por zonas ajardinada y se acerca a un árbol, cuyas ramas se mueven con el aire (véase Fotograma nº 59). Precisamente un elemento de la naturaleza que la vio crecer, pues estuvo presente en su infancia, aunque del que se tuvo que alejar por las razones familiares comentadas anteriormente. A este espacio natural venía huyendo de las garras de su

padre y respirando paz a la par que armonía y refugio, y aún en su adolescencia se aproxima a él para obtener el descanso que no tiene en su hogar (véase Fotograma nº 60). Igualmente, su visita puede interpretarse como un reencuentro con su pasado.



Fotograma nº 59. Reencuentro con el árbol.



Fotograma nº 60. Itziar se tumba junto al árbol.

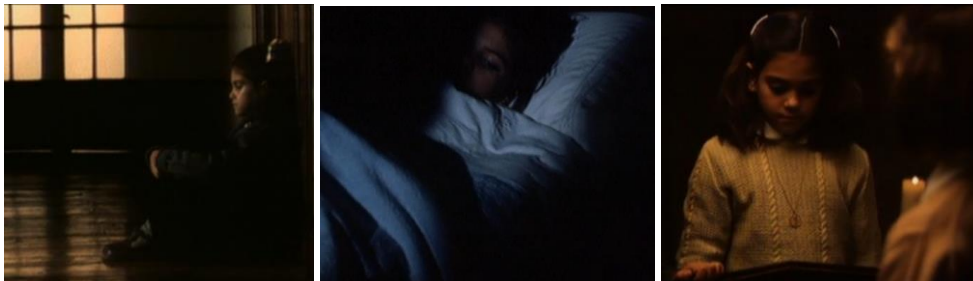
De forma estratégica ubica a sus costados unos elementos: una carta y la hoja de una cuchilla, cuya función desconocemos a priori. Aunque, instantes posteriores se torna de día paulatinamente y nos acercamos a su semblante desconcertante, que nos revela cierta seriedad a la par que desesperanza (véase Fotogramas nº 61.a., 61.b. y 61.c.).



Fotogramas nº 61.a. 61.b y 61.c. Subtítulos.

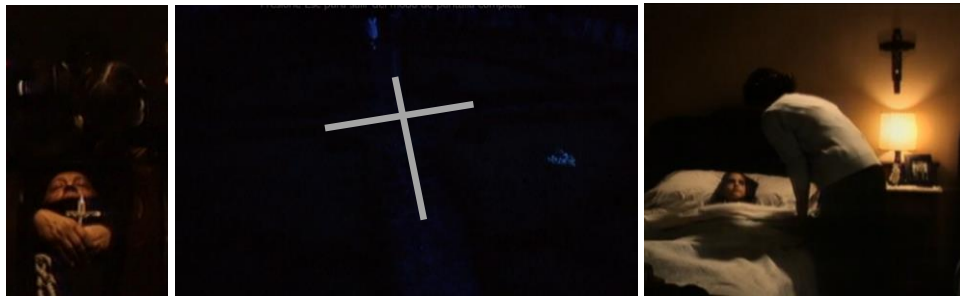
3.3.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En este apartado se analizan a continuación algunas de las estrategias que consideramos más destacadas respecto a la utilización del lenguaje audiovisual en el film. En lo que a iluminación se refiere, predominan la dureza y los fuertes contrastes tanto de día como de noche y en diferentes espacios interiores y exteriores (véanse Fotogramas nº 62.a., 62.b. y 62.c.). Esto se revela especialmente significativo en algunas situaciones. Como las que se producen durante la reflexión de Itziar en el pasillo de su vivienda, la despedida fúnebre de Don Cosme y la reunión con sus amigos en un bloque de pisos, donde acuden a jugar a los espíritus bajo la iluminación de una vela, dotando así estos momentos de una particular calidez. Sin embargo, encontramos una luz más natural en secuencias como en aquella en la que Itziar acude a la playa a lanzarse por el malecón.



Fotogramas nº 62.a. 62.b. y 62.c. Iluminación en interiores.

Respecto a la utilización de los códigos visuales, entre las formas destacadas citamos las cruces en diferentes espacios. Se trata asimismo de una forma implícita en la yuxtaposición de los cuatro caminos esbozados en el parque a través del cual transita la protagonista (véanse Fotogramas nº 63.a., 63.b y 63.c.). Igualmente resultan de interés los filtros de color azulado que han sido empleados, pues simbólicamente este color frío está estrechamente relacionado con la insensibilidad y el hermetismo manifiestos en los padres de Itziar. Asimismo subrayamos también la presencia de líneas verticales en los barrotos de las escaleras, la forma del árbol que resulta trascendental en la vida de Itziar, las patas de la mesa y las barras que conforman el escenario delante del que baila en su adolescencia (véanse Fotogramas nº 64.a., 64.b., 64.c. y 64.d.).



Fotogramas nº 63.a. 63.b. y 63.c. Presencia de cruces.

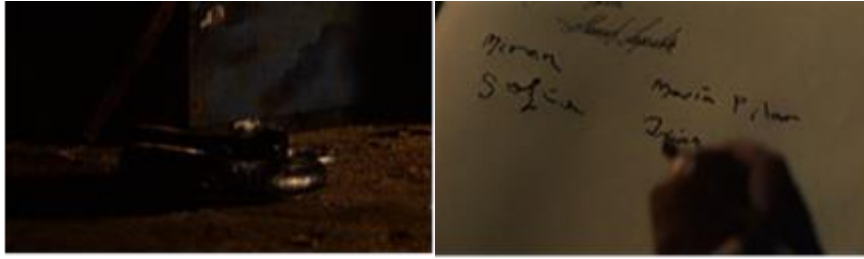




Fotogramas nº 64.a., 64.b., 64.c. y 64.d. Elementos verticales.

En cuanto a los códigos sonoros empleados, llaman la atención las voces *off* que sirven como vehículo de las palabras que se pronuncian al principio y al final del film acerca de la añoranza hacia la etapa infantil. Además de una canción que escucha Itziar de alguna vecina de su bloque: “tengo una muñeca vestida de azul...”. También cabe hacer referencia a lo concerniente a la música extradiegética, ya que se acentúa su utilización para enfatizar emociones en situaciones como el entierro de Don Cosme. Asimismo, resultan relevantes algunos ruidos, tales como el del mar en conjunción con las ramas del árbol movidas por el viento. Aparte de ello, también se revelan trascendentales los silencios en las escenas en las cuales Itziar reflexiona en el pasillo de su vivienda y cuando intenta dormir por las noches.

Por otro lado, en referencia a los aspectos sintácticos, de la planificación destacamos los encuadres generales en los que se ubica la figura de Itziar en las proximidades del árbol en el espacio campestre y que a través de planos medios se suele presentar en compañía de sus amigas. Los planos detalle se destinan a resaltar elementos que resultan importantes para Itziar, como por ejemplo los zapatos localizados en el interior de la academia y la dedicatoria a Don Cosme (véanse Fotogramas nº 65.a. y 65.b.).



Fotogramas nº 65.a. y 65.b. Planos detalle.

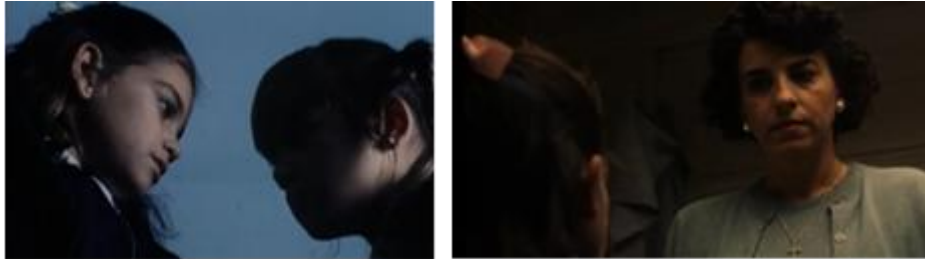
También conviene subrayar que una serie de planos cortos frontales introducen al espectador en las emociones de Itziar. Aunque resultan reveladores los planos dorsales de Itziar, mediante los cuales parecen ignorarse las reacciones y los gestos de su rostro. Esto puede apreciarse en las secuencias desarrolladas en la playa y cuando retorna a su vivienda, cuando se percata de que no puede abrir la puerta (véase Fotograma nº 66).



Fotograma nº 66. Plano desde atrás.

Acerca del uso de la angulación de la cámara, observamos que Itziar suele representarse a través de una angulación neutra en relación con sus amigas, para manifestar cierta equidad entre las niñas. Aunque, por otro lado, cuando se enfrenta a su madre en distintas situaciones, la postura de la niña se muestra a través de una angulación en picado y la superioridad de la figura de su madre se plasma desde una perspectiva en contrapicado. Desde luego, con este tipo de encuadre pueden destacarse también otras escenas como aquella en la que Itziar mantiene una conversación con su

amiga Miren en el aula y también la situación desarrollada en la playa, cuando se ubican sobre el malecón (véanse Fotogramas nº 67.a., 67.b. y 67.c.). Entre los momentos en los que se representa la debilidad de Itziar a través de la angulación en picado conviene citar la secuencia en la que la niña está tumbada en el espacio campestre (véase Fotograma nº 68).



Fotogramas nº 67.a. 67.b. y 67.c. Angulación en contrapicado.



Fotograma nº 68. Angulación en picado.

Se pueden observar también otro tipo de angulaciones que resultan más atípicas. En este sentido, la angulación cenital se emplea, por ejemplo, para mostrar a Itziar en la zona inferior del malecón (véase Fotograma nº 69). Por

otro lado, la angulación nadir la encontramos en la postura del difunto, exactamente en la agrupación de los cuatro rostros de las niñas que contemplan su figura (véase Fotograma nº 70).



Fotograma nº 69. Angulación cenital.



Fotograma nº 70. Angulación nadir.

Finalmente, tanto los movimientos de la cámara como indudablemente los planos medios ya referidos desempeñan un papel trascendental, puesto que se cierran convirtiéndose en planos cortos a través de movimientos de la lente de la cámara en forma de *zoom in*. Aunque en otras ocasiones tenemos significativos movimientos de *travelling* que nos guían por los desplazamientos de Itziar a través de los distintos espacios exteriores. Aparte de ello, consideramos también un recurso interesante la ralentización de imagen que se presenta en su adolescencia, cuando Itziar gira en torno a sí misma (véase Fotograma nº 71), lo cual al mismo tiempo se combina con un movimiento de *travelling* circular.



Fotograma nº 71. Ralentí del baile de Itziar.

3.4. Las ratas (Antonio Giménez-Rico, 1997)

3.4.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Antonio Giménez-Rico se muestra defensor de la singularidad lingüística y transmite su interés por narrar las historias de manera personal. Precisamente un aspecto común en muchas de sus producciones resulta ser su interés por tratar la temática de la Guerra Civil y la dictadura franquista, como se presenta en *Catorce estaciones* (1991), *Tres palabras* (1993), *Hotel Danubio* (2003) y *El libro de las aguas* (2008). Compartiendo algunas de ellas la contextualización en entornos rurales, como en los casos de *El disputado voto del señor Cayo* (1986) y *Las ratas* (1998). Este último film cumple con nuestros criterios establecidos para el presente análisis y se analiza a continuación.

Las ratas está inspirada en la novela de Miguel Delibes que lleva el mismo título (1962). Este film presenta una visión de la Castilla honda, profunda y la cruda realidad a la que se debían enfrentar una serie de personajes en defensa de su libertad y supervivencia. La diégesis introduce al espectador en una familia monoparental conformada por un padre (José Caride) y su hijo Nini (Álvaro Monje), quien no posee más estudios que la formación que aprende del entorno natural en el que se integra. Ambos sobreviven ejerciendo de rateros, esto es, cazando y vendiendo ratas de agua. Aunque

se cobijan en una cueva un poco alejada del pueblo de la cual las autoridades los pretenden deshauciar por razones de estricta seguridad. Así que, la corporación municipal, con el alcalde a la cabeza, hace pública la decisión de desalojo (véanse Fotogramas nº 72.a. y 72.b.), pero el anciano se resiste a llevarla a cabo, pues expresa que la cueva es suya tantas veces como le proponen otras alternativas, no accediendo a ninguna de ellas.



Fotogramas nº 72.a. y 72.b. Lectura de la orden de desalojo.

En lo que a supervivencia de los vecinos se refiere, hacemos hincapié en la situación que se produce en la cuadra, en la cual varios compañeros esperan que el hermano del pastor ordeñe la vaca y muestran su sorpresa, porque ha conseguido más cantidad de leche que el día anterior. El ordeñador confiesa que puede comunicarse con estos animales, porque basta con hablarles con cariño. Además, se hace referencia al color verde de forma simbólica, pues el pastor pone de manifiesto su idea de pintar el establo en esta tonalidad, pues aumentaría el rendimiento del animal. Ciertamente es que el verde representa la viveza y la unión del pasado con el presente (Ferrer, 1999, p. 123), aunque también la vegetación, el progreso y el bienestar (Ferrer, 1999, p. 195) precisamente ausentes en este film. Además de la esperanza, esa que mantienen mientras esperan que el cielo les proporcione lluvia para las cosechas del campo. Sin embargo, anquilosados en la fe y la creencia en Dios acuden a misa y a sucesivas procesiones con el simple propósito de suplicar el fin de esa sequía (véanse Fotogramas nº 73.a. y 73.b.). Precisamente una pena y estancamiento que resultan visibles,

pues somos testigos del desecamiento de las tierras a través de las panorámicas captadas en los meses de otoño e invierno. Incluso manifiesta en las conversaciones diarias y los semblantes tristes de los vecinos, fiel reflejo de esa carencia y esa pobreza en las cuales se encuentran inmersos.



Fotogramas nº 73. a. y 73.b. Vecinos acuden a actos religiosos.

Finalmente, el clímax se produce con la trifulca del señor de Torrecillórgo contra Luisito con un tronco como arma mortal. Una pelea que tendrá como desenlace la muerte de este forastero y su perro. Precisamente un film que, en palabras de Antonio Giménez-Rico, supone “una forma de evidenciar la miseria, el atraso y el olvido en el que vivían mucho pueblos y campesinos de mi tierra, Castilla. En los años 50 y hoy, todavía”.⁵⁷ Con la que que confiesa que intentó no demostrar, sino mostrar una tremenda realidad, en la cual:

Los campesinos vestían y vivían así, de forma miserable. En un entorno en que la naturaleza no siempre es idílica y muchas resulta hostil y violenta. No eran muy conscientes de que además vivían en un sistema dictatorial y sin libertades. Sus problemas inmediatos eran otros y otras sus preocupaciones.⁵⁸

⁵⁷ Entrevista realizada por la autora a Antonio Giménez-Rico. 9 de noviembre de 2015.

⁵⁸ *Ídem.*

3.4.2. Estudio del caso de Nini

Nini aparenta unos 10-12 años de edad y se presenta con vestimenta oscura compuesta de chaqueta y jersey, pantalón pesquero junto a distintos complementos como una bufanda alrededor del cuello y una boina. Además, durante la primavera su vestuario torna un poco y porta camisas blanca u oscura (véanse Fotogramas nº 74.a. y 74.b.), pero no descubre sus extremidades posteriores con prendas cortas. Aunque, independientemente de la estación temporal, deja ver las piernas con prendas de este tipo.



Fotogramas nº 74.a. y 74.b. Vestuario de Nini.

Precisamente estos tonos oscuros que porta Nini usualmente en su vestuario pueden tener diferente significación en función del escenario y las circunstancias. En concreto, en su entorno representan la austeridad (Ferrer, 1999, p. 146), condicionada por su supervivencia con las cuestiones mínimas e imprescindibles como suponen simplemente comida y resguardo, utilizando meramente unas velas o fogata para iluminarse y entrar en calor durante las noches (véanse Fotogramas nº 75.a. y 75.b.). Además, entendemos que el emplazamiento superior de la cueva en la que residen representa el poder que encarnan en el pueblo, pues niegan toda orden de desalojo y son requeridos por los vecinos para el suministro de ratas u otras cuestiones referidas al espacio natural en el cual conviven.



Fotogramas nº 75.a. y 75.b. Nini y su padre habitan en la cueva.

El chico recorre las zonas exteriores de forma autónoma tanto de día como de noche, aunque resulta obvio que no se separa de su animal de compañía: Chita, su perra. Sus actuaciones indican que nos encontramos con un chico chistoso, pese a su aparente seriedad, pues coloca su boina a un muñeco construido de nevisca y orina sobre el suelo colmado de nieve mientras delinea figuras (véanse Fotogramas nº 76.a. y 76.b.). Aunque, en la secuencia en la cual se desarrolla esta última acción, se revela significativa la actuación de este animal, pues se torna hacia atrás, resultando manifiesto su adiestramiento. Se revela significativo confrontar esta actuación del animal con la del padre de Nini, pues este adulto se comporta de manera incívica, haciendo uso de la violencia para proteger lo que considera su propiedad y estas actuaciones entendemos que guardan relación con la filosofía de Thomas Hobbes, precisamente en lo referido a la consideración respecto a que el hombre resulta ser un lobo contra el hombre. Así pues, deducimos que el film deja entrever que un animal, realmente un ser vivo que no tiene capacidad de pensar, actúa de una forma más respetuosa con las personas que un ser humano.



Fotogramas nº 76.a. y 76.b. Nini orina en la nieve.

Conviene tener en cuenta que la motivación de Nini viene determinada por un deseo básico, que lo intenta satisfacer de forma inmaterial: el acto de observar el hábitat natural que lo rodea y aprender del mismo. Aunque, indudablemente entra en juego lo material, pues esta supervivencia necesita elementos materiales como es la carne. Aunque en el fondo Nini es un gran amante de los animales y muestra su rechazo hacia quienes hacen uso del maltrato hacia éstos. En este sentido, cabría mencionar la escena explícita de la matanza de un cerdo, ante la que el centenario muestra su disconformidad (véanse Fotogramas nº 77.a., 77.b. y 77.c.).



Fotogramas nº 77.a., 77.b. y 77.c. Matanza.

Una matanza que tendrá que presenciar y ejecutar inexcusablemente Nini, mostrándose incómodo ante la misma y con cierto rostro afligido (véase Fotograma nº 78.a. y nº 78.b.). Ahora bien, podríamos entender que pretende obtener una respuesta afectiva por parte del público ahí reunido, pues consiete llevarla a cabo, pese a su amor incondicional a los animales.

En cambio, su padre tiene las manos manchadas de sangre y exterioriza una actitud impasible a la par que desafiante.



Fotogramas nº 78.a. y 78.b. Actitud de Nini ante la matanza.

Cabría resaltar su respeto incondicional a los animales, pues lo observamos en otras situaciones en las cuales su afecto hacia los éstos resulta evidente. Y ésto se produce en algunas escenas, entre las que resulta significativo mencionar uno de sus paseos, pues encuentra a un perro abandonado al que acoge. Asimismo también resulta significativa la situación en la cual unos roedores provocan daño a Chita, pues procede a frotarle una planta por el ojo con extremo cuidado. Incluso, se hace evidente que este respeto por lo animales no suele ser compartido por el resto de los vecinos. Como supone la secuencia en la cual Doña Resu prohíbe la entrada de su animal de compañía, pero Nini le pone de manifiesto que en ese caso, él no entra. A ello le sumamos la situación en la cual Sime se traslada en una carreta en cuya zona trasera un perro se encuentra encadenado (véase Fotograma nº 79).



Fotograma nº 79. Maltrato animal.

En su cotidianidad, Nini aconseja a sus vecinos sobre temas relacionados con los animales y pronostica la lluvia, como se produce en el momento en el cual emerge humo de una chimenea y grita “humo al cielo, agua en el suelo, mañana lloverá”. Aparte de la escena en la cual mira firmemente hacia el exterior de la cueva y avisa “padre ya está aquí el agua” y ciertamente la lluvia emana del cielo. Por otro lado, lejos de ser un chico que ignore a sus mayores, advertimos que empatiza con ellos, pues así se produce cuando un vecino le comenta que el centenario se encuentra muy grave. Motivo por el cual se acerca a visitarlo y, precisamente esta escena, en la cual se representa la agonía del anciano, supone un choque generacional entre ambos que tiene como punto de conexión el amor de ambos hacia los animales (véase Fotograma nº 80), pues así se hace evidente en la anterior situación de la matanza.



Fotograma nº 80. Nini visita al centenario.

En otra ocasión, Nini encuentra que Sime se está autolesionando en el campo y suplica al chico que la humille para poder purgar sus pecados de esta forma. Sin embargo, el chico se niega y esta señora le expresa que aprenda a obedecer a las personas mayores. No obstante, Nini reacciona con su huida de forma apresurada. Humillaciones que nuevamente le solicita que lleve a cabo cuando acude a visitarla ante su inmediato fallecimiento (véase Fotograma nº 81).



Fotograma nº 81. Nini visita a Sime.

Finalmente Nini se encuentra con Luisito justo cuando este forastero está cazando ratas de agua. No obstante, entra en escena el padre del niño y el muchacho será testigo oculto de lo que se va a llevar a cabo (véase Fotograma nº 82). Que precisamente está motivado por la advertencia de peligro que siente su padre, pues percibe que está en riesgo su medio de subsistencia. Así pues, el anciano termina de forma drástica con la vida de su contrincante utilizando el tronco de un árbol, lo que tiene como desenlace un cambio de actitud en Nini. Desde luego, después de esta actuación de su progenitor, el niño se muestra favorable al desalojo de la cueva, pues prevee las consecuencias que se van a avecinar. Sin embargo, el ratero mantiene viva su insistencia de que la cueva y las ratas son de su propiedad (véase Fotograma nº 83).



Fotograma nº 82. Nini observa la pelea.



Fotograma nº 83. Rostro del ratero tras el asesinato.

3.4.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

Analizamos a continuación los aspectos más destacados de la utilización del lenguaje audiovisual en el film analizado. En primer lugar, respecto al empleo de la iluminación, se advierte usualmente una atenuación en espacios exteriores durante el día. Esto se aprecia, por ejemplo, en los paseos de Nini por el espacio campestre que lo rodea (véanse Fotogramas nº 84.a. y 84.b.). En cambio, la iluminación dura se presenta en el espacio interior en el cual Nini y el ratero conviven: la cueva, donde se alumbran con candiles. Aparte de otros escenarios como el bar y las habitaciones en las cuales yacen Sime y el centenario (véanse Fotogramas nº 85.a., 85.b y 85.c.). Además, entre algunos momentos de oscuridad destacamos también la escena nocturna en la cual Nini descubre que su padre ha abandonado a unos cachorros (véase Fotograma nº 86).



Fotogramas nº 84.a. y 84.b. Iluminación suave.



Fotogramas nº 85.a., 85.b. y 85.c. Iluminación dura en interiores.



Fotograma nº 86. Iluminación dura en exteriores.

En cuanto a los aspectos morfológicos, los códigos sonoros que consideramos más relevantes proceden fundamentalmente de ruidos de elementos de la naturaleza, como los pájaros, los árboles y los arbustos movidos por el viento, además del agua de la lluvia al caer al suelo. Respecto a los códigos visuales, destacan las líneas verticales, principalmente en las jaulas de los animales de compañía de Doña Resu, los cabeceros de la cama de Sime y del centenario (véanse Fotogramas anteriores nº 85.a. y 85.c.) y una baranda ubicada e la Iglesia. Significativa también resulta la presencia de las cruces en distintos emplazamientos,

como la Iglesia, la portada por Doña Resu y adherida en las cajas fúnebres (véanse Fotogramas nº 87.a. y 87.b.).



Fotogramas nº 87.a. y 87.b. Líneas y formas.

Los colores predominantes son el castaño, el gris y el negro, principalmente en el vestuario de los distintos personajes y en el mobiliario del bar y la vivienda de algunos vecinos a los que Nini acude a visitar, pues en la cueva están desprovistos de ello. Ciertamente, estos colores oscuros contrastan con el tono sugerente de las cortinas de la habitación del centenario, pues son de tela roja (véase Fotograma nº 88). Por otro lado, cabe mencionar un aspecto significativo en lo que a códigos textuales se refiere, pues se presenta un cartel adherido a una pared que indica “Nitrato de Chile”, el primer abono nitrogenado para la agricultura que empezó a ser imprescindible para revitalizar las cansadas tierras de Europa. Este elemento despierta un particular interés, ya que se pone de manifiesto en reiteradas ocasiones la sequía que afecta al conjunto de los vecinos, aferrados únicamente a este medio de vida.



Fotograma nº 88. Cortinas rojas de la habitación.

Respecto a los elementos sintácticos, el tipo de angulación predominante suele ser neutro. No obstante, cabe destacar ciertas secuencias protagonizadas por el padre de Nini es las cuales se muestra en una posición de superioridad a través de la perspectiva del contrapicado. Otra excepción se produce cuando Nini se muestra mediante la angulación en picado en relación con un cazador que transita bajo su lugar de residencia. Ahora bien, precisamente la cámara está ubicada detrás de la figura infantil (véase Fotograma nº 89).



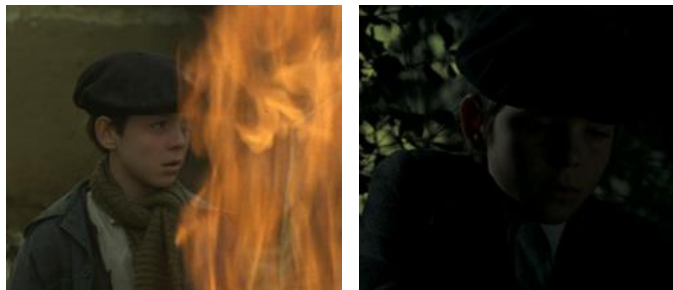
Fotograma nº 89. Angulación en picado.

Continuando con la planificación de elementos, es necesario hacer hincapié en que encontramos principalmente planos muy abiertos, entre los que cabe subrayar especialmente los planos generales. A través de la utilización de este tipo de planos se presentan y se describen los espacios naturales entre los cuales se encuentran inmersos los personajes (véanse Fotogramas nº 90.a y 90.b.) e igualmente aquellos en los que se recrea emocionalmente el protagonista, ya que manifiesta especial afecto hacia la naturaleza que le rodea. Además de este tipo de planificación en exteriores, en los interiores predominan los primeros planos y planos medios, lo cual está condicionado principalmente porque la cueva, residencia habitual del personaje, es un espacio particularmente estrecho y hermético. Este tipo de planos también se emplea en espacios exteriores pues, por ejemplo, de esta forma se introduce al espectador en los sentimientos de Nini, justo en las secuencias

en las cuales una criatura animal está siendo sacrificada o agredida de alguna manera (véanse Fotogramas nº 91.a. y 91.b.).



Fotogramas nº 90.a. y 90.b. Planos generales de Nini.



Fotogramas nº 91.a. y 91.b. Primeros planos y medio-corto.

Para finalizar, nos ocupamos del análisis de los movimientos de cámara. En este sentido, se percibe claramente la yuxtaposición entre ligeros *travelling* en las carreras de Nini por el espacio campestre y el uso de la cámara estática. Ello se relaciona estrechamente con la lentitud predominante en el desarrollo de las escenas a lo largo del film y con la tranquilidad de los personajes a la hora de ejecutar las acciones. Por ejemplo, puede apreciarse claramente en las visitas de Nini a los enfermos, en la ayuda que presta al pájaro para salir de la trampa y en su lentitud mientras le cura el ojo a su perra Chita.

3.5. *Gracias por la propina* (Francesc Bellmunt, 1997)

3.5.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Francesc Bellmunt presenta una extensa trayectoria de asociacionismo profesional y de colaboración en medios de información en revistas de humor. Además, ha participado en entidades públicas relacionadas con la Cinematografía, entre las que cabría mencionar el Colegio de Directores de Cine Cataluña y la Oficina catalana de Cine, en cuya junta está integrado desde 2004. Resulta significativo mencionar también que este director tiene una estrecha relación con el estilo marginal que formuló el denominado tercer cine, canalizando un espíritu revolucionario (Escribano Buendía, 2008, p. 44). Aparte de ello se unió a partidos políticos, pues en el año 2000 se incorpora a Esquerra Republicana, concretamente en el área de Cine de la sección de Cultura. En lo que a su trayectoria se refiere, ha realizado cortometrajes, ha escrito y dirigido multitud de largometrajes y entre ellos varias adaptaciones de algunas novelas de Ferran Torrent como *Pastel de sangre* (1973), *Pan de ángel* (1983), *El complot de los anillos* (1988) y *Gracias por la propina* (1996). Precisamente este último film cumple los criterios establecidos para el presente estudio y se analiza a continuación.

Gracias por la propina toma como referencia la novela escrita por Ferrán Torrent y se localiza en una pequeña localidad de la comunidad valenciana durante los años del franquismo. Este discurso audiovisual se presenta en forma de *flash back* y revela una yuxtaposición del castellano y del dialecto de la comunidad autónoma valenciana. Siendo éste último el más predominante en los diálogos y en la voz narradora del relato.

La introducción presenta a dos hermanos: Ferrán (Sergi Ruiz -niño- y Francesc Mas -adolescente-) y Pepín (Pau Herrero -niño- y Naim Thomas -adolescente-), quienes colaboran con su madre (Mercedes Lleixà) en las

tareas domésticas. No obstante, tras un suceso inesperado, como es el fallecimiento de su padre, se trasladan a la vivienda de su abuelo. Más adelante su madre también pierde la vida y, tanto sus tíos Tomás (Santiago Ramos) como Ramonet (Juli Mira) y el abuelo (véanse Fotogramas nº 92.a., 92.b. y 92.c.) se hacen responsables de su tutela legal. Entre todos conforman una unidad familiar liberal y diferente a la tradicional, manteniendo en desconocimiento a los niños sobre el suceso acaecido a su madre. Hasta que el director del colegio le confiesa a los hermanos el trágico hecho.



Fotogramas nº 92.a., 92.b. y 92.c. De izquierda a derecha: tío Tomás, tío Ramonet y el abuelo.

El abuelo va reflejando cierto deterioro, por lo que llega a necesitar una máquina para respirar. Además, Ramonet menciona a su hermano Tomás el especialista Pedro Zarco y la posibilidad de una operación que tiene un excesivo coste. Aunque realmente ésta no lo sanaría definitivamente, pues solo alargaría ligeramente su existencia. Durante su agonía, un sacerdote se presenta en la vivienda familiar y éste recibe la negativa de Tomás, siendo invitado a marcharse, pues no está de acuerdo con la extremaunción. Ante lo que el religioso responde que ese acto forma parte del reglamento espiritual y legal del país. Como consecuencia de esta infracción, se produce una trifulca entre varios oficiales de la benemérita y algunos amigos del fallecido, pues las fuerzas de seguridad comentan que el cadáver del anciano no puede descansar en el nicho familiar por órdenes del alcalde.

3.5.2. Estudio de los casos de Ferrán y Pepín

Ferrán y Pepín están escolarizados en un centro religioso, pues así se evidencia con la presencia de un sacerdote. El vestuario de ambos hermanos se va transformando en las distintas secuencias, en las cuales portan desde uniforme a rayas de color azul marino hasta traje de chaqueta de color gris y posteriormente en su adolescencia ambos lo adaptan a su estilo particular (véanse Fotogramas nº 93.a., 93.b. 93.c., 93.d. y 93.e.).



Fotogramas nº 93.a., 93.b., 93.c., 93.d. y 93.e. Vestuario de Ferrán y Pepín.

Por otro lado, se revela cierta desobediencia cuando son reñidos por el sacerdote y por la maestra como consecuencia de sus deficientes calificaciones. Se observa que su formación está rodeada de cierta confusión, como consecuencia de ambos lenguajes entre los que conviven y ésto les origina un vocabulario deficiente además de errores ortográficos. Así se detecta cuando “El Gamenyo” (Eloi Yebra), uno de los estudiantes del colegio, expresa que su padre es “maleante”, pues se dedica a trabajar con la “malea” de las acequias. Una expresión incorrecta que la maestra Doña Pepita corrige y hace hincapié en que se trata de “maleza”.

Tras la mudanza efectuada a la vivienda familiar, es el tío Tomás quien traslada y recoge diariamente del centro a Ferrán y Pepín. Aunque, más adelante serán los hermanos quienes se trasladan al centro escolar en autobús. No obstante, aparte de la vida escolar, raramente se desplazan de forma individual, pues recorren diferentes escenarios tanto de día como de noche, pero en compañía de los adultos que tienen su tutela legal.

Por otro lado, ambos hermanos se interesan por el deporte, especialmente el fútbol y entrenan en el patio del centro educativo. Aunque se da una situación en la cual uno de los hermanos demuestra su conflictividad e insulta a un compañero. Motivo por el cual es reñido por el sacerdote, responde manifestando fuerte agresividad y ello propicia su expulsión del centro (véase Fotograma nº 94).



Fotograma nº 94. Los hermanos agreden al sacerdote.

Después de la mencionada expulsión, Tomás expresa a Ferrán y a Pepín que un curso más no los va a hacer más espabilados y comienza a tratarlos como si se fuesen adultos, acercándolos a un ritmo de vida rodeado de excesos, hábitos tóxicos y relaciones sexuales prematuras. Como supone su asistencia a local de lucha libre y a un cabaret. Precisamente en este escenario, una señora baila y muestra su torso ante al público asistente, entre los cuales se encuentran mayores y niños.

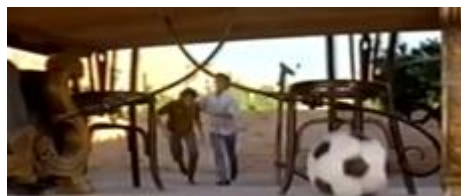
Por otro lado, su tío Tomás les presenta a varias mujeres con las cuales intenta mantener una relación sentimental y los exhibe como si se tratase de

sus hijos. En este sentido, algunas de estas mujeres no parecen responder amablemente, pero una dama en particular les pregunta sus nombres y accede a encenderles un cigarrillo a ambos hermanos, simulando interés en introducirse en el seno de esta familia, pero este acto demuestra ausencia de interés en la salud de ambos menores de edad (véase Fotograma nº 95).



Fotograma nº 95. Ferrán y Pepín fuman.

Conviene matizar que, en lo referido al deporte, el balón adquiere un papel importante en la vida de los muchachos, pues está presente en diferentes situaciones entre las que mencionamos su utilización en el partido del colegio y como objeto de sorteo. Precisamente como figura de rifa lo encontramos cuando Tomás acude a vender whisky de contrabando y lo pone de manifiesto al encargado del local. También enfatizamos su presencia en una secuencia significativa que se produce cuando este elemento se encuentra ubicado bajo la mesa del patio de la vivienda familiar, pues a través de una elipsis temporal se conduce a la juventud de los hermanos (véase Fotograma nº 96).



Fotograma nº 96. Balón ubicado bajo la mesa.

Entre otras experiencias vividas por los adolescentes junto su tío Tomás, cabría mencionar como significativos los almuerzos desarrollados en un restaurante. En este espacio se da una situación en la cual la camarera muestra parte de su busto mientras ofrece un plato de comida a uno de los hermanos y éste se muestra pasmado (véanse Fotogramas nº 97.a. y 97.b.).



Fotogramas nº 97.a. y 97.b. Los chicos conversan con Flora.

Un detalle que apreciamos significativo viene por parte de un cordero. En relación a ésto, claramente se evidencia la referencia al toreo, pero vemos que se hace con un animal más frágil (véase Fotograma nº 98). En este sentido, conviene recordar que junto al fútbol mencionado anteriormente, la actividad del toreo también resulta relevante en el período histórico en el cual se integran estos personajes. Por otro lado, los chicos presentan una evolución psicológica, pues van siendo conscientes de las finanzas familiares pese a los alocados ritmos de vida de Tomás. Ésto se ve reflejado en la situación en la cual recibe la primera propina, pues reflexionan durante un breve lapso de tiempo y proceden a entregar una parte de la misma a los adultos, con el fin de ser destinada a los gastos del hogar.



Fotograma nº 98. Torean a un cordero.

3.5.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

Nos ocupamos en este apartado de las cuestiones más significativas que hemos observado en referencia a la utilización del lenguaje audiovisual en el film analizado. En primer lugar, respecto al uso de la iluminación, en esta obra se alterna cierta dureza con la búsqueda de la suavidad. Precisamente la dureza a la que nos referimos se aprecia en la situación de agonía del abuelo, quien recibe una ligera luz que lo ilumina a través de la ventana de la habitación. Esto da lugar a ciertos contrastes, ya que las sombras nocturnas se reflejan en su cama (véase Fotograma nº 99. a.). Por el contrario, se revela significativa la luminosidad manifiesta en el local de alterne al que acude Tomás con sus sobrinos (véase Fotograma nº 99. b.), la cual se complementa con una serie de elementos decorativos de colores cálidos y sugerentes que invitan a la provocación.



Fotogramas nº 99.a.y 99.b. Diferentes iluminaciones.

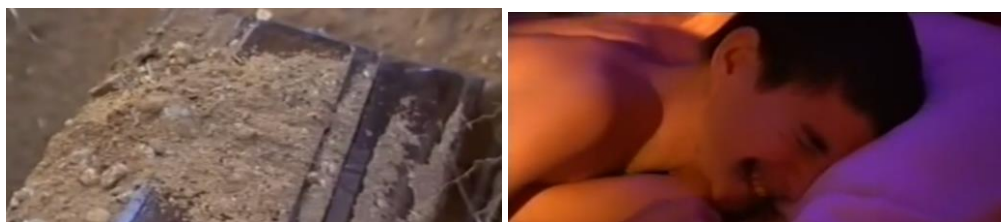
Continuando con los aspectos morfológicos, respecto a los códigos visuales destacamos principalmente las formas circulares presentadas en una variada selección de elementos. Entre éstos cabe citar la boina del abuelo, las rosquillas, el racimo de tomates colgados en la pared del patio, los asientos del local de alterne y uno de los espejos aquí ubicados, la paellera, la manzana, varias coronas de flores y especialmente el balón, pues se utiliza en un deporte que acompaña a los personajes desde su infancia hasta su juventud (véanse Fotogramas nº 100.a., 100.b. y 100.c.). Indudablemente la cruz católica está presente en el centro educativo y en el cementerio. Precisamente se trata de un elemento que pone de relieve el contexto de valores basados en el nacional catolicismo en el que se encuentran inmersos.



Fotogramas nº 100.a., 100.b. y 100.c. Formas circulares.

Respecto a los códigos sonoros, consideramos necesario subrayar la importancia de la música extradiégetica que se escucha en la escena en la cual el tío Tomás lidia con el cordero, también la música que enfatiza el momento dramático en el escenario en el cual el féretro es extraído de la vivienda familiar y, al principio del film, cuando se presenta la canción que lleva por título *Che m'importa del mondo*, interpretada por Rita Pavone. Asimismo, conviene poner de relevancia que se emplea una voz narradora para relatar los acontecimientos que se presentan en el film.

Por otro lado, en lo que concierne a los aspectos sintácticos y a la planificación, se observa que adquieren especial relevancia los planos detalle. En concreto, hay dos momentos particularmente significativos. El primero de ellos es el que tiene lugar durante el entierro del abuelo, mientras el féretro está siendo enterrado (véase Fotograma nº 101. a.). Se trata de una escena cruda y desoladora marcada por la imposibilidad de enterrar al fallecido en el nicho familiar, lo que tiene como consecuencia la huida de Tomás de ese espacio. El otro momento destacable es aquel en el que se pone especial énfasis el rostro de uno de los hermanos cuando mantiene la relación sexual con la prostituta, pues supone un momento inducido por su tío Tomás que rompe con su ingenuidad adolescente (véase Fotograma nº 101. b.). En cuanto a las tipologías de angulación empleadas, cabe mencionar la situación que se produce en el aula, fiel reflejo de la superioridad de la educadora frente a la debilidad de los pubertos, precisamente mientras se desarrolla una situación de regañina (véase Fotograma nº 102.a y 102.b.). Finalmente, cabe destacar la predominancia del estatismo de la cámara en la mayor parte de las secuencias. Aunque también se han localizado diversas excepciones como, por ejemplo, la secuencia en la que se realiza el entrenamiento deportivo en el patio del centro escolar y se hace al espectador partícipe tanto de los movimientos como del nerviosismo y la agresividad manifiestos por los adolescentes.



Fotogramas nº 101.a. y 101.b. Planos cortos.



Fotogramas nº 102. a. y 102.b. Conjunción angulación en picado y contrapicado.

3.6. *El portero* (Gonzalo Suárez, 2000)

3.6.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Gonzalo Suárez se inicia en el mundo de la prensa, posteriormente se retira para dedicarse a la literatura y más adelante se decanta por desarrollar una trayectoria cinematográfica. Precisamente este director se considera un precursor de la denominada Escuela de Barcelona, que trabaja un estilo lejos de la corriente tradicional. A lo largo de su filmografía observamos que lleva a cabo adaptaciones de diversas historias literarias como *La Regenta* (1974), *Beatriz* (1976) y *Parranda* (1977). Por sus relevantes aportaciones al cine de nuestro país, en el año 2014 le otorgan el Premio Especial Márgenes al cine español independiente, como reconocimiento a su trayectoria. En relación a nuestro estudio, una de sus producciones que se adecúa a los criterios establecidos y que analizaremos a continuación lleva por título *El Portero*, que recrea el cuento de Manuel Hidalgo.

El film presenta a un portero llamado Ramiro Forteza (Carmelo Gómez) (véase Fotogramas nº 103) famoso hasta la llegada de la Guerra Civil y que en estos años sobrevive a través de la organización de exhibiciones locales. Precisamente una de estas exhibiciones se va a llevar a cabo en esta localidad asturiana en la que se va a instalar. A su llegada, se da una situación en la cual este forastero explica al público asistente las técnicas con las que consiguió detener un elevado número de tiros. Después de esto, este exfutbolista profesional conoce a Tito (Adrián Ramírez) y a su madre

Manuela (Maribel Verdú) (véanse Fotogramas nº 104.a. y 104.b.), una costurera que se ofrece a arreglarle el número del jersey.



Fotograma nº 103. Ramiro Forteza.



Fotogramas nº 104.a. y 104.b. Tito y Manuela.

Concretamente el espacio exterior de la playa constituye la ubicación temporal de este portero, quien comienza una relación amistosa con el sacerdote Don Constantino (Roberto Álvarez) (véase Fotogramas nº 105.a.). Como parte de su cometido en la localidad, Forteza comienza a preparar una exhibición junto al mar rodeado de bastante público asistente. Aunque será interrumpido por varios oficiales de la benemérita, entre ellos el Sargento Andrade (Antonio Resines) (véase Fotograma nº 105.b.), quien lo invita a una fiesta que se va a desarrollar en el cuartel de la Guardia Civil. En este encuentro, el portero conoce a Lisardo, el alcalde del municipio (véase Fotograma nº 105.c.) y algunos civiles proponen a Ramiro la organización de un reto entre la benemérita, el pueblo y él en la portería. Sin embargo, recibe

la advertencia de que no debe haber empate, pues solo debe haber un vencedor y un vencido. Lo que podemos interpretar como una posible metáfora procedente del pasado conflicto bélico (vencedor y vencido). Aunque se aclara que la Iglesia no podrá intervenir, el sacerdote se ofrece a arbitrar el reto con intenciones de guardar la garantía de imparcialidad. En este sentido, cabría poner de relevancia que se da una situación en la cual el portero es interrogado por varios guardias, quienes le declaran que, a petición del sargento, han de inspeccionar el balón antes del torneo.



Fotogramas nº 105.a., 105.b. y 105.c. Don Constantino, Sargento Andrade y Lisardo.

Se revela significativa una secuencia nocturna protagonizada por Manuela, pues coloca una nota en la tienda de campaña donde está habitando Forteza. En esta indica que a su hijo le gustaría que fuese a visitarlos al día siguiente. Así pues, Forteza acude a la cita y aquí madre e hijo lo invitan a una merienda en el campo, a la que se apunta también el hermano de Manuela, Nardo (Eduard Fernández), quien subió al principio del film al camión del portero sin pronunciar palabra. Y en esta ocasión reitera esta misma acción para alejarse al monte con el resto de maquis con quienes está preparando algún plan, pues se percibe ligeramente en una conversación. Lo que evidencia que en este film se están desarrollando dos líneas de acción: la llegada de Ramiro a la localidad y su exhibición y por otro lado la intención de los maquis de descender al pueblo para perpetrar una misteriosa acción conjunta.

Por otro lado, en vistas al torneo final, Ramiro acude al médico para que le haga una minuciosa revisión de su extremidad afectada. Este torneo será objeto de conversación entre el forastero y Manuela en el espacio del cementerio, pues minutos antes la señora presencia la advertencia que recibe el portero de la benemérita, ya que pretenden ganar el mismo de forma desleal. Una artimaña que llevan a cabo también con el consentimiento del alcalde del municipio. Además, la conversación desarrollada entre la señora y el forastero revelan las intenciones de Manuela de partir a Francia junto a su hijo apenas el doctor les proporcione una falsa documentación. Finalmente, como punto significativo, el torneo presenta un giro inesperado, pues un grupo de maquis aparece por la playa, ya que su objetivo es participar también en el reto como integrantes de la localidad. Tras apenas unos tiros, huyen por el mismo camino por el cual entraron y los civiles intentan detenerlos a través del uso de las armas. Precisamente una situación que aprovechan tanto el portero como Manuela y su hijo para abandonar el municipio en su camión (véanse Fotogramas nº 106.a., 106.b. y 106.c.).



Fotogramas nº 106.a., 106.b. y 106.c. Fuga.

3.6.2. Estudio del caso de Tito

Tito aparenta unos 8 años de edad y su tono de piel indica que pertenece a una etnia diferente a la del resto de sus vecinos. Desconocemos si recibe formación académica porque esta cuestión no es presentada. En lo que a motivación se refiere, advertimos que está interesado en conocer sus raíces, ya que pregunta a su madre sobre ello. Además siente interés en aprender cuestiones sobre el fútbol, pues se propone como objetivo a largo plazo ser portero, por eso pregunta a Forteza cuestiones sobre este deporte. En lo que a su vestimenta se refiere, suele aparecer con prendas como camisa, rebeca y chaleco en tonos grises, acompañado de un pantalón marrón y complementado con una boina (véanse Fotogramas nº 107.a., 107.b. y 107.c.). Igualmente resulta destacada su figura corporal, pues su perfil resalta su vientre ligeramente grueso.



Fotogramas nº 107.a., 107.b. y 107.c. Vestuario de Tito.

Por su parte, Manuela encuentra en el portero un amigo, con quien conversa en varias ocasiones. Precisamente destacamos una en particular, en la cual la señora pone de manifiesto que el niño fue fruto de una violación perpetrada por señor de color en situación de embriaguez. Aunque conviene matizar sus palabras, pues expresa lo siguiente: “fueron muchos y

borrachos”, mientras que posteriormente argumenta que “para tener a Tito lo habría hecho una y mil veces”.

En relación a su étnia, Tito pone de manifiesto a Ramiro que recibe un trato despectivo por parte de algunos vecinos y por tanto confiesa que se siente mal, pues lo denominan “mono”. Unas palabras que dejan entrever cierta ausencia de autoestima. Además esta situación de infravaloración a su persona la encontramos hacia el final de la narrativa, cuando López se dirige a él como: “quítate de ahí, negrito”. Por otro lado, podríamos resaltar sus cualidades, entre las que destaca su timidez, pues su madre suele hablar en su nombre en algunas ocasiones. De esta forma vergonzosa se presenta en algunas secuencias, entre las que cabría mencionar la desarrollada durante la merienda en la vivienda de Manuela, pues esta señora manifiesta al portero que “Tito está muy contento de que estés aquí”. Lo que revela que el niño no es capaz de expresar sus propios sentimientos. Además, en otra secuencia observamos que López le ofrece un caramelo al niño instantes antes del torneo final, aunque su madre rompe el momento para enfatizar que a su hijo no le gustan. Aparte de ello se producen distintas situaciones que dejan entrever otras cualidades del niño, como su obediencia y su responsabilidad, que precisamente se puede notar durante la salida de Manuela a la fiesta de la localidad, mientras Tito duerme tranquilamente en su cama. Además destacamos su prudencia, pues se mantiene silencioso, por ejemplo, cuando Manuela dialoga con Ramiro en el camión y el niño se ubica entre ambos.

Por otro lado, también destacamos el marco contextual de agresividad en el cual se ubica Tito, pues se hace notar que a su alrededor se desarrollan fusilamientos. Y ésto se presenta en una situación en la cual el pequeño se muestra atónito mientras observa que alguien yace muerto en el río, hasta que su madre percata de ello y lo retira de ese escenario (véanse Fotogramas nº 108.a., 108.b. y 108.c.).



Fotogramas nº 108.a. 108.b. y 108.c. Escena del río.

En líneas generales, Tito suele pasear en compañía de su madre y principalmente durante las horas diurnas. Resulta significativa por tanto su falta de autonomía, pues Manuela se comporta con él de forma sobreprotectora. Aunque cabe destacar una actuación que el niño realiza de forma autónoma, lejos del conocimiento de su madre, y que está estrechamente relacionada con su color de piel, pues cuando es encontrado confiesa que está “tomando la luna, para ponerme blanco” (véase Fotograma nº 109). Lo que entendemos que supone una acción condicionada por la búsqueda de un reconocimiento afectivo, como es el deseo de ser aceptado y respetado por sus vecinos de la localidad.



Fotograma nº 109. Tito toma la luna.

Aparte de esta motivación afectiva manifestada por Tito, encontramos también que su intención es dedicarse al deporte futbolístico. Ello responde a un deseo de seguridad de forma inmaterial, que puede ser obtenido a largo plazo aprendiendo de la experiencia práctica de Ramiro, quien le puede ofrecer conocimiento y recomendaciones al respecto. Aunque ciertamente no duda en practicarlo incluso cuando no cuenta con un balón (véase Fotograma nº 110), pues se da una situación en la cual este elemento es requisado por la benemérita.



Fotograma nº 110. Tito juega con Ramiro.

Durante la preparación del torneo municipal, Tito ayuda al párroco a controlar las cuestiones de la portería (véase Fotograma nº 111), aunque por ello es sermoneado por su madre y lo retira hacia la zona habilitada para los asistentes que apoyan a los participantes del pueblo. Comenzado el mismo, detrás de unas rocas sorprende un grupo compuesto por varios maquis y entre ellos se encuentra Nardo, el hermano de Manuela, cuya intención ahora conocemos que es incorporarse al torneo. Aunque, se hace evidente el malestar de Ramiro y ésto será determinante para que Tito le ofrezca su mano en señal de apoyo, acercándose así a la portería e interrumpiendo el desarrollo del torneo (véase Fotograma nº 112). En este sentido, observamos una actitud similar mostrada por el resto de asistentes, ya que se incorporan a su lado como forma de mostrarles su apoyo, pues se observa agotado para continuar (véase Fotograma nº 113). Otro detalle que

consideramos trascendental de este film es la presencia de un medio de transporte de juguete: el camión, como elemento simbólico que refleja el paso del tiempo. Lo que acentúa esas ansias, principalmente de Manuela, de huir de este aterrador municipio. Que finalmente se materializa mediante un camión de verdad: el de Ramiro. Dejando tras de sí el mar que trajo al padre de Tito y luego se lo llevó, tal como pone de manifiesto Manuela al niño: “la guerra como las mareas trae cosas que luego se lleva”. Y precisamente un mar que ahora disipa la pintura adherida al balón, teñido de los colores de la bandera de España: amarillo y rojo y ubicado en la orilla del mismo (véase Fotograma nº 114).



Fotograma nº 111. Tito ayuda al párroco.



Fotograma nº 112. Tito muestra su apoyo al portero.



Fotograma nº 113. El pueblo se une.



Fotograma nº 114. Pintura del balón.

3.6.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En este apartado vamos a destacar algunos elementos significativos de la utilización del lenguaje audiovisual de este film. En un primer momento, en lo que a iluminación se refiere se observa la predominancia de la suavidad en los espacios exteriores diurnos, principalmente en el campo y en la playa (véase Fotograma nº 115). Mientras que se observa una luz más contrastada especialmente en aquellas escenas desarrolladas durante las noches. En este sentido, resulta destacado el espacio del cementerio, pues en esta ubicación se presenta una secuencia significativa, que viene acompañada por la yuxtaposición de temas como el amor, la muerte simbólica que refleja esta ubicación y la vegetación viva que los rodea bajo la luna llena (véanse Fotogramas nº 116.a. y 116.b.). Por otro lado, respecto a la iluminación en interiores, adquiere especial relevancia la oscuridad que envuelve el rostro de Tito mientras es arrojado en la cama por Manuela, cuando procede a colocar a su lado el camión de juguete, lo que remarca su sobreprotección como madre (véase Fotograma nº 117).



Fotograma nº 115. Iluminación exterior diurna.



Fotogramas nº 116.a. y 116.b. Iluminación nocturna en exteriores.



Fotograma nº 117. Iluminación en interiores.

En relación a los aspectos morfológicos, como códigos visuales relevantes cabría citar las cruces, presentes principalmente en el espacio del cementerio, resaltándose también en esta ubicación las formas cuadradas y rectangulares de las lápidas y de las cajas fúnebres (véanse Fotogramas nº 118.a., 118.b. y 118.c). Aunque estas formas cuadriformes también se presentan en otros elementos decorativos, como los decorados adheridos a algunas puertas y la colocación estratégica de unas fotografías, aunque significativamente el elemento de la portería. Que precisamente invita a las formas circulares, y con ello nos referimos indudablemente al balón.



Fotogramas nº 118.a., 118.b. y 118.c. Elementos formales.

Entre los códigos sonoros, destacamos los disparos de la benemérita y los ruidos del mar en conjunción con unos gritos de ovaciones expresadas al portero años anteriores, que se presentan en el espacio de la playa como forma conmemorativa. A ésto incluimos de especial interés también la inquietante y perturbadora música extradiégetica tras el encuentro del fallecido en el río. En cuanto a los aspectos sintácticos, destacamos los reiterados planos conjuntos de Tito con su madre, lo que revela que esta mujer no proporciona a su hijo poco de libertad individual de movimiento y de actuación (véanse Fotogramas nº 119.a. y 119.b.).



Fotograma nº 119.a. y 119.b. Planos de Tito.

Otra situación que se produce es la fiesta local, como espacio de reunión que adhiere a diferentes personajes de distinto rango social. Y en este sentido, resulta significativo un montaje en paralelo que se presenta como antecedente a este festejo, en el cual se muestra el proceso de preparación

de algunos asistentes ante un espejo, enfrentándose en cierta forma a sí mismos (véanse Fotogramas nº 120.a., 120.b. y 120.c.).



Fotogramas nº 120.a., 120.b. y 120.c. Montaje en paralelo.

En lo que se refiere al aspecto de la angulación, se viene representado en este film el poder de las fuerzas y cuerpos de seguridad en forma de perspectiva en contrapicado para ensalzar su autoritarismo. Aunque resaltamos que se da una situación en la cual se presenta a Manuela en esta posición. Ésto sucede precisamente cuando esta mujer parte de la vivienda de la esposa del Sargento Andrade y procede a descender por las escaleras, pues ha acudido a ofrecerle sus servicios como costurera (véase Fotograma nº 121). Conviene recordar que la sumisión del pueblo y de los niños se representa frecuentemente en este film mediante el uso de la angulación en picado, a través de la cual se le otorga un rol de inferioridad. Sin embargo, advertimos que se lleva a cabo una secuencia en la cual ésto se rompe, pues mediante una angulación en picado se está observando a la comitiva en su festejo desde unos prismáticos, pues ese alguien se ubica en

un emplazamiento de superioridad respecto a la Guardia Civil (véase Fotograma nº 122).



Fotograma nº 121. Angulación en contrapicado.



Fotograma nº 122. Vista en picado.

Por otro lado, se observa una predominancia del estatismo de la cámara presentada en distintas conversaciones de Manuela y Ramiro y principalmente en las explicaciones del portero ofrecidas a Tito. Aunque destacamos alguna excepción, como la que se produce en los paseos en bicicleta de madre e hijo, en los cuales se observa algún ligero movimiento de *travelling*. Y citamos también como significativa la situación perturbadora que se da en el río, pues a través de este movimiento lateral se representa la figura desprovista de atenciones después de su fusilamiento.

