

La escena educativa para la configuración de la memoria de la Guerra Civil española. El problema de la transmisión en las películas *La lengua de las mariposas* y *Soldados de Salamina*, con breve alto en *El sueño de la maestra*

Mariela Sánchez¹

Resumen: Este artículo aspira a considerar las películas *La lengua de las mariposas*, *El sueño de la maestra* y *Soldados de Salamina*, a partir de dos preguntas: cómo se pone en escena la transmisión de algún saber y del pasado traumático en estas realizaciones apelando a ficcionalizar una relación particular entre alumno y docente, y cómo esta forma de “memoria fílmica” de la Guerra Civil (y en uno de los tres casos también del franquismo) puede pensarse como una herramienta viable para llevar a clase. Aunque den cuenta de dos momentos divergentes de la escuela española, las instancias de transmisión en las películas seleccionadas muestran un singular tratamiento de la relación docente-alumno en lo que atañe a la Guerra Civil. El objetivo de este trabajo es observar la forma en que se aborda ese intercambio. Para eso, deberá ser tomado en cuenta el fenómeno de transposición existente en el pasaje de texto literario a texto fílmico, ya que especialmente en el caso de *Soldados de Salamina* hay significativos elementos que hacen que se trate no meramente de una adaptación sino de un producto considerablemente autónomo, de un texto “otro”.

Palabras clave: memoria; transmisión; Guerra Civil; cine

Abstract: This article aims to consider the films *La lengua de las mariposas*, *El sueño de la maestra* y *Soldados de Salamina*, from two questions: how is staged transfer of knowledge and a traumatic past in these embodiments fictionalising appealing to a particular relationship between student and teacher, and how this form of “memory film” Civil War (and one of these three cases also Franco’s dictatorship) can be thought of as a viable tool to bring to class. Although aware of two divergent moments of the Spanish school, instances of transmission in the selected films show a single treatment of student-teacher ratio in relation to the Civil War. The aim of this study is to observe how this exchange is discussed. To this must be taken into account the transposition phenomenon existing in the passage of the literary text to film text, especially in the case of *Soldados de Salamina* where there are significant elements that made it not merely an adaptation but substantially an independent product, an “other” text.

Keywords: memory; transmission; Civil War; movies

¹ Profesora y Licenciada en Letras, docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Becaria de doctorado del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Dirección electrónica de contacto: maripausanchez@yahoo.com.ar

1. Introducción

El presente trabajo aspira a considerar las películas *La lengua de las mariposas*,² (de 1999, dirigida por José Luis Cuerda, con guión de José Luis Cuerda, Rafael Azcona y Manuel Rivas, y basada en textos de Manuel Rivas); *El sueño de la maestra*,³ (de 2002, dirigida por Luis García Berlanga, con guión también suyo), y *Soldados de Salamina*,⁴ (de 2003, dirigida por David Trueba, con guión suyo, y basada en la novela homónima de Javier Cercas) a partir de dos preguntas: cómo se pone en escena la transmisión de algún saber y del pasado traumático en estas realizaciones apelando a ficcionalizar una relación particular entre alumno y docente, y cómo esta forma de **memoria fílmica** de la Guerra Civil (y en uno de los tres casos también del franquismo) puede pensarse como una herramienta viable para llevar a clase. Esta última pregunta es formulada no a los efectos de realizar un exhaustivo estudio de posibilidades, sino para explorar algunas hipótesis. Se procurará tomar ambas preguntas a la luz de las consideraciones de Lorenz, Jabbaz y Lozano, y Hassoun acerca del problema de la transmisión. El trabajo se estructurará con una fase preliminar, de carácter más bien descriptivo acerca del argumento (de las zonas de las películas pertinentes para el tema seleccionado), y un momento posterior en el que se hallen subyacentes las preguntas disparadoras en relación con algunos de los textos teóricos estudiados.

Aunque den cuenta de dos momentos divergentes de la escuela española, las instancias de transmisión en las películas de Cuerda y Trueba muestran un singular tratamiento de la relación docente-alumno en lo que atañe a la Guerra Civil. El objetivo de este trabajo es observar la forma en que se aborda ese intercambio entre un maestro y un niño, en un caso, y entre una profesora y un adolescente en otro. Para eso, deberá ser tomado en cuenta el fenómeno de transposición existente en el pasaje de texto literario a texto fílmico, ya que especialmente en el caso de *SDS* hay significativos elementos que hacen que se trate no meramente de una adaptación sino de un producto considerablemente autónomo, de un texto **otro**.

2. La lengua de lo elidido

La película *LM* actualiza a fines de los años 90 el tema de la Guerra Civil española, más precisamente su estallido. Allí la relación entre un maestro y un

2 De ahora en más, abreviada como LM.

3 En lo sucesivo, SM.

4 En lo sucesivo, SDS.

niño, don Gregorio y Moncho (alias Pardal), respectivamente, se construye sobre lo prohibido, lo que no se puede abordar. Desde el título del relato, con la referencia a algo que solamente se puede ver con ayuda de un microscopio, cuyo envío depende de Madrid, y que llega demasiado tarde, hasta muchos otros detalles menos evidentes que el título demuestran lo oblicuo que resulta el saber cuando están amenazados los valores republicanos.

El momento más claro en cuanto a qué se puede legar más allá de las palabras está dado por diferentes momentos de transmisión de conocimiento, pero especialmente materializado por una escena que consiste en el préstamo de un libro que es producto de la biblioteca del maestro; en el libro se cifra un pacto de transmisión acerca de aquello que puede cederse y aquello que debe permanecer en espera. Don Gregorio, cuando va a prestarle un libro a Moncho, se acerca primero a una estantería de la que extrae *La conquista del pan*, de Kropotkin, título que observa y descarta, tras lo cual se dirige a otro estante del que extrae *La isla del tesoro*, de Stevenson. Esa escena, que no aparece en el texto literario de Manuel Rivas, llama la atención no sólo por la decisión de no sumergir al niño en la lectura de Kropotkin, sino también porque da cuenta de algo aparentemente más banal pero también portador de peso semántico: una disposición del espacio aparentemente organizada. Dos estanterías distintas, dos géneros diferentes: ensayo y ficción no se mezclan; la fantasía parece seguir siendo el espacio propicio para el niño. Pero llama la atención que esta especie de velo que tiende la ficción dentro de la ficción (*La isla del tesoro* dentro de *LM*) se relativiza o se adelgaza en las instancias de transmisión oral. Cuando el maestro, ante una inquietud del niño, le habla de algunas concepciones religiosas, aparece una postura clara al negarse la existencia del infierno, que queda aludido como producto de la imaginería cristiana en la que hasta aquel momento ha sido formado Moncho a través de la figura materna y de una autoridad eclesiástica. La palabra, la transmisión oral en el encuentro cara a cara (y fuera del ámbito formal de la educación), se potencia en la película. La imagen – a través de recursos específicos como los primeros planos – y el sonido son fundamentales para el aprovechamiento de esa interacción.

3. El problema de la lengua: la educación y una disputa histórica

Hay algunas cuestiones relativas a la lengua que, más allá del título del relato y de la película a la que dio origen, influyen en la temática de la educación en un enclave histórico determinado en el objeto de estudio que aquí se seleccionó.

Por un lado, no se puede soslayar que el texto literario de Manuel Rivas está escrito originariamente en gallego, una de las lenguas minorizadas de España. En algún fragmento del relato traducido, incluso, se hace necesario aclarar que un determinado pasaje está en castellano en el original, matiz que en la traducción al castellano se pierde. En la película, esto salta a la vista (o mejor, al oído) en dos momentos: el recitado de un poema de Antonio Machado y la presentación de la banda de músicos, cuyo líder se jacta de utilizar el castellano debido a que viajaron a Hispanoamérica. En la película con audio en gallego, esos dos momentos quedan en castellano.