3.7. *El florido pensil* (Juan José Porto, 2002)

3.7.1. Contextualización de la obra cinematográfica

En la filmografía de Juan José Porto descubrimos producciones de distintas temáticas y géneros, en las cuales encontramos personajes protagonistas de distinta categoría social y profesión: niños, matrimonios, actrices y escritores. Sin embargo, varias de sus películas coinciden en una cuestión: la presencia del pasado, como se presenta en *El último guateque* (1978), *Regreso del más allá* (1982) y en *El florido pensil* (2002). Producción que se ajusta a los parámetros establecidos en el presente estudio y que pasamos a analizar.

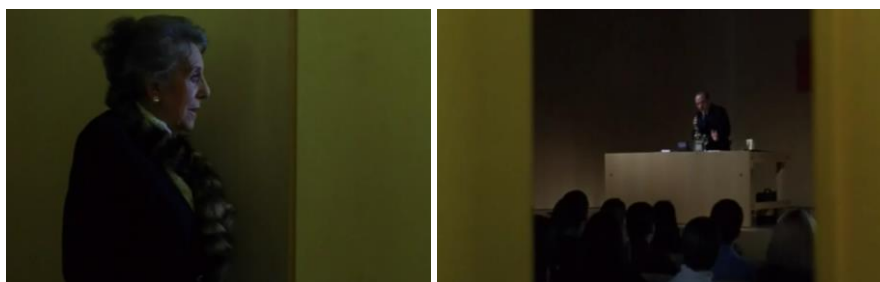
El florido pensil toma como referencia la obra escrita por Andrés Sopena Monsalve (1994), profesor de Derecho de la Universidad de Granada. Precisamente el título se inspira en una estrofa del Himno de España que aparece en la Enciclopedia Álvarez: “Fuiste de glorias florido pensil, hoy reverdecen a un impulso juvenil”. Este film tiene como introducción la sucesión de una serie de fotogramas significativos, pues se trata de situaciones estrechamente relacionadas con el contexto socio histórico que recrea: Franco alza su brazo, niños que manifiestan esta misma postura, personas pertenecientes a la institución eclesiástica y toreros (véanse Fotogramas nº 123.a. 123.b., y 123.c.).





Fotogramas nº 123.a., 123.b. y 123.c. Imágenes fijas del inicio.

Tras este inicio, observamos que una señora (María Isbert) se persona en las proximidades de un salón y en el interior del mismo se encuentra Andrés Sopena adulto (Emilio Gutiérrez Caba), quien, en forma de conferencia, va a proceder a relatar unos recuerdos que toman como referencia una parte de su infancia (véanse Fotogramas nº 124.a. y 124.b).



Fotogramas nº 124.a. y 124.b. Llegada de Doña Paquita.

Comienza la explicación y su voz adulta traslada a los asistentes a una academia adaptada a las características de este período histórico (véase Fotogramas nº 125.a. y 125.b.). Nos referimos principalmente al retrato de Francisco Franco y a una cruz que marcan la religiosidad y los valores nacional católicos que dominaban el presente de los niños y sus familias. El maestro Don Julián (Fernando Guillén) se persona y, en honor a esta religiosidad, saluda a los alumnos con esta expresión: “Buenos días, Ave María Purísima”.



Fotograma nº 125.a. y 125.b. Exterior de la academia e interior del aula.

Ciertamente, este maestro presenta rasgos de seriedad y parece no soportar las risas de los niños ni sus chistes, pues impone el orden, la disciplina y no tolera un mínimo de revuelo. Las enseñanzas concretas de esta academia consisten en introducir a Dios en todas las materias. Como por ejemplo se presenta en el área de Geografía, en la cual el educador explica la idea de que la supuesta razón de la localización de España se debe a que “es el mejor sitio, porque no hace ni mucho frío ni mucho calor”. Además, en el momento en cual los chicos no logran memorizar de forma literal los sacramentos, los pecados originales, el catequismo y las oraciones reciben castigos consistentes en la colocación de rodillas en el estrado frente a los compañeros, golpes con una regla, además de permanecer en el interior del aula durante el recreo. En general, las situaciones compartidas entre los niños, el maestro y el sacerdote contienen características patrióticas, disciplinadas y de total sumisión a la autoridad. A ésto sumamos el machismo, que resulta especialmente relevante, pues así lo manifiesta la voz de Andrés adulto para poner de relevancia la situación que rodeaba a su madre, pues mientras ella se multiplicaba su padre (Valentín Paredes) leía el periódico.

Como situación significativa que remarca el peso del catolicismo en la sociedad, observamos que los niños y sus familias acuden a misa con cierta regularidad. Y al final del ritual religioso, los presentes deben escuchar las reprimendas del sacerdote, dirigidas con especial énfasis hacia aquellas mujeres que no portan falda y velo.

Después de la rememoración de una excursión, retornamos al salón en el cual Andrés termina la conferencia, cuando tiene lugar el final de la narrativa: los asistentes se van acercando para saludarlo y una de ellas es Doña Paquita (véase Fotogramas nº 126.a. y 126.b.), una de sus antiguas maestras. Ésta hace hincapié en aquellos años, pues expresa con énfasis que eran dominados por: “fascistas, totalitarios, caciques y sobre todo tontos, tontos y tantos”.



Fotogramas nº 126.a. y 126.b. Andrés adulto frente a Doña Paquita.

3.7.2. Estudio del caso de Andrés

La recreación traslada al espectador a unos acontecimientos acaecidos en la infancia de Andrés Sopeña (Daniel Rubio -niño-) y pone de relieve las enseñanzas recibidas. En el interior de este espacio observamos que los vestuarios de los niños además del de sus padres están limpios, elegantes y sin roturas, aunque con distintos matices. Destacamos especialmente el atuendo de las madres, pues contrasta significativamente en distintos casos. Con esto nos referimos a que una señora acude a llevar a su hijo a clase con un traje negro y un velo sobre el cabello (véase Fotograma nº 127. a.),

mientras que la madre de Andrés (Natalia Dicenta) porta una vestimenta con algo más de claridad, acompañando su presencia con una sonrisa (véase Fotograma nº 127. b.).



Fotogramas nº 127.a. y 127.b. Vestuario de los padres.

Si hacemos hincapié en Andrés, normalmente porta jerséis azul marino, gris y marrón sobre una camisa blanca, coincidiendo con algunos compañeros en lo referido al pantalón gris. Un color predominante que denota apagamiento, melancolía y tristeza (Ferrer, 1999, p. 124) (véanse Fotogramas nº 128.a., 128.bb y 128.c.). En este sentido, conforme se suceden sus recuerdos, vamos observando que, en la mayoría de las secuencias, los niños portan ropa limpia e impecable. Aunque algunos otros compañeros, entre los que incluimos a Andrés, pertenecen a familias cuya economía no les alcanza para comprar un televisor. En este sentido, destacamos que el único chico del grupo de amigos que disfruta de un televisor en su hogar es Fernandito, quien puede acceder a todo tipo de antojos que a los demás les resultan inalcanzables.



Fotogramas nº 128.a. 128.b. y 128.c. Vestuario de Andrés.

Por otro lado, Andrés tiene cualidades de charlatán, motivo por el cual recibe algunas collejas cuando, por ejemplo, transmite al oído a su compañero algún chiste. Además, se propone como meta de futuro ser torero o andarín, aunque revela que lo que le resulta más trascendental es obtener mucho dinero para comprar un televisor. Aparte de ello, se evidencia que la evolución científica le apasiona, pues pone de manifiesto entre sus amigos la importancia de este asunto para avanzar como sociedad.

Fundamentalmente se mueve de forma conjunta en interiores y en exteriores, principalmente durante el día, como supone su cotidiana asistencia al colegio y, aparte de ello, busca la distracción junto a sus amigos (véase Fotogramas nº 129.a., 129.b., 129.c., 129.d. 129.e. y 129.f.). Esta distracción la consigue a través de distintas situaciones, entre las que cabría citar su entrada a la sala de cine a lanzar objetos a los espectadores de abajo, la lectura de tebeos en la tienda de Pepa La Carbonera (Chus Lambreave) y merodear por la vivienda de Fernandito a ver los toros o el fútbol en la televisión.



Fotogramas nº 129.a., 129.b., 129.c., 129.d., 129. e. y 129.f. De izquierda a derecha: Céspedes, Sánchez Peinado, Torrecillas, Briones, Fernandito Serrano y Ruiz.

Según explica su voz adulta, ni él ni el resto de los chicos llevaban a cabo los castigos impuestos por el maestro, pues éstos no podían competir con la ilusión conjunta de encontrarse con estas historietas, que contribuían a su evasión y les ofrecían la oportunidad de reírse de la realidad. Estas historias ficticias contenían personajes a los que todo les salía de forma incorrecta. Pero historia tras historia resistían a las caídas y tropezones (Sotomayor Sáez, 2007, p. 248).

Ahora bien, el conjunto de sus distracciones (véanse Fotogramas nº 130.a. y 130.b.) son consideradas descabelladas a juicio del sacerdote. Motivo por el cual, Andrés recibe algunos sermones por su parte, para intentar frenarle estos denominados “malos hábitos”, pues el religioso estima que estaría pecando gravemente. Conviene recordar que, en este período, estaba instaurada la idea de que no era tiempo de risas, sino de una provechosa enseñanza, pues la fantasía que rompe los esquemas establecidos se consideraba dañina (Sotomayor Sáez, 2007, p. 240). Así pues, según el juicio de Don Secundino (José Miguel Monzón Navarro) los niños son “unos cuerpos sin vida que llevan el ataúd al hombro, un ataúd que lleva un alma muerta por el pecado de la profanación de los días santos, una falta grave, sin duda”. No obstante, supone una sentencia ante la que Andrés siente imposibilitada su expresión, pues su madre lo silencia y el sacerdote expresa que una mera confesión no será suficiente, ya que considera necesario un merecido castigo.



Fotogramas nº 130.a. y 130.b. Distracciones de Andrés.

Por otro lado, Sánchez Redondo Morcillo y Sopeña Monsalve (Stenström, 2013, p. 4) recuerdan que los textos procedentes del período de Francisco Franco adoctrinaron a los alumnos con los preceptos religiosos, sexuales, sociales y patrióticos. A través de los mismos lograban transmitir una serie de ideas que justificaban la desigualdad entre clases, además de injusticias jerárquicas, xenófobas y racistas. Y precisamente esto se aprecia cuando Andrés pone de manifiesto que les ocasionaban confusión, pues, por ejemplo, con las personas musulmanas no había forma de aclararse por este motivo: “si hacían fechorías, africanos, si eran artistas, buena gente, eran españoles”.

Además, los hábitos tóxicos son consumidos de forma pasiva por los estudiantes, pues mientras que Don Secundino imparte una sesión, extrae un cigarrillo de su bolsillo y comienza a fumar en el interior del aula (véase Fotograma nº 131). Mostrando total ignorancia a los posibles problemas que este hábito puede provocar en los adolescentes, repercutiendo negativamente en la salud física. Aparte de esta actuación por su parte, obvia los problemas digestivos o urinarios que puede ocasionar la contención. Lo que se puede ver reflejado en una secuencia desarrollada en la Iglesia, cuando Briones, un amigo de Andrés, pregunta al sacerdote si puede ir al baño, pero el religioso le niega esa necesidad con el argumento de que el obispo va a proceder a salir y se va a llevar a cabo la confirmación. Recomendándole el rezo de un Padrenuestro, pero la desobediencia del

chico resulta indudable, pues se dirige hacia la zona trasera del confesionario.



Fotograma nº 131. Don Secundino fuma.

También resulta significativo que, durante algunas de las sesiones impartidas por Don Secundino, precisamente sobre un caballete observamos un chapón con la figura dibujada de un ojo en el interior de un triángulo. Que se reitera nuevamente, pues aparece dibujado en la pizarra mientras el maestro formula una serie de cuestiones, aunque realmente no se toca el tema de esta creencia (véanse Fotogramas nº 132.a. y 132.b.).



Fotogramas nº 132.a. y 132.b. Símbolo característico de la orden Iluminati.

Por otro lado, observamos que Andrés también comparte momentos familiares, pero curiosamente solo ocurren en el espacio interior de su hogar. Principalmente comenta con su padre cuestiones de lógica de la asignatura de Matemáticas, aparte de ponerle de manifiesto las enseñanzas patrióticas

que va adquiriendo en el centro. Igualmente, con motivo de las problemáticas que giran en torno a esta lógica de la que conversan, el niño no logra terminar sus deberes. Por ello, durante las clases manifiesta al maestro sus dudas, ante las cuales el educador se muestra sorprendido, pues logra sobrepasar su razonamiento.

Hacia el final, las Juventudes Juvenil Española organizan una excursión al Valle de los Caídos a cargo de un señor falangista (Fernando Guillén Cuervo). A este viaje será invitado Andrés y sus compañeros de clase además del maestro. Durante el traslado, se da una situación de enfrentamiento. Nos referimos con esto al momento en el cual los pequeños comienzan a recitar estas letras: “qué buenas son las hermanas ursulinas, qué buenas son, que nos llevan de excursión”. Pero de forma autoritaria son interrumpidos por los estudiantes mayores, quienes comienzan a cantar unos temas relacionados con la patria, el régimen y la bandera, apoyados por este señor dominante, quien controla de forma rígida a los viajeros en el vehículo (véase Fotogramas nº 133.a. y 133.b).



Fotogramas nº 133.a. y 133.b. Excursión.

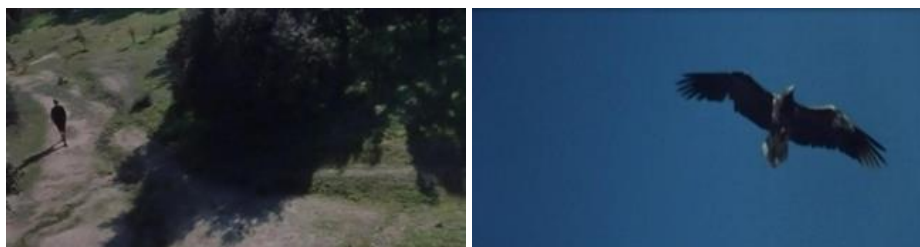
Desafortunadamente, durante este recorrido se les presenta un obstáculo, pues se estropea el autobús y deben salir del mismo. Precisamente en este escenario exterior se aprecia un choque de opiniones entre los defensores de la patria y el conductor, como defensor de las ideas republicanas, complementado con la presencia del Valle de los Caídos al fondo (véase Fotograma nº 134). Durante este coloquio conjunto, se enfatizan las ideas

profesadas por el Régimen. Aunque, como figura principal que conoce estos detalles del marco contextual en el cual se integran, tenemos a Fernandito quien recita de memoria aspectos relacionados principalmente con Francisco Franco, Dios y de José Antonio Primo de Rivera.



Fotograma nº 134. Monolito Cruz de los Caídos.

Finalmente, hallamos también significativa una situación que tiene a un niño y un ave como protagonista. En este sentido, nos referimos a un joven que camina hacia adelante y dirige su mirada hacia el cielo, en el cual observa a un pájaro (véase Fotogramas nº 135.a., 135.b., 135.c y 135.d.). Precisamente un pájaro que simboliza la libertad y su acercamiento y alejamiento de forma pausada presenta ciertas similitudes con la lentitud del paso del tiempo en este período y, a la par, la parsimonia con la cual es representado el film.





Fotogramas nº 135.a., 135.b., 135.c. y 135.d. Joven se dirige a nosotros con la mirada.

3.7.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En el siguiente apartado vamos a comentar algunas cuestiones relevantes de la utilización del lenguaje audiovisual en este film. En principio, la iluminación suele ser suave y de fuente natural, como se observa, por ejemplo, en las escenas de la asistencia de Andrés al campo, al partido de fútbol y a la excursión (véase Fotograma nº 136). Además, destacamos la presencia de una iluminación un poco más dura y contrastada durante la asistencia de Andrés y sus amigos a la sala de cine, donde resalta la chispa azulada procedente del proyector de películas (véase Fotograma nº 137).



Fotograma nº 136. Iluminación suave.



Fotograma nº 137.a Iluminación dura.

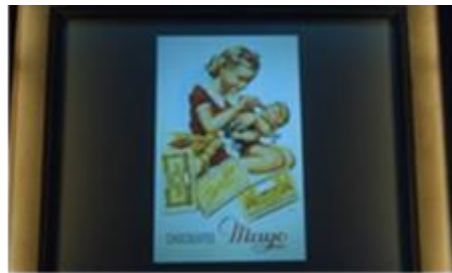
En cuanto a los aspectos morfológicos, los códigos visuales que podemos destacar son las líneas, pues tienen presencia en la mayor parte de las secuencias en forma vertical y en horizontal. Como algunos de estos elementos característicos mencionamos la regla, los barrotes de los balcones, las rejas de la entrada de la vivienda de Fernandito, el pie del micrófono de la radio, el cohete, el cableado de la luz eléctrica, las vías del tren, las velas ubicadas en la iglesia y las flechas dibujadas en la pizarra del aula. En cuanto al colorido, apreciamos la predominancia de los tonos marrones, del negro, del gris y del dorado presentado en las figuras decorativas, especialmente del templo (véanse Fotogramas nº 138.a. y 138.b.). A lo que podríamos unir indudablemente las cruces, inmersas en un contexto de exaltación de los valores del nacional catolicismo. Además de la presencia de bastantes formas circulares en elementos como las lámparas, las canicas, el balón, las ruedas de vehículos, algunas frutas que responden a esta forma como naranjas y chirimoyas y los huevos que se mencionan en el problema de la asignatura de Matemáticas (véanse Fotogramas nº 139.a., 139.b., 139.c. y 139.d.). Precisamente otro elemento que podemos destacar viene determinado por la presencia de unas imágenes fijas en forma de fotografías que aparecen en pantalla de la sala de cine (véase Fotograma nº 140). Aparte de ello, podríamos citar como principal código textual la presencia de los tebeos y del cartel que indica “Nitrato de Chile”, que se ubica en una fachada (Fotograma nº 141).



Fotogramas nº 138.a. y 138.b. Elementos lineales.



Fotogramas nº 139.a., 139.b., 139.c. 139.d. Elementos circulares.



Fotograma nº 140. Imagen fija en pantalla de cine.



Fotograma nº 141. Imagen fija adherida en pared exterior.

Nuevamente, hacemos especial énfasis en las lecturas emprendidas por Andrés, en las cuales se evade del universo adulto para dar vida a su imaginación, tanto en su vivienda como a escondidas en el centro educativo (véase Fotograma nº 142). En este sentido, resulta significativa esta ficcionalización, pues el espectador es testigo de las actuaciones y las expresiones de sus protagonistas (véanse Fotogramas nº 143.a. y 143.b). Igualmente en este film se remarca la importancia que otorgan los estudiantes a estas lecturas, por ello también encontramos imágenes de algunas portadas de estos cómics, presentados en imágenes fijas ensambladas y en forma de pósters adheridos a la fachada exterior de la tienda de Pepa La Carbonera (véase Fotogramas nº 144.a., 144.b. y 144.c.).



Fotograma nº 142. Andrés lee tebeos.



Fotogramas nº 143.a. y 143.b. Recreación de los tebeos en blanco y negro.



Fotogramas nº 144.a., 144.b. y 144.c. Portadas de los tebeos.

Respecto a los códigos sonoros que encontramos especialmente relevantes podemos señalar principalmente la voz narradora de Andrés adulto, la música española del inicio del film, las voces procedentes de los actores de la radio que personifican a los personajes de una radionovela, la canción que los niños recitan en el autobús y una serie de voces infantiles yuxtapuestas que recitan: “yo quiero un tebeo, yo quiero un tebeo, si no me lo compras, lloro y pataleo”. Precisamente una letra que contribuye a remarcar la importancia de la distracción de los niños de las mencionadas lecturas.

Resulta interesante una cuestión referida al montaje de este film. Ciertamente aquí se hace una recreación de situaciones y experiencias de la infancia de un señor en forma de *flash back*. Sin embargo, no se revela de ningún modo la participación de Andrés en el interior de la vivienda del maestro. Por tanto resulta llamativo el nivel de detalle decorativo que ostentaba en su hogar (véase Fotograma nº 145) a la par que las conversaciones mantenidas en su matrimonio.



Fotograma nº 145. El maestro junto a su esposa.

En lo referido a los elementos sintácticos, podemos destacar los planos generales en los cuales se representa la ubicación de Andrés y sus amigos en el campo mientras llevan a cabo los experimentos (véase Fotograma nº 146.b.), mientras juegan a fútbol en la plaza y cuando el sacerdote les imparte la clase en el centro educativo (véase Fotogramas nº 146.a.). Por otro lado, para la representación de las evaluaciones independientes, los pubertos deben ubicarse de pie y totalmente erguidos y precisamente en estas secuencias son utilizados los planos medios y conjuntos en los cuales se observan sus rostros confusos, de dudas y desconciertos e incluso de ausencia de conocimientos al respecto (véanse Fotogramas nº 147.a. y 147.b.). Igualmente, entre los planos detalle destacamos la presencia de unos cromos de futbolistas y de canicas (véanse Fotogramas nº 148.a. y 148.b.), como algunos elementos significativos que remarcan la unión del grupo de alumnos, pues son objeto de sus encuentros.



Fotogramas nº 146.a. y 146.b. Planos generales.



Fotogramas nº 147.a. y 147.b. Planos medios conjuntos.



Fotogramas nº 148.a. y 148.b. Planos detalle.

En lo referido a la angulación, en este film se viene representando la angulación en picado para enfatizar la inferioridad de los niños, frente a la perspectiva en contrapicado para remarcar el poder de la autoridad. Precisamente una autoridad aquí encarnada bajo las figuras del maestro y del sacerdote. En este sentido, la representación del púlpito del templo en forma de angulación en contrapicado contribuye a otorgar mayor poder de dominación al sacerdote (véase Fotograma nº 149.b.) respecto al público asistente que se mostrado a través de una angulación en picado (véase Fotograma nº 149.a.).



Fotogramas nº 149.a. Angulación en picado (izquierda) y 149.b. angulación en contrapicado (derecha).

En lo referido a los movimientos de cámara, encontramos significativa la yuxtaposición de estaticidad presentada durante las sesiones escolares y unos ligeros movimientos de *travelling* que acompañan los desplazamientos de los chicos por los alrededores de la localidad, entre los que cabe destacar el espacio campestre en el cual experimentan. Aunque se observa también que, en el espacio interior del templo, se produce un movimiento del tipo *zoom out*, adentrando al espectador en la escena.

3.8. *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003)

3.8.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Antonio Cuadri es un director y guionista con una larga trayectoria marcada por las producciones cinematográficas, televisivas y la docencia. Para esta última faceta ha impartido conferencias, seminarios y cursos sobre narrativa y lenguaje audiovisual, guion, dirección, realización y montaje tanto para diferentes Administraciones Públicas como en centros educativos privados. En televisión ha dirigido series y tv movies como *Al salir de clase* (1997-2001), *Un difunto, seis mujeres y un taller* (2005) y *Lo que ha llovido* (2012). Además en cine cuenta con películas como *Eres mi héroe* (2003), *La buena voz* (2006) y *Thomas Vive* (2013) entre otras. Precisamente el film *Eres mi héroe* cumple los criterios establecidos para la presente investigación y a continuación vamos a comenzar su análisis.

Eres mi héroe se inicia con los gritos de una señora que está viviendo el momento del alumbramiento y precisamente un adolescente comienza a narrar su historia. Resulta una presentación destacada, pues una serie de imágenes fijas y en movimiento van conjugándose: fotografías que evocan a una serie de recuerdos de su pasado, tanto en blanco y negro como en color (véanse Fotogramas nº 150. a., 150.b., 1540.c., 150.d. y 150.e.).



Fotogramas nº 150.a., 150.b., 150.c., 150.d. y 150.e. Recuerdos de la infancia de Ramón.

Como anunciamos anteriormente, un chico inicia una explicación en la que expone que a lo largo de su infancia adoptó la postura de pasar inadvertido en cada uno de los centros a los cuales se iba incorporando y tuvo aprender por sí mismo las normas de convivencia. A continuación, el film ubica al espectador en una carretera y a través de fundidos encadenados se continúan conjugando otra una serie de imágenes destacadas, mostrándose el tránsito del vehículo hacia el túnel en blanco y negro y al salir del mismo, el film retorna definitivamente al color (véanse Fotogramas nº 151.a., 151.b., 151.c., 151.d. y 151.e.).





Fotogramas nº 151.a., 151.b., 151.c., 151.d. y 151.e. Viaje inicial en carretera.

Esta diégesis presenta a Ramón Crespo (Manuel Lozano), un adolescente que llega a la capital de Sevilla junto a sus padres (Maru Valdivieso y Mario Zorrilla) (véase Fotograma nº 152) por cuestiones laborales de su progenitor. Durante el primer día de su incorporación a su nuevo centro educativo, encontramos a algunos educadores que intentan preservar y permanecer en el sistema dictatorial que hasta ese momento está establecido por Francisco Franco. Pero realmente de un día para otro se va a disipar, como consecuencia principalmente del fallecimiento del mismo, promovido también por el desarrollo de reiteradas reivindicaciones sociales a través de las cuales se pretende conseguir fundamentalmente mayor libertad ciudadana.



Fotograma nº 152. a. Padres de Ramón.

Como presentación de algunos de estos educadores, en concreto, Don Félix (Juan Fernández) (véase Fotograma nº 153.a.) es el maestro que imparte la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN) y no concibe la idea de que los tiempos están cambiando, pues considera que todo individuo que no

tenga sus mismos planteamientos ideológicos es alguien comunista de quien hay que deshacerse. Incluso este educador estima que una persona no puede ser sacerdote y defender la ideología de izquierdas. Idénticas doctrinas que comparte el director, Don Matías (Mauro Ribera) (véase Fotograma nº 153.b.). Sin embargo, encontramos a alguien que responde a estas dos características y precisamente es Don Mateo (Toni Cantó) (véanse Fotogramas nº 153.c), pues trabaja como párroco y es favorable a unas elecciones democráticas.



Fotogramas nº 153.a., 153.b. y 153.c. De izquierda a derecha: Don Félix, Don Matías y Don Mateo.

En el film observamos que Francisco Franco fallece en el televisor en blanco y negro de la vivienda de Ramón (véase Fotograma nº 154.a.), pero la tecnología avanza, pues el Rey Juan Carlos procede a ser coronado y el acto se exhibe en pantallas a color en los escaparates de las tiendas (véase Fotograma nº 154.b.). Un hecho que será informado a los alumnos por el director del centro, precedido por el discurso: “tengo que comunicarles algo que hubiese preferido no tener que decir nunca”.



Fotogramas nº 154.a.y 154. b. Televisión en blanco y negro y en color.

En último lugar, mayores, jóvenes, niños y afiliados a sindicatos se reúnen en las proximidades del río, para celebrar sin miedo la llegada de la democracia (véase Fotogramas nº 155.a.). Y con ella, la obtención de los derechos y las libertades que tanto anhelaban durante años. Así pues, una serie de fotogramas se yuxtaponen mientras una serie de miradas se entrecruzan imaginando un futuro (véase Fotogramas nº 155.b.). En este sentido, a través de una serie de textos pintados en diferentes paredes y manifestaciones públicas, la lucha de la sociedad se ha ido haciendo evidente. Asimismo tal como expone Cuadri: “En *Eres mi héroe* me propuse reflejar el conflicto de un niño en las puertas de la adolescencia, en paralelo a una sociedad que se prepara para la libertad democrática”.⁵⁹



Fotogramas nº 155 a. y 155.b.. Llegada de la democracia.

⁵⁹ Entrevista realizada por la autora a Antonio Cuadri. 12 de septiembre de 2015.

Finalmente, el clímax se revela durante la visita de Ramón al despacho del director, donde confesará las explicaciones del sacerdote, lo que tiene como consecuencia su expulsión e inexcusablemente la del religioso. Además, Ramón y su familia se marchan de la ciudad y, en este sentido, observamos un final similar al principio, marcado por las carreteras: primero este elemento se yuxtapone con una serie de fotografías de su niñez y años después, tras una elipsis temporal, Ramón adulto retoma un camino similar (véanse Fotogramas nº 156.a. y 156.b.), entendemos que para reencontrarse con su pasado.



Fotogramas nº 156.a. Partida y 156.b. Regreso.

3.8.2. Estudio del caso de Ramón

Ramón Crespo nace en Zaragoza en julio de 1963 y al inicio del film tiene 12 años edad. Confiesa que especialmente su problema resulta ser que ha tenido que desplazarse de un sitio a otro: ha vivido en Bilbao, en Burgos y ahora tiene como destino la capital de Sevilla, como consecuencia de un nuevo traslado de su padre, pues trabaja en Galerías Preciado. Estas primeras imágenes enfatizan uno de los elementos que marcan la cultura sevillana: la Giralda reflejada en el cristal de la ventanilla trasera del vehículo (véanse Fotogramas nº 157.a. y 157.b.).



Fotogramas nº 157.a. y 157.b. Ramón llega a Sevilla.

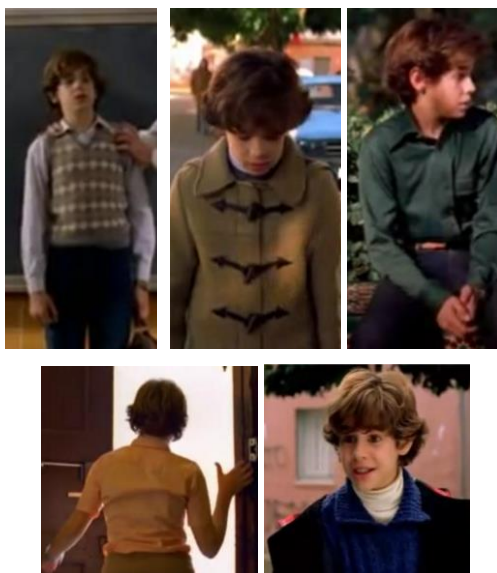
Por otro lado, Ramón declara que ha renovado su juramento de mantener las siguientes reglas: no pelear, no chivar y no llorar: “cumplir o morir pero no romper”. A su juicio, estima que parecen gitanos que transitan de feria en feria. Además, se observa que adquiere importancia una actividad deportiva: el fútbol, como marcador de identidad. Por ello, en su primer día de clase, Ramón es preguntado si es más afín al equipo del Betis o al del Sevilla y se muestra confuso.

En esta ciudad el protagonista se encuentra con una realidad distinta, pues no es considerado el nuevo de la clase, sino “el fisno”, por su aproximación con el norte e incluso se dirigen a él como “mamona”. Además, en estas primeras semanas padece todo tipo de agresiones: una paliza diaria por parte de un grupo de repetidores compuesto por David (Félix López), considerado “el jefe”; Antonio José (Santiago de los Reyes) denominado “el rata”; Rafa (Alfonso Mena), designado “el guaperas”. Aunque precisamente Ortega (Pablo Acosta) es considerado diferente, ya que su actitud resulta pacífica. Y aparte de ellos, una figura que adquiere especial relevancia es Paloma (Carmen Navarro), la hermana de Rafa, pues se trata de una chica de quien Ramón se enamora (véanse Fotogramas nº 158.a., 158.b., 158.c., 158.d. y 156.e.).



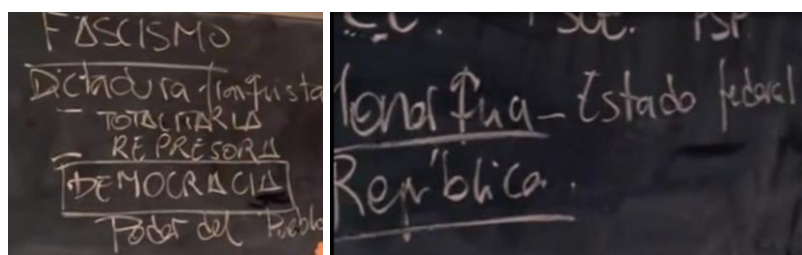
Fotogramas nº 158.a., 158.b., 158.c., 158.d. y 158.e. De izquierda a derecha: David, Antonio José, Rafa, Ortega y Paloma.

Si comentamos el vestuario de Ramón, porta prendas de variados tejidos y una amplia gama de colores, tales como jerséis burdeos y azul marino, camisa blanca, naranja y roja. Aunque otras prendas muestran elementos decorativos como cuadros. Aparte de ello viste abrigos, tanto azul marino como beige (véanse Fotogramas nº 159.a., 159.b., 159.c., 159.d. y 159.e.). Resulta de interés mencionar que estas prendas de las que se compone su vestuario constituye una vestimenta destacada y sugerente en los que a colores se refiere, ligeramente distinta a lo presentado en filmes anteriores. Entendemos que simbólicamente relacionados con la llegada de la televisión a color.



Fotogramas nº 159.a., 159.b., 159.c, 159.d. y 159.e. Vestuario de Ramón.

Por otro lado, los chicos comentan al sacerdote que el director y Don Félix han estado advirtiéndoles que no toleran a comunistas en el centro escolar, pues consideran necesario expulsarlos, ya que estiman que acarrearán la desunión y la Guerra. De manera que, hastiado de mentiras intencionadas, Don Mateo dedica una clase a explicarles claramente cuestiones sobre: el pluralismo democrático, las diferencias entre el fascismo, el socialismo, el comunismo, la existencia de distintos partidos, la República, la Monarquía y la democracia cristiana (véanse Fotogramas nº 160.a., 160.b. y 160.c.). Transmitiéndoles que, a su juicio, realmente el único pecado es la ignorancia, pues considera que: “Hay que luchar por la justicia, como han luchado tantos en Europa, por una Constitución y por unas elecciones libres, para que el resto de países nos dejen de dar la espalda, para que la libertad, la dignidad y la igualdad lleguen de una puñetera vez a esta tierra”.



Fotogramas nº 160.a., 160.b. y 160.c. Explicaciones escritas.

En este sentido, tal como se presenta en este film conviene recordar que, después de la muerte de Franco, la sociedad civil continúa su lucha con el fin de obtener los derechos y libertades. Para ello, utilizan como medio las

manifestaciones, las pancartas y los folletos. Concretamente en lo referido a la filmación de la escena de los manifestantes, se revela un aspecto curioso, pues confiesa el director que se trata de un montaje, pues los primeros planos están manipulados respecto a la grabación real de la carga policial y realmente Ramón no lo observa explícitamente. Lo que precisamente difiere de lo presentado en pantalla, ya que el espectador observa que el chico se encuentra inmerso en la misma de forma pasiva (véase Fotograma nº 161). Respondiendo con su huida. Así que llega hasta un portal, al cual se adentra también un desconocido, con un rostro vagamente iluminado, y comienza a reflexionar con el adolescente sobre el miedo: “el miedo no puede pararnos, hay que seguir hasta conseguirla”. Pero Ramón parece confuso y pregunta: “¿qué?”, recibiendo como respuesta: “la libertad, chaval”.



Fotograma nº 161. Manifestación pública.

Aparte de estas circunstancias que lo rodean en su vida cotidiana, Ramón visiona una película y su mente recrea a un amigo imaginario procedente de la misma, con quien reflexiona en varias situaciones. Este personaje responde al nombre de Nube de agua (Antonio Dechent) y resulta ser precisamente un sujeto que ha estado integrado en una historia de indios, a la par que una figura de plástico que decora el espacio interior de su habitación. Este individuo (véanse Fotogramas nº 162.a. y 162.b.) visita exclusivamente a Ramón: se le aparece detrás de un árbol y, además, en su habitación le aconseja sobre diferentes cuestiones de la vida. Siguiendo sus consejos, comienza por romper su primera regla, pues destroza la nariz a

Rafa, respondiendo así a los golpes anteriormente recibidos por éste, pero como David expresa que siente desprecio hacia este chico, admira la valentía de Ramón y termina por aceptarlo en su grupo. Así pues, comienza a invitarlo a su garaje, en el cual su padre guarda el taxi.



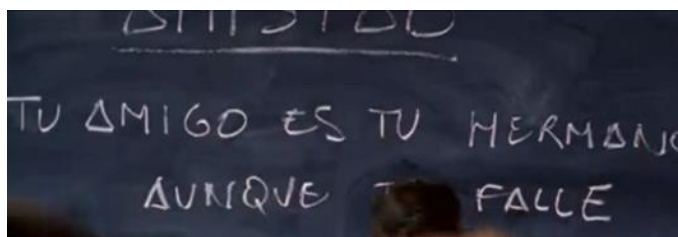
Fotogramas nº 162.a. y 162.b. Apariciones de Nube de agua.

Posteriormente, otra recomendación ofrecida por Nube de Agua está relacionada con las mujeres: para ésto presenta una escena en forma de cómic (véanse Fotogramas nº 163.a. y 163.b.). En este sentido, tal como explica Oropesa (2005), aquí accedemos a un tercer plano de la ficción, pues el primero correspondía a la película que visiona en el cine, el segundo vino determinado por la encarnación de un juguete en humano y el tercero se refiere a la transformación de ambos en personajes integrados de un tebeo.



Fotogramas nº 163a. y 163.b. Ramón y Nube se integran en un tebeo.

Precisamente se utiliza esta figura creada desde la imaginación para favorecer la evolución psicológica del chico y como ayuda para superar sus miedos. Entre sus enseñanzas, esta figura le expone que debe obedecer a su corazón y hacer uso de su fuerza interior. No obstante, descubre que en el universo adulto a veces los amigos pueden llegar a traicionar de forma inconsciente. Y para este asunto recuerda las enseñanzas del sacerdote: “un amigo es como un hermano aunque falle” (véase Fotograma nº 164). Recordemos que delató al sacerdote ante el director por temor a ser expulsado del centro. Aunque realmente ambos terminan expulsados de igual modo y el adulto lo disculpa, pues realmente supone una actitud con la que demuestra que se enfrenta a sus problemas desde la verdad y la sinceridad, lejos de mentiras y ocultaciones.



Fotograma nº 164. La amistad.

Justo en el momento en el cual este amigo imaginario considera que ha cumplido su tarea de orientación a Ramón, le pone de manifiesto que va a desaparecer. De esta forma, se va a dejar asesinar y va a asumir su destino, ya que estima que ha estado luchando con dignidad (véase Fotogramas nº 165.a. y 165.b.). Una escena que resulta imposible ser vista por Ramón, por lo que gira la mirada después de haber intentado, durante un lapso de tiempo, que el personaje desistiese de su postura de lanzarse a los brazos de la muerte.



Fotogramas nº 165.a. y 165.b. Nube de agua se despide.

En lo que a sus movimientos se refiere, Ramón camina por diferentes espacios de Sevilla, entre los que cabría destacar el parque, el Muelle de la Sal y el puente. En ocasiones, uno de sus amigos lo encuentra en la calle mientras acude al centro educativo y deciden acompañarse mutuamente, pero usualmente se mueve de forma autónoma, aunque condicionada por la presencia del citado personaje ficticio. Además, en lo que a espacios interiores se refiere, destacamos especialmente su asistencia al colegio, a la cochera de su amigo y a la sala de cine.

En líneas generales, conviene recordar que su deseo básico consiste en conseguir una respuesta afectiva, es decir, ser estimado por sus compañeros de clase. Y obtenido el mismo, se procede a buscar nuevas experiencias, relaciones y lugares, pues es animado por sus amigos a realizar actividades como beber alcohol y visionar imágenes de revistas obscenas. Resulta también significativo comentar que comparte con sus amigos el interés de llevar a cabo una revolución contra el fascismo, es decir, precisamente contra quien lo representa en el centro educativo, principalmente el maestro Don Félix. Con este objetivo, Ramón acude de noche con éstos a deshinchar la rueda de su vehículo. Pero en plena tarea, les sorprende su animal de compañía y todos emprenden su huida, mientras él permanece en el espacio y termina de ejecutar la acción. Sin embargo es descubierto y Ramón decide confesar las explicaciones transmitidas por Don Mateo. De manera que rompe su segunda regla: no chivarse.

Reiteradamente, su familia comunica a Ramón la nueva mudanza y proceden a preparar las maletas. Pero antes de ello, el adolescente se dirige a la cochera de su amigo David. Y al llegar, se alza sobre una moto situada en el exterior, mientras observa desde la ventana que el joven mantiene un encuentro cariñoso con Paloma (véanse Fotogramas nº 166.a. y 166.b.). Una escena enfatizada con música extradiegética de Triana, con la que se resalta el sentimiento de tristeza que le suscita esa situación. En este sentido, precisamente encontramos una situación que coincide con la ruptura de su tercera regla referida a “no llorar”, pues lo hace mientras deambula por la calle sin rumbo fijo hasta llegar al Muelle de la Sal, en el cual se encuentra a Don Mateo. Precisamente con éste establece una buena amistad, marcada por la reflexión y la maduración. Aunque, indudablemente, Nube de Agua también aporta beneficios en la maduración de Ramón a madurar.



Fotogramas nº 166.a. y 166.b. Ramón observa el encuentro de su amigo.

No obstante, Don Félix y Don Matías, precisamente dos de los encargados de la educación de los adolescentes, son quienes continúan adoptando una posición infantil, rodeada deliberadamente de mentiras, con intenciones de mantener el miedo, la represión y la exaltación de los valores del nacional catolicismo. E igualmente, bajo la amenaza de proceder a la expulsión de aquellos que no comparten sus ideas. De esta forma, alimentan el continuismo de un sistema autoritario que ignora las opiniones y necesidades de la población.

Como hemos ido observando, Ramón atraviesa una serie de experiencias, porque abandona la infancia de la misma forma que sucede en España durante este período de confusión, también llamado Transición. Lo que es traducido en este film como en los inicios de las libertades. Precisamente una libertad de expresión que ha mantenido reservada Ramón en su caja de Juegos Reunidos Geyper, guardando en ella una serie de octavillas que comparten reflexiones sobre unas ideas que hasta antes de 1978 podían llevar a la cárcel a cualquier individuo. Además, al igual que el muñeco de plástico toma vida en su mente, un elemento importante en su vida es la guitarra, que simula tocar en silencio mientras canta y baila. Como anunciamos anteriormente, su familia emprende un nuevo traslado y se despide de su amigo David, no sin antes recibir de él su apreciada camiseta del equipo bético (véase Fotogramas nº 167.a., 167.b. y 167.c.), compartiendo de esta forma con él su identidad y sus orígenes. Aunque unos orígenes a los cuales Ramón retorna años después con la intención de reencontrarse con una parte de su pasado que contribuyó a su aprendizaje (véase Fotograma nº 168).



Fotogramas nº 167.a., 167.b. y 167.c. Despedida marcada por la camiseta.



Fotograma nº 168. Reencuentro con el pasado.

3.8.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En este apartado vamos a comentar algunas cuestiones más significativas respecto a la utilización del lenguaje audiovisual en este film. En lo que se refiere a la iluminación predomina la dureza tanto en los espacios exteriores como en los interiores. Aunque es en los espacios interiores en los cuales ésta resulta más contrastada e igualmente de esta forma se llega a ocultar una parte de los rostros de algunos personajes en ciertas secuencias (véanse Fotogramas nº 169.a y 169.b.). Pues se observa durante la conversación desarrollada entre Ramón y el joven desconocido, además de la trifulca con su amigo en el taller. Quizás en este segundo caso, como forma de transmitir que entre sus amigos guardan facetas desconocidas.



Fotogramas nº 169.a. y 169.b. Iluminación dura.

En relación a los aspectos morfológicos, resulta especialmente relevante la presencia de escritos en las fachadas de los bloques, constituyéndose en una forma de expresión de la población. Entre éstos cabría destacar principalmente las reiteradas reivindicaciones e insultos manifiestos a través de pintura de colores rojo y negro y en los folletos que circulan entre los alumnos (véanse Fotogramas nº 170.a., 170.b., 170.c. y 170.d.).



Fotogramas nº 170.a., 170.b., 170.c. y 170.d. Textos escritos en las paredes.

Respecto a los códigos visuales, resultan significativas las líneas adheridas en el vestuario de algunos personajes, especialmente en el de Ramón. También presente en el puente de entrada de Sevilla y las trazadas en la carretera. Aparte de los elementos circulares que decoran los espacios, entre los cuales cabría mencionar las formas de reja, de lámpara, de noria y especialmente el balón como indicador de identidades (véanse Fotogramas nº 171.a., 171.b., 171.c., 171.d. y 171.e.).

juegos Geyper y la fotografía de Paloma (véanse Fotogramas nº 172.a., 172.b. y 172.c.).



Fotogramas nº 172.a., 172.b. y 172.c. Planos detalle.

En cuanto a los movimientos de cámara, éstos están relacionados con las estrechuras de algunos espacios. Así pues, suele predominar la utilización de cámara en mano para algunos desplazamientos de los niños en estos espacios, principalmente en el aula y en la cochera de su amigo. En otros espacios más amplios, sin duda, la cámara presenta mayores movimientos especialmente en los recorridos de Ramón por los distintos espacios abiertos de la ciudad. Por otro lado, en lo referido a la angulación, en la mayor parte de las escenas protagonizadas por Ramón suele primar la frontalidad. Aunque en el aula, las explicaciones, por ejemplo, de Don Felix suelen presentarse en una perspectiva en contrapicado, para engrandecer su postura en relación al grupo de alumnos en su *status* de inferioridad. También resulta significativa una secuencia presentada en picado como es la mostración de Ramón cuando reza a un ente superior en la oscuridad de su refugio (véase Fotograma nº 173.a.). No obstante, hacia el final del film apreciamos un encuadre quizás un poco aberrante, pues nos hace dudar

acerca del peso que va perdiendo la postura de uno de estos educadores ante la sociedad (véase Fotograma nº 173.b). En cambio, las sesiones impartidas por el sacerdote y el profesor que imparte la materia de Ciencias vienen siendo representadas durante todo el relato de manera frontal y de esta forma se pone de manifiesto la equidad e igualdad por la que trabajan..



Fotogramas nº 173.a. y 173.b. Tipos de angulación.

Otra cuestión que destacamos de este film es el montaje. En este sentido cabe mencionar, por ejemplo, que hacia el final de la narrativa, tras el disgusto de Ramón con su amigo David, se suceden una serie de imágenes que se constituyen como un montaje en paralelo. Aquí se yuxtaponen diferentes situaciones en las cuales Ramón mantiene una reflexión interna y observa las transformaciones que se producen a su alrededor: su visita al río mientras observa la noria, la llegada de la televisión a color y el peso otorgado por la sociedad hacia la semana santa son algunas de estos momentos (véanse Fotogramas nº 174.a., 174.b., 174.c., 174.d. y 174.e.).



Fotogramas nº 174.a., 174.b., 174.c., 174.d. y 174.e. Montaje.

3.9. *Silencio roto* (Montxo Armendáriz, 2004)

3.9.1. Contextualización de la obra cinematográfica

En el cine de Montxo Armendáriz observamos su inquietud e interés por reflejar la vulnerabilidad y fragilidad de la infancia, como vemos que se presenta en filmes como *Tasio* (1984), *Secretos del corazón* (1997), *Silencio roto* (2004) y *Obaba* (2005). En éstas ubica a los menores de edad en entornos rurales, lejos de la sociedad y la formación académica. Precisamente sus filmes están marcados por las características de su estilo: la lentitud en la sucesión de las escenas y la siembra de dudas sobre muchas cuestiones de las mismas. De esta forma, se oculta al espectador una parte trascendental de la historia, invitando así en cierta medida a la reflexión. De su trayectoria, el film que se ajusta a nuestros criterios establecidos en el presente estudio es *Silencio roto* y, a continuación, procedemos a su análisis.

Silencio roto se inicia a través de una serie de panorámicas, con las cuales se lleva a cabo un recorrido visual por diferentes zonas de un espacio

campestre. Precisamente una serie de disparos tienen lugar y rompen el canto de los sonidos de ambiente de unos pájaros. Ello indica que se va a presentar un escenario rodeado de violencia de algún tipo. Estos pájaros ocultos se pueden constituir como metáfora de ese grupo de individuos que permanecen ocultos en los montes, cuyo fin es luchar contra la represión de un sistema dictatorial establecido.

En un primer momento, la narrativa traslada al espectador al año 1944 a un pequeño pueblo de la comunidad navarra, cuando Lucía (Lucía Jiménez) visita temporalmente a su tía Teresa (Mercedes Sampietro). Precisamente ambas presentan características análogas en cuanto a peinado y posturas corporales (véanse Fotogramas nº 175.a. y 175.b.). En este sentido, cabe mencionar que se le otorga una dimensión coral a la historia, pues cada personaje tiene un papel determinante para el desarrollo de los acontecimientos. Aunque el peso recae en la pareja de jóvenes compuesta por Lucía y Manuel (Juan Diego Botto), uno de los colaboradores de los maquis que más adelante se separa de ella con dirección al monte.



Fotogramas nº 175.a. Lucía (izquierda) y 175.b. su tía Teresa (derecha).

Precisamente para este film estimamos conveniente recordar a Sánchez Noriega (2012) quien subraya las palabras que Armendáriz expresó en la presentación de esta película:

El guion de *Silencio roto* es el resultado de largas conversaciones con personas que participaron en los acontecimientos que se narran y de la investigación y lectura de los estudios publicados sobre la guerrilla antifranquista (maquis). Aunque la construcción de personajes y su evolución dramática responden a las necesidades de una estructura narrativa y temática que dé sentido al relato y, por lo tanto, pertenecen a la invención del autor, están inspirados en comportamientos y actitudes reales [...].

Además, cabe destacar que localidad sigue dividida entre la Guardia Civil y los maquis, cada uno de los cuales tienen colaboradores y detractores. Aunque las autoridades del franquismo tienen el control del municipio y, en el momento en el que tienen conocimiento de la bajada sus opositores al pueblo o de que alguien les presta ayuda, acuden a su búsqueda y posterior fusilamiento. Por tanto, para descubrir si alguien permanece escondido proceden a llevar a cabo una serie de registros en el interior de las viviendas. Incluso se llegan a desarrollar reuniones públicas en el centro de la localidad convocadas por la Guardia Civil, con el fin de que alguien señale a supuestos culpables.

Por otro lado, resulta significativo que la población y la benemérita comparten asistencia al negocio de Teresa a comprar alimentos y a distraerse de alguna manera, al igual que asisten a la Iglesia. Cabe mencionar aquí también que se da una situación violenta en el templo, precisamente nos referimos con esto a la visita de un grupo de maquis que intenta imponer el miedo a los presentes a través de las armas (véase Fotograma nº 176). Similar instrumento utilizado por las fuerzas del orden del orden que dominan el presente de la población. Por lo que, en el film que nos ocupa se evidencia que se pretende erradicar a los torturadores pero mediante más violencia, en lugar de utilizar la explicación y el razonamiento entre la población, pues de esta forma lo argumenta Lucía al padre de Manuel. Así pues, la localidad vive con miedo al enfrentamiento con quienes

representan la autoridad en esta historia, e indudablemente entre silencios, haciendo honor al nombre de la película.



Fotograma nº 176. Maquis atemorizando a la gente en la Iglesia.

Igualmente resulta significativo mencionar la escena en la cual Sebas, el pretendiente de la hermana de Juan, grita la expresión: “me cago en Dios” después de perder una partida de cartas. Por lo que un agente de la autoridad reacciona y procede a imponerle como castigo tomar una botella de aceite de ricino bajo su mirada de dominación. Precisamente este plano del chaval mientras bebe directamente de la botella supone una cuestión sobre la que Dévény (2008, p. 47) manifiesta que: “representa no solo el punto de vista del teniente más alto, sino que simboliza la autoridad del guardia”. Además entendemos que la defensa de los valores religiosos profesados por el régimen establecido está relacionada con la condena a la expresión manifestada negativamente sobre éste.

Entretanto, Lucía queda encinta y regresa junto a su madre, aunque tiempo después retorna al municipio. Sin embargo, la lucha continúa viva y se revela como clímax su arresto junto al de su tía, del maestro y el de Manuel. Lo que tiene como desenlace el fusilamiento de éstos, salvo su persona. Pues el agente la pone en libertad y le ofrece la oportunidad de seguir viviendo. Así pues, acude a la sepultura a despedirse antes de tomar el autobús de vuelta con su hija. Quien crece junto a su abuela lejos de la localidad y ha tenido

presencia en la historia a través de una fotografía, ya que a través de este retrato la familia ha apreciado su crecimiento. Desde luego ha sido mantenida al margen del sufrimiento y del miedo que ha resultado evidentes en esta localidad (véase Fotograma nº 177). Igualmente, se hace notorio que la vida de los vecinos no merecía ningún valor, como apreciamos en la situación que se da cuando alguien yace muerto durante un tiempo bajo una manta (véase Fotograma nº 178).



Fotograma nº 177. Fotografía de la hija de Lucía.



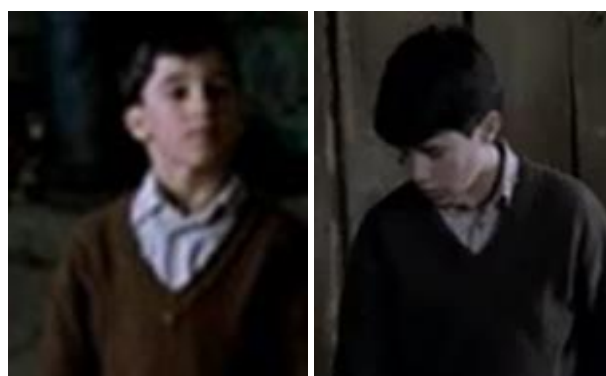
Fotograma nº 178. Alguien yace muerto.

No obstante, como apunta Dévény (2008, p. 49), en este film no apreciamos ese maniqueísmo propio de otras cinematografías extranjeras más comerciales, ya que no se se presenta puramente la maldad y la bondad. De este modo, se observa que un mismo personaje muestra ambas vertientes del ser humano, como el cabo de la Guardia Civil, quien en ocasiones es benevolente con ciertos vecinos, como con el tío de Lucía, que permanece encamado. Y precisamente éste le solicita un favor relacionado con la madre de Juan, mientras que, cuando se refiere a su esposa, este mismo señor

expresa al Guardia Civil: “haga lo que tenga que hacer y sin miramientos” y se procede a su detención.

3.9.2. Estudio del caso de Juan

En este marco de persecución y represión se encuentra Juan (Ander Erburu -niño- y Andoni Erburu -adolescente-) el hermano pequeño de Manuel. Un chico moreno y delgado que en un primer momento aparenta unos 8 años de edad y tras una elipsis temporal entra en la adolescencia, pues representa alrededor de unos 14 años. Su vestuario consiste principalmente en jerséis marrones y grises sobre una camisa blanca (véanse Fotogramas nº 179.a. y 179.b.). Lo que llama la atención de su figura es que apenas pronuncia palabra en público, salvo alguna expresión manifestada al oído de algún familiar. Además es utilizado por la Guardia Civil para cavar la fosa (véase Fotograma nº 180) en la que planean enterrar a su padre. En este sentido, este adulto le indica que lo debe hacer diariamente al salir del colegio, para que esté listo justo cuando encuentren a su padre, pues hace hincapié en que no va a tardar en caer.



Fotogramas nº 179.a. y 179.b.. Evolución física y vestuario de Juan.



Fotograma nº 180. Juan cava la fosa.

En lo que su formación se refiere, realmente no asiste a un centro educativo, aunque recibe algunas sesiones explicativas en la vivienda de Don Hilario, ya que conviene matizar que en estos años el control de escolarización apenas existía. Aunque resulta significativo comentar también que su formación académica termina cuando Don Hilario es fusilado. En relación a este maestro, se da una situación en la cual se pone de manifiesto que a este anciano, que tiene conocimientos académicos primarios, no le permiten ejercer en la educación municipal, pues así comenta la hermana de Juan (María Botto) a Lucía:

Lucía: -¿Y qué hace Don Hilario si no le dejan ser maestro?

Hermana de Juan: -Él es listo, se pasa todo el día en la taberna, por las noches enseña a leer, a hacer cuentas.

Igualmente, tanto la hermana de Juan como Lucía acompañan al niño en varias situaciones cuando se desplaza por los exteriores. Resultando evidente que apenas lo hace de forma autónoma ni por voluntad propia, sino exclusivamente en compañía de estas adultas y precisamente para cumplir sus encomendaciones y las disposiciones de las fuerzas de seguridad. Entre sus actuaciones cabría resaltar que se limita a ayudar (véanse Fotogramas nº 181.a. y 181.b.) y hacer recados encomendados por los adultos.



Fotogramas nº 181.a. y 181.b. Juan presta ayuda.

Como consecuencia de esta represión, no actúa movido por ninguna motivación, sino que, aunque parezca una paradoja, en este contexto de violencia, entendemos que su silencio habla por sí solo y advertimos que uno de sus deseos consiste en obtener seguridad, satisfecha de forma inmaterial: evitar experiencias dolorosas en su persona, sin cabida a realizar actos de rebelión, de defensa o de venganza contra su alrededor, reflejando total pasividad. Además observamos que sus ojos reflejan miedo y tristeza (véanse Fotogramas nº 182.a. y 182.b.), personalidad depresiva, e incluso signos de miedo y cierto dolor ante las circunstancias que lo rodean, mostrándose entre sus características personales cierta introversión.



Fotogramas nº 182.a. y 182.b. Juan se muestra cabizbajo.

Por tanto, este personaje infantil se revela una figura que funciona como marioneta y parece ocupar un segundo plano en la vida de su familia. En cierta medida, los adultos que lo rodean no lo tienen demasiado en consideración, pues la prioridad de su progenitor y su hermano está condicionada por cuestiones políticas. Y su madre, en este escenario vil y

doloroso, se arrebató la vida de forma autónoma a través del suicidio. Aunque, desde luego, ciertas personas de su alrededor percatan de la violencia que gira en torno a su figura e intentan proteger a Juan en ciertos momentos represivos. Esto puede verse en la situación en la cual un joven señala a las personas que considera que han colaborado con los maquis y Lucía cubre los ojos al niño cuando advierte que se va a efectuar algún fusilamiento.

Aparte de ello, el chico se desarrolla bajo los preceptos de que debe obedecer a la autoridad y asistir a misa. En este sentido, consideramos que este miedo y la total sumisión le pueden influir a mantener ese silencio y no cuestionar a la autoridad en su futura vida adulta, encontrando como único apoyo en su hermana. Esto se hace manifiesto durante el entierro de su madre, cuando Juan y su hermana fusionan sus manos como forma de apoyo (véanse Fotogramas nº 183.a. y 183.b.).



Fotogramas nº 183.a. y 183.b. Juan y su hermana.

Finalmente, en lo que respecta a sus movimientos, precisamente Juan termina teniendo en sus manos un medio de transporte que simboliza el paso del tiempo y el posible progreso: la bicicleta, una figura clave a través de la cual emprender su huida de este municipio, pero está en sus manos hacerlo. Inclusive, otro elemento simbólico lo encontramos en el traslado de Lucía: el autobús. Además, durante el transcurso de su bajada, se presenta un fotograma en el cual observa un arco iris, concebido como elemento de la

naturaleza que, según la consideración de Dévény (2008, p. 47) representa un símbolo de esperanza de futuro.

3.9.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

A continuación procedemos a comentar algunas cuestiones que consideramos más relevantes respecto a la utilización del lenguaje audiovisual en esta película. En un primer momento, la iluminación de los exteriores se observa fría, unida a la nubosidad junto a la estrechez y la ausencia de flujo poblacional por las calles (véanse Fotogramas nº 184.a. y 184.b.). Aunque en los interiores, como sucede en el negocio de Teresa, se observa una iluminación más dura y contrastada, que proporciona un poco de calidez alrededor de la agrupación de personas (véanse Fotogramas nº 185.a. y 185.b). Precisamente una calidez que también viene condicionada por la presencia de las velas y la chimenea.



Fotogramas nº 184.a. y 184.b. Iluminación en exteriores.



Fotograma nº 185.a. y 185.b. Iluminación en interiores.

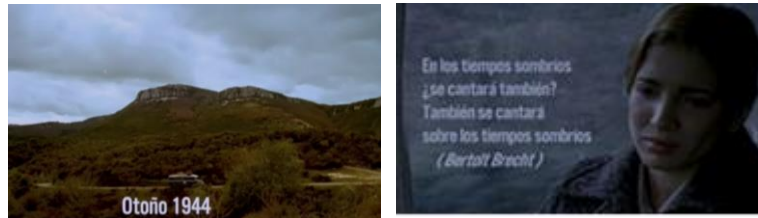
De los códigos visuales destacamos los colores de la bandera de España, que resaltan ante el resto de tonalidades apagadas y oscuras de los vestuarios y los escasos elementos decorativos. En lo referente a las formas, observamos una predominancia de elementos cuadrados, entre los que cabría mencionar las piedras con las cuales están construídas las viviendas, las ventanas, un buzón de correos, las formas decorativas de algunas puertas, junto a los cuadros ubicados en la pared, las mesas de la taberna y los elementos adheridos al uniforme de la Guardia Civil (véanse Fotogramas nº 186.a., 186.b., 186.c., 186.d., 186.e. y 186.f.), e indudablemente resulta notoria la presencia de las cruces en distintos interiores como la Iglesia y la vivienda de Teresa.



Fotogramas nº 186.a., 186.b., 186.c., 186.d., 186.e. y 186.f. Elementos formales decorativos.

Respecto a los códigos textuales, este film presenta una serie de escritos sobreimpresos que van revelando el año y el período estacional en el cual se van a ubicar los personajes (véase Fotograma nº 187.a.). Lo que indica que la historia utiliza elipsis temporales. Además, otro discurso escrito de especial interés es presentado en la última secuencia, cuando Lucía se

marcha en el bus, que precisamente habla de los tiempos sombríos (véase Fotograma nº 187.b.).



Fotogramas nº 187.a. y 187.b. Textos.

En lo que a códigos sonoros se refiere, principalmente destacamos la presencia de disparos tanto nocturnos como diurnos y se hace evidente también que el silencio domina la vida cotidiana de los vecinos de la localidad. En cuanto a los aspectos sintácticos, se revelan escasos los planos cortos de Juan, por tanto, resulta visible la poca importancia otorgada a su figura por parte de su alrededor. Salvo la presentación de algunos escasos primeros planos en los cuales sus rasgos faciales hacen manifiesto su sufrimiento (véanse Fotogramas nº 188.a. y 188.b.). Por el contrario, en otros espacios exteriores en los cuales se traslada a través de una bicicleta, su figura es representada mediante planos generales (véanse Fotograma nº 189.a. y 189.b.), que describen la vegetación viva en la que se encuentra integrado.



Fotogramas nº 188.a. y 188.b. Primeros planos de Juan.



Fotograma nº 189. Plano general.

Igualmente podemos destacar algunos planos tomados desde la parte trasera de los personajes: la espalda. Lo que puede indicar que se remarca el sometimiento de los vecinos ante las autoridades, sin otorgar importancia a sus rostros. Que pueden ser definidos como irrelevantes para las autoridades que ejercen control sobre ellos (véase Fotograma nº 190). Además podemos destacar el plano detalle que se presenta durante el entierro de la madre de Juan y que se trata de la fusión de las manos de este con su hermana (véase Fotograma nº 191), con la que va a mantener a partir de ahora una relación más estrecha a raíz del fallecimiento de la figura materna.



Fotograma nº 190. Plano desde atrás.



Fotograma nº 191. Plano detalle.

Además, en lo que a angulación se refiere, precisamente en este film advertimos que se suele compartir la angulación frontal en distintas situaciones, entre las que cabría destacar las escenas desarrolladas entre los familiares de Juan, los personajes que acuden a la taberna y los distintos enfrentamientos con la autoridad. Salvo en algunas escenas puntuales presentadas en picado para destacar la figura de inferioridad de Juan en relación a su hermano (véase Fotograma nº 192.c.). Igualmente resulta excepcional también aquí la representación de la dominación de la autoridad a través de la angulación en contrapicado. Y ésto se produce en una escena en la cual el pretendiente de la hermana de Juan expresa un comentario referido a Dios y el agente se dirige hacia él. Aunque como bien hemos dicho, resulta significativo que suelen venir siendo representados en este film a través de la angulación frontal respecto a los vecinos (véanse Fotogramas nº 192.a. y 192.b.).





Fotogramas nº 192.a. y 192.b. Angulación frontal. 192.c. Perspectiva en picado de Juan.

Finalmente, predomina la estaticidad de la cámara en múltiples ocasiones, por ejemplo, en aquellas secuencias desarrolladas en la taberna y cuando Juan recibe clase del maestro en su vivienda. Escenas en las cuales notamos que el ritmo de sucesión y las acciones de los personajes suceden de forma excesivamente pausada. Incluso cabría destacar la cámara al hombro con la que se filman los desplazamientos de Lucía en el interior del vehículo, pues tanto durante el inicio como a su regreso se sienten los resaltos por esta carretera.

3.10. *El laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006)

3.10.1. Contextualización de la obra cinematográfica

La dirección de Guillermo del Toro está marcada por el género fantástico, su preferencia por los efectos especiales y la creación de criaturas fantásticas y aterradoras, como se observa en algunas de sus producciones como *Hellboy* (2004), *Hellboy II. El ejército dorado* (2008) y *Pacific Rim* (2013). Aunque como eje principal de otros de sus filmes advertimos su interés por introducir a niños en escenarios imaginarios como los casos de *Mimic* (1997), *El espinazo del diablo* (2001) que recrea los últimos momentos de la Guerra Civil y *El laberinto del Fauno* (2006), que toma como referencia la dictadura

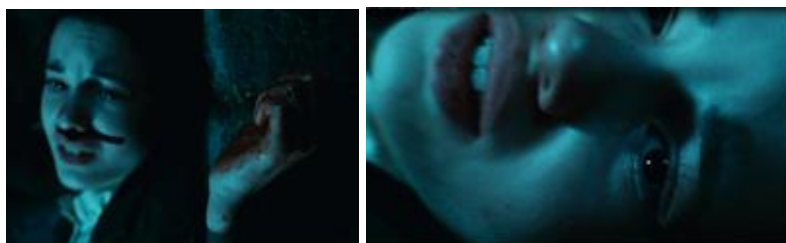
franquista y comparte los criterios establecidos en la presente investigación y en la que nos vamos a centrar en este análisis.

El laberinto del Fauno se presenta en forma de cuento⁶⁰ y proporciona una estructura narrativa con mayor flexibilidad. En este sentido, se observa que esta estructura plantea dos líneas narrativas que se entrelazan (Nicolás Messeguer, 2013, p. 53) para dar vida a dos universos paralelos que se desconocen y se yuxtaponen alrededor de la perspectiva de una niña: por un lado, un trasfondo histórico contextualizado en los años 40 en plena dictadura franquista y por otro presenta un carácter fantástico compuesto por un mundo de hadas, faunos y princesas que emanan de la mente de una niña. Según la apreciación de Gordillo (2008, pp. 9-10), en este caso nos encontraríamos con un cine fragmentario por la multiplicación de diégesis, que se entrecruzan con distintos modelos de universo, puesto que responden a dos líneas supuestamente incompatibles, pero realmente los elementos procedentes de la imagen, el montaje y la gramática no contribuyen a que el espectador consiga fragmentar ambos mundos. Asimismo el ensayo de Rodero (2015) estudia la interrelación entre las dos estructuras del film: la histórico-referencial y la sobrenatural y como reflexión concluye que:

La complejidad estructural del film [...] sugiere una utilización bastante compleja de las convenciones del cuento de hadas y del horror gótico para ofrecer no tanto una re-visión nostálgica de la historia traumática de la postguerra como una re-lectura reivindicativa de la misma que exige reconocimiento y reparación.

⁶⁰ Para reflexionar sobre las relaciones entre el formato literario del cuento y sus conexiones con el cine se pueden consultar trabajos de autores como Hillesheim, Dhein, De Lara & Rodrigues da Cruz (2008), Sánchez Moreno (2009) y Zavala (2007, 2010).

El Laberinto del Fauno traslada al espectador al contexto de España durante el año 1944 y presenta a una niña que yace en el suelo en un lugar visiblemente no identificado con claridad (véanse Fotogramas nº 193.a. y 193.b.). Aunque, mientras agoniza y lanza sus últimos suspiros, de forma misteriosa la sangre de la nariz cambia su sentido natural de caída para absorberse hacia el interior. Acto seguido, la narrativa introduce a un reino fantástico, en el cual una voz narradora comienza a explicar al espectador la existencia de una princesa, que estaba obsesionada con el mundo de los humanos al que un día se escapó, olvidándose así de sus orígenes.



Fotogramas nº 193.a. y 193.b. Ofelia agoniza.

Además, la voz narradora precisa que nos encontramos en un universo subterráneo en el cual no existe la mentira, la vigilancia ni el dolor. Aunque este ser desconocido para el espectador escapa a un mundo en el cual efectivamente existe el dolor, precisamente provocado por los seres humanos. Ciertamente, éstos son presentados como los monstruos en esta historia (Pastor, 2011, p. 395), que se controlan por medio de las fuerzas del orden, las armas y aplicando la represión. Aparte de ello, la voz subraya que el padre de Ofelia removi6 todo lo que estuvo en su mano para encontrar a la niña y un día su espíritu retornó a ellos. Igualmente, durante esta explicación el film adentra al espectador a las ruinas de Belchite (Nicolás Messeguer, 2013, p. 53) (véase Fotograma nº 193). En este sentido, resulta significativo comentar la precisión de Gómez Alonso (2016, p. 40) que precisamente pone de relevancia que el acto de culto a la ruina supone una

metáfora del mundo espiritual perdido, pues la destrucción viene siendo tratada con carácter melancólico y nostálgico que alude a la soledad y al abandono. Aparte de ello, durante este recorrido, se presentan unas vértebras abandonadas (véase Fotograma nº 194) y según observamos en esta representación se encuentran enterradas de forma cruel e inhumana. Quizás un reflejo simbólico de cómo fueron enterrados los cuerpos de las víctimas de esta Guerra y de la posterior dictadura franquista.



Fotograma nº 193. Ruinas de Belchite, cerca de Zaragoza.

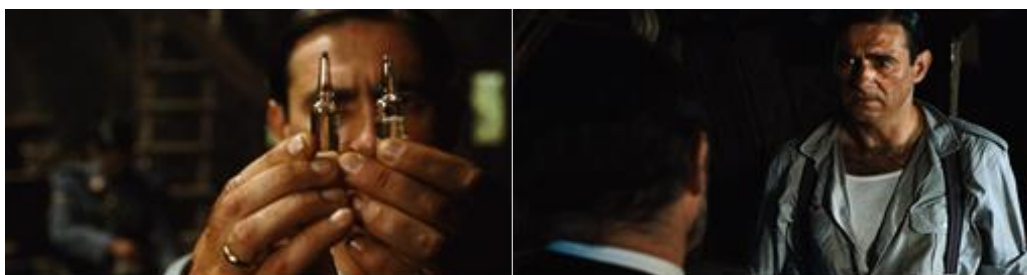


Fotograma nº 194. Vértebras abandonadas.

Después de esta introducción fantástica, la historia comienza con Ofelia (Ivana Baquero) una niña que viaja junto a su madre adoptiva (Ariadna Gil), con destino al lugar en cual reside el capitán Vidal (Sergi López). Esta autoridad perteneciente a la policía franquista, cuyo cometido es la erradicación de una banda de maquis que continúa su supervivencia en unos montes cercanos. Resulta significativo comentar que, ante la llegada de madre e hija, el capitán expresa a su esposa que considera necesario

unos cuidados especiales ante su delicado embarazo. Ésto consiste en limitar sus desplazamientos a través de una silla de ruedas, otorgándole de este modo un *status* de subordinación y siendo tratada como objeto para “preservar al no-nacido” (Rodero, 2015, p.45). Ciertamente, en esta escena Vidal la ridiculiza, pues simula preocupación por ella y más adelante comunica firmemente al médico que prefiere salvar la vida de su hijo.

Conviene señalar también unas misteriosas conversaciones que se desarrollan entre el médico y Mercedes (Maribel Verdú), una de las chicas que se dedican al mantenimiento en la vivienda. En las mismas, se deja entrever que el sanitario presta su ayuda a un grupo de maquis ubicados en el monte, precisamente los buscados por Vidal y su ejército. Sin embargo, en una de estas marchas encuentra un envase de antibiótico que confronta con otro recipiente que ha extraído del bolso del médico. Por tanto, le supone un indicador de que el médico ha estado colaborando estrechamente con el grupo antifascista. Por tanto, le cuestiona el por qué de su desobediencia y le responde con esta afirmación: “obedecer por obedecer así sin pensarlo, eso solo lo hace gentes como usted, capitán”. Por tanto, sin mayor miramiento, Vidal acude tras él y le arrebató la vida con un simple disparo (véanse Fotogramas nº 195.a., 195.b. y 195.c.). Esta actuación colaborativa del doctor pone de relevancia que ha cumplido con su juramento hipocrático, con absoluto respeto hacia la vida humana, lejos de prejuicios u odios.





Fotogramas nº 195.a., 195.b. y 195.c. Escena enfrentamiento entre médico y Vidal.

Como consecuencia de esta cruel actuación por parte del capitán, el entorno campestre queda ausente de un profesional sanitario y, por tanto, el alumbramiento de Carmen es atendido por mujeres del servicio, pero su fallecimiento es fulminante y, tras el mismo, Mercedes planea su huída. Aunque, al avisar a Ofelia, ésta se asusta y decide acompañarla, pues siente miedo al capitán. Pese a las precipitaciones, ambas parten de la vivienda, pero Vidal y sus oficiales las acechan y las detienen, procediendo a imponerles un castigo. En concreto, la figura de Mercedes será infravalorada, sufre un intento de agresión por parte del capitán y es retenida bajo su supervisión. Aunque estratégicamente la chica desata sus manos, le clava un cuchillo y la policía inicia una carrera hasta acorralarla. En este sentido, a partir del momento en el que el capitán es agredido, según la consideración de Rodero (2015, pp. 42-45), éste adquiere características grotescas de monstruo.

Se revela como punto trascendental del film la última visita de Ofelia al Fauno acompañada de su hermano pequeño. Durante esta situación, esta criatura sobrenatural pretende ponerla a prueba para comprobar si es capaz de entregar la vida inocente del bebé y guarda así su esencia de presencia. Sin embargo, en esta disputa imaginaria un mortal se incorpora en la situación: el capitán, que observa que la chica está conversando en solitario. Se acerca a ella para arrebatarse al bebé y se aleja de su espacio sin pronunciar palabra, simplemente reflejando una mirada agresiva. Con este

alejamiento se produce el clímax, pues Vidal efectúa un disparo dirigido a la niña, remarcándose el color rojo de la sangre en contraposición con el filtro de tono azulado de la lente de la cámara. Precisamente un color frío que refleja cierta insensibilidad (véase Fotograma nº 196) y conjuntamente este colorido recuerda también a la vida eterna, la inmaterialidad y el vacío (Ferrer, 1999, pp. 33-42), que se dejan entrever en este film con la soledad de Ofelia.



Fotograma nº 196. Vidal dispara a Ofelia.

Finalmente, Mercedes y su hermano se reencuentran y van en busca de Ofelia a su habitación pero advierten de su ausencia. Así pues, emprenden camino al laberinto y, durante el trayecto, se tropiezan con Vidal, quien les hace entrega de su bebé y mediante un disparo los republicanos terminan con su vida (véanse Fotogramas nº 197). No sin antes romper el reloj con la hora exacta de su muerte, tal como le manifestaron que hizo su padre. En suma, Mercedes le enfatiza la idea de que nunca hablarán al bebé de su padre, ni siquiera conocerá su existencia.



Fotogramas nº 197.a. y 197.b. Encuentro entre Vidal y los maquis.

3.10.2. Estudio del caso de Ofelia

Ofelia tiene 13 años de edad y es la figura central de la historia. Su relación con Carmen y con el resto de los personajes es respetuosa, aunque lejos de la obediencia. A su llegada, la chica se instala y duerme en la misma habitación que su madre adoptiva. En la primera noche, ambas se recuestan a intentar dormir, pero la adulta expresa que siente unos golpes del bebé. Así pues, suplica a Ofelia que recite uno de sus cuentos y de este modo intentar calmar sus movimientos en el interior del vientre. Con este objetivo, la niña procede a ello y tiene lugar una secuencia de imágenes que se complementan con la gestación de un bebé en conjunción con la presencia de rosas y espinas (véanse Fotogramas nº 198.a. y 198.b.).

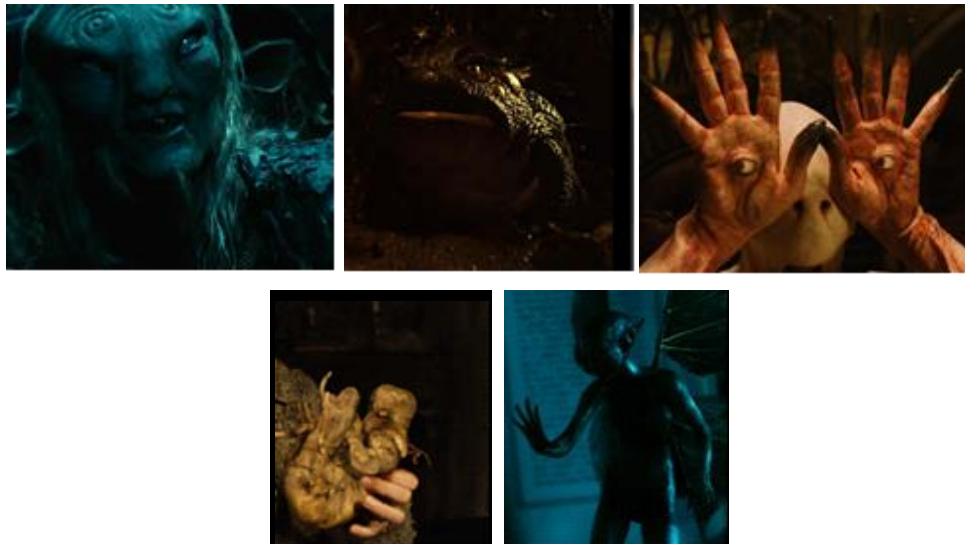


Fotogramas nº 198.a., 198.b. y 198.c. Ofelia relata el cuento.

Después de la narración de esta ficción, el sueño se apodera de ambas pero, justo en un momento, un insecto se presenta en su cama y la distrae. A continuación, Ofelia muestra un libro a esta criatura y le expresa que no es un hada. Sin embargo, la pequeña es testigo de la metamorfosis que sufre el parásito, pues reacciona transformándose en una de ellas y la guiará hasta la ubicación del laberinto. Precisamente en la zona inferior de este laberinto, se encuentra con el Fauno, un ser que huele a tierra, le expresa que es una princesa y para demostrar que sigue manteniendo la esencia le recomienda que lleve a cabo una serie de pruebas previas a la luna llena. No obstante, la niña lo contradice, pues indica que su padre fue un sastre, pero el Fauno responde que no es hija de hombre, porque la luz la engendró y en su hombro izquierdo se halla una marca. Después de este apunte, le hace entrega del libro de las encrucijadas y le precisa que puede acudir a él cuando lo necesite, pues le mostrará el camino. No obstante, Ofelia procede a abrirlo y muestra ciertas dudas sobre su funcionamiento, porque está en blanco, pero advierte de que el Fauno ha desaparecido y debe aprender a manejar el mismo de forma autónoma. En este sentido, en lo que a identidad se refiere, se puede apreciar que la protagonista en este caso sufre una evolución psicológica, motivada por el afán de llevar a cabo una serie de pruebas que le revelen sus raíces individuales, pues en un principio advierte que no las tiene definidas por la información expresada por el Fauno. Así resulta evidente cuando enfatiza a Mercedes que su padre fue un sastre, para posteriormente ser corregida por la criatura mágica y le revela un aspecto de su cuerpo que desconocía: la silueta marcada en su hombro.

Adentrándonos en este submundo mágico, precisamente lo conforman una serie de criaturas fantásticas, hadas y princesas, cuya visión está simplemente al alcance de Ofelia. Con estas representaciones hallamos unos seres alejados de toda estética (véanse Fotogramas nº 199.a., 199.b., 199.c., 199.d. y 199.e.). Aunque estas criaturas presentadas pasan inadvertidas para los humanos que rodean a la niña. Incluso, tal como indica

Rodero (2015, p. 43), este submundo mágico nunca es percibido por el resto de los personajes, quienes reniegan de la imaginación y las ilusiones infantiles. Lo que puede dejarse entrever durante la escena en la que Mercedes insinúa a Ofelia que no se deje llevar por criaturas mágicas.



Fotogramas nº 199.a., 199.b., 199.c., 199.d. y 199.e. Criaturas mágicas.

La indumentaria de Ofelia se conforma de trajes lujosos de colores saturados, entre los que cabe destacar un vestido verde que deberá portar para una de las cenas especiales, un abrigo de color grisáceo y una rebeca de este mismo color sobre el camisón de dormir (véanse Fotogramas nº 200.a., 200.b. y 200.c.). Precisamente unos colores que recuerdan a la inocencia, la esperanza y la melancolía, sentimientos que se conjugan en el presente de Ofelia.



Fotogramas nº 200.a., 200.b. y 200.c. Vestuario de Ofelia.

Esta cena especial mencionada anteriormente va a ser convocada por Vidal y precisamente invita a personalidades de la alta burguesía de las proximidades al Molino. Para ello, Carmen prepara a Ofelia un vestuario nuevo que debe portar tras el baño y es precisamente el vestido verde que va a estrenar. No obstante, antes del baño, la niña recuerda las palabras manifestadas por el Fauno, por tanto se coloca delante de un espejo, observa que tiene la marca en su hombro y a partir de aquí se le presenta una motivación como deseo básico inmaterial. Principalmente consistente en averiguar si realmente es una princesa, lo que la guía al mismo tiempo a la búsqueda de una nueva experiencia a través de las sucesivas pruebas que le propone en Fauno. En este sentido, cabría matizar que para ello tiene bastante tiempo libre y, como pone de manifiesto Gómez López-Quiñones (2009), cuenta con gran margen de movimiento ante la falta de una figura paterna que la trate con afecto. Así pues, el desarrollo de estas pruebas se convierte en su cotidianidad.

Continuando con la escena del baño, después de encontrarse la marca en el hombro se dirige a un escondite donde ha ubicado el libro que el Fauno le entregó. Procede a abrirlo y después de observar varias hojas en blanco, una serie de figuras van apareciendo, conjuntamente un fotograma de su rostro se funde con los textos del libro (véase Fotograma nº 201). En este cuaderno se describe la situación de agonía de un árbol del bosque de esta

forma: “los animales, los hombres y las criaturas mágicas dormían juntos bajo la sombra de un enorme árbol, que crece en la colina, cerca del molino. Pero, ahora el árbol se muere. Sus ramas están secas, su tronco viejo y torcido. Debajo de sus raíces ha anidado un enorme sapo albino que no lo...”. Aunque la lectura es interrumpida, pues Carmen la coacciona a terminar apresuradamente.



Fotograma nº 201. Fundido de Ofelia y textos del libro.

Precisamente con vestuario nuevo desciende a la cocina y las chicas del servicio se sorprenden, pues le expresan que parece una princesa. Acto seguido no duda en realizar la primera prueba y coge el libro para dirigirse a la colina a visitar al mencionado árbol, pero sin comunicar su salida. Durante su camino por el bosque conoceremos el resto de detalles sobre la historia del árbol, pues Ofelia continúa la lectura que indica lo siguiente: “...Debajo de sus raíces ha anidado un enorme sapo albino que no lo deja sanar. Habrás de meter las tres piedras mágicas en su boca y recuperar una llave dorada que se encuentra en su vientre, solo así el árbol volverá a florecer”. Este escenario del bosque al que acude Ofelia le ofrece una forma temporal de escape o desafío. Aunque, para el ejército encabezado por Vidal supone un espacio desconocido que no son capaces de comprender para indagar entre su naturaleza (Hubner, 2014, pp. 3-4). En yuxtaposición a esto, Ofelia observa a su alrededor, se desabriga y coloca su vestido nuevo sobre la rama de un árbol. Aunque de este espacio desaparece instantes después

como consecuencia del viento. Acto seguido, la cámara introduce al espectador junto a ella en las raíces del árbol y observamos su rostro despavorido ante las criaturas que le trepan por sus extremidades superiores. Además, somos testigos de su enfrentamiento con el sapo, que le roza la lengua en la cara, le segrega restos de baba, le despega uno de los insectos de la mano y termina desvaneciéndose ante la presencia de la niña (véanse Fotogramas nº 202.a. y 202.b.).

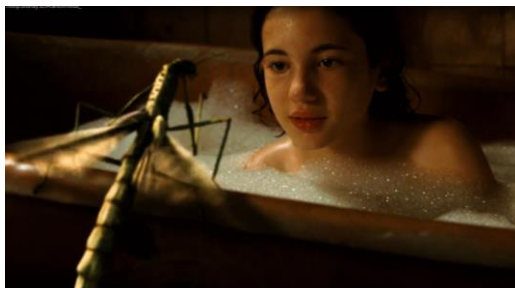


Fotogramas nº 202.a y 202.b. Enfrentamiento de Ofelia y el sapo.

Después de esta prueba en la cual adquiere especial relevancia el elemento de la llave, Ofelia es castigada sin cenar, pero no obedece a las indicaciones de Carmen, pues la niña recibe la visita de un insecto mágico. Ofelia expresa a esta criatura que la acompañe al laberinto, porque ya ha obtenido la ansiada llave y se la va a hacer entrega al Fauno. Por tanto, nuevamente se comporta de forma desobediente (véase Fotograma nº 203). Precisamente en lo referido a esta prueba desarrollada en el interior del árbol surge una correlación significativa:

La primera prueba que Ofelia tiene que pasar -extraer la llave de la tripa del sapo- remite inmediatamente a la escena en la que Mercedes recibe el encargo de Vidal de custodiar la llave del almacén de provisiones. Esto establece un paralelismo entre los dos personajes femeninos en relación con uno de los motivos centrales del film: la desobediencia. Tanto Mercedes como Ofelia rechazan la realidad represiva en la que viven y cada una en su medida

y plano se enfrentarán a los monstruos que dominan sus respectivas realidades (Rodero, 2015, p. 42).



Fotograma nº 203. El insecto visita a Ofelia.

En otra ocasión, Ofelia abre el mágico libro justo durante su estancia en el baño, pero Carmen grita y la chica la encuentra rodeada de sangre en la habitación, pues su estado de salud empeora por momentos. Concretamente este hecho referido a la sangre se refleja en el cuaderno con la formación de unas trompas de Falopio, como símbolo de la gestación que se desvanece por segundos (véanse Fotogramas nº 204.a. y 204.b.). Lo que tendrá como consecuencia un empeoramiento en la salud de la madre adoptiva de Ofelia y su traslado a una habitación independiente. Aunque presentará posteriormente una ligera mejoría cuando el Fauno le hace entrega a la niña de una planta que deberá preparar bajo unas indicaciones, pero lamentablemente este experimento más adelante es descubierto por Vidal, quien procede a arrojarlo al fuego y el empeoramiento de Carmen se hace patente nuevamente.



Fotogramas nº 204.a. y 204.b. Manchas de sangre.

Más adelante se da otra situación significativa, pues el Fauno le hace entrega de un reloj de arena junto a un bolso y le explica los pasos a seguir para el desarrollo de la siguiente prueba. Con la advertencia ahora de que encontrará un gran banquete pero del que no podrá comer ni beber ningún alimento, pues se le puede ir la vida en ello, ya que el ser que habita en el submundo no es humano y puede ocasionarle unas consecuencias desastrosas. Supuestamente entendida la explicación, justo antes de bajar, Ofelia abre el libro y aparece el dibujo de una criatura extraña a la que le brotan unas extremidades superiores tremendamente extensas (véase Fotograma nº 205). A grandes rasgos, esta representación se asemeja a la figura anterior, en la que se presenta las trompas de Falopio.



Fotograma nº 205. Criatura extraña que habita en el submundo.

Con especial interés en llevar a cabo la nueva prueba, traza la puerta imaginaria con una tiza y el espectador acompaña a Ofelia en este avance hacia el submundo. Justo antes de proceder a abrir la vitrina en la que se encuentra ubicada la espada que deberá tomar, observamos un tumulto de zapatos infantiles usados (véase Fotograma nº 206), cuya función desconocemos, ya que es un universo mágico a través del cual no transita ningún ser humano. La representación espacial de estos zapatos puede suscitar diferentes interpretaciones, entre las que cabría citar una metáfora de las ilusiones de los niños, que son ignoradas por el universo de los adultos. Además, se puede reflexionar acerca de la función del fuego encendido, pues la criatura no es humana y no presenta ciertas características propias de las personas, como son las sensaciones de frío o calor, pues viene determinado por la ausencia de su vestuario. En este sentido, Rodero (2015, p. 42) reflexiona sobre este extraño ser con el cual se va a encontrar Ofelia y lo contrasta con la figura de Vidal: “El capitán Vidal, el monstruo del patriarcado insaciable y cruel encuentra su representación simbólica en el hombre pálido devorador de seres inocentes e indefensos en el mundo sobrenatural de Ofelia”.



Fotograma nº 205. Zapatos abandonados.

Del interior de esa vitrina extrae una espada que guarda en el bolso, pero se distrae observando los productos situados sobre el banquete, en el cual se destacan una serie de alimentos de color rojo, entre los que cabría citar unas uvas, unas manzanas y una tarta. Aunque, las hadas le señalan que no toque, pero la niña las ignora, desobedeciendo igualmente las recomendaciones del Fauno, pues efectivamente el color destacado de estas frutas ha llamado su atención (véanse Fotogramas nº 207.a. y 207.b.). Después de un lapso de tiempo, Ofelia advierte de las gesticulaciones de las hadas y dirige su mirada hacia atrás, cuando percata que este extraño ser toma vida y representa un peligro. Por tanto, de forma apresurada emprende su huida, pues el monstruo coloca su extremidad en posición vertical, funcionando como órgano de visión, pero la niña debe trazar otro contorno para salir de ese espacio porque el tiempo que le indicaban ya ha transcurrido (véanse Fotogramas nº 208.a. y 208.b.). En este espacio distinguimos también que, en su idea de buscar una meta inmaterial como supone comprobar si realmente es una princesa, en su camino se coloca la materialidad procedente de estos alimentos hacia los que se siente atraída.



Fotogramas nº 207.a. y 207.b. La criatura despierta.



Fotogramas nº 208.a. y 208.b. La criatura persigue a Ofelia.

Más adelante, cuando en su huída Ofelia es encontrada por el capitán, es guiada por este a su habitación y le propina una bofetada, abandonándola en este espacio del que no puede salir, según sus indicaciones. No obstante, el Fauno la visita y Ofelia se lanza a sus brazos, rompiendo a llorar (véase Fotograma nº 209), pues necesita cariño ante la pérdida de su madre adoptiva. Antes de su salida de la habitación, la criatura mágica le ofrece unas indicaciones a la niña respecto a la última prueba que deberá llevar a cabo. Siguiendo estas disposiciones, Ofelia se dirige a recoger a su hermano, pero intenta distraer al capitán para que no percate de su ausencia. Localizados ya en el laberinto, atraviesa unos muros y la niña se reencuentra con la criatura, que le solicita al bebé, pero se niega rotundamente. Por tanto, este extraño ser le recuerda que debe seguir sus instrucciones sin cuestionamiento (véanse Fotogramas nº 210.a., 210.b. y 210.c.).



Fotograma nº 209. El Fauno visita a Ofelia.



Fotogramas nº 210.a., 210.b. y 210.c. Último encuentro de Ofelia con el Fauno.

Aunque se da una situación en la cual Ofelia discute con el Fauno. Y para esta secuencia se pone de relieve la consideración de Rodero (2015, p. 49), pues expresa que: “En este último mundo no se trata de desobedecer, sino de aprender a elegir la opción correcta”. Siendo indudablemente la opción de la niña salvar a su hermano de lo que asocia como las garras del mal, pues observa que la criatura lleva entre sus manos un arma mortal. No obstante, el capitán le arrebató a su hermano e instantes después le arrebató la vida a Ofelia. Antes de su agonía, advertimos nuevamente su desobediencia, pero ahora marcada por la opción que su conciencia le dicta que es correcta (véase Fotograma nº 211).



Fotograma nº 211. Ofelia desfallece.

Precisamente en el mundo humano, Mercedes y su hermano caminan por el laberinto y encuentran a Ofelia ubicada junto al estanque de agua, bajo la luna llena (véanse Fotogramas nº 212.a., 212.b. y 212.c.). Mercedes se inclina junto a la niña, se sienta y comienza a cantarle una nana. Aunque,

por un momento, una luz cegadora, aquella que hizo perder la memoria a Ofelia, ilumina ahora su cuerpo. Constituyéndose un principio y un final similares.



Fotogramas nº 212.a., 212.b. y 212.c. Mercedes encuentra el cuerpo de Ofelia.

Después de su expiración en el mundo humano, regresa la línea de acción imaginaria que la transporta a su submundo de origen. Aquí se va a encontrar con sus padres y el Fauno, quien nuevamente se dirige hacia ella como Alteza. Exponiéndole que la decisión que tomó al no entregar a su hermano fue realmente la correcta. De esta forma ha demostrado que verdaderamente comparte esencia de princesa. En esta escena resultan significativas unas luces áureas que se conjugan en un momento que resulta mágico, remarcándose la presencia de colores cálidos que recuerdan la afectuosa bienvenida que recibe (véanse Fotogramas nº 213.a., 213.b. y 213.c.). Aunque es una situación interrumpida para retornar al mundo de los humanos, en el cual Mercedes le rinde culto y continúa cantándole la nana (véase Fotograma nº 214).



Fotogramas nº 213.a., 213.b. y 213.c. Regreso de Ofelia al submundo mágico.



Fotograma nº 214. Mercedes abraza a Ofelia.

3.10.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

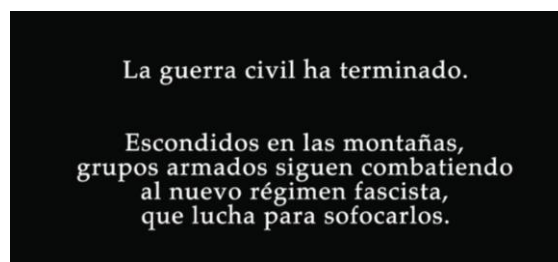
En este apartado vamos a comentar algunos aspectos relevantes respecto a la utilización del lenguaje audiovisual de este film. En un primer momento la iluminación presenta fuertes contrastes, condicionada también por la presencia de ciertos colores sugerentes ante el transitar de Ofelia entre un mundo real y un submundo sobrenatural repleto de seres mágicos (véanse Fotogramas nº 215.a., 215.b. y 215.c.). En este sentido, también podríamos destacar la utilización de filtros de color verdes y azules, que recuerdan a cierto realismo mágico de situaciones sobrenaturales. Esto se constituye a

través de unos elementos audiovisuales con los que el director materializa su imaginación. Además, suponen unos colores que guardan cierta relación simbólica con la frialdad representada por los adultos.



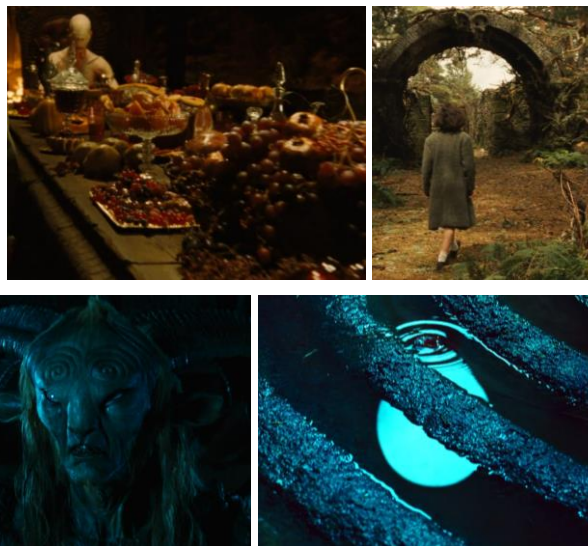
Fotogramas nº 215.a., 215.b. y 215.c. Tipos de iluminación

En relación a los aspectos morfológicos, precisamente la presencia de unos códigos textuales pone como antecedente el marco contextual con el cual nos vamos a encontrar (véase Fotograma nº 216). Aparte de ello, de los códigos sonoros destacamos los gritos de los integrantes del grupo de maquis que son capturados, los constantes disparos diurnos y nocturnos, la nana que Mercedes canta a Ofelia cuando yace junto al laberinto, los crujidos procedentes de la madera de la que está costruida la vivienda y la voz del Fauno.



Fotograma nº 216. Códigos textuales.

En lo referido a los códigos visuales resaltamos unos colores sugerentes que llaman la atención respecto al resto de elementos. Acompañados algunos de ellos de formas circulares, como son la luna y su reflejo en la charca, las formas del rostro del Fauno, la sombrilla y la entrada curvada hacia el laberinto. Igualmente, resultan destacados los colores que entran en acción en el interior del árbol, así como los alimentos del banquete, pues en una mesa se entremezclan naranja, verde y rojo, produciéndose un contraste entre los colores fríos y los cálidos (véanse Fotogramas nº 217.a., 217.b., 217.c. y 217.d.).



Fotogramas nº 217.a. 217.b., 217.c. y 217.d. Códigos visuales.

En cuanto a los aspectos sintácticos, en principio destacamos los planos generales de Ofelia en su localización en exteriores (véanse Fotogramas nº 218.a. y 218.b.), con lo que se muestra su figura rodeada de vegetación, alrededor de la cual pasa inadvertida por los adultos que conforman su universo. En cambio, cuando transita por los espacios interiores se enfatiza su rostro y sus conmociones faciales, presentados principalmente a través de primeros planos y medios. Aunque en ciertos espacios confusos como en

el árbol y en el laberinto se conjugan ambos tipos de planos (véanse Fotogramas nº 219.a. y 219.b.).

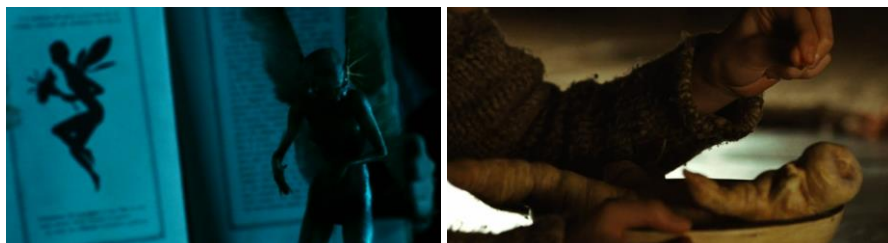


Fotogramas nº 218.a. y 218.b. Planos generales en exteriores.



Fotogramas nº 219.a. y 219.b. Primeros planos.

También consideramos trascendentales algunos planos detalle, especialmente relacionados con una serie de cuestiones referidas a un submundo mágico solo aptas a sus ojos, entre las que citamos como destacadas la metamorfosis del insecto y la preparación del experimento que tiene como fin la mejoría de su madre (véanse Fotogramas nº 220.a y 220.b.)



Fotogramas nº 220.a y 220.b. Planos detalle.

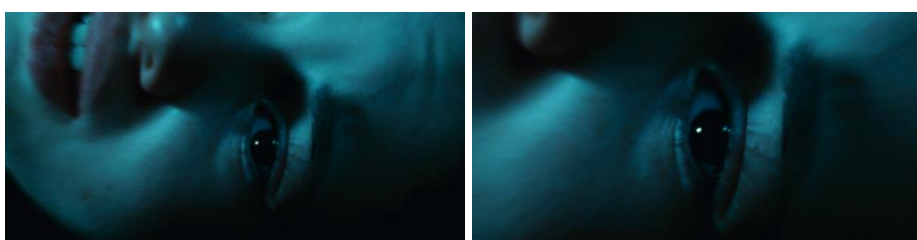
Por otro lado comenzamos con la angulación, pues resulta destacable en diferentes situaciones, como se produce durante la bajada de Ofelia al laberinto a través de una angulación en picado (véase Fotogramas nº 221.a.) y la representación del Fauno a través de la perspectiva en contrapicado para engrandecer su figura, condicionada por su elevada altura (véase Fotograma nº 221.b.). Aunque no por ello se presenta con rol autoritario, pues muestra a la niña absoluto respeto incondicional. Incluso se revelan también de interés otra serie de angulaciones que proporcionan enfoques más amplios del espacio. Ésto es lo que sucede, por ejemplo, con el cenital que encontramos justo en la escena en la cual Ofelia yace en el laberinto. Aunque, en situaciones desarrolladas en espacios como el interior del árbol se puede apreciar cierta frontalidad entre Ofelia y el sapo, mostrados precisamente en plano conjunto. Además, entendemos que esta postura revela cierto nivel de ecuanimidad entre la niña y el animal en esta prueba.



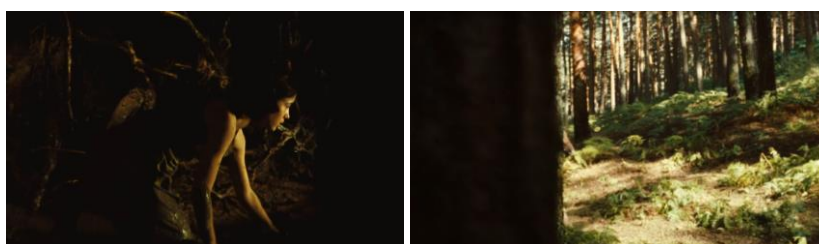
Fotogramas nº 221.a. Descenso de Ofelia (angulación picado) y 221.b. El Fauno (angulación contrapicado).

Además destacamos el movimiento de lente de tipo *zoom in*, mostrado precisamente en el instante en el cual la cámara introduce al espectador en uno de los ojos de Ofelia (véanse Fotogramas nº 222.a. y 222.b.). Lo que revela que la visión de esta niña adquiere especial valor en la narración de la historia. Asimismo entre otras de las cuestiones importantes del lenguaje audiovisual en este caso, podríamos hablar del montaje en paralelo, mediante el cual observamos el universo de fantasía en el que se mueve

Ofelia. Que precisamente se contrapone con el mundo de odios y venganzas del mundo humano y adulto aquí representado. Además, un montaje que encontramos, por ejemplo, en la escena en la que Ofelia camina en dirección al árbol y su lectura del libro se yuxtapone con la inspección a caballo que ha emprendido el ejército de Vidal. Y más adelante, ubicada la niña en el interior del mismo, la cámara traslada al espectador a esa lucha exterior (véanse Fotogramas nº 223.a y 223.b.), para volvernos a introducir en las raíces de este elemento minutos después.



Fotogramas nº 222.a. y 222.b. *Zoom in* ojo de Ofelia.



Fotogramas nº 223.a. y 223.b. Montaje en paralelo.

Para finalizar, consideramos significativo mencionar también los fundidos encadenados que tienen como eje central la relación del semblante de Ofelia con ciertos elementos. Entre éstos cabría destacar algunas escenas como la lectura de Ofelia en el baño, cuando su figura se yuxtapone con los textos del libro de los secretos (véanse Fotogramas nº 224.a, 224.b. y 224.c.). Aparte del entierro, cuando este cuaderno se yuxtapone con su acto de hacer la maleta (véanse Fotogramas nº 225.a., 225.b. y 225.c.). Precisamente un libro y una maleta que entendemos como elementos

simbólicos que recuerdan al conocimiento y a las ansias evidentes de huir de ese entorno represivo y autoritario.



Fotogramas nº 224.a., 224.b. y 224.c. Fundido encadenado.



Fotograma nº 225.a., 225.b. y 225.c. Fundido encadenado.

3.11. *Los girasoles ciegos* (José Luís Cuerda, 2008)

3.11.1. Contextualización de la obra cinematográfica

El cine de José Luis Cuerda presenta multitud de historias diferentes, ya que alterna humor absurdo, dramas, comedias y fantasía. Aunque podríamos establecer una serie de conexiones entre algunas de sus producciones, como sería su interés por los entornos rurales, pues así se aprecia en los casos de *El bosque animado* (1987) y *Amanece que no es poco* (1989). Además muestra interés por la introducción de figuras infantiles en entornos de represión y persecución prebélicos en filmes como *La lengua de las mariposas* (1999) y *Los girasoles ciegos* (2008). Ésta última comparte los criterios establecidos en la presente investigación y a continuación procedemos a su análisis.

Los girasoles ciegos toma como referencia la novela escrita por Alberto Méndez. El film se contextualiza en Ourense en la primavera de 1940 y en las primeras secuencias observamos que unos religiosos realizan una serie de ejercicios espirituales alrededor del patio de un monasterio. Tras esta introducción, un compañero de la institución eclesiástica avisa a un hermano religioso, pues es reclamado por el padre. Este hermano se llama Salvador (Raúl Arévalo) y funciona en el film en calidad de diácono. Durante su entrevista con su superior pone de manifiesto los momentos traumáticos que padeció durante el conflicto de la Guerra Civil y confiesa que se siente desorientado. Así pues, referidos a aquellos que se encuentran despistados en el camino de la vida, su superior expone uno de los puntos de la Biblia: “dice de ellos que son como los girasoles ciegos, no ven la luz del sol, andan perdidos, pero hay sol, hay luz y ella nos guía”.

Después de conocer el universo del diácono, el film adentra al espectador en la vida de una familia que vive entre silencios y simbólicamente en la tragedia de la desorientación (Palomares, 2012, p. 141). Principalmente nos

referimos a la figura de Ricardo (Javier Cámara) (véase Fotograma nº 226.a.), pues debe esconderse detrás de un armario. Resulta obvio que la presencia de Ricardo en la vivienda es desconocida por el exterior, aunque en una ocasión, la policía acude a visitar a Elena (Maribel Verdú) (véase Fotograma nº 226.b.) a altas horas de la madrugada, con intenciones de informarle que han encontrado a su marido en Francia y lo han asesinado por cometer un robo. Y la señora simula creerlo. Por otro lado, en lo referido a la vida cotidiana de esta familia, Elena acompaña al colegio cada mañana a su hijo Lorenzo (Roger Princep) (véase Fotograma nº 226.c.). Fundamentalmente, el sustento familiar se lleva a cabo a través de una serie de escritos a máquina que la susodicha entrega bajo su nombre en un local de forma periódica, recibiendo por ello una módica compensación económica. Aunque también se dedica a la costura para la casa de Modas Bujanda. Otro detalle trascendental de la familia viene condicionado por la actitud de Ricardo ante la doctrina católica, pues siente desprecio por el ideario nacional católico. De esta forma se observa cuando expresa que no quiere seguir viviendo en esa ratonera y no va a continuar traduciendo esos escritos para que el “cabrón” de Hitler sea el amo de Europa.



Fotogramas nº 226.a., 226. b. y 226.c. Ricardo, Elena y Lorenzo.

En su primer día de clase en el centro, el diácono conoce a esta señora y a su hijo y más adelante le presenta cierto interés por Lorenzo. Además, se entromete en su familia y busca información sobre la misma: pregunta en el Registro por sus antecedentes, descubriendo que el matrimonio se casó por

lo civil, sus hijos no fueron bautizados y tienen una hija mayor emparejada con un escritor, quienes huyeron de la ciudad. De forma inoportuna, el religioso visita a Elena en varias ocasiones, en una de las cuales le pregunta si le ha comentado a Lorenzo que ya le está buscando padre, pues así lo asocia ante la presencia de una cuchilla en el cuarto de baño. Respondiendo la señora con el argumento de que las mujeres también se depilan, por lo que Salvador se inclina para acariciarle las piernas.

Ciertamente, la hija mayor del matrimonio, Elenita (Irene Escolar), está embarazada y decide marcharse junto a su novio Lalo (Martín Rivas) a cruzar la frontera. Durante la mitad del trayecto, a Elenita se le presenta el alumbramiento y más adelante pierde la vida, por lo que el joven continúa la marcha junto al bebé. Pero unos oficiales de la policía portuguesa les arrebatarán la vida y este hecho será conocido por Ricardo mediante la prensa diaria.

En definitiva, se hace evidente que el diácono busca a Elena, la persigue y la invita a un helado para hablar de las circunstancias que rodean a su familia. Y en su segunda visita, el religioso pretende culminar sus intenciones. Conviene recordar en este sentido que, en alguna ocasión, se muestra al espectador que llega a fantasear sexualmente con esta mujer. Por tanto, se presenta vestido ahora con uniforme militar en su vivienda y se hace manifiesto su intento de forzarla a mantener una relación sexual, lo que se convierte en un punto significativo de la historia (véanse Fotogramas nº 227.a. y 227.b.), suscitando la salida de Ricardo del interior del armario. Y ello motiva la huida de Salvador, no sin antes abrir las ventanas mientras grita públicamente “aquí hay un rojo, llamen a la policía, aquí hay un comunista”.



Fotogramas nº 227.a. y 227.b. Forcejeo.

De esta forma, se descubre públicamente la realidad de esta familia. Como consecuencia de sentirse descubierto, se produce el trágico desenlace y Ricardo decide terminar con las mentiras lanzándose a los brazos de la muerte a través de la ventana (véanse Fotogramas nº 228.a. y 228.b.). Después de ello, el diácono acude a confesión y renuncia al sacerdocio. Aunque en esta escena resulta significativa una cuestión visual, como son las líneas decorativas de su traje (véase Fotograma nº 229). Similar elemento decorativo que aparecen en el pijama de Lorenzo y en el de su progenitor, que revela cierto simbolismo, pues se asemejan a los barrotes de una prisión. En cierta medida entendemos que supone una situación de aprisionamiento y de incapacidad de actuación, pues para cualquier cuestión este religioso en particular acude al consejo de su hermano superior. Finalmente, en este entorno de represión y persecución, madre e hijo se encuentran en la tesitura de tener que alejarse de la localidad con destino a la casa de su tía.



Fotogramas nº 228.a. y 228.b. Ricardo se despide y se lanza por la ventana.



Fotograma nº 229. Traje de rayas de Salvador.

3.11.2. Estudio del caso de Lorenzo

Lorenzo tiene 7 años de edad, siente curiosidad y actúa como cómplice de su madre (Pérez, 2011, p. 5), pues reproduce sus actuaciones en lo que a protección de Ricardo se refiere. Por tanto, adquiere la costumbre de cerrar las ventanas para que su padre se pueda desenvolver con soltura sin ser oído y tiene la precaución de cerrar apresuradamente la puerta del armario cuando recibe alguna visita. Por otro lado, debe controlar perfectamente sus respuestas a través de las mentiras, especialmente debido a la problemática que gira en torno a su hogar. Nos referimos indudablemente al estado de ocultamiento de la figura paterna que cohabita en su vivienda.

Su rostro, sus gestos y sus movimientos reflejan que el espectador se encuentra ante un niño que se esfuerza en transmitir pena mediante la simulación de la pérdida de su figura paterna. Refleja cierta timidez y temor, pero a la par, durante las situaciones que comparte con sus amigos, expresa alegría. Y esto se observa cuando caza pájaros en el parque y en la secuencia en la cual sus amigos acuden a visitarlo y se entretienen representando un cuento de cartón. Aparte de ello, advertimos que su madre lo educa en lo que considera buenos modales, como se aprecia durante el momento en el cual le hace entrega de un bocadillo de tortilla y le subraya que ofrezca un poco a sus amigos.

Entre sus cualidades también destacan que es responsable y comprometido con su familia, pues así se hace notorio ante el hecho de obedecer los consejos de su madre para no revelar a ninguna persona el paradero de su padre. Lo que se constituye como meta de seguridad que intenta satisfacer de forma inmaterial. También es un poco desordenado, pues no procede a la colocación de una serie de cuestiones después de usarlas, como una prenda de vestir y el juego de teatro. En lo referido a su vestuario, porta pantalones cortos oscuros, chaqueta y jersey de colores marrón y gris, camisa blanca u otras decoradas con elementos cuadrados. Aunque, precisamente al colegio acuden todos los alumnos con un uniforme similar (véanse Fotogramas nº 230.a., 230.b. y 230.c.). Y no olvidemos su pijama a rayas, especialmente visible en las situaciones en las cuales comparte escena con su progenitor (véanse Fotogramas nº 231.a. y 231.b.).