Por otra parte aparece el latín, reforzando a su vez una disputa entre dos modelos de educación: la educación laica, uno de los aspectos en los que más se destacó e innovó la II República, y la instrucción religiosa. Se da un pequeño duelo lingüístico en latín entre el cura y don Gregorio. El problema – según el cura – es que Moncho ha perdido la memoria superficial que implica la reiteración formularia e irreflexiva (pierde la cuenta de los “*ora pro nobis*” y no sabe cómo continuar) para dar paso a una posibilidad de memoria más genuina, que se está construyendo sobre la base de sus vivencias y aprendizajes. Eso, que tampoco está en el relato de Rivas, constituye uno de los ejes del *agón* (en términos de lucha o combate) que se configura en torno al conocimiento. De unos contenidos estancos y tendientes a la reproducción, el niño se abre a las diferentes ventajas que le ofrece el sistema educativo del maestro republicano, no sólo en lo que respecta a cuestiones inmediatas,⁵ como la posibilidad de aprehender la naturaleza en contacto con ella, saliendo del aula, sino también accediendo a una historia que a generaciones anteriores no les habían transmitido. La sorpresa que manifiesta la madre cuando su hijo le comenta que las papas proceden de América es un claro ejemplo de eso. El hecho de contemplar a América como una tierra proveedora de alimentos sin los cuales la España de los padres de Moncho no se puede imaginar es también significativo, pues durante las dictaduras se exacerban las muestras de poderío y asimetría, mientras que la II República tendió a advertir esa retroalimentación que supone América para España. Incluso antes de la inserción de Moncho en la

5 Al hablar de una “ética de la transmisión”, Hassoun puntualiza que “[e]sta ética (...) [r]equiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte” (1996, 168). Es un ejemplo contundente, en ese sentido, la transmisión intergeneracional que se da entre don Gregorio y Moncho cuando muere la madre de la hija extra-matrimonial del padre de Moncho, ante lo cual el niño comienza a expresar su temor a la muerte.

educación formal, en el imaginario América ya está instalada como la vía de escape para evitar los supuestos maltratos del maestro (Moncho quería emigrar porque le habían dicho que los maestros pegaban). Esa fantasía con América toma cuerpo y se especifica a través de la voz autorizada del maestro.

Siguiendo a Federico LORENZ (2006) – si bien su análisis es sobre una trama bien diferente, ya que en *La noche de los lápices*⁶ el contacto con el horror es intenso y constante desde el momento de los secuestros, y no sólo una coda que no se pone en escena, como ocurre en *LM* – resultan pertinentes para esta lectura y para la pregunta inicial de este trabajo el tema de la utilización de una película clave en relación con un aspecto histórico y las potencialidades de transmisión que posibilita. *LM*, al igual que *NL*, resulta a primera vista un recurso didáctico apropiado para presentar la cuestión de las arbitrariedades del estallido de la Guerra Civil. De hecho, al menos en Buenos Aires, se la ha empleado en más de un curso o ciclo dirigido a personas no especialistas en la materia. Ahora bien, así como Lorenz advierte para la recepción de *NL* un primer momento de denuncia, que se complementa con un momento posterior de comprensión (LORENZ, 2006: 291), *LM*, para un aprovechamiento más o menos detenido, también requeriría esas dos instancias. Pese a que en el momento de su puesta en circulación han pasado décadas desde el comienzo de la Guerra Civil, no debe dejar de considerarse que durante muchos años la historia que se transmitió estuvo digitada por el poder dictatorial; los treinta y seis años de franquismo obviamente hicieron mella en la transmisión posterior, en la cual aún sigue habiendo reparos. El caso de Galicia tiene, entre otros, el agravante de que durante dos décadas, ya en democracia, el presidente de la Xunta fue un ex funcionario del franquismo (Manuel Fraga). Entonces la película, basada en un texto de autor gallego que milita por la memoria histórica, y ambientada en una aldea gallega, debe verse teniendo en cuenta ese contexto (o al menos se aprovecha más con una mayor contextualización). El argumento, despojado de toda la complejidad subyacente, puede caer, si se lo percibe desde una mirada acrítica y solamente cautivada por la clásica relación *senex-puer* (MACCIUCI, 2006: 186), en una ritualización como la que señala Lorenz en relación con *NL* (2006: 291). La caracterización de algunas de las víctimas las presenta como “inocentes” y “apolíticas”. No es ése el caso del maestro ni del padre de Roque (el amigo de Moncho que en los primeros momentos de la sublevación militar se moviliza con otros vecinos para apoyar al alcalde republicano), pero

6 De ahora en más *NL*.

sí, aparentemente, del feriante del que sabemos que se dedicaba a diario a promocionar las virtudes de un pajarito que adivinaba la suerte, y también es la situación, al menos con los datos que tenemos, del músico compañero de banda de Andrés, el hermano de Moncho, que se presenta como un personaje cándido, sin activa militancia que parezca poner en peligro el éxito del golpe. El final de *LM* puede pensarse a la luz de lo que indica Lorenz; puede dejar al espectador que desconoce cómo se fue gestando la sublevación contra un gobierno legalmente electo, qué sectores sociales intervinieron, etc., sometido a una “parálisis frente al horror o la incompreensión” (LORENZ, 2006: 291).

Tal como sigue expresando Lorenz: “no parece haber una ‘proporcionalidad’ entre la dimensión del castigo y la falta cometida” (2006: 292). Ninguno de los detenidos que son llevados en el camión (cuya suerte posterior desconocemos pero que podemos intuir) ha dado muestras de constituir una amenaza significativa para el presunto orden que **la otra España** dice defender. Una biblioteca con textos revolucionarios y una serie de técnicas de enseñanza que promueven la participación y el diálogo no resultan a los espectadores no especializados del último entresiglo en modo alguno una amenaza de ningún orden. Siguiendo una vez más a Lorenz, es preciso aclarar que no se trata de justificar el castigo o la persecución, sino de lo contrario, de reconocer la gravedad del asunto con la mayor cantidad de detalles de entorno de los que se pueda dar cuenta, por ello mismo es menester “reponer contexto histórico incluso en un hecho desmedido como éste”, concluye Lorenz (2006: 292). Y eso se hace necesario porque hay claramente una “lectura dualista de las relaciones humanas y sociales”, “una categorización en ‘buenos’ y ‘malos’ [que] dificulta analizar posiciones intermedias” (LORENZ, 2006: 292). Estos son, si no reparos o resistencias a su proyección, sí cuidados que convendría tener a la hora del empleo de esta película como material de clase para poner en foco un pasado signado por una violencia prolongada y de brutales consecuencias.

En *LM* se ilustra muy bien el postulado de LORENZ acerca de que “[I] a experiencia del horror es intransferible”.⁷ De hecho la película finaliza en el momento de la detención del maestro. Lorenz observa que

7 Esto se advierte también en *Soldados de Salamina* en la medida en que habrá una zona vedada a la transmisión.

la imagen de jóvenes nutridos de altos valores e inocentes que agiganta proporcionalmente la perversidad de la represión impacta con fuerza (...) y es tanto la principal ventaja como la principal dificultad de un ejercicio de memoria que se impone pero cuyos símbolos no son sometidos a la crítica (LORENZ, 2006: 293).