Fotogramas nº 230.a., 230. b. y 230.c. Vestuario de Lorenzo



Fotogramas nº 231.a. y 231.b. Pijamas de rayas de Ricardo y Lorenzo.

Entre sus motivaciones secundarias cabría citar los intentos de distracción que lleva a cabo junto a sus amigos (véanse Fotogramas nº 232.a., 232.b. y 232.c.), con los cuales se mueve principalmente por los espacios exteriores y a excepción de la ocasión que se da cuando acuden a su vivienda a celebrar la merienda conjunta. En rara ocasión se observa su desplazamiento de forma autónoma y mucho menos durante las noches. Por la madrugada, suele mostrarse en su cama preocupado por el peligro que supone el acercamiento de la policía y por ello no descansa, manteniéndose en expectación por si se acerca (véanse Fotogramas nº 233.a. y 233.b.). Y cuando advierte de ello, procede a avisar a sus padres para que de forma apresurada su padre sea resguardado en el interior del armario. Sobre esta cuestión del encerramiento, padre e hijo mantendrán una serie de conversaciones que giran además en torno a la literatura y a las propias características del contexto en el cual se encuentran (véanse Fotogramas nº 234.a. y 234.b.).



Fotogramas nº 232.a., 232.b. y 232.c. Momentos de Lorenzo con sus amigos.



Fotograma nº 233.a. y 233.b. Lorenzo se desvela.



Fotogramas nº 234.a. y 234.b. Escenas de Lorenzo junto a su padre.

Por otro lado, como parte del contenido de las clases del centro escolar, Salvador les comenta que no deben obedecer a lo que les indiquen en casa, pues al centro acuden a formarse para ejercer una profesión y a aprender a convertirse en “buenos cristianos y españoles”. De manera que este religioso obvia las enseñanzas y valores transmitidos por cada una de sus familias y les pone de manifiesto el fin aspirado por la educación nacional católica: “formarse como personas, es decir, como cristianos y españoles” (Pérez, 2011, p. 6), yuxtaponiendo los valores religiosos con los patrióticos. Y según expresa Salvador entre todos lo conseguirán, poniéndose de relevancia el aprendizaje grupal en detrimento de la autonomía personal.

Aparte de ello, también resulta significativo de esta ficción la interferencia de la religión en la vida de los menores de edad y la de sus familias, tanto en su presente como en su futuro laboral. Pues puede verse reflejado en la escena en la cual el diácono coacciona a Elena para que reflexione rápidamente acerca de la profesión hacia la que va a encaminar a su hijo. En este sentido, se puede notar que es considerado como un objeto para moldear, obviando si posee cualidades positivas o algo interesante que ofrecer por sí mismo a la sociedad (Pérez, 2011, pp. 5-6). De esta forma se hace evidente que este religioso busca en el pequeño un modelo que represente el ideal de proyecto de ciudadano español ejemplar en este período histórico, donde el Estado puede destacar o castigar a quienes no encajen en ese canon. Además, precisamente su figura permanece al margen de las relaciones

entre su madre y el diácono, aunque resulta ser utilizada como objeto que tiene como fin el acercamiento del religioso hacia ésta (Pérez, 2011). Y finalmente Lorenzo vuelca su furia hacia él cuando le expresa que el individuo que ha salido del armario se trata de su padre, procediendo a insultarlo como “hijo de puta”.

Tal como hemos comprobado, su rutina está controlada, ya que sus padres le han enseñado modelos de actuación ante la sociedad, pero cuando ocurre algo inesperado como es el suicidio de su padre, Lorenzo desconoce cómo gestionarlo, pues reacciona de forma confusa y cuestiona: “¿qué pasa, mamá?” (Pérez, 2011). Con esto entendemos que responde con cierta incapacidad de expresar sus propios sentimientos.

3.11.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

A continuación vamos a comentar algunas cuestiones que consideramos destacables respecto a la utilización del lenguaje audiovisual de este film. En lo referido a la iluminación, durante el día observamos que predomina una luz suave y natural en los exteriores (véase Fotograma nº 235.a.), mientras que en los interiores resulta ser un poco tenue. Teniendo en cuenta que las ventanas deben permanecer cerradas y, por tanto, apenas entra algún rayo de sol, pues así se observa en una escena desarrollada en la cocina (véase Fotograma nº 235.b.). Por el contrario, se presentan fuertes contrastes en las escenas ubicadas en el hueco situado detrás del armario en el que habita Ricardo, del mismo modo que durante las noches en la habitación de Lorenzo. Pues así lo notamos justo en el momento en el cual el niño avisa a su madre de que la policía acecha la vivienda y, efectivamente, la policía se presenta y se introduce en la habitación del niño, procediendo a extraerle la jaula en la que tiene instalado a su pájaro (véase Fotograma nº 235.c.).



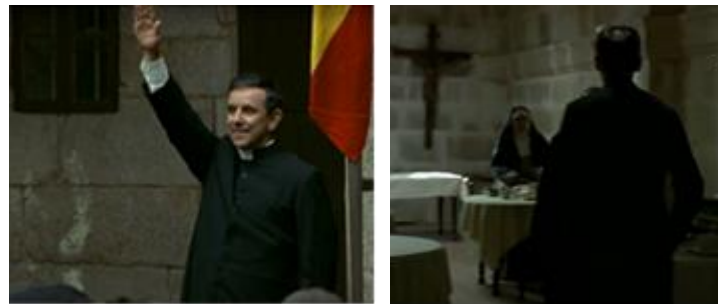
Fotogramas nº 235.a., 235.b. y 235.c.. Tipos de iluminación.

En cuanto a los aspectos morfológicos, los códigos sonoros destacados resultan ser las voces de las madres, de los maestros y de los niños que se conjugan durante el canto del himno nacional. Por otro lado, en lo referido a los códigos visuales, se reiteran especialmente las líneas rectas en los pijamas de padre e hijo además del traje del diácono. Pero también, encontramos elementos circulares en multitud de objetos como las formas de las gafas, la coronilla del diácono, las fotografías enmarcadas, la mirilla de la puerta, las lámparas del techo y la mesilla, la presencia de limones, de utensilios de cocina, la llavecilla de la luz, la rueda trasera colocada en los vehículos, el asiento de las sillas, las mesas del comedor del salón del colegio y las boinas de algunos de sus amigos (véanse Fotogramas nº 236.a., 236.b., 236.c. y 236.d.).



Fotogramas nº 236.a., 236.b., 236.c. y 236.d. Elementos circulares.

Además de la indudable presencia de las cruces, tanto de forma explícita como implícita, lo que remarca el escenario católico en el cual se mueven los personajes de esta historia (véanse Fotogramas nº 237.a. y 237.b.). En este sentido, apreciamos también este elemento religioso que se conforma de forma implícita en una de las ventanas del centro educativo. Aparte de ello, en lo que a códigos visuales se refiere, destacamos también el color, entre los que predominan el castaño y el gris en el vestuario y el decorado de la vivienda de Lorenzo, pero también el rojo y el amarillo de la bandera de España instalada en el patio del centro.



Fotogramas nº 237.a. y 237.b. Presencia de cruces.

Respecto a los aspectos sintácticos, en lo referido a la planificación, precisamente la representación del rostro de Lorenzo predomina en planos cortos y medios. Acentuándose sus grandes ojos y su rostro de aparente tristeza e igualmente de furia cuando el diácono agradece a su madre (véase

Fotograma nº 238.b.). Los planos generales suelen percibirse especialmente durante las escenas desarrolladas en el aula (véase Fotograma nº 239) y en alguna de las citas con sus amigos en la zona exterior de la sala de cine, captándose la figura de sus rostros de forma independiente durante la conversación (véase Fotograma nº 238.a.).



Fotogramas nº 238.a. y 238.b. Planos cortos.



Fotograma nº 239. Plano general.

En líneas generales, la perspectiva que aquí se presenta resulta similar a la presentada en casos anteriores, caracterizada por la presentación de picados para debilitar la figura del Lorenzo y por otro lado el contrapicado para engrandecer a figuras que representan la autoridad, tales como el diácono (véanse Fotogramas nº 240.a. y 240.b.) y el padre Venancio en una situación que se da en el patio. Finalmente, se suele observar una predominancia de la estaticidad de la cámara, intercalándose durante un lapso de tiempo con algún ligero movimiento de *travelling*.



Fotogramas nº 240.a. y 240.b. Angulación en picado y en contrapicado.

3.12. *Pa negre* (Agustí Villaronga, 2010)

3.12.1. Contextualización de la obra cinematográfica

La formación cinematográfica adquirida por Villaronga se divide entre Roma y Los Ángeles. Precisamente su estilo fílmico se caracteriza por alejarse de los circuitos comerciales y mostrar cierto interés por introducir a los menores de edad en contextos traumáticos, en los cuales conviven verdugos y víctimas, así como su posterior trauma psicológico. Es cierto que sus filmes abordan el mal y su transmisión, aunque no señala culpables sino a participantes de una tragedia. Sus principales filmes son crueles y a pesar de que le repugna la violencia considera necesario representarla. En este sentido, sus películas son reconocibles por sus planteamientos, su puesta en escena y su música (Pedraza, 2007, pp. 6-15). Entre sus temáticas destacadas cabe mencionar las secuelas de los contextos del nazismo, del franquismo, los desastres de la guerra y las miserias económicas y morales acaecidas durante el desarrollo de las mismas. Como algunas de sus producciones mencionamos *Tras el cristal* (1986), *El mar* (2000) y *Pa negre* (2010). Que comparten su estilo de obscenidad, presentando en la pantalla aquello que moralmente debería estar fuera, pues pocos cineastas han osado a tanto a la hora de mostrar el dolor de una víctima, especialmente si tratamos con niños (Pedraza, 2007, pp. 37-38). La producción de su trayectoria que cumple los criterios establecidos para el desarrollo de la

presente investigación es *Pa negre* y a continuación procedemos a su análisis.

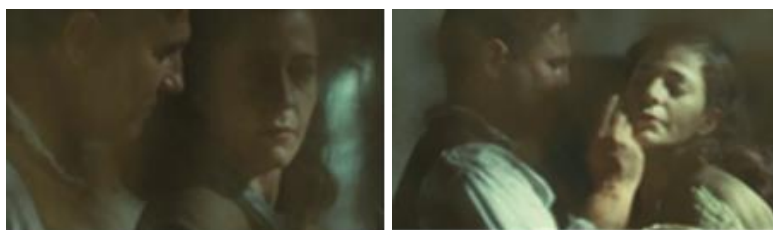
Pa negre está rodado en catalán y posteriormente fue doblado al castellano. Precisamente está inspirado en la novela con el mismo título escrita por Emili Teixidor (2006), que toma como referencia la infancia y la adolescencia de un chico durante los años 40. En concreto el film se contextualiza en el año 1944, pues así se observa en un calendario ubicado en una pared del Ayuntamiento.

La historia presenta a Dionís (Andrés Herrera) quien guía su carreta por el bosque junto a su hijo. Son asesinados de forma cruel por un desconocido y precipitados por el mismo hacia un terraplén. Posteriormente, Andreu (Francés Colomer) aparece en escena, encuentra al pequeño mientras agoniza y advierte que está pronunciando el nombre de Pitorliua. Así pues, Andreu procede a avisar a la esposa del fallecido, Pauleta (Laia Marull) además de a las autoridades, quienes proceden levantar los cadáveres para su sepultura. Entretanto un oficial de la Guardia Civil expresa a Andreu la necesidad de que acuda al Ayuntamiento a prestar declaración, al ser precisamente él quien encontró los cuerpos, y su padre, Farriol (Roger Casamajor), lo acompaña.

Con el interés de Farriol de huir a Francia, resulta un intento falso pues será encontrado en la buhardilla de la vivienda familiar tras una larga investigación. Proceden a detenerlo y es condenado a pena de muerte. Aunque precisamente antes de salir de la vivienda, requiere permiso para besar a su hijo y le susurra que comente a su madre (Floréncia encarnada por Nora Navas) que acuda a la familia Manubens, pero el chico se muestra enfadado y furioso. Presentándose una fría escena de detención complementada con filtros de tonos azules en la cámara, pues simbólicamente su hijo y las fuerzas de seguridad presentan similares actitudes.

Por su parte, Florència obedece a este cometido y acude a implorar a la señora Manubens, con quien mantiene una larga conversación cargada de cumplidos, adulaciones y besos en la mano. Posiblemente como forma de manifestar su sometimiento y subordinación. En sus palabras, la madre de Andreu pone de manifiesto la falta que le hace al niño su padre en esos años de adolescencia tan difíciles. Aunque continúan con la conversación en el despacho y, mientras, el chico es invitado a la cocina para tomar la merienda.

Ambas mujeres mantienen un largo diálogo en privado y en paralelo apreciamos un recorrido por los distintos salones de la mansión en los cuales se hace ostensible el nivel de pulcritud, orden y limpieza. Complementado con exuberante decoración y, en conjunto con las reiteradas campanadas del reloj, se hace manifiesto que el diálogo se hace interminable. Antes de su salida, la señora le hace entrega de una carta dirigida al alcalde y le indica que él ya sabe lo qué debe hacer. No obstante, al llegar a su oficina, éste sale para recibir a Florència, pero esta autoridad expresa que es mejor que el chico no entre a su despacho, pues estima más conveniente que lo arreglen ellos solos. Conviene matizar que este alcalde es un falangista que combatió años antes con Farriol por el amor de Florència, pero perdió esa batalla amorosa y posiblemente se siente frustrado. Así pues, durante esta conversación se oye un grito y Andreu se sobresalta, se acerca a la puerta de la zona exterior y vislumbra lo que ocurre en el interior (véanse Fotogramas nº 241.a. y 241.b.).



Fotogramas nº 241.a. y 241.b. Florència acude al despacho del alcalde.

Captado desde este espacio interior, con la cámara situada tras la ventana, su rostro se desvanece tras este cristal mientras el espectador se introduce en su visión borrosa. Probablemente confusa, pues presenta un semblante decepcionado, ya que sus ojos están presenciando esa lamentable escena. Ante la que descende su mirada, porque parece no encontrarse capaz de enfrentarse a lo que está sucediendo (véase Fotograma nº 242). Aunque la escena finaliza con el rechazo del alcalde, por tanto, la señora procede a salir del despacho y toma a su hijo de forma violenta para marcharse del lugar apresuradamente.



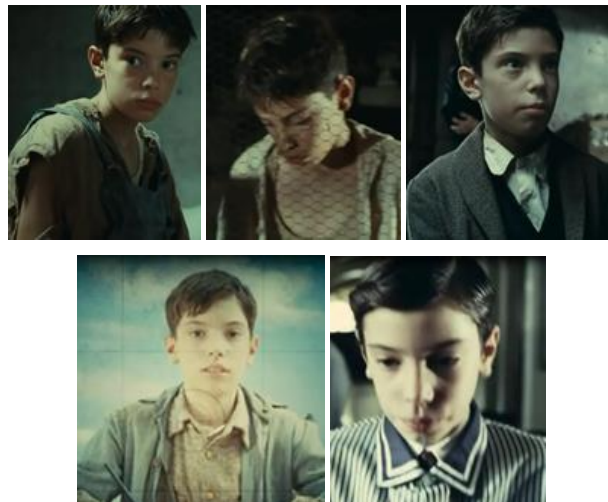
Fotograma nº 242. Rostro de Andreu tras el cristal.

Después del fusilamiento de Farriol, durante el entierro todos deben llevar luto: la madre, la esposa, las hermanas, la sobrina y el hijo, en forma de un lazo negro colocado en un brazo. No obstante, Florència se enfurece en el interior de la Iglesia, porque le comentan que el sacerdote no quiere oficiar el sepelio, al considerar que no tiene sentido que lo hagan a una persona que ha negado la religión hasta el último momento de su vida, pero la invita a rezar. Esta situación revela que la madre de Andreu encierra algunas contradicciones, pues comenta que desea para su marido un entierro como “Dios manda”, pero a la par se manifiesta en contra de orar. Acto seguido se dirige a las dependencias de las autoridades políticas, donde se enfrenta con el alcalde y le recrimina si ha servido de algo esa muerte, sentenciando que la deberían asesinar también a ella. Unas palabras ante las cuales el alcalde

se jacta, expresando que ya han hecho bastante por la población. Y finalmente, Florència entra en cólera, se agacha hacia donde está colocado el conjunto del pan negro, coge un trozo y manifiesta que es el único que le han ofrecido con la cartilla de racionamiento: “el pan negro y el azúcar rojo, un pan sin alma ni virtud, muerto, como ellos, en esa puta guerra que nos ha matado a todos”.

3.12.2. Estudio del caso de Andreu

Andreu tiene unos 11 años de edad y vive en el seno de una familia humilde. Su vestuario consiste fundamentalmente en prendas de color gris y marrón, que denotan tristeza y pena, en forma de camisa, chaqueta y camiseta rasgada, además de uniforme a rayas que debe vestir cuando se traslada al internado (véanse Fotogramas nº 243.a., 243.b., 243.c., 243.d. y 243.e.).



Fotogramas nº 243.a., 243.b., 243.c., 243.d. y 243.e. Vestuario de Andreu.

En una de las primeras secuencias del film Andreu se persona en las dependencias del Ayuntamiento y entre las autoridades ante las que debe declarar se encuentra el alcalde. Éste le agradece su colaboración y solicita que le ofrezcan algo de merendar (véase Fotograma nº 244). Precisamente antes de comenzar la merienda, una señora le procura una bebida caliente y un plato con dos tipos de pan: uno blanco y uno negro. Ahora bien, Andreu pone la mano encima de uno de ellos, pero la mujer expresa que el pan blanco no es para él, pues debe tomar el otro, el negro. Una actitud que puede entenderse como provocadora e incluso martirizadora.



Fotograma nº 244. Andreu recibe la merienda.

El matrimonio decide trasladar a Andreu a la vivienda de la familia y ponen de manifiesto al niño que su padre ha huido a Francia. Durante el paseo de Farriol junto a Andreu hasta la casa familiar, el niño le muestra una serie de dudas que giran en torno a Pitorliua y a la cueva. Ante lo que el adulto contesta que debe ignorar esas cuestiones, ya que los niños solo deben preocuparse de su bienestar. El camino finaliza y en la vivienda se encuentran con la abuela Àvia (Elisa Crehuet), la tía Enriqueta (Marina Gatell), la tía Ció (Lluïsa Castell) y los primos Quirze (Jordi Pla) y Nuria (Marina Comas) (véanse Fotogramas nº 245.a., 245.b., 245.c., 246.d. y 245.e.). De una manera u otra, entre todos contribuyen a la atención del entorno campestre propiedad de la familia Manubens.



Fotogramas nº 245.a., 245.b., 245.c., 245.d. y 245.e. De izquierda a derecha: Àvia, Ciò, Enriqueta, Quirze, Nuria.

En una de las visitas de su tía Ciò al monasterio, Andreu la acompaña y merodea por el interior del mismo. Advierte de la presencia de una ventana con barrotes y surge una situación marcada por la presencia de un chico llamado Tísic (véase Fotograma nº 246). Precisamente es un joven que padece tuberculosis y aparentemente porta indumentaria de color blanco, representando la inocencia y la pureza. Aunque el pequeño muestra cierto temor y camina ligeramente hacia atrás sobre sus pasos, mostrándose un poco reticente hacia un contacto más cercano con esta persona que apenas acaba de conocer. En esta secuencia, este joven pone de manifiesto detalles sobre las alas, la libertad y sus escapadas al río, rogándole que le proporcione algún alimento, puesto que los monjes no lo alimentan adecuadamente. Al recibir la llamada de su tía, Andreu mira hacia atrás y, justo al volver la mirada nuevamente frente a la ventana, el chico desconocido desaparece, se ha fugado a la velocidad de un ángel. Precisamente observamos en otras situaciones que se dan posteriormente que Andreu se muestra defensor de este chico, que se revela cuando se uno de sus primos se refiere a él en relación a su enfermedad para expresar “el vicio se lo ha pegado”. En cambio, el pequeño pone de manifiesto que bastante tiene ya con su enfermedad como para que la sociedad tenga esas ideas retorcidas sobre ellos.



Fotograma nº 246. Tísic.

Ciertamente, consideramos que se trata de unos comentarios basados en rumores y tópicos, presentando una postura desde luego un poco conservadora, similar a la presentada por Rovirettes (Andrea Caro). En este sentido, se da una situación protagonizada por ella, cuando se dirige a Andreu y a sus primos para expresarle estas palabras: “de vosotros piojosos, hay que huir como de la peste”, “ratas vosotros, que de rojos que sois terminaréis como Pitorliua, metidos en una cueva. Desgraciados, como perros, que no tenéis ni padre ni madre. Y tú, Nuria, terminarás en el bosque, corriendo desnuda como una golfa, como tu tía Enriqueta, con su bicicleta, que ya se ha metido el luto por el culo, y se revuelve por las batas con la guardia civil, putones, que no sois más que unos putones sin ninguna vergüenza”. Ante estas expresiones, estimamos que a estos adolescentes les están inculcando los prejuicios y las ideas preconcebidas. En este sentido, conviene recordar las consideraciones de Henry Mussen, Janeway Conger y Kagan (1979, pp. 591-592), quienes expresan que los prejuicios de los niños en raras ocasiones se fundamentan en sus propias experiencias, pues refleja actitudes negativas aprendidas de alguna manera por las enseñanzas proporcionadas por los adultos.

Además, Andreu sufre cierta transformación en lo relacionado con las concepciones de su familia, pues las revelaciones de Pauleta motivan su iniciativa a comprobarlas; y las propias palabras de Tísic efectivamente le

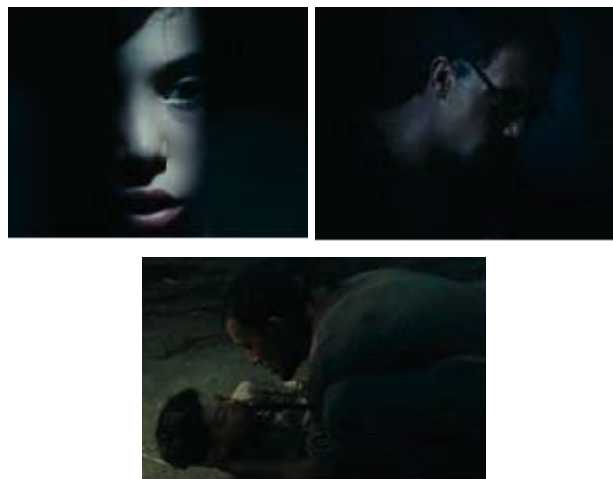
afectan a nivel emocional, presentando una modificación en la idealización que tiene de su progenitor. Aunque en lo relacionado con los anteriores comentarios de su primo, respecto a la figura de este adolescente enfermo, el pequeño no se deja influenciar de ninguna manera. Sobre esto, precisamente Nicolás Messeguer (2013, p. 61) destaca que este personaje adolescente se enfrenta a dificultades de adaptación, provocando que sienta una atracción hacia otros seres marginados o con alguna discapacidad, como sería los casos de Pauleta y de Tísic. Igualmente, se puede deber a que percibe en ellos los progenitores que desea, quienes le hablen de la realidad y le muestren el camino de la libertad, pese al riesgo de padecer cierto dolor emocional (Nicolás Messeger, 2013). De esta forma, consideramos que su evolución psicológica está condicionada por las carencias de confianza y seguridad en su entorno cercano. Además de las duras consecuencias que han provocado los secretos de su familia, unido a un cúmulo de circunstancias que han transformado sus concepciones familiares a través de la mirada.

En concreto, la motivación de Andreu se centra en buscar nuevas experiencias y relaciones, como suponen sus reiterados encuentros con Tísic. A la par, intenta conseguir una seguridad inmaterial, que viene determinada por la iniciativa de descubrir el nombre del verdadero asesino de Dionís y su hijo, pues persiste el rumor de que fue su padre quien perpetró el doble asesinato. Con estas metas propuestas a corto plazo, suele moverse por escenarios interiores como exteriores. Entre los espacios interiores cabría destacar principalmente la vivienda de su abuela, a través de la cual emprende una serie de recorridos durante las madrugadas (véanse Fotogramas nº 247.a. y 247.b.) y aparte de ello el centro educativo también juega un papel trascendental. En cambio, en relación a los espacios exteriores podríamos subrayar las zonas del cementerio, de la cueva y del bosque, pues están rodeadas de secretos.



Fotogramas nº 247.a. y 247.b. Andreu recorre la casa de la abuela.

Efectivamente su familia obvia relatarle las verdades, bajo el argumento de no preocuparle con problemas más propios del universo de los adultos y evitan en su presencia situaciones de discusión. No obstante, en uno de sus paseos nocturnos por el interior de la vivienda, advierte de la presencia de su padre. Ello motiva su desfallecimiento, pues quizás piensa que se trata de un fantasma y en cierta medida muestra signos de confusión (véanse Fotogramas nº 248.a., 248.b. y 248.c.). Aunque, en esta situación de escondite, Farriol lo escucha, se acerca a recogerlo y le pregunta qué hace en ese lugar. Así pues, notamos que se producen una serie de situaciones que se le intentan ocultar mediante barreras y puertas, pero a través de su mirada va descubriendo ciertos enigmas de forma gradual, tanto de forma autónoma como principalmente en compañía de su prima.



Fotogramas nº 248.a., 248.b. y 248.c. Andreu descubre el escondite de su padre.

Durante la visita de su madre a la vivienda de Señora Manubens, el chico merienda en la cocina y la muchacha encargada del servicio le proporciona amablemente toda clase de manjares y dulces (véanse Fotogramas nº 249.a. y 249.b.). A diferencia de la sobria merienda llevada a cabo en el emplazamiento del Ayuntamiento. Mientras que en esta escena, el adolescente es testigo de la pulcritud y el respeto por parte de esta muchacha.



Fotogramas nº 249.a. y 249.b. Andreu merienda en la casa Manubens.

En otro de sus paseos, Andreu y Nuria acuden al cementerio, donde se encuentran con Pauleta, quien les comenta que Pitorliua fue el amante del hermano de la Señora. Concretamente para quien ésta ordenó un escarmiento, pero se les fue de las manos y lo castraron mientras se reían de él. Sin embargo, el chico comenta que realmente es un fantasma que aún habita en este frío espacio de piedra. No obstante, la viuda responde que no confíe de todo aquello que le diga éste, ya que algún día abrirá los ojos y se dará cuenta de muchas verdades. Con todo, llegan a la cueva iluminados por un candil y en este escenario descubren que en una pared están escritos unos nombres: “Dionís y F”. Desde luego, la chica desconoce de quién puede tratarse, pero Andreu realiza una serie de conexiones y asocia que posiblemente la inicial de la “F” puede tratarse de Farriol (véanse Fotogramas nº 250.a y 250.b.).



Fotogramas nº 250.a. y 250.b. Cueva.

Después de estas relaciones entre iniciales, se produce una escena confusa. Nos referimos precisamente a la aparición de un individuo que se desprovee de una camiseta y, enfrente, una especie de fantasma porta un atuendo de color blanco, cuyo rostro permanece oculto como consecuencia de las fuertes sombras. Resulta una contradicción manifiesta, pues se puede tratar de una recreación o una pesadilla, aunque ciertamente desconocemos qué puntos guardan relación con la realidad (véanse Fotogramas nº 251.a., 251.b., 251.c., 251.d. y 251.e.).



Fotogramas nº 251.a., 251.b., 251.c., 251.d. y 251.e. Recreación en la cueva.

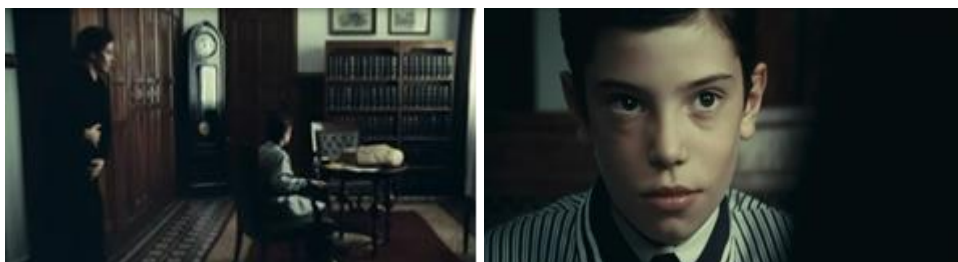
En la última visita de Andreu a Farriol a la cárcel conversan sobre un tema relacionado con las ideas y el adulto pone de manifiesto a su hijo: “lo peor de una guerra no es pasar hambre ni huir, ni que les maten, sino que nos hagan perder los ideales”. Aunque se deja entrever de alguna manera en este film que resultan unos ideales que han sido traicionados por su parte por necesidad económica. Tras su funeral, Pauleta acude a la vivienda de Florència a darle el pésame y le desvela que Farriol fue el asesino de su marido e hijo. Obedeciendo de esta forma las órdenes de la Señora. No obstante, como reacción a esta confesión, el chico empuja a su madre, huye hacia la dependencia superior de la vivienda con un hacha en la mano y se dirige a los pájaros enjaulados a los cuales aporrea.

Después de mucha reflexión, Andreu visita por última vez a Tísic y recapacita con él si lo mejor es alejarse de la localidad a estudiar o huir con su prima, quien le expresa la idea de quemarlo todo. Sin embargo, este joven le advierte que tenga cuidado con ella, pues tiene “mala sangre”. Además le presenta este consejo: “vuela alto y no te dejes atrapar por nadie”. Ante lo que Andreu responde: “¿y cómo lo hago?”. Respondiendo el joven: “con la cabeza”. En este sentido, el chico siente afecto por él y lo respeta como si se tratase de un ángel de la guarda que le inspira confianza de alguna manera. Así pues, Andreu le anima a que lo acompañe, pero éste pone de manifiesto su imposibilidad, argumentando su postura con la afirmación de que algún día abrirá las alas “bien abiertas del todo”. Así pues, con cierta yuxtaposición entre los sentimientos de lástima y afecto, Andreu intenta acercarse, pero Tísic le advierte que no lo haga. Aun así, Andreu se lanza a abrazarle (véase Fotograma nº 252), sin tener en cuenta las particularidades que conlleva la enfermedad del joven.



Fotograma nº 252. Andreu abraza a Tísic.

Después de fuertes disputas entre Andreu y su familia acerca de la decisión de su traslado a un centro interno a continuar sus estudios, el niño alza su voz para hacerse oír y definitivamente se decanta por la partida, procediendo a preparar sus pertenencias y asimilar la idea de que adoptará un nuevo apellido. Y con él, además, una nueva identidad personal. Más adelante, su madre acude a hacerle una visita a este centro interno, se acerca a abrazarlo, pero el chico es reticente y meramente pronuncia algunas palabras hirientes. Por el contrario, Florència se muestra agotada físicamente (véanse Fotogramas nº 253.a. y 253.b.), le indica que tuvo que cambiar varias veces de medios de transporte. No obstante, el adolescente le indica que si le resulta tan compejo no hace falta que acuda más.



Fotogramas nº 253.a. y 253.b. Andreu, frío y distante.

De esta forma se revela que reniega de su familia, pues no desea saber nada más de ella, resultando evidente a través de su invitación a no volver. Así pues, conviene matizar que “los monstruos de Villaronga son de carne y hueso y habitan en el interior de sus torturados seres humanos, sean estos mayores o pequeños” (Zubiaur Gorozika, 2013, p. xxix). Y concretamente en este caso Andreu se ha convertido en uno de ellos. Un ejemplo significativo que indica claramente que si se oculta a la infancia y a la adolescencia cierta información, se pueden convertir en monstruos que repiten las acciones de sus mayores, presentando frialdad, desapego e insensibilidad (Zubiaur Gorozika, 2013).

Finalmente, su madre le declara que si se encuentra en ese lugar es gracias a su padre, quien escribió una carta dirigida a la Señora Manubens, en la cual le proponía no delatarla a cambio de que a su hijo no tuviese carencias materiales, dejándose matar con el único objetivo de que él recibiese una formación académica. Con todo, su madre biológica toma el camino de vuelta mientras es observada por Andreu a través de un cristal (véase Fotograma nº 254).



Fotograma nº 254. Andreu observa a su madre tras el cristal.

3.12.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En este apartado vamos a explicar algunas estrategias del lenguaje audiovisual utilizadas en este film. En principio, en lo referido a la iluminación, se observa de forma predominante que en los espacios exteriores se muestra natural durante el día, presentada así en situaciones como la salida de Andreu del colegio y en su visita al cementerio. Frente a ésto, remarcamos la evidente dureza de los claroscuros nocturnos y diurnos en los espacios interiores, notados por las sombras en las paredes, pues así se producen en la vivienda de Andreu, en la de su abuela, en el lugar de trabajo de su madre y en la cueva (véanse Fotogramas nº 256.a., 256.b., 256.c., 256.d. y 256.e.). En líneas generales, en estos espacios suelen primar la penumbra y la oscuridad.



Fotograma nº 255. Iluminación en exteriores.





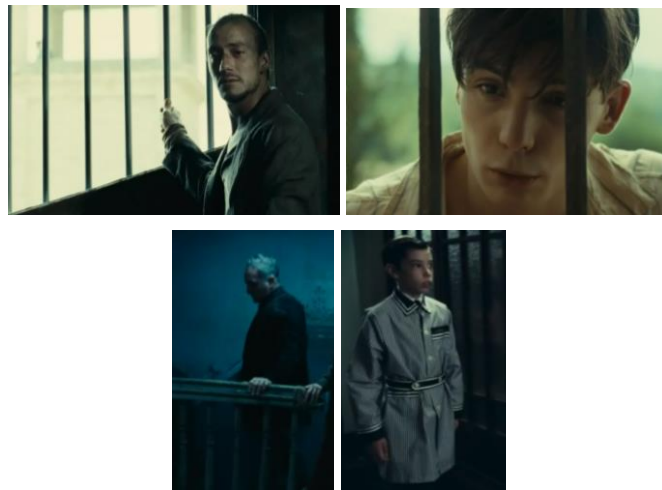
Fotogramas nº 256.a., 256.b., 256.c., 256.d. y 256.e. Iluminación en interiores.

En relación a los aspectos morfológicos, sobre los códigos sonoros señalamos que la música con la que trabaja este director suele ser diegética, es decir, proviene de una fuente *in* junto a una combinación de ruidos (Pedraza, 2007, p. 94). Y en este sentido, notamos que procede fundamentalmente de los crujidos que se producen con el movimiento de los pasos de Andreu por la vivienda de familiar, pues su construcción es de madera. Además cabe resaltar las voces de mujeres y niños que se yuxtaponen cuando acuden a la prisión a visitar a sus familiares encarcelados. Por otro lado, entre los códigos textuales indicamos el contenido de las cartas que se intercambian los adultos, pues se trata de una información importante para los personajes, pero no seremos partícipes de la misma, salvo cuando se es revelado en palabras. Además del cuaderno de Andreu en el cual hace sus deberes y en el que, en una ocasión, apreciamos que reproduce algo de forma reiterada (véase Fotograma nº 257), además del calendario del Ayuntamiento que informa del año preciso en el que se ubican.



Fotograma nº 257. Cuaderno de Andreu.

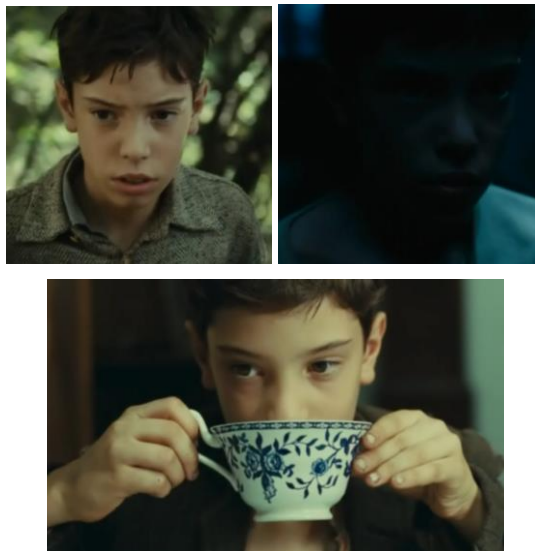
Respecto a los códigos visuales, destacan las líneas adheridas al uniforme final de Andreu, el de su madre, las formas de los árboles del bosque y los barrotes de la cárcel (véanse Fotogramas nº 258.a., 258.b., 258.c. y 258.d.). Además de la presencia de las cruces en la Iglesia, en el centro educativo y en las lápidas del cementerio, que se muestran como elemento con función garante del mantenimiento de los valores del nacional catolicismo. Y en este aspecto de lo visual, cabría mencionar también los colores, entre los que acentuamos el gris, el azul marino y el castaño, propio de los vestuarios, además de en los elementos decorativos de las viviendas. También se revela trascendental la presencia de los simbólicos filtros de color de la cámara que ofrecen la sensación de frialdad presentada por el conjunto de los personajes de esta historia.



Fotogramas nº 258.a., 258.b., 258.c. y 258.d. Códigos visuales.

En cuanto a la planificación, Andreu suele ser representado mediante planos cortos. Y fundamentalmente a través de éstos nos acercamos a sus sentimientos de furia, de frialdad y de decepción (véanse Fotogramas nº 259.a., 259.b. y 259.c.) emanados de las actitudes distantes e insensibles de su familia. Igualmente Andreu es mostrado a través de planos generales, independientemente si se ubica en exteriores o en interiores. En lo que a

exteriores se refiere, principalmente suele pasear por la cueva, por el bosque y por el cementerio, mientras que de los interiores destacamos la vivienda de su abuela, pues está rodeada de diversos secretos que se propone investigar (véanse Fotogramas nº 260.a. y 260.b.). En este sentido, especialmente el cementerio y la cueva constituyen unos escenarios rodeados real y simbólicamente por la muerte. Además señalamos algunos planos cortos de elementos trascendentales para el conocimiento de Andreu respecto a su alrededor, como resulta ser la fotografía de la figura de un ángel (véase Fotograma nº 261.).



Fotogramas nº 259.a., 259.b. y 259.c. Primeros planos de Andreu.



Fotogramas nº 260.a. y 260.b. Planos generales.



Fotograma nº 261. Planos detalle.

En lo referido a la angulación, las escenas que comparten Andreu con sus primos suelen representarse a través de la frontalidad. Aunque se da una situación en la cual aparece Andreu representado a través de una yuxtaposición entre picado y contrapicado. Esto viene condicionado por su iniciativa de subir a la buhardilla de la vivienda de su abuela para descubrir qué se encuentra en ese espacio. Y justo el momento de su descenso, el picado con el que es representado debilita su figura (véase Fotograma nº 262.a.), pero el siguiente plano se muestra mediante un contrapicado que, en cierta medida, engrandece su postura (véase Fotograma nº 262.b.).



Fotogramas nº 262.a. Angulación en picado (izquierda) y 262.b. en contrapicado (derecha).

Aparte de ello, encontramos también otro tipo de encuadres con una angulación diferente, entendemos que comparte cierta postura aberrante. Así lo observamos en el momento en el cual madre e hijo descienden por las escaleras para visitar a su padre en la celda de prisión (véase Fotogramas nº 263.a). Y a esta escena especialmente destacada sumamos también la situación en la que se tumba con su prima sobre la hierba del bosque (véase

Fotograma nº 263. b.). Además, algunos encuadres en angulación cenital ofrecen una visión más amplia del contenido de la escena y así lo observamos un breve lapso de tiempo después en este mismo escenario (véase Fotograma nº 264).



Fotogramas nº 263.a. y 263.b. Angulación aberrante.



Fotograma nº 264. Angulación cenital.

Los movimientos de cámara suelen ser bastante significativos en este film, pues se observa el movimiento de *travelling* en sus diferentes variantes. Precisamente utilizando este tipo de desplazamiento hacia adelante se hace un recorrido por la limpieza, por la decoración y por la abundancia material manifiestas en la vivienda de la Señora Manubens. Aparte de ello, en algunas situaciones se observa que la cámara se sitúa al hombro a la par que introduce al espectador en la visión de Andreu, presentándose de esta forma un plano subjetivo, como sucede en la escena en la cual descubre a su padre en la buhardilla y se desplaza ligeramente para observarlo con mayor claridad, pero desfallece (véanse Fotogramas nº 265.a. y 265.b.).



Fotogramas nº 265.a. y 265.b. Visión y desfallecimiento de Andreu.

3.13. *Pájaros de papel* (Emilio Aragón, 2010)

3.13.1. Contextualización de la obra cinematográfica

Emilio Aragón empieza su trayectoria como actor y guionista, luego se titula en Piano en el Conservatorio Superior de Música de Madrid y posteriormente completa su formación en Composición y Dirección de orquesta en el centro New England de Boston. Termina la Licenciatura en Historia y se convierte en Doctor Honorario de Arte por la Universidad de Suffolk-Boston en Estados Unidos. En el año 1993 funda la productora Globo Media y tiene una dilatada trayectoria compuesta tanto por series, programas televisivos como producciones cinematográficas. Precisamente de su filmografía podríamos mencionar películas como *Carlitos y el campo de los sueños* (2008), *Armenio, la música y la solidaridad son lenguajes universales* (2010), *Pájaros de papel* (2010) y *Una noche en el viejo México* (2013). En este caso la atención se va a centrar en *Pájaros de papel*, pues se adecúa a los criterios marcados previamente y a continuación vamos a pasar a su análisis.

Pájaros de papel comienza con la presencia de un señor que imprime unos folletos (véase Fotograma nº 266.a.) y mediante un fundido encadenado se observa que un grupo de hombres acoplados en una camioneta recorren las calles al grito de “¡Viva la República!”, mientras lanzan unas octavillas a

personas que se encuentran a las puertas de lo que parece un centro educativo (véase Fotogramas nº 266.b.).



Fotogramas nº 266.a. y 266.b. Inicio.

Conforme vamos profundizando en la historia, descubrimos a Jorge del Pino (Imanol Arias) y Enrique Corgo (Lluís Homar), quienes constituyen una pareja de cómicos que trabajan en una compañía de teatro. Principalmente este trabajo teatral forma parte de la subsistencia de ambos. Por otro lado, Jorge tiene escolarizado a su hijo Rafita (Javier Cidoncha) y llega tarde casi a diario, pues su padre, que es quien diariamente lo acerca, suele trabajar durante las noches. Un detalle significativo lo encontramos en una de estas primeras escenas, cuando Rafita se persona en el centro educativo. Precisamente nos referimos al instante en el cual el niño coloca tras su espalda un pájaro de papel. En este sentido, conviene recordar que todavía se encuentran en los últimos años de la Guerra Civil y la ausencia de libertad de expresión es evidente.

Después de varias funciones a las afueras de su municipio, Jorge retorna a su vivienda y encuentra a su esposa fallecida al igual que su hijo, por tanto se derrumba emocionalmente. Así pues, vagabundea por no sabemos dónde durante un tiempo, abandonando a su suerte a su compañero de profesión y a su regreso confiesa que estuvo durmiendo donde “le pillaba de noche”. Lo anterior supone un antecedente, pues la trama principal comienza cuando el conflicto ha terminado, cuando Jorge retorna a la compañía y se reencuentra

con su compañero Enrique. Cabría comentar también que algunos amigos y algunas autoridades del Ministerio de Gobernación le consideraban fallecido ante su paradero desconocido.

Tras este reencuentro y con su reincorporación a las funciones, en el teatro aparece un chico llamado Miguel Puertas Maldonado (Roger Príncipe) (véase Fotogramas 267.a.), al que Jorge no desea dar cabida, pues pone de manifiesto que “los niños hacen más gracia por ser niños, no por sus habilidades” y por ello les robaría los aplausos. Aunque, el jefe, Arturo (Luís Varela) (véase Fotograma nº 267.b.) indica a Enrique que hable con el chico y estudie qué pueden hacer en relación con las funciones.



Fotogramas nº 267.a. y 267.b. Miguel y Arturo.

Evidentemente algunos compañeros del teatro pasan desapercibidos, pues son muchos, pero sobre otros tenemos alguna información más personal: Mercedes (Ana Cuesta) (véase Fotograma nº 268.a.) es menor de edad y tiene bastante interés e ilusión en esta profesión, aunque la acreditan con mayoría bajo el apellido del jefe; Rocío Moliner (Carmen Machi) (véase Fotograma nº 268.c.) es conocida por sus bailes y hemorroides, y a Pedro (Javier Coll) lo denominan “el trompeta” (véase Fotograma nº 268.b.).



Fotogramas nº 268.a., 268.b. y 268.c. De izquierda a derecha: Merceditas, Pedro y Rocío Moliner.

Entre estos actores, el teniente Pastor (Oriol Vila) se infiltra en la compañía para vigilar a sus integrantes por órdenes de su superior, quien le comenta que es mejor que el rebaño se junte porque ya habrá tiempo de enviar a los lobos. Durante su convivencia en el teatro, el teniente confiesa a su superior que diferentes personas están llevando a cabo una serie de gestos sospechosos, comentarios contra el Generalísimo o expresiones que lo ridiculizan. Pero el dirigente le indica que se relaje pues son tiempos difíciles y la gente necesita expresarse. Con toda esta lluvia de personajes que se infiltran y se entremezclan se observa que estamos ante una película coral, es decir, la importancia recae en un conjunto de personajes que llevan a cabo una serie de acciones que repercuten en otros.

Precisamente Arturo negocia con Jorge y su equipo las condiciones para enviarlos a Alberche del Marqués, una localidad en la cual debe hacer un favor a un amigo, concretamente al alcalde, Don Ricardo. Ante su presencia deben realizar una maravillosa función y para ello pueden hacer uso de una parte de los componentes de la compañía. Durante su estancia en este municipio, algunas personas anónimas les roban la taquilla, los perros, el vestuario, los baúles y el resto de herramientas. Hecho que denuncian ante la autoridad, pero el alcalde afirma con rotundidad que no ha podido ser nadie de ese municipio. Aunque de forma dudosa promete procurarles la estancia así como la comida hasta el fin de semana. Tras este ofrecimiento, el alcalde los invita a la proyección del NO-DO.

Durante la proyección de este Noticiero en la pantalla de la sala de cine (véase Fotograma nº 269), el pequeño Miguel observa ligeramente a su madre y ruega efusivamente que proyecten las imágenes nuevamente. No obstante, los adultos conversan y lo ponen en duda, pues desconocen la exactitud del momento en el que han podido ser filmados esos acontecimientos: si hace semanas, meses o años, por lo que no hay precisión temporal fiable. Con esta inquietud del niño, Jorge se pone manos a la obra y descubre el paradero de esta señora. Así pues, planea viajar a buscarla a un asilo de monjas en el que se encuentra y el teniente Pastor insiste en acompañarlo, excusando que la camioneta puede abandonarlo en la carretera en cualquier momento.



Fotograma nº 269. Proyección del NO DO.

Procede su viaje de forma despistada, pues no se percata de que un niño cruza por su camino, ya que está observando que Merceditas monta en un vehículo junto al teniente Quiroga. Al llegar al hospicio, Jorge conoce a la madre del menor (Cristina Marcos), quien no pronuncia apenas palabra, pero Jorge se presenta ante ella, le habla del pequeño, de sus dibujos y le afirma que lo cuidarán como si se tratase de un integrante más de su propia familia. Emprenden su regreso y Jorge indica al teniente algunos problemas de su pasado, de su mujer, de su hijo y le pone de manifiesto el dolor que le provocó el horror de la Guerra Civil. A su regreso, mientras el actor fuma un cigarro en la puerta de la compañía, observa una fotografía y justo en ese

preciso momento Merceditas retorna con signos de frío y presenta un semblante diferente al de la mañana.

Continúan con su recorrido geográfico de sesiones y se trasladan en autobús hacia Cáceres, donde tienen planeado realizar una función dedicada al Caudillo. Aunque, justo a su llegada, Pastor busca al capitán por varias dependencias con intenciones de alertarlo de algo desconocido que estima que se está planeando. Sin embargo, su superior lo evade y el joven se dirige a hablar con el coronel (Pedro Civera), quien le manifiesta su descontento ante la idea del saludo de la compañía al Generalísimo. No obstante, el teniente enfatiza que no ha realizado ningún informe, pues no consideró oportunas esas funciones por falta de seguridad. No obstante, el teniente abandona ese espacio para dirigirse a algún otro camerino. Precisamente su paseo se rompe para llevarnos a Pedro, quien apunta a Jorge con un arma mientras le pregunta si está dispuesto a unirse al plan. Aunque, el capitán les interrumpe y le reitera la pregunta, pero el actor muestra su disconformidad (véase Fotograma nº 270). Justo en este instante, Pastor entra en escena y descubre la conversación clandestina, pero es golpeado con un objeto que lo deja inconsciente. Así pues, Jorge aprovecha para buscar a Miguel, Enrique y Merceditas y huir del lugar exponiendo como pretexto que inesperadamente el chico se ha puesto enfermo y deben acudir a un médico porque tiene que actuar en la última función.



Fotograma nº 270. Pastor entra al camerino de Jorge.

Obviamente un oficial procede a ello, pero más adelante Jorge le golpea y lo empuja al exterior del vehículo. Llegan a una pensión en la que preguntan por Luciano e indican que acuden de parte del padre Gabriel. Precisamente de aquí son trasladados a otro lugar, en el cual les proporcionan cobijo y Joaquín se encargará de llevarlos a la estación de Badajoz para cruzar a Portugal. Según las indicaciones expuestas, al llegar a Lisboa una persona les haría entregaría de dinero y de los pasaportes con los que viajar a Buenos Aires.

Desde luego, es en la estación cuando tiene lugar el punto clímax. Y ésto sucede mientras algunos de los integrantes se encuentran en el interior del tren y esperan a Jorge, pues se está despidiendo de Joaquín. Inesperadamente la policía busca al actor y el teniente Quiroga le enfatiza que no camine ni un paso más. Proceden a arrestarlo en el instante en el cual el tren comienza su marcha y Miguel comienza a gritar que se detengan pues falta su padre, pero Quiroga pone de manifiesto que: “al niño le hace falta un padre, no una mierda como tú”. Jorge responde ante esta expresión intentando huir con las manos encadenadas, pero el mencionado teniente le apunta con el arma (véase Fotograma nº 271) y a él se une también Pastor. Pero la risa delata a Quiroga, ya que al otro le tiembla el pulso para pulsar el gatillo. Finalmente, de forma somera mencionamos que, a través de una elipsis temporal, nos acercamos a la vejez de Miguel (Emilio Aragón Bermúdez) (véase Fotograma nº 272), quien regresa a España a recoger un premio en un teatro rodeado de personas que le aplauden.





Fotograma nº 271. Fallecimiento de Jorge.



Fotograma nº 272. Miguel adulto.

3.13.2. Estudio del caso de Miguel

Miguel Puertas Maldonado es un chico de 9 años de edad, cuyos sus padres se encuentran en el cementerio del este. Según pone de manifiesto reside con un adulto que tiene su tutela legal. En las primeras secuencias se aprecia su asistencia a las sesiones de ensayo de la compañía para intentar obtener unas monedas y su intención a largo plazo consiste en participar en otras funciones de mayor envergadura. Resulta manifiesto el rechazo de algunos integrantes de la compañía a la incorporación del niño, especialmente Jorge y, en este sentido, comprobamos que una de sus motivaciones consiste en acercarse a estas nuevas experiencias a la par que conseguir una respuesta afectiva con este actor que le transmite su indiferencia y malestar en un principio.

Se produce una situación agresiva con el señor que tiene la tutela legal de Miguel y es presenciada por los actores que el niño conoció en el teatro, lo que tiene como consecuencia su traslado temporal con ellos a la habitación de un hostel. Especialmente en este espacio de privacidad realizan ensayos para perfeccionar las actuaciones y durante esta convivencia apreciamos que el chico intenta acercamientos hacia Jorge. Pues en todo momento se muestra exigente, se enfada con asiduidad, le reprende al colocar el codo sobre la mesa mientras están comiendo y le propina collejas. De manera que resulta evidente que Miguel mantiene con éste una relación más fría y algo tensa. No obstante, termina sintiendo cariño por el pequeño, realmente como si fuese su padre y hacia el final del film Miguel lo empieza a considerar de este modo. Así pues, comprobamos que, a través de estas regañinas, el adulto persigue corregir a Miguel algunas costumbres deficientes, pero se hace evidente que esto lo lleva a cabo de una forma un poco brusca (véanse Fotogramas nº 273.a. y 273.b.).



Fotogramas nº 273.a. y 273.b. Discusión entre Jorge y Miguel en la calle.

También podríamos destacar algunas situaciones tensas que se producen entre ambos actores durante su convivencia. Nos referimos con ello a la secuencia que se lleva a cabo cuando Enrique y Jorge discuten y llegan al límite de emprender una pelea. Que precisamente será descubierta por Miguel y cuando los actores observan la presencia inadvertida del niño terminan con la trifulca de forma fulminante para evitarle una experiencia

negativa (véase Fotograma nº 274). Aparte de compartir relaciones personales con los adultos con los que cohabita, Miguel mantiene diálogos con otros personajes integrados en la compañía. Entre los que cabría destacar el teniente que se infiltra, a cuya conciencia apela cuando en la situación final desarrollada en la estación de tren le expresa: “por favor Pastor no, es mi padre”. No obstante, haciendo caso omiso y mostrando indiferencia a las mismas, el teniente ignora estas palabras.



Fotograma nº 274. Discusión entre Jorge y Enrique.

En lo referido al vestuario del niño, precisamente durante el día consiste en ropa oscura, con rebeca y zapatos manifestamente deteriorados. Mientras que, durante las noches su vestimenta se torna más especial, acompañada por algunos complementos, principalmente se conforma de chaqueta gris, camisa blanca unida a tirantes negros que le sostienen el pantalón. Y además, cuando va adquiriendo papeles más trascendentales en las funciones, porta chaqueta de color rojo, en cuya solapa se adhiere una flor blanca (véanse Fotogramas nº 275.a., 275.b., 275.c., 276.d. y 275.e.).





Fotogramas nº 275.a., 275.b., 275.c., 275.d. y 275.e. Vestuario de Miguel.

Resulta significativa la función del niño en estas primeras actuaciones en las cuales encarna el papel de marioneta, pues su figura se constituye como una escenificación teatral que ejemplifica el control y el manejo al que se encuentran sometidos los propios actores en el marco de este contexto. Manifiestamente bajo una estricta vigilancia en sus actuaciones diarias y sus vidas. Sin embargo, conforme va adquiriendo mayores destrezas y habilidades lo introducen de forma más activa en otras funciones de mayor nivel (véanse Fotogramas nº 276.a. y 276.b.).



Fotogramas nº 276.a. y 276.b. Actuaciones de Miguel.

Resultan evidentes algunas cualidades del niño, entre ellas podríamos subrayar su gran desparpajo para las mentiras en ciertas ocasiones. Por otro lado, cabría destacar su locuacidad. Este aspecto se da en varias situaciones y Jorge y Enrique proceden a cubrirle la boca, pues no obedece cuando se le requiere mantener silencio mientras éstos mantienen alguna conversación (véase Fotograma nº 277). En este sentido, conviene aclarar

que el niño se presenta bastante hablador, pero con las fuerzas de seguridad mantiene silencio y supone una cuestión que en principio desconocemos. Además, resulta indudable su gran apetito, pues comenta que la familia con la que residía no lo aceptaba, ya que comía bastante. Por tanto, considera la necesidad de sustraer alimentos de algunos comercios, como arroz o plátanos (véanse Fotogramas nº 278.a. y 278.b.). Por este motivo le reprenden. Aunque estas características revelan que nos encontramos con un chico con ciertas carencias alimenticias y gran necesidad de expresarse en su entorno cercano.



Fotograma nº 277. Enrique silencia a Miguel.



Fotogramas nº 278.a. y 278.b. Hambre de Miguel.