Claro que Lorenz está pensando además en la empatía que produce una película protagonizada por jóvenes.⁸ Pero también eso es funcional para alertar sobre la necesidad de contextualización en *LM* pues la imagen por momentos bastante edulcorada de un maestro, en el que se concentra una suma importante de virtudes, genera una especie de **ajenidad** como la que Lorenz advierte en una posible recepción acrítica de *NL*; una condición que “dificulta que los alumnos (...) sientan [las experiencias de los protagonistas] como parte de su propio pasado” (2006, 293). Lo mismo puede ocurrir con una exhibición de *LM*, con una **ajenidad** aún más palpable por la brecha temporal que hay entre los sucesos y la realización del *film*, y más determinante aún si pensamos contextos de exhibición en un país que no estuvo sometido recientemente a una dictadura tan extensa.⁹ La imagen del maestro en la película está fuertemente cargada de una mitificación. Recuérdese por ejemplo cuando Moncho sufre un ataque de asma y don Gregorio lo levanta en brazos y lo sumerge en el agua para salvarlo, en una suerte de **bautismo laico** que viene a reemplazar la España católica por los aires renovadores de la II República, que en realidad está ya eclipsándose.

4. De los sueños de la República a *El sueño de la maestra*

El sueño de la maestra es una obra maestra que exhibe con humor negro la práctica de la pena de muerte y una particular transmisión del accionar del franquismo por parte de una grotesca docente a sus alumnos. Ese corto resulta ejemplar en cuanto a la condensación de mecanismos de tortura y muerte, con el agravante de que los coprotagonistas son niños. La violencia que queda elidida en *LM*, plasmada en un final que sintetiza unas consecuencias que podemos

8 También ofrecen ese plus las películas protagonizadas por niños, cuestión que se cumple, sin dudas, en la interpretación del coprotagonista Manuel Lozano en el papel de Moncho, acompañando a Fernando Fernán Gómez.

9 No quiero dar a entender, con esto, que las dictaduras pueden medirse en términos de duración, que lo cualitativo va a ser directamente proporcional a lo cuantitativo, pero no se debe dejar de lado esta particularidad del caso español y los efectos que suelen provocar estas precisiones en espectadores no interiorizados en la materia.

prever pero que no se hacen explícitas,¹⁰ alcanza en *El sueño de la maestra* una visualización deliberadamente incómoda, que lleva al espectador a una recepción compleja, donde el humor es pieza fundamental pero sobre todo por lo desolador de su efecto, donde se escenifican la muerte y las exageraciones tienen la capacidad de hacer desvanecer las sonrisas en muecas de espanto. Sobre los niños aplica la maestra los diferentes mecanismos de la pena de muerte para demostrar detalladamente el accionar de cada uno de los dispositivos. Aquí, como en el libro de Cercas que dio origen a la película *SDS*, se apela a los juegos onomásticos con los personajes. Uno de los niños, aquél que es sometido a la silla eléctrica, es **Rafaelito** en un momento, y **Azconita** luego.¹¹

La película, por medio de los extremos de grotesco sobre la base de los cuales avanza la trama, constituye una de las críticas más claras contra un sistema educativo funcional al régimen franquista, deudor de una religiosidad vacía y a la vez condescendiente con una apertura solo permeable a ventajas económicas y de consumo. Aquí, como en el aula de don Gregorio, estamos ante un espacio permeable: en el caso de don Gregorio entra en una ocasión el padre de un niño con dos capones muertos para **incentivar** al maestro para que éste castigue a un niño, José María, ya que el padre opina que solamente así aprenderá. En *SM* entran los hombres que traen una heladera y un producto que cautiva a la maestra, la Coca-Cola. En este caso no hay rechazo alguno; más allá de la crítica al sistema capitalista y al consumismo de la España **de apertura**, es importante advertir, a los efectos de la transmisión, la presencia o no de factores que interfieren en la relación docente-alumno. Vemos que la puesta en imagen de una escena de transmisión puede hacerse más efectiva en tanto muestre lo que tiene de supuesta, en tanto dé cuenta de la incomunicación que entraña, aún a costa de que (o precisamente gracias a que) esa demostración sea a través del ridículo. Ese corto, como un material complementario que incomoda construcciones forjadas con valores irrefutables – como la libertad que enarbola don Gregorio en *LM* – puede constituir un recurso sumamente interesante para repensar la transmisión docente-alumno a partir de una particular ficcionalización de esa.

10 Es bastante lógico concluir que el maestro y los demás detenidos van a ser “paseados”, eufemismo que reemplaza una realidad de secuestro con destino incierto, seguido de fusilamiento en la mayoría de los casos.

11 Hay varias alusiones a españoles relacionados con el cine; por ejemplo, otro de los alumnos se apellida Almodóvar. La ficcionalización se maneja también en esos aspectos con notorias dosis de referencialidad.

5. El “héroe” y su configuración en el ámbito de la educación formal

En la película *SDS*, en relación con la novela de Javier Cercas, el cambio de soporte trae aparejado un cambio de oficio y de género. El personaje homónimo de Cercas en la novela, aquel escritor frustrado que ejerce el periodismo como un oficio que remeda la escritura pero que no está a la altura de un profesional, pasa a ser en la película una profesora de secundario interpretada por Ariadna Gil. A su vez, además de otros cambios significativos, se produce el reemplazo del personaje del escritor Roberto Bolaño, que originariamente tenía un rol determinante, por un estudiante interpretado por Diego Luna. Ese personaje resulta esencial para construir la figura del héroe y es llamativo cómo la transmisión opera aquí en sentido inverso al esperado, ya que es el alumno quien, a través de su composición sobre el tema del héroe, le dará material a la profesora para conseguir el elemento que ella necesita para cerrar la historia de un libro que está escribiendo. De todos modos, la transmisión opera aquí también con alguna interferencia. En el acotado espacio de la composición escrita, típico y muchas veces fosilizado ejercicio escolar, que parece necesitar una introducción, un nudo y un desenlace, se cristaliza la figura del héroe – a pesar de que no se lo pueda definir de manera cerrada – pues el estudiante se queda con la certeza de que ha conocido a uno que ha estado en diferentes batallas, que tiene escrita en su cuerpo la historia a base de cicatrices, que no da lugar a objeciones. Ahora bien, aunque se dé esta cristalización, también hay que reconocer que se produce una relativización de los parámetros a través de los cuales configurar a un héroe y hacerse a la idea de su existencia. Un hombre común, sin atributos sobresalientes visibles (Miralles se enrola más por motivos familiares que por convicción política propia), mediante un gesto noble desconocido para las páginas de la historia, puede devenir héroe, sin necesidad de consagración por los medios habituales. El **héroe** ignoto, Miralles – pese a su negativa respecto de la participación en el fusilamiento sobre el cual la profesora-escritora lo interroga, ella deja deslizar una sombra de duda – permite poner en escena algunos matices más que el don Gregorio de *LM*. La relación entre niño y maestro en la película basada en el texto de Rivas¹² es algo puro, que transita incluso – aprovechando los exteriores de la filmación – una especie de *locus amoenus* en el que se da una relación casi idílica con la naturaleza. La relación entre alumno y docente en la película *SDS* es mucho más problemática (en *LM* hay sólo un temor inicial del niño

12 En realidad basada en tres textos del autor: un relato homónimo de la película, pero también con elementos de otros dos relatos, “Un saxo en la niebla” y “Carmiña”, todos procedentes del libro *¿Qué me quieres, amor?*

que se disipa pronto) y surge un efímero enamoramiento que entra en juego con otros conflictos internos del personaje de la profesora.¹³

La pregunta que se hacen Jabbaz y Lozano, “¿Cómo transmitir una memoria sin recurrir a dicotomías fáciles que encubren las continuidades existentes y atraviesan los distintos momentos históricos?” (2001, 121), ampliatoria de las preguntas planteadas aquí inicialmente, puede responderse en parte con la utilización de la película *SDS*, ya que la polarización entre buenos y malos está mucho más difuminada y es por tanto menor el riesgo de una lectura maniqueista, al menos en torno al tema del héroe como herramienta de transmisión del pasado traumático.¹⁴

A su vez, aquí se tematiza algo en lo que se detienen Jabbaz y Lozano, el ámbito de la familia como transmisor del legado, ámbito caracterizado muchas veces por “silencios [y] negaciones con diversas modalidades” (JABBAZ; LOZANO, 2001: 123). El hecho de que no se hable de esos temas en la casa familiar – aspecto aún más probable en relación con la Guerra Civil española, ante la cual muchos hijos y nietos desconocen aspectos esenciales concernientes a su familia – se advierte en las cuentas por cerrar que deja la muerte del padre de la protagonista. Por otra parte, hay una transmisión que sí se da, pero que está como fosilizada, la que se produjo entre el político y escritor Rafael Sánchez-Mazas y su hijo, el escritor Rafael Sánchez-Ferlosio. El padre se salvó de un fusilamiento, debido al desorden en que éste se dio, y a la gran cantidad de personas que fueron fusiladas en el final de la guerra. Luego de escapar un tramo y lograr ocultarse, un miliciano republicano lo descubrió pero no le disparó; según el relato de Sánchez-Mazas, le perdonó la vida. Ese miliciano es a quien la profesora de la película cree encontrar en Miralles, un anciano que se halla en un asilo de Francia y que se niega a recordar. El relato de Sánchez-Mazas referido por su hijo se ha transmitido tantas veces que ha perdido espontaneidad, por lo cual la apelación a una fuente de transmisión

13 Ella está procesando el duelo por la muerte de su padre y además se le interponen algunas dudas respecto de su sexualidad cuando entra en escena Conchi, una mujer que cuidaba a su padre y de la cual se hará amiga.

14 Si bien no podemos detenernos aquí en esto, cabe mencionar que en varios otros aspectos, *Soldados de Salamina* ha sido un texto que resultó criticado por más de un estudioso, debido a que muchos consideraron que había una mirada algo condescendiente con uno de los ideólogos del falangismo, Rafael Sánchez-Mazas, y también por el tratamiento que se hace de los hermanos Machado, en relación con los cuales parece darse a entender que la adscripción de ambos poetas a uno u otro bando se debió más al lugar donde los halló el estallido de la guerra que a convicciones personales.

viva, la posibilidad de hacer historia oral con Miralles, es lo que cautiva a una mujer relativamente joven, ajena a los hechos, pero que se ve movilizada para proceder a una investigación que permita una relectura y una reinterpretación de esos mismos hechos.

Hay otra de las preguntas en las que se apoya el trabajo de Jabbar y Lozano que ilumina la idea de transmisión presente en *SDS*: ¿Cómo producir conocimiento a partir de la confrontación, del dolor, del interés individual y de la responsabilidad intelectual de la escuela? (2001, 127). Cabe recordar que la clase en la que se propone la composición sobre el héroe es motivada y planificada a partir de una noticia transmitida por la televisión que conmueve visiblemente a la nueva amiga de la protagonista, un episodio ajeno a la Guerra Civil, un fragmento de inmediatez absoluta que sensibiliza a quienes lo están viendo. Entonces se evidencia la cuestión bélica (y la figura de Miralles como héroe) a partir de que la instala el alumno en su composición; se invierte la carga ya que no hay una **bajada** del tema, sino que éste gana lugar a partir de un individuo en particular, un individuo que presuntamente no constituiría la voz más autorizada para la cuestión, ya que supuestamente **sabe menos** (es quien está en el rol del alumno) y a su vez probablemente haya tenido contacto menos prolongado con la historia local, ya que es un inmigrante. Sin embargo, si el alumno puede transmitir una parte desconocida de la historia de un protagonista desconocido, Antoni Miralles (cuyo nombre es tan ignoto para la historia oficial como la de los soldados rasos de la batalla de Salamina, de ahí el título del libro), es porque en el fondo “toda transmisión es re-transmisión” (HASSOUN, 1996: 169).

Por ello, el empleo de estas situaciones de transmisión como materiales que, a su vez, seguramente estarán pensados en función de alguna otra clase de transmisión, como un acercamiento al tema de la Guerra Civil desde un abordaje estético, o un análisis de las relaciones entre docentes y alumnos en torno al tratamiento de una problemática histórica (con posibilidades de extrapolar algunas características a cuestiones ajenas a la experiencia bélica y dictatorial española en particular), implica necesariamente un gesto de apropiación. En esa apropiación habrá un factor de creación, una intervención que implique que se esté manipulando de alguna manera el material, la transmisión-fuente, que estará “contrabandeando” – para usar la metáfora de HASSOUN – la memoria mediante el uso de una transmisión (la establecida entre personajes de tan paradigmáticas películas) para llevar a cabo otra especie de transmisión al utilizar el recurso en el aula, con estudiantes o con docentes en un taller, como antes se ha aludido. Ahora bien, esa presunta amenaza de lo **manipulado** o **contrabandeado** es justamente lo que abre sus posibilidades de apropiación constructiva. Es Hassoun

quien también afirma que “aquello que se transmite es del orden de una creación, en el mismo sentido que la escritura de un texto para aquel que se constituye en su depositario” (1996, 178). Si admitimos que:

la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia (HASSOUN, 1996: 178)

...también en el caso de la apropiación de las películas sobre las cuales aquí se ha conjeturado tendremos la responsabilidad de “apropiar[nos] de una narración para hacer de ella un nuevo relato”; ese nuevo relato, sumado a toda contextualización que enriquezca la apropiación por parte de quienes se acercan al material por primera vez, es quizá parte del recorrido que, como señala Hassoun, todos (y podríamos agregar que muy especialmente los docentes) estamos convocados a efectuar.

Referencias bibliográficas

CERCAS, Javier. *Soldados de Salamina*. Buenos Aires: Tusquets, 2004. (Original de 2001).

HASSOUN, Jaques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

JABBAZ, Marcela; LOZANO, Claudia. Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. In: GUELERMAN, Sergio (Comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma, 2001, p. 97-131.

LORENZ, Federico. El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 277-295.

MACCIUCI, Raquel. La lengua de las mariposas: de Manuel Rivas a Rafael Azcona (o El golpe a la República de los maestros. *Revista Espacios*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, n. 2, p. 186-202, 2006. (Nueva serie).

RIVAS, Manuel. Carmiña. In: _____ . *¿Qué me quieres, amor?* Trad. Dolores Vilavedra. Madrid: Alfaguara, 1998, p. 107-112. (Original de 1996).

_____. La lengua de las mariposas. In: _____ . *¿Qué me quieres, amor?* Trad. Dolores Vilavedra. Madrid: Alfaguara, 1998, p. 23-41. (Original de 1996).

_____. Un saxo en la niebla. In: _____ . *¿Qué me quieres, amor?* Trad. Dolores Vilavedra. Madrid: Alfaguara, 1998, p. 45-66. (Original de 1996).

Referencias fílmicas

EL SUEÑO de la maestra. García Berlanga Dirección:, Luis García Berlanga(director). *El sueño de la maestra*. España: Enrique Cerezo Producciones Cinematográficas , S.A., 2002.

LA LENGUA de las mariposas. Dirección:Cuerda, José Luis Cuerda(director). *La lengua de las mariposas*. España: Warner Sogefilms S.A. (distrib.); y Televisión Española (TVE);, Canal+ España;, Sociedad General de Televisión (Sogetel);, Televisión de Galicia (TVG) S.A.;, Los Producciones del Escorpion (prod.), 1999.

LA NOCHE de los lápices. Olivera, Dirección: Héctor Olivera (director). *La noche de los lápices*. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina, 1986.

SOLDADOS de Salamina.Trueba, Dirección: David Trueba (director). *Soldados de Salamina*. España: Lolafilms, 2003.