En cuanto a los escenarios, Miguel se mueve normalmente en compañía de los adultos que tienen su tutela legal, principalmente por espacios interiores como el hostel y la compañía durante las noches. Aunque ciertamente durante sus traslados resulta obvio su transitar por los espacios exteriores a través de un camión. Incluso, los espacios exteriores se reservan durante el

día cuando Jorge y Enrique aprovechan también para realizar algunos recados.

Junto a la expiración de Jorge ante los ojos de Miguel, el tren se pierde entre el humo, emprendiendo un camino que tendrá como destino un lugar que le traerá justamente un poco de mayor libertad. Una facultad natural que precisamente puede ser confrontada con la que obtienen los pájaros de papel al salir desprendidos de su bolso, movidos por el aire (véase Fotograma nº 279).



Fotograma nº 279. Los pájaros de papel vuelan.

Finalmente, mediante su regreso a España somos partícipes de su evidente evolución física y psicológica. A través de su monólogo apreciamos que refleja su cariño hacia Jorge, a pesar de su actitud reacia manifestada en un principio, pues era reticente a darle acogida. Asimismo se desarrolla la actuación de una canción procedente de su repertorio de aquellos años, pero en un escenario ubicado en este marco temporal caracterizado por la libertad de expresión adquirida en nuestros días (véanse Fotogramas nº 280.a. y 280.b.),



Fotogramas nº 280.a. y 280.b. Recreación.

3.13.3. Análisis de la utilización del lenguaje audiovisual

En este apartado vamos a comentar algunos aspectos sobre la utilización del lenguaje audiovisual en este film. En principio, la iluminación presenta cierta dureza y fuertes claroscuros en los espacios interiores y principalmente durante las noches. En las distintas actuaciones que se desarrollan en la compañía de teatro tienen presencia una yuxtaposición de colores luminosos, procedentes de los instrumentos y la luna que recuerda a los inicios del cine de Georges Méliès. Precisamente esta oscuridad, que oculta parte del rostro de los personajes, puede relacionarse con cierta dificultad de conocer su interior (véanse Fotogramas nº 281.a., 281.b. y 281.c.). Además esta oscuridad puede resultar un reflejo de los años en los que se encuentran: esa sensación de encierro de los personajes y su incapacidad de expresarse en libertad.



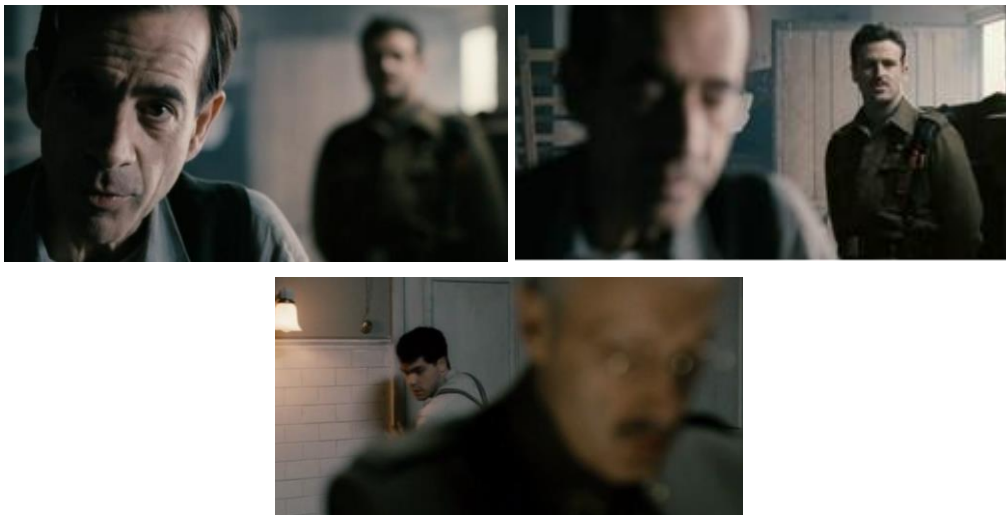
Fotogramas nº 281.a., 281.b. y 281.c. Tipos de iluminación.

En relación a los aspectos morfológicos, los códigos visuales que apreciamos que se reiteran tienen que ver con el propio nombre de la película: los pájaros (véanse Fotogramas nº 282.a. y 282.b.) contruidos de papel en principio por Rafita y más adelante por Miguel. Además del mago, quien convierte uno de ellos en una paloma. Entendemos que pueden concebirse como metáfora de la libertad. También, en lo referido a los códigos visuales, se hace manifiesta la dificultad de identificar algunos de los elementos con motivo de las características que en este film presenta la oscura iluminación en los diferentes espacios.



Fotogramas nº 282.a y 282.b. Pájaros de papel.

Respecto a los códigos visuales, otro aspecto que podríamos destacar viene por parte de la estrategia de enfoque y desenfoco de la figura de delante y luego la de atrás respectivamente. Como se presenta, por ejemplo, durante la escena en la que el teniente Quiroga avisa a los cómicos de la función que piensan dedicar al Caudillo, pero éstos le expresan que le tienen que dar “una pensada”. Ante lo que la autoridad refuta que para pensar están ellos, pues los actores deben dedicarse exclusivamente a llevar a cabo sus “tonterías” (véanse Fotogramas nº 283.a., 283.b. y 283.c.). Por otro lado, en lo que a códigos sonoros se refiere, destacaríamos las diferentes actuaciones en las salas de teatro, en las que tiene cabida la música procedente de instrumentos como el violín, cuya melodía es yuxtapuesta con las voces de los actores mientras recitan sus textos, marcados por las letras de ironía y de dobles significaciones en cuanto a las expresiones. Además de la melodía procedente del acordeón que Miguel, pues la toca durante los traslados de la compañía en el camión (véase Fotograma nº 284).



Fotogramas nº 283.a., 283.b. y 283.c. Enfoque y desenfoco de figuras.



Fotograma nº 284. Miguel toca el acordeón.

En lo referido a la planificación, destacamos algunos planos cortos de Miguel cuando se ubica en el interior del violín en una de sus actuaciones e igualmente cuando ruega a los adultos que se encuentran a su alrededor que proyecten nuevamente el noticiario porque le ha parecido ver a su madre (véase Fotograma nº 285).



Fotograma nº 285. Reacción de Miguel ante su visión del No-Do.

Igualmente en este film se le otorga gran importancia a los planos generales, pues se pueden apreciar durante los primeros minutos de la historia, ya que a través de éstos se describen y se representan algunos desastres originados por la Guerra Civil presenciados expresamente por Jorge (véanse Fotogramas nº 286.a., 286.b.,286.c. y 286.d.).



Fotogramas nº 286.a., 286.b., 286.c. y 286.d. Desastres de la guerra.

Continuamos con la angulación y precisamente nos encontramos con un encuadre destacado, como se presenta en la situación en la cual Pastor y su superior mantienen una conversación mientras están ubicados sobre las escaleras (véase Fotograma nº 287.a.). Igualmente, también resulta extraña la escena en la cual se presenta a Miguel mientras grita en angulación en contrapicado para engrandecer su figura. Lo que en cierta medida suscita confusión, pues venía siendo representado mediante perspectiva en picado como forma de empequeñecerlo (véase Fotograma nº 287.b.).



Fotogramas nº 287.a. y 287.b. Tipos de angulación.

Por otro lado, se observan distintos movimientos de *travelling*, pero resulta especialmente destacada la secuencia en la cual Jorge calma a Enrique de unas lesiones provocadas por unos golpes propinados por la autoridad y esta escena fusiona varios fotogramas (véanse Fotogramas nº 288.a. y 288.b.) a la par que ejecuta un movimiento de *travelling* en circular, haciendo partícipe al espectador de los daños de uno y la paciencia del otro.



Fotogramas nº 288.a. y 288.b. *Travelling* circular junto a fundido de fotogramas.

Ciertamente, en varias escenas del film se observa que la cámara no guarda una estabilidad, pues parece que está dispuesta al hombro, ya que se produce un poco de traqueteo en ciertas escenas, entre las que cabría citar los traslados en el autobús. En este sentido, se puede entender que la complejidad de la situación de las carreteras durante estos años condiciona estos desplazamientos. En último lugar, como otra cuestión destacada respecto al lenguaje audiovisual de este film podríamos hablar del recorrido de Pastor cuando se dirige al camerino de Jorge. Precisamente aquí se lleva a cabo un montaje de acción paralela a través de la yuxtaposición de planos de una serie de recuerdos en forma de *flash back*, de unos hechos y unas expresiones que, a priori, le pasaron desapercibidos: las palabras del capitán y la escena en la cual el trabajador del teatro denominado “El trompetas” comenta “a este lo subía al escenario y lo hacía desaparecer delante de todos para siempre”. Ello estratégicamente fusionado con la secuencia que está teniendo lugar precisamente en la función protagonizada por el mago,

dos bailarinas y un violinista (véanse Fotogramas nº 289.a., 289.b., 289.c., 289.d. y 289.e.).



Fotogramas nº 289.a., 289.b., 289.c., 289.d. y 289.e. Montaje en paralelo.

**CAPÍTULO 4.
COMPARATIVA DE LOS
RESULTADOS OBTENIDOS**



4.1. Planteamiento y estructura

A continuación vamos a llevar a cabo varias comparativas de los resultados obtenidos, principalmente en relación a las funciones y las actuaciones de los personajes infantiles y adolescentes que pasamos a explicar de forma detallada:

-Un primer apartado gira en torno a la narrativa y aquí pretendemos identificar los puntos de conexión que tienen presencia en forma de subtemas que comparten el conjunto del universo que conforma el corpus de nuestro estudio empírico.

-En un segundo apartado, subdividimos el estudio de la dimensión psicológica en base a tres factores: el temperamento, el carácter y la personalidad. Para la exploración de estas cuestiones, utilizaremos unas concepciones con las cuales definir en líneas generales sus matices y sus rasgos trascendentales de construcción.

Precisamente los temperamentos han sido tipificados desde épocas ancestrales, como por Hipócrates de Cos (460 a. C - 370 a. C), considerado el padre de la Medicina de la Antigua Grecia, junto a Galeno de Pérgano también dedicado a esta profesión (130 a. C – 200/216 aprox. a. C). En este sentido, los rasgos de la construcción de la naturaleza del humor/temperamento son recogidos por Sánchez Escalonilla (2001) y realmente siguen influyendo de alguna forma en el personaje del cine contemporáneo. Aunque obviamente resulta absurdo pretender un estado puro de estos temperamentos en la vida real, e incluso en la ficción contemporánea, ya que los individuos son únicos. Ahora bien, conviene matizar que se puede dar la circunstancia de que un humor en particular destaque como dominante.

-Sanguíneo: parecen individuos equilibrados, simpáticos, sociables, afrontan los golpes de la vida con calma, no ocultan sus emociones ni las reprimen, expresan lo que piensan, seguros de sí mismos, optimistas, alegres y se encuentra presente en individuos con hiperactividad.

-Colérico: sujetos que actúan movidos por el impulso, presentan estados de euforia, tienden a dejarse llevar por sus pasiones, son espontáneos, irascibles, impacientes, vengativos, incapaces de ocultar sus sentimientos u opiniones y presentan un carácter agresivo.

-Flemático: son seres reflexivos, reservados, pasivos, tranquilos, silenciosos, demasiado prudentes, miden sus palabras, piensan mucho lo que expresan, guardan secretos, algo inexpresivos, serenos y pueden desvelar ternura o maldad.

-Melancólico: individuos caracterizados como tímidos, meditabundos, sensibles, fáciles de herir, mienten con frecuencia para ocultar sus sentimientos, se ruborizan fácilmente, presentan estados de depresión, dudan, sienten remordimientos de conciencia, no toman decisiones rápidamente, su inestabilidad provoca compasión, ofrecen una imagen de desamparo y reviven sus traumas.

Por otro lado, las inclinaciones del carácter de introversión/extroversión fueron planteadas por Jung (1964a.b.), quien ahonda en nociones sobre la psicología profunda e incorporó en su metodología conceptos procedentes de otras disciplinas enmarcadas principalmente en el campo de las Humanidades: la Antropología, el Arte, la Religión y la Filosofía, entre otras. En este sentido, para la exploración sobre este matiz psicológico vamos a tomar como referencia las dos principales inclinaciones que este autor presenta y se caracterizan a través de las siguientes distinciones: los personajes extrovertidos vierten su fuerza hacia el exterior y poseen una personalidad expresiva y sociable, mientras que los personajes introvertidos

son conocidos por llevar a cabo este proceso hacia el interior, presentando así rasgos de una personalidad reservada y retraída.

En última instancia, desarrollaremos un estudio en base a la personalidad de los individuos objeto de nuestro estudio. Una cuestión abordada precisamente por Forster (1996) y que señalamos anteriormente, pero, en líneas generales conviene recordar sus concepciones determinadas fundamentalmente por la presentación de un individuo con las características propias de una personalidad redonda, forjado con cierta complejidad y guarda matices psicológicos que consiguen sorprender y, por otro lado, aquel personaje construido con rasgos de la personalidad plana, que gira en torno a una idea o cualidad y generan personalidades estereotípicas. Incluso, sobre este matiz conviene aclarar que este tipo de construcción de la personalidad hace más propenso a un personaje a la inalterabilidad, independientemente de las circunstancias que lo rodean.

4.2. Puntos temáticos de conexión entre las películas analizadas

En este primer apartado de la comparativa vamos a descubrir una serie de subtemas y cuestiones en común que comparten los diferentes universos ficticios en los cuales la figura de la infancia y la adolescencia es representada. Pero antes de llevar a cabo esta exploración, conviene recordar la identidad de los protagonistas que conforman nuestro objeto de exploración: grupo de alumnos internos en el centro, Juanito, Itziar, Nini, Ferrán y Pepín, Tito, Andrés, Ramón, Juan, Ofelia, Lorenzo, Andreu y Miguel. Sin más preámbulos, procedemos a mencionar las conexiones encontradas:



1) En primer lugar, la utilización de los menores de edad con fines personales de los adultos la descubrimos en los contextos de: Lorenzo, pues el diácono intenta aproximarse a su familia haciendo uso de su figura, con la preocupación de rasgar para sacarle la vocación religiosa al niño. Del mismo modo, Elena moldea a su hijo con la intención de proteger el escondite de Ricardo; además de en el entorno de los hermanos Ferrán y Pepín, ya que son utilizados por su tío Tomás con intenciones de emplearlos en su negocio de contrabando.

2) Por otro lado, la evasión mental de su contexto se puede apreciar en los universos de: Itziar, con la presencia de la muñeca con la que habla en castellano como forma de eludir la obligación de su padre de hablar el idioma autonómico; Andrés y sus amigos, pues rehúsan de los ejercicios espirituales impuestos por el sacerdote para refugiarse en la lectura de los tebeos de héroes; Ofelia, porque se vale de su imaginación para conformar un submundo imaginario compuesto por criaturas mágicas propias de los cuentos. Lo que entendemos que se puede producir por su tentativa de protección, junto a la necesidad de distracción como consecuencia de la soledad que la rodea.

3) Además, las mentiras, las ocultaciones y los secretos los encontramos en los espacios de: Itziar, porque guarda multitud de confidencias y años después el hermano de su amiga le hace un comentario al respecto; en el entorno de los hermanos Ferrán y Pepín, porque desconocen la muerte de su madre; aparte de la farsa de la que se nutre el presente de Lorenzo, porque debe mantener en silencio el paradero de su progenitor; Juanito, ya que posiblemente simula sus ahogos; Andreu, pues cree la idea de que su padre se ha trasladado a Francia, mientras que realmente cohabita entre ellos escondido en el interior de la buhardilla de la vivienda de la abuela; el grupo de alumnos internos en el centro encubren la autoría de la persona que va cometiendo las sucesivas gamberradas; la clase en la que se integra el personaje de Ramón, puesto que está rodeada de falsedades y mentiras

malintencionadas manifestadas por parte de ciertos educadores afines al sistema dictatorial hasta ese momento establecido; Juan vive entre silencios, pero alguien desconocido lo rompe para delatar a aquellos que prestan ayuda a los maquis y Ofelia comienza el film transmitiendo una mentira, pues cree firmemente la idea que su padre fue un sastre que murió antes de la Guerra Civil.

4) Igualmente, las ansias de conseguir libertad individual y social se perciben en los espacios de: el grupo de alumnos internos en el centro, pues así lo manifiestan a través de sus constantes reivindicaciones; Ramón presencia una manifestación de personas llevada a cabo en la calle y a Andreu precisamente es el joven Tísic quien le subraya la importancia de las alas y la libertad a través de la cabeza.

5) La presencia de animales y criaturas no humanas se comparte en los universos de: Nini, pues se dedica a la caza de ratas de agua y lleva a cabo la matanza de un cerdo; los hermanos Ferrán y Pepín toreadan precisamente a un inocente cordero y Ofelia intenta obedecer a pies juntillas lo que una criatura extraña le manifiesta respecto a su posible *status* de princesa y Juanito convive cerca de un toro.

6) Las expresiones del miedo las encontramos en: los alrededores de: Juan, pues no presenta una conversación en público, salvo alguna palabra, lo que entendemos que puede deberse a esta sensación de temor porque las fuerzas de seguridad acechan por sus círculos familiares; Ramón, porque profesa esta misma sensación ante sus nuevos compañeros de clase; Lorenzo, justo en la secuencia en la que la policía se encuentra en su vivienda y Ofelia, pues se asusta de Vidal y de la criatura extraña que corre tras ella por el pasillo subterráneo. En este sentido, matizamos que muchos miedos de los niños son fruto de la experiencia directa de los acontecimientos aterradores o producto de consejos protectores de los progenitores. Además existen algunos miedos o turbaciones cuya naturaleza

es simbólica, puesto que realmente carecen de realismo y están más relacionadas con la construcción mental de criaturas o amigos imaginarios, suscitadas por la oscuridad de la noche e incluso con el hecho de quedarse solo (Henry Mussen, Janeway Conger y Kagan, 2000, p. 343). Precisamente unos amigos imaginarios que se observan en el universo de Ofelia, de forma similar a lo que sucede en la infancia de Itziar cuando grita el nombre de Manuel mientras corre por el campo, además de en los diálogos que mantiene Ramón con el personaje ficticio denominado Nube de Agua.

7) Una actitud conformista se distingue en la vida de: Nini, a causa de que no presenta una meta en la vida ni pretende formarse académicamente; los hermanos Ferrán y Pepín, porque consienten el trabajo y las recomendaciones que su tío Tomás les infunde; Ramón, ya que a priori sus intenciones consisten en continuar moviéndose de forma desapercibida e Itziar, pues recibe la noticia de que traslada a un internado lejos de la familia, no opone resistencia pese a no gustarle la idea.

8) Los insultos, los castigos y las agresiones los descubrimos en: el internado en el cual residen los estudiantes, pues éstos los reciben y lo perpetran a la par; el maestro de Andrés, ya que este adulto tiene como instrumento de intervención y de disciplina la regla, con la cual agrede sin mayores miramientos; Lorenzo, porque es testigo del altercado entre su madre y el diácono; los hermanos Ferrán y Pepín, pues insultan y agreden a quienes consideran un peligro: un compañero del colegio y el director del mismo; Itziar, con motivo de que recibe castigos y golpes a manos de su progenitor.; Ofelia, a causa de una bofetada de Vidal, quien agrede al mismo tiempo a los maquis que encuentra en el bosque; Tito, puesto que recibe constantes desprecios e insultos con motivo de su pertenencia a otra etnia; Nini, pues se da una situación en la que es testigo del altercado entre su padre y el señor que pretende quitarle su medio de vida, Miguel, con motivo de que sufre un intento de agresión por parte de un adulto que tiene su tutela y, más delante, Jorge lo arroja hacia el suelo tras una pregunta del niño;

Andreu y sus primos, porque padecen una serie de ultrajes por parte de Rovirettes mientras regresan del colegio; Ramón, que recibe palizas, pero más adelante revierte los golpes a quienes lo avasallan; Juanito, pues es agredido por su abuela con un cigarrillo y Juan, con motivo de su presencia ante una serie de asesinatos que Lucía le intentará esconder precisamente encubriéndole los ojos, para que no los aprecie de forma explícita.

9) Esta violencia física y verbal viene acompañada de un comportamiento machista, susceptible de que los menores puedan reiterar y se observa en los entornos que rodean a: Tito, pues uno de los oficiales de la Guardia Civil trata a su madre de forma humillante; Vidal fuerza a la madre adoptiva de Ofelia a desplazarse a través de una silla de ruedas, otorgándole un *status* de subordinación; los hermanos Ferrán y Pepín, con motivo de su asistencia a un bar en el cual la camarera es maltratada por el dueño. Y al mismo tiempo, el tío Tomás se refiere a ella de forma despectiva; el padre de Andrés lee el periódico, mientras su madre se multiplica para hacer las tareas del hogar. Por tanto, entendemos que no recibe ninguna ayuda de este tipo por su parte, pues en estos años la dedicación a estas tareas recae fuertemente en la figura femenina y la dominación que pretende ejercer el diácono con la madre de Lorenzo a través de distintos espacios y mostrando excesiva preocupación sobre su vida privada.

10) En cuanto a la educación, algunos chicos reciben formación académica fuera de un centro escolar, como son Juan y Juanito. Mientras que otros asisten de forma regular a un colegio o academia, entre los que se encuentran: el grupo de alumnos internos en el centro, Itziar, Andrés, Ramón, Lorenzo, Andreu y los hermanos Ferrán y Pepín. Aunque, precisamente Andreu es animado por algunos adultos a abandonar los estudios y permanecer en su localidad con la familia, a la par que recibe el consejo por parte de otros para alejarse de la misma a continuar con su formación. Por tanto, se debate entre una dualidad en la que tendrá que escoger. En cambio, nombramos también los chicos que se ven abocados a

abandonar sus estudios por la influencia de su contexto: Juan, como consecuencia del asesinato del maestro; los hermanos Ferrán y Pepín, pues son motivados por su tío a acercarse a la vida de los adultos, principalmente hacia cuestiones como la sexualidad y los negocios de contrabando. Por otro lado, en la vida de Nini la educación está presente, pero animada por Doña Resu, quien le insiste en la idea de estudiar, pese a la negativa de su padre. Igualmente, para esta cuestión resulta significativo comentar que en la vida de los hermanos Ferrán y Pepín junto a la de Itziar la educación está condicionada por el doble mundo en el que transitan en lo que al idioma se refiere: el castellano y el dialecto de la comunidad autónoma en la que residen. Lo que tiene como resultado una serie de errores ortográficos y expresiones orales incorrectas.

11) La lucha por las ilusiones a conseguir a largo plazo puede apreciarse en los deseos de: Itziar, que ansía convertirse en bailarina; Tito, motivado por el fútbol; Ofelia intentará demostrarse a sí misma si es una verdadera princesa; Andreu pretende dedicarse a la Medicina y Andrés pretende ser bailarín o torero, pero en el fondo lo que persigue es ganar dinero para comprar un televisor.

12) Los hábitos tóxicos como el alcohol y el tabaco están presentes en la vida de distintos menores de edad, tanto por su propia voluntad como ajenos a la misma, pues los adultos promueven estas prácticas en las proximidades de aquéllos. Precisamente estas actividades pueden observarse en los entornos de: el grupo de alumnos internos en el centro; en la sesión impartida por el sacerdote en la clase de Andrés, al igual que hace Don Félix en el aula en el cual se incorpora Ramón; el maestro de Andreu mientras explica; la tía de Juanito, quien lo motiva a encender un cigarrillo y los hermanos Ferrán y Pepín son acercados a ello por parte de su tío Tomás.



13) La actividad deportiva del fútbol está presente en la vida de: Tito, pues funciona como su motivación; los hermanos Ferrán y Pepín, con motivo del sorteo de un balón y los amigos de Ramón, quienes otorgan bastante importancia a este pasatiempo como elemento de identidades, como supone el hecho de admirar a un equipo u otro.

14) Los actos de desobediencia hacia los adultos pueden percibirse en los entornos de: los chavales del centro interno; Itziar, respecto al idioma castellano y dialecto en el que le imponen hablar; Andrés, pues renuncia a estudiar durante los castigos en el recreo para decantarse por la lectura de los tebeos; Miguel, ya que es silenciado y reñido en varias ocasiones; Ofelia ignora las indicaciones de Vidal, las de su madre adoptiva y finalmente las del Fauno, para oír realmente lo que le dicta su interior; Ramón, ya que infringe sus propias normas en lo referido a pasar inadvertido en su nuevo centro y Juanito, porque acude al cine sin el consentimiento de su madre.

15) La racionalización de los alimentos y el estraperlo, que pesan fuertemente en el contexto en el que nos centramos, los encontramos en los espacios próximos a: Juanito; la familia de los hermanos Ferrán y Pepín; Ofelia, aunque no afecta personalmente pues lo observamos en la escena en la cual unos vecinos se colocan ordenadamente para recibir el pan de diario. Además, resulta evidente en la conversación que mantiene Vidal con la burguesía de la localidad junto al párroco, respecto al asunto de la cartilla de racionamiento; Andreu, pues su madre expresa efusivamente el sometimiento alimenticio que padecen y Miguel, precisamente cuando expresa que la familia con la que convivía no lo aceptaba, con motivo de que su hambre cubre alrededor de dos cartillas de racionamiento.

16) La proyección del Noticiero Documental se muestra en los entornos cercanos a: Juanito, cuando acude a la sala de cine y el señor que se encarga de su proyección le muestra la presencia de su padre en uno de los fotogramas que conforma este informativo; Miguel, pues está presente

durante la exposición de una de estas sesiones y le parece ver el rostro de su madre y finalmente los hermanos Ferrán y Pepín, quienes acuden a una sala de este tipo junto a sus tíos.

17) Por último, la presencia de la muerte tanto de forma directa como indirecta la descubrimos en los universos de los hermanos Ferrán y Pepín, pues fallecen sus padres, su abuelo y su tío Tomás; Juan, ya que su familia y el maestro pierden la vida; Ofelia, pues su madre adoptiva expira durante el alumbramiento y especialmente su figura fenece como consecuencia de un disparo perpetrado por Vidal; Andreu, puesto que descubre que las vidas de Dionís y su hijo han concluido en el bosque y su padre es condenado a muerte, inculpado por ese doble asesinato; Miguel, ya que tiene asimilado que sus padres están en el cementerio y es testigo del asesinato de Jorge; la trifulca entre el padre de Nini y Luisito, que tiene como consecuencia la defunción del forastero; Lorenzo, puesto que su padre transita de la muerte simbólica a muerte real lanzándose por una ventana; la tentativa de homicidio que lleva a cabo Ana en las proximidades de Juanito; Ramón, con motivo del entierro de Franco que se lleva a cabo en los televisores en blanco y negro; Itziar, pues su amigo Don Cosme expira y acude a ofrecerle un último adiós; Andrés, pues en sus tebeos observa un asesinato que gira en torno a unos personajes ficticios y aparte de ello mantiene varias conversaciones con sus compañeros sobre unas explicaciones relacionadas con la muerte de Dios. Igualmente citamos también la presencia del Valle de los Caídos en una de las secuencias finales; además de unas explicaciones sobre la muerte de Voltaire y de Lutero, y en última instancia, la muerte está detrás de la figura de Tito, pues su padre está fallecido y la presencia del cementerio resulta simbólica.

De manera que advertimos que en líneas generales el tema de la muerte es común a los filmes que han sido objeto de nuestro estudio, pues a algunos le afectan en primera persona, otros la observan y a otros les afectará en su desarrollo académico. Para terminar esta cuestión, conviene matizar también

que resulta significativo su presencia en forma de fosa común, como se puede observar en algunas escenas de *El florido pensil*, *El laberinto del Fauno* y *Silencio roto*.

4.3. Dimensión psicológica de los personajes que constituyen el objeto de estudio

4.3.1. Rasgos del temperamento

1) En conjunto, el grupo de alumnos internos en el centro representados en *¡Arriba Hazaña!* se presenta integrados por individuos que guardan rasgos del temperamento colérico, porque actúan movidos por el impulso, tienden a dejarse llevar por sus pasiones, son espontáneos y expresan lo que piensan aunque se les intenta cohibir. Como se observa en sus sucesivas actuaciones con las que pretenden conseguir libertad. Sin embargo, entre ellos hay un individuo con temperamento melancólico que presenta ciertas dudas y siente remordimientos de conciencia o quizás miedo, por tanto se decanta por abrir la puerta a los sacerdotes desde el interior.

2) Juanito presenta algunas de las características de temperamento flemático, porque lo vemos un individuo reflexivo, silencioso, mide sus palabras y sabe exactamente qué debe decir para producir pena y conseguir así sus fines. Igualmente, piensa mucho lo que expresa y guarda en secreto lo que busca obtener, que principalmente es conocer a su padre. Al mismo tiempo, le apreciamos ciertos rasgos de temperamento melancólico, pues lo vemos un chico sensible, tímido y miente para ocultar sus sentimientos. Como le notamos por ejemplo en el momento en el que su abuela le prepara un plato de comida y comenta que está frío, luego que está soso o que no tiene hambre, para terminar manifestando que desea la presencia de su madre. Una actitud con la que parece que intenta ocultar sus verdaderos

sentimientos, ya que ciertamente tiene hambre y se retira de su cama unos minutos para desplazarse a otro emplazamiento del comercio de su abuela y come unas sardinas junto a un niño. Acto seguido, regresa a la ubicación de su cama donde vuelve a requerir mayor atención por parte de los adultos de su alrededor.

3) Itziar recoge algunos de los rasgos del temperamento sanguíneo, porque la vemos simpática y sociable, pues conecta fácilmente con su nueva amiga. De igual forma, se gana el cariño de Don Cosme, de José Luís, así como el respeto y la admiración de sus compañeros, quienes le manifiestan que la añorarán tras su partida. Pero además le notamos varios rasgos de la tipología flemática, ya que parece reflexiva y silenciosa. Igualmente, le notamos ciertas características de temperamento melancólico, ya que parece sensible, es propensa a emocionarse, pero no llora en público ni ante su madre, sino en la soledad de su habitación o del pasillo. No toma decisiones rápidamente, pues recapacita durante unos instantes, como se produce en varias situaciones, entre las que cabría citar la escena en la cual su madre le requiere el dinero que ha recogido en el bautizo y la meditación que mantiene durante unos instantes, justo cuando la monja le pregunta si habla vasco.

4) En Nini encontramos a un chico con algunos rasgos del temperamento colérico porque se muestra espontáneo, irascible y es movido por el impulso, como apreciamos que se produce en la situación en la que lanza una piedra al señor que le manifiesta que venderá la piel de un reposillo. No obstante, cuando un animal va a sufrir en su presencia, como ocurre en el momento en el cual se va a llevar a cabo la matanza del cerdo, es forzado por su padre, pues no es su voluntad hacerlo. Aunque su rostro cabizbajo transmite pena y dolor, al igual que durante la trifulca de los adultos mientras permanece escondido tras el árbol, presentando en estas situaciones un estado de depresión propia de la tipología melancólica. Por otro lado, se muestra además con ciertos rasgos del temperamento sanguíneo, ya que

parece sociable, como demuestra ante sus visitas al lecho de muerte de algunos conocidos, junto a su ofrecimiento para ayudar a ciertos vecinos que lo requieren. También contiene algunas características propias de la tipología flemática, pues es un chaval silencioso y reflexivo. Al mismo tiempo actúa de forma prudente tras la trifulca y expresa a su progenitor que tendrán que salir de la cueva, presintiendo las consecuencias que van a producirse después de este asesinato.

5) Los hermanos Ferrán y Pepín se presentan con varios rasgos del temperamento colérico, ya que se muestran espontáneos e incapaces de ocultar sus sentimientos. Lo que se evidencia durante una sesión, cuando uno de los hermanos se burla del sacerdote y tiempo después hacen uso del insulto de forma impulsiva, mostrándose irascible. Incluso, llegan a compartir algunos rasgos de la tipología del temperamento flemático como es la reflexión, pues en la escena en cual Tomás les entrega la primera propia, ambos hermanos deliberan y ponen de manifiesto su interés en hacerle entrega de una parte de la misma para sufragar algunos gastos del hogar. Lo que indica cierta maduración por parte de los menores de edad.

6) En el personaje de Tito apreciamos algunas de las características del temperamento sanguíneo, pues expresa precisamente lo que piensa sin lugar a meditaciones. Como supone la respuesta que formaliza a su madre cuando le pregunta qué hace: “tomar la luna para ponerme blanco”. Precisamente una idea que ha podido asociar si ha visto que algún vecino se coloca bajo el sol para ponerse moreno. También presenta ciertos rasgos del temperamento flemático, pues principalmente se muestra silencioso y reflexivo. Así se puede evidencia además cuando un oficial de la Guardia Civil le pregunta si le gustan los caramelos y es su madre quien rompe el silencio para responder por él. Finalmente, su actitud sosegada se transforma en cierta medida y se comporta ligeramente colérico. Principalmente porque actúa de forma impulsiva y se arriesga a acercarse al portero para ofrecerle su apoyo en el trance de su maesltar en la extremidad

superior. Arriesgándose a ser reñido por su madre como en otras ocasiones, pero en ésta no lo hace, sino que realmente continúa sus movimientos de apoyo al portero y se adhiere a su postura.

7) Andrés se presenta con diversos rasgos del temperamento colérico, porque es movido por el impulso, ya que responde lo que considera oportuno aunque no lo comprenda. Como hace con las cuestiones formuladas por el maestro durante clase, pues está aprendiendo conceptos asimilados desde la memoria, lejos de su comprensión. Además, con cierta espontaneidad intenta defenderse interrumpiendo al sacerdote, cuando éste le reprende por ignorar la realización de los ejercicios espirituales. Aunque también le apreciamos algún rasgo del temperamento flemático, puesto que guarda secretos y entre uno de los más significativos se revela la lectura de los tebeos lejos del conocimiento de los adultos e incluso sus experimentos con la pólvora. También guarda una particularidad del tipo sanguíneo, pues así se manifiesta a través de su optimismo, compartiendo sus ilusiones de conocimiento y de progresar a través de la Ciencia.

8) Ramón se presenta con varios rasgos del temperamento sanguíneo, pues intenta afrontar los golpes de la vida con calma. En su caso no exactamente los golpes, sino los cambios en su residencia, ya que le ocasionan desajustes emocionales y sociales. Apreciamos que expresa exactamente lo que piensa y sin meditarlo, como ocurre con la pregunta relacionada con la identidad deportiva, desconociendo los que pesan fuertemente en el entorno al que se acaba de trasladar (Sevilla – Betis). Además, se observan en su personaje algunas características de la tipología flemática, pues en principio parece reflexivo y silencioso, con intenciones de moverse de forma inadvertida. Aunque su desarrollo es motivado principalmente por las recomendaciones de su amigo imaginario denominado Nube de Agua, además de las explicaciones del sacerdote. Igualmente, en varias ocasiones advertimos que presenta algunos rasgos del temperamento colérico, como

supone el hecho de actuar movido por el impulso, al presentar un giro cíclico y reiterar la conducta de sus compañeros en cuanto a la violencia.

9) Juan parece un personaje pasivo y además sus cualidades y forma de actuar ponen de manifiesto que encontramos a un individuo principalmente con rasgos del temperamento flemático. Como bien se deduce de su reflexión, su constante silencio y su prudencia. En este sentido, pues como no se expresa, se interpreta que de esta forma reprime sus emociones y oculta sus sentimientos en la escena en la que el teniente de la Guardia Civil le comenta que debe cavar la fosa para enterrar a su padre. En cambio, también entendemos que su inexpresión es consecuencia del posible aprendizaje promovido por la frialdad de la que se nutren las fuerzas de seguridad que lo rodean. Presentando una actitud cíclica resurgida con rasgos de similares características en el personaje menor de edad.

10) Ofelia se presenta con diversos de los rasgos del temperamento sanguíneo, pues parece simpática y sociable, ya que trata con criaturas extrañas y con humanos que llegan a comportarse como monstruos. Además, muestra algunos rasgos del temperamento colérico, ya que en ciertas ocasiones actúa movida por el impulso. Lo que se puede apreciar en la escena de su llegada, cuando toma dirección hacia el laberinto, con intenciones de conocer las entrañas del interior. Igualmente es espontánea, como se observa al principio al conocer al capitán, a quien ofrece la mano izquierda para saludar, pero la reprende por las connotaciones políticas que supone el saludo con esta mano. A la par, comparte algunas características del temperamento flemático, pues es reservada y reflexiona antes de llevar a cabo las pruebas que le recomienda el Fauno. Finalmente, le percibimos también rasgos del temperamento melancólico, como la sensibilidad que muestra al ser castigada por unos adultos que no le dan la oportunidad de explicarse. Conviene comentar también que resulta trascendental su decisión final, en la escena en la cual está a punto de entregar su hermano al Fauno, pues prefiere proteger a un inocente, ignorando su posible vida

eterna y desobediendo de esta forma los dictados de la criatura. Por tanto, no toma una decisión vertiginosa, sino profundamente meditada, porque la vida de su hermano puede estar en riesgo.

11) Lorenzo se presenta con rasgos del temperamento sanguíneo, porque parece un individuo sociable, ya que trata afectuosamente a sus amigos y sus padres e intenta mantener un trato cordial con el nuevo religioso. Aunque le advertimos ciertos rasgos del temperamento flemático, pues parece un chico silencioso en el aula e igualmente presenta prudencia, ya que su presente gira en torno a la protección de su padre respecto al exterior. Al mismo tiempo, medita bastante lo que va a expresar, pues debe controlar cada detalle de su alrededor y simular pena en los distintos espacios exteriores. Además, exterioriza algunos rasgos del temperamento colérico, pues actúa movido por el impulso en la escena final, justo cuando se dirige a defender a su padre. Ahora bien, cuando el religioso sale y su padre se lanza a través de la ventana, advertimos un temperamento melancólico porque su inestabilidad emocional provoca compasión e imagen de desamparo. Incluso, presenta cierto desconocimiento respecto a lo que está ocurriendo en su espacio y qué consecuencias sociales puede provocar el descubrimiento de la figura de su padre.

12) Andreu comparte algunos rasgos del temperamento sanguíneo, pues afronta los golpes de la vida con calma, como supone su traslado a la casa de la abuela y la fuga de su padre a Francia. Pero cuando descubre las mentiras que le confiesa su alrededor, presenta rasgos de la tipología del temperamento colérico, como sucede tras advertir la presencia de su progenitor en la vivienda. A partir de este hecho, comienza a actuar movido por la ira y le retira el rostro a su padre cuando éste pretende despedirse de él a través de un beso. Además de la espontaneidad e irascibilidad mostradas en la escena en la que procede a agredir la jaula de los pájaros, destroza las gafas de su padre y abraza a Tísic a sabiendas de que padece una enfermedad contagiosa. Asimismo se observa que muestra algunos

rasgos del temperamento flemático, ya que a priori es silencioso, reflexivo e inexpresivo. Lo que precisamente se puede observar en la escena final, en una situación en la cual no expresa más que unas breves frases cortantes a su madre. No obstante, podríamos decir que también presenta algunas características de melancolía, porque conviene recordar su timidez y sus remordimientos de conciencia justo en el momento en el que su prima intenta tocarlo en el bosque, reaccionando con la expresión “eres una marrana”.

13) Miguel exterioriza algunos de los rasgos propios del temperamento colérico, pues actúa movido por el impulso. En torno a este matiz, sirva como aspecto relevante lo relacionado con el lunar que le intenta suprimir el coronel de la Guardia Civil. Ahora bien, el niño intenta evitar apartando su mano, realmente sin tener conciencia de lo que supone refutar una imposición a una autoridad. Además se comporta de forma espontánea y suplica a la señora su permanencia en la vivienda, rogándole que no le pegue, a la par que guiña un ojo a los adultos. Asimismo, su hambruna se hace evidente a través de esta espontaneidad en sus acciones, que se reflejan, por ejemplo, a través del robo de comida y de su escondite bajo una mesa para consumir alimentos. Conjuntamente, con motivo de sus características de nerviosismo e intranquilidad observamos que resulta un personaje totalmente activo tanto física como mentalmente. Lo que podría indicar que encontramos a un individuo que comparte los rasgos de la hiperactividad. De igual forma, presenta algunos rasgos del temperamento melancólico, pues resulta fácil de herir, como notamos durante el inicio del film cuando lo llaman “ladronzuelo”, ante lo que se defiende con el argumento de que únicamente se trata de un truco de magia.

4.3.2. Inclinaciones del carácter

Para este aspecto de la dimensión psicológica abriremos dos bloques en los cuales vamos a disponer a los personajes que constituyen nuestro objeto de estudio. Precisamente a un lado clasificaremos a aquellos individuos que se presentan con los rasgos propios de la introversión y en el otro espectro situaremos a aquellos que se presentan con las particularidades de la extroversión. Conviene matizar que tendremos en cuenta los matices derivados de sus actuaciones y en líneas generales el conjunto de rasgos de su temperamento.

1) Para esta primera categoría, pasamos a mencionar a aquellos individuos que consideramos que se pueden adscribir a la extroversión: el grupo de alumnos internos en el centro, pues se muestran provocadores y atentan contra sus compañeros y contra los adultos que conforman su universo; Miguel, porque es expresivo, hablador y protesta por cuestiones que considera injustas; los hermanos Ferrán y Pepín, puesto que se comportan bravucones especialmente en su trato con el sacerdote; Andrés, ya que es afable, expresivo, desobediente y bastante hablador; Tito, porque abre su corazón al portero para confesarle sus inquietudes, sus dificultades y sus anhelos de futuro;

2) En esta segunda categoría, procedemos a clasificar a aquellos personajes menores de edad que comparten los matices propios de la introversión: Nini, porque es silencioso, reflexivo, aunque refleja sentimientos de rabia se conforma y es reservado; Ofelia, pues trata con un mundo ajeno a su familia política, pero lo vive desde su interior y lo guarda de las consideraciones de los adultos; Juan, ya que mantiene silencio y refleja total obediencia y sumisión a los personajes adultos que se conforman en alrededor (padre, hermanos y Guardia Civil); Juanito parece silencioso y simula cierto malestar para intentar conseguir sus caprichos por parte de su familia; Lorenzo,

porque simula tristeza y pena al exterior e intenta ser discreto guardando silencio sobre la verdad que guarda su hogar e Itziar, puesto que claramente se presenta como una chica tímida, silenciosa, prudente, guarda secretos a su familia y en líneas generales presenta obediencia a su padre.

A grandes rasgos, esta es la clasificación que apreciamos pero encontramos dos excepciones como son los personajes de Andreu y Ramón, pues presentan distintas facetas que vamos a proceder a definir:

En su caso, Andreu parece un chico que intenta ayudar, va descubriendo que por su alrededor fluyen una serie de afirmaciones en forma de mentiras que terminan aflorando hacia la verdad. La obtención de esta verdad resulta ser motivada por su interés a conocer y a averiguar qué es lo que hay detrás de las puertas y de las barreras. En principio, con intenciones de demostrarse tanto a sí mismo como al exterior que su padre no es culpable de dos asesinatos. Precisamente le observamos un rasgo del carácter extrovertido como es su sociabilidad, motivo por el cual se abre a conocer a otras personas distintas, caracterizadas por la enfermedad y el aislamiento, como son Tísic y Pauleta. Igualmente, muestra una personalidad expresiva, ya que se impone en la escena en la cual su familia discute si lo mejor es que permanezca entre ellos o se aleje a estudiar fuera de la localidad. Finalmente, intenta verter en su madre su odio o posible rencor, pero desde la frialdad manifiesta en sus palabras en yuxtaposición con la mostración de indiferencia en su rostro.

Por otro lado tenemos a Ramón, quien igualmente percibimos que presenta ambas facetas de carácter. Desde luego, en un principio se presenta como introvertido, pues pretende ser reservado e invisible ante el resto del grupo. Hasta que su amigo imaginario le hace evolucionar de la introversión a la extroversión, para que intente abrirse un hueco en su entorno y hacerse respetar con valentía y coraje. De esta forma, termina vertiendo su fuerza interna hacia el exterior, principalmente a sus compañeros. Y más adelante

lo hará con la chica de la que se enamora, además de con su madre, a quien se enfrenta para manifestarle que su nombre no es Moncho sino Ramón. Ahora bien, conviene matizar incluso que, tras la confesión final a los educadores del colegio respecto a las explicaciones del sacerdote comunista, durante unos días busca la introversión y madura sobre los cambios que se van produciendo a su alrededor.

4.3.3. Construcción de la personalidad

En esta última exploración, abriremos igualmente dos grandes bloques en los cuales adscribiremos a los personajes que constituyen nuestro objeto de estudio. Teniendo en cuenta los rasgos psicológicos extraídos anteriormente en nuestro análisis, la siguiente clasificación toma las particularidades propias de la personalidad redonda y plana.

1) En un primer bloque de clasificación, vamos a proceder a nombrar a aquellos personajes que consideramos que se han construido bajo la concepción de personalidad redonda:

El grupo de alumnos internos en el centro, ya que a través de sus reivindicaciones a través de las cuales pretenden obtener un derecho, aunque sus crueles actuaciones logran sorprender; Juanito, pues sorprenden sus actuaciones lograr llamar la atención de su alrededor; Nini, porque resulta inesperado su final variación en la actitud de cambio de residencia; Ofelia, ante la desobediencia mostrada a los adultos de su alrededor, esperamos que va a terminar haciéndolo a la criatura extraña tras su promesa, pero tampoco lo hace, ya que evoluciona psicológicamente hacia la única obediencia de los dictados de su conciencia; Lorenzo, porque desobedece los preceptos del sacerdote para mantener a su padre en protección, pero termina respondiendo de forma confusa al desconocer qué

consecuencias trae el fallecimiento de su padre en las circunstancias en las que lo lleva a cabo; Andreu, con motivo de su giro favorable a trasladarse del pueblo con la intención de formarse, pues de esta forma se puede entender que busca el progreso lejos de sus raíces familiares; Miguel, con motivo de su comportamiento hablador y reivindicativo, pero mantiene silencio ante las fuerzas de seguridad cuando le preguntan alguna cuestión familiar, así que rompe en cierta medida presenta una personalidad ligeramente confusa, ya que sus actuaciones causan sorpresa; Ramón, pues presenta un giro de su vida, ya que transita en medio de un cambio encaminado desde su intento de movimiento de forma desapercibida hasta su enfrentamiento para lograr su integración en el colegio; Itziar, que vive confusa entre la obediencia a sus padres y a la monja del colegio, pero le asaltan las dudas respecto al dialecto en qué hablar.

Por tanto, presenta una ligera motivación en este sentido hacia tratar de resolver sus incertidumbres. A diferencia de lo que hacen algunos amigos de su alrededor, quienes acatan las normas impuestas por el hogar o por el centro escolar sin lugar a controversias. Así pues, ella intenta evolucionar, buscar un posible por qué y ello puede entenderse también como una búsqueda de su identidad personal, ya que el dialecto vasco es concebido por personajes como su amigo y su padre como identitario; y continuamos con los hermanos Ferrán y Pepín, porque obedecen las recomendaciones de su amigo y de sus tíos, pero después de alejarse del colegio esperamos encontrarnos con unos adolescentes rebeldes, pero muestran reflexión en ciertas circunstancias, lo que provoca en cierta medida una sorpresa; Tito, puesto que durante la mayor parte del film obedece a su madre, ésta es quien responde por él y ciertamente puede parecer un personaje plano, pero al final presenta un leve giro en su comportamiento habitual. Motivado por el intento de auxiliar al portero y este será un acto proseguido por el resto de la población y Andrés, porque obedece los encargos de sus padres, aprende a pies juntillas lo que el maestro le enseña, pero no se anquilosa en ello y

apreciamos que intenta romper ligeramente las normas establecidas en su presente. Como supone su rechazo a los ejercicios espirituales e incluso su retiro al campo con la intención de experimentar con pólvora. En cierta medida, se evidencia que intenta progresar y poner en duda ciertas cuestiones del contexto socio histórico.

2) En un segundo bloque de clasificación, vamos a adscribir a aquellos personajes que consideramos que se han construido bajo la concepción de personalidad plana. En este sentido, exclusivamente podríamos señalar a Juan, pues presenta una conducta pasiva y apenas pronuncia palabra. Posiblemente motivado por la influencia del contexto social en el que se encuentra, pero en torno a su personaje giran una serie de cualidades estereotípicas que pueden indicar que nos encontramos con un individuo que presenta personalidad cobardía o conformismo.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES





1) La representación de los menores de edad en los filmes que recrean el contexto de la dictadura franquista realizados en la etapa democrática muestra una significativa variedad de tratamientos argumentales, narrativos y de elementos fílmicos, como puede observarse desde los filmes producidos en la primera transición, y augurando un camino de mayor complejidad temática en la Cinematografía española. En este sentido, destacamos el universo de fantasía propuesto por Guillermo del Toro frente a lo implícito o subyacente de las temáticas, que se deja entrever en el estilo de Montxo Armendáriz o la representación del realismo social presentado en la película de Antonio Giménez-Rico. Además, resulta significativa en términos generales, la utilización de un ritmo y tiempo fílmico pausado, una narrativa lenta, aplicada en esta temática en el desarrollo de los filmes examinados y en la cierta parsimonia y ensimismamiento de muchos de personajes infantiles en ejecutar sus acciones, como sucede por ejemplo con los casos de los personajes de Juanito, Itziar, Tito, Andrés y Nini. Adicionalmente, estas características se visualizan mediante la utilización de conectores narrativos, muy comunes en las distintas producciones, entre los que podríamos citar en líneas generales la presencia de la muerte, la utilización de los niños bajo los intereses de los adultos, las mentiras, la violencia o los insultos.

2) Mediante el estudio del tratamiento audiovisual de las producciones que conforman nuestro objeto de estudio puede destacarse una serie de elementos trascendentales que entendemos como metáforas o simbolismos, recurrentes siempre que aparecen y desarrollan un hilo narrativo un personaje infantil. Los directores y guionistas de la transición recurren habitualmente a estos referentes simbólicos para explicar el universo infantil, a través de los cuales se muestran una serie de deseos, sentimientos o necesidades, entre los que cabría destacar: los pájaros, que representan la añorada libertad de distintas formas, como en nombres en el ámbito de Ramón, en figuras de papel representadas en el universo de Miguel y en los

diálogos desarrollados entre Andreu y Tísic; el árbol, un elemento de la naturaleza que acompaña a las únicas protagonistas menores de edad femeninas como son Ofelia e Itziar; obviamente el camión de juguete y en general el mundo del juego supone un referente primordial que contribuye a la formación de la amistad en los niños y las niñas, como actividad que despierta vínculos afectivos, presente en los universos de Andrés, de Ramón, de Tito y de Ofelia; la mirada es concebida como una metáfora del proceso de aprendizaje y como fuente de conocimiento, que funciona como eje principal en el desarrollo de la trama presentada en los universos de Andreu, de Juanito, de Nini, de Ramón y de Itziar. Por último lugar citaremos las cruces, pues funcionan como elemento significativo que subraya el establecimiento de una ideología religiosa preponderante como era considerado el catolicismo, con su presencia implícita, por ejemplo, en una de las ventanas del colegio de Lorenzo y de forma explícita en otros filmes, entre los que cabría mencionar los universos vitales de Itziar, de Andreu, de Ramón, de Andrés, de los hermanos Ferrán y Pepín y de Nini.

3) Significativamente uno de los códigos sonoros predominantes presentes en el conjunto de las producciones examinadas son los disparos, asociados metafóricamente y realmente a la violencia ejercida durante la dictadura. Disparos ejecutados por los adultos en las proximidades de los niños y de los adolescentes, como sucede en los alrededores de Ofelia, de Juan, de Tito, de Juanito y de Ramón. Bajo el mismo peso, remarcamos también la importancia de los silencios. Especialmente durante las noches, pues enfatizan la soledad y la ausencia de libertad de expresión que los rodean, presente en los universos de Ofelia, de Itziar, de Miguel, de Juan y de Ramón.

4) Entre los códigos visuales especialmente relevantes que se observan se encuentran las líneas verticales, que representan ese equilibrio social que se pretende alcanzar a través del establecimiento social y familiar del ideario nacional católico. En forma de elementos decorativos en los escenarios y

adheridos como detalles en los vestuarios, como se aprecia en los pijamas del grupo de alumnos internos en el centro, de Lorenzo y de Andreu; y estrechamente relacionado con el escenario educativo, pues funcionaría como elemento represor la regla, que aparece por ejemplo en el entorno de Andrés. Igualmente, se revela importante la presencia de las formas circulares, que ponen de relieve esa incuestionable evolución psicológica que padecen gran parte de los protagonistas infantiles y adolescentes que conforman nuestro universo de estudio. Posiblemente como consecuencia de sus observaciones, de su aprendizaje académico y de la influencia de su contexto, compartido en los espacios de los hermanos Ferrán y Pepín, de Andrés, de Nini, de Andreu, de Lorenzo, de Ofelia, de Miguel y de Ramón.

5) La presencia y la utilización del color ofrece en estos filmes una clara voluntad emocional y psicológica. Principalmente se observa, de forma general con su visualización en forma de filtros de la cámara en tonalidades azul y verde. Justamente funcionan como metáfora que encarna la frialdad y la insensibilidad del universo adulto en contextos totalitarios, especialmente visibles en los espacios de Ofelia, de Itziar y de Andreu. Es significativa también la coloración de la vestimenta de los menores de edad. En este sentido cabría destacar el rojo, que recuerda a la sangre derramada por las víctimas que perdieron la vida en el contexto de represión; el blanco, que refleja la inocencia de la etapa infantil; el negro, que representa el luto y el dolor; el gris, que muestra apagamiento y cierta neutralidad o apaciguamiento y sumisión o los tonos ocres como tono propio de la sequía y la melancolía del otoño. Todos ellos están vinculados a las peripecias narrativas de sus protagonistas. Aunque también destacamos dos filmes en los cuales se presentan distintos matices y tonalidades más vibrantes y atrayentes, como sucede con el verde y el naranja, presentes en la indumentaria y los complementos de Ofelia y de Ramón. Asimismo, subrayamos la importancia de la yuxtaposición de estos sugerentes colores, pues se presenta en algunas secuencias trascendentales que se comparten

en la ficcionalización de los tebeos que toman vida en *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003) y *El florido pensil* (Juan José Porto, 2002). Lo que entendemos que puede ser influencia del cine de los inicios de la democracia. En cierta medida estos insinuantes colores adquieren especial relevancia durante el desarrollo de las pruebas en las cuales participa Ofelia, pues su realidad se conjuga con lo que los cuentos y el libro mágico le descubren.

6) En lo que a elementos sintácticos de los recursos audiovisuales se refiere, y principalmente respecto a la angulación hemos encontrado algunas particularidades que consideramos significativas. Conviene aclarar puntualmente que la utilización de la perspectiva de cámara en picado se suele utilizar para mostrar la debilidad o fragilidad de un personaje, mientras que el contrapicado a menudo se viene exponiendo para el engrandecimiento de su figura. Sin embargo, estas connotaciones se rompen en algunos filmes que hemos estudiado, ya que advertimos que se han podido utilizar con otra intencionalidad. En este sentido, hemos encontrado que hacia el final de *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003), justo en los primeros años de la Transición política española, cuando se van dando pasos aún vacilantes hacia el sistema democrático, se puede apreciar un encuadre aberrante de un maestro del centro. Personaje que precisamente venía actuando como defensor del sistema dictatorial, pues desde el inicio del relato su figura de autoridad viene siendo representada a través de contrapicados. Por otro lado, cabría citar el film *Pájaros de papel* (Emilio Aragón, 2010), en el cual se puede apreciar que, durante una conversación desarrollada en el emplazamiento de unas escaleras, los dos Guardias Civiles principales de la película son mostrados a través de una angulación en picado, como posible intento de debilitar su autoridad. Éstos venían siendo representados mediante la perspectiva en contrapicado respecto a los trabajadores de la obra teatral en la que se inmiscuyen. Y en último lugar, señalamos igualmente como significativas la mayor parte de las

escenas de *Silencio roto*, con motivo de que las fuerzas de seguridad suelen aparecer representadas bajo la utilización de una angulación neutra en relación a la escasa población que reside en el municipio.

7) En la representación del contexto histórico de los filmes descritos resulta obvia, y así se representa en los filmes estudiados, la privación de una facultad esencial del ser humano como es la libertad. En este sentido, encontramos que algunos personajes intentan acercarse a la misma a través del proceso de evadirse mentalmente y también mediante el descubrimiento de la formación y el conocimiento escondido en el interior de los libros y los cuentos, como hacen Ofelia, Andrés, Andreu y Lorenzo. Se muestran, por ejemplo, las ansias de libertad, de partir de su residencia habitual, que resulta evidente en casos como el de Andreu, de Tito y el grupo de alumnos internos en el centro. Además, en algunos universos ficcionales de estas películas encontramos elementos que funcionan como figuras alegóricas de esta anhelada libertad, como sucede con la bicicleta de Juan, precisamente el camión de juguete de Tito, el tren que resuena en el exterior del centro interno e incluso el que toma Miguel para partir hacia Portugal. En este sentido también advertimos que algunos filmes analizados suelen yuxtaponer la figura de las maletas con la de los libros, como ocurre en los espacios de Andreu, de los alumnos internos en el centro, de Juanito, de Juan, de Ofelia y de Itziar. A excepción del caso de Nini, pues tanto su padre como el propio niño rechazan el conocimiento académico y la idea de partir de su cueva.

8) Un aspecto destacado que hallamos en la mayoría de los personajes protagonistas infantiles analizados viene determinado por la ausencia de la identidad individual. Lo que se relaciona, en cierta medida, dadas las tramas que muchas de ellas desarrollan, con un posible intento de suprimir o posiblemente de ignorar sus antecedentes familiares, ocultos al conocimiento del propio menor de edad e incluso a los propios espectadores de la obra. Puede también interpretarse como un intento de los guionistas de

manifestar de esta forma la anulación de este reconocimiento que se está otorgando a quienes reclaman su derecho a la recuperación de sus raíces. Precisamente restando importancia y prescindiendo del nombre familiar con el que se distinguen las personas: los apellidos. En este sentido cabría destacar los casos de su ausencia u omisión significativa en los personajes de Juan, Juanito, Lorenzo, Ofelia, Andreu, Tito, Nini e Itziar. En lo que a identidad se refiere, también hallamos significativo el hecho de encontrarnos exclusivamente con dos personajes protagonistas menores de edad de género femenino. Lo que puede entenderse, aún durante la etapa democrática, como una muestra de ausencia de interés cinematográfico hacia su presencia en la gran pantalla o el menos de forma secundaria. Relegando su representación hacia un segundo plano, como también es el modo en que ha sido tratada la figura femenina durante el contexto histórico que tomamos como referencia.

9) Podemos afirmar que la representación de los adultos que se relacionan con los menores, integrados en los filmes examinados, y teniendo en cuenta la yuxtaposición de factores que intervienen en el proceso de construcción de un personaje, continúa anclada la mostración del maniqueísmo, las personalidades planas y los estereotipos sociales. Esto puede observarse, por ejemplo, en los educadores presentes en *El florido pensil* (Juan José Porto, 2002) y en *Los girasoles ciegos* (José Luís cuerda, 2008). Paralelamente, en lo que a la representación cinematográfica de los menores de edad se refiere, hemos apreciado un aspecto distinto. Que precisamente viene determinado por la multitud de matices psicológicos que se conjugan en la dimensión psicológica, ya que un mismo individuo infantil y adolescente presenta particularidades propias de distintos temperamentos e inclinaciones del carácter, dando lugar a personajes únicos, especiales. Así, en lo referente a la personalidad, ciertamente los individuos objeto de la presente exploración pueden concebirse como complejos. Salvo el personaje de Juan, pues se considera plano, ante la presentación de

imposibilidad para expresarse, restringido por su entorno y revelando únicamente temor.

10) En la narrativa cinematográfica española realizada en la etapa democrática que toma como referencia el contexto de la dictadura franquista los niños y adolescentes se representan ambientados en entornos siempre autoritarios, restrictivos y totalmente normativizados. En ellos, esta violencia adquiere especial relevancia para la opresión y sumisión de los individuos por parte de los adultos o sujetos que ostentan cierto rol dominador. En este sentido, hemos comprobado que esta violencia se presenta principalmente de forma explícita, concretamente, por poner ejemplos relevantes, en las ficciones desarrolladas en los entornos de Ofelia, de los hermanos Ferrán y Pepín, de Nini, de Miguel, de Lorenzo y de Juanito. Aunque aquí también citamos algunas excepciones, entre las que cabría señalar al grupo de alumnos internos en el centro, pues son éstos quienes la ejercen; el universo de Itziar, en el cual los golpes son representados de forma implícita y con especial énfasis subrayamos el caso de Juan, en cuyo espacio la agresividad es mostrada a través del particular estilo sobreentendido de Montxo Armendáriz. Una representación de la violencia más salvaje e inhumana es visualizada en los casos de Nini, porque presencia el asesinato perpetrado por su padre; el turbador caso de Andreu, quien vislumbra el intento de abuso del alcalde a su madre a través de una puerta, unido a las posibles agresiones de su padre dirigidas hacia el hermano de la señora Manubens; en último lugar, Ofelia, en cuyo entorno la creatividad fílmica toma forma para la construcción de su fantasía procedente de los cuentos, conjugada con la muerte y la violencia. Especialmente, este último caso es brutalmente expuesto en la pantalla, pues exhibe unas escenas colmadas de golpes, cisuras, desfiguraciones, agonía, sacrificios, sangre y vísceras, constituyéndose en el único film en el cual el protagonista infantil pierde la vida a manos de un adulto. Aparte de ello, resulta también significativo que en la recreación de las características de este contexto socio histórico se

pone de manifiesto que la institución eclesiástica jugó un papel importante en la represión de individuos; esto sucede por ejemplo con Andrés y los alumnos internos. Como reverso de lo anterior en algún caso se rompe aquella idea, pues presenta a los religiosos con voluntad transmisora de valores democráticos, presentado así en *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003).

11) Precisamente es general y transversal a muchas películas una violencia y una agresividad que van acompañadas de desconfianza y generan un temor permanente en los niños y adolescentes como efectivamente apreciamos que se produce en Ofelia, en Juan, en Itziar y en Ramón. Por este motivo, a los niños y a los adolescentes les supone una desolación tan grave el hecho de convivir en estos entornos de agresividad, que son capaces de matar o arremeter contra quienes tienen alrededor, en un clima de enajenación que les rodea y les vulnera. De esta forma, presentan o imitan unas actitudes similares a lo que observan a su alrededor; así se hace evidente en los casos de Ramón, que se enfrenta contra uno de sus compañeros; en los hermanos Ferrán y Pepín, pues agreden al religioso del centro educativo, además del intento de Ofelia de esquivar al capitán para capturar a su hermano aprovechándose de la situación de embriaguez de Vidal.

12) El clímax o resolución final de las películas no conlleva la consecución de objetivos por parte de los protagonistas infantiles, únicamente en algunos casos se abre la puerta a su consecución a largo plazo. A veces es evidente la intencionalidad del director de que el público dilucide el posible término de la misma de forma autónoma en función de lo que haya concebido o invitar a la reflexión respecto a cómo podría haber terminado en un contexto de libertad. Ambas son estrategias del cine moderno, y cabe así mencionar por ejemplo su utilización en filmes como *El florido pensil* (Juan José Porto, 2002), *Gracias por la propina* (Francesc Bellmunt, 1997), *Los girasoles ciegos* (José Luís Cuerda, 2008) y *Las ratas* (Antonio Giménez-Rico, 1997);

incluso cabe comentar también que las metas de sus personajes infantiles no están claras, pues las necesidades y deseos de los adultos la condicionan. Igualmente, en el caso de *Los años oscuros*, Itziar no consigue su meta relacionada con el baile. También sucede en el caso protagonizado por Andrés, en el que el film presenta un final cerrado en su conferencia, pero su meta ha estado condicionada por una cuestión sociológica como sería el mero hecho de obtener dinero para comprar un televisor.

13) En el cine español realizado en la etapa democrática e inspirado en este contexto de dictadura, los adultos causan perjuicios en la inocencia de los pequeños, haciendo uso del odio, la intolerancia, la discriminación escolar que aparece principalmente en los entornos en los cuales la asistencia al colegio es más regular, como se aprecia en *El florido pensil*, *Los años oscuros*, *¡Arriba Hazaña!* y *Los girasoles ciegos*, así como la ruptura de ilusiones pretendidas en la infancia. Precisamente esto es lo que encontramos en Ofelia, pues le rompen la idea de que los cuentos no existen; Ramón, Juan, Andreu y Lorenzo que conviven entre el miedo social de sus familias y la intolerancia ideológica de los adultos que integran su entorno. Igualmente, la familia de Itziar rompe su ilusión de dedicarse al baile y Andrés recuerda la prohibición de no llevar a cabo acciones que conlleven distracción. De esta forma, apreciamos claramente que la caracterización psicológica de los personajes menores de edad está marcada por sus recuerdos y sus posibles miedos, condicionados por el contexto y por los adultos que integran su entorno. Esto se evidencia en los casos de Ofelia, que siente miedo a la figura de Vidal, a quien desconoce, pero presenta la suficiente fortaleza como para enfrentarse a una criatura mágica procedente de los cuentos de hadas, ya que le resultan más familiares; Andreu, que es creado como personaje fuerte que se enfrenta a los problemas y tiene idealizado a su padre, pero su entorno le influye de tal forma que emprende una exploración personal para intentar limpiar su nombre, aunque fracasa y repite las acciones emprendidas por los adultos que lo rodean,

predeterminado en su destino, y naturalmente el caso de Ramón, pues evoluciona de ser un individuo débil que intenta pasar desapercibido hacia un personaje enérgico que se enfrenta a sus dificultades.

14) Las aportaciones recabadas en relación a los rodajes en los que participan los menores de edad, indican que resultó muy necesario en estos filmes su comprensión del guion. Además de la práctica y destreza del director para conferir a este trabajo infantil el disfrute de la situación y convertir esta labor de interpretación en un juego, con el fin de cuidar las emociones del propio niño. De este modo, hacer uso de la sensibilidad del infante para extraer lo mejor de sí mismos y mover los sentimientos en los espectadores. Asimismo, con la intención de evitar provocarles posibles traumas mentales, se consigue llevar a cabo un montaje de forma estratégica a través de la inclusión de efectos digitales y la sustitución de la figura infantil por elementos artificiales como son los muñecos o con la incorporación de individuos de un rango de edad superior, caracterizados con la apariencia exterior de aquéllos.

15) Para la representación cinematográfica de los acontecimientos pasados descritos, los directores de cine español de los filmes analizados se sirven de algunas ideas, valores y temas actuales. Presentes con mayor fuerza en la sociedad y en la cultura colectiva con la llegada de la Transición y la Democracia. Por mencionar algunos, encontramos la ruptura de la dedicación exclusiva al hogar de la madre de familia, como estaba establecido en el ideario de la dictadura franquista, pues su figura evoluciona al trabajo fuera de casa, como así lo observamos en *Pa negre*, *El portero* y *Los años oscuros*. Además, la familia deja de tener una estructura tradicional para adaptarse a nuevos modelos como la monoparentalidad, presentándose así en *El portero* y *Demonios en el jardín*, o las adopciones que observamos en *Pájaros de papel*, *Gracias por la propina* y *El laberinto del Fauno*.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS



Finalmente, la Cinematografía se revela como instrumento de enseñanza y conocimiento de la Historia, a la par que para la construcción y el fortalecimiento del espíritu crítico de los ciudadanos. Incluso, se puede hacer uso de la misma con el fin de desarrollar la expresión de los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, la empatía, vigorizar la motivación y realización personal. Además, a través de la materia cinematográfica como instrumento pedagógico, se puede tratar de combatir dificultades como: el acoso escolar, la violencia de género, el abandono escolar temprano u otros problemas sociales similares. Mediante acciones formativas promovidas por asociaciones de familias, centros educativos, universidades, filmotecas y organizaciones culturales, para concienciar a los ciudadanos sobre su contexto socio histórico presente y pasado. En este sentido, especialmente el corpus conformado por el material fruto de nuestro análisis filmico se revela de interés para ser utilizado con el fin de promover el reconocimiento de los niños y los adolescentes que vivieron en el mencionado contexto socio histórico. Así pues, invitamos a su debate y su puesta en común desde la reflexión, con el fin de dar visibilidad a las vivencias protagonizadas por los menores de edad, fundamentalmente en las producciones que constituyen nuestro universo de estudio. De manera que nos parece interesante y significativo mencionar algunas cuestiones que puede abordarse asociadas a la visualización de cada una de las películas examinadas anteriormente:

1) En *¡Arrita Hazaña!* podríamos reflexionar sobre la afirmación: “Para la causa de la libertad lo importante en cualquier época, es conseguir que la escuela no se salga con la suya...”. De manera que planteamos esta cuestión ¿cuál sería el fin último de la escuela? Realmente, aunque la utilidad de la escuela sea enseñar ciencias, Historia y formar a los seres humanos para que convivan de forma cívica en la sociedad, es igualmente importante el crecimiento a través de la diversión sana, mediante juegos con

los que fortalecer las relaciones entre los amigos, la lectura de tebeos, ver producciones cinematográficas y visionar la televisión con la responsabilidad que marcan los consejos audiovisuales. Precisamente unos juegos que durante los años de la dictadura franquista prohibieron a la infancia y la adolescencia por considerarlo pecado, pues estaba instaurada la idea de que únicamente era tiempo de una provechosa enseñanza.

Por otro lado, en este caso apreciamos una situación parecida a la que padecía la sociedad civil: emprendiendo reivindicaciones a base de golpes, encierros en el dormitorio y humillaciones a quienes consideran los traidores. Aparte de ello, se pueden llevar a cabo actividades que tengan como objetivo estudiar:

-Las relaciones entre la película y la novela que toma como referencia, escrita por Jose María Vaz de Soto, titulada *El infierno y la brisa* (1971). Además de las diferencias de un medio de expresión y otro, que conllevan unos recursos retóricos diferentes.

-Las ideas y las filosofías que se mencionan de Voltaire y Lutero.

-Las especies y la teoría de la evolución de Charles Darwin, así como las características que unen y separan a la Ciencia de la Iglesia Católica.

-Los efectos negativos de interrumpir el sueño a un menor de edad para su salud psicológica, que llevan consigo posibles problemas de rendimiento, cansancio y cambios de humor.

-La importancia de un sistema democrático y el instrumento del voto para la consecución de derechos sociales.

-La biografía y las aportaciones de Manuel Hazaña.

-Las consecuencias de los hábitos tóxicos en los adolescentes.

-Las ventajas e inconvenientes de la privación de la libertad en los menores de edad. No nos referimos al libre albedrío, sino al internamiento en un centro represivo y autoritario. Así como de la educación basada en la segregación de alumnos por razón de sexo.

2) En *Demonios en el jardín* adquiere especial relevancia el chataje de Juanito para perseguir sus metas y la desgana de su padre por conocerlo, pues se preocupa más de servir al Caudillo. Y en lo que a reflexión se refiere se pueden abordar temas como:

-El cuadro clínico y el diagnóstico de la enfermedad respiratoria de Juanito.

-El padre de Juanito que comparte las características de mujeriego, pues no respeta a las mujeres de su familia. Una figura que guarda relaciones con la creación de Don Juan en literatura de Tirso de Molina.

-Las consecuencias de los matrimonios de conveniencia, que se llevan a cabo por cuestiones económicas o ideológicas, pero que pueden conducir a la infelicidad a sus integrantes.

-El tema del estraperlo desarrollado durante los años de la dictadura franquista.

-La presencia del cine dentro del cine, tratado por Gérard Genette en su transtextualidad.

-Las consecuencias del tabaco consumido por adultos y absorbido de forma pasiva por niños con problemas respiratorios.

3) En *Los años oscuros* destacamos la dualidad de la niña pues transita entre dos mundos: castellano y euskera, con la lucha hacia el nacionalismo vasco de su padre como trasfondo. Además, con esta película se puede llevar a cabo debates que giren en torno a cuestiones del tipo:

-La personalidad depresiva de Itziar: si ha podido ser resultado de convivir lejos de su familia o tal vez originado por esa lucha social de su entorno hacia el nacionalismo autonómico, que la ha conducido hacia un posible conflicto de identidad, ya que emprende su búsqueda personal del porqué hablar vasco.

-Los castigos represivos en clase: imponer copias, pues ¿Qué tienen como fin: la sumisión, la corrección de conductas negativas o el afianzamiento de la autoridad del maestro/profesor en el aula?

-La educación académica basada en la separación en aulas por razón de sexo: ventajas y posibles consecuencias.

-El cuento como medio de distracción que puede llevar consigo la creación de personajes imaginarios en los menores de edad y al mismo tiempo promover su creatividad.

-Simbolismos en lo que a lenguaje audiovisual se refiere y en concreto los filtros de color.

4) En *Las Ratas* podría decirse que tendrían lugar la imposición de su voluntad, la cabezonería o quizás orgullo ante las autoridades que le recomiendan su desalojo. Pues el objetivo del padre de Nini parece ser permanecer en la cueva y con la actividad de la caza de ratas, pese a que le proponen alternativas de residencia. Así pues, extrae sus armas: la violencia, específicamente con un elemento de la naturaleza como es un tronco de un árbol, con el fin de arrebatarse la vida a quien considera un contrincante y de esta forma continuar en posesión de su medio de

supervivencia. Compartiendo de esta manera la filosofía de Maquiavelo. Concretamente su idea que defiende que “el fin justifica los medios” llegando a reflejar instintos animales. Incluso se puede ver reflejada la idea de Thomas Hobbes referida a que el hombre es un lobo para el propio hombre. Desde otro punto de vista, su postura también se puede deber a que ignore estilos de vida similares a los de sus vecinos y se siente feliz en ese lugar austero y localizado en la parte superior del entorno rural, que le proporciona cierta sensación de poder respecto a quienes viven abajo.

Asimismo resultaría de interés compararlo con la alegoría de la caverna de Platón, Pues el padre de Nini se presenta como un anciano anclado a un pasado, representado por la cueva y las semejanzas que esta guarda con el mito de la caverna de este filósofo. Porque notamos que se encuentra feliz en ese espacio y se comporta de forma ofuscada, aferrándose al sitio en el que ha habitado desde siempre.

Por otro lado, resulta relevante la insistencia de Doña Resu en la escolarización de Nini para cultivar su mente, aunque tanto él como su padre expresan su reiterada negativa. En este sentido, podríamos recordar la importancia que otorgaban algunos filósofos como Jean Jacques Rousseau a la educación. En cuya obra encontramos numerosos ejemplos que reflejan la insistencia de que la acción educativa no debería coartar los impulsos, la fuerza, los deseos, el lenguaje y los movimientos de la infancia. Así pues, su propuesta toma a la infancia como etapa fundamental para el desarrollo futuro, ya que cada fase de la vida comprende su propio discernimiento, debiéndose respetar la particularidad de la personalidad y el desarrollo autónomo del menor de edad. Sin embargo, según la consideración de este filósofo, la clave se encuentra en que el propio niño desarrolle de forma natural la inquietud de conocimiento. Pues no cree conveniente inculcar la cabeza de un menor de edad en la lógica y la moral del mundo adulto, sino que lo lleve a cabo de forma autónoma, ya que a juicio de Rousseau supone la única garantía de aprendizaje.

Aunque podríamos poner de manifiesto también que si un niño se niega a recibir una formación académica, su familia no lo acerca a los estudios como en el caso que nos ocupa, ¿qué hacen las Administraciones del Estado con el menor de edad? Pero igualmente, ¿qué ocurre si el Estado diseña un sistema educativo de otra tipología diferente a la recomendada por Rousseau, que coarta la libertad de la infancia y la obliga a madurar antes de lo que mentalmente se necesitaría? En definitiva, ¿cómo le afecta emocional e intelectualmente a un niño que sus padres les inculquen una educación determinada, las Administraciones del Estado introducen otra formación diferente y el desarrollo humano requiere de un aprendizaje autónomo y libre según las reflexiones de este filósofo, para no alterar cada etapa de la evolución? Sin duda, un debate abierto a diferentes meditaciones. No obstante, no nos referimos al camino de la ignorancia, ni abandonar un niño a su suerte sin orientaciones académicas. Sino evitar férreas disciplinas que puedan tener como consecuencia el peligroso abandono escolar ante explicaciones que la mente de los adolescentes considere confusas. Como las que tuvieron lugar durante los años de dictadura. Porque los textos procedentes del período de Francisco Franco transmitieron a los alumnos concepciones religiosas, sexuales, sociales y patrióticas, que destacaban una serie de ideas que justificaban la desigualdad entre clases, además de las injusticias jerárquicas, xenófobas y racistas.

Además, incluso actualmente podemos encontrar abstractas explicaciones en centros públicos que giran en torno a la asignatura de Religión Católica. En concreto, nos referimos a la transmisión de las ideas que conllevan cierta dependencia hacia la creencia en un ente superior en aras de lograr la felicidad que plantea el Boletín Oficial del Estado. Consistentes en unos contenidos en base a ideas como: “El ser humano pretende apropiarse del don de Dios prescindiendo de Él. En esto consiste el pecado. Este rechazo de Dios tiene como consecuencia en el ser humano la imposibilidad de ser

feliz” (BOE núm. 47 de febrero 2015, p. 15742). En este sentido podemos recordar el psicoanálisis de Freud, quien consideraba que la religión tiende a deformar la imagen del mundo real, pues no cumple sus promesas en lo referido a la felicidad eterna en el cielo, ya que desde el punto de vista objetivo no las puede cumplir.

Al mismo tiempo, podemos poner de relevancia que nos encontramos en un país aconfesional y tanto el Estado como los particulares están inhabilitados para interponerse en las convicciones religiosas de los ciudadanos (Carazo Liébana, 2011, p. 45). Porque se estaría creando a los niños y adolescentes la necesidad forzada de creer en un ser superior para lograr ese estado de bienestar espiritual, ya que puede conducir a odios y traumas. E igualmente podríamos abrir un nuevo debate en torno a la felicidad ¿qué es y en qué consiste? Realmente es un concepto subjetivo que alberga diferentes definiciones y consideraciones. Puesto que cada individuo siente este estado de manera distinta en función de sus juicios, necesidades, cultura, contexto, educación, entre otros condicionantes personales y psicológicos. Respecto al caso que nos ocupa, cabría mencionar por ejemplo que mientras los vecinos se sienten felices durante la matanza, Nini y el centenario manifiestan su incomodidad en este escenario.

Por otro lado, no podemos ignorar a la vaca, para la que podemos recordar el texto de Camilo Cruz (2003) quien relata una historia relacionada con este animal y llega a la conclusión de que simboliza todo aquello que mantiene a la sociedad atada a la mediocridad, conformismo e impide el desarrollo del potencial humano. Y precisamente en este contexto, los vecinos consideran a este animal como el único medio de vida, como consecuencia de la falta de lluvias que repercute negativamente en la agricultura. También con esta película se puede debatir sobre:

-Las diferencias entre el film y la novela de Miguel Delibes que lleva el mismo nombre, así como las características propias de cada medio de expresión y las estrategias propias de cada uno de ellos.

-Las filosofías que entendemos que tienen presencia: Maquiavelo, Hobbes, la alegoría de la caverna de Platón y Rousseau.

-Las ventajas e inconvenientes de enfocar un aprendizaje desde y hacia el entorno natural.

5) En *Gracias por la propina* tenemos varios elementos importantes sobre los que se pueden reflexionar, como el cordero que representa esa fragilidad similar a la que presentan los chavales en este contexto. Unido a la manzana mordida entendida como posible comparativa, como iniciación a la sexualidad de forma inocente, que hace referencia a ese fruto prohibido que va a morder Ferrán y que recuerda a la idea de Adán y Eva. Precisamente otro tema importante supone el síndrome de Peter Pan al que se refiere la voz narradora para hablar de Tomás. Definido en algunos estudios como un trastorno psíquico caracterizado por síntomas como la irresponsabilidad, la ansiedad, la soledad, el machismo y conflictos sexuales masculinos. Además de la presencia del fútbol, pues no olvidemos que tomamos como referencia el contexto de la dictadura, cuando esta actividad adquiere enorme popularidad y se convierte en un pilar fundamental de la cultura. Además de las reflexiones planteadas, este film resulta útil para la propuesta de debates que giren en torno a cuestiones como:

-Los posibles peligros del acercamiento de la sexualidad de forma prematura así como a la prostitución y los hábitos tóxicos en la infancia.

-Las consecuencias del abandono de la formación académica para la futura vida adulta.

-La dualidad de los niños ante la obligación de convivir entre dos universos: el castellano y el dialecto de la comunidad autónoma en la que residen.

-Evidentemente, los nombres en el cine pueden ser ficticios y coincidir casualmente con la realidad. En este sentido, se puede reflexionar sobre la mención a Pedro Zarco, un cardiólogo madrileño a quien se le retiró de la docencia durante estos años del franquismo y para lo que se alegaron motivos administrativos.

6) En *El portero* el interés se centra en el balón, que actúa como elemento que mueve deseos en el niño: convertirse en futbolista. Al mismo tiempo que en los adultos, pues intentan usarlo como medio para obtener un placer personal: ganar a los vecinos de la localidad de forma pícara, ya que hacen uso de la trampa. Y no olvidemos que este objeto pone punto final a la historia, mediante la fusión de la pintura roja en el agua del mar simulando sangre. Aparte de ello, esta producción resulta significativa para tratar cuestiones entre las que mencionamos:

-El problema social de la discriminación por razón de raza unido al racismo y la xenofobia.

-La sobreprotección de los niños que en ocasiones conlleva cohibir su expresión.

-El abuso de la autoridad hacia la figura femenina en este contexto socio histórico.

-La ruptura de la familia tradicional con la presentación de madres solteras.

7) *El florido pensil* presenta las consecuencias de una educación demasiado represiva, así como las dudas que acechan a los niños, pues cuestionan las injusticias y las ideas que no lograban comprender. Al mismo tiempo se pueden tratar aspectos que tengan como eje central:

-La lectura y posterior debate sobre la novela *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacional católica* (1994), escrita por Andrés Sopeña Monsalve, profesor de Derecho de la Universidad de Granada.

-La educación segregadora y discriminatoria. Pues sería significativo tener en cuenta las ventajas y desventajas que pueden tener en los menores a largo plazo, llevando a cabo estudios sociales en un conjunto de individuos que hayan sido educados en ellos y su valoración personal respecto a lo que le ha aportado la formación separatista: si consideran que han visto mermada algunas cuestiones en relación a otras personas que han crecido bajo una educación mixta y qué aspectos creen que han sido positivos. En aras de contrastar las ventajas e inconvenientes cada tipo de educación según las consideraciones de los propios integrantes y plantear posibles mejoras en cada una de las mismas.

-Las posibles consecuencias perjudiciales de un hábito tóxico como supone el tabaco consumido ante menores de edad.

-La historia y la función del complejo monumental del Valle de los Caídos.

-Las características de las creencias de los Iluminati, representados a través del ojo pintado en el interior del triángulo en el tablón de madera y en la pizarra del aula.

-La actitud machista en lo referido a las tareas del hogar, únicamente a cargo de la figura femenina durante los años del franquismo, tal como puede apreciarse en este film, pues todavía pesa fuertemente en la sociedad actual.

8) En *Eres mi héroe* apreciamos a un grupo de niños que descubren los valores de la democracia, la libertad y se acercan al conocimiento de distintos regímenes existentes en diferentes puntos geográficos, así como los problemas sociales que llevan asociados: represión, abuso infantil y corrupción. Igualmente se puede debatir sobre distintos asuntos entre los que podríamos destacar:

-Los motivos o las causas que guían a un niño a crear a un amigo imaginario que solo existe en televisión y en una figura de plástico.

-Abordar el acoso escolar, que todavía continúa teniendo una fuerte presencia en nuestros y supone un grave problema que afecta a la integridad física y psicológica de los adolescentes. Pues va acompañado de chantajes, amenazas, humillaciones y miedo.

-El conflicto de identidad presentado como metáfora en forma de equipo de fútbol: Sevilla – Betis.

-El punto de inflexión social que supuso la llegada de la democracia y la libertad de expresión con la Constitución Española de 1978.

9) En *Silencio roto* observamos que Juan termina teniendo en su mano un instrumento clave para huir de este entorno y cambiar su futuro: la bicicleta. Un medio de transporte que simboliza el paso del tiempo, el cambio de mentalidades hacia el futuro y con el que lograr alcanzar la luz del arco iris que aparece en el plano final cuando el bus se aleja de la localidad. Además, con esta película se puede abordar:

-Las consecuencias mentales de un contexto represivo en un el desarrollo de un adolescente.

-Los posibles traumas psicológicos que conlleva muerte de un progenitor a una edad temprana.

-Las desventajas de un crecimiento alejado de una formación académica con la que poder desenvolverse en la vida cotidiana.

-Las fosas comunes que aquí se presentan y que todavía continúan existiendo en nuestro país. Manteniendo una lucha por su exhumación mientras no se respete la Ley de Memoria Histórica.

-La repetición de actitudes de ambos bandos para defenderse e intentar imponerse a través de la violencia y el miedo: ¿Por qué se utilizan? ¿Qué se pretende con los mismos? ¿Por qué se reproducen?

10) En *El laberinto del Fauno* el director transmite la idea de que no se puede rechazar al extraño solo por el hecho de mostrar una apariencia inusual. Pues la historia refleja una imagen del lado más atroz del ser humano, pero sin obviar la presencia del bien y lo bello, frente al mal y la bestia (Pastor, 2011, p. 399). Precisamente en este caso el capitán, un ser humano, se le podría considerar un verdadero monstruo, porque atenta contra la vida de una niña sin ninguna razón aparente. Frente a la figura del Fauno, representado como el “monstruo” por su aspecto físico, pero realmente es quien transmite su incondicional lealtad y respeto a la protagonista. Así pues, con esta película se puede dialogar sobre aspectos como:

-Las relaciones de la estructura de este film con el cuento y el submundo de los niños que llegan a crear amigos imaginarios.

-Los restos de cadáveres medio enterrados en las ruinas de Belchite, como analogía de las fosas comunes que siguen existiendo en España, ante la negativa de algunas administraciones a cumplir la Ley de Memoria Histórica.

-La presencia de los zapatos en el submundo mágico: ¿Qué pueden simbolizar?, ¿De quiénes son? ¿Pueden estar relacionados con las ilusiones de los niños, que se mantienen lejos del conocimiento del universo de los adultos?

-El menosprecio e infravaloración hacia la figura femenina en este contexto socio histórico.

-La repetición de las actitudes violentas de los bandos defensores de ambas ideologías.

-El juramento hipocrático de la Medicina pese a las restricciones de Vidal en contraposición con producciones que presentan los campos de experimentación nazis. En comparación con otros filmes, entre los que podríamos citar *Tras el cristal* (Agustí Villaronga, 1987) en el cual tenemos conocimiento de lo que el médico que se encuentra ahora encamado realizó en aquel contexto haciendo uso de sus conocimientos sanitarios.

-Ofelia muere a manos de Vidal y éste a manos de un grupo de maquis: ¿con qué juicio valoramos la valía de una vida respecto a la otra para merecer la muerte? Si pretendemos la muerte de un individuo que acaba de asesinar a otro, ¿no estaríamos actuando por venganza y de la misma forma que él? En realidad, movidos por diferentes motivos que un individuo puede justificar como justos, pero para lograr un mismo fin que no es otro que la expiración rodeada que gira en torno al odio, la venganza y la intolerancia en lo que a ideologías se refiere.

-Simbolismos relacionados con el lenguaje audiovisual, precisamente la utilización de los filtros de color que guardan relación con las actitudes del mundo adulto.

11) En *Los girasoles ciegos* adquiere especial relevancia la presentación de posibles trastornos mentales de Ricardo y finalmente de Lorenzo ante su confusión sobre lo que presencia. Así pues, esta producción audiovisual también sería de interés para dialogar sobre distintos temas entre los que podríamos señalar:

-Las diferencias del film y la novela escrita por Alberto Méndez que lleva el mismo nombre, y que precisamente esta película toma como referencia. Además de las diferencias entre ambos medios artísticos y las estrategias propias de cada uno.

-Las influencias de la iglesia en el cine: censura previa y cuestiones que se debían ocultar a los ojos de la sociedad por considerarlas no aptas.

-La metáfora del pájaro encerrado representado por Ricardo pues no puede estar en libertad, en contraposición con el ave que Lorenzo guarda en una jaula y el policía le roba durante una noche.

-Las consecuencias de la intranquilidad del personaje de Lorenzo: bajo rendimiento escolar, imposibilidad de dormir y no poder recibir a sus amigos en casa con asiduidad.

12) En *Pa negre* encontramos a Andreu que se enfrenta a la pérdida de la inocencia y el idealismo de su padre se rompe por una serie de acciones que este adulto llevó a cabo y de las que lo intentan mantener aparte. Por otro lado, el niño lo ayuda a limpiar los pájaros y a la par asimila las ideas que le manifiesta Tísic sobre el vuelo y las alas: “vuela alto y no te dejes atrapar por nadie”. A lo que Andreu pregunta: “¿y cómo lo hago?” y recibe como respuesta “con la cabeza”. Quizás un diálogo traducido como símil a través del cual se relaciona el concepto de volar con el uso de la cabeza como instrumento de pensamiento, de reflexión y de formación.

No obstante, esta situación de libertad y esclavitud: comenzar una formación académica o permanecer encadenado a su familia podríamos compararla con la alegoría de la caverna de Platón, pues el chico se encuentra esclavizado en este entorno, al igual que los individuos de su alrededor, pero presenta voluntad para caminar un paso y salir del mismo. Aunque ello conlleva el encadenamiento a la familia que le sufragará los estudios y que le proporciona un nuevo apellido. Moral o no, posiblemente a través de la formación académica pueda reflexionar sobre las mentiras que giraban en torno a su familia y por qué lo intentaron mantener al margen del sufrimiento adulto. Incluso se pone de relevancia el poder que llegan a tener los adultos en cuanto a la transmisión de rumores se refiere, difundiendo comentarios manipulados que se reproducen en estas figuras infantiles. Entre las que cabría mencionar el personaje de Rovirettes cuando manifiesta ideas preconcebidas acerca de los republicanos y las mujeres que abandonan el luto y la opinión de Quirze respecto a Tísic.

De manera que en el desarrollo y el crecimiento de todos ellos se va impregnando las actitudes de intolerancia así como de desprecio. Pese a que Andreu manifiesta su negativa a estas apreciaciones, se llega a convertir casi en un monstruo que reproduce las acciones de sus mayores pues hacia el final presenta frialdad, desapego e insensibilidad en relación a su madre. Finalmente, con este film se pueden reflexionar sobre distintas cuestiones entre las que procedemos a mencionar:

-Las diferencias entre la novela escrita por Emili Teixidor que lleva el mismo nombre y la película, así como las características propias de cada medio artístico y las estrategias propias de cada uno.

-La enfermedad de tuberculosis: posibles causas, cuadro clínico, diagnóstico, tratamiento, hasta qué punto la ciencia médica ha podido avanzar en este sentido y las dificultades en su investigación.



- Las consecuencias de los hábitos tóxicos en los niños y adolescentes.
- La filosofía de Platón representada bajo la figura Andreu, que tiene la oportunidad de abrirse al mundo exterior a través de la formación académica.
- Los simbolismos en lo que se refiere a lenguaje audiovisual y en particular el uso de filtros de color en la cámara.

13) En *Pájaros de papel* encontramos estos elementos mismos elementos movidos por el aire y manipulados por la voluntad humana, de la misma forma en que se encuentran los personajes que trabajan en las funciones nocturnas. Pues no pueden expresarse en libertad, ya que son controlados por las fuerzas de seguridad en todo momento. Ciertamente utilizados como títeres, meros objetos de entretenimiento cuyas necesidades y sentimientos son ignorados. Además de ello, este film resulta destacado para tratar aspectos que giren en torno a:

- La situación de los actores de teatro durante esta etapa histórica de la dictadura franquista.
- La evolución social de la homosexualidad, considerada en los inicios como una enfermedad mental.
- Los matrimonios de conveniencia que son llevados a cabo por motivos económicos.
- La mención del Cementerio de la Almudena durante el contexto socio histórico que tratamos, pues miles de personas que fueron condenadas a muerte entre 1939 y 1945 se ejecutaron en las tapias del mismo.
- En este film se deja ver que Miguel emigra en su niñez y retorna en su ancianidad. Así pues se pueden tratar los motivos y las consecuencias de la

emigración en este contexto del franquismo e igualmente llevada a cabo en la actualidad.



1. Libros

Acle, D., & Herrero, J. (Coord.). (2012). *Expresión, análisis y crítica de los discursos audiovisuales: cine*. Tenerife: Cuadernos Artesanos de Latina.

Aidelman, N. & Colell, L. (2007). Filmar a un niño. La construcción de un espacio común. En J. Larrosa., J. De Sousa & I. A. De Castro. (Comp.): *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Argentina: Miño y Dávila (pp. 25-40).

Albers, J. (1996). *La interacción del color*. Madrid: Alianza Forma.

Allen, M. T. & Frisbie, G. (2006). *Hitler y sus verdugos: esclavitud y asesinato en los campos de concentración nazis*. Ciudad de México: Grupo Editorial Tomo.

Almacellas Bernadó, M. A. (2004). *Educación con el cine: 22 películas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Alonso de Santos, J. L. (1998). *La escritura dramática*. Castalia: Madrid.

Alsina, H. (1986). *El cine: gente, películas, hechos*. Argentina: Fraterna.

Álvarez, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.

Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Risaralda (Colombia): Papiro.

Amar Rodríguez, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Ediciones Grupo Comunicar.

Amar Rodríguez, V. M. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación Social.

Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.

Ángulo, J., Heredero, C. F., & Rebordinos, J. L. (Eds.). (1994). *Entre el documental y la ficción. El cine de Imanol Uribe*. Donostia-San Sebastián: Filmoteca Vasca y Fundación Caja Vital Kutxa.

Aparici, R. (Coord.). (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aranda, D., & De Felipe, F. (2006). *Guión audiovisual*. Barcelona: UOC.

- Arasa, D. (2004). *La invasión de los maquis: el intento armado para derribar el Franquismo que consolidó el Régimen y provocó depuraciones en el PCE*. Barcelona: Belacqva.
- Arheim, R. (1986). *El cine como arte*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1999). *Poética*. Valencia: Ediciones Tilde.
- Armengou, M. & Belis, R. (2005). *Las fosas del silencio*. Barcelona: RBA.
- Armengou, M. & Belis, R. (2016). *Los internados del miedo*. Barcelona: New Books.
- Asenjo García, F. (1998). *Índice del cine español*. Madrid: Ediciones JC. Monteleón.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1996). *El ojo interminable. Cine y pintura*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J., & Michel, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. & Marie, M. (2006). *Diccionario teórico y crítico del cine*. Buenos Aires: La Marca.
- Aylagas Alonso, F. (1951). *El régimen penitenciario español*. Madrid: Talleres Penitenciarios.
- Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Benet, V. J., & Hurtado, J. A. (1989). *Escritos sobre el cine español 1973-1987*. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana.
- Benet, V. J. (2012). *El cine español: una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Blacker, I. R. (1993). *Guía del escritor de cine y televisión*. Navarra: Eunsa.
- Block de Behar, L. & Rinesi, E. (Eds.). (2007). *Cine y totalitarismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. .
- Bordwell, D. (1995). *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.
- Bordwell, D. & Thompson K. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Brisset, D. E. (1996). *Los mensajes audiovisuales. Contribuciones a su análisis e interpretación*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Brisset, D. E. (2011). *Análisis filmico y audiovisual*. Barcelona: UOC.



- Brisset, D. E. (2013). *Las puertas del poder: el proceso de Kafka y Welles como gestos de rebeldía*. Barcelona/Málaga: Luces de Gálibo.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Camarero, G. (Ed.). (2002). *La mirada que habla. Cine e ideologías*. Madrid: Akal.
- Camporesi, V. (2000). Ya son hechos muy lejanos y es muy difícil recordarlos: *La caza* (C. Saura, 1965) y la memoria cinematográfica de la Guerra Civil durante el franquismo. En S. De Pablo Contreras (Coord.): *La historia a través del cine: Europa del Este y la caída del muro, el franquismo* (pp. 97-108). Bilbao: Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco.
- Campoy Cervera, I. (2006). *La negación de los derechos de los niños en Platón y Aristóteles*. Madrid: Dykinson.
- Cancio Fernández, R. C. (2011). *Boe, cine y franquismo. El derecho Administrativo como configurador del cine español durante la dictadura (1939-1975)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Caparrós Lera, J. M. (1978). *El cine político. Visto después del franquismo*. Barcelona: Dopesa.
- Caparrós Lera, J. M. (1992). *El cine español de la democracia. De la muerte de Franco al <<cambio socialista>> (1975-1989)*. Barcelona: Anthropos.
- Caparrós Lera, J. M. (1999). *Historia crítica del cine español (desde 1897 hasta hoy)*. Barcelona: Ariel.
- Caparrós Lera, J. M. (2000). *Estudios sobre el cine español del franquismo (1941-1964)*. Valladolid: Fancy.
- Caparrós Lera, J. M. (2003). *Una historia del cine a través de ocho maestros*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Carmona, R. (1996). *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carranza, J. A., & González Salinas, C. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel.
- Casetti, F. & Di Chio, F. (1998). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Casetti, F. (2000). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.
- Castro de Paz, J. L. & Castro de Paz, D. (2009). *Cine + Guerra Civil. Nuevos hallazgos. Aproximaciones analíticas e historiográficas*. La Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad.



- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Chion, M. (1998). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- Cieza García, J. A. (1988). *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad.
- Company, J. M. (2007). El lugar de la herida. En. J. L. Castro de Paz & D. Castro de Paz (Coords): *Cine + Guerra Civil: nuevos hallazgos: aproximaciones analíticas e historiográficas* (pp. 257-262). La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Consodine, D. M. (1985). *The cinema of adolescence*. Carolina del Norte: McFarland.
- Córdoba Pérez, M. & Cabrero Almenara, J. (Coord.). (2009). *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. Sevilla: Mad.
- Costa, A. (1997). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós.
- Crusells, M. (2006). *Cine y guerra civil española. Imágenes para la memoria*. Madrid: JC.
- Cruz, C. (2003). *La Vaca*. Giron Books. Recuperado de: <http://www.landcabtrading.com/libros/lavaca.pdf>
- Cucca, A. & Foti, P., (2001). *Le création des personnages*. Edition Dujarric.
- Culler, J. (1998). El futuro de las humanidades. En E. Sullà (Comp.). *El canon literario* (pp. 139-160). Madrid: Arco/Libros.
- De Francisco, I. (2011). *Hambre de cine. Una historia del siglo XX a través de los famélicos en la gran pantalla*. Madrid: Notorious.
- Deleuze, G. (1983). *L' image-mouvement*. París: Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1985). *L' image-temps*. París: Editions de Minuit.
- Delibes, M. (1962). *Las ratas*. Barcelona: Destino.
- De Pablos, J. & Gortari Drets, C. (Eds.). (1992). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.
- Díez Puerta, E. (2011). *Narrativa filmica. Escribir la pantalla, pensar la imagen*. Madrid: Fundamentos.
- DiMaggio, M. (1992). *Escribir para televisión. Cómo elaborar guiones y promocionarlos en las cadenas públicas y privadas*. Barcelona: Paidós.

- Egri, L. (1946). *The art of dramatic writing. Its basis in the creative interpretation of human movies*. Nueva York: Touchstone Book.
- Eisenstein, S. (1944). *Unidad orgánica y patetismo en la composición de El acorazado Potiomkin*, en *Anotaciones de un director de cine*, pp. 119-130. Moscú: Editorial Progreso.
- Elena Díaz, A. (2002). *Ciencia, cine e historia. De Méliès a 2001*. Madrid: Alianza Editorial.
- Erikson, E. H. (1979). El niño y la construcción de sí mismo. Identidad o difusión del rol. En P. Juif & J. Leif (Coords.). *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Madrid: Narcea.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. H. (2009). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Faulstich, W. & Korte, H. (Comps.). (1997). *Cien años de cine*. México: Siglo XXI Editores.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat & A. Martínez. (Eds.). *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Barcelona: Ariel.
- Fernández Díez, F. (1996). *Arte y técnica del guion*. Barcelona: Ediciones UPC.
- Fernández Díez, F. & Martínez Abadía, J. (1999). *Manual Básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, E. (1999). *Los lenguajes del color*. México D. F.: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Field, S. (1984). *El manual del guionista. Ejercicios e instrucciones para escribir un buen guion paso a paso*. Madrid: Plot Ediciones.
- Flor, J. I. (1992). *Recursos para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Escuela Española.
- Forero, M. T. (2002). *Escribir televisión. Manual para guionistas*. Barcelona: Paidós.
- Francia, A., & Mata, J. (1992). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: Editorial CCS.
- Gameti, G. & Sermosi, E. (1962). *Cómo se mira un film*. Buenos Aires: Eudeba.
- García Amado, J. A. & Paredes Castañón, J. M. (Coord.). (2004). *Torturas en el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García de Cortázar, F. & Lorenzo Espinosa, J. M. (1995). *Historia del mundo actual 1945-1992*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Fernández, E. C. (1992). *El cine español contemporáneo*. Barcelona: Cileh.



García García, F., & De Andrés Tripero, T. (2000). *La representación del niño en los medios de comunicación*. Madrid: Huerga y Fierro.

García González, A. (2008). *Clase de cine. Compartir miradas en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.

García Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.

Garrido Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

Gavilán Sánchez, J. A. & Lamarca Rosales, M. (2002). *Conversaciones con cineastas españoles*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del film*. Barcelona: Paidós.

Gispert Pellícer, E. (2008). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

Gómez B. De Castro, R. (1989). *La producción cinematográfica española. De la transición a la democracia (1976-1986)*. Bilbao: Mensajero.

Gómez Gómez, A. (2012). El bosque físico y metafísico en el corazón de Manuel Gutiérrez Aragón. En P. Poyato Sánchez (Coord.): *Paisajes del cine rural español: IX muestra de Cine Rural* (pp. 77-104). Celebrado en Dos Torres (Córdoba) del 26 al 28 de octubre de 2011. Córdoba: Ayuntamiento de Dos Torres, Diputación de Córdoba y Universidad de Córdoba.

Gómez Pérez, F. J. (Coord.) (2015). La alfabetización mediática: una necesidad imperiosa. En *Políticas de impulso a las industrias audiovisuales: Ley Audiovisual y Plan de Ordenación e Impulso del Sector Audiovisual en Andalucía* (pp. 89-109). Salamanca: Comunicación Social.

Gómez Tarín, F. J. (2011). *Elementos de narrativa audiovisual: expresión y narración*. Santander: Shangrila ediciones.

González González, L. M. (2009). *Fascismo, Kitsch y cine histórico español*. Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.

González de Tena, F. (2014). *Nos encargamos de todo. Robo y tráfico de niños en España*. Madrid: Clave Intelectual.

González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine fórum*. Madrid: Anaya.

González Requena, J. (Coord.). (1995). *El análisis cinematográfico*. Madrid: Ediciones Universidad Complutense.

González Valencia, J. A. (2015). Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria. En A. M. Hernández Carretero., C. R. García Ruiz, & J. L. De la Montaña Conchiña. (Coords.): *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 201-206). Cáceres: Servicio de

Publicaciones de la Universidad de Extremadura y la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5087939> [Fecha actualizada de consulta: 28-05-2016]

Gonzalo Vallespí, A. (2011). Un día de cine: Alfabetización audiovisual y crecimiento personal. Un proyecto de educación en cultura audiovisual para Secundaria. En J. Sierra Sánchez & S. Liberal Ormaechea. (Coord.). *Investigaciones educacionales en la sociedad multipantalla*, Madrid: Fragua, pp. 377-396.

Graviz, A., & Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.

Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Guback, T. H. & López, B. (1980). *La industria internacional del cine*. España: Fundamentos.

Gubern, R. (1986). *1936-1939: La guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.

Gubern, R. (2001). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.

Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.

Gubern, R., Monterde, J. E., Pérez Perucha, J., Riambau, E., Torreiro, C. (2009). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Herman, L. (1952). *A practical manual of screen playwriting for theater and television films*. Nueva York: New American Library.

Hernández de Miguel, C. (2015). *Los últimos españoles en Mauthausen*. Barcelona: Ediciones B.

Hernández Ruiz, J. & Pérez, P. (2004). *Voces en la niebla: el cine durante la transición española (1973-1982)*. Barcelona: Paidós.

Henry Mussen, P., Janeway Conger, J. & Kagan, J. (1979). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

Hormigos Vaquero, M. (2003). *Guía para ver y analizar: La Semilla del diablo. Roman polanski (1968)*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes.

Hubner, L. (2010). Pan's Labyrinth, Fear and the Fairy Tale. Fear Itself. En S. Hessel & M. Huppert (Eds.): *Reasoning the Unreasonable* (pp. 45-62). Amsterdam-Nueva York: Rodopi. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9nMVrd7F9GIC&oi=fnd&pg=PA45&ots=DKhcw2Pkbl&sig=8tiDlxSFy93l64LQ0aHo_l6dScA#v=onepage&q&f=false [Fecha actualizada de consulta: 08-11-2016]

- Huet, A. (2006). *El guion*. Barcelona: Paidós.
- Huerta Floriano, M. Á., & Sangro, P. (Eds.). (2006). *Guion de ficción en el cine. Planteamiento, nudo y desenlace*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Imbert, G. (2010). *Descifrando la postmodernidad: Cine e imaginarios sociales: El cine postmoderno como experiencia de los límites (1990-2010)*. Madrid: Cátedra.
- Jost, F., & Gaudreault, A. (2005). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Barcelona: Paidós.
- Judt, T. (2012). *Pensar el siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Jung, C.G. (1964a). *Tipos psicológicos I*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Jung, C. G. (1964b). *Tipos psicológicos II*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- Kuleshov, L. (1974). *Kuleshov on Film. Writings of Lev Kuleshov*. Berkeley: University of California Press.
- Kundera, M. (1982). *El libro de la risa y el olvido*. Barcelona: Seix Barral.
- Lagny, M. (1997). *Cine e Historia*. Barcelona: Comunicación Dosch.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia. Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comp.): *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 113-134). Buenos Aires: Manantial.
- Larrosa, J., De Sousa, J., & De Castro, I. A. (Comp.). (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Argentina: Miño y Dávila.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage Publications.
- Lipman, M., Shap, A., & Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.
- López Izquierdo, J. (2009). *Teoría del guion cinematográfico. Lectura y escritura*. Madrid: Síntesis.
- Loscertales Abril, F. & Martínez-Páiz Loscertales, I. (1997). El cine como espejo de la realidad social. En M. Bernal Rodríguez (aut.): *Realidad y ficción en el discurso periodístico* (pp. 13-40). Sevilla: Padilla Libros.
- Lozano Aguilar, A. (1999). *La memoria de los campos. El cine y los campos de concentración nazis*. Valencia: Ediciones de la Mirada.
- McKee, R. (1997). *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Albatros.



Macías, J., (2003). *24 palabras por segundo. Cómo escribir un guion de cine*. Madrid: Instituto oficial de radio y televisión.

Madrigal Martínez-Pereda, C. (Coord.). (2013). *El fiscal y la protección jurídica de los menores de edad. Guía práctica*. Valladolid: Fundación Aranzadi Lex Nova. Recuperado de: http://aequitas.notariado.org/liferay/c/document_library/get_file?uuid=086d8913-31e5-425d-8e96-c113dc04e80f&groupId=10228 [Fecha actualizada de consulta: 19-10-2016]

Marks Greenfield, P. (1985). *El niño y los medios de comunicación. Los efectos de la televisión*. Madrid: Morata.

Martín, M. (1996). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.

Martín García, O. J. (2010). Crisis del franquismo, conflictividad social y cambio democrático en España. Un análisis desde las fuentes diplomáticas británicas. En E. Lemus, F. Rosas y Fernando & R. Varela (Coords.): *El fin de las dictaduras ibéricas (1974-1978)* (135-152). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Martín Medem, J. M. (1994). *Niños de repuesto: tráfico de menores y comercio de órganos*. Madrid: Editorial Complutense.

Marzal Felici, J., & Gómez Tarín, F. J. (2007). *Metodologías de análisis del film*. Madrid: Edipo.

Mate, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey & D. Sluyter. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Metz, C. (1972). *Ensayos sobre la significación del cine*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Melloni, J. (2004). *El cine y la metamorfosis de los grandes relatos*. Barcelona: Cristianisme i justícia.

Méndez, A. (2004). *Los girasoles ciegos*. Barcelona: Anagrama.

Méndez-Leite, F. (2002). *El cine de José Luis Cuerda*. Málaga: Festival de cine español.

Miguel Borrás, M., Bermejo Berros, J., & Canga Sosa, M. (Coords.). (2008). *Siete miradas, una misma luz. Teoría y análisis cinematográfico*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e intercambio Editorial.

Ministerio de cultura. (1991). *Textos legales: Cinematografía y Medios Audiovisuales*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine. 1. Las estructuras*. Madrid: S. XXI de España en coedición con S. XXI Editores México.
- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio: cine y lenguaje*. Madrid: Akal.
- Mitry, J. (2002). *Estética y psicología del cine II. Las formas*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Monterde, J. E. & Riambau, E. (Coords.). (1996). *Historia general del cine. Europa y Asia (1945-1959)*. Madrid: Cátedra.
- Monterde, J. E., & otros. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.
- Mora Catlett, J. (2007). *Cineastas en conversación. Entrevistas y conferencias*. México: Cuadernos de Estudios Cinematográficos.
- Morgan Forster, E. (1996). *Personajes planos y personajes redondos*. En E. Sullà (Coord). *Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX*, pp. 35-37. Barcelona: Crítica.
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós: Barcelona.
- Müller-Madej, S. (1996). *La niña de la lista de Schindler*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Nora, P. (1997). (Ed.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Ortiz Villeta, A. (Ed). (2008). *La arquitectura en el cine. Construyendo una ilusión. Ciclo de cine*. Valencia: Museu Valencià de la Il·lustració y de la Modernitat y Área de Cultura de la Diputación de Valencia.
- Payne, G. (1995). *El fascismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pedraza, P. (2007). *Agustí Villaronga*. Madrid: Akal.
- Pérez Perucha, J. (1992). *Cine español: algunos jalones significativos (1896-1936)*. Madrid: Film 210.
- Perkins, V. (1985). *El lenguaje del cine*. Madrid: Fundamentos.
- Peña-Ardid, C. (1999). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra.
- Piñuel Raigada, J. L., & Gaitán Moya, J. A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Pohl, B. & Türschmann, J. (Eds.). (2007). *Miradas locales. Cine español en el cambio de milenio*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Postman, N. (1994a). *The Disappearance of Childhood*. London: Vintage Books.
- Postman, N. (1994b). *The Disappearance of Childhood: Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books.

- Poyato, P. (Comp). (2005). *Historia(s), motivos y formas del cine español*. Córdoba: Plurabelle.
- Poyato, P. (2006). *Introducción a la teoría y análisis de la imagen fo-cinematográfica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pró, M. (2002). *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid: Frónesis.
- Pudovkin, V. I. (1957). *Film Technique and Film Acting*. Grove Press.
- Pulido, S. (2006). Para el cine no hay edades: artistas precoces como "Marisol" o "Joselito" comparten cartelera con actores veteranos de la talla de Pepe Isbert. En J. C. Laviana, D. Arjona & S. Fernández. (Coord.): *Spain is different: llega la fiebre del turismo: 1960* (pp. 136-149). Madrid: Unidad Editorial.
- Quintana, A. (2007). ¡Salvad a los niños! La infancia como horizonte de cierto cine contemporáneo. En J. Larrosa., J. De Sousa., & I. A De Castro. (Comp.). (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 85-96). Argentina: Miño y Dávila.
- Rentero, J. C. (2002). *Diccionario de directores*. Madrid: Ediciones JC Clemente.
- Riambau, E. & Monterde, J. E. (Coord.). (1996). *Historia general del cine: Europa y Asia (1945-1959)*. Madrid: Cátedra.
- Riambau, E., & Torreiro, M. (1999). *La Escuela de Barcelona: el cine de la "gauche divine"*. Barcelona: Anagrama.
- Rigby, A. (2001). *Justice and Reconciliation*. Boulder & London: Lynne Rienner Publishers.
- Rodríguez, H. J. (1999). *El miedo. Trayecto hacia el cinematógrafo*. Cáceres: Asociación Cinéfila Cáceres Re Bross.
- Rodríguez, H. J. (2006). *El cine bélico. La guerra y sus personajes*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Arias, M. A. (2008). *El Caso de los Niños Perdidos del Franquismo. Crimen Contra la Humanidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodríguez Fuentes, C. (2011). Las figuras de Daóiz y Velarde en la primera posguerra. En F. J. Ruiz San Miguel, T. Sauret Guerrero, A. J. Gómez Gómez (Eds): *Cine español: perspectivas y prospectiva* (pp. 155-166). Málaga: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Romaguera I Ramió, J., & Alsina Thevenet, H. (Eds.). (2007). *Textos y manifiestos del Cine. Estética. Escuelas. Movimientos. Disciplinas. Innovaciones*. Madrid: Cátedra.

- Rosentone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Rosentone, R. A. (2006). *History on Film/Film on History*. Edimburgo-Harlow: Pearson Education.
- Rossellini, R. & Guarnier, J. L. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruiz del Olmo, F. J. (2014). El análisis cinematográfico contemporáneo y los estudios de software. En D. Caldevilla Domínguez (Coord.). *Lenguajes y persuasión: nuevas creaciones narrativas* (pp. 479-494). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Ruiz Muñoz, M. J. (2015). *El cine olvidado de la transición española: historia y memoria del audiovisual independiente en Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. & Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Método de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz San Miguel, F. J., Sauret Guerrero, T., & Gómez Gómez, A. J. (Eds.). (2011). *Cine español: perspectivas y prospectiva*. Málaga: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Salcedo Calvo, M. (2016). Reinterpretación de la religiosidad popular en la práctica cinematográfica española: El caso de Pedro Almodóvar. En J. A. Peinado Guzmán & M. A. Rodríguez Miranda (Coords.): *Meditaciones en torno a la devoción popular* (pp. 435-45)1. Córdoba: Asociación Hurtado Izquierdo.
- Sánchez-Biosca, V. (1996). *El montaje cinematográfico. Teoría y análisis*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez-Biosca, V. (2006). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Cátedra: Madrid.
- Sánchez-Biosca, V. (2006). *Cine y Guerra Civil española: del mito a la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Cervelló, J., & Agudo Blanco, Se. (2015). *Las Brigadas Internacionales: nuevas perspectivas en la historia de la Guerra Civil y el exilio*. Tarragona: Universitat Rovira i Vigili.
- Sánchez Escalonilla, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2014). *Estrategias de guion cinematográfico: el proceso de creación de una historia*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Marín, J. C. (2011). *El guion hablado. Conversaciones con guionistas y directores del S. XXI*. Barcelona: Fundación Taller de guionistas.
- Sánchez Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC.

- Sánchez Noriega, J. L. (2004). *Diccionario temático de cine*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Noriega, J. L. (2014). *Filmando el cambio social. Las películas de la Transición*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez Vidal, A. (1997). *Historia del Cine*. Madrid: Historia 16.
- Sand, S. (2004). *El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine*. Barcelona: Crítica.
- Santillán Campos, F. (Coord.). (2015). *Investigaciones, estrategias y medios en la práctica educativa*. Jalisco: Cened.
- Sardi, V. & Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Sauret Guerrero, M. T. (Coord.). (2011). *Cine español: arte, industria y patrimonio cultural*. Málaga: Ministerio de Cultura, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Schmidt Noguera, M. (1997). *Análisis de la realización cinematográfica*. Madrid: Síntesis.
- Sedeño Valdellós, A. & Ruiz Del Olmo, F. J. (Coords.). (2011). *Análisis del cine contemporáneo: estrategias estéticas, narrativas y de puesta en escena*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Seger, L. (1990). (2007). *Cómo crear personajes inolvidables. Guía práctica para el desarrollo de personajes en cine, televisión, publicidad, novelas y narraciones cortas*. Barcelona: Paidós.
- Seger, L. (1999). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Seguin, J. C. (1996). *Historia del cine español*. Madrid: Acento.
- Sevillano Calero, F. & Moreno Fonseret, R. (ed. Lit.). (1999). *El franquismo: visiones y balances*. Alicante: Ediciones Universidad de Alicante.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Stam, R., Burgoyne, R., & Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine: Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.
- Sopeña Monsalve, A. (1994). *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacional católica*. Barcelona: Crítica.
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. México: Fondo de cultura económica.
- Teixidor, E. (2006). *Pa negre*. Barcelona: Columna Edicions.



- Tobías, R. B. (2004). *El guion y la trama. Fundamentos de la escritura dramática audiovisual*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Torres, A. M. (1992). *Conversaciones con Manuel Gutiérrez Aragón*. Madrid: Fundamentos.
- Trenzado Romero, M. (1999). *Cultura de masas y cambio político: El cine español de la transición*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas - Siglo XXI de España.
- Utrera, R. (1996). Andalucía. En J. M. Caparrós Lera (Coord.): *Cine español. Una historia por autonomías*. Barcelona: PPU.
- Utrera Macías, R., & Palacio, M. (2000). *Gabriel Blanco. Cine y psicoanálisis*. Madrid: Semana del cine Experimental.
- Utrera Macías, R. (2005). *Las rutas del cine en Andalucía*. Sevilla: Andalucía Abierta.
- Vaz de Soto, J. M. (1971). *El infierno y la brisa*. Barcelona: Edhasa.
- Vellido, J. (2009). *Gente de cine*. Granada: Ediciones de la Universidad.
- Vallet, F. (1991). *L' image de l' enfant au cinema*. París: Cerf.
- Vicario Laguna, A. (2008). España: Poner fin al silencio y a la injusticia. La deuda pendiente con las víctimas de la guerra civil española y del régimen franquista. En R. M. Medina Doménech, B. Molina Rueda & M. García-Miguel. (Eds.): *Memoria y reconstrucción de la paz: enfoques multidisciplinares en contextos mundiales*. Granada: Catarata.
- Vilches, L. (1992). *Lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós.
- Vega, F. (1995). *Cien años de cine. Niños*. Barcelona: Royal Books.
- Vera Nicolás, P. (2009). *El cine en la educación de los españoles*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zavala, L. (2007). *Las ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*. México: UACM - Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Zemon Davis, N. (2000). *Slaves on Screen. Film and Historical Vision*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zubiaur Carreño, F. J. (1999). *Historia del cine y de otros medios audiovisuales*. Navarra: Eunsa.
- Zumalde Arregui, I. (2011). *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.
- Zunzunegui, S. (1985). *El cine en el País Vasco*. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya.

Zunzunegui, S. (1994). *Paisajes de la forma. Ejercicios de análisis de la imagen*. Madrid: Cátedra.

Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona: Paidós.

Zunzunegui, S. (2005). *Los felices sesenta. Aventuras y desventuras del cine español (1959-1971)*. Barcelona: Paidós.

2. Publicaciones periódicas, comunicaciones y actas de congresos

Acosta, L. F. (1995). Entre la historia y el cine. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (nº 22), pp. 123-131.

Aguaded Gómez, J. I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, Vol. XVI (nº 32), pp. 7-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2924556> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2016]

Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, E., & Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, Vol. 3 (nº 26) pp. 16-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=970312> [Fecha actualizada de consulta: 08-07-2016]

Almacellas Bernadó, M. A. (2002). Medios audiovisuales en la escuela y formación de espectadores críticos. *Retos de la nueva sociedad de la información*, Vol. 2, pp. 195-208.

Almacellas Bernadó, M. A. (2004). El cine como instrumento educativo en el ámbito de la familia y en el de la escuela. *Educadores: Revista de renovación pedagógica* (nº 211), pp. 327-339.

Alonso Roque, M. A. (2009). Las aves, metáfora del alma. *Quaderns de la Mediterrània* (nº 12), pp. 236-244. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119588> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Alves, P. (2012). Por la democratización del cine: una perspectiva histórica sobre el cine digital. *Icono 14*, Vol. 10 (nº 1), pp. 120-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957070> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, Vol. 8 (nº 28), pp. 2-11. Recuperado de: <http://archive.is/uYX2F#selection-299.572-299.584> [Fecha actualizada de consulta: 03-12-2016]

Asión Suñer, A. (2014). La Tercera Vía del cine español: Relecturas del periodo tardofranquista. AACADigital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte (nº 26). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4743083> [Fecha actualizada de consulta: 09-12-2016]

Amador Carretero, M. P. (2010). La sexualidad en el cine español durante el primer franquismo. *Fotocinema* (nº 1), pp. 3-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655082> [Fecha actualizada de consulta: 30-08-2016]

Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 6 (nº 2), pp. 131-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003188> [Fecha actualizada de consulta: 25-08-2016]

Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación* (nº 10), pp. 23-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570238> [Fecha actualizada de consulta: 10-01-2017]

Aragüés Estragués, R. M. (2011). En el infierno de predicadores. Los niños cautivos. *Studia Historica. Historia Contemporánea* (nº 29), pp. 171-193. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-2087/article/viewFile/8608/9990 [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Aran Rampostt, S. & Rodrigo Alsina, M. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil. *Comunicar* (nº 40), pp. 155-164. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-06> [Fecha actualizada de consulta: 20-08-2016]

Arce Bueno, J. C. (2014). Con "s" de sexo. Representaciones musicales en el cine erótico de la transición. *Quaderns de cine* (nº 9), pp. 97-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4832652> [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Aristizabal Llorente, P., Lasarte Leonet, G. & Tresserras Angulo, A. (2015). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. *Revista de investigación en educación*, Vol. 2 (nº 13), 2015, pp. 243-255. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487613> [Fecha actualizada de consulta: 27-08-2016]

Armengou, M. & Belis, R. (2002). Los niños perdidos del franquismo. *Clío: Revista de Historia* (nº 9), pp. 52-55.

Arnau Roselló, R. (2016). Reescrituras de la historiamovilizaciónes antifranquistas y re-construcción del sentido. *Razón y palabra* (nº 92), pp. 1-15. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Varia/13_Arnau_V92.pdf [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Baiz Quevedo, F. (2001). El personaje a la luz de la semiopragmática. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Jujuy* (nº 17), pp. 29-37. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200002&lng=es&tlng=en [Fecha actualizada de consulta: 17-08-2016]

Barrenetxea Marañón, I. (2003). Cine y Holocausto: la representación del genocidio en el cine de ficción. *Film Historia Online*, Vol. 13 (nº 2). Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12496> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Barrenetxea Marañón, Í. (2006). Pensar la historia desde el cine. *Entelequia: revista Interdisciplinar* (nº 1), pp. 99-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2061095> [Fecha actualizada de consulta: 08-09-2016]

Barrenetxea Marañón, Í. (2011). Los niños de la guerra: entre la historia oral, el cine y la memoria. *Historia Contemporánea* (nº 45), pp. 741-768. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4096337> [Fecha actualizada de consulta: 08-09-2016]

Barrenetxea Marañón, Í. (2012). Cine, represión y memoria histórica. No es país para jóvenes. *Asociación Histórica Contemporánea. Actas Encuentro Jóvenes investigadores* (nº 3), pp. 1-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4721523> [Fecha actualizada de consulta: 08-09-2016]

Bello Cuevas, J. A. (2014). 50 años del <<Nuevo cine español>>. Un recorrido por la cinematografía del último medio siglo. *Aularia: Revista digital de Comunicación*, Vol. 2, pp. 027-034. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753354> [Fecha actualizada de consulta: 18-07-2016]

Beltrán Llavador, S. (2006). Sobre cine, sociedad y educación: Cómo hacer cosas con imágenes. *Revista de Ciencias Sociales* (nº 23), pp. 88-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4839815> [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Bermúdez Bríñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (nº 13), pp. 101-123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2899932> [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Bernárdez Rodal, A. (2009). De la violencia institucional a la violencia de género: últimas representaciones cinematográficas de la Guerra Civil en el cine español contemporáneo. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, pp. 1-25. Recuperado



de: <http://eprints.ucm.es/11500/1/violenciainstitucional.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2015]

Bertrán, J. (2011). Cine contra estereotipos. *Afkar ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa* (nº 29), p. 23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166781> [Fecha actualizada de consulta: 20-09-2016]

Blanco Mallada, L. (2004). Cine musical español - 2ª parte (1965-1970). *Área Abierta* (nº 9), pp. 1-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065305> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Bonilla Cerezo, R., & Gutiérrez Parera, J. (2014). El diablo dijo...“¡acción!” Hellboy en el laberinto Del Toro. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, Vol. 3 (nº 2), pp. 51-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4951926> [Fecha actualizada de consulta: 15-09-2016]

Borrego De Dios, C. (2000). Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual. *Investigación en la escuela* (nº 41), pp. 5-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117036> [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

Botz, G. (2009). Nazi, oportunista, «cazapartisanos», víctima de guerra. Retazos de memoria y pruebas documentales de mi padre. Reflexiones autobiográficas. *Historia, antropología y fuentes orales* (nº 42), pp. 5-32.

Brémard, B. (2008). Jaime Camino, "Los niños de Rusia" (2001): siguiendo el camino de la memoria. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda* (nº 32), pp. 65-76.

Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar* (nº 35), pp. 33-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291224> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, Vol. 1 (nº 3), pp. 253-284. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2511292> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Cabero, J. & Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, Vol. 1 (nº 14), pp. 89-115. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2011-14-1-5050&dsID=Documento.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 18-09-2016]

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 1 (nº 2), pp. 53-82. Recuperado de: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Camino, M. (2009). Blood of an innocent: Montxo Armendáriz' s *Silencio Roto* (2001) and Guillermo del Toro' s *El laberinto del fauno* (2006). *Studies in Hispanic Cinemas*, Vol. 6 (nº 1), pp. 45–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1386/shci.6.1.45/1> [Fecha actualizada de consulta: 01-10-2016]

Camporesi, V. (2008). La Historia del Cine como lugar de reflexión acerca de la formación de licenciados en Historia del Arte. *Revista Latente: revista de historia y estética del audiovisual* (nº 6), pp. 19-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075896> [Fecha actualizada de consulta: 25-12-2016]

Cánovas Ortega, M. C. (2008). La construcción de la moral social franquista a través del cine y la crítica cinematográfica durante el primer franquismo (1940-1945). Comunicaciones del *I Encuentro de Jóvenes investigadores en Historia Contemporánea*. Actas del Congreso celebrado del 26-28 de septiembre en Zaragoza, (pp. 1-17). Recuperado de: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/15/39.mcarmencanovas.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 23-09-2016]

Cantos Ceballos, A. (2013). Cine y alfabetización audiovisual: el análisis del filme como agente activo de comunicación para la educación ciudadana. *Razón y Palabra*, Vol. 18 (nº 82), pp. 1-20. Recuperado de: ww35.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/04_Cantos_V82.pdf [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

Caparrós Lera, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine* (nº 1), pp. 25-35. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11372/1/Quaderns_Cine_N1_04.pdf [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Carazo Liébana, M. J. (2011). El derecho a la libertad religiosa como derecho fundamental. *Universitas: revista de Filosofía, Derecho y Política* (nº 14), pp. 43-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243853> [Fecha actualizada de consulta: 23-09-2016]

Carcedo, D. (2001). Maquis: guerrilla rural contra el franquismo. *Historia y vida*. (nº 400), pp. 78-87.

Cárdenas Maldonado, J. D. (2012). Anotaciones sobre el cine y la ideología. *Palabra Clave*, Vol. 15 (nº 3), pp. 415-431. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4190775> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Carmona Hernández, D. P. (2011). El olvido por lo infantil en la ficción jurídica del niño. *Affectio Societatis*, Vol. 8 (nº 14), pp. 2-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701392> [Fecha actualizada de consulta: 18-09-2016]

Carreño Manosalva, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias imágenes*, Vol. 14 (nº 2), pp. 9-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263984> [Fecha actualizada de consulta: 27-08-2016]

Castillo Martínez, C. (2012). El árbol protector y su representación en la literatura medieval y áurea. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, Vol. 21, pp. 32-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656206> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Castro Bustamante, J. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. *Acción Pedagógica*, Vol. 13 (nº 2), pp. 162-170. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970459> [Fecha actualizada de consulta: 24-08-2016]

Castro de Paz, J. L. (2010). La encrucijada de la historia del cine español. *Comunicar* (nº 29), pp. 39-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393008> [Fecha actualizada de consulta: 06-10-2016]

Catalicio Serpa, E. (2011). Don Ricardo Muñoz Carbonero en el tribunal para represión de la masonería y del comunismo (TERMC): escritura, poder y memoria. *Relaciones* 125, Vol. XXXII, pp. 209-244. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292011000100008 [Fecha actualizada de consulta: 09-12-2016]

Cenarro Lagunas, A. (2002). Matar, vigilar y delatar. La quiebra de la sociedad civil durante la guerra y la posguerra en España (1936-1948). *Historia social* (nº 44), pp. 65-86.

Cenarro Lagunas, A. (2012). Entre la regeneración y la punición: el modelo educativo en el Auxilio Social falangista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (nº 20), pp. 47-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385759> [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Chalavazis Acosta, N. (2013). Dimensión moral del lenguaje para Nietzsche Comentarios al texto Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral y su relación con la semiología y la comunicación. *Comunicación* (nº 30), pp. 85-102.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5470034> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Chamorro, A. (2009). Algunas reflexiones sobre la libertad, la represión y la muerte. *Gaceta médica de Bilbao: revista oficial de la Academia de Ciencias Médicas de Bilbao*, Vol. 106 (nº 1), pp. 28-35.

Chaput, M. C. & Jurado, J. (2015). El crimen de Cuenca y Rocío o los límites de la libertad. *Área Abierta*, Vol. 15 (nº 3), pp. 3-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270465> [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Chaves Palacios, J. (2003). Franquismo y oposición: propaganda contra el régimen en la década de los cuarenta. *Historia contemporánea* (nº 26), pp. 353-368. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=813897> [Fecha actualizada de consulta: 25-08-2016]

Checa, S. & Bermejo Sánchez, B. (2004). La construcción de una impostura. Un falso testigo de la deportación de republicanos españoles a los campos nazis. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos* (nº 5), pp. 63-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181743> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Checa Godoy, A. (2008). Maquis y emigrantes, una recuperación y un vacío en el cine de la transición. *Quaderns de Cine* (nº 2), pp. 33-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723191> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Chinchón Álvarez, J. (2009). La actuación de la Audiencia Nacional en la investigación y juicio de los crímenes contra la humanidad cometidos en la Guerra Civil y el franquismo. *Diario La Ley* (nº 7102).

Chinchón Álvarez, J. & Vicente Márquez, L. (2010). La investigación de los crímenes cometidos en la guerra civil y el franquismo como delito de prevaricación. *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI)* (nº 19), pp. 1-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427376> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]

Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar* (nº 35), pp. 25-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291220> [Fecha actualizada de consulta: 12-09-2016]

Colmenero Martínez, R. (2014). Iglesia católica y cine en el franquismo: tres perspectivas para un proyecto. *Historia Actual Online*, Vol. 3 (nº 35), pp. 143-151. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5015818> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Conde, E. & De Iturrate, L. F. (2002) (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Comunicar* (nº 20), pp. 168-172. https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TOD O=conde+y+de+iturrate [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Corral Broto, P. (2011). Sobreviviendo al desarrollismo. Las desigualdades ambientales y la protesta social durante el franquismo (Aragón, 1950-1979). *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural* (nº 10), pp. 111-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642504> [Fecha actualizada de consulta: 02-10-2016]

Crespo Vila, R. (2013). La adaptación cinematográfica de "Los girasoles ciegos": de la letra de Alberto Méndez a la imagen de José Luis Cuerda. En E. Camarero Calandria & M. Marcos Ramos (Coord.). *II Congreso Internacional Historia, literatura y arte en el cine en español y portugués: De los orígenes a la revolución tecnológica del siglo XXI*. Actas de Congreso (pp. 273-281) celebrado en Salamanca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4331358> [Fecha actualizada de consulta: 01-10-2015]

Crusells, M. (1998). El cine durante la guerra civil española. *Comunicación y Sociedad*, Vol. XI (nº 2), pp. 123-152. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8828/1/20100226101014.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

De Barros Kerr Junior, D. H. (2014). La producción de una educación contemporánea: la experiencia con el cine y el olvido. *Revista de Educación Física y Deporte*, Vol. 33 (nº 1), pp. 93-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5005612> [Fecha actualizada de consulta: 01-10-2016]

De Felipe Aullé, F. & Gómez, I. (2012). Miedos en transición: el cine fantástico español en los años de plomo. *Comunicació i risc: III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació* (pp. 1-15), celebrado en 2012 en Logroño. Recuperado: http://www.ae-ic.org/tarragona2012/contents/comunicacions_cd/ok/157.pdf [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

De Iturrate Cárdenas, L. & Fuentefría, D. (2004). Los niños en el cine americano. Cómo matan, cómo mueren. *Revista Latente* (nº 2), pp. 85-95. Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LATENTE/2%20-%202004/06%20%28Luis%20Fernando%20de%20Iturrate%20C%C3%A1rdenas%20y%20David%20Fuentefr%C3%ADa%29.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2016]

De la Calle, R. (1973). Apuntes para un análisis del hecho fílmico. Teorema: *Revista internacional de filosofía*, Vol. 3 (nº 1), pp. 99-122. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2045562> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016]

Del Arco Blanco, M. Á. (2006). <<Morir de hambre>>, autarquía, escasez y enfermedad en la España del primer franquismo. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* (nº 5), pp. 241-258. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2379568> [Fecha actualizada de consulta: 22-09-2016]

De la Maya Retamar, R. (2006). La industria del cine en España: ¿quién decide el cine que vemos? *Propuestas para una comunicación de calidad: contenidos, efectos y formación*, pp. 41-52.

Del Águila, R. (2006). Desmemoria y rememoración: la guerra y el franquismo hoy. *Historia y Política* (nº 16), pp. 183-208. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2214056> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI Revista de Educación* (nº 7), pp. 13-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1991976> [Fecha actualizada de consulta: 17-09-2016]

Del Pozo Andrés, M. M. (1997). El cine como medio de alfabetización y de educación popular primeras experiencias. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación* (nº 1), pp. 59-75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394309> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

Del Pozo Andrés, M. M. & Sierra Blas, V. (2009). Desde el paraíso soviético: cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil española. *História da Educação*, Vol. 13 (nº 28), pp. 187-238. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891728> [Fecha actualizada de consulta: 17-09-2016]

Dévény, T. (2008). Una nueva perspectiva sobre los maquis: *Silencio roto* y La guerrilla de la memoria. *Quaderns de cine* (nº 3), pp. 45-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723215> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Dévény, T. (2011). La emigración forzada de 1939 en Los niños de Rusia: El sueño derrotado y Exilio. *Quaderns de cine* (nº 6), pp. 71-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830017> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

De Zárraga, J. L. (2009). Por qué, qué y para qué investigamos: la trastienda de la investigación social. *Política y sociedad*, Vol. 46, nº 3, pp. 37-56. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150249> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Donoso, C. (2011). Niños en las calles: el cine como dispositivo de traducción del movimiento. *Comunicación y Medios* (nº 24), pp. 171-187. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242685> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Eiroa San Francisco, M. (2005). Refugiados extranjeros en España: el campo de concentración de Miranda del Ebro. *Ayer* (nº 57), pp. 125-152.

Erice Sebares, F. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia: Revista Interdisciplinar* (nº 7), pp. 77-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723630> [Fecha actualizada de consulta: 05-10-2016]

Escribano Buendía, R. M. (2008). La «movida» cinematográfica catalana: Francesc Bellmunt y la revolución sexual pendiente (L' orgia, 1978). *Quaderns de Cine* (nº 2), pp. 43-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723192> [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Erlj, E. (2014). Escribir el Pasado con el Lente de una Cámara: el Cine como Documento Histórico. *Revista Comunicación y Medios* (nº 29), pp. 76-91. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242658> [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Esparza Olcina, M. J. (2010). La imagen del niño en la sociedad de la imagen. *Revista Pediatría de Atención Primaria* (nº 46), pp. 195-197. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257429> [Fecha actualizada de consulta: 24-09-2016]

Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas* (nº 27), pp. 259-284. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342037> [Fecha actualizada de consulta: 20-10-2016]

Evans, P. (2007). La enseñanza de cine en el sistema educativo británico. *Comunicar*, Vol. XV (nº 29), pp. 27-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392954> [Fecha actualizada de consulta: 18-09-2016]

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación* (nº 332), pp. 97-116. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educati



vo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/0912f50a3e6ffc966e000000.pdf [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2016]

Falcón, L. (2009). ¿Cómo tengo que ser para que me quieras? La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud* (nº 86), pp. 65-81.

Falcón Díaz Aguado, L. (2013). Hacia una nueva metamorfosis cinematográfica y televisiva del cuento clásico infantilconciencia metanarrativa y responsabilidad social. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación* (nº 4), pp. 65-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4965293> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

Fernández, A. (2013). Spanish History in the Fairy Country: Dealing with Social Trauma in Pan's Labyrinth. *Kamchatka* (nº 2), pp. 211-223. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4601538> [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2015]

Fernández Asperilla, A. I. (2005). Franquismo, delincuencia y cambio social. Espacio, tiempo y forma. *Historia contemporánea*, Serie V (nº 17), pp. 297-310. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216493> [Fecha actualizada de consulta: 22-09-2016]

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (nº 29), pp. 1-6. Recuperado de: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2016]

Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (nº 54), p. 63-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126754.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2016]

Fernández Pastor, S. (2012). La educación como objetivo estratégico en los primeros años del franquismo. *Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. Actas del Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo (pp. 211-216), celebrado en 2010 en Logroño. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4052212> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Fernández Serrato, J. C. (2002). Fredric Jameson y el inconsciente político de la postmodernidad. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales* (nº 1), pp. 247-264. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161847> [Fecha actualizada de consulta: 25-09-2016]

Fernández Soria, J. M. (2006). Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación* (nº 10), pp. 25-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256087> [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2016]

Fernández Soria, J. M. & Agulló Díaz, M. C. (2010). Depuración de maestras en el franquismo. *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, Vol. 17, pp. 249-270. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106800> [Fecha actualizada de consulta: 01-10-2016]

Ferrés Prats, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de educación* (nº 32), pp. 49-69. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798558> [Fecha actualizada de consulta: 13-07-2016]

Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar* (nº 29), pp. 100-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393060> [Fecha actualizada de consulta: 13-07-2016]

Fombona Cadavieco, J. (1999). Análisis de documentos audiovisuales para el aula. *Comunicar* (nº 13), pp. 225-230. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229996> [Fecha actualizada de consulta: 14-06-2016]

Fraile Prieto, T. (2013). Libertad provisional: la convulsión musical del cine español en los años 70. *Musiker: cuadernos de música* (nº 20), pp. 187-205. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722467> [Fecha actualizada de consulta: 04-06-2016]

Fraile Prieto, T. (2014). Nostalgia, revival y músicas populares en el último cine español. *Quaderns de cine* (nº 9), pp. 107-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4832677> [Fecha actualizada de consulta: 04-06-2016]

Fullana, P. & Montero, F. (2003-2004). Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (nº 22-23), pp. 33-51. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395201> [Fecha actualizada de consulta: 20-10-2016]

Galán Fajardo, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *Eco-Pós*, Vol. 9 (nº 1), pp. 58-81. Recuperado de:

https://revistas.ufjr.br/index.php/eco_pos/article/viewFile/1060/1000 [Fecha actualizada de consulta: 11-12-2016]

Galán Fajardo, E. (2007). Fundamentos básicos en la construcción del personaje para medios audiovisuales. *Enlaces: revista del CES Felipe II* (nº 7), pp. 1-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362979> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

García-Ruiz, R., Gozávez, V. & Aguaded Gómez, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación. *Cuadernos.info* (nº 35), pp. 15-27. Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010283> [Fecha actualizada de consulta: 05-09-2016]

García Sánchez, J. E. (2011). El cine y la vocación profesional. *Cuadernos de Bioética*, Vol. 22 (nº 76), pp. 543-556. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3853868> [Fecha actualizada de consulta: 05-09-2016]

Gari, D. (2014). Canarias: nacionalistas y comunistas contra la dictadura franquista (1959-1963). La visión de los protagonistas. *Historia Actual Online* (nº 33), pp. 35-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4611740> [Fecha actualizada de consulta: 12-09-2016]

Gayá, V. (2013). Aulas para niños, aulas para niñas: La polémica sobre la educación separada retorna con Wert. *El siglo de Europa* (nº 1041), pp. 44-45.

Gómez Alonso, R. (2016). Fotografía y ruina en el siglo XIX. Búsqueda y rememoración del tiempo pasado. *Fotocinema* (nº 12), pp. 39-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5412792> [Fecha actualizada de consulta: 20-07-2016]

Gómez García, S. (2011). Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo. *Zer: revista de estudios de Comunicación*, Vol. 16 (nº 30), pp. 135-152. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3668492> [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

Gómez López-Quiñones, A. (2009). Hadas, maquis y niños sin escuela: la infancia romántica y la guerra civil en El laberinto del fauno. *Vanderbilt e-Journal of Luso-Hispanic Studies*, Vol. 5. Recuperado de: <http://ameriquets.org/index.php/lusohispanic/article/view/3225/1430> [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

Gómez Marín, I. & Hernández Jiménez, J. A. (2011). Revisión de la Guerra Civil Española y de la Postguerra como fuente de traumas psicológicos desde un punto de vista transgeneracional. *Clínica e Investigación Relacional*, Vol. 3 (nº 5), pp. 473-491. Recuperado de: http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V5N3_2011/06_Gomez

-Marin_Hdez-Jimenez_Guerra-Civil_CeIR_V5N3.pdf [Fecha actualizada de consulta: 22-08-2016]

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas* (nº 20). Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm> [Fecha actualizada de consulta: 25-08-2016]

Gómez Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahita, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 12 (nº 1), pp. 77-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657529> [Fecha actualizada de consulta: 03-12-2016]

Gómez Plata, M. (2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia. *El Cotidiano*, Vol. 21 (nº 135), pp. 50-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513507> [Fecha actualizada de consulta: 09-09-2016]

Gómez Tarín, F. J, & Marzal Felici, J. (2005). Una propuesta metodológica para el análisis del texto fílmico. Actas del III Congreso de la Asociación Cultural Trama y Fondo, Trama y Fondo. Recuperado de: <http://apolo.uji.es/fjgt/TyF%20cine.PDF> [Fecha actualizada de consulta: 09-09-2016]

Gómez Tarín, F. J. (2008). Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine. *Comunicar* (nº 29), pp. 75-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393044> [Fecha actualizada de consulta: 31-07-2016]

González Bueso, V., Santamaría, J. J., Merino Díaz, L., Montero, E., & Cano. M. (2016). Trastorno de Dependencia Grupal en un Grupo de Manipulación Psicológica o Secta Coercitiva: A propósito de un caso. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace* (nº 117), pp. 84-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5564734> [Fecha actualizada de consulta: 13-12-2016]

González Cortés, J. R. (2006). Prisioneros del miedo y control social: El campo de concentración de Castuera. *Hispanianova: revista de historia contemporánea* (nº 6), pp. 1-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407937> [Fecha actualizada de consulta: 01-10-2016]

González del Pozo, J. (2008). Al cerrar la puerta: violencia contra niños y ruptura del silencio en El bola de Acheró Mañas. *Letras Hispanas: Revista de literatura y de cultura*, Vol. 5 (nº 1).

González Fraile, J. & Navajas Corral, O. (2011). Ley de memoria histórica: estrategias para recuperar y comunicar el patrimonio de la Guerra Civil española.

Ebre 38 (nº 6), pp. 185-201. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987320> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

González García, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas vínculos semióticos y educativos. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 33 (nº 1), pp. 175-194. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294317> [Fecha actualizada de consulta: 28-07-2016]

González Leiros, X. (2001). Expansión de la miseria y auxilios de Falange: Pontevedra, 1939-1945. *Espacio, tiempo y forma. Historia contemporánea* (nº 14), pp. 381-418. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036878> [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

González Manrique, M. J. (2008). La descomposición de la familia tradicional en el cine español de la transición. *Quaderns de cine* (nº 2), pp. 7-16. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31185110/57856688-La-descomposicion-de-la-familia-tradicional-en-el-cine-espanol-de-la-Transicion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1482166887&Signature=ttvJwO19qILu5LqF5OM1byR9fG8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_descomposicion_de_la_familia_tradicio.pdf [Fecha actualizada de consulta: 19-12-2016]

González Manrique, M. J. (2010). El modelo educativo religioso en el cine español de la transición. *Revista de antropología experimental* (nº extra 10), pp. 149-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513376> [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* (nº 15), pp. 227-246. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf [Fecha actualizada de consulta: 15-09-2016]

Gonzalo Navarro, M. B. (2014). Cine: un método de modelado y aprendizaje vicario para el desarrollo personal de personas con diversidad funcional. *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, Vol. 2 (nº 20), pp. 105-116.

Gordillo Álvarez, I. (2006). El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo. *Comunicación* (nº 4), pp. 207-222. Recuperado de: http://revistacomunicacion.org/pdf/n4/articulos/el_dialogo_intercultural_en_el_cine_espanol_contemporaneo_entre_el_estereotipo_y_el_etnocentrismo.pdf [Fecha actualizada de consulta: 11-12-2016]

Gordillo Álvarez, I. (2008). La coherencia de la disgregación en el cine posmoderno: un viaje intercontinental a través de universos fílmicos fragmentados. *Frame: revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación* (nº 3), pp. 142-153. Recuperado de: <http://fama2.us.es/fco/frame/frame3/estudios/1.10.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Goyes Narváez, J. C. (2012). El espectador y la identificación cinematográfica. Los niños del cielo de Majid Majidi como fondo. *Poliantea*, Vol. 8 (nº 15), pp. 119-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784540> [Fecha actualizada de consulta: 24-06-2016]

Gozálvez, V. & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, Vol. XXI (nº 42), pp. 129-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4525753> [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Grañeras Pastrana, M., Vaíllo Rodríguez, M. & González Perrino, J. M. (2009). Educación: la mejor receta contra la violencia machista. *Crítica*, Vol. 59 (nº 960), pp. 54-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2939378> [Fecha actualizada de consulta: 09-09-2016]

Guarinos, V. (2008). Mujer en Constitución: la mujer española en el cine de la Transición. *Quaderns de cine* (nº 2) pp. 51-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723193> [Fecha actualizada de consulta: 07-12-2016]

Guarinos, V. (2011). La edad adolescente de la mujer. Estereotipos y prototipos audiovisuales femeninos adolescentes en la propuesta de Disney Channel. *Revista Comunicación y Medios* (nº 23), pp. 37-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242882> [Fecha actualizada de consulta: 31-10-2016]

Guillamet, J. (2015). El regreso de la monarquía y la transición a la democracia en España (1975-78). Los apoyos de la prensa británica. *Revista internacional de Historia de la Comunicación* (nº 4), pp. 52-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5139633> [Fecha actualizada de consulta: 09-09-2016]

Gutiérrez Koester, I. (2013). "Spain is different". Auto y heteroestereotipos germanoespañoles en la producción cinematográfica de la España franquista. *Revista de filología alemana* (nº 21), pp. 149-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155656> [Fecha actualizada de consulta: 20-09-2016]

Gustavo Motta, C. (2014). El discurso visual. *Virtualia* (nº 29), pp. 1-3. Recuperado de: <http://eol.org.ar/virtualia/029/Ficciones-y-semblantes/PDF/El-discurso-visual.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 10-08-2016]

Gutiérrez Moar, M. C., Valero Iglesias, L. F. & Pereira Domínguez, M. C. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la educación* (nº 18), pp. 229-260. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092687> [Fecha actualizada de consulta: 12-09-2016]

Gutiérrez San Miguel, B. (1999). La investigación cinematográfica desde la interdisciplinariedad. *Comunicar* (nº 13), pp. 209-219. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229994> [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

Goyeneche-Gómez, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra Clave*, Vol. 15 (nº 3), pp. 387-414. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4190772> [Fecha actualizada de consulta: 20-07-2016]

Hernández Burgos, C. (2015). La dictadura en los rincones: la historiografía del Franquismo y la perspectiva local. *Historia Actual Online*, Vol. 1 (nº 36), pp. 69-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5099657> [Fecha actualizada de consulta: 20-07-2015]

Hernández Díaz, G. (2005): La educación para los medios en Venezuela. *Revista Comunicación* (nº 131), pp. 6-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959012> [Fecha actualizada de consulta: 09-12-2016]

Hernández Rodríguez, C. E. (2011). Historia de la competencia entre el cine y la televisión. Los efectos de las nuevas tecnologías en la formas de consumir y producir cine en España: la explosión del cine en la televisión y el posible fin de las películas en celuloide. *Revista Mediterránea de Comunicación*, Año 2, pp. 103-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3785821> [Fecha actualizada de consulta: 18-08-2016]

Herp, B. & Pinedo, C. (2015). Animales, médicos del niño ¿Vuestro hijo se aburre en casa? ¿Tiene mal carácter? ¿Es un niño difícil? A vuestro alcance puede haber una solución muy sencilla: darle un animal para que lo cuide. *Integral: Vive mejor en un mundo mejor* (nº 429), pp. 26-31.

Herrador Sánchez, J. A. (2013). Análisis fílmico de los juegos populares y tradicionales. *Fotocinema* (nº 6), pp. 231-268. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218952> [Fecha actualizada de consulta: 02-08-2016]

Herrera Giménez, M., Llor Moreno, C., Maset Campos, P., & Cánovas Belchi, J. T. (2012). Psiquiatría y cine en España durante la transición (1975-1982). *Norte de Salud Mental* (nº 42), pp. 75-78. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3910975> [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Hillesheim, B., Dhein, G., De Lara, L., & Rodrigues da Cruz, L. (2008). Sobre monstruos, cine y cuentos de hadas intertextualidad e infancia. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios* (nº 38). Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero38/monstru.html> [Fecha actualizada de consulta: 10-09-2016]

Huerta Floriano, M. A. & Pérez Morán, E. (2015). Cine y sociedad: la construcción de los personajes masculinos y femeninos en el 'landismo' tardofranquista. *Arbor: Ciencia, pensamiento y Cultura* (nº 773), pp. 2-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202906> [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Hueso Holgado, H. & Cuervo Díaz, F. (2013). Lógica borrosa, subjetividad posmodernista y psicoanálisis. *Norte de Salud Mental* (nº 47), pp. 31-46. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4694742> [Fecha actualizada de consulta: 10-09-2016]

Huhle, R. (2005). De Nüremberg a La Haya: Los crímenes de derechos humanos ante la justicia. Problemas, avances y perspectivas a los 60 años del Tribunal Militar Internacional de Nüremberg. *Análisis político* (nº 55), pp. 20-38. Recuperado de: www.revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/download/46582/47993 [Fecha actualizada de consulta: 21-08-2016]

ladevito, P. (2012). Usos sociales del filme: Notas teórico-metodológicas y reseña de una práctica de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Vol. 2 (nº 1), pp. 66-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4141037> [Fecha actualizada de consulta: 23-08-2016]

Igartua Perosanz, J. J. (2008). Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica. *Escritos de Psicología*, Vol. 2, (nº 1), pp. 42-53. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877969> [Fecha actualizada de consulta: 26-08-2016]

Igartua Perosanz, J. J. (2008). La infancia construida: efectos prosociales y antisociales de los contenidos televisivos. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y Ciencias Sociales* (nº 6), pp. 179-206.

Igartua Perosanz, J. J., & Muñiz Muriel, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción: una investigación empírica. *Comunicación y sociedad*, Vol. 21 (nº 1), pp. 25-51. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2662592> [Fecha actualizada de consulta: 26-08-2016]

Jarabo Torrijos, A. (2012). La construcción de una subcultura de lo juvenil: el surgimiento del teenager. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (nº extra 6), pp. 177-193. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4026188> [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Jaramillo Echeverri, L. G. & Murcia Peña, N. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales* (nº 12). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301314> [Fecha actualizada de consulta: 15-07-2016]

Jarne Modòl, A. (2004). Niños "vergonzantes" y "pequeños rojos": La población marginal infantil en la Cataluña interior del primer franquismo. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (nº 4), pp. 1-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=830070> [Fecha actualizada de consulta: 17-09-2016]

Jarne Modòl, A. (2005). Vencidos y pobres en la Cataluña rural: la subsistencia intervenida en la posguerra franquista. *Historia del presente* (nº 5), pp. 167-186. Recuperado de: <http://www.historiadelpresente.es/sites/default/files/revista/articulos/5/510vencidosy pobresenlacatalunarural.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 22-09-2016]

Kaiser, S. (2010). Escribiendo memorias de la dictadura: Las asignaturas pendientes del cine argentino. *Revista crítica de ciencias sociais* (nº 88), pp. 101-125. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3410931> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Kendall, A. & McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar* (nº 38), pp. 21-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3850213> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

Labanyi, J. (2006). Historias de víctimas: la memoria histórica y el testimonio en la España contemporánea. *Iberoamericana*, Vol. 6 (nº 24), pp. 87-98. Recuperado de: journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/download/906/588 [Fecha actualizada de consulta: 10-09-2016]

Lanza Escobedo, D., Moreno Martín, G., De Diego Pérez, A., Ruz González, C., & Moreno Encinas, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 2 (nº 1), pp. 293-302. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229507> [Fecha actualizada de consulta: 14-09-2016]

La Parra-Casado, D. (2001). Los menores y los mayores imágenes invertidas de las desigualdades por edad. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social* (nº 9), pp. 47-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2735936> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016]

León Rivera-Betancur, J. (2008). El cine como golosina. Reflexiones sobre el consumo de cine en los jóvenes. *Palabra Clave*, Vol. 11 (nº 2), pp. 311-325. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2882023> [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

Lessne, G. & Venkatesan, M. (1989). Reactance Theory in Consumer Research: the Past, Present and Future. *NA-Advances in Consumer Research*, Vol. 16, pp. 76-78. Recuperado de: <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=6884> [Fecha actualizada de consulta: 10-11-2016]

Lomas, C. (1998). Textos y contextos de la persuasión. Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía* (nº 267), pp. 87-101. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2436/3375> [Fecha actualizada de consulta: 30-08-2016]

López, A. M. (2003). La interpretación del franquismo: de los orígenes de la Guerra Civil a la larga duración de la Dictadura. *Studia histórica: Revista de Historia contemporánea* (nº 21), pp. 199-212. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-2087/article/viewFile/5947/5976 [Fecha actualizada de consulta: 23-09-2016]

López Cantos, F. J. (2014). Poética de la alfabetización. *Razón y palabra* (nº 85), pp. 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181407> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

López López, P. (2013). Los crímenes del franquismo y el derecho internacional. *Derecho y Realidad*, nº 20, pp. 279-318. Recuperado de: revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/derecho_realidad/article/download/4866/3958 [Fecha actualizada de consulta: 05-12-2016]

López López, P. (2014). Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional. Conferencia inaugural del *III Congreso Internacional de Derechos Humanos*. Actas del Congreso celebrado el 30-31 de octubre de 2014 en Tunja, Colombia. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/29380/1/CR%C3%8DMENES%20DEL%20FRANQUISMO,%20DERECHO%20Y%20JUSTICIA%20TRANSICIONAL.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 14-09-2016]



López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación* (nº 4). Recuperado: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/933> [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

López Téllez, J. A. & Cuenca García, F. A. (2005). Ficción televisiva y representación generacionalmodelos de tercera edad en las series nacionales. *Comunicar*, Vol. 2 (nº 25). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927606> [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Loscertales Abril, F. (2001). Violencia en las aulas: la visión del cine como espejo social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (nº 41), pp. 115-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118105> [Fecha actualizada de consulta: 19-12-2016]

Loscertales Abril, F. & Núñez, T. (2008). Ver cine en TV: una ventana a la socialización familiar. *Comunicar* (nº 31), pp. 137-143. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729100> [Fecha actualizada de consulta: 13-07-2016]

Luengo Teixidor, F. J. & Delgado Cendagortagarza, A. (2006). El árbol de Gernika: Vicisitudes del símbolo foral de los vascos. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* (nº 15), pp. 23-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2214027> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Maiorano, J. L. (2003). Los Observatorios de Derechos Humanos como instrumentos de fortalecimiento de la sociedad civil. *Revista Probidad*, nº 24, pp. 1-5. Recuperado de: <http://ww.revistaprobidad.info/024/004.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 18-07-2016]

Mancina Chávez, R., & Nogales Bocio, A. I. (2012). El cine infantil en España. Descripción del contexto y estudio de casos. *Razón y Palabra* (nº 78), pp. 1-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820151> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Manrique Arriba, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, nº 7. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 22-08-2016]

Mariño Díaz, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, Vol. 3 (nº 5), pp. 187-207. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4237900> [Fecha actualizada de consulta: 30-08-2016]

Martí Saldes, M. (2005). La investigación empírica aplicada a la producción de ficción televisiva: propuesta de metodologías experimentales. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, nº 4, pp. 1-10. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Formats/article/view/257337/344428> [Fecha actualizada de consulta: 23-08-2016]

Martín Pallín, J. A. (2008). No se puede enterrar el olvido. *Tribuna*, pp. 1-4. Recuperado de: <http://www.juecesdemocracia.es/pdf/Nosepuedeenterrarelolvido.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 15-07-2016]

Martín Cillero, F. (2001). Un ejemplo de análisis cinematográfico. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (nº 4). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195874> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016]

Martínez, A. & Merlino, A. (2006). Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles. *Comunicar* (nº 6), pp. 125-130. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1267/b15280196.pdf?sequen> [Fecha actualizada de consulta: 16-07-2016]

Martínez, R. A. (2009). Negotiating Darwin. The Vatican confronts evolution (1877-1902): autocrítica. *Anuario de Historia de la Iglesia* (nº 18), pp. 85-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2958581> [Fecha actualizada de consulta: 02-08-2016]

Martínez-Cabeza, M., & Espinola Rosillo, M. (2012). Suspense, culpa y cintas de vídeo. Caché/Escondido de Michael Haneke. *Icono 14*, Vol. 10 (nº 1), pp. 149-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957082> [Fecha actualizada de consulta: 09-09-2016]

Martínez Cuesta, F. J. & Alfonso Sánchez, J. M. (2013). Tardes de enseñanza y parroquia: el adoctrinamiento de las niñas en la España franquista a través de las revistas Bazar y Tin Tan (1947-1957). *El futuro del pasado* (nº 4), pp. 227-253. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4260546> [Fecha actualizada de consulta: 02-01-2017]

Martínez de Morentin de Goñi, J. A., Medrano Samaniego, M. C. & Pindado, J. (2016). La alfabetización mediática en la adolescencia: empatía con personajes televisivos y percepción de valores. En C. González Barberá & M. Castro Morera (Dir.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Actas del Congreso celebrado del 28 al 30 de junio de 2016 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. (p. 43). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5628124> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]



Martínez Gálvez, J. C. (2012). Algunas precisiones en torno a la violencia franquista. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (nº 10), pp. 1-13. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/10/dossier/10d013.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 08-09-2016]

Martínez Pérez, N. (2011). Modelos de masculinidad en el cine de la Transición: José Sacristán. *Icono 14*, Vol. 9 (nº 3), pp. 275-293. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3963274> [Fecha actualizada de consulta: 07-12-2016]

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar* (nº 18), pp. 77-83. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_2/nr_583/a_8002/8002.pdf [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar* (nº 20), pp. 45-52. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1119/b15232736.pdf?sequence=1> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar* (nº 35), pp. 53-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291236> [Fecha actualizada de consulta: 03-01-2017]

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies. *Ciênc. saúde coletiva*, Vol. 17(nº 3), pp. 613-619. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 05-01-2017]

Marzal Felici, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar* (nº 29), pp. 63-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393033> [Fecha actualizada de consulta: 29-12-2016]

Masip Pallejá, J. & Herrero Alonso, M. C. (2015). Nuevas aproximaciones en detección de mentiras I. antecedentes y marco teórico. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 36 (nº 2), pp. 83-95. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122198> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Mateos, A. (2008). El franquismo durante los años cincuenta: Oposición y protesta social. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V* (nº 20), pp. 225-227. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936137> [Fecha actualizada de consulta: 27-09-2016]

- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* (nº 27), pp. 267-298. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/El1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf [Fecha actualizada de consulta: 04-01-2017]
- Medina De La Viña, E., & Fernández-García, J. (2014). Nuevo cine español: cine, cine, cine, más cine, porfavor. *Fonseca: Journal of Communication*, Vol. 9 (nº 9), pp. 85-117. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/12243/12595> [Fecha actualizada de consulta: 17-10-2016]
- Medina Seminario, M. E. & Vásquez Arana, C. A. (2011). Los crímenes de Lesa Humanidad y su juzgamiento. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, Vol. 9 (nº 8), pp. 107-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157838> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]
- Mendizábal de la Cruz, N. (2011). Lingüística, semiótica y cine: perspectivas de estudio e investigación. *Espéculo: Revista de estudios literarios* (nº 47), p. 31. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/semiocine.html> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016].
- Merchán, E. R. (2001). Raíces de una generación. Cine español 1982-1999. *Área Abierta* (nº 1), pp. 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1354461> [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]
- Metz, C. (1964). Le cinéma: langue ou langage? *Communications, Recherches sémiologiques*, Vol. 4 (nº 1), pp. 52-90. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1028 [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]
- Mier Hernández, A., & Rodríguez Argüelles, S. (2011). La trata de niños y niñas: estado de la situación actual. *Nova et Vétera*, Vol. 20 (nº 64), pp. 195-210. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897635> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]
- Molero Pintado, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de educación*, nº Extra 1.
- Molina Rodríguez-Navas, P., Simelio i Solà, N. & Ibarz Gelabert, J. (2013). Televisión, cine y publicidad, fuentes de conocimiento del pasado y del presente. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18 (nº especial diciembre), pp. 461-471. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44342/41900> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

Moncó Rebollo, B. (1992). Identidad y estereotipos. *Anales de la Fundación Joaquín Costa* (nº 9), pp. 67-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=105088> [Fecha actualizada de consulta: 12-01-2017]

Monjas Casares, M. I. & Arranz Moro, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad: veinticinco películas de la última década. *Revista de Medicina y Cine*, Vol. 6 (nº 2), pp. 55-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3672065> [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Montero Díaz, J. & Paz Rebollo, M. A. (2013). Historia audiovisual para una sociedad audiovisual. *Historia crítica* (nº 49), pp. 159-183. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923973> [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Montero-Díaz, J. & Fernández-Ramírez, L. (2015). La experiencia de la guerra en la pantalla: el desembarco en la playa de Omaha de Saving Private Ryan. *Palabra Clave*, Vol. 18 (nº 1), pp. 83-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5243105> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2016]

Moral Martín, F. J. (2012). Los perdedores de la guerra civil en el reciente cine biográfico español: de la historia a la memoria. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, Vol. 17 (nº 32), pp. 171-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020313> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Morales García, G. (2006). Michel Maffesoli y la razón sensible: una argumentación postmoderna. *Revista ABRA*, Vol. 26 (nº 35), pp. 125-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4792272> [Fecha actualizada de consulta: 12-01-2017]

Morduchowicz, R. (1999). La educación para los medios es una educación para la democracia. *Comunicar* (nº 13), pp. 117-122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229978> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]

Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social* (nº 6), pp. 187-201. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=748992> [Fecha actualizada de consulta: 06-09-2016]

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos: Revista de educación* (nº 4), pp. 53-77. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209682> [Fecha actualizada de consulta: 27-08-2016]

Navarrete Cardero, J. L., Pérez Rufí, J. P., & Gómez Pérez, F. J. (2014). El pensamiento abductivo como fundamento ontológico de los videojuegos. *Icono 14*, Vol. 12 (nº 2), pp. 416-440. Recuperado de: <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/670/499> [Fecha actualizada de consulta: 01-11-2016]

Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 8, pp. 167-180. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87427> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]

Nicolás Messeguer, M. (2013). Criaturas de la Guerra. Memorias traumáticas de la Guerra Civil en el cine español contemporáneo. *Aletria: Revista de estudios de Literatura* (nº 2), pp. 47-63. Recuperado de: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/4672/4928 [Fecha actualizada de consulta: 25-09-2016]

Núñez Díaz-Balart, M. (2001). La infancia «redimida»: el último eslabón del sistema penitenciario franquista. *Historia y Comunicación Social* (nº 6), pp. 137-148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=748990> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática. Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. *Comunicar* (nº 49), pp. 29-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5657975> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]

Ocón Domingo, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social* (nº 19), pp. 113-131. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0606110113A/7564> [Fecha actualizada de consulta: 27-07-2016]

Oliver Expósito, D. (2011). La vida del maquis: la resistència al franquisme en la memòria col·lectiva. *Millars: Espai i història* (nº 34), pp. 291-306. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Millars/article/viewFile/260101/347284> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]

Oliver Olmo, P. (2004). El franquismo en Castilla-La Mancha. CLM. Castilla-La Mancha. *La Tierra del Quijote* (nº 33), pp. 38-43. Recuperado de: <http://blog.uclm.es/pedrooliver/files/2013/01/FranquismoCLM.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Oropesa, S. A. (2005). Identidad andaluza en *Eres mi héroe* (2003) de Antonio Cuadri. *Espéculo: Revista de estudios literarios* (nº 31). Recuperado de:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/miheroe.html> [Fecha actualizada de consulta: 13-01-2017]

Ortigosa López, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación* (nº 29), pp. 157-178. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284130> [Fecha actualizada de consulta: 22-08-2016]

Palacio, M. (2007). Estudios culturales y cine en España. *Comunicar* (nº 29), pp. 69-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393035> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Palao Errando, J. A. (2007). Alfasecuencialización: la enseñanza del cine en la era del audiovisual. *Comunicar* (nº 29), pp. 87-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393050> [Fecha actualizada de consulta: 12-08-2016]

Palao Errando, J. A. (2011). Análisis fílmico y cultura digital. *adComunica: revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación* (nº 2), pp. 237-240. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4081400> [Fecha actualizada de consulta: 12-08-2016]

Palomares, J. (2012). Literatura y poder: una interpretación en clave simbólica de Los girasoles ciegos. *Impossibilia* (nº 3), pp. 136-149. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904993> [Fecha actualizada de consulta: 18-09-2016]

Pantoja Chaves, A. (2011). El franquismo a través del cine de la transición y la democracia. Un cruce de visiones entre la modernidad y la memoria. *O Olho da História* (nº 17), pp. 1-14. Recuperado de: <http://oolhodahistoria.org/n16/artigos/antoniop.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 24-07-2016]

Parejo Jiménez, N. (2009). Reflexiones sobre el cine y la fotografía social en Ciudad de Dios. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social* (nº 16), pp. 21-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099746> [Fecha actualizada de consulta: 14-12-2016]

Parejo Jiménez, N. (2010). La memoria fotográfica. Memento. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación* (nº 19), pp. 117-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3442093> [Fecha actualizada de consulta: 14-12-2016]

Párraga Pavón, C. (2010). Educación durante el Franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Vol. 11, nº 1-16.

Pastor, B. M. (2011). La bella y la bestia en el cine laberíntico de Guillermo del Toro: *El espinazo del diablo* (2001) y *El Laberinto del Fauno* (2006). *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Vol. 187 (nº 748), pp. 391-400. Recuperado de:

arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/1310/1319 [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

Pastrana, P. (1999). José Luis Cuerda: un cineasta en libertad. *Añil: Cuadernos de Castilla - La Mancha* (nº 19), pp. 62-65.

Paulino Ayuso, J. (2009). Los dramas de la conciencia y la memoria. *Anales* (nº 21), pp. 11-38. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11515/1/ALE_21_01.pdf [Fecha actualizada de consulta: 20-09-2016]

Payà Rico, A. (2010). La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano. *Cabás* (nº 4), pp. 1-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3435948> [Fecha actualizada de consulta: 07-09-2016]

Peinado Gil, P. (2008). La memoria de la guerrilla antifranquista como conflicto. *Entelequia: revista interdisciplinar* (nº 7), pp. 197-216. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723696> [Fecha actualizada de consulta: 17-03-2015]

Peláez López, J. V. & Tomasoni, M. (2011). Cine y Guerra civil: El conflicto que no termina. *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea* (nº 7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3726040> [Fecha actualizada de consulta: 06-09-2016]

Peralta Ferreyra, I. & Martínez-Salanova Sánchez, E. (2014). De «El pequeño salvaje», de Truffaut, al Doctor Itard. De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 3 (nº 2), pp. 85-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754830> [Fecha actualizada de consulta: 04-10-2016]

Perceval, J., & Tejedor Calvo, S. (2008). Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar* (nº 30), pp. 155-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553233> [Fecha actualizada de consulta: 01-11-2016]

Perceval, J., & Fornieles Alcaraz, J. (2008). Confucio contra Sócrates: la perversa relación entre la investigación y la acreditación. *Anàlisi* (nº 36), pp. 213-224. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n36/02112175n36p213.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 01-11-2016]

Pérez, S. (2011). *¿Qué pasa, mamá? La representación de la infancia de la post-guerra civil española en Los girasoles ciegos (relato y película)*. En R. Macciuci / (Dir.). *Diálogos Transatlánticos. Memoria del II Congreso Internacional de Literatura y Cultura españolas Contemporáneas*. Actas del Congreso Vol. III: Literatura, arte, cine, otros medios: diálogos, cruces y convergencias en 2011, pp. 1-8. Recuperado

de: <http://www.aacademica.org/000-042/26.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 17-09-2016]

Pérez Franco, N. (2010). La intertextualidad en el cine de Álex de la Iglesia: el caso del cómic. *Fotocinema* (nº 1), pp. 39-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655095> [Fecha actualizada de consulta: 02-09-2016]

Pérez Gómez, M. A. (2010). Tómbola como paradigma del cine con niño español. *Frame* (nº 6), pp. 146-158. Recuperado de: <http://fama2.us.es/fco/frame/frame6/estudios/1.8.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 21-09-2016]

Pérez Rufi, J. P. (2008). El análisis actancial del personaje: una visión crítica. *Espéculo: revista de estudios literarios* (nº 38). Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/modactan.html> [Fecha actualizada de consulta: 05-09-2016]

Pérez Rufi, J. P. (2010). Estereotipos y cine de género en Kubrick. *Espéculo: revista de estudios literarios* (nº 46). Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero46/kubrick.html> [Fecha actualizada consulta: 06-09-2016]

Pérez Luján, D., Vergel Expósito, A. E. & Rodríguez García, C. E. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 42 (nº 1) Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/1450Perez.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, Vol. 1 (nº 3), pp. 1-42. Recuperado de: www.academia.edu/download/31156298/A.Contenido.pdf [Fecha actualizada de consulta: 14-07-2016]

Pierre Murray, K. (2011). Niñez, adolescencia, publicidad y alfabetización mediática. *Revista Reflexiones*, Vol. 90 (nº Extra 1), pp. 125-131. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4796679> [Fecha actualizada de consulta: 13-10-2016]

Plata Santos, M. A. (2009). La pregunta: dispositivo pedagógico para la construcción de saber y conocimiento. *Revista Cuadernos de Psicopedagogía* (nº 6). Recuperado de <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/544> [Fecha actualizada de consulta: 03-12-2016]

Plata Santos, M. A. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Praxis & Saber*, Vol. 2 (nº 3), pp. 139-

172. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4237708> [Fecha actualizada de consulta: 03-12-2016]

Poloniato, A. (1980). Mensajes retóricos: los estereotipos dominantes. *Cuadernos de Comunicación* (nº 57), pp. 49-58.

Ponce Alberca, J., & Sánchez González, I. (2012). No solo represión. Dictadura franquista, conceptos históricos y categorías morales. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (nº 10), pp. 1-15. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/10/dossier/10d004.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 10-10-2016]

Porras Ferreyra, J. (2008). El cine como instrumento de reinterpretación histórica en períodos de transición democrática. *Revista de Ciencias Sociales* Vol. IV (nº 122), pp. 89-101. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/viewFile/9877/9298> [Fecha actualizada de consulta: 18-07-2016]

Porto Pedrosa, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 4 (nº 2), 55-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524088> [Fecha actualizada de consulta: 02-09-2016]

Prieto Borrego, L. (2009-2010). Los últimos de Sierra Blanca: resistencia y supervivencia durante la Guerra Civil y el primer franquismo. *Cilniana: Revista de la Asociación Cilniana para la Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural* (nº 22-23), pp. 39-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313865> [Fecha actualizada de consulta: 27-08-2016]

Puche-Gil, J. (2013). Las reparaciones económicas de la democracia por privación de libertad durante la dictadura franquista: otra fuente para investigar la represión de estado del franquismo. *Historia Actual Online* (nº 31), pp. 79-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4278011.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 22-09-2016]

Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción* (Año 32), nº Especial 8, pp. 519-538. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21550/21358> [Fecha actualizada de consulta: 04-11-2016]

Querol, M. (2007). La libertad de ser ¿la libertad o las libertades? *Revista de Neuro-Psiquiatría* Vol. 70 (nº 1-4), pp. 25-40. Recuperado de: <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RNP/article/viewFile/1613/1641> [Fecha actualizada de consulta: 18-07-2016]

Quezada Figueroa, A. (2013). El cine como medio de reflexión moral: El espectador fotogénico. *Conceptos: revista de filosofía*, Vol. 5 (nº 3), pp. 8-25. Recuperado de: ojs.udc.edu.co/index.php/conceptos/article/download/552/463 [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Rajas Fernández, M. (2005). Introducción al análisis retórico del texto fílmico. *Icono* 14, Vol. 3 (nº 2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317762> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016]

Ramírez Alvarado, M. M. (2005). La imagen de la infancia: aspectos iconográficos. *Comunicar* (nº 24), pp. 129-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113968> [Fecha actualizada de consulta: 10-10-2016]

Ramírez de la Piscina, T., Zarandona, E., Basterretxea, J. I. & Idoiaga, P. (2006). Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas. *Zer: Revista de Estudios en Comunicación*, Vol. 11 (nº 21), pp. 177-201. Recuperado de: www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/download/3732/3362 [Fecha actualizada de consulta: 23-08-2016]

Ramos, V. (2007). La represión franquista en el archivo histórico del PCE. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (nº 7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245270> [Fecha actualizada de consulta: 21-09-2016]

Read, J., Hammersley, P. & Rudegear, T. (2015). ¿Por qué, cuándo y cómo preguntar sobre el abuso infantil? *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente* (nº 26), pp. 9-21.

Rebollo, E. (1994). El cine, fuente de memoria. *Prisma* (nº 2), pp. 180-187.

Redondo Neira, F. (2014). Escrituras fílmicas en el escenario de la Transición. En torno a la legitimidad de la lucha armada. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 19, pp. 341-350. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897493> [Fecha actualizada de consulta: 20-08-2016]

Regalado de Hurtado, L. (2007). La función social de las humanidades: un antiguo y nuevo desafío. *Summa Humanitatis: revista interdisciplinaria del Departamento de Humanidades*, Vol. 1 (nº 1), pp. 1-14. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/2312/2261 [Fecha actualizada de consulta: 05-12-2016]

Reia-Baptista, V. (2010). Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa. *Comunicar* (nº 35), pp. 10-13. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291183> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Reia-Baptista, V. (2012). La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar* (nº 39), pp. 81-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013458> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo*, Vol. 6 (nº 2), pp. 169-183. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393271> [Fecha actualizada de consulta: 05-12-2016]

Rodero, J. (2015). ¿Un cuento de hadas subversivo o conservador?: Monstruos, autoridad e insumisión. En el Laberinto del Fauno de Guillermo del Toro. *Brumal: Revista de Investigación sobre lo Fantástico*, Vol. 3 (nº 2), pp. 35-54. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/brumal.209> [Fecha actualizada de consulta: 19-07-2016]

Rodríguez, M. S. (2015). El cine de ficción sobre la Guerra Civil sí construyó una nueva mirada durante la Transición. *Área Abierta*, Vol. 15 (nº 3), pp. 45-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270468> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2016]

Rodríguez Fuentes, C. (2011). Cinematografía e identidad. *Fotocinema* (nº 3), pp. 76-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3748293> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Rodríguez Hoyos, C., & Manrique Solana, R. (2015). Perturbando mentes: el cine como herramienta de transformación personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 1. (nº 29), pp. 109-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5132310> [Fecha actualizada de consulta: 29-08-2016]

Rodríguez Mateos, A. (2006). NO-DO: La imagen política del régimen franquista. *DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário* (nº 1), pp. 184-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000693> [Fecha actualizada de consulta: 13-08-2016]

Rodríguez Merchán, E. (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. *Comunicar* (nº 29), pp. 13-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392926> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Rodríguez Milhomens, G. (2010). Reflexiones sobre el investigar. *Dixit* (nº 12), pp. 20-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5682204> [Fecha actualizada de consulta: 04-12-2016]

- Rodríguez Rosell, M. del M., Berlanga Fernández, I. & Sedeño Valdellós, A. (2013). Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, (nº Especial Noviembre), pp. 703-712. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44273/41837> [Fecha actualizada de consulta: 08-12-2016]
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia en Seminario Internacional *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*, celebrado el 29 y 30 de agosto en Santo Domingo, (pp. 1-22). Recuperado de: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf [Fecha actualizada de consulta: 16-01-2017]
- Rodríguez Tranche, R. (2009). I. La période de la Transition: 1975-1982. Mémoire et témoignage dans le cinéma de Jaime Camino. De La vieja memoria (1977) à Los niños de Rusia (2001). *CinémAction* (nº 130), pp. 45-51.
- Rondina, G., & Angelucci, M. S. (2012). El uso del cine en la enseñanza universitaria. *Ars Boni et Aequi*, Vol. 8 (nº 1), pp. 171-201. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3806892> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]
- Rosas Mantecón, A. (2003). Cine y Patrimonio: el derecho a la diversidad. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Vol. 11 (nº 42), pp. 74-75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=297721> [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]
- Rosentone, R. A. (2005). La historia en imágenes/la historia en palabras: Reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. "Forum" de *The American Historical Review*, Vol. 93 (nº 5), diciembre 1988 pp. 1173-1185. Traducción actual de Leandro Sanz, recuperada de: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier5.pdf [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]
- Rubí Barquero, J. A. (2012). Educando con medios alternativos. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16 (nº 1), pp. 57-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975702> [Fecha actualizada de consulta: 11-09-2016]
- Rueda Laffond, J. C. & Chicharro Merayo, M. M. (2004). La representación cinematográfica: una aproximación al análisis socio histórico. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación* (nº 11-12), pp. 427-450. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1004355> [Fecha actualizada de consulta: 06-09-2016]

Ruiz Carnicer, M. Á. (1993). El aparato falangista ante la caída de los fascismos. Fet-Jons en 1945. *Spagna contemporanea* (nº 4), pp. 127-141.

Ruiz Carnicer, M. Á. (1997). Violencia, represión y adaptación. Fet-Jons (1943-1945). *Historia contemporánea* (nº 16), pp. 183-200.

Ruiz del Olmo, F. J. (2010). Lenguaje e identidad colectiva en Buñuel. Propaganda en el filme «España 1936». *Comunicar* (nº 35), pp. 69-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291564> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Ruiz del Olmo, F. J. (2012). El cine ante las transformaciones tecnológicas y los flujos comunicativos globales. *Icono 14*, Año 10, Vol. 1, pp. 01-07. Recuperado de: icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/download/486/349 [Fecha actualizada de consulta: 20-09-2016]

Ruiz García, M., & Castillo Algarra, J. (2004). La influencia de los medios de comunicación en las imágenes femeninas: actitudes, hábitos y comportamientos de las mujeres con respecto a la belleza y el cuerpo. *Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista* (nº 3), pp. 89-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1429459> [Fecha actualizada de consulta: 31-10-2016]

Ruiz Muñoz, M. J. (2008). Argumentos, personajes y escenarios para la reelaboración de la imagen de Andalucía en el cine (1975-2006). *Palabra Clave*, Vol. 11 (nº 1), pp. 123-139. Recuperado de: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/sabana/index.php/palabraclave/article/view/1419/1730> [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Ruiz Muñoz, M. J. (2008). Fuentes de carne y hueso para la investigación cinematográfica. La actividad alternativa de la Transición española contada por sus protagonistas. *Anagrama: Rumbos y sentidos de la comunicación*, Vol. 6 (nº 12), pp. 155-169. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4851609> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]

Ruiz Muñoz, M. J. (2012). El cine alternativo como instrumento de cambio durante la transición española. Función política, social y cultural de los cine clubs y los festivales. *Razón y palabra* (nº 80), pp. 1-17. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/10_Ruiz_M80.pdf [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Ruiz Rosendo, L. (2006). Frágiles (2005): un caso de osteogénesis imperfecta. *Med Cine* (nº 2), pp. 51-55. Recuperado de: <http://revistamedicinacine.usal.es/es/volumenes/volumen2/num2/163> [Fecha actualizada de consulta: 05-06-2016]

Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar* (nº 3), pp. 74-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/635416.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 17-08-2016]

Ruiz Vallejo, F. (1995). Cine, educación y valores. *Educación*, Vol. IV (nº 8), pp. 197-200.

Ruiz-Vargas, J. M. (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista, *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (nº 6), pp. 1-39. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d012.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 08-12-2016]

Ruiz-Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “memoria histórica”. Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar: Monográfico* (nº 7), pp. 53-74. Recuperado de: <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e07a02.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 22-06-2015]

Saborido, J. (2014). Julio Aróstegui y la transición a la democracia en España. *Hispania Nova: Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en castellano. Segunda Época* (nº 12), pp. 1-17. Recuperado de: hosting01.uc3m.es/Erevistas/index.php/HISPNOV/article/download/1881/890 [Fecha actualizada de consulta: 01-08-2016]

Salas, T. (2010). La construcción del personaje en *Las ratas* de Miguel Delibes. *Espéculo. Revista de estudios literarios* (nº 45). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268078> [Fecha actualizada de consulta: 05-09-2016]

Sánchez Alarcón, M. I. (1999). El cine, instrumento para el estudio de la enseñanza de la Historia. *Comunicar* (nº 13), pp. 159-164. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229985> [Fecha actualizada de consulta: 19-09-2016]

Sánchez Alarcón, M. I. (2010). Las películas folclóricas como manifestaciones más características del cine musical en España. *Fotocinema* (nº 1), pp. 23-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655088> [Fecha actualizada de consulta: 18-05-2016]

Sánchez-Biosca, V. (2005). NO-DO, icono del franquismo. *Letra internacional* (nº 88), pp. 29-38.

Sánchez Carrero, J. (2015). España. Entrevista a Jacqueline Sánchez Carrero. Los niños entran en la formación del cine si juntamos la parte técnica y la del lenguaje audiovisual con la del espectador crítico. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 4 (nº 2), pp. 75-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148018> [Fecha actualizada de consulta: 27-07-2016]

Sánchez Carrero, J. & Caldeiro Pedreira, M. C. (2015). 'El autor del mensaje'. Píldoras audiovisuales educativas 'El monosabio'. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 4 (nº 2) pp. 113-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148010> [Fecha actualizada de consulta: 27-05-2016]

Sánchez Corral, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. *Cauce: Revista de filología y su didáctica* (nº 26), pp. 469-490. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086900> [Fecha actualizada de consulta: 12-12-2016]

Sánchez Hernández, M. E. (2012). Aritmética del filme hacia un modelo de representación gráfica del análisis cinematográfico. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales* (nº 10), pp. 1587-1596. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998806> [Fecha actualizada de consulta: 28-11-2016]

Sánchez Moreno, A. B. (2009). El cine/cuento animado o la ruptura del modelo clásico. *Área Abierta* (nº 24), pp. 1-10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3112282> [Fecha actualizada de consulta: 04-09-2016]

Sánchez Noriega, J. L. (2012). Construcciones filmicas de personajes históricos en el cine español (2000-2010). *Comunicación y Sociedad*, Vol. XXV (nº 2), pp. 57-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4461954> [Fecha actualizada de consulta: 02-09-2016]

Sánchez Noriega, J. L. (2012). Compromiso y creatividad artística en el realismo de Montxo Armendáriz. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación* (nº 21), pp. 185-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16823120010> [Fecha actualizada de consulta: 02-09-2016]

Sánchez Noriega, J. L. (2015). La dialéctica realidad/fabulación en el discurso fílmico de Gutiérrez Aragón. *Área Abierta*, Vol. 15 (nº 3), pp. 33-43. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n3.48598 [Fecha actualizada de consulta: 03-09-2016]

Sangro Colón, P. (2008). El cine en el diván teoría filmica y psicoanálisis. *Revista de Medicina y Cine*, Vol. 4 (nº 1), pp. 4-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038518> [Fecha actualizada de consulta: 12-09-2016]

Sangro Colón, P. (2015). Rememoración histórica en el documental de entrevista de la Transición española. *Área Abierta*, Vol. 15 (nº 3), pp. 19-31. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n3.48615 [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Saniz-Balderrama, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto cero*, Vol. 13 (nº 16), pp. 91-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4218/421839608011.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 25-09-2016]

Sedeño Valdellós, A. (2002). Música e imagen en el aula. *Comunicar* (nº 18), pp. 137-142. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=232483> [Fecha actualizada de consulta: 07-12-2016]

Sedeño Valdellós, A. (2011). Cine y medios audiovisuales ante la globalización. *Encuentros*, Vol. 9 (nº 1), pp. 11-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049574> [Fecha actualizada de consulta: 07-12-2016]

Sedeño Valdellós, A. (2013). Cine sin autor como pedagogía crítica audiovisual: bases teóricas, antecedentes y postura crítica. *Communication Papers*, Vol. 2 (nº 2), pp. 91-97. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/communication/article/download/276473/364396 [Fecha actualizada de consulta: 14-09-2016]

Seguin, J. C. (1993). El niño en la Guerra Civil española: Del documental a la ficcionalización. *Film-Historia*, Vol. 3 (nº 1-2), pp. 149-156. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12184/14940> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]

Seguin, J. C. (2015). Deslizamientos progresivos del placer: del S al X en el cine español (el caso de Jesús Franco). *Área Abierta*, Col. 15 (nº 3), pp. 69-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270470> [Fecha actualizada de consulta: 26-11-2016]

Sevillano Calero, F. (2003). La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática. *Ayer* (nº 52), pp. 297-320. Recuperado de: http://memoriarecuperada.ua.es/wp-content/uploads/2012/10/3.1.2_Ayer_No_522003.pdf [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Simón Sanjurjo, J. A. (2012). Fútbol y cine en el franquismo: la utilización política del héroe deportivo en la España de Franco. *Historia y Comunicación Social* (nº 17), pp. 69-84. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40599 [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Slepoy Prada, C. (2013). No dejaremos el franquismo en paz. El principio de jurisdicción universal y su aplicación en la persecución de responsables de crímenes contra la humanidad. *Viento sur: Por una izquierda alternativa* (nº 126), pp. 43-50.

Sonllewa Velasco, M. & Torrego Egido, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la

investigación educativa. *Tendencias pedagógicas*, nº 24, pp. 285-306. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236974> [Fecha actualizada de consulta: 21-08-2016]

Soriano Urban, M. (1994). El rol de los animales de compañía como generadores de apoyo emocional y conductual en niños. *Comunicaciones II Congreso Internacional Congreso Internacional El Hombre y los Animales de Compañía*, celebrado en Barcelona en 1993, (pp. 21-72).

Soto Romero, M. (2008). Educar la mirada y la escritura audiovisual. *Comunicar* (nº 31).

Sotomayor Sáez, M. V. (2007). El humor en la literatura infantil del franquismo. *Anales de Literatura Española* (nº 19), pp. 237-251. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2724665> [Fecha actualizada de consulta: 24-08-2016]

Squires, J. S. (2008). Zoophilia and Zoophobia in Miguel Delibes's "Las ratas". *The Modern Language Review*, Vol. 103 (nº 4), pp. 1021-1035. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/20468029> [Fecha actualizada de consulta: 12-07-2016]

Sulbarán Piñeiro, E. (2000). El análisis del film: entre la semiótica del relato y la narrativa fílmica. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (nº 31), pp. 44-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2474953> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Sulbarán Piñeiro, E., Arreaza Camero, E., Avila, R. E., & Márquez, V. (2004). Educación para el uso crítico de los medios audiovisuales en el sistema escolar. *Quórum Académico*, Vol. 1 (nº 2), pp. 136-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994865> [Fecha actualizada de consulta: 09-12-2016]

Tamarit, J. (2012). Los límites de la justicia transicional penal: la experiencia del caso español. *Política Criminal*, Vol. 7(nº 13), pp. 74-93. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/politcrim/v7n13/art02.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 05-12-2016]

Tamayo, G. (2008). Los derechos de las víctimas de la Guerra Civil española y el franquismo en el contexto de la experiencia mundial y las obligaciones internacionales sobre verdad, justicia y reparación. *Entelequia: revista interdisciplinar* (nº 7), pp. 255-271. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723716> [Fecha actualizada de consulta: 06-12-2016]

Terrasa, J. (2004). Les voies dangereuses chemin de fer et enfance maltraitée dans le film "El Bola" d'Achero Mañas. *Cahiers d'études romanes*, Vol. 2 (nº 10), pp. 311-323. Recuperado de: <https://etudesromanes.revues.org/2930?lang=en> [Fecha actualizada de consulta: 25-06-2016]

Thomas i Andreu, J. M. (2008). Los estudios sobre las Falanges (FE de las JONS y FET y de las JONS): revisión historiográfica y perspectivas. *Ayer* (nº 71), pp. 293-318.

Torres Nebreira, G. (2009). Imágenes fílmicas de la España del franquismo. *Anales* (nº 21), pp. 189-212. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017793> [Fecha actualizada de consulta: 30-07-2015]

Tostado Gutiérrez, M. G. (2001). Identidad y discurso narrativo. *Anuario 2000*, pp. 239-258. Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/17-373ubc.pdf [Fecha actualizada de consulta: 29-07-2016]

Trenzado Romero, M. (2000). La construcción de la identidad andaluza y la cultura de masas el caso del cine andaluz. *Revista de estudios regionales* (nº 58), pp. 185-208. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=252855> [Fecha actualizada de consulta: 07-12-2016]

Trenzado Romero, M. (2007). Cine y poder: el cine español y la secularización del discurso público sobre la moral durante la transición y consolidación democrática. *Política y sociedad*, Vol. 44 (nº 3), pp. 71-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575369> [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]

Trujillo de Figarrella, E. (2001). Desarrollo de la actitud científica en niños de edad preescolar. *Anales de la Universidad Metropolitana*, Vol. 1 (nº 2), pp. 187-195. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004985> [Fecha actualizada de consulta: 08-12-2016]

Trujillo Muñoz, G. (1996). Cine eres y en cine te convertirás. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. II (nº 4), pp. 125-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600407> [Fecha actualizada de consulta: 13-07-2016]

Ugalde Lujambio, L., Medrano Samaniego, M. C., & Aierbe Barandiarán, A. (2012). Identificación con personajes cinematográficos discapacitados y valores percibidos: una investigación experimental con universitarios. *Zer: Revista de estudios de comunicación* (nº 32), pp. 187-208. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/viewFile/6570/6000> [Fecha actualizada de consulta: 19-07-2016]

Uria Maqua, I. (1989). El árbol y su significación en las visiones medievales del otro mundo. *Revista de literatura medieval* (nº 1), pp. 103-122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150777> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Valle Flórez, M. M. (2011). Dimensiones de análisis de la investigación en comunicación: hacía el diálogo metodológico. *Revista Luciérnaga - Comunicación*,

vol. 3, nº 5, pp. 39-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529562> [Fecha actualizada de consulta: 13-07-2016]

Vázquez de la Fuente, M. (2010). Análisis Fílmico e Interpretación: Epistemología de los modos de significación. *Cuadernos de Documentación Multimedia* (nº 21), pp. 249-277. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/viewFile/CDMU1010110249A/20748> [Fecha actualizada de consulta: 08-07-2016]

Vidal, N. (2002). Los niños de Rusia: vidas truncadas. *Clío: Revista de historia* (nº 3), p. 14.

Vide Rodríguez, V. (2016). Análisis filosófico y teológico de la mentira desde la teoría de los actos de habla. *Perseitas*, Vol. 4 (nº 2), pp. 153-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5506189> [Fecha actualizada de consulta: 17-11-2016]

Vilaplana, E. (2014). Truffaut i la infancia. *Infància: educar de 0 a 6 anys* (nº 196), pp. 2-4.

Villamil Pineda, M. A. (2009). Fenomenología de la mirada. *Discusiones Filosóficas*, Año 10 (nº 14), pp. 97-118. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v10n14/v10n14a06.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 15-09-2016]

Villarreal, H. (2002). Leni Riefenstahl y el cine de propaganda. *Razón y palabra*, (nº 29). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1226082> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Viyuela Illera, E. (2005). Lo gótico y lo monstruoso en la cinematografía de Tim Burton. *Área Abierta* (nº 10).

Yela Fernández, O. R. (2013). Infancias vulneradas en las guerras de España y Guatemala. *El Futuro del Pasado* (nº 4), pp. 207-226. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4260538> [Fecha actualizada de consulta: 18-08-2016]

Zamora, A. (2010). Perversiones españolas del Holocausto "Tras el cristal" de Agustí Villaronga. *Letras peninsulares*, Vol. 22 (nº 2), pp. 141-157.

Zapata Villegas, V. (1998). Cine, pedagogía e infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 10 (nº 22), pp. 49-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565222> [Fecha actualizada de consulta: 28-05-2016]

Zavala, L. (2010). Cine y literatura. Puentes analogías y extrapolaciones. *Razón y palabra* (nº 71), pp. 1-14. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790195> [Fecha actualizada de consulta: 19-08-2016]

Zavala, L. (2010). El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica. *Revista Casa del Tiempo* (nº 3). Recuperado de: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/30_iv_abr_2010/casa_del_tiempo_elV_num30_65_69.pdf [Fecha actualizada de consulta: 19-08-2016]

Zavala, L. (2012). Tradiciones metodológicas en el análisis cinematográfico. *La Colmena* (nº 74), pp. 9-16. Recuperado de: http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_74/Aguijon/Tradiciones_metodologicas.pdf [Fecha actualizada de consulta: 20-08-2015]

Zubiaur Carreño, F. J. (2005). El cine como fuente de la Historia. *Memoria y Civilización* (nº 8), pp. 205-219. Recuperado de: http://www.cinehistoria.com/el_cine_como_fuente_de_la_historia.pdf [Fecha actualizada de consulta: 20-08-2015]

Zubiaur Gorozika, N. E. (2013). La perversión de la infancia. Ser y Parecer en Pa negre de Agustí Villaronga (2010). *Archivos de la Filmoteca* (nº 72), pp. XIX-XXIX. Recuperado de: <http://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/423> [Fecha actualizada de consulta: 09-07-2016]

Zumalde Arregui, I. (2013). El laberíntico caso del Fauno. A propósito de la identidad nacional de las películas. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, Vol. 18 (nº 34), pp. 195-209. Recuperado de: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer34-10-zumalde.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 15-09-2016]

Zunzunegui, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar* (nº 29), pp. 51-58. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1345/b15282193.pdf?sequence=1> [Fecha actualizada de consulta: 31-08-2016]

3. Fuentes en línea

A Bao A Qu. (2015). *Cine en curso*. Recuperado de: <http://www.cinemaencurs.org> [Fecha actualizada de consulta: 13-11-2016]

Albiñana, R. (2013). *Comunicacioninvisible.net. Directorio de bases de datos relacionadas con los estudios fílmicos*. Recuperado de: <http://www.comunicacioninvisible.net/ci/> [Fecha actualizada de consulta: desde 03-03-2014 hasta 30-12-2014]

Álvarez Suárez, I. *Directoras en el cine español de los noventa: la década prodigiosa*. En Centro Virtual Cervantes [27 de enero de 2011]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/enero_11/27012011_02.htm [Fecha actualizada de consulta: 16-10-2016]

Aranciba, M. *Oskar Gröning: el "contable de Auschwitz", a juicio*. En Periodistas en español [21 de abril de 2014] Recuperado de: <http://periodistas-es.com/oskar-groning-el-contable-de-auschwitz-a-juicio-51345> [Fecha actualizada de consulta: 17-10-2016]

Asociación Cinema.net. *Pensando el cine, cambiando el mundo*. Recuperado de: <http://www.cinemanet.info/> [Fecha actualizada de consulta: 13-09-2016]

Catalan Films & TV. *Base de datos de producciones, profesionales y empresas audiovisuales catalanas*. Recuperado de: <http://www.catalanfilmsdb.cat/es/> [Fecha de consulta: desde 07-04-2014 hasta 20-12-2014]

Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación. (1987-2016). *Grupo Comunicar*. Recuperado de: <http://www.grupocomunicar.com/> [Fecha de consulta: desde 16-04-2014 hasta 17-09-2015]

Congreso de los Diputados. (2003). Constitución Española. Título I. De los derechos y deberes fundamentales - Sinopsis artículo 12. Recuperado de: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=12&tipo=2> [Fecha actualizada de consulta: 27-08-2016]

Cuadri, A. (2015). *Antonio Cuadri, director y guionista de cine y televisión*. Recuperado de: <http://www.antonioquadri.es/> [Fecha actualizada de consulta: 15-11-2016]

Cero en conducta. (2016). *Nos gusta el cine, nos gusta educar*. Recuperado de: <http://ceroenconducta.ning.com/> [Fecha de consulta: desde 04-05-2014 hasta 14-07-2016]

De cine 21. *Portal de cine*. Recuperado de: <http://decine21.com/quienes-somos> [Fecha de consulta: desde 22-03-2014 hasta 29-12-2014]

El Chupete. *El Chupete News. El medio líder de la comunicación infantil*. Recuperado de: <http://www.elchupete.com/blog/2013/05/23/cinescola-el-cine-como-herramienta-de-aprendizaje/> [Fecha actualizada de consulta: 11-10-2016]

Europa Press. *La película 'A serbian film', prohibida por un Juzgado, recibe el premio del público*. En Diario El Mundo [06 de noviembre 2010]. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/11/05/paisvasco/1288966768.html> [Fecha actualizada de consulta: 18-10-2016]

Filmaffinity. *Portal de cine*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/main.html> [Fecha de consulta: desde 30-01-2014 hasta 30-12-2015]

Federación Estatal de Foros por la Memoria. Recuperado de: <http://www.foroporlamemoria.info/> [Fecha actualizada de consulta: 27-10-2016]

Fundación Lumière. (2016). *Fundación Lumière: educando con el cine*. Recuperado de: <http://fundacionlumiere.org/> [Fecha actualizada de consulta: 16-08-2016]

Gancedo, E. *Un director digno de Vargas Llosa*. En Diario de León [21 de mayo de 2013]. Recuperado de: http://www.diariodeleon.es/noticias/cultura/director-digno-vargas-llosa_797236.html [Fecha actualizada de consulta: 28-08-2016]

Huélamo, D. (2015). *Noche de cine*. Recuperado de: <http://www.nochedecine.com/category/cine-2-0/> [Fecha de consulta: desde 04-04-2015 hasta 18-09-2015]

Imdb. (1990-2016). *Portal de cine*. Recuperado de: <http://www.imdb.com/> [Fecha de consulta: desde 05-03-2014 hasta 30-12-2015]

La memoria recuperada. (2016). *La memoria recuperada. Represaliados del franquismo en la provincia de Alicante*. Departamento de Humanidades Contemporáneas Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://memoriarecuperada.ua.es/memoria-historica/recuperacion-de-la-memoria-historica/> [Fecha actualizada de consulta: 25-11-2016]

López Yepes, A. *El cine en la era digital en España e Iberoamérica. Documentación y Bases de Datos*. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Documentación Multimedia. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num11/paginas/at-ei/docubds.pdf> [Fecha actualizada de consulta: 03-10-2016]

Maqua, J. (2012). *Laudatio de Gonzalo Suárez. Gonzalo Suárez: un vendaval de libertad creativa*. Artículo en historiadoresdelcine.es: Asociación Española de historiadores del Cine. Recuperado de: <http://www.historiadoresdelcine.es/index.php/component/content/article/82-medallas/129-laudatio-de-gonzalo-suarez> [Fecha actualizada de consulta: 23-10-2016]

Meseguer, A. *Indignación en Hollywood por la escena de violación de 'El último tango en París'*. En Diario La Vanguardia [05 de diciembre 2016]. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20161205/412402726110/indignacion-hollywood-escena-violacion-el-ultimo-tango-en-paris.html> [Fecha actualizada de consulta: 08-12-2016]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Notas de Prensa de Cine y Audiovisuales [08 de febrero de 2012]. *Proyectos de alfabetización audiovisual*. Recuperado de: http://www.mcu.es/gabineteprensa/mostrarDetalleGabinetePrensaAction.do?prev_la_yout=notasICAA&layout=notasICAA&html=34322013nota.txt&howBack=false&cache=init&language=es [Fecha actualizada de consulta: 27-10-2016]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales. *Base de datos de películas calificadas*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/bbddpeliculas/cargarFiltro.do?layout=bbddpeliculas&cache=init&language=es> [Fecha de consulta: desde 28-01-2014 hasta 30-12-2015]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gestionado por Sociedad Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas, S.A. (SEGITTUR). *Portal de promoción de la cultura de España*. Recuperado de: <http://www.españaesultura.es> [Fecha actualizada de consulta: 10-10-2016]

La Patilla. Soy mamá. *Nueve países en donde los niños se casan*. En Perú.com Inperfectas. Recuperado de: <http://peru.com/2011/11/14/mujeres/soy-mama/nueve-paises-donde-ninos-se-casan-noticia-29559> [Fecha de consulta: 14-11-2014]

Ríos, P. *El fiscal denuncia al director del Festival de Sitges*. En Diario El País [01 de marzo de 2011]. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2011/03/05/cultura/1299279606_850215.html [Fecha actualizada de consulta: 18-09-2016]

Savall, C., & Albalat, J. G. *Un fiscal estudia si hubo delito por proyectar 'A serbian film' en Sitges*. En El Periódico [11 de noviembre de 2010]. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/ocio-y-cultura/fiscal-estudia-hubo-delito-por-proyectar-serbian-film-sitges-586757> [Fecha actualizada de consulta: 19-10-2016]

Savater, F. *Ética por los suelos*. En Fundación para la libertad: El correo [05 de octubre 2013] Recuperado de: <http://paralalibertad.org/etica-por-los-suelos/> [Fecha actualizada de consulta: 16-09-2016]

Sociedad cooperativa Mad. *La Claqueta*. Recuperado de: <http://www.laclaqueta.net/historia.html> [Fecha actualizada de consulta: 20-05-2016]

Morales, M. *El abuso infantil es la primera causa de la esquizofrenia*. En Tendencias Sociales [17 de junio 2006]. Recuperado de: http://www.tendencias21.net/El-abuso-infantil-es-la-primera-causa-de-la-esquizofrenia_a1039.html [Fecha actualizada de consulta: 18-11-2016]

Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html [Fecha actualizada de consulta: 27-10-2016]

Vallet, J. (2014). *Cine archivo. Explotaciones Cinematográficas en Internet*. Recuperado de: www.cinearchivo.net [Fecha de consulta: desde 20-04-2014 hasta 31-12-2015]

4. Normativas legales

España. Orden de 19 de febrero de 1975 por la que se establecen normas de calificación cinematográfica. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 1975, núm. 52, pp. 4313-4314. [Fecha actualizada de consulta: 27-10-2016]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1975/03/01/pdfs/A04313-04314.pdf>

España. Real Decreto-Ley 24/1977 de 1 de abril sobre libertad de expresión. Boletín Oficial del Estado, 12 de abril de 1977, núm. 87, pp. 7928-7929. [Fecha actualizada de consulta: 18-10-2016] Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-9008>

España. Constitución española de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424. [Fecha actualizada de consulta: 26-10-2016]. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

España. Real Decreto 3304/1983 de 28 de diciembre sobre protección a la Cinematografía española. Boletín Oficial del Estado, 28 de diciembre de 1983, núm. 10, pp. 806-809. [Fecha actualizada de consulta: 27-11-2016]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1984-688>

España. Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Boletín Oficial del Estado, 19 de enero de 2008, núm. 17. [Fecha actualizada de consulta: 22-11-2016] Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1720-2007.html

España. Ley 55/2007 de 28 de diciembre del Cine. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312. [Fecha actualizada de consulta: 23-11-2016]. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22439

España. Real Decreto 2062/2008 de 12 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del Cine. Boletín Oficial del Estado, 12 de enero de 2009, núm. 10, pp. 3568-3588 [Fecha actualizada de consulta: 24-11-2016]. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-503>

España. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-9792. [Fecha actualizada de consulta: 25-11-2016] Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

5. Tesis doctorales y tesinas

Fresno Baquero, I. J. (1996). *El cinemascopio de 20th Century Fox: un momento clave en la tecnología, la industria y el arte cinematográfico*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Tesis inédita.

Roig López, O. (2002). *La institución educativa española desde la postguerra hasta la Transición. Iglesia y tecnología*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible en Dialnet (Identificador: <http://hdl.handle.net/10803/5424>)

Silvestre Marco, M. (2007). *La imagen de la preadolescente y su representación en el arte*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, España. Recuperada de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/1961#> (Publicada en 2008).

Stenström, M. (2013). *Rueda de espejos. ¿Un espejo de la España Franquista? Un estudio sobre los valores franquistas en un libro de texto utilizado en la enseñanza primaria española durante la tercera etapa del franquismo*. (Trabajo fin de carrera). Universidad de Gotemburgo, Suecia. Recuperado de: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/33286/1/gupea_2077_33286_1.pdf

Vargas Maldonado, J. C. (2008). *Representaciones realistas de niños, adolescentes y jóvenes marginales en el cine iberoamericano (1990-2003)*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperada de: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/1529/14805_vargas_maldonado.pdf?sequence=1

6. Entrevistas

Giménez-Rico, A. Entrevista realizada por la autora. 9 de noviembre de 2015.

Cuadri, A. Entrevista realizada por la autora 12 de septiembre de 2015.

7. Material audiovisual

A Serbian Film (Srdjan Spasojevic, 2010)

Alemania, año cero (Roberto Rossellini, 1948)

Al salir de clase (Antonio Cuadri, 1997-2001)

Amanece que no es poco (José Luís Cuerda, 1989)

Armenio, la música y la solidaridad son lenguajes universales (Emilio Aragón, 2010)
¡Arriba Hazaña! (José María Gutiérrez, 1978)
Asignatura pendiente (José Luis Garci, 1977)
Asalto a la comisaría del distrito 13 (John Carpenter, 1976)
Balada triste de trompeta (Álex de la iglesia, 2010)
Beatriz (Gonzalo Suárez, 1976)
Blow-up (Michelangelo Antonioni, 1966),
Camada negra (Manuel Gutiérrez Aragón, 1977)
Camino (Javier Fesser, 2008)
Camino a la perdición (Sam Mendes, 2002)
Carlitos y el campo de los sueños (Emilio Aragón, 2008)
Cartas a Eva (Agustí Villaronga, 2013)
Catorce estaciones (Antonio Giménez-Rico, 1991)
Companyys, procés a Catalunya (José María Forn, 1978)
Darkness (Jaume Balagueró, 2002)
De camisa vieja a chaqueta nueva (Rafael Gil, 1982)
Demonios en el jardín (Manuel Gutiérrez Aragón, 1982)
El apolítico (Mariano Ozores, 1977)
El bola (Achero Mañas, 2000)
El bosque animado (José Luis Cuerda, 1987)
El caballero Don Quijote (Manuel Gutiérrez Aragón, 2002)
El complot de los anillos (Francesc Bellmunt, 1988)
El corazón de la tierra (Antonio Cuadri, 2007)
El corazón del bosque (Manuel Gutiérrez Aragón, 1979)
El crimen de Cuenca (Pilar Miró, 1979)
El diario de Ana Frank (George Stevens, 1959)
El diputado (Eloy de la Iglesia, 1978)
El disputado voto del señor Cayo (Antonio Giménez-Rico, 1986)
Electrificando Castilla (José María Gutiérrez, 1965)
El embrujo de Shanghái (Fernando Trueba, 2002)

El florido pensil (Juan José Porto, 2002)
El espinazo del diablo (Guillermo del Toro, 2001)
El espíritu de la colmena (Víctor Erice, 1973)
El laberinto del Fauno (Guillermo del Toro, 2006)
El libro de las aguas (Antonio Giménez-Rico, 2008)
El limpiabotas (Vittorio De Sica, 1946)
El mar (Agustí Villaronga, 2000)
El niño con el pijama de rayas (Mark Herman, 2008)
El pequeño ruiseñor (Antonio del Amo, 1956)
El proceso de Burgos (Imanol Uribe, 1979)
El portero (Gonzalo Suárez, 2000)
El puente (Bernhard Wicki, 1959)
El Puente (Juan Antonio Bardem, 1977)
El regador regado (Louis Lumière, 1895)
El resplandor (Stanley Kubrick, 1980)
El ruiseñor de las cumbres (Antonio del Amo, 1958)
El sexto sentido (M. Night Shyamalan, 1999)
El tiempo entre costuras (Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado, 2013-2014).
El último guateque (Juan José Porto, 1978)
El viaje de Carol (Imanol Uribe, 2002)
El último Tango en París (Bernardo Bertolucci, 1972)
Eres mi héroe (Antonio Cuadri, 2003)
E. T: El extraterrestre (Steven Spielberg, 1982)
Feroz (Manuel Gutiérrez Aragón, 1984)
Flor de Otoño (Pedro Olea, 1978)
Función de noche (Josefina Molina, 1981)
Gloria (John Cassavetes, 1980)
Gracias por la propina (Francesc Bellmunt, 1997)
Habla, mudita (Manuel Gutiérrez Aragón, 1973)
Hellboy (Guillermo del Toro, 2004)



Hellboy II. El ejército dorado (Guillermo del Toro 2008)
Hijos de un mismo Dios (Yurek Bogayevicz, 2001)
Historia de 'S' (Francisco Lara Polop, 1979)
Hotel Danubio (Antonio Giménez-Rico, 2003)
Hoy empieza todo (Bertrand Tavernier, 1999)
Ispansi (Carlos Iglesias, 2010)
La buena voz (Antonio Cuadri, 2006)
La caza (Carlos Saura, 1965)
La cinta blanca (Michael Haneke, 2008)
La clase (Laurent Cantet, 2008)
La criatura (Eloy de la Iglesia, 1977)
La escopeta nacional (Luís García Berlanga, 1977)
La espuela (Roberto Fandiño, 1976)
La huérfana (Jaume Collet-Serra, 2009)
La lengua de las mariposas (José Luís Cuerda, 1999)
La lista de Schindler (Steven Spielberg, 1993)
La luz prodigiosa (Miguel Hermoso, 2003)
La mitad del cielo (Manuel Gutiérrez Aragón, 1986)
La niña de tus ojos (Fernando Trueba, 1998)
La noche del cazador (Charles Laughton, 1955)
La noche más hermosa (Manuel Gutiérrez Aragón, 1984)
La petición (Pilar Miró, 1976)
La profecía (Richard Donner, 1976)
La quinta del porro (Francesc Bellmunt, 1980)
La regenta (Gonzalo Suárez, 1974)
La residencia (Narciso Ibáñez Serrador, 1969)
La semilla del diablo (Roman Polanski, 1968)
La vaquilla (Luís García Berlanga, 1985)
La verdad sobre el caso Savolta (Antonio Drove, 1978)
La vida es bella (Roberto Benigni, 1997)

La vida que te espera (Manuel Gutiérrez Aragón, 2004)
La voz dormida (Benito Zambrano, 2011)
Las bicicletas son para el verano (Jaime Chávarri, 1984)
Las fosas del silencio (Montse Armengou i Ricard Belis, 2003)
La fuga de Segovia (Imanol Uribe, 1981)
Las largas vacaciones del 36 (Jaime Camino, 1976)
Las ratas (Antonio Giménez-Rico, 1997)
Las trece rosas (Emilio Martínez-Lázaro, 2007)
Libertarias (Vicente Aranda, 1996)
Lo que ha llovido (Antonio Cuadri, 2012)
Lore (Cate Shortland, 2012)
Los años oscuros (Arantxa Lazcano, 1992)
Los autonómicos (José María Gutiérrez, 1982)
Los cuatrocientos golpes (François Truffaut, 1959)
Los días del pasado (Mario Camus, 1977)
Los diez mandamientos (Cecil B. DeMille, 1956)
Los girasoles ciegos (José Luís Cuerda, 2008)
Los niños de Rusia (Jaime Camino, 2001)
Los olvidados (Luís Buñuel, 1950)
Los santos inocentes (Mario Camus, 1984)
Malaventura (Manuel Gutiérrez Aragón, 1988)
Mambrú se fue a la guerra (Fernando Fernán Gómez, 1986)
Marcelino, pan y vino (Ladislao Vajda, 1954)
Memento (Christopher Nolan, 2000)
Mimic (Guillermo del Toro, 1997)
Musarañas (Esteban Roel y Juanfer Andrés, 2014)
No Do (Elio Quiroga, 2008)
No tengas miedo (Montxo Armendáriz, 2011)
Obaba (Montxo Armendáriz, 2005)
Oliver Twist (David Lean, 1948)



Pacific Rim (Guillermo del Toro, 2013)
Pájaros de papel (Emilio Aragón, 2010)
Pa negre (Agustí Villaronga, 2010)
Pan de ángel (Francesc Bellmunt, 1983)
Pares y nones (José Luís Cuerda, 1982)
Parranda (Gonzalo Suárez, 1977)
Pastel de sangre (Francesc Bellmunt, 1973)
Patrimonio Nacional (Luís García Berlanga, 1981)
Pepe, no me des tormento (José María Gutiérrez, 1981)
¡Que vienen los socialistas! (Mariano Ozores, 1982)
¿Quién puede matar a un niño? (Narciso Ibañez Serrador, 1976)
Regreso del más allá (Juan José Porto, 1982)
Roma, ciudad abierta (Roberto Rossellini, 1945)
Secretos del corazón (Montxo Armendáriz, 1997)
Silencio roto (Montxo Armendáriz, 2001)
Sonámbulos (Manuel Gutiérrez Aragón, 1978)
Tasio (Montxo Armendáriz, 1984)
The Little Rebel (Harry Solter, 1911)
Thomas Vive (Antonio Cuadri, 2013)
Tobi (Antonio Mercero, 1978)
Todos estamos invitados (Manuel Gutiérrez Aragón, 2007)
Tráfico de bebés (Nick Willing, 2013)
Tras el cristal (Agustí Villaronga, 1987)
Tres palabras (Antonio Giménez-Rico, 1993)
Un difunto, seis mujeres y un taller (Antonio Cuadri, 2005)
Un franco, 14 pesetas (Carlos Iglesias, 2006)
Una noche en el viejo México (Emilio Aragón, 2013)
Velvet (Ramón Campos y Gema R. Neira, 2014-2016)
Vestida de Azul (Antonio Giménez Rico, 1983)





ANEXO





Anexo. Fichas técnicas

1. *¡Arriba Hazaña!* Dirección: José María Gutiérrez Santos. Guion: José María Gutiérrez Santos, José Sámano. Fotografía: Magín Torruella. Música: Luis Eduardo Aute. Montaje: Rosa Salgado. Reparto: Fernando Fernán Gómez, Héctor Alterio, José Sacristán, José Luis Pérez, Enrique San Francisco, Gabriel Llopart, José Cerro, Ramón Reparaz, Luis Ciges, José Franco, Ángel Álvarez, Manuel Guitián, Antonio Orengo, Iñaki Miramón, Emilio Siegrist. Producción: Sabre Films.

2. *Demonios en el jardín.* Dirección: Manuel Gutiérrez Aragón. Guion: Manuel Gutiérrez Aragón y Luis Megino. Fotografía: José Luis Alcaine. Música: Javier Iturralde. Montaje: José Salcedo. Reparto: Ángela Molina, Ana Belén, Imanol Arias, Encarna Paso, Eusebio Lázaro, Francisco Merino, Rafael Díaz, Álvaro Sánchez Prieto, Eduardo McGregor, Pedro del Río, Pedro Basanta, Paco Catalá, Luis Lemos. Producción: José Jacoste.

3. *Los años oscuros.* Dirección y guion: Arantxa Lazcano. Fotografía: Flavio Martínez Labiano. Música: Iñaki Salvador. Montaje: Julia Juaniz. Reparto: Eider Amilibia, Garazi Elorza, Klara Badiola, Carlos Panera, Amaia Basurto, Andrea Toledo, Bárbara Goenaga, Nere Llaramendi, Nora Gurrutxaga, Haizea Uria, Mikel Albisu, Ramón Barea, Txema Blasco, Miren Gojenola. Producción: José María Lara Producciones Cinematográficas.

4. *Las ratas.* Dirección y guion: Antonio Giménez-Rico. Fotografía: Teo Escamilla. Música: Antonio Bloch y José Antonio Bermúdez. Montaje: Miguel González Sinde. Reparto: José Caride, Álvaro Monje, Francisco Algora, Concha Gómez Conde, Paloma Paso Jardiel, Juan Jesús Valverde,

Esperanza Alonso, José Conde, Luis Pérezagua, Joaquín Hinojosa, Susi Sánchez, Jorge Merino, Lucas Rodríguez, Ángel Terrón, Paulino Antón Castrillo, Enrique Menéndez, Fernando Ransanz, Abel Vitón. Producción: Teo Escamilla.

5. *Gracias por la propina*. Dirección: Francesc Bellmunt. Guion: Francesc Bellmunt y Ferrán Torrent. Fotografía: Javier Salmones. Música: Manel Camp. Montaje: Nico Baixas. Reparto: Santiago Ramos, Juli Mira, Lluís Ferrer, Saturnino García, Jorge Esteban, Mágic Andreu, Francesc Mas, Naim Thomas, Jesús Bonilla, Joan Crosas, Montse Guallar, Mercé Lleixá, Francesc Mas. Producción: Fair Play Produccions.

6. *El portero*. Dirección: Gonzalo Suárez. Guion: Manuel Hidalgo y Gonzalo Suárez. Fotografía: Carlos Suárez. Música: Carles Cases. Montaje: Juan Carlos Arroyo. Reparto: Carmelo Gómez, Maribel Verdú, Adrián Ramírez, Roberto Álvarez, Eduard Fernández, Elvira Mínguez, Andoni García, Abel Vitón, Antonio Resines, Carolina Bona. Producción: Andrés Vicente Gómez.

7. *El florido pensil*. Dirección: Juan José Porto. Guion: Andrés Sopena Monsalve, Juan José Porto, Roberto Oltra, Roberto Vera Núñez. Fotografía: Fernando Arribas. Música: Jesús Gluck. Montaje: Miguel Ángel Santamaría. Reparto: Natalia Dicenta, Valentín Paredes, Fernando Guillén, Daniel Rubio, Daniel Sánchez, Alberto Tona, Cristian Bautista, Kirian Sánchez, Daniel Maturana, Antonio Bravo, Emilio Gutiérrez Coba, Marta Isbert, Maria Kosty, Wyoming, Ana Turpin. Producción: Álvaro Zapata, Isidro F. Requena; The Walt Disney Company, World Entertainments S.L.

8. *Eres mi héroe*. Dirección: Antonio Cuadri. Guion: Antonio Cuadri, Miguel Ángel Pérez y Carlos Asorey. Fotografía: Álex Catalán. Música: Carita Boronska. Montaje: Mercedes Cantero. Reparto: Manuel Lozano, Toni Cantó, Félix Gómez, Antonio Dechent, Carmen Navarro, Maru Valdivielso, Antonio Zabálburu. Producción: Manufacturas Audiovisuales S.L. y Caligari Films S.A.

9. *Silencio roto*. Dirección y guion: Montxo Armendáriz. Fotografía: Guillermo Navarro. Música: Pascal Gaigne. Montaje: Rosario Sáinz de Rozas. Reparto: Lucía Jiménez, Juan Diego Botto, Mercedes Sampietro, Álvaro de Luna, María Botto, Rubén Ochandiano, María Vázquez, Joseba Apaolaza, Pepo Oliva, Jordi Bosch, Ramón Barea, Alicia Sánchez, Helio Pedregal, Ander Erburù, Andoni Erburu, Asunción Balaguer, Joan Dalmau, Gonzalo Baz, Patxi Bisquert, Kandido Uranga, Maiken Beitia, David Zabalza, Quino Zubieta, Patxi Erro, Ignacio Orduña, Virginia Moriones, Javier Salvo, Juan Jesús Jiménez, David Goñi. Producción: Oria Films S.L. Montxo Armendáriz, Puy Oria.

10. *El laberinto del Fauno*. Dirección y guion: Guillermo del Toro. Fotografía: Guillermo Navarro. Música: Javier Navarrete. Montaje: Bernat Vilaplana. Reparto: Ivana Baquero, Sergi López, Maribel Verdú, Doug Jones, Ariadna Gil, Álex Angulo, Manolo Solo, César Vea, Roger Casamajor, Iván Massagué, Gonzalo Uriarte, Eusebio Lázaro, Paco Vidal, Juanjo Cucalón, Lina Mira, Sebastián Haro, Mila Espiga, Pepa Pedroche, María Jesús Gato, Ana Sáez, Chani Martín, Fernando Albizu, José Luis Torrijo, Federico Luppi, Pablo Adán. Producción: Estudios Picasso, Esperanto Filmoj, Tequila Gang, Telecinco, OMM, Sententia Entertainment. Producción: Alfonso Cuarón, Álvaro Augustín, Bertha Navarro, Frida Torresblanco. Producción asociada:



David Ebner. Producción ejecutiva: Belén Atienza, Elena Manrique. Coproducción hispano-mexicana.

11. *Los girasoles ciegos*. Dirección: José Luís Cuerda. Guion: José Luis Cuerda y Rafael Azcona. Fotografía: Hans Burmann. Música: Lucio Godoy. Montaje: Nacho Ruiz. Reparto: Maribel Verdú, Javier Cámara, Raúl Arévalo, Irene Escolar, Martiño Rivas, José Ángel Egido, Roger Princep, Patrick Criado. Producción: Sogecine / Produccions A Modiño / E.O.P.C / Producciones Labarouta.

12. *Pa negre*. Dirección y guion: Agustí Villaronga. Fotografía: Antonio Riestra. Música: José Manuel Pagán. Montaje: Raúl Román. Reparto: Sergi López, Marina Gatell, Eduard Fernández, Laia Marull, Roger Casamajor, Pep Tosar, Joan Carles Suau, Mercè Arànega, Lluïsa Castell, Eva Basteiro-Bertoli, Francesc Colomer, Nora Navas, Elisa Crehvet, Jordi Pla, Marina Comas, Jesús Ramos, Jesus Ratera. Producción: Lluís Ferrando e Isona Passola.

13. *Pájaros de papel*. Dirección: Emilio Aragón. Guion: Fernando Castets y Emilio Aragón. Fotografía: David Omedes. Música: Emilio Aragón. Montaje: José Salcedo. Reparto: Lluís Homar, Fernando Cayo, Roger Príncipe, Imanol Arias, Carmen Machi, Javier Coll, Cristina Marcos, Diego Martín, Luis Varela, Lola Baldrich, José Ángel Egido, Oriol Vila, Tomás del Estal, Emilio Aragón Bermúdez, 'Miliki', Pedro Civera, Concha Hidalgo, Jonás Beramí, Vicente Quirós. Producción: Antena 3 Films / Versátil Cinema.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA