

Bazán, Sonia Alejandra

Héroe corriente : guía de trabajo para el aula / Sonia Alejandra Bazán ; Silvia Alejandra Zuppa ; compilado por Miguel Monforte ; coordinación general de Sonia Alejandra Bazán ; editado por Miguel Monforte. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015.

99 p. ; 19 x 13 cm.

ISBN 978-987-544-753-0

1. Historia. 2. Educación. 3. Cine. I. Monforte, Miguel, comp. II. Bazán, Sonia Alejandra, coord. III. Monforte, Miguel, ed. IV. Título.
CDD 982

ISBN 978-987-544-753-0



HEROE CORRIENTE

GUIA DE TRABAJO PARA EL AULA

Basada en el ATENEO realizado del 11 al 15 de agosto de 2014 en el
X Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata



CULTURA
MGP
MAR DEL PLATA
BATÁN

MGP MAR DEL PLATA
GENTE
POSITIVA



PRESENTACIÓN

Declarada de Interés Cultural por la *Secretaría de Cultura de Mar del Plata*
Declarada de Interés por *SIGMIS* Argentina

Agradecimientos

Gustavo Pulti, Leandro Laserna, Pablo Jacobo, José Luis Jacobo, Sebastián Zarlenga, Matías Martínez, Federico Miri, Autoridades Colegio Nac. Dr. Arturo H. Illia de Mar del Plata, Pablo Melara, Café Barcelona, Martín Bentancor, Adriana Padra.

Créditos

Sonia Bazán, Eduardo Devoto, Silvia Zuppa, Gladys Cañueto, Gabriela Cadaveira, Mónica Fernández, Alejandro Ferrari, Miguel Monforte



Este obra está bajo una licencia de *Creative Commons*
Reconocimiento-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.es_ES

Diseño

Alejandro Ferrari

Primera edición: agosto 2015

Mar del Plata, Argentina.

En 2008 Julio Aro, un exsoldado combatiente en la Guerra de Malvinas, realizó un viaje a las islas con el que pretendía cerrar aquella experiencia que lo había marcado para siempre. La excursión de una semana le sirvió para encontrar al Julio que había quedado allá hacía 26 años, según sus propias palabras.

Pero también fue el inicio de una tarea formidable. Aro se propuso devolverle la identidad a los 123 argentinos caídos en combate que yacen en el cementerio de Darwin bajo lápidas que friamente dicen Soldado argentino solo conocido por Dios, iniciando una larga serie de acciones que le ha devuelto la esperanza a decenas de madres y padres que necesitan ver el nombre de sus hijos en una tumba concreta para poder cerrar su duelo. A pesar de las vicisitudes que tuvo que enfrentar, Julio Aro convirtió esta idea en una causa internacional sin antecedentes, debido a su carácter humanitario.

Esta historia de ribetes extraordinarios merecía ser registrada y difundida. La realización de un documental fue pensada como una labor concreta de apoyo al proyecto de Julio Aro y junto con él traer al escenario del presente a los anónimos Héroes de Malvinas y las historias de sus familias. De esta manera, **Héroe corriente** “interviene” en el proceso llevado adelante por Julio Aro y las personas que lo ayudan en esta causa, lo visibiliza y de este modo lo potencia.

Al comenzar a pensar en el guión, el realizador Miguel Monforte decidió las características desde el punto de vista morfológico: que este largometraje fuera informativo, testimonial y formativo, teniendo en cuenta que quería captar el interés de los jóvenes hacia el tema y promover la reflexión y el debate sobre la historia argentina reciente, desde el compromiso con los protagonistas y la memoria.

Cuando **Héroe corriente** fue estrenado oficialmente, en Agosto de 2014 en la X edición del *Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata* (MARFICI), el documental además fue elegido como material de trabajo para el Ateneo “La utilización del cine en el aula de historia”, que tuvo objetivos bien concretos.

Desarrollar la enseñanza en valores antibélicos y de reconocimiento de los derechos humanos;

Recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina;

Instalar el lenguaje cinematográfico como una fuente potable para el aprendizaje comprensivo en el aula de Historia.

Esta actividad fue organizada por el MARFICI y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El trabajo iniciado exitosamente en ese Ateneo (la guía fue probada ante alumnos del Colegio Arturo Illia) continuó perfeccionándose durante meses hasta convertirse en el material que hoy llega a sus manos.

Equipo de producción de *Héroe corriente*

HÉROE CORRIENTE

LARGOMETRAJE DOCUMENTAL. HD, 87 MINS, ARGENTINA-URUGUAY, 2014
PRODUCIDO POR FUNDACIÓN "NO ME OLVIDES" E "IBIRÁ MEDIA"

SINOPSIS

En 1982, el gobierno de facto que regía en la Argentina definió llevar adelante una acción con la que intentó un golpe efectista para mantenerse en el poder: desembarcar en las Islas Malvinas, doblegar la resistencia británica y obligar a sus líderes políticos a negociar la devolución de este territorio nacional, largamente reclamado. Los planes de la dictadura derivaron en un conflicto armado en las islas, que tras setenta y cuatro días, fueron reocupadas por Gran Bretaña. Este acontecimiento precipitó la caída del régimen militar argentino, el cual fue reemplazado en Diciembre de 1983 por un gobierno democrático.

La contienda trajo aparejadas miles de penurias, padecidas especialmente por los jóvenes conscriptos de entre 18 y 20 años que, con escasa o nula preparación, fueron enviados desde diferentes puntos geográficos del país, a las Malvinas. Sus familiares también sufrieron desde el continente. Como todo acontecimiento que comprende a personas de diversos orígenes, culturas y formas de vida, la denominada Guerra de Malvinas tiene tantas miradas como almas involucradas. Sus vivencias, sensaciones y hasta justificaciones son disímiles. Para muchos de los exsoldados, esta experiencia traumática les dejó importantes secuelas, que algunos no pudieron sobrellevar. Para algunos otros, en cambio, le dio sentido a su vida.

A pesar de que ya pasaron más de treinta años de aquel suceso, muchas heridas no han cerrado definitivamente. Un caso específico es el de los caídos argentinos que yacen en el cementerio de Darwin, en las Malvinas, sin identificación, bajo lápidas que fríamente rezan "Soldado argentino solo conocido por Dios". Julio Aro, un excombatiente que reside en Mar del Plata, se propuso devolverles la identidad, en un largo proceso personal que le ha cambiado la vida, y en el cual fue involucrando a compañeros suyos, a periodistas, al músico británico Roger Waters, la Cruz Roja Internacional, los gobiernos de Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña y el Equipo Argentino de Antropología Forense. Pero sobre todo, el accionar de Julio Aro le devolvió la esperanza a decenas de familiares que perdieron un ser querido en la contienda del 82 para, al menos, saber en cuál tumba descansan sus restos, y así poder cerrar un largo y doloroso duelo.

También, a través de voces en primera persona, este documental invita a reflexionar sobre los sentimientos contradictorios que el tema provoca aún hoy en día, el valor que las palabras patria, soberanía o nación tienen en diferentes contextos de nuestro país, la legitimidad de un reclamo soberano contra la ilegitimidad del uso de la fuerza para intentar hacer valer ese reclamo, la capacidad de transformar el dolor en energía creativa.



DETALLE DEL AFICHE DE LA PELÍCULA

FICHA TÉCNICA

DIRECCIÓN
Miguel Antonio Monforte

GUIÓN
Danilo Galasse
Miguel Monforte

PRODUCCIÓN EJECUTIVA
María Silvia Marini

PRODUCCIÓN
Mariana Palomba
Miguel Monforte

PRODUCTOR ASOCIADO
Alejandro Ferrari

DIRECCIÓN DE FOTOGRAFÍA
Marcos Janna

CÁMARA
Sebastián Ivcic

SONIDO DIRECTO
Edgardo Colella
Sebastián Ivcic

DIRECCIÓN DE ARTE
Maribel Nuñez

EDICIÓN
Miguel Monforte

MÚSICA ORIGINAL
Horacio Mesón
Julia Sanjurjo
Jorge Armani
Mario M. Hosch

CLIMAS SONOROS
Gastón Isola

DISEÑO GRÁFICO
Marcial Fernández

POST PRODUCCIÓN DE SONIDO
Federico Lenz

CORRECCIÓN DE COLOR
Juan Platero

MATERIAL DE ARCHIVO
Oscar Álvarez
Miguel Monforte

PRENSA Y DIFUSIÓN
Daniel Maraschín

TRADUCCIÓN AL INGLÉS
Laura Spina

PROTAGONISTA
Julio Aro
(Ex Soldado Combatiente en Malvinas)

COPROTAGONISTAS
Ramón Alegre
(Ex Soldado Combatiente en Malvinas)
Elma Pelozo
(madre del soldado Gabino Ruíz Díaz,
caído en Malvinas)

COPROTAGONISTA OMNIPRESENTE
Gabino Ruíz Díaz
(soldado caído en Malvinas)

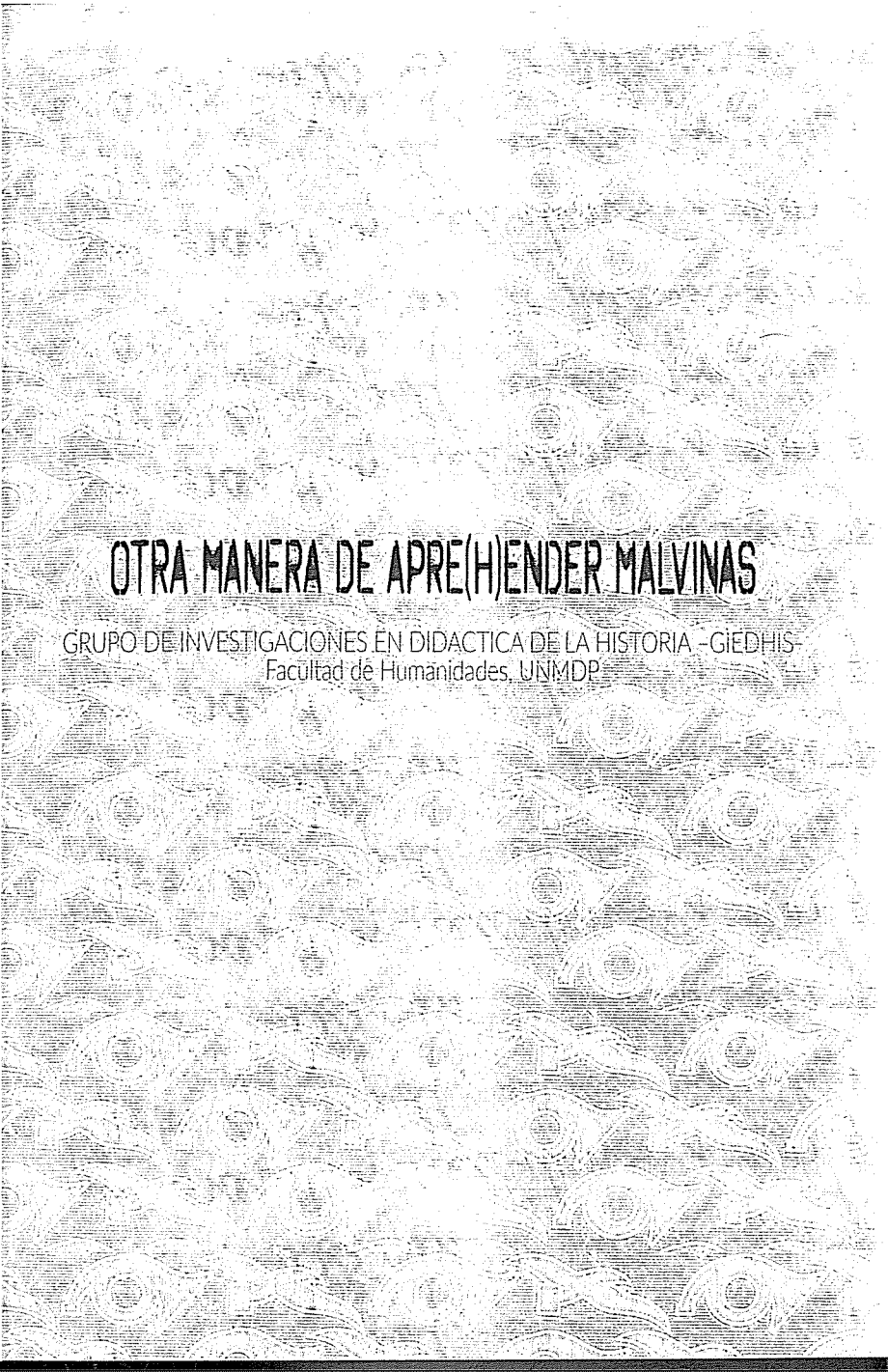
PERSONAJES SECUNDARIOS

José María Raschia
(Ex Soldado Combatiente en Malvinas)
María Julia Stella de Aro
(madre de Julio Aro)

Luis Rolo Aro
(hermano de Julio Aro)
Mabel Miranda
(directora de la Escuela 216 "Héroe de Malvinas"
Gabino Ruíz Díaz", de "La Elisa", Pcia. de
Corrientes)

PERSONAJES SECUNDARIOS OMNIPRESENTES

Gabriela Cociffi.
Padre de Julio Aro.
Las Islas Malvinas.
El paisaje correntino.



OTRA MANERA DE APRE(H)ENDER MALVINAS

GRUPO DE INVESTIGACIONES EN DIDACTICA DE LA HISTORIA -GIEDHIS-
Facultad de Humanidades, UNMDP

El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) se conformó en el año 2010 y está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este grupo está conformado por miembros que han recorrido diversos tramos de investigación en el campo disciplinar de la Historia, la Pedagogía y la Didáctica, desde un abordaje multidisciplinar desde Historia, Filosofía, Letras y Antropología.

Entre sus integrantes, hemos colaborado en el proyecto de producción de esta propuesta de aula para el documental *Héroe Corriente*: Sonia Bazán; Silvia Zuppa (directoras del grupo), junto a los docentes e investigadores Gabriela Cadaveira, Gladys Cañueto, Mónica Fernández y Eduardo Devoto.

Desde nuestro Grupo, sostenemos que el conocimiento didáctico se construye a partir del conocimiento de la materia, el conocimiento de los materiales curriculares y los medios de enseñanza; del conocimiento pedagógico general las estrategias didácticas y los procesos instructivos; del conocimiento de cómo aprenden los alumnos y cuáles son los “equivocos”, las dificultades y finalmente el conocimiento de los propósitos y fines de la enseñanza de la Historia. Para la indagación, problematización y puesta en marcha de diferentes instrumentos metodológicos en espacios diferenciados de la acción pedagógica, definimos distintos campos de trabajo, entre ellos:

- * Literatura, cine e imagen en la enseñanza de la Historia. En el proceso formativo de los futuros profesores de Historia, se indagará en los formadores de formadores la inclusión de recursos y fuentes vinculados a la literatura, el cine y la imagen como condición que permita la ampliación de perspectivas para la enseñanza de la Historia

- * Enseñanza del pensamiento histórico para el nivel secundario. Este apartado se llevará a cabo desde un recorte de “buenas prácticas” que promueven el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario. Para ello, se seleccionarán un grupo de profesores y se indagará en sus biografías profesionales, sus propuestas de trabajo y sus prácticas de enseñanza en el aula.

Estos campos fueron los que nos estimularon a compartir nuestra tarea en el marco del Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata realizado en el mes de Agosto de 2014 con la realización de un Ateneo de cine en el aula de Historia con el film “*Héroe Corriente*” donde participaron docentes invitados, alumnos avanzados de la carrera de Historia y alumnos del Colegio Illia y del Colegio Jesús Obrero.

El cine contribuye a la elaboración de una contra-historia, no oficial, alejada de esos archivos escritos que muchas veces no son más que la memoria conservada de nuestras instituciones. Al interpretar un papel activo contrapuesto a la historia oficial, el cine se convierte de este modo en una agente de la historia y puede motivar una toma de consciencia. (Ferro, 1995: 17)

PROPÓSITOS

- Desarrollar la enseñanza en valores antibélicos y de reconocimiento de los derechos humanos.
- Recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina.
- Instalar el lenguaje cinematográfico como una fuente potable para el aprendizaje comprensivo en el aula de Historia.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA (NECESARIA) FORMACIÓN DEL ESPECTADOR

El siglo XX inaugura un proceso en el cual se produce una paulatina democratización del espectáculo; del acceso masivo a una serie de artefactos artísticos y culturales. Durante la pasada centuria estos bienes culturales, otrora reservados a círculos reducidos fueron, más allá de ciertas pujas, atravesados por un constante proceso de redistribución y reparto. Un público cada vez más amplio accedió a esos acervos que, históricamente, habían sido patrimonio de una élite generalmente ilustrada viéndose acortada la brecha en su apropiación entre los diferentes componentes sociales.

En este aspecto el cine estuvo a la vanguardia. De hecho, en sus inicios, era un entretenimiento que, por su popularidad, fue considerado como un “espectáculo de parias” por los sectores dirigentes y los segmentos cultivados de la sociedad (Ferro, 1995: 35). La expansión de la industria cinematográfica y luego la televisiva introdujeron importantes cambios en el acceso a las imágenes y al mundo de lo audiovisual que, revolucionados primero por la televisión y luego por Internet tanto como la imprenta lo hizo con la palabra escrita, pusieron a disposición de un sinnúmero de “usuarios” un universo cultural cada vez más popular y de libre disposición.

Como producto y actividad de masas, el cine instaló un novedoso espacio de sociabilidad y de apropiación colectiva. Los cinematógrafos en los pueblos y ciudades albergaron y albergan -aunque cada vez menos- a

un público masivo en su salas a los fines de ofrecer -no sólo- entretenimiento a un gran público.

Al igual que otras representaciones artísticas (teatro, danza, ópera, etc), el Cine se desarrolla preferencialmente a través del dispositivo espectacular, definido como “un sistema de sentidos abierto al juego de la interpretación pero cerrado en lo que hace a su extensión y a la cantidad de materiales que utiliza para sugerirlos”. El cine es un hecho cultural, artístico y sociohistórico que “se exhibe, que se da a ver” a alguien que lo observa, o sea, el espectador (Salas, 2010, p 6).

Etimológicamente la palabra espectador proviene del latín *spectator*; significa “el que mira con atención”. Sus componentes léxicos son *speculari* (el que mira desde arriba, desde un atalaya, el que observa y después espía) al que se agrega el sufijo *tor*, que supone el agente, el que realiza la acción. Por su parte, el vocablo *espectáculo* deviene del latín *spectaculum*, apelativo nominal del verbo *spectare* ‘mirar’; ‘contemplar’; ‘observar atentamente’. En tanto que el vocablo en castellano *especular*, como es de esperarse, deriva del verbo *speculari* que según la Real Academia Española significa -entre otras acepciones- registrar, mirar con atención algo para reconocerlo y examinarlo, además de meditar, reflexionar con hondura o teorizar. (Cfr. etimologias.dechile.net).

Como puede advertirse, en el origen de la palabra espectador se encuentra, a diferencia del sentido común que dictaría que el que observa realiza un acto de carácter “pasivo”, toda la potencia de una acción que es una actividad de pensamiento de orden intelectual y emocional compleja.¹

Es claro que, partiendo de una aproximación contemporánea, el espectador de Cine es un sujeto que pone en acción a través de sus sentidos una serie de operaciones, desde cognitivas hasta emocionales en el acto de ver. Mecanismos que ocurren tanto a nivel mental -cerebral- como a nivel fisiológico (quién no ha saltado de su silla con una buena película de suspenso o se ha visto atravesado por la angustia hasta el llanto, con un film dramático...) a tal punto que el Cine se desplaza de la pantalla y se “aloja y usurpa nuestro cuerpo en la escena” (Kuri, 2004: 11). El cine, en tanto espectáculo, ocurre en y a través de nosotros, es una experiencia corpórea, entrañable, casi orgánica.

En la era digital, observar, mirar, contemplar ha cobrado nuevos significados. La generación, circulación y repeticiones de imágenes constantes, sin solución de continuidad, vertiginosas y fugaces, observadas con la misma impaciencia y frenesí y vehiculizadas a través de diferentes

medios de información y difusión, ofrecen un menú de opciones que, paradójicamente, no dejan demasiado lugar a la acción (más allá de su calidad interactiva). Los sujetos -y la palabra no es incidental: “el que es sujetado”- son constantemente sometidos a criterios y pautas de consumo y entretenimiento que se rigen por lógicas en general irreflexivas y pasatistas. El observador queda entonces, a pesar del incuestionable pero aún impreciso valor de la interactividad del mundo digital, frente a la contemplación de un desfile de imágenes que en ocasiones lo superan, lo desbordan, le rehúyen o lo apresan.² El cine con sus matices -aunque no exento a este fenómeno- obliga al espectador a sentarse y contemplar, a observar y esperar, a saberse demorado por la imagen, a constituirse en víctima de sus enunciados, a ser seducido.

En cualquier caso, la observación y la contemplación por espontánea y auténtica que fuere, no asegura una meditación y reflexión profunda ni tampoco garantiza la comprensión. La mirada, auténtica, desprejuiciada, ingenua, no es por fuerza más libre ni más precisa. La mirada requiere de cierto entrenamiento, de una educación.

En lo que al cine respecta, la escuela no ha enseñado a mirar, si bien gran parte de lo que ocurre en ella está ordenado en función de la observación. El ejercicio de la mirada se ha centrado básicamente en el contenido, en los elementos semánticos de la imagen, priorizando lo que un filme cuenta (la narratología del contenido), sobre el cómo lo cuenta (la narratología de la expresión). Es la información que provee, traducida en texto, en palabra (o la palabra transpuesta en imagen) donde se focalizan la mayoría de los ejercicios que, desde las diferentes asignaturas, abordan diversas temáticas a través de la plataforma que ofrece el medio audiovisual.

Es lo que un filme “dice” -o lo que se cree que dice- y no cómo lo dice lo importante. Se trata de la insistencia de la enseñanza centrada en el mensaje, descuidando la forma, como si aquel se mantuviera invariable, inalterado por el medio y por el contexto de significación en que se sitúa. El texto fílmico actúa, entonces, como adecuación de otros textos o como representación de otros textos, los que circulan en el espacio concreto del aula (y en la cultura...).

“Esta última perspectiva, donde el contenido se jerarquiza por sobre la materialidad significativa, es la que allana al cine y lo posiciona al mismo nivel que cualquier otro texto. No importa en este uso el trabajo con las imágenes, la estructuración escénica, la fotografía, el montaje, la voz, el tiempo..., lo que el cine enuncia con la forma, sino finalmente lo que dice como mensaje, y la posibilidad de que ese mensaje sea ejemplar.” (Gastaldello, 2009: 74)

Entonces el cine es despreciado para convertirse en poco más que un vehículo, el de un mensaje que es probado con anterioridad, que

² No queremos con esto negar el valor y potencial tanto comunicacional como educativo de los recursos que ofrece la era digital, sino cuestionar su uso, en ocasiones, irreflexivo y crítico.

¹ Sin embargo, esa oposición entre ver, como una actividad humana pasiva y hacer, como una acción productiva, deviene de la filosofía griega antigua, en la que contemplar o contemplación quedaba asociada a la teoría, por oposición a la praxis, o acción. Con el tiempo, esta nomenclatura vino también a ser utilizada en la lengua latina, resultando decir que la vida teórica sería la vida contemplativa y la praxis, la vida activa. Por lo demás, podríamos inferir que la actividad intelectual, en los antiguos, pretendía diferenciarse de la actividad manual o material, vinculada a las labores menos privilegiadas.

es externo al relato fílmico y que el docente ha decidido escenificar. El significante fílmico viene a corroborar, a confirmar un conocimiento que es ya verdadero para la escuela o que forma parte de los estereotipos e imágenes instalados en la cultura por obra de la tradición.

“Ciertamente el cine retoma imágenes del mundo (de lo contrario sería ininteligible su mensaje), pero a su vez las semiotiza, las tramita, las convierte... y las claves de ese proceso son lo que podemos rescatar para revisar su función en el contexto del aula, en tanto que dispositivo generador de conocimientos nuevos” (Gastaldello, 2009: 76)

Por lo tanto, el cine, si no está ya presente en la escuela, debe ingresar en ella, el problema es cómo; pero también es cierto que para que sea una experiencia absolutamente genuina la escuela debería ir al cine.

“Pensar en el ejercicio de ver cine es no sólo atender al texto y sus condiciones de producción, sino también las condiciones de la mirada: la oscuridad, el silencio, los otros siempre anónimos, que comparten la escena, la suspensión del yo, quedar a merced de los espectros; además de las prácticas sociales que se ligan al cine: salir, recrearse, divertirse, pasar el rato, prácticas que lejos están de reproducirse en la escuela”. (Serra M. S., 2006: 148)

La experiencia completa del espectador no puede vivirse idénticamente en otro espacio que no sea en una sala por más que se intenten reproducir todas las condiciones para emularlo.

En cualquier caso, lo importante es no aprovechar al cine desde una perspectiva instrumental, utilizándolo sólo para observar en él una repetición, un reflejo de lo ya conocido, de lo instituido a través de otros medios; sino como un modo de conocimiento singular que amplíe el horizonte de lo establecido (en ocasiones solidario, en otras contrapuesto, a los saberes social y culturalmente institucionalizados). En la escuela esto significa que la instrumentación del cine no se reduzca meramente a un medio que posibilite el desarrollo de los contenidos que éste contiene, es decir, a su tradicional faceta ilustrativa. Esta función, la de representación alternativa de un objeto de estudio, peca de suspender gran parte del potencial que el cine supone como forma de conocimiento autónomo prescindiendo de la manera en cómo el cine conoce y de qué manera lo enuncia.

La anterior hilvanación pretende, en pocas líneas, sostener la necesidad de que, tal como otras actividades humanas merecen ser educadas, la actividad del espectador, en tanto agente capaz de observar; pesquisar; inquirir; especular; interpretar, comprender, gozar y emocionarse amera, también, ser instruida. Por instrucción entendemos, debe aclararse, no un encorsetamiento de la mirada, una sujeción a reglas estrictas, sino una orientación que potencie la capacidad especular, la fuerza reflexiva, la disposición inquieta y creativa. Una educación de la mirada que ponga a funcionar la crítica y la examinación, que libere el pensamiento y lo emancipe; aspectos, todos, que forman parte de los objetivos seguramente deseables de toda tarea pedagógica.

Pero a la par, el lugar que reserva nuestra cultura a la mirada coloca al ojo no solamente como un medio de acceso al saber, como una fuente para alcanzar conocimiento, sino principalmente como un medio de acceso al goce, del que, consecuentemente, se extrae una experiencia placentera. La escuela tradicional, parece haber separado estos dos registros de la experiencia humana, conocer y disfrutar, como si no tuvieran ningún orden de complicidad, como si estuvieran disociados o se negaran el uno al otro.

Finalmente, la escuela comparte con el cine algo de su naturaleza original, participar en la distribución y asignación de bienes culturales y abogar por un reparto más igualitario y un acceso más equitativo y democrático a la información, el conocimiento, la cultura y la recreación.

1.2 ALGUNOS ANTECEDENTES

Desde hace algunos años se organizan iniciativas con el objeto de articular cine, apreciación estética y educación en países de habla hispana. En el 2012, en España, se llevó a cabo el I Encuentro entre Profesionales de la Educación y del Cine celebrado en el Espacio Fundación Telefónica. En ese foro, se analizaron las experiencias pedagógicas en la formación del futuro espectador de cine en nuestro entorno cultural. La formación en las aulas en materia cinematográfica fue el tema central de la jornada. Colaborando desde un abordaje transdisciplinario una serie de organizaciones; el colectivo de profesores Tribu 2.0, la Fundación Telefónica, ICAA, la Academia de Cine, Alta Films y el Observatorio Europeo de la TV Infantil.

La preocupación que motivó el encuentro radicó en la necesaria atención que la escuela debería darle al cine, en particular a sus valores formativos, en tanto éste, tal como mencionó uno de sus organizadores “ya trasciende la realidad de mero espectáculo y es una eficaz herramienta de socialización entre el alumnado” entendiendo que “se hace urgente prestar atención a cómo los centros se enfrentan a esta realidad y con qué planes docentes” (Cfr. blogthinkbig.com/cine-y-educacion/).

En nuestro país, la formación del joven espectador es algo que excepcionalmente se realiza desde hace poco tiempo, con programas, talleres y hasta bibliografía que atienden a la complejidad de diferentes hechos culturales corriendo el foco del espectáculo al espectador. Un buen ejemplo es el Programa de Formación de Espectadores patrocinado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que funciona desde el año 2005 poniendo en contacto el teatro, el cine y la danza independiente con jóvenes y adolescentes que pertenecen a las instituciones educativas de nivel medio de dicho distrito.

En la ciudad de Mar del Plata, este tipo de experiencias son inéditas, salvo algunos casos vinculados particularmente a las artes escénicas: teatro, danza y música. Se han desarrollado dos destacadas iniciativas.

Por un lado el "Proyecto entrenar la Mirada" como parte de los cursos de la Universidad de Verano (UNMDP), con inicio en el 2009; por el otro, la "Escuela de Espectadores" en el marco del Teatro Auditorium - Centro Provincial de las Artes creada originalmente por el Dr. Jorge Dubatti en el año 2001 en la Ciudad de Buenos Aires y con desembarco en nuestra ciudad en 2011 a cargo del crítico y periodista Pablo Mascareño. Esta última, es una iniciativa que lleva varios años practicándose en otros países y que forma parte de un proyecto internacional que busca desarrollar la percepción en las artes escénicas.

A pesar de estas valiosas experiencias locales, ambas, sin ser restrictivas, no se dirigen esencialmente a un público joven y no se encuadran en el campo específico de la enseñanza sino, preferentemente, en el de la crítica.

Específicamente sobre cine, a pesar de contar la ciudad con dos festivales internacionales anuales, uno de ellos independiente (MARFICI), no se conocen ocasiones previas en las que se haya articulado Cine, enseñanza e Historia. Si bien es cierto que se han desarrollado experiencias valiosas en lo que respecta a Cine e Historia en el marco del MARFICI a cargo del realizador uruguayo Alejandro Ferrari, creemos que lo inédito de la actual propuesta radica en articular tres espacios, uno de difusión cultural y artística de carácter público, el Festival de Cine Independiente de Mar del Plata (MARFICI); uno de producción de conocimiento académico, pedagógico y de formación docente, la UNMDP a través del Grupo GIEDHIS de la Facultad de Humanidades; y un espacio de aplicación y de enseñanza, la Escuela.

1.3 CINE, HISTORIA Y ENSEÑANZA

La emergencia de la historia cultural en los años '80 (aunque es cierto que, en rigor, este asunto se remonta al siglo XIX, a los pioneros trabajos de historiadores como Huizinga o Burkhardt) motivó el debate en torno a la imagen como registro susceptible de análisis histórico. En este contexto la academia se dividió entre quienes consideraban a las imágenes como documentos legítimos para la Historia, como fuentes, y los que -atrincherados detrás de los registros escritos- condenaban su uso preocupados por su objetividad, argumentando que su sujeción a las variables e imprecisas reglas del arte y de la estética -parámetros demasiado subjetivos y polisémicos para el rigor científico que estos reclamaban- era un aspecto desfavorable y pernicioso para el campo. Este mismo motivo una revisión absoluta y holística en lo que respecta a métodos y aproximaciones e incluso provocó -de la mano de la historia de las mentalidades, la narrativa y de la vida privada- cierto "cataclismo" historiográfico, poniendo en tela de juicio las reglas mismas de la producción, sentido y finalidad del conocimiento histórico.

Después de 30 años puede suponerse que, en parte, este dilema, ha sido

saldado; si se considera el avance permanente de producciones tanto de índole histórica como historiográfica que atienden a la imagen elevándola a un estatus similar al que gozan otras fuentes más clásicas, como las escritas (Cfr. Burke, 2005).

Si de Historia y cine se trata, el nombre de Marc Ferro no puede pasar inadvertido. Es probablemente el historiador más reputado en la materia; habiendo aportado las contribuciones más significativas al reconocimiento del film como medio de docencia e investigación histórica. Sus investigaciones y ensayos han estado dirigidos principalmente al reconocimiento del Cine como fuente auxiliar de la historia; a la vez que, en lo que respecta a la enseñanza de ese campo, a la aceptación de este artefacto cultural como un poderoso recurso de mediación didáctica.³ A dicho autor se atribuyen una serie de categorías analíticas y propuestas metodológicas vanguardistas a partir de sus trabajos pioneros en los años sesenta en el marco de la revista *Annales*. Estos, arrojaron luz a una temática casi inexplorada habiendo creado -sin temor a exagerar en demasía- un nuevo objeto de estudio en un campo historiográfico dominado, hasta ese entonces, por el paradigma cuantitativo y la historia social.

En virtud de los aportes, una clasificación sintética del cine Histórico ha sido realizada por Caparros Lera (2007) inspirada en la obra de Ferro y de otros autores. A continuación presentamos una idea sintética de cómo los filmes históricos pueden ser tipificados:

Cine de reconstrucción histórica: films de ficción, obras que sin pretenderlo dan testimonio de una época de la historia contemporánea.

Filmes de ficción histórica: films que de manera consciente, aunque no rigurosamente, pretenden evocar un pasaje de la historia o a un personaje histórico, se caracterizan por su relato novelado y mitológico.

Filmes de reconstitución histórica: estos consisten, como resume Caparros Lera (2007: 34) en "aquellos que, con una voluntad directa de 'hacer Historia', evocan un período o hecho histórico, reconstituyéndolo con más o menos rigor, dentro de la visión subjetiva de cada realizador, de sus autores. Se trata, pues, de un trabajo artístico-creativo que está más próximo a la operación historiográfica moderna que al libro de divulgación".

Esta clasificación -debe aclararse- no es estricta, no se compone en un nomenclador donde pueda enmarcarse mecánicamente un filme determinado.

³ Es cierto, sin embargo, que fue Siegfried Kracauer quien tiempo antes planteó en forma consistente y sistemática las prolíficas relaciones entre cine e historia a partir de su abordaje sobre el cine durante la República de Weimar como anticipación del Nazismo y del ascenso de Hitler al poder en la Alemania de entreguerras. Cfr. Kracauer, Siegfried. *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Paidós, Barcelona, 1985 (1947). Pero también es cierto que es Ferro quien pone el debate en agenda de los historiadores y que son sus investigaciones las que fructifican y derivan, luego, en otras líneas de análisis. Muchos autores de diferentes orígenes y formaciones han sido influenciados por su obra: Pierre Sorlin, Martin A. Jackson, Robert A. Rosenstone, Shlomo Sand, Caparros Lera por mencionar algunos destacados. Para un provisional estado de la cuestión (a comienzos de los ochenta) véase Jackson, Martin "El historiador y el cine" en Romanguera Joaquim y Rimbau, Esteve (eds). *La Historia y el Cine*. Ed. Fontanara, Barcelona, 1983.

En muchos casos puede contener componentes de estas tres clases y resultar así en una mixtura. De hecho, un filme documental no se ajusta con exactitud y a la perfección a uno de estos conceptos ordenadores. Si bien es un género diferente al de ficción histórica, no por ello es más riguroso y/o menos ficcional, es éste también una invención creativa.

En cualquier caso, a la hora de abordar una película con fines didácticos o de investigación, pueden considerarse como orientación y precaución los siguientes aspectos:

Todo filme es histórico, es decir, todo filme tiene una sustancia histórica. Es, de hecho, la realización, presentación y difusión de un filme un acontecimiento histórico en sí mismo.

El filme, como las novelas, tiene sus reglas (en especial estéticas y técnicas) que no siempre coinciden con la naturaleza de los fenómenos históricos.

El filme es (o debe ser) siempre primero visionado como un producto ideológico y político: "...los cineastas poseen una ideología -la que sea- y lo que quieren son métodos para realizar, métodos para traducir esta ideología" (Ferro, 1991: p.5).

Las películas nos "hablan más de cómo es la sociedad que las ha realizado" que del referente histórico que intentan evocar (Pierre Sorlin, 1985).⁴

A su vez, el papel más destacado que ha tenido el cine en el siglo XX es constituirse en un incuestionable agente de la historia (Ferro, 1991). Los filmes tienen una acción concreta sobre nuestro registro del pasado, contribuyen a la conformación de nuestra memoria histórica. En pocas palabras puede afirmarse que gran parte del conocimiento ordinario del pasado se ha conseguido a través de los filmes, tienen un potente valor performativo, instituyente.⁵ Es así que los realizadores cinematográficos se constituyen en historiadores que, en vez de plasmar sus apreciaciones en textos, lo hacen en imágenes.

Robert Rosestone (1997) ha avanzado en esa línea argumentando que la historia ya no es propiedad de la corporación de historiadores; de allí parte de sus resistencias frente al cine histórico. Es evidente que los realizadores y cineastas producen su propios relatos históricos -con las limitaciones propias de cualquier elaboración historiográfica- que compiten fuertemente, en un mundo dominado por lo audiovisual, con las producciones de los historiadores profesionales. Es por ello que advierte que "ha llegado el momento en que el historiador debe aceptar el cine histórico como un nuevo tipo de historia" que "por ofrecer un relato diferente al de la historia escrita [...] no se lo puede juzgar con los mismos

criterios"; a riesgo de, en caso contrario, terminar convertidos en "unos comentaristas de textos sagrados, unos sacerdotes de una misteriosa religión sin interés para la mayoría de las personas" (Rosenstone, 1997: 29 y 63)

Si el cine de ficción histórica puede ser pensado como un proyecto que apela a los rudimentos de los historiadores, entonces, qué lugar tienen las propuestas filmicas que, además, aspiran a constituirse en revelaciones de la realidad.

1.4. EL CINE DOCUMENTAL

1.4.1. EL CINE DOCUMENTAL, EL CINE FICCIÓN Y EL CINE BÉLICO.

El cine fue un fenómeno novedoso, exponente de modernidad, inauguró otra forma de comunicación social. Si bien nació como entretenimiento de los sectores populares de la población, en pocos años se convirtió en el fenómeno cultural del siglo XX, como fuente de narrativas, como expresión idílica, como crónica histórica, como búsqueda de la memoria o como instrumento pedagógico. Pero nadie puede negar su influencia y proyección a los distintos órdenes de la vida cotidiana. El cine logró consolidarse como medio de comunicación, como sistema lingüístico y como industria. [1]

A partir del documental desde el cual estamos trabajando, nos centraremos en el cine documental como género único. Una película de ficción es producto de la creatividad e imaginación del guionista y del director, quien narra una historia a través de actores y escenarios de forma que resulte creíble para el espectador; en cambio, en una realización documental, la realidad cobra protagonismo, y se convierte en el centro de la historia. Sin embargo, el cine documental no es un fiel reflejo de la realidad, sino la mirada particular de su realizador.

El procedimiento para su lectura, podemos encontrarlo en una afirmación de Marc Ferro: "Partir de la imagen, de las imágenes. No buscar solamente en ellas que ilustren, confirmen o desmientan la sabiduría que nos viene de la tradición escrita; considerar las imágenes en sí mismas, pero sin que ello impida recurrir a otras disciplinas cuando necesitemos comprenderlas mejor." [4] El cine será entendido como canal que permite la reflexión y la investigación de los mecanismos de propaganda, la jerarquización del espacio, la revalorización de objetos y la comprensión del significado de las diferentes prácticas sociales.

"Es necesario insistir en esta idea. Frecuentemente, los mismos historiadores que se burlan de la ficción histórica aceptan entusiastas que el documental es una forma más precisa de representación del pasado, como si las imágenes llegaran sin mediación de la pantalla. Pero el documental nunca es un reflejo directo de una realidad exterior, sino una obra voluntariamente moldeada en una narrativa que - ya sea sobre el pasado o el presente- crea el significado de su material." (Rosenstone, 2005: 100)

⁴ Se advertirá fácilmente que esta tesis podría encuadrarse en el marco de una perspectiva presentista del conocimiento histórico en tanto el pasado está atravesado siempre por los intereses del presente.

⁵ Ferro ilustra esta idea en un aforismo sobre la película *El acorazado Potemkin*; sobre dicha obra afirma que "el film de Eisenstein es para todo el mundo la revolución (Rusa) de 1905" (Ferro, 1991: p.2).

El género documental reclama, demanda, ciertos principios de verosimilitud, en este caso, transparencia o reflejo de los hechos de la realidad; de ahí la importancia que, por ejemplo, otorga a las imágenes de archivo o a los testimonios. El lenguaje visual en general, por su parte, impone sus propios términos, que no se ajustan necesariamente a la realidad, ya que sería imposible por ejemplo representar en tiempo real una batalla o la vida de un sujeto. Una idea compleja también puede ser de difícil ilustración en tanto el movimiento de cuadros impone un ritmo vertiginoso e indetenible. El medio audiovisual siempre se ve obligado a abreviar, a realizar una condensación temporal, a resumir.

“Esta decisión de sacrificar la complejidad frente a la acción, que comparte la mayoría de los documentalistas, destaca una de las convenciones del género: el documental está sometido a la tiranía doble – es decir, a la ideología– de la imagen necesaria y del movimiento perpetuo. Y pobres de los aspectos de la historia que no puedan ilustrarse o resumirse rápidamente.” (Rosenstone, 2005:101)⁶

Debe tenerse en cuenta que, entonces, lo que vemos en un film, no son los acontecimientos en sí –ni siquiera en un documental– sino una representación de ellos producto de una selección previa en función de un mensaje que opera en el marco de una trama discursiva – o mejor narrativa– y que se plasma en una secuencia de tiempo limitada. Las partes ausentes, los huecos, las ausencias a las que obliga la “tiranía de la imagen” serán necesariamente repuestas por el espectador. Sin embargo, la historia escrita no se aleja demasiado de esto, si bien el medio cambia y su registro es diferente, ésta no escapa a la convenciones de verosimilitud de su género y a los condicionantes de todo ejercicio narrativo. Si el cine histórico es un relato ficcional visual, entonces (y esto ha sido un gran debate historiográfico en torno al retorno de la narrativa y la narratología como campo de estudio) la historia escrita es una narración ficcional verbal (Cfr. White, 1992). No es nuestro interés desarrollar un debate aquí que excede por mucho los intereses y objetivos de la presente propuesta, sino simplemente advertir la conveniencia del respeto por el género del que se trate. En síntesis, el cine histórico tiene sus formas y maneras de contar el pasado al igual que la historia escrita empero estas, son diferentes e inconmensurables.

1.4.2 EL CINE EN EL AULA

En lo que respecta estrictamente a la enseñanza de la historia, en coincidencia con el proceso de renovación curricular que la escuela

⁶ También es cierto, por otra parte, que como reza el viejo refrán “una imagen dice más que mil palabras” el lenguaje visual permite condensaciones temporales que le serían imposibles al texto escrito. Recuérdese por ejemplo la célebre secuencia de imágenes en el filme de Stanley Kubrick “2001 Odisea del Espacio” en el que un hueso manipulado por un primate, convertido en herramienta (y luego en arma) es arrojado al cielo y, en un brevísimo montaje, millones de años de desarrollo humano son abreviados con la aparición sorpresiva de una nave espacial. Ese poder de síntesis de una idea por demás compleja es una estrategia enunciativa de la que no cuenta la narración escrita. En ese sentido la imagen puede operar con el tiempo en un registro paralelo, casi anacrónico

secundaria está atravesando, los diseños curriculares proponen entre sus orientaciones didácticas un tratamiento renovado de las fuentes con que se trabaja en el aula. Recomendando, a la par, la instrumentación didáctica de una variedad de registros y vestigios del pasado (orales, escritos, visuales, materiales, etc.); y si bien es posible suponer que esto se realice esporádicamente en el ámbito de la enseñanza media, no es seguro que el tratamiento que se les dé resulte en procesos de buena enseñanza (DGCyE, 2007).

A priori, parecería ser que el problema radica menos en la utilización de fuentes innovadoras por parte de los docentes que en un abordaje didáctico equivalente. Las fuentes pueden ser nuevas y originales, pero el tratamiento sigue siendo el tradicional, orientado a la reposición de datos y al uso ilustrativo y literal de los documentos.

Como ya es sabido, la brecha existente entre el ritmo de transformación de la disciplina y su correlato en la esfera de la enseñanza de la historia es difícil de acortar. En los últimos treinta años, la incorporación cada vez más estable y sistemática de fuentes visuales (y audiovisuales como el Cine) al quehacer de los historiadores, no ha tenido demasiada correspondencia en el ámbito de la historia escolar. En su mayoría, los docentes se sienten inseguros al trabajar con este tipo de registros. Esto puede explicarse, entre otras razones, porque han contado con una formación orientada, casi exclusivamente, en el análisis y empleo de textos escritos. Por otra parte, las dificultades que plantea el lenguaje (audio) visual suele desalentarlos, ya que requiere una preparación integral y no sólo disciplinar.

En cualquier caso, es evidente que la incorporación de fuentes audiovisuales en el aula de historia puede resultar en procesos de enseñanza significativos en tanto su instrumentación rompa con esquemas escolares y de enseñanza basados fundamentalmente –exclusivamente– en el contenido, comúnmente asociado a la palabra escrita. Las fuentes visuales ofrecen la oportunidad de ensayar una serie de itinerarios didácticos que propicien la construcción de destrezas intelectuales y habilidades cognitivas menos relacionadas con el saber y más vinculadas al saber hacer. Su validez no reside en su capacidad disruptiva con el texto escrito, ni en su función ilustrativa, sino en posibilitar junto con un abordaje didáctico adecuado la construcción de conocimiento (tanto general como histórico) a partir de un código o registro diferente al escrito.

Hay muchas maneras de utilizar este medio en el aula (Litwin, 2013: 130):

1. Como fuente de contenido y comprensión. Reconstruir la narrativa que contiene asociándola a los contenidos valiosos del currículum.
2. Como dispositivo de arranque o puerta de entrada: los filmes permiten introducir a los estudiantes a un tema desde una variante estética o narrativa.
3. Como transporte pedagógico (Jaquinot, 1996): los filmes pueden ser útiles para la comprensión de un tema a partir del análisis y de la crítica. Se trata pues, de una propuesta de traspaso, de translación.
4. En su intertextualidad. Un filme es valioso en relación con otros textos

(tanto escritos como visuales), en el diálogo que entablan con otros productos de nuestra cultura.

Más allá de su uso, entendemos los filmes como obras estéticas autónomas, por lo tanto su adaptación al aula debe contemplar:

Su contexto estético de producción. La historia del estilo y del género en que se inscribe, su marco de significación artística. Así como la trayectoria de sus autores y productores, sus itinerarios previos y las corrientes a las que adscriben, para reconocer intenciones y voluntades.

Su contexto histórico de producción. La época en que se produce, las circunstancias sociohistóricas, culturales y político-ideológicas que lo enmarcan.

Su totalidad como producción artística. Más allá de cualquier análisis que pretenda desmontar el filme, desarmar su trama narrativa para su comprensión y crítica; un filme es una obra en que su sentido trasciende la sumatoria de sus partes y la variedad de sus dimensiones.

Su independencia como contenido. Usualmente el cine es un medio de representación de objetos, temas y contenidos de otras áreas, sus relatos ayudan a comprender otras historias que le son análogas y que ocurren en la realidad. Pero si su función se reduce a ello, es prescindible. El cine es a la vez generador de nuevos objetos y contenidos, además de ser él, en sí mismo, una forma de conocer y un objeto de estudio.

Concluyendo parcialmente: el cine se comporta entonces como recurso; como medio; como representación; como fuente; como obra con sentido; como producto ideológico; como agente; como objeto de consumo; como acontecimiento; como entretenimiento; como artefacto cultural, como arte; como propaganda; como objeto de estudio, como escenificación; como portador de valores; como texto; como narración; como lenguaje; como relato. Su riqueza radica, entonces, en su polivalencia, en su complejidad. Cualquier intención que se pretenda pedagógica deberá advertir, respetar esa variedad. Son los profesores quienes pueden, además, reconocer su valor moral y propiciar la sensibilidad y la emoción para dotar de humanidad, factor por demás vital, a la enseñanza.

Filmar es observar y sumergirse en el interior de un acontecimiento y en este sentido el cine promueve un trabajo de intertextualidad, apelando a la necesidad de más fuentes documentales para desplegar sus reflexiones, para hallar una explicación a los procesos sociales, a los hechos, y conocer sus causas, sus consecuencias y sus interrelaciones.

Ante el cine de no ficción, se trata de plantear, en definitiva, las preguntas oportunas, tal y como hacemos con otras fuentes documentales, para que de ellas emerja aquello que pueda ser revelado.

Desde el aula de Historia proponemos rescatar el uso del documental como expresión historiográfica desde el soporte audiovisual e irrumpir desde aquí en el pasado; esto es recuperar el cine documental desde sus dos vertientes: como fuente y como discurso histórico (Monterde, 1983).

El educador en cine debe tener muy presente que el material que analiza, aunque sea de gran valor, es fruto de una manipulación siempre inherente a la selección de planos efectuada y al montaje; y debe pensar

que las imágenes de los documentales y de los noticiarios nos presentan, en no pocas ocasiones, una cierta superficie de las cosas o apariencia de los hechos.

Un ejercicio para pensar:

- qué se filma (un acontecimiento o bien otro distinto),
- cómo se filma (punto de vista, tipo de montaje, fondo sonoro, etc.)

"...Hasta el fragmento de documental más irrelevante lleva implícita una postura cargada de ideología". (Alba Ambròs Pallarès y Ramon Breu Panyella)

Posible trabajo con un documental:

- Preguntas que surgen a partir del visionado
- Producción, autor, público al que se dirigió.
- Ficha de la película: elaborada por docente o alumno.
- Sinopsis: elaborada por alumnos o docentes
- Análisis: identificar intervención del narrador y de los testimonios.
- Lenguaje audiovisual: tipos de plano, banda sonora, movimientos de cámara, utilización del tiempo
- Lecturas activas: textos que complementen el aprendizaje.
- Síntesis: balance de lo que el film aporta a los espectadores.



2. EDUCAR LA MIRADA: EL CINE EN EL AULA DE HISTORIA. RELATO DE UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA.

Todo relato merece serlo cuando guarda en sí mismo aquello que lo saca de la cotidianidad. Por esa razón compartimos la experiencia puesta en marcha, con la seguridad de originalidad y también la prospectiva de mejorabilidad. La puesta en marcha de la propuesta, se inició en el marco de la realización del festival de cine MARFICI, se lograron articular tres ámbitos: 1- cineastas participantes en el Mar del Plata Festival de Cine Independiente (MARFICI), de difusión cultural y artística de carácter público; 2- la UNMDP a través del Grupo GIEDHIS de la Facultad de Humanidades, de producción de conocimiento académico, pedagógico y de formación docente; y 3- la escuela secundaria, espacio de aplicación y de enseñanza.

La invitación en el camino de la construcción de la propuesta de aula, propuso como paso inicial que los docentes tuvieran contacto directo con los productores del film e incluso con sus protagonistas (los excombatientes) para que desde ese momento fueran ellos mismos quienes pudieran proponer el circuito educativo y la correspondiente intervención didáctica a desarrollar con sus estudiantes. Un segundo paso fue un encuentro de profesores, con formato de ateneo, con el fin de pensar y realizar de manera conjunta líneas para concretar una secuencia didáctica suponiendo el trabajo con los estudiantes de escuelas secundarias. El tercer paso fue la puesta en práctica de la construcción colaborativa, en un taller en el que estuvieron presentes los estudiantes, los docentes y los productores del film.

Por lo tanto presentamos a continuación la propuesta, organizada en tres partes que constituyen el mapeo de todas las actividades:

2.1. VISIONADO DEL FILM: LA PANTALLA GRANDE Y SUS PROTAGONISTAS

En una primera instancia se proyectó la película en un cine de la ciudad en el marco del festival, junto al público general. Al concluir el film, se realizó un panel coordinado por un miembro del grupo GIEDHIS, integrado por: el Programador del Festival que seleccionó el documental y también productor asociado del mismo (Alejandro Ferrari), el co guionista, director y montajista del documental (Miguel Monforte) y dos de los protagonistas, veteranos de Malvinas, Ramón Alegre (correntino) y José María Raschia (bonaerense). Durante el intercambio de preguntas y respuestas, se comenzaron a hilvanar historias que narraron ambos ex-combatientes, exponiendo su memoria como una pluralidad de voces y de sentidos. Asimismo, el público asistente, también acercaba sus experiencias y recuerdos de esos momentos, poniendo en evidencia cómo la historia reciente, por su cercanía en el tiempo aún impacta en quienes, si bien no fueron protagonistas directos, vivenciaron la guerra de Malvinas como espectadores de la misma. El público se sentía parte de la

historia puesta en la pantalla y quería marcar su inclusión existencial en la misma.

2.2. EL ATENEO CON PROFESORES INVITADOS

En una segunda etapa se desarrolló un Ateneo Didáctico. Durante el desarrollo del mismo, se proyectó una selección de escenas del largometraje; se puso a consideración y debate del grupo de profesores que aceptaron la invitación de sumarse a la propuesta, con el fin de diseñar conjuntamente actividades para trabajar con estudiantes de dos escuelas secundarias en un taller organizado dos días después.

Esta experiencia permitió reflexionar sobre los ejes centrales que deben tenerse en cuenta para el trabajo que articula: *cine - historia y enseñanza- memoria/s*. Destacamos algunos comentarios de los profesores:

Sobre la obra

Relato docente 1: *"Ver la obra estética, histórica, historiográfica, el cine histórico como una manera de construir historia. No quizás con el mismo rigor que los historiadores, pero con otro lenguaje. Hablar con los chicos, hablar de lo que está ausente también"*.

Sobre la memoria

Relato docente 2: *"Destacar el marco de la dictadura...uno tampoco puede dejar a veces de pensar en su experiencia previa áulica...nosotros articulamos con centro de ex-combatientes...cuando viene un excombatiente, él mismo hace una salvedad cuando comienza su relato, que es su visión, que otros pueden haber vivido otras cosas..."*

La enseñanza

Relato docente 1: *"Es importante trabajar en el aula con diferentes soportes de esos discursos...hipertextuales, que revelen diferentes discursos que también vienen desde las diversas vivencias de origen de los excombatientes...la película para trabajar registros historiográficos: el registro de la memoria y de la historia como distintivos...para tener cuidado con apropiarse acríticamente de esas memorias."*

La metodología, la historiografía y las fuentes

Relato docente 1: *"(...) el tipo recupera tres testimonios... en una lógica cualitativa, va en profundidad en cada uno de ellos, tres testimonios similares, los cruza...y más allá de la obra fílmica, lo historiográfico, para desmontarlo y pensarlo en cómo trabaja un historiador..."*

Educación la mirada se definía en una relación con el film como una fuente en sí misma. Comprender por qué y dónde se entrecruza el contexto de producción y el relato contenido en el film, reconocer los destinatarios y su propia interpretación, fueron propósitos que se establecieron como prioritarios en las actividades que los docentes participantes seleccionaron para llevar a cabo en el taller a realizar con los estudiantes.

2. 3. LA HISTORIA, LA FORMACIÓN DE ESPECTADORES Y LA ESCUELA

Por último, se llevó a cabo en el taller realizado con alumnos de diferentes cursos de dos escuelas de la ciudad, se pusieron en marcha las actividades diseñadas en el Ateneo de profesores con el objeto de:

a) Desarrollar la enseñanza en valores antibélicos y de reconocimiento de los derechos humanos; b) Recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina;

c) Instalar el lenguaje cinematográfico como una fuente potable para el aprendizaje comprensivo en el aula de Historia

En primera instancia se presentó a los estudiantes la selección de fragmentos de la película, con la presencia del director y productor del film; en segundo lugar, se organizaron grupos de trabajo coordinados por un estudiante y acompañado por los profesores que habían participado del ateneo. Se entregaron consignas a cada grupo (se comparten en esta publicación), con el fin de orientar su mirada al hecho histórico a través del lenguaje audiovisual.

En el intercambio se destacaron los elementos que hacen del cine un recurso/fuente potente desde la perspectiva didáctica, potencia evidenciada en la intención de narrar y mostrar las historias de vida de los sujetos que formaron parte de la Historia de Malvinas. Se produjo un diálogo distendido pero a la vez profundo y reflexivo en el que muchos estudiantes participaron incluso desde sus vivencias, como por ejemplo los videojuegos con temáticas de guerra o el hecho de ser nietos de excombatientes. En algún sentido pudimos ver replicada la situación que se había producido el día en que se proyectó el documental en el cine con público en general.

Los docentes paralelamente guiaban en la advertencia de no perder de vista que el film, en tanto fuente, debe ser tratado con los recaudos con que se analiza toda fuente histórica, por lo tanto, debe ponerse en tensión con otras evidencias, debe mirarse desde la multiperspectividad. Relatar el acompañamiento docente y las preguntas que libremente iban realizando los chicos no puede transcribirse aquí pero sí provocó un acto educativo en sí mismo, en él todos aprendimos de todos.

Al momento, podemos marcar los aportes de la experiencia; en primer lugar con ser un film de producción local, que permitió acercar los mismos protagonistas (excombatientes), director y productor, a los alumnos y de alguna manera fue para ellos como ver salir de la película los sujetos del pasado, como la propuesta de Woody Allen en La rosa púrpura del Cairo. En segundo lugar, es importante considerar que la experiencia en sí misma no se puede replicar, lo que sí podremos considerar, son todos los elementos que pueden confluír alrededor de un film y la mirada multidimensional del discurso histórico. En tercer lugar, la intencionalidad del docente que con su formación y propósitos, también realiza y le da su propia perspectiva, que no será neutral pero sí deberá ser objetivo a partir de la metodología y trabajo del contenido histórico. En síntesis, una propuesta auténtica y no una repetición, es el mismo profesor el que hace la selección, busca las fuentes, propone un recorrido, y puede dar cuenta de la secuencia elegida. Educar la mirada pensada desde el profesor de Historia implica un trabajo original para cada film, que da cuenta de su intencionalidad y va en búsqueda de una mayor objetividad.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES HÉRC CORRIENTE

Objetivos

-Desarrollar la enseñanza en valores antibélicos y de reconocimiento de los derechos humanos.

-Recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina

-Instalar el lenguaje cinematográfico como una fuente potable para el aprendizaje comprensivo en el aula de Historia

Posibles consignas para trabajar con los estudiantes

SECUENCIA 1

A - Pre visionado

Elaborar una ficha técnica de la obra consignando:

Título del documental.

Tema del documental.

Nombre del director.

Datos del director

Género.

Protagonistas.

Año de producción

B - Visionado

1- ¿Coinciden los testimonios del documental con tu conocimiento acerca de la "cuestión Malvinas"? Anotá coincidencias y diferencias entre el documental y tus conocimientos o percepciones anteriores.

2- Cada escena que vemos en el documental no es producto del azar sino que nos transmite la intencionalidad y el trabajo del realizador. Elegí al menos dos escenas y formulá preguntas para hacer al realizador.

3- Acerca de la Historia. Hemos elegido trabajar el documental en tres partes: los protagonistas antes de la Guerra Malvinas, durante la guerra, el después de la guerra.

3.a- Elegí una de las tres etapas a partir de la visualización.

3.b- Anotá la información que recuperarás a partir del documental.

3.c- ¿Qué más querrías saber?

4- A más de 30 años de la carta de Julio a sus padres (ver fascículos en págs. 32-34)

- 4.a- ¿Cuándo fue escrita?
4.b- ¿Qué les llama la atención acerca de la carta?
4.c- ¿Qué dice sobre la guerra?
4.d- ¿Coincide el texto de la carta con la información del documental?

C - Pos visionado

CAZADOR DE TESOROS: es un ejemplo de propuesta de enseñanza en la que la búsqueda de información es a través de internet. Consiste en una serie de preguntas y una lista de direcciones Web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Los estudiantes deberán encontrar "el tesoro escondido", que será la respuesta a la "gran pregunta" al final.

Introducción

La Guerra de Malvinas fue algo que le pasó a toda la sociedad, no solo a los combatientes ni a sus familiares. Con esta tarea trataremos de comprender cómo la sociedad recibió a los combatientes y de qué manera se fue transformando esa visión del soldado al héroe.

AHORA ALGUNOS INTERROGANTES HASTA LLEGAR A LA GRAN PREGUNTA.

- 1) A partir de la Canción de Giro y los Persas, determiná tres características que identifiquen al soldado como héroe.
- 2) A quiénes se los declaran Héroes nacionales por Ley 24950/98.
- 3) Luego de la lectura del artículo periodístico sintetiza los seis relatos que menciona el politólogo Vicente Palermo. ¿Cuál de los relatos vincularías con los interrogantes anteriores?

Recursos:

- * Canciones: Giro y Los Persas - HÉRCES DE MALVINAS .
- * Legislación: LEY 24950/98 - http://www.mindef.gov.ar/mindef_malvinas/pdf/decretos/LeyN24950.pdf
- * Artículo periodístico: Vicente Palermo Politólogo, investigador, investigador del Conicet, Miembro del Club Político Argentino. "Malvinas: una historia, varios relatos".
http://www.clarin.com/opinion/Malvinas-historia-varios-relatos_0_710328986.html

La GRAN PREGUNTA

¿Por qué consideras válida la expresión "Héroe corriente" para nombrar a los ex soldados combatientes de la guerra de Malvinas?

FIN DE LA ACTIVIDAD



Trabajo en equipos y diálogo con el Director en el Ateneo en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia



23/4/82

(I)

Queridos Viejos

Me puse muy intranquilo cuando recibí la carta de Mds debido a que no saben en donde estoy, pero ante todo quise informarle que es la 4^a carta que les mando, es en el motivo de mi preocupación, no es para menos.

Estoy aunque cuente cuérbulo en las Islas Malvinas Argentinas en medio de la ciudad, continuamente pensando en Mds y todos los días que van pasando se como si me chararían una vez cada día un poco más, se me está haciendo maguante, o que la entierren del todo o que la saquen pero pronto.

En donde estamos acomodando da al patio de una casa, es divertidísimo escucharlos hablar, pero no se le entiende un pito, corre un viento impresionante parece como en las películas. La comida no es del todo mala (hay que conformarse con lo que hay) y aquel que hizo el refresco que dice: Hojas que no ven corazón que no siente, a la hora de la comida me acuerdo cada rato, era como los hojas y lo mando, no queda otra, tenemos una mujer que me se imaginas pero dentro de todo no estoy tan mal.

- Quiero pedirte una serie de favores: 1) Llegate al Bar y decile al pelado que le mando muchos saludos por el y para todos y que me perdona al no poderle escribir 2) Dale las gracias tanto a Enrique, Ruben, Jorge y Juan por la confianza que te hacen pues lo verdad me enorgullece tener amigos como eso, que quiera Dios que pronto se les pueda dar personalmente. 3) Que Juan les de mi saludo a las chicas y que

(II)

también les diga que me perdona al no poderle escribir, pues tengo muy poco tiempo, aparte no se la dirección correcta.

Un beso y un fuerte pero fuerte abrazo a mi querido y adorado hermano que también los tengo continuamente presente tanto a el como a Elena, Maria Elena y Lucio, pero es mas bien imposible escribir por la dirección, aparte que si me tentaba que ponerme a escribir solamente al Piersy, a lo negra, al viejo y en especial a Roy no me alcanzaria todo el block de hojas de las Islas Malvinas pues las palabras mon humores y mas lindas irian en esas líneas, yo se que me van a comprender por eso les pido que me perdonen.

A lo negra y a Roy en especial que no se les caiga muy amarrado la presión pues cuando regrese quisea encuentran por lo menos media botella de Whisky.

Por favor si llegan o reciben alguna de las cartas que te mando escríbeme para que me quede mas tranquilo, aparte el unico

Puede más indiferencia de tu gente
que la bala más voraz del enemigo.

Me pregunto qué pasaba por la mente
del infame que te estaba en el frío.

Te sacaron de lo hondo de la selva
o del algún potrero ingenuo y olvidado.

Te sacaron de tu casa y sin abrigo
te largaron en el viento sur helado.

Te entregaron armas que no conocías
que con suerte cada tanto funcionaban.

En un hoyo que cavaste
repetías las canciones que creías olvidadas.

Nos sabías que era sentirte tan lejano
ni que el hambre se comiera tus entrañas.

Solo estaba la mirada de un hermano
con la misma incertidumbre en la mirada.

Por siempre serán héroes,
por siempre serán héroes,
por siempre nuestros héroes de Malvinas.
Y por siempre serán héroes,
por siempre serán héroes,
por siempre nuestros héroes de Malvinas

De Corrientes, Buenos Aires y de Chaco
desde Córdoba Mendoza de La Pampa,
desde todas las provincias argentinas
los llevaron para hacer una patriada.

Y coraje fue lo que ellos demostraron
Frente a uno, dos, tres, cuatro enemigos.

Los ingleses que venían preparados
frío y hambre, y a los jefes argentinos.

La basura indefinible de esa historia
que soñó con perpetuarse en la Rosada
debería haber sido inmediatamente por sus pares
de la gran Plaza de Mayo fusilada.

Por siempre serán héroes,
por siempre serán héroes,
por siempre nuestro héroes de Malvinas.

Y por siempre serán héroes,
por siempre serán héroes,
por siempre nuestro héroes de Malvinas.

Duele más la indiferencia de tu gente
que la bala más voraz del enemigo.

Hubo menos héroes muertos en el frente
que en el campo de batalla del olvido.

Y allá quedarán eternos en tinieblas
sin relevo esperando que algún día
sin que corra sangre
vuelva a la celeste y blanca flamear
sobre esas tierras argentinas

Por siempre serán héroes,
por siempre serán héroes,
por siempre nuestro héroes de Malvinas.

III
Entretimientito que tengo aunque no lo crea
es la carta pues la leo cada ratito libre no
solo para matar el tiempo sino para levantarme
el espíritu.

Saludo a Luelita y Felia a lo Abuelita
yo también en general y perdona por todos los favores
pero se que no entiendes.

Un beso y un fuerte abrazo de quien
mucho lo quiere de todo corazón.

Roly
Julio R. R.



SECUENCIA 2 – Durante la Guerra

Los soldados de Malvinas eran jóvenes que tuvieron que pasar por situaciones extremas tales como el frío y el hambre.

Cuando los soldados llegaron a Malvinas la mayoría tenía 19 años y casi no había recibido instrucción militar. Sufrieron mucho por las condiciones climáticas de las islas, construyeron trincheras y armaron cocinas de campaña. Como los alimentos escaseaban buscaron diferentes recursos para poder sobrevivir.

1) Lee la poesía/receta UNA RECETA PARA EL GATO DUMAS y anota cómo obtenían el alimento, donde lo cocinaban y como lo comían.

2) En la historieta “Tortas fritas de polenta” encontrarás varias viñetas que hablan del hambre y la forma de saciarlo como así también de qué manera cocinaban. Lee la viñeta que aparece abajo en donde cocinan sus tortas fritas. Te invitamos a seguir leyendo la historieta donde encontrarás otras estrategias que utilizaban los soldados para poder alimentarse.

3) Realiza un comentario acerca de las similitudes y las diferencias entre la receta y la historieta.

4) Lee la historia de vida y encuentra en el relato los fragmentos que describen los sufrimientos padecidos por los soldados en las islas.

4) Describan las escenas que se podrán comparar con información obtenida en las actividades anteriores.

FIN DE LA ACTIVIDAD

FRÍO Y HAMBRE EN LAS ISLAS – HISTORIA DE VIDA por LAURA VALES

La línea de trincheras no estaba lejos del pueblo. Al llegar a las islas, habían dividido a la compañía en secciones y grupos. A Pablo De Benedetti lo llevaron junto a otros treinta conscriptos por el camino que pasa detrás del hospital de Malvinas, y ahí los hicieron cavar. El argot militar llama “pozos de zorro” a esas zanjas de 1,60 de profundidad por dos metros de ancho, sobre las que se pone un techo disimulado por tierra y pasto para que cuando pasen los aviones no los descubran. En esos pozos iba a dormir durante casi toda la guerra. Estaban a menos de un kilómetro de los containers llenos de comida, pero esto no hacía gran diferencia con estar en cualquier otro lugar de las islas, porque lo que les mandaban no alcanzaba nunca. No les daban de comer bien, no comían todos los días. Y el resultado era el único posible: tenían hambre.

Pablo había cumplido 19 años, y hasta el día que entró a Campo de Mayo para hacer el servicio militar, dos meses y medio antes de la guerra, había vivido en Olivos. Nunca le había faltado nada: los De Benedetti eran dueños de una farmacia, abierta por el abuelo y heredada por el padre, y gracias a ella la familia tenía una situación acomodada. Pasó la infancia en una casa de dos plantas, con cinco hermanos. Era el más chico de los varones, y el único al que le tocó hacer la conscripción.

Un día, ya en las islas, junto con un compañero, robó un pedazo de carne de un cordero que había visto matar y faenar a los oficiales. Se la comieron cruda. Esa fue la primera vez que el sargento, un tipo bajito y de bigotes de apellido Romero, le ordenó como castigo meterse en uno de los pozos de zorro que con la lluvia se había llenado de agua helada. Dos meses más tarde, por efecto de los sucesivos congelamientos, a Pablo lo sacarían de Malvinas sin poder caminar. Por el resto de su vida tendría que tomar, diariamente, medicación para las piernas.

Página 12. Lunes, 2 de abril de 2012

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-190947-2012-04-02.html>



Revista *Fierro* N° 78, especial Malvinas, abril de 2013.
Adolfo Bayúgar (dibujante) y Ariel Martinelli (ex-combatiente)

UNA RECETA PARA EL GATO DUMAS

Primero: robarse un paquete de fideos del cuartel "Moody Brook"
Segundo: ponerlos a hervir en el casco con agua de una charca cercana
El secreto es el condimento (la pintura va saltándose del acero a medida que se recalienta)
Tercero: servir en marmita preferentemente abollada y tiznada
Cuarto: sentado sobre una piedra comer lentamente como si fuese el último bocado que se vaya a saborear

CASO ROSENDI, Gustavo (2009): *Soldados*. Buenos Aires, Programa Educación y Memoria. Plan Lectura. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Pág. 53.



SECUENCIA 3 - Después la Guerra

Quienes son Ex Combatientes de Malvinas

"Ex Combatiente de Malvinas" es todo el personal de oficiales, suboficiales y soldados conscriptos de las Fuerzas Armadas y de Seguridad que hayan participado en las acciones bélicas llevadas a cabo en la jurisdicción del TOM (Teatro de Operaciones Malvinas) y directamente en la jurisdicción del TOAS (Teatro de Operaciones del Atlántico Sur).

Cabe aclarar que el personal que sólo permaneció en el territorio continental durante la guerra de 1982, no estuvo ni en el TOM ni en el TOAS, y para la legislación no es Ex Combatiente de Malvinas; aunque haya sido movilizado y/o convocado al sur del paralelo 42 es decir al TOS - Teatro de Operaciones Sur.

La certificación de ex combatiente de Malvinas solo puede ser emitida por el Estado Mayor de la Fuerza a la que perteneció cada combatiente y refrendada por el Ministerio de Defensa de la Nación.

http://www.cescem.org.ar/excombatientes/quienes_son.html

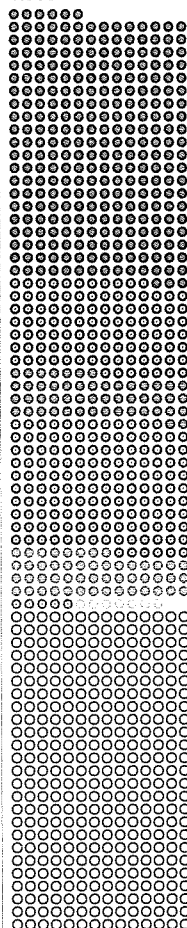
Observa el gráfico que hace referencia a los caídos en la Guerra de Malvinas (ver página siguiente). Compara la cantidad de muertos argentinos con los británicos. Presta atención en la cantidad de suicidios e investiga cuáles podrían ser los motivos.

A partir del visionado del documental, las lecturas y las actividades realizadas redacta un texto referido a las reflexiones que te deja sobre valores antibélicos y de reconocimiento de los derechos humanos.

Muertos argentinos

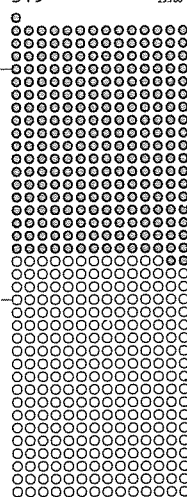
Caidos en combate y excombatientes que se quitaron la vida despues de la guerra.

1.000* Total de tropas 14.189



Muertos británicos

519 Total de tropas 29.700



Fuentes

Datos argentinos: FF.AA.

Datos británicos: THE OFFICIAL HISTORY OF THE FALKLANDS CAMPAIGN, SAMA

Investigación: MARIA ARCE (CLARIN)

<http://edant.clarin.com/diario/2007/04/08/malvinas.pdf>

SECUENCIAS INNUMERABLES

Algunas consignas adicionales (en orden aleatorio).

-Identifiquen el o los protagonistas del documental y las locaciones (lugares) en donde se desarrolla. Los testimonios de los ex soldados combatientes nos hablan acerca de las reconstrucciones de memoria que efectúan, es decir, sobre sus recuerdos vividos que no necesariamente coinciden con la realidad, pero que nos aportan datos e impresiones. ¿Estos testimonios coinciden entre sí? ¿Se diferencian?

-Las películas tienen protagonistas pero, en general, también tienen antagonistas, es decir personajes que se oponen o rivalizan con ellos. Éstos pueden no tener forma física, es decir, pueden ser otros factores o elementos de la trama, no son necesariamente otros personajes visibles. Para ustedes. ¿Esta película tiene antagonistas? y si es así... ¿Cuál es o quiénes son? Fundamenten.

-Identifiquen las fuentes de archivo con que cuenta el documental, realicen una enumeración de ellas. ¿Cómo las articula y las relaciona el realizador de la obra? ¿Podría afirmarse que es un trabajo similar al de un historiador? Reflexionen.

-Mencionen algún pasaje del filme en donde se observe algún elemento estético. (Nos referimos a los recursos que utiliza el cineasta para narrar la historia, secuencias, planos, montajes, efectos de luz y color, las composiciones, encuadre, movimiento, etc). Una obra filmica es también una narración y el cineasta utiliza medios para contar una historia, con ellos resume; motiva a una reflexión; simboliza alguna idea; plantea alguna situación; informa; marca un giro; divide en partes el filme -como en capítulos de un libro-, etc.

-¿Cuál es, según su parecer, el mensaje global de la película? ¿Cuál es el espíritu, el talante general que subyace a la película. ¿La definirían como entusiasta, optimista, pesimista, crítica, evocativa, propagandística, reivindicativa, etc?

BIBLIOGRAFÍA

- Grimson, A. (2010) *Cultura, identidad: dos nociones distintas*. Consulta en la web: 10/7/14. <http://www.ram-wan.net/restrepo/identidad/Cultura%20e%20Identidad-grimson.pdf>
- Henckærts, J.M. & Doswald-Beck L. (2007) *El derecho internacional humanitario consuetudinario. Vol. 1 Normas*. ISBN 978-2-940396-49-8 Buenos Aires. Consulta en la web: 1/8/14: http://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_pcustom.pdf
- Burke, Peter (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica, Barcelona.
- Caparrós Lera, J. M. (2007). "Enseñar la historia contemporánea a través de la ficción", *Quaderns de cine*, no. 1, pp. 25-35.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007): *Diseños curriculares para la Educación Secundaria. Historia*. La Plata, DGCyE.
- Ferro, Marc (1991) "Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine", *Film-Historia*, Vol. 1, N°1, p. 3-12.
- Sorlin, Pierre (1985) *Sociología del Cine. La apertura para la historia de mañana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Ferro, M (1995) *Historia contemporánea y cine*. Ariel, Barcelona.
- Gastaldello, Daniel (2009) "Instrumentalización de las narrativas audiovisuales en la prácticas de enseñanza. Operaciones de transmisión de contenidos académicos: de la confirmación de estereotipos a la problematización del montaje cinematográfico." *De Signos y Sentidos*. Vol 1, N°10, UNL, Santa Fe.
- Litwin, Edith (2013) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosenstone, Robert A. (1997) *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Ariel, Barcelona.
- _____ (2005) "La historia en imágenes/ la historia en palabras", en *Istor* N° 20, México.
- Kuri, Carlos (2004) "Psicoanálisis y cine: el inconsciente y lo óptico", en Carlos Giusti y Norma Barbagelata (comps), *Psicoanálisis y cine. Un dispositivo en extensión*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Salas, Hugo (Coord) (2010) *Espectáculos y espectadores. Una introducción. Manual de consulta para docentes del programa de formación de espectadores*. Disponible en <http://www.formarespectadores.com.ar/index.html> última consulta 27/7/2014.
- White, Hyden (1992) *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Barrenetxea Maraño, Igor (2012) *El cine de ficción como revelador de la memoria histórica* <http://derechosociales.unizar.es/Documental/Barrenetxea.pdf>

RECURSOS EN LA WEB:

- Página del Ministerio de Defensa de la Nación http://www.mindef.gov.ar/mindef_malvinas/index.html
- Página del centro de ex soldados combatientes en Malvinas de Corrientes http://www.cescem.org.ar/excombatientes/leyes_nacionales.html
- Ahora hay otras formas de enseñar historia en la escuela, Diana Hamra en: http://www.elhistoriador.com.ar/aula/imagenes/otras_formas.php
- Un mundo de Imágenes, Diana Hamra en: http://www.elhistoriador.com.ar/aula/imagenes/mundo_de_imagenes.php
- La filmografía en el aula, Diana Hamra en: http://www.elhistoriador.com.ar/aula/imagenes/filmografia_en_el_aula.php
- CineHistoria- Cine de ficción e Historia Contemporánea <http://www.cinehistoria.com/page/3>
- Revista Comunicar <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=11>
- Proyecto Clío. Una mirada hispana a la Historia Universal. Fernández y Soriano. La Historia y el Cine. CLIO n°32,2006



ANEXO

NN - IDENTIDAD

El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) publica en el año 2007 dos volúmenes donde se presentan ordenados temáticamente diferentes tratados, convenios internacionales (de Ginebra del año 1929 y de 1949), como así también manuales militares, para dar conocimiento del derecho internacional humanitario con el fin de procurar fortalecerlo. En el prólogo, el Dr. Jakob Kellenberger, Presidente del CICR afirma:

“El derecho de la guerra nació de los enfrentamientos entre fuerzas armadas en el campo de batalla. Hasta mediados del siglo XIX, la naturaleza de esas normas fue consuetudinaria y se reconocían porque habían existido desde tiempos inmemoriales y porque respondían a las exigencias de civilización. Todas las civilizaciones han establecido normas para minimizar la violencia, incluso la forma institucionalizada de violencia que llamamos guerra, puesto que limitar la violencia es la esencia misma de la civilización”. (Kellenberger J, 2007:XI)

En este amplio volumen se detallan las diferentes situaciones problemáticas que se desprenden de los conflictos bélicos entre países, proponiendo hechos concretos a realizar para resolver o disminuirlos, intentando responder: ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? deben llevarse adelante estas acciones.

En primer lugar, a la primera pregunta: ¿por qué? se da respuesta a través de la norma N° 112, esta hace referencia a que “las partes en conflicto tomarán sin demora todas las medidas posibles para buscar, recoger y evacuar a los muertos sin distinción desfavorable alguna” considerándolo “una acción humanitaria de máxima importancia.” (Pág.461/462) Se destaca además “la obligación de respetar la vida familiar, y el derecho de [las mismas] a averiguar lo acaído a sus familiares” (Pág.473).

En segundo lugar: ¿cómo podría lograrse?, queda expresado en la norma N°116 de la siguiente manera: “Para facilitar la identificación de los muertos, las partes en conflicto deberán registrar toda la información disponible antes de inhumarlos y señalar la ubicación de las tumbas” (Pág.473), luego, recuerda la obligación de transmitir la información a la otra parte y a la Agencia Central de Búsquedas. Asimismo se mencionan los pasos que podrían considerarse para lograr ese objetivo, como por ejemplo: la recogida de la mitad de las placas de identidad dobles; las autopsias; la emisión de certificados de defunción; el registro de los datos correspondientes al entierro de los fallecidos; el entierro en tumbas individuales, la prohibición de las tumbas colectivas sin identificación previa; y la correcta señalización de las sepulturas. La práctica indica, además, que la exhumación junto con la utilización de métodos forenses, incluidos las pruebas de ADN, pueden ser métodos adecuados para identificar a los muertos después de que hayan sido enterrados. Se

destaca que en estas acciones se permite a las organizaciones humanitarias buscar y recoger a los caídos (por ejemplo el Comité Internacional de la Cruz Roja, entre otras), teniendo en cuenta que las mismas necesitan el permiso de la parte que controla la zona de guerra o conflicto, para llevar a cabo esas actividades de búsqueda y recogida, pero se subraya que ese permiso no puede ser denegado arbitrariamente. (p462).

Finalmente, ¿cuándo deben realizarse estas acciones? Se señala como antecedente la XXII Conferencia Internacional de la Cruz Roja (1973), donde se pide a las partes en los conflictos armados que “durante las hostilidades y después del cese de las mismas [...] [lleven] a cabo la misión humanitaria de informar sobre la situación de los muertos”. Asimismo, se menciona otra resolución aprobada en 1974 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se pide a las partes en los conflictos armados, que cooperen para “suministrar información sobre las personas desaparecidas o muertas en conflictos armados” (p.475) durante o posteriormente al mismo.

En el cementerio militar de Darwin, a unos 80 kilómetros al oeste de Puerto Argentino, se hallan sepultados 237 combatientes argentinos que murieron en la Guerra de las Malvinas. La mitad de las cruces blancas erguidas en el cementerio, son testigo de la leyenda: “Soldado Argentino sólo conocido por Dios”. Queda expuesta así una deuda pendiente que ya lleva más de 30 años. Son numerosos los relatos de los familiares que reclaman identificar los restos inhumados de sus seres queridos.

La incuestionable deuda pendiente puesta en evidencia en la demora en el cumplimiento del derecho internacional, deja entrever los conflictos que hasta el día de hoy continúan. Asegurar la recuperación de la identidad, es un acto de reparación de máxima importancia. La identidad que portamos conlleva varias dimensiones que incluyen cuestiones jurídicas, sociales, religiosas y políticas; y si bien hace referencia a las características que nos hacen una persona única dado por el nombre y apellido; también, expresa los fuertes sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo, en este caso: excombatiente - veterano - héroe, incluyendo todo lo que ello simboliza y por lo cual perdura el trabajo por rescatar y fortalecer la memoria.

En Malvinas, gran parte de los familiares guardan la esperanza que en poco tiempo logren identificar a sus seres queridos, para luego decidir su destino definitivo en las islas, o definir el traslado a sus provincias natales.

ALGUNAS LEYES NACIONALES DE IMPORTANCIA PARA LOS EX-COMBATIENTES

- Ley Nº 22.674/82 - Subsidio extraordinario a las personas que resultaren con una inutilización o disminución psicofísica permanente como consecuencia de su intervención en el reciente conflicto con el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte Otorgamiento del beneficio a los deudos de personas fallecidas.
- Ley Nº 23.109/84 - Beneficios a ex-soldados conscriptos que hayan participado en acciones bélicas desarrolladas en el Atlántico Sur entre el 2/4/82 y el 14/6/82.
- Ley Nº 23.118/84 - Condecoración a Ex Combatientes de Malvinas que lucharon por la reivindicación territorial de las islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur.
- Ley Nº 23.240/85 - Prioridades en planes de vivienda Ampliación del artículo II de la Ley 23.109.
- Decreto Nº 509/88 - Reglamentación de la Ley 23.109 - Beneficios a ex-soldados conscriptos que hayan participado en acciones bélicas desarrolladas en el Atlántico Sur entre el 2/4/82 y el 14/6/82. En el Artículo 1 señala: A los efectos de la aplicación de la ley 23.109 se considerará veterano de guerra a los ex soldados conscriptos que desde el 2 de abril al 14 de junio de 1982 participaron en las acciones bélicas desarrolladas en el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS), cuya jurisdicción fuera determinada el 7 de abril de dicho año y que abarcaba la plataforma continental, las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur y el espacio aéreo correspondiente.
- Ley Nº 23.598/88 - Otorgamiento de una pensión graciable vitalicia
- Ley Nº 23.701/89 - Se modifican artículos para la inclusión de oficiales, suboficiales y civiles que han participado en las acciones bélicas.
- Ley Nº 23.848/90 - Pensión vitalicia a ex-soldados que participaron en acciones bélicas en el conflicto del Atlántico Sur y civiles que cumplían funciones en los lugares donde se desarrollaron las mismas.
- Decreto Nº 2.634/90 - Establece que la certificación a que alude el artículo III de la Ley Nº 23.848, será instrumentada a través de un listado que el Ministerio de Defensa deberá proporcionar a la Gerencia de Protección Social del Instituto Nacional de previsión Social.
- Resolución Nº 86/90 - Subsecretaría de Seguridad Social establece fecha de abono de la pensión en caso de fallecimiento del titular a sus habientes.
- Resolución Nº 130/91 - Secretaría de Salud, Normas de Procedimientos para la atención de Veteranos de Guerra Ley Nº 23.109
- Resolución Nº 692/91 - Instituto Nacional de Servicios Sociales Para Jubilados y Pensionados, autoriza afiliación provisoria
- Resolución Nº 457/92 - Se destina hasta un tres por ciento de las viviendas financiadas con recursos del FONAVI
- Ley Nº 24.310/93 - Pensión graciable vitalicia a los ciudadanos argentinos que sufrieron incapacidades con motivo de las acciones bélicas en el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS).

- Ley Nº 24.343/94 - Se otorga una pensión vitalicia equivalente al cien por ciento (100%) de la remuneración mensual que recibe un cabo del Ejército Argentino para ex-soldados conscriptos, civiles y oficiales y/o suboficiales de la Prefectura Naval Argentina y Gendarmería Nacional que hayan solicitado, o hayan sido dados de baja de la respectiva institución.
- Decreto Nº 1.083/94 - Observa artículos 1º y 2º de la Ley Nº 24.343 la que otorga una pensión vitalicia equivalente al cien por ciento (100%) de la remuneración mensual que recibe un cabo del Ejército Argentino para ex-soldados conscriptos, civiles y oficiales y/o suboficiales de la Prefectura Naval Argentina y Gendarmería Nacional que hayan solicitado, o hayan sido dados de baja de la respectiva institución.
- Decreto Nº 1.550/94 - Se otorga un suplemento adicional mensual de las prestaciones Instituidas por la Ley Nº 23.848.
- Resolución Nº 1336/94 - Instituto Nacional de Servicios Sociales Para Jubilados y Pensionados resuelve crear un Registro Nacional de Entidades de Veteranos de Guerra de Malvinas.
- Ley Nº 24.652/96 - La Pensión graciable vitalicia se transforma en Pensión de Guerra.
- Decreto Nº 779/96 - Incluye las previsiones crediticias pertinentes para el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley Nº 23.848, modificada por su similar Nº 24.652.
- Ley Nº 24.734/96 - Derecho de hacer uso de servicios del sistema de cobertura médica a toda persona conforme al régimen de las Ley Nº 23.109.
- Ley Nº 24.892/97 - En el caso de faltante de derechohabientes se extiende el beneficio a los Padres.
- Ley 24.950/98 - Declárense "Héroes nacionales" a los combatientes argentinos fallecidos durante la guerra de Malvinas, en el año 1982, en defensa de la soberanía nacional sobre las islas del Atlántico Sur. A los efectos de que estos héroes perduren en la memoria y conciencia histórica de las generaciones venideras, se deja constancia de la nómina de Héroes nacionales citados en el artículo precedente: nómina de fallecidos.
- Decreto Nº 1.357/04 - ANSES tendrá a su cargo el otorgamiento, liquidación y pago de las pensiones. El monto de las pensiones de guerra será el equivalente a la suma de TRES (3) veces el haber mínimo de las prestaciones a cargo del Régimen Previsional Público del Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones.
- Decreto Nº 886/05 - Se extiende el beneficio establecido por las Leyes Nº 23.848 y Nº 24.652 al personal de oficiales y suboficiales de las Fuerzas Armadas y de Seguridad que se encuentren en situación de retiro o baja voluntaria u obligatoria, a no ser que hubieran sido condenados, o resultaren condenados, por violación de los derechos humanos, por delitos de traición a la Patria, o por delitos contra el orden constitucional.

EL CINE EN EL AULA DE HISTORIA

DESDE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Los diseños curriculares proponen el tratamiento de fuentes múltiples, desde 1er año. En este sentido podemos recorrer selectivamente la propuesta de trabajar el cine en las aulas de historia. Desde las orientaciones didácticas el uso del cine se presenta como un lenguaje potente a la hora de promover el conocimiento desde distintos y variados soportes textuales, incluyendo en ellos al lenguaje cinematográfico. El Diseño de 2º, 4º, 5º y 6º presentan una orientación más ampliada sobre la perspectiva de Enseñar la Historia utilizando cine⁷.

“La propuesta de enseñar Historia utilizando la producción cinematográfica tiene por eje que los docentes empleen las películas como medio auxiliar para enseñar historia con el propósito de que los estudiantes y las estudiantes aprendan a valorar el film como instrumento de la enseñanza de la historia para el análisis del pasado. Para ello, se plantea la necesidad de proceder con la misma lógica que se utiliza para el análisis de otro tipo de fuentes históricas. Esto es contextualizar el material, dotar de aparato crítico, interpretar, entre otras posibilidades. En el contexto de una disciplina abierta a los cambios, la historia de la cultura o “nueva historia cultural” es un espacio que otorga gran valor al mundo simbólico, a los mecanismos del circuito cultural a través del cual se generan los significados con los que pensamos, desde esta perspectiva el cine adquiere un interés particular.

Atentos a los significativos cambios que se vienen produciendo en la cultura los que, entre otras variables, han traído como consecuencia la consolidación de lo que algunos han dado en llamar “civilización de la imagen”, proponemos en esta Unidad el estudio de la Historia tomando como fuentes secundarias dos registros fílmicos de reconstrucción histórica⁸...

... La apertura que se ha promovido desde la Historia hacia los estudios culturales, abre una perspectiva para comenzar un proceso sistemático de estudio que incluye un componente del campo cultural (el cine) en relación complementaria con el recorte específico de los contenidos del campo histórico, ambos puestos en relación directa se reconstruyen como objeto de estudio al servicio de comprender e interpretar las complejas características de los procesos históricos a ser estudiados en la presente unidad...”

En este mismo diseño se orienta al docente sobre el tratamiento de fuentes y la necesidad de la intervención didáctica del docente para que esas adquieran significación

“--Aquí las películas propuestas incorporan una gran riqueza de

⁷ Título de la Orientación didáctica de 2º año.

⁸ Se proponen en este caso Aguirre la ira de Dios y 1492, Conquista del Paraíso



Actividad con estudiantes en el marco del Ateneo en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia

posibilidades dado que el docente deberá orientar a sus estudiantes para que logren captar las diferencias entre el hecho histórico y la ficción observando atentamente las características de los personajes, sus visiones del hecho, los elementos del contexto, la adecuación histórica de los escenarios, los detalles anacrónicos, entre otras posibilidades de lectura del universo de imágenes que se proyectan.

Al proponerse complementariamente la elaboración de una ficha técnica de las cintas favorecerá que los/las estudiantes realicen una intensa labor de recopilación de información, planteando interrogantes ayudados con el aporte del docente, reconstruirán los contextos de filmación, pondrán en valor la producción técnica y artística y a la vez estarán obligados a reconstruir el contexto que dio origen a estas narraciones cinematográficas contribuyendo al desarrollo de competencias múltiples para la comprensión, interpretación y análisis de un particular tipo de relatos como es el cinematográfico.

Reconocimiento de los distintos planos en una imagen, las relaciones entre personas, entre personas y objetos, las características de la espacialidad, las intencionalidades que se entrecruzan en el hecho artístico, las perspectivas desde las cuales están vistos los hechos que aparecen en las imágenes, concepciones que se expresan en las películas acerca de las ideas que los protagonistas históricos tenían sobre los recursos y las sociedades conquistadas, entre otras posibilidades deben ser tenidas en cuenta como propósito de enseñanza. La mirada del estudiante resulta insuficiente por sí misma si no está acompañada por una fuerte intervención docente en el sentido de favorecer la construcción

de nuevas formas de mirar penetrando el universo de la imagen a través de todas sus dimensiones..." (DC 2º año).

Ya en el Diseño de 4º Año se propone un abordaje de mayor complejidad, continuando con el tratamiento de fuentes diversas. Aquí se registra la orientación al tratamiento multitextual: literatura, fotografía, imágenes, estudios históricos, pero se acentúa la importancia de la perspectiva narrativa. En las orientaciones de enseñanza se desarrolla el apartado "El cine y su trabajo en el aula".

En palabras de Marc Ferro, todos los films son históricos, develan, relatan los aspectos de una realidad en términos directos o en términos elusivos. Según este autor podemos clasificar a las producciones cinematográficas desde un punto de vista historiográfico en films como fuentes y en films como agentes. En el primer caso, estas construcciones y reconstrucciones informan sobre uno o varios aspectos de la realidad histórica que quieren recrear y no mimetizar o de la sociedad de su mismo tiempo. En el caso de los segundos, el film mismo cuenta y encarna desde la metáfora, la hipérbole o el realismo, una problemática social desde una o varias de sus aristas.

No podemos dejar de decir que el uso de los films como fuente ha sido discutido desde distintas perspectivas. En el caso de los ámbitos educativos este es un problema visible ya que los usos del cine sólo como fuente suelen olvidar la especificidad de los lenguajes cinematográficos y las mediaciones estéticas entre el cine y la "realidad" representada. Asimismo, debemos tener bien presente que el cine es un fenómeno de masas y de taquilla, un producto del mercado. Por ende, hasta los films adjetivados como biográficos o históricos responden a los intereses de ese mercado de masas y de aquí que operen con relatos terapéuticos, milenaristas, maniqueístas o afines. También, estas tramas cinematográficas no dejan de ser una ficción con sus personajes principales y sus vueltas de tuerca para mantener la intriga y el suspenso.

Tanto el cine como la literatura ponen en juego un mundo de significados y sentidos que impactan al espectador / lector fuertemente. Como dice Jerome Bruner, los relatos verdaderos o ficticios marcan y moldean nuestras vidas. Los utilizamos desde temprana edad para comprender el mundo que nos rodea y luego estos mismos relatos estructuran las explicaciones que nos damos sobre el mundo.

Para trabajar con una película se debe tener en cuenta qué tipo de actividad realicen nuestros alumnos con ese material de antemano. Algunos profesores y profesoras son partidarios del "cine-debate". Luego de presentar la película o las escenas seleccionadas (como es sabido, siempre se corre con la desventaja del tiempo) y mirarla, se abre el debate. Es conveniente que se les diga a los alumnos y alumnas previamente cuáles van a ser los puntos sobre los que se quiere discutir, para que se afine la mirada

9 Incluido en los DC de 4º y 5º. Ver p 16 y ss en DC4º

sobre eso. Lograr que se dé un debate y conducirlo no es fácil y es tarea del docente que en su calidad de mediador, como se dijo más arriba, debe preguntar y re-preguntar, tensionar el sentido común y además matizar alguna mirada peculiar implícita o explícita en el mismo film. Abrir el juego de las lecturas y significados para que la clase sea enriquecedora. Otra posibilidad, tras la presentación y proyección del film o de las escenas seleccionadas, podría ser trabajar con una guía de actividades. Esta guía de actividades no tiene por qué sólo dirigirse a la reposición del dato o la información que se encuentra en el film. Se puede conectar esto con otros temas que se han trabajado a lo largo del año, o solicitar la resolución de consignas de interpretación, como por ejemplo: "por qué creen ustedes que tal personaje..."; "por qué la cámara en tal escena..."; "por qué el sonido en la escena de..."; pues no sólo importa qué se cuenta sino cómo se cuenta.¹⁰ Asimismo, es posible aprovechar el cine para idear consignas de reconstrucción del objeto de estudio. En otras palabras, actividades en las que se ejercita la producción escrita sin fragmentar el objeto como sí puede suceder con un cuestionario. De este modo, se le puede solicitar a los alumnos, tras la proyección del film, que realicen una reseña del mismo, un artículo periodístico, o que tomen alguna escena y la cambien por otra que ellos inventen, o que cambien su final. Sería interesante, en este sentido, realizar un trabajo de articulación con el profesor o profesora de Literatura."

En el DC de 5º año se suma a la propuesta el trabajo con producciones televisas, atendiendo específicamente al periodo de la Guerra Fría¹¹ y a los años '70 a nivel nacional. La propuesta, en estos casos se centra en el tratamiento de los conceptos en contexto. El cine y la televisión son vehículos de la historia conceptual y del tratamiento del cine como agente, siguiendo a Marc Ferro: *"...Este es el caso cuando las películas cuentan y encarnan, a partir de la metáfora, la hipérbole o el realismo, una problemática social desde una o varias aristas..."*

Además de la referencia teórica y la mención de ejemplos concretos de films, en el DC se desarrollan propuestas de enseñanza como se observa en el DC de 5º

"...Una de las posibilidades de trabajo con el cine en el aula es trabajar con escenas seleccionadas. Resultará conveniente que los alumnos conozcan con antelación cuáles serán los puntos sobre los que se discutirá, para precisar la mirada sobre aspectos específicos. Lograr que un debate se dé y conducirlo no resulta fácil. Será el docente, en su calidad de mediador, el que deberá preguntar y repreguntar, tensionar el sentido común, además de matizar las miradas peculiares que se encuentren

¹⁰ Un ejemplo concreto: ¿por qué, en la Historia oficial, dirigida por Luis Puenzo, 1985, en la escena que Alicia, la protagonista, se encuentra con su amiga Ana, cuando esta comienza a contarle sobre el horror que vivió cuando estuvo detenida-desaparecida, la música se va intensificando y por momentos se la enfoca a Gaby? (DC6º)

¹¹ Se proponen series como Superagente 86 (Mel Brooks y Back Henry) emitida entre 1965 y 1970; películas como James Bond, Terminator o Teléfono Rojo.

implícita o explícitamente en el filme. Él tendrá un rol de importancia al momento de abrir el juego de las lecturas y significados para que la clase sea enriquecedora. Para una mejor organización de la actividad, es necesario que el docente organice una guía de actividades, que debe orientarse hacia el análisis, la comparación y la interpretación de la película o selección de películas, fuentes y textos con los que se trabaja.”

En el DC de 6° se retoma la propuesta de 5° año para incluir el trabajo con cine integrándolo a los trabajos de investigación escolar.

“Tanto el cine como la literatura ponen en juego un mundo de significados y sentidos que impactan al espectador / lector fuertemente. Como dice Jerome Bruner, los relatos verdaderos o ficticios marcan y moldean nuestras vidas. Los utilizamos desde temprana edad para comprender el mundo que nos rodea y luego estos mismos relatos estructuran las explicaciones que nos damos sobre el mundo.”¹²

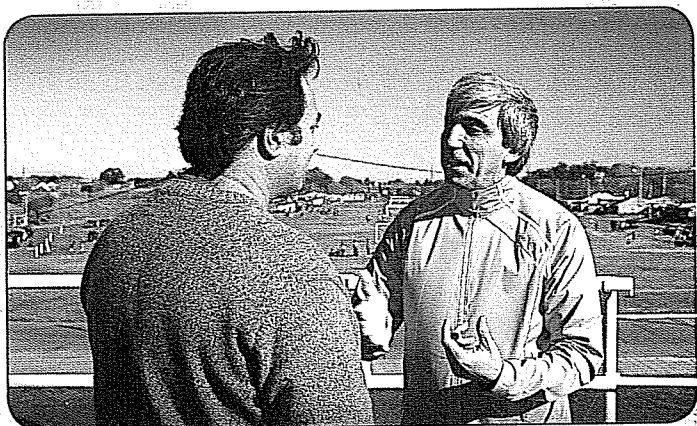
En este último año de la educación secundaria la propuesta cierra con la propuesta de producción por parte de los/as estudiantes,

“...cada grupo de alumnos, como trabajo final de la cursada y el recorrido propuesto por este ejemplo de proyecto de investigación ¹³... podrá escribir un guión para un film documental[...]. si ellos tuvieran que filmar la historia de vida de la persona con la cual construyeron su estudio de caso, la pregunta es: ¿cómo lo harían? Se puede estipular una proyección corta, de este modo, los alumnos diseñarán alrededor de diez escenas. ¿Qué se contaría en ellas? ¿Cómo? ¿Cómo se trabajaría el tiempo? ¿Lineal? ¿En feedback? ¿Qué planos se elegirían?”

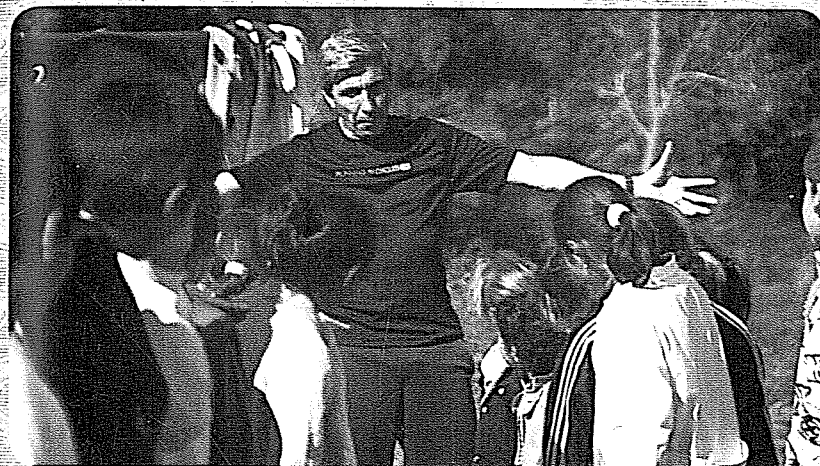
¹² Ver Bruner, Jerome, *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

¹³ Proyecto sobre las consecuencias de la adopción definitiva de un modelo neoliberal en los 90 y el impacto de las medidas de los gobiernos democráticos post dictatoriales en el mercado laboral





Equipo de Héro Corriente el día del estreno, en la Inauguración del X MARFICI



Julio Aro en la Escuela de Gabino (Corrientes)

COMENTARIOS Y CONCEPTOS

MIGUEL MONFORTE

Co-guionista, director y montajista de HÉROE CORRIENTE

Miguel Monforte nació en Mar del Plata, Argentina, en 1967. Es Realizador, docente e investigador de Cine y Televisión.

Fue miembro del Cine Club Proyección de Mar del Plata, a través del cual se formó y además aprendió a rescatar, resguardar y exhibir obras audiovisuales con fines formativos.

Como realizador, Miguel Monforte comenzó a filmar en cine de paso reducido (Súper 8) sus primeros trabajos a mediados de los años 80. Luego adoptó el formato video para sus trabajos posteriores, y en la actualidad utiliza formatos digitales.

El género al cual más se ha dedicado es el documental. Varios de estos trabajos recibieron reconocimientos nacionales e internacionales.

Junto a los profesores Dana Geller y Héctor Sierra realizó en 1989 los primeros videos de carácter didáctico concretados en Mar del Plata: **Jugando con música y Velocistas**.

Su mediometrage documental **Vivir al margen** (1996) fue premiado a nivel nacional y fue difundido en España.

Entre 1992 y 1996 realizó junto a Oscar Alvarez una serie de documentales sobre los ex soldados combatientes en Malvinas de Mar del Plata, que tuvieron una importante repercusión.

Entre sus obras destacan además el mediometrage **Vivir al margen** (1996), el cortometraje **Sinfonía Poliexpresiva** (2009), **Venetos en Mar del Plata**. El relato de una comunidad, primer documental en HD realizado en Mar del Plata, producido por la Regione Veneto, Italia (2010), **Pasado y presente de la inmigración italiana en Mar del Plata**, producido por la Universidad Nacional de Mar del Plata (2011), **Piazzolla, íntimo y universal**, mediometrage documental producido por la Fundación Piazzolla y la Fundación OSDE (2012) y **Héroe corriente**, largometraje documental (2014).

Ha sido jurado en diversos festivales de cine a nivel local, nacional e internacional.

Se desempeña como docente de cine y televisión desde hace varios años en diferentes instituciones públicas y privadas de Mar del Plata.

Desde 2007 lleva adelante el taller Videofactorías, dependiente de la Secretaría de Cultura de Gral. Pueyrredón.

También ha desarrollado una intensa labor como comentarista de cine en radios de Mar del Plata y como creador y programador de muestras y festivales, entre ellos el Festival Internacional Cinencuadre, el Festival de Video Marplatense, diversas muestras de cine italiano y cine catalán y el Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata, MARFICI, del cual fue también productor ejecutivo.

En colaboración con Julio Neveleff, escribió el libro *Mar del Plata. 100 años de cine. 1908-2008* (Ediciones Corregidor, 2008) y junto al mismo Neveleff y Alejandra Ponce de León *Historia del Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. Primera época. 1954 - 1970* (Ediciones Corregidor, 2013) e *Historia del Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. Segunda época. 1996 - 2010* (Ediciones Corregidor, 2014).

Es miembro de SIGNIS Argentina, Asociación Católica Mundial para la Comunicación y de la Fundación No me olvides.

Es miembro activo dentro de la colectividad italiana de Mar del Plata.

Ha recibido varios premios por su labor a favor de la cultura de su ciudad, entre ellos el Lobo de Mar en 2010, otorgado por la Fundación Toledo y el Círculo de Periodistas Deportivos de Mar del Plata y como Referente Activo de la Cultura Marplatense, concedido por la Asociación Jóvenes Solidarios.



El lenguaje audiovisual tiene elementos morfológicos, una gramática y recursos estilísticos. Está integrado por un conjunto de símbolos y normas de utilización que nos permiten comunicarnos con otras personas. Está claro que los mensajes audiovisuales resultan motivadores y aproximan la realidad a otros individuos. Su utilización en los entornos educativos resulta muy recomendable, pero hay que ser crítico ante la alienación que genera un consumo masivo, disperso y mecánico de las imágenes. Umberto Eco ya nos advierte: "La civilización democrática solo se salvará si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis".

En el cine han convivido desde siempre una serie de actos y fuerzas que se han ido combinando de acuerdo a las características espacio-temporales de cada momento y, con ello también el espectador cinematográfico ha adquirido un conjunto de características evolutivas. En este contexto, al momento de estructurar el material crudo que teníamos y llegar a hacer con toda esa información un documental, definimos junto al coguionista Danilo Galasse las características narrativas y estéticas teniendo en cuenta a qué público queríamos fuera dirigido el trabajo. Teníamos en claro que el tema Malvinas es interpretado de forma heterogénea por diferentes franjas etarias: los espectadores que "vivieron" el conflicto bélico ocurrido en las Islas Malvinas en 1982 procesan el contenido sensibilizados a partir de sus propios recuerdos, por estímulos afectivos, pero también por su forma de apreciar el relato audiovisual a partir de tener incorporada una determinada forma de "mirar cine". Tienen entonces obviamente lecturas connotativas diferentes a las del público más joven, que eran muy chicos cuando sucedió la contienda o nacieron luego de 1982, por lo tanto ellos no construyen su comprensión a partir de sus recuerdos, sino a través de su cultura contemporánea, que implica una sensibilidad distinta en la lectura narrativa y semántica de los mensajes audiovisuales. Esto conlleva naturalmente una asimilación diferente del contenido a la de sus padres y abuelos. En este caso, la función polisémica de la imagen está más sujeta a la interpretación del espectador que en otros casos, condicionados por los propios estímulos y/o cultura de quien lo mire.

A todo esto sumo que en mi tarea docente de nivel terciario, sufro la poca información que los jóvenes manejan sobre el tema Malvinas, un acontecimiento demasiado importante, sensible y reciente como para no tomar en cuenta con más profundidad en los diseños curriculares. Desde esa inquietud me propuse que el documental tuviera determinadas características



RAMON ALEGRE



JOSE MARÍA RASCHIA



ELMA PELOZO



MARÍA JULIA STELLA DE ARO

morfológicas, a saber: que fuera testimonial e informativo, y que pudiera ser trabajado con jóvenes, es decir que tiene desde su origen una intencionalidad formativa. A partir de esa decisión, pensamos el guión, y establecimos un orden cronológico de la trama, con un lenguaje audiovisual tradicional para entablar una relación directa con el público.

Cuando hablamos del guion de este trabajo, debemos mencionar que **Héroe corriente** no se basa en ningún texto previo (no los había al comenzar la producción), ni en otros documentales ni películas sobre el tema, porque la problemática que aborda es la primera vez que se trata en un trabajo audiovisual. Esta característica de pionero, me permitió como director decidir junto al equipo realizativo tanto la semiótica (signos audiovisuales denotativos) como la semántica (significado connotativo) que íbamos a darle al material, cuyo contenido maduró a medida que se sumaban horas de registro crudo; "el material manda",

reiteraba el coguionista Danilo Galasse, y tratamos de ser fieles a la causa presentada y mantener el relato más auténtico que pudimos en ese sentido.

Desde el punto de vista morfológico, elegimos el tradicional relato de entrevistas a cámara para mostrar la expresividad de los protagonistas mientras hablan: la palabra asociada visualmente a un plano cerrado (plano medio) conecta de inmediato con el público, como si estuviera charlando con ellos. Evitamos deliberadamente la voz en off, que hubiese inducido a la rápida comprensión de determinados momentos del documental, sobre todo para conectar más rápidamente las partes evitadas por elipsis (supresión de tiempos que consideramos inútiles en la narración). Confiamos en que el espectador hace un proceso intelectual a partir de sus niveles cognitivos que le permiten comprender el mensaje sin la presencia invasiva de la voz en off. En la edición definí el empleo sobre varios tramos de los testimonios de imágenes que ilustran y refuerzan lo que dicen los protagonistas, sin caer en la redundancia, sino de modo complementario, por ejemplo Elma Pelozo habla de lo decidido que estaba su hijo en ir a luchar por la Patria: "Yo juré por mi bandera, mamá" le dijo ante el sufrimiento de ella. A ese testimonio le sigue una imagen registrada en el campo: un alambre de púa tenso en un poste, buscando metaforizar con un elemento propio del contexto de los protagonistas la situación comentada.

DESARROLLO DEL DOCUMENTAL

Introducción y primera parte del desarrollo:

En las primeras imágenes de la introducción de **Héroe corriente** se ve a Julio Aro viajando en su camioneta. La intención es mostrar desde el comienzo mismo al protagonista de manera dinámica, en movimiento, activo como es. Pasa junto a un cartel que indica la distancia a Malvinas (una idea de Julio que ha llevado adelante por diferentes lugares del país). El final del documental es circular, se muestra nuevamente a Julio Aro viajando y cierra con el mismo cartel, como supra tema motor de toda la trama, que simbólicamente inicia y cierra en esa señalización en la Autovía 2. Particularmente, al momento de decidir cómo iniciar el documental, pensé en esta introducción como una continuidad de la corrida desesperada de Julio para salvar su vida el último día de combate de la Guerra de Malvinas, el 14 de Junio de 1982. De alguna manera siento que no ha detenido su carrera desde entonces, tal vez, como él mismo dice, originar tanta actividad solidaria es un modo de terapia particular para sobreponerse a tanta angustia padecida durante la contienda y en la posguerra.

También busqué en la introducción, a través de las voces en off de los mismos protagonistas, una síntesis de lo que se desarrollará en la película. Inicia con el testimonio de Elma Pelozo, la madre del soldado caído en Malvinas Gabino Ruíz Díaz, diciendo: "Yo no supe nada, le llevaron. Me enteré después, ya, que le llevaron. Me asusté, no tuve reclamo", palabras que bien podrían ser de una madre de un joven desaparecido durante la dictadura cívico militar sufrida en nuestro país entre 1976 - 1983. Asimismo la introducción intercala los títulos de inicio con repercusiones en los medios del viaje de la presidente Cristina Fernández al Comité de Descolonización de la ONU para pedir la intermediación de ese organismo ante Gran Bretaña para que colabore en esta tarea humanitaria que iniciara Julio Aro.

Como se podrá apreciar al ver el documental, en la introducción se presentan los protagonistas y su entorno. Esta presentación finaliza con fotos de Julio Aro en la "colimba", el Servicio Militar Obligatorio. Definí que este final tuviera un momento de distensión, al comentar Julio que durante una guardia se quedó dormido y por eso fue castigado con un arresto, forma común de castigo de los militares.

Desarrollo (a partir de los 6 minutos 30 segundos)

Ya en el desarrollo, la parte más larga de todo relato audiovisual, hice en la edición una narración en segmentos diferenciados, en cuanto a la cantidad de voces que involucraba, cuidando de mantener un modo cronológico y progresivo. Intercalé los testimonios con material de archivo de propagandas del gobierno militar e imágenes del documental "La república perdida II" y fotos de medios gráficos de la época para ilustrar lo narrado por los protagonistas.

El primer bloque presenta a tres soldados, dos madres y el hermano de un ex combatiente. Relatan sus vivencias de la Guerra de Malvinas desde lugares bien distintos de nuestro país: Mercedes, una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires; San Isidro, que pertenece al Gran Buenos Aires, muy cercano a la Capital de nuestro país; San Roque, una pequeña localidad correntina, y Colonia Pando, en el campo de la provincia de Corrientes. También se incluye a Gabino Ruíz Díaz como protagonista omnipresente.

La intención es que estas voces no solo repasen brevemente la historia de ese momento histórico y doloroso, sino que cuenten sus diferentes puntos de vista dependiendo de sus culturas, vivencias y contextos, ya que por momentos son opuestos y en otros complementarios. En este sentido, los testimonios de Elma Pelozo, madre de un caído, y de Ramón Alegre, exsoldado combatiente en Malvinas, están cargados de emotividad y regionalismo que los convierte en perfecto contrapeso del



Regreso de Julio Aro a la ciudad de Mercedes

discurso de los otros testimonios, de personas de grandes ciudades de la provincia de Buenos Aires. Esto es muy importante de resaltar para mí como realizador, porque si la historia sobre ese suceso histórico se relatara desde el punto de vista de un solo personaje, si bien no dejaría de ser valiosa, creo que se perdería la riqueza de las diferentes vivencias sobre un mismo suceso, por eso esta primera parte del documental es bien coral. Además me interesa darle espacio a las voces femeninas, en un tema tan masculino como es la guerra en general y Malvinas en particular, porque en el caso de las madres, sus historias nunca estuvieron mediatizadas, sus padecimientos fueron parte del manto de olvido que se quiso echar sobre el tema, y sobre todo en este caso en particular, una de ellas perdió un hijo en Malvinas (Elma Pelozo, madre de Gabino) y la otra lo vio regresar (María Julia de Aro, madre de Julio), pero cambiado, ya no era el mismo muchacho que apenas dos meses antes partía, sin saberlo, a las lejanas islas del sur. Los testimonios de estas mujeres se narran en forma paralela, potenciándose. El final de este segmento con las palabras de Elma Pelozo contando que ella entendió elípticamente que su hijo había fallecido en las islas, da paso a una imagen de cielo tormentoso, acompañado por la voz de Julia Sanjurjo y la guitarra de Jorge Armani en una melodía sencilla y melancólica (música original), que busca sintetizar audiovisualmente el estado de ánimo que transmite la madre de Gabino Ruíz Díaz (a los 25 minutos 40 segundos)

Posteriormente, el regreso a casa de Julio marca el primer punto de giro del desarrollo que frena la descripción con varias voces, para producir una distensión y otorgarle al reencuentro entre Julio y su hermano Luis un tiempo de desarrollo que permita involucrarnos emotivamente con lo que transmiten a través de sus recuerdos (comienza a los 26 minutos 20 segundos).

Luego, seguimos exponiendo a Julio en movimiento, en el caso de este segmento, en su Mercedes natal (29 minutos 15 segundos) La intención es mostrar el contexto en el cual creció, su casa paterna, su barrio. Este segmento está acompañado por música incidental, para distender al espectador, para dar paso a testimonios más cargados de dramatismo.

Luego comienzan los argumentos de los excombatientes acerca de sus sensaciones encontradas sobre la guerra (30 minutos 40 segundos) La intención es lograr un crescendo con estos testimonios. El final de este segmento es con una fuerte confesión de Ramón Alegre, justificando su deseo de haber muerto en Malvinas (32 minutos 18 segundos) Para dar un espacio de reflexión luego de un testimonio tan enérgico, se muestran imágenes acompañadas con un fragmento de la canción "Gran Malvina. Soledad", tema compuesto por Horacio Mesón y Mario Hosch, quienes también aportaron música original al documental. La canción da unidad en una de las tantas elipsis, pasamos de una imagen de un monumento en Mercedes a otra de Julio Aro trotando en la plaza mayor de San Roque. Con esta imagen comienza la segunda parte del desarrollo.

Segunda parte del desarrollo (33 minutos)

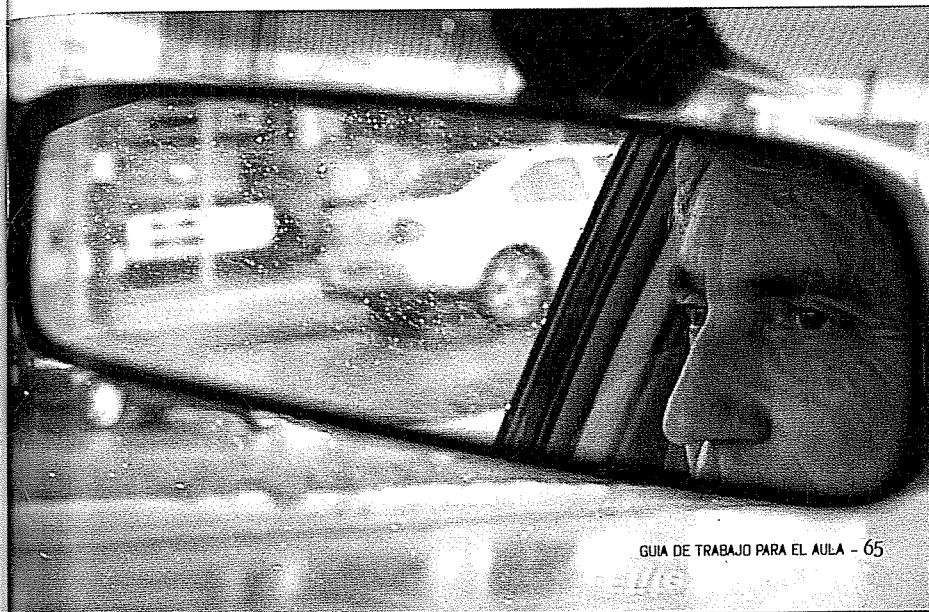
Los primeros meses de la posguerra está contada solo desde el punto de vista de Julio Aro y su hermano Luis, para concentrar la atención, porque son testimonios muy claros que grafican acerca de la situación emocional en general de esos muchachos, y cómo su propios familiares no sabían cómo actuar con ellos al regreso, cómo ayudarlos, cómo ayudarse. No hubo asistencia oficial, no había cuerpos psicológicos preparados, con experiencia para atenderlos, el gobierno de facto los abandonó y la recuperada democracia los ocultó luego. Esta situación, conocida como "desmalvinización", consistió en una serie de acciones, premeditadas algunas e involuntarias otras, que comenzaron con la total prohibición ordenada por parte de quienes asumieron el último tramo de la dictadura, para que la reciente derrota militar y la incompetente conducta de algunos oficiales en las Islas del Atlántico Sur no fuera tratada en los medios de comunicación masiva ni a ningún nivel gubernamental. Recordemos que entonces la censura era directa y agresiva. Este escenario se trasladó a los primeros años de democracia, acentuando en los ex combatientes la frustración por la derrota y la decepción por el olvido, e inclusive por el maltrato, ya que para mucha gente (y por considerable tiempo) fueron los "loquitos de la guerra", evidenciando en esa humillación la conducta inexperta de la sociedad en su conjunto. Los excombatientes sufrieron lo que se conoce como "melancolización" de su problema, muchos, al no poder salir de su depresión, optaron por el suicidio.

Entiendo que esta parte es en forma directa la más **anti bélica** del

documental, porque hace referencia en primera persona al padecimiento de un ex combatiente, el progreso de su estrés post traumático, su soledad, la incompreensión y también el calvario de su entorno, sobre todo sus familiares directos. Como recursos audiovisuales, elegí desde la edición mostrar metafóricamente una ruta, de noche cerrada, oscura y angosta, transitada realmente por Julio en un viaje a la provincia de Corrientes (a los 35 minutos comienza este fragmento) En algunos tramos hay bancos de niebla, con un clima sonoro muy denso, electrónico, poco orgánico, casi de terror, para que a medida que los testimonios dan a entender que Julio Aro salía muy de a poco de esa situación, en la ruta amanece y la música de a poco se vuelve menos tensa.

En la continuidad de este segmento, el protagonista, Julio Aro, hace un cambio fundamental en su vida al dejar su Mercedes natal para instalarse a estudiar en Mar del Plata (36 minutos 40 segundos) Para entonces, suena una melodía de guitarra tranquila, que da paso a una imagen del espejo retrovisor de la camioneta de Julio, signo icónico que habla del pasado que deja atrás el protagonista.

En Mar del Plata, Julio se incorpora al naciente Centro de Ex Soldados Combatientes en Malvinas, institución que con el tiempo se convertiría en ejemplo a nivel nacional por su coherencia, nivel de lucha y consecuentes logros. En este fragmento, apelo a mostrar imágenes de archivo propias, donde se ve a Julio muy joven, a solo diez años de la guerra, junto a sus compañeros, en variadas actividades, e inclusive durante la asamblea en la cual es elegido presidente del CESC de Mar del Plata, demostrando la



adaptación de Julio en pocos años a su nuevo contexto, inclusive dando charlas en escuelas con la misma espontaneidad que trata hoy a los chicos como profesor de educación física. Este tramo está acompañado por música incidental original con reminiscencias estéticas de los años '90, época de esas imágenes (37 minutos 45 segundos)

Segundo punto de giro (Comienzo en 40 minutos 10 segundos)

A continuación de este segmento, entramos al bloque que muestra el accionar más individual del protagonista, narrado en el documental de esta manera porque refiere un viaje solitario y muy introspectivo por parte de Julio. Cimentado en todo lo que se acaba de mostrar, ingresamos de lleno en el tema **identidad**. Julio Aro realiza en 2008 un importante viaje, esta vez de regreso a las Islas Malvinas. Con la intención de "encontrar al Julio que había dejado hacía 26 años", según sus palabras, decide superar su indecisión en cuanto a un requerimiento que a todos los veteranos de guerra molesta: para entrar a Malvinas o cualquiera de nuestras islas del Atlántico Sur dominadas por los británicos, los argentinos debemos tolerar que nos sellen el pasaporte como si ingresáramos a territorio del Reino Unido de Gran Bretaña. Superada esta vacilación, Julio Aro vive entonces una semana de reencuentro consigo mismo. El 2 de Abril de 2008 lo pasa en el cementerio de Darwin, lugar donde descansan los restos de los caídos argentinos en la contienda de 1982. Y allí, entre mucha emoción, se siente impactado al ver que casi la mitad de las tumbas no tiene nombre propio, sino una lápida que reza "Soldado argentino solo conocido por Dios". Este segmento está ilustrado exclusivamente por imágenes de video tomadas por Julio, y se escucha su propio relato a medida que registra esas imágenes, que son testimonios también de su estado de ánimo en el lugar. Además se muestran fotos personales suyas de aquel viaje.

En las islas, Julio concibe una idea de desarrollo titánico para una sola persona: **devolverle la identidad a esos NN** (del latín *nomen nescio*, desconozco su nombre)

En este segmento también se incluye el conmovedor testimonio de Elma Pelozo acerca de su viaje a Malvinas para ir a honrar a su hijo. Hay una coincidencia notable entre las palabras de Julio y las de Elma: la sensación de paz, de haber cumplido con algo bien interno, luego de visitar el cementerio de Darwin (46 minutos)

Al regreso de ese viaje (47 minutos 25 segundos), Julio inicia una serie de acciones sin precedentes para lograr el propósito de devolverle la identidad a sus compañeros caídos en combate. Y en su marcha suma gente, como sus compañeros veteranos de guerra José María Raschia y José Luis Capurro, que deciden acompañarlo. Es imposible permanecer indiferente

ante la determinación de Julio Aro. Produce una energía motivadora a su alrededor. Su accionar no tiene especulaciones, es decididamente sincero. No es cerebral, es visceral. Al no conseguir recabar datos suficientes en Argentina, contacta a excombatientes británicos y viaja a Londres con Raschia y Capurro. En este segmento, **Héroe corriente** acompaña a Julio a personalizar a los ingleses, y los coloca en situación de aliados en esta tarea humanitaria. Hay que tener en cuenta que los militares inculcan todo el tiempo la despersonalización del enemigo, la pérdida de identidad de esos individuos, porque para poder matar hay que deshumanizar al ocasional adversario. La duda de algunos soldados argentinos a la hora de disparar, acabó con sus vidas. Julio ahora no duda: no son más sus enemigos, son vistos como potenciales adeptos a su causa. Y los británicos, luego de evaluarlo, lo entienden de este modo, y a través del excoronel Geoffrey Cardozo le entregan documentación esencial para avanzar en su propósito (49 minutos) A partir de este segmento, decidimos que el testimonio a cámara de Julio Aro sea en un lugar más luminoso, vestido con ropa más clara, por el sentido esperanzador que tiene, contrastando con la ropa de tonos rojos de la primera parte, más relacionado con la sangre y el fuego. Si bien se trata de un documental, estas decisiones forman parte de la planificación estética que todo relato audiovisual requiere, para pensar cómo los recursos estilísticos deben colaborar para narrar mejor la historia que uno ha investigado.

Luego de este viaje, Julio gana más confianza en su propuesta, vuelve más resuelto (52 minutos 30 segundos) En este segmento se reincorporan las voces de José María Raschia, compañero de ruta incondicional de Julio Aro, y la de Elma Pelozo. Aro y Raschia necesitaban saber si los familiares apoyaban su idea de pugnar por devolverle la identidad a estos NN caídos en combate. La primera madre que visitan en el interior del país es Elma Pelozo, porque el primer dato concreto que obtienen Julio Aro y José María Raschia de su investigación es la casi seguridad de saber cuál es la tumba de Gabino Ruíz Díaz, el hijo de Elma. El documental muestra entonces a Elma en su casa, en su ámbito, el mismo dónde creció su hijo héroe, Gabino Ruíz Díaz. Ante la respuesta afirmativa de la familia de Gabino, Aro y Raschia generan una Fundación que les permita tener respaldo para continuar su labor. Volvemos entonces a las imágenes de archivo. Y vemos que el accionar de Julio no encuentra límite en los ADN que permitirá devolver **identidades**. Su labor es superadora, y a través de la Fundación No me Olvides se dedica a dar asistencia a todas las personas que puede. Al principio la excusa era "ayudar a quienes padecen estrés post traumático, sea cual fuere el origen de este padecimiento". Pronto se dedica a colaborar con toda persona que tenga una necesidad, no importa la magnitud del problema. Su tarea, inabarcable, apenas es mostrada en un mínimo porcentaje

en el documental, pero sirve para anclar la idea de la personalidad desarrollada por este veterano de guerra. Para Julio Aro todo lo que genera es una excusa para seguir corriendo, una carrera cuya meta él mismo va alejando, confiado en que siempre puede dar más. En esta mixtura de propósitos, Julio es capaz de viajar a Londres para entrevistarse con ex combatientes británicos, interesar en su proyecto a la directora de la revista "Gente", recibir ayuda del músico inglés Roger Waters, viajar a la ONU junto a la presidenta de la Nación, y también ayudar a la comunidad de la escuela rural a la cual concurrió Gabino Ruíz Díaz en Corrientes. Ninguna tarea, ningún contacto es menor en la labor de Julio Aro. Y todos lo movilizan y los disfruta.

El último tramo del documental (a partir de los 62 minutos) intenta reflexionar sobre la **memoria**, la actual "malvinización", el origen de jóvenes como Gabino Ruíz Díaz, que da su vida en una guerra y se convierte en el referente de su comunidad. Para esto, incorporamos en este tramo imágenes de los docentes y la voz de la directora de la Escuela 216 "Héroe de Malvinas Gabino Ruíz Díaz" de Colonia Pando, a la cual asistió Gabino de chico. Se muestran acciones que se llevan a cabo con motivo de los 20 años de la imposición del nombre de Gabino a la institución. Incluye la inauguración oficial del piso de cerámicos que se logró a través de una campaña ideada por Julio Aro y llevada adelante por la Fundación No me Olvides, cuyos integrantes se convierten en padrinos del establecimiento educativo rural, a pesar de estar separados por cientos de kilómetros. Y por otra iniciativa de Julio los docentes y los alumnos egresados de aquella humilde escuela de Corrientes viajan a Mar del Plata con todos los gastos pagos, para conocer el mar. Para cerrar ese círculo virtuoso de este segmento, la madre de Gabino habla al busto de su hijo recién inaugurado en la escuela, y da gracias que a través del sacrificio de su hijo en Malvinas, con los años la comunidad de ese establecimiento reciba ayuda. En este bloque no abundan los testimonios a cámara, usamos muchas expresiones en off, confiados en que ya el espectador reconstruye la gestualidad de los protagonistas al hablar, por lo tanto los mostramos en situaciones más dinámicas. Hasta el final, el documental sigue su curso cronológico.

En el último segmento (a partir de los 73 minutos) retomamos los testimonios a cámara de los protagonistas principales, que luego de contar todas las vicisitudes que han pasado, encuentran un presente esperanzador, con motivaciones. Ayudan estos alegatos a bajar el ritmo de la narración y reflexionar. Vemos como Julio Aro luego de entrevistarse con oficiales británicos de alto rango que combatieron en Malvinas, de recibir ayuda de una autoridad inglesa como es Geoffrey Cardozo, luego de llegar a Roger Waters con su proyecto, luego de viajar con la presidente de la Nación a la ONU, de ser elegido como uno de los personajes del año

a nivel nacional, opta seguir al lado de los chicos de la escuela rural y de los familiares de Malvinas que necesitan cerrar su duelo. Julio avanza en su propia existencia, pero no pierde su eje, no se deja encandilar por las luces del poder ni faranduliza el tema que lo conmueve. Lo suyo es inefable.

Antes de los títulos finales, dos textos explican el estado del proyecto de los ADN hasta la fecha de conclusión del documental. Finalmente, como epílogo vemos a Julio Aro visitando la tumba de su hermano Luis *Rolo* Aro, de quien se incluye en varios tramos del inicio del documental fragmentos de una entrevista realizada en 1992 por mí junto a otro amigo realizador, Oscar Álvarez. La intención es mostrar que Julio tiene la certeza del lugar donde descansan los restos de su ser querido y con ello la posibilidad de poner una flor en su tumba, una acción que le da tranquilidad, la misma que busca recuperen casi 130 familias argentinas.

Julio se ha convertido en una referente esperanzador para las madres, padres y otros familiares directos que necesitan saber cuál es la tumba de su ser querido enterrado en las Malvinas para alejar fantasías y cerrar su duelo. Muchos padres y madres esperan aún noticias de sus hijos desaparecidos en acción durante la contienda de 1982: hay quienes les han dicho que pueden estar



GABINO RUÍZ DÍAZ
y la Escuela con su nombre
en San Roque, Corrientes



prisioneros de los ingleses, o en un lejano psiquiátrico, o que han perdido la memoria y deambulan por diferentes provincias. ¿Qué padre puede permanecer tranquilo ante semejantes relatos?, infundados, pero que sin pruebas concretas de un nombre en una tumba se vuelven en muchos casos traumáticas ilusiones de recuperar con vida a sus hijos. Julio Aro, su compañero José María Raschia y la periodista Gabriela Cociffi se comprometen a llegar hasta las últimas consecuencias para proporcionarles algo de paz a esos padres "que dieron un hijo por la Patria". Los apresura el tiempo cronológico, que es mucho más urgente que el tiempo protocolar de gobiernos, cuerpos diplomáticos u organismos internacionales como la ONU o la Cruz Roja Internacional.

Montaje. Se buscó a través de la edición darle un ritmo dinámico a todos los momentos protagonizados por Julio, y tener un ritmo más sereno, en contraposición, cuando el interés le corresponde a otros protagonistas, sobre todo en el caso de Elma Pelozo y Ramón Alegre, porque sus personalidades y contextos son más calmos.

En todo momento se buscó ser informativo, pero no caer en la obviedad, por eso primero se eligió mostrar acciones y luego hablar de ellas a través de los testimonios.

Textos y gráficos. La utilización de información escrita sobreimpresa en el documental fue pensada para que el espectador fije los nombres de quienes aparecen dando testimonio, y también para que se ubique de manera temporal y espacial.

Elementos sonoros. En cuanto a los elementos que componen la banda sonora del documental, me interesó que resalte el sonido ambiente las veces que me parecía apoyaba a los testimonios, por ejemplo la tranquilidad que transmite la imagen de la laguna muy cercana a la casa de Elma Pelozo, conjugando el viento suave con mugidos de vacas y trinos de pájaros lugareños, muy propios de ese lugar, donde nació y se crió Gabino Ruíz Díaz. En oposición, apoyamos de modo muy sutil, de fondo, con sonidos de metralla y explosiones los testimonios de combate en la guerra. Agregamos música incidental en algunos tramos, pero evitando que suene junto a los testimonios, para no incidir en el clima que producen las expresiones de los protagonistas, aunque sí elegimos potenciar varios de los relatos femeninos con una simple guitarra y una voz también femenina al final de sus palabras, para dar un espacio a la reflexión inmediata. Estos segmentos musicales fueron creados para el documental por la cantante Julia Sanjurjo y el compositor y eximio guitarrista Jorge Armani. También incluimos dos fragmentos breves de la canción original, "Gran Malvina. Soledad", de Horacio Mesón y Mario Hosch, cuya letra refiere a los exsoldados de Malvinas, y en el momento en que Julio Aro se refiere a los momentos más terrible de la posguerra,

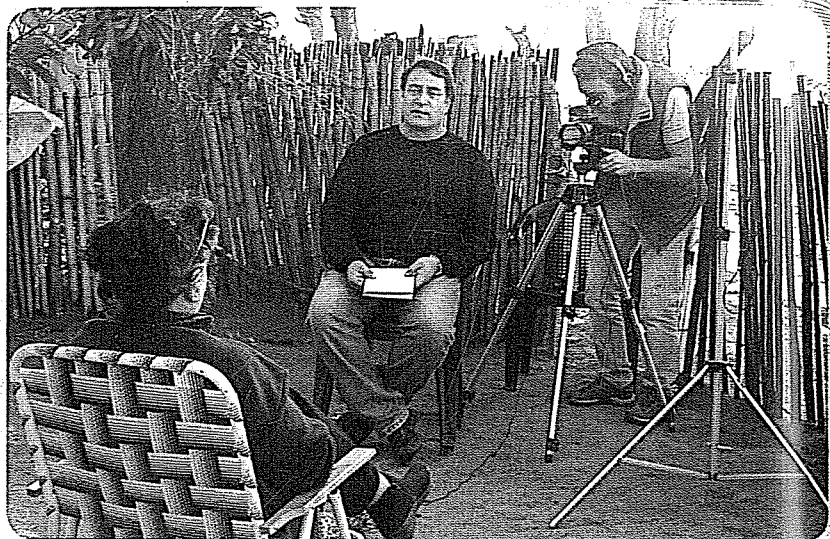
creamos un ambiente sonoro electrónico (poco humano) denso, pesado, para apoyar su testimonio. También por momentos hay música ambiente, que pertenece a la camioneta de Julio, que viaja escuchando géneros totalmente variados continuamente para acompañarse mientras conduce su camioneta.

El leit motiv del documental es creación de Mesón y Hosch, una composición cuya melodía transmite un dinamismo templado y agradable

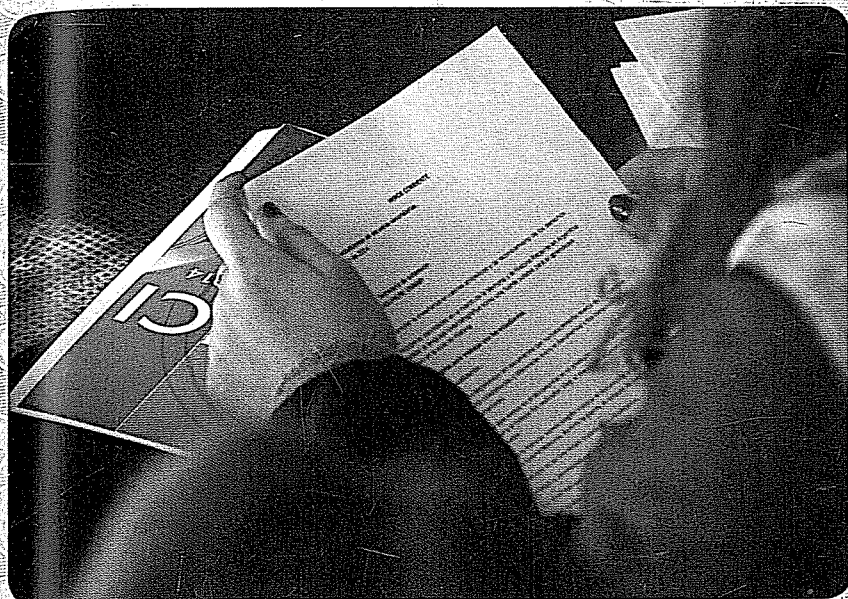
Esta disección de **Héroe corriente** que hace referencia a la disposición y manipulación de la gran cantidad de material que teníamos, pretende ayudar a comprender mejor el documental para trabajarlo en clase, ya que si bien está pensado como unidad, con el coguionista Danilo Galasse maduramos una narración dúctil y junto al resto del grupo, su contexto estético constituido por diferentes recursos estilísticos dependiendo del fragmento abordado. Una aclaración: comencé a investigar y me involucré con el tema Malvinas en 1991, cuando realicé otros documentales con testimonios de ex combatientes, por lo tanto me sentí absolutamente confiado para encarar la trama que presenta **Héroe corriente** en base a un enorme conocimiento, un background de información previa y fuentes propias, que incluye una amistad con el protagonista, Julio Aro, de más de 20 años.



Julio junto a la Presidenta Dra. Cristina Fernández de Kirchner durante la Asamblea de la ONU en New York.



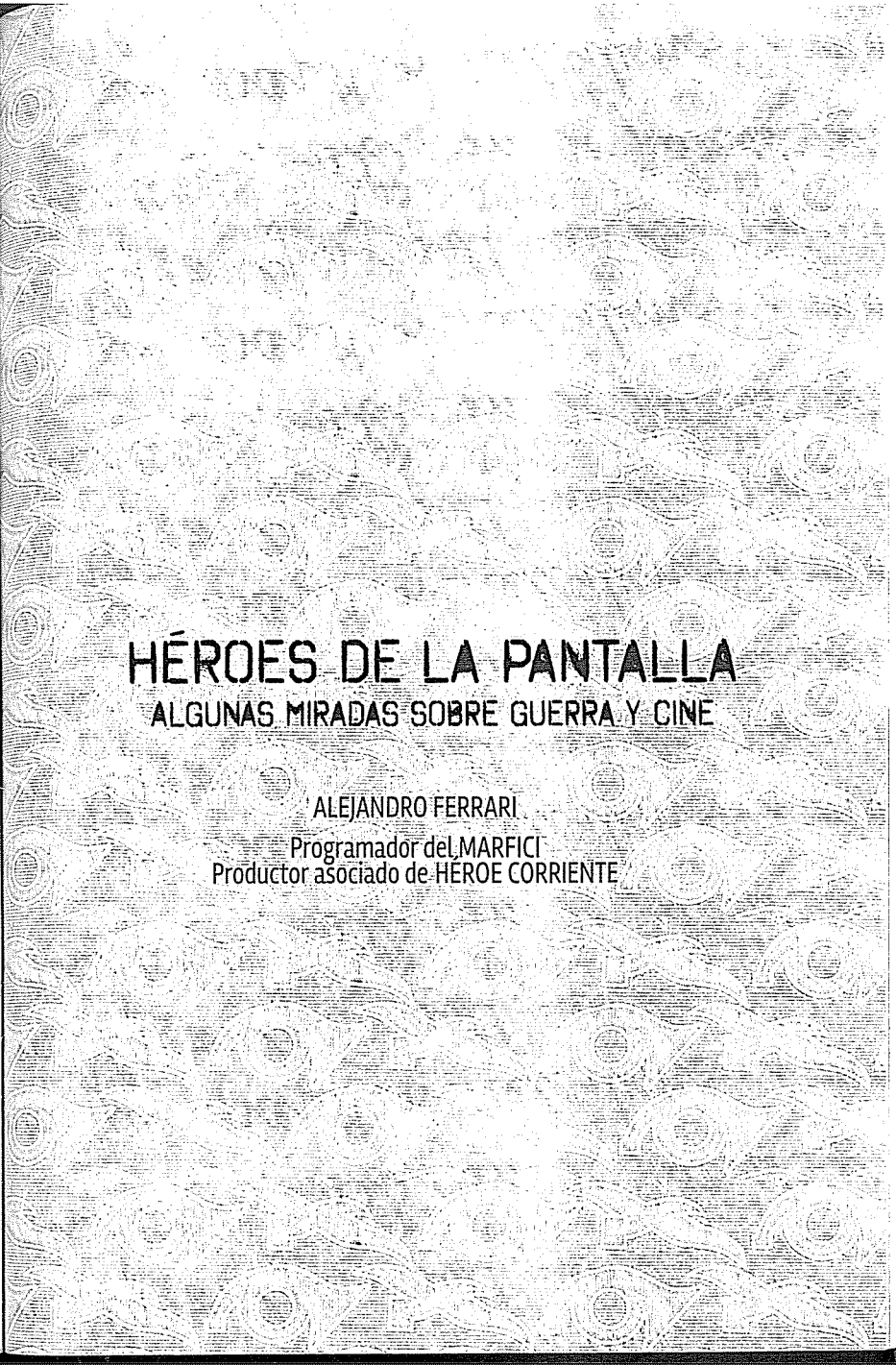
Detalle del rodaje con Elma Pelozo y una flor de su jardín



Materiales de trabajo del Ateneo



Inauguración del cartel con distancia a Malvinas desde Balcarce



HÉROES DE LA PANTALLA

ALGUNAS MIRADAS SOBRE GUERRA Y CINE

ALEJANDRO FERRARI

Programador del MARFICI
Productor asociado de HEROE CORRIENTE

¿Porque se hacen tantas películas sobre la guerra? ¿Hay acaso algún acuerdo secreto para hacerlas? ¿Responde a un deleite especial de los espectadores? ¿Es una devolución de favores del mundo cinematográfico al mundo bélico?

Éstas y otras preguntas que nos pueden asaltar al constatar el volumen incesante y constante de producción de películas y series con temática bélica, se unen a otra constatación cuasi evidente.

Al espectador común de cine le resultan familiares imágenes de diversos conflictos bélicos que no tienen que ver estrictamente con su historia cercana ni con su país: las Guerras Mundiales del siglo XX, Vietnam, Irak, Golfo, etc.

Quizás hasta se dé la paradoja de que un espectador, pongámosle rioplatense, tenga una opinión formada y un imaginario construido a partir de lo que ha visto en el cine sobre la Guerra de Vietnam y no entre en su horizonte la Guerra de la Triple Alianza, por poner un ejemplo.

Es que el cine de representación histórica (a lo que agregamos la TV y los video juegos con contenidos históricos) tiene una importancia central “en la conformación de las concepciones de los no-historiadores sobre episodios, o procesos concretos”, puesto que “la única explicación amplia de un acontecimiento, o proceso histórico, que tiene el gran público ... es el que ofrece una película”¹.

De ahí la pertinencia del trabajo cinematográfico sobre la Guerra de Malvinas que busca “Héroe corriente”², desentrañando concepciones y procesos que ayuden a explicar la significación del conflicto y sus consecuencias y develando, construyendo, renovando o sosteniendo un imaginario posible.

El cine bélico, por otra parte, quizás sea un género donde pueden verificarse rápidamente las diversas relaciones o interferencias que tienen el cine con la historia desde hace más de un siglo.

La peculiaridad del cine es que se ha resistido a ser un mero “sector” dentro de la “historia del arte” aun cuando también tenga su lugar en ella. En efecto, un film no es simplemente un artefacto cultural más, una nueva forma de arte o de industria ya consolidadas, sino que puede considerarse, por muchos factores, un “hecho social total” (Mauss)³, que aúna

¹ MONTERO, Julio. “Fotogramas de papel y libros de celuloide. El cine y los historiadores. Algunas consideraciones”, *Historia contemporánea* 22 (2001) 32. “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”. Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX* (1914-1991). Barcelona: Crítica, 2001, 13.

² En adelante HC.

³ Como ya intuyó Metz: “Lo que globalmente recibe el nombre de «cine» (y, en un grado menor, lo que recibe el nombre de «filme») se nos presenta, en verdad, como un vasto y complejo fenómeno sociocultural, una especie de hecho social total, en el sentido de Marcel Mauss, y que abarca, como se sabe, importantes aspectos económicos y financieros: es éste un conjunto «multidimensional» que no se presta, tomado en conjunto, a ningún estudio

y expresa, a la vez y de golpe, diversos elementos artísticos, tecnológicos, sociales, económicos, políticos, morales, etc., irreductibles a una mirada simplemente "artística".

La intuición de Marc Ferro, certeramente expresada en aquella diada: "experiencia histórica del cine" y "experiencia cinematográfica de la historia", ha ayudado a desentrañar las múltiples capas de historicidad que podemos encontrar en el cine entendido como praxis cinematográfica. Desde entonces se viene mapeando y enriqueciendo el análisis de estas relaciones⁴.

Un capítulo aparte de esta relación entre cine e historia está pautado por la guerra. No en vano el siglo y pico del cine ha sido también el siglo de las mayores guerras.

En este trabajo proponemos mirar dos aspectos de esta correlación. Por un lado la simbiosis que ocurre entre "cine y guerra" (1), donde ambos se vienen beneficiando: en el desarrollo tecnológico de la cinematografía y en la utilización del cine como medio para transmitir una visión del conflicto bélico de turno y su significación, antes, durante y después de la guerra. Y luego una mirada a la representación de lo bélico en el cine histórico, especialmente a la figura del "héroe de guerra" (2). Estos dos aspectos, no relacionados estrictamente, pueden ayudarnos a mirar y trabajar HC con ojos más lúcidos.

1. GUERRA Y CINE: LA SIMBIOSIS

Cuando decimos "cine" decimos muchas cosas, es un término polisémico. Podemos referirnos a películas (de cine), salas (de cine), actores (de cine), directores (de cine) y un largo etcétera. Por eso estamos más acostumbrados a reparar en contenidos, estéticas, directores, personajes, etc. y no tanto en sus dimensiones tecnológicas.

Pero también podemos hablar de tecnología, de equipamientos (de cine): de máquinas que permiten capturar la imagen y el sonido, editarlo, proyectarlo, etc.

¿Qué pasó entre el *cinematógrafo* inventado por los Hermanos Lumière -que filmaba 50 segundos y luego proyectaba aquella imagen- y las tecnologías del presente donde podemos grabar desde un simple teléfono

riguroso y unitario, sino, únicamente, a un heteróclito haz de observaciones que implican múltiples y varios puntos de vista (= pluralidad de las pertinencias)". METZ, Christian. *Lenguaje y Cine*. Barcelona: Editorial Planeta, 1973, 27. Cf. BLOCK DE BÉHAR, Lisa. "Federico Fellini: la imaginación anafórica en el cine". In: *Cuadernos Literarios*: revista de literatura de la UCSS v.4, n.7 (2007), 17-32.

⁴ La sistematización de estas relaciones ya clásica de Marc Ferro se encuentra, fundamentalmente, en su libro *Cinéma et Histoire*. París: Denoël, 1976 y en ROSENSTONE, Robert. *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Cambridge: Harvard University Press, 1995. El despliegue de las intuiciones de Ferro (el cine como "agente de la historia", "fuente histórica", etc.) se siguen procesando hasta hoy. Cf. CAPELLER, Ivan. A Pátina do filme: da reprodução cinematográfica do tempo à representação cinematográfica da história. In: *Matrizes* Año 3, -Nº 1. 2009, 213-229. DE BÆCQUE, Antonine. *L'histoire-caméra*, París: Gallimard, 2008.

celular y compartirlo al instante por las redes sociales? ¿Tuvo algo que ver la guerra?

Esta pregunta nos conduce a otro tipo de acercamientos que permiten analizar los diversos componentes maquínicos del cine: la balística, la aeronáutica, la óptica, la telemetría y la estrategia militar.

El cine se ha beneficiado ampliamente en su desarrollo con los conflictos bélicos. Hay una relación estrecha entre la industria militar y la industria cinematográfica, entre la técnica militar y la del cine.

Paul Virilio, particularmente en su obra *Guerre et cinéma*⁵ muestra cómo el gradual acercamiento entre la lente de la cámara y el arma —desde los tiempos en que comenzaron los reconocimientos aéreos hasta los últimos avances de la guerra electrónica— ha deparado que el campo de batalla se aproxime cada vez más al cine⁶.

Pero no solo porque al utilizar cámaras, lentes y focos la guerra vino a traer mejor tecnología, sino porque llegó a modificar los campos de percepción de los conflictos. Mediante la utilización del cine, por otra parte, el arte de la guerra también se vio modificado.

Paul Virilio encuentra y sugiere asombrosos paralelismos u homologías estructurales entre el desarrollo de la técnica militar y el desarrollo del cine que van de la mano de la analogía primera entre "arma" y "cámara", ambos dirigidos por el ojo humano.

Friedrich Kittler, continuando la mirada de Virilio, reconfigura las relaciones entre cine e historia en una arqueología de los *media*, del conjunto de medios y sistemas técnicos de comunicación urgidos en los últimos 150 años, abarcando la historia del cine, de la industria fonográfica y de los métodos de automatización de la escritura (del telégrafo a internet)⁷.

1.1. ILUMINAR Y SUBIR: REFLECTORES Y AVIONES, LA CÁMARA "MILITAR"

En 1904 comienza la guerra ruso-japonesa o "guerra de la luz", un año después del primer vuelo de los hermanos Wright. En el puerto de *Lius-bunkou* (Port Arthur), la base avanzada de Rusia en China, se encendería

⁵ *Guerre et cinéma I - Logistique de la perception*. París: Cahiers du Cinéma / Éditions de l'Étoile, 1984. Utilizamos la traducción portuguesa: *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992. Trad. Paulo Roberto Pires.

⁶ Su mirada histórica del cine incorpora la consideración del "elemento propiamente mecánico y técnico del cine, pero sobre todo, el modo de organización industrial y fabril que gradualmente se impone a sus lógicas de producción, en su conexión maquínica con las necesidades de control, y expansión, generalmente de carácter militar, del orden social y político". CAPELLER, Ivan. *O cinema e su duplo*. Tesis doctoral en el curso de Post-Graduación en Comunicación de la Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010, 232.

⁷ KITTLER, Friedrich. *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford: Stanford University Press, 1999. Una mirada del conjunto del desarrollo tecnológico de la guerra en: MCNEILL, William H. *The Pursuit of Power*. Chicago: University of Chicago Press, 1982. Esta visión está más que sugerida en el protagonismo de la máquina de escribir junto a las máquinas cinematográficas en los distintos capítulos de "Histoire (s) de cinéma" de Jean-Luc Godard. (Francia/Suiza, 1988-1998).

un *reflector* por primera vez en la historia de los conflictos bélicos⁸. Los haces de luz rusos, iluminando a los barcos que sitiaban el puerto, permitían una mayor visión del enemigo y de sus movimientos en aquella batalla naval.

Diez años después, en la Gran Guerra, la artillería antiaérea acopla reflectores a los cañones y cámaras de cine para filmar los campos de batalla desde el aire. Se trata de dos "novedades" más que tecnológicas.

Luz artificial, explosivos y celuloide⁹. La luz (artificial), vinculada a la artillería, permite ver mejor el "blanco" al que se dispara, revela al enemigo. Los disparos, además de ser iluminantes, pasan a ser filmados. Se pregunta Virilio: "la divisa de la artillería -lo que es iluminado es revelado- ¿no sería la misma del camarógrafo?"¹⁰

Cine y aviación, por otra parte, surgen en paralelo a fines del siglo XIX y ambos se incorporan rápidamente al mundo bélico, aportando y recibiendo simbióticamente. Ya en 1914 el avión deja de ser un simple medio de transporte o de batir récords y permite el reconocimiento aéreo, con lo que se transforma, entre otras cosas, en un modo de ver¹¹. La tecnología rápidamente incorpora a la guerra aérea la cineametralladora: un arma que dispara y una cámara que registra la verosimilitud del ataque¹². No es casual que la misma palabra (*shot*) sea la misma que habitualmente se utiliza para disparo y para plano o toma. Se crea un "nuevo mixto que asocia el motor, el ojo y el arma"¹³

1.2. CINEASTAS AVIADORES

Muchos cineastas participarán en las Guerras mundiales, la mayoría como aviadores, vagamente asimilados a los espías y generalmente alejados de las zonas ocupadas por los ejércitos¹⁴. Este ejercicio profesional los hará pasar del registro del campo de batalla a la producción de noticieros cinematográficos y, más tarde, de los films de arte.

Los cineastas van a ofrecer los efectos tecnológicos (militares) al gran público como un espectáculo inédito, una prolongación de la guerra y de

⁸ VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 157.

⁹ Otro curiosidad: la nitrocelulosa, sintetizada por primera vez en 1845, es la que permite la fabricación de la película virgen de celuloide y también la de los explosivos.

¹⁰ VIRILIO, Paul. *Ibid.* 29. El personaje Louis Zamperini dice, antes de comenzar a disparar desde un avión de combate: "Get your cameras, boys. I'm gonna light it up like Christmas." *Unbroken* (USA, 2014). Dir. Angelina Jolie.

¹¹ *Ibid.*, 33.

¹² *Ibid.*, 166.

¹³ VIRILIO, Paul. *Estética de la desaparición*. Madrid: Anagrama, Madrid, 1988, 63.

¹⁴ Cf. VIRILIO, Paul. *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998, 65. Como D. W. Griffith, Jean Renoir, Frank Capra, John Ford o Roberto Rossellini. Varias décadas después el avance tecnológico permite que los soldados de hoy capturen en foto y video su experiencia bélica. Papadoupulos los llama "soldados digitales" a aquellos militares que comunican sus experiencias de guerra a través de internet, mediante fotografías, filmaciones y blogs donde recogen sus experiencias en conflictos armados. Cf. PAPADOPOULOS, Kari. "Body horror on the internet: US soldiers recording the war in Iraq and Afghanistan". In: *Media, Culture & Society*, vol. 31, n° 6 (2009), 921-938.

Fotograma de la cineametralladora Defa 30 mm de la Armada argentina atacando



sus destrucciones morfológicas¹⁵.

La cámara "civil", a pesar de su invención reciente, parece pre-histórica ante los progresos fulminantes del equipamiento militar¹⁶.

1.3. EN LA MIRA DEL ARTILLERO Y DEL CAMARÓGRAFO

Entre ojo y arma se establece una coherencia fatal¹⁷; para el hombre de guerra la función del arma es la función del ojo. Poco a poco otro cambio se opera y tiene que ver por dónde mira el ojo. Cámaras y armas tienen una mira o visor, que les permite enfocar, delimitar su campo y apuntar para su tiro.

El hecho físico consiste en "una especie de guiñada, necesaria tanto para el tiro como para el buen funcionamiento del mirar" que "aumenta la impresión de la profundidad de campo visual en detrimento de su extensión"¹⁸, un mecanismo "de substitución que se convertirá en el último encaje de la ilusión cinemática"¹⁹.

1.4. DIVERSOS CAMPOS DE PERCEPCIÓN

Con los sucesivos cambios tecnológicos la guerra fue modificando radicalmente los campos de percepción: la percepción subjetiva que soldados y civiles tienen del conflicto y el campo de percepción del mismo sitio de combate.

Antes de enfrentar el campo de batalla por primera vez, el soldado lo contempla a la distancia y queda impresionado, cree estar asistiendo a un espectáculo²⁰. Y en efecto, la guerra es, primeramente, un espectáculo que se ve y que puede ser filmado y representado, provocando innumerales estímulos y sensaciones.

La guerra no puede jamás ser separada del espectáculo mágico y fascinante de la inmolación y de la agonía, porque su principal finalidad es justamente la producción de ese espectáculo: abatir al adversario no es tanto capturarlo cuanto cautivarlo, es infligir, antes de la muerte, el pánico de la muerte.

No existe guerra sin representación o armas sofisticadas sin mistificación psicológica, porque antes de ser instrumentos de destrucción, las armas son instrumentos de percepción, o sea, estimulantes que provocan fenómenos químicos y neurológicos sobre los órganos del sentido y

el sistema nervioso central, afectando las reacciones y la identificación y diferenciación de los objetos percibidos²¹.

Para los civiles otro proceso ocurrió y tiene que ver con sus creencias en lo que ve. La cámara cinematográfica de los Lumière reproducía "las circunstancias de la visión común", aun cuando sus imágenes implicaran una dilación temporal. La fuerza que poseían estas imágenes "reales" radicaba en que brindaban "una ilusión de proximidad en un conjunto temporal coherente"²². Pero esto iba a cambiar desde la Gran Guerra.

1914 ... supuso con el apocalipsis de la desregulación de la percepción, una diáspora de otra naturaleza: el momento de pánico en el que las masas norteamericanas, europeas, ya no creyeron a sus ojos; en el que su fe perceptiva se encuentra sometida a esa alidada técnica, o llamada de otro modo, a esa línea de radiación visual en un instrumento de mirar²³.

Esta "revelación de la profundidad se vuelve propiamente apocalíptica, pues busca la destrucción dinámica de las dimensiones del mundo"²⁴.

La guerra nos revela, además, al campo de batalla como campo de percepción. Los campos de batalla son captados y analizados por la imagen aérea (fija y en movimiento). Desde 1914 "la guerra se convierte en una película de guerra; ya no se trata de los cuadros de batallas o mapas marcados en rojo o azul, sino de una película"²⁵.

Así pues, el cine, el fotocine, el fotomosaico y el documental servirán para hacer la guerra y para favorecer una visión ampliada del campo de batalla²⁶.

Es por tanto normal que la violenta violación cinemática del continuum espacial -deflagrada por el arma aérea- y los notables progresos de las tecnologías de guerra hayan literalmente roto, a partir de 1914, con la antigua visión homogénea y engendrado la heterogeneidad de los campos de percepción²⁷.

Los campos de tiro, de filmación, de batalla, de percepción, se aproximan y confunden.

1.5. EL CINE COMO ARMA²⁸

Alrededor de 1930 los países agregan a los medios de defensa tradicionales la investigación de la percepción: es el inicio de la cibernética, del

¹⁵ VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 37- 38.

¹⁶ VIRILIO, Paul. *ibid*, 48.

¹⁷ VIRILIO, Paul. *ibid*, 153.

¹⁸ VIRILIO, Paul. *Ibid*, 101.

¹⁹ VIRILIO, Paul. *La maquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998, 64.

²⁰ VIRILIO, Paul., *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 98. Esto le sucede a Julio Aro y lo relata varias veces, por ejemplo en el primer ataque aéreo "en lugar de meternos en los pozos de zorro, salíamos a ver qué pasaba"; en el día final de combate "miro para atrás y veo fuego, humo...", o una frase más contundente "es como una película que va adelantada, pero vos estás dentro del protagonismo de esa película".

²¹ VIRILIO, Paul., *ibid*, 12.

²² VIRILIO, Paul. *ibid*, 25.

²³ VIRILIO, Paul. *La maquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998, 25.

²⁴ VIRILIO, Paul., *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 49.

²⁵ VIRILIO, Paul. *El Ciber mundo la política de lo peor*. Madrid: Cátedra. 1997, 29.

²⁶ VIRILIO, Paul. *ibid*, 27-28.

²⁷ VIRILIO, Paul., *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 37.

²⁸ REEVES, Nicholas Reeves, *The Power of Film Propaganda: Myth or Reality?*. London: Continuum, 1999.

radar, el progreso de goniometría, de la microfotografía, de la radio y las telecomunicaciones²⁹; y a invertir en logística de la percepción: películas de propaganda, instrumentos de observación de detección y de transmisión³⁰.

Estas opciones quizás queden mejor expresadas con la siguiente anécdota. Cuando la fundación de la nueva sede del *Istituto Luce (L'Unione Cinematografica Educativa)* en 1937 podía apreciarse en el escenario una gigantografía de Mussolini mirando a través del visor de una cámara de cine y debajo la siguiente inscripción: "La cinematografía è l'arma più forte"³¹.

Aquel nuevo invento del cinematógrafo, visto con recelo y con poca utilidad y perspectivas, fue rápidamente utilizado como instrumento de progreso científico o por la institución militar para identificar las armas del enemigo como vimos antes.

Paralelamente, desde que el cine se volvió arte³², sus pioneros pasaron a intervenir en la historia con filmes, documentales o de ficción, que, desde su origen y bajo la apariencia de representación, adoctrinan y glorifican, según la expresión de Marc Ferro³³.

Simultáneamente, desde que los dirigentes de una sociedad comprendieron la función que el cine podía desempeñar, intentaron apropiarse de él y ponerlo a su servicio: en relación a esto, las diferencias se sitúan en el nivel de la toma de conciencia y no en el nivel de las ideologías, pues tanto en el Occidente como en el Este los dirigentes tuvieron la misma actitud. Panel confuso. Las autoridades, sean las representativas del Capital, de los Soviets o de la burocracia, desean volver sumiso al cine³⁴.

Desde el inicio se entabló un conflicto entre los cultores del cine y los dirigentes políticos, que reveló una tensión irreductible entre autonomía y dependencia del cine con respecto a otros discursos. El cine "pretende permanecer autónomo, actuando como contra-poder, un poco a la manera

²⁹ VIRILIO, Paul. *Ibid.* 102. "Ya en la Guerra de Vietnam aparecerá la instantaneidad de la información en tiempo real. Cuando los lapsos de tiempo se vuelven tiempo real, el mismo tiempo real escapa a la restricción de la aparición cronológica para volverse cinemático" *Ibid.*, 35.

³⁰ VIRILIO, Paul. *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998, 66.

³¹ <http://senato.archiviolucre.it/senato-luce/scheda/foto/IL0010034164/12/Apparato-scenografico-con-gigantografia-di-Mussolini-alla-macchina-da-presa-e-scritta-propagandistica-La-cinematografia-egrave-larma-piugrave-forse-allestito-per-la-cer.html?start=36&query=&jsonVal=>

³² La aceptación del cine como "arte" y de los cineastas como "artistas" fue un proceso que ocupó las primeras décadas de la historia del cine. Considerado el cine como espectáculo para ignorantes, incapaz de "deformar la realidad", fue el reconocimiento de su función política y social la que le abrió la puerta a la legitimación, a ser considerada "obra" y luego "obra e arte". Cf. FERRO, Marc. *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal, 2003, 7. *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX*. México: Siglo XXI, 2003, 105-106.

³³ FERRO, Marc. *Cinéma et histoire*, Paris: Denoël et Gonthier, 1977. Trad. portuguesa: *Cinema et história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 13.

³⁴ *Ibid.*, 13-14.

de la prensa americana o canadiense, y también como los escritores de todos los tiempos procedieron"³⁵.

La conciencia de esta "utilidad" e "instrumentalidad" del cine es advertida y expresada de varias maneras. Leon Trotsky, en un artículo de 1923 titulado "El alcohol, la iglesia y el cine", afirma:

...el instrumento más importante, el que supera de lejos a todos los demás es, sin duda, el cine [...] un instrumento que se impone por sí mismo: el mejor instrumento de propaganda —propaganda técnica, cultural aplicable a la producción, a la lucha antialcohólica, al campo sanitario, político, en dos palabras, es un instrumento de propaganda fácilmente asimilable, atractivo, que se graba en la memoria— y, eventualmente, es también un negocio lucrativo.

Es el instrumento del que tenemos que apoderarnos a toda costa³⁶.

Esta instrumentalidad es algo que, sin embargo, ocurre también con la escritura, la prensa, las radios y todas las formas de expresión del pensamiento. Pero, por diversos motivos, se va percibiendo que el cine es "el mejor instrumento" según la expresión de Trotsky.

La utilización del cine con otros fines se va realizando con dos instrumentos, que van generando aparatos e instituciones para su concreción: la propia producción cinematográfica de films de ficción, documentales y noticiarios cinematográficos de proyección previa obligatoria (los precursores de los actuales informativos de TV) y la censura de materiales del propio país o extranjeros.

Este proceso de instrumentalización del cine, que cristaliza en la creación de un "cine de propaganda", es algo que realizaron (y realizan) todos los países invariablemente.

Se crean Institutos de Cine, Escuelas de Cine además de otras instituciones políticas que tienen a su cargo la vigilancia y promoción de lo cinematográfico.

La posición del cine, consolidada en la vida cotidiana mayoritaria de la gente, permitió que se fuera poblando la pantalla de gran cantidad de materiales donde se van permeando modelos y consignas de diverso tipo. Durante la guerra había salas de cine abiertas las 24 horas del día.

La forma más fácil de inyectar una idea en las mentes de la mayoría de la gente es mediante la propaganda y dejar que se realice por medio de un panorama de entretenimiento, cuando no se dan cuenta de que están viendo propaganda³⁷.

El modelo de propaganda³⁸ incluye instituciones políticas (Secretarías o

³⁵ *Ibid.* 13-14.

³⁶ TROTSKY, León. *Problemas de la vida cotidiana*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2004, 43.

³⁷ BLACK, Gregory D., and Clayton Koppes "What to Show the World: The Office of War Information and Hollywood, 1942-1945." In: *The Journal of American History* 64.1 (1977), 88.

³⁸ Cf. ARGENTIERI, Mino. *Locchio del regime: informazione e propaganda nel cinema del fascismo*. Firenze: Vallecchi, 1979. CANNISTRARO, Philip. *La fabbrica del consenso: fascismo e mass media*. Roma -Bari: Laterza, 1975. CARDILLO, Massimo. *Il duce*

Ministerios de Propaganda y de Censura), Casas de producción, Escuelas de Cine, Muestras de Cine, revisión y modificación de guiones, apoyo a cineastas que favorecieran regímenes o posiciones, control en la importación de films extranjeros y la censura.

Y sus fines: mostrando un país victorioso, con la aclamación de sus líderes, forjar héroes a imitar, transmitir una imagen positiva de las mujeres, una apología del desarrollo y de la reputación del país en el extranjero, contrarrestar la propaganda del enemigo, o desprestigiarlo o ridiculizarlo, satisfacer la necesidad de información de las masas con respecto a la guerra proveyendo de noticias que enfatizaran la posición propia, controlando la información, construir una visión sobre los acontecimientos con bases cinematográficas, aprovechándose de lo "real" que proveían esas imágenes cinemáticas.

Todo lo cual no quita que el cine como arte, incluso cuando es instrumentalizado por este sistema de "propaganda", no guarde su propia autonomía artística, creándose muchas obras de las que aun hoy reconocemos sus valores artísticos.

2. LOS HÉRCES DE LA PANTALLA

HC es un documental sobre "la guerra de Malvinas y sus consecuencias". Su punto de vista es la historia de un soldado excombatiente (Julio Aro), rodeado de otros ex soldados, por lo que podemos considerarlo un film bélico.

Cumple los "requisitos" en los que existe un cierto consenso para catalogar a un film como perteneciente al género bélico: a) hace referencia a un hecho histórico bélico específico e identificable, generalmente del siglo XX o XXI, b) focaliza en la historia en un conflicto bélico concreto, bien sea en las batallas, en la preparación de las mismas o en las consecuencias que generan y c) trata de situaciones generadas de forma indirecta por una guerra, en las que las acciones y decisiones de los personajes estén influidas por la batalla, incluyéndose escenarios del frente en casa y del hogar y la figura del soldado y del enemigo³⁹.

Pero más que sus luchas (y pérdidas) en el campo de batalla muestra al protagonista en sus "combates" en tiempos de paz. La inspirada utilización del oxímoron en su título ("Héroe" con "corriente") nos lleva a buscar ese tercer concepto al que nos empuja la figura retórica. Si por un lado "héroe" nos remite al soldado, el "corriente" nos muestra al civil.

in moviola: politica e divismo nei cinegiornali e documentari "Luce". Bari, Dedalo, 1983. Gili, Jean. *Stato fascista e cinematografia: repressione e promozione.* Bulzoni, Roma, 1981.

³⁹ Cf. LACASA MAS, Ivan - OLIVA, Aurora, "La mediatización de la guerra de Irak y su representación en la ficción bélica. El caso paradigmático de Redacted", In: *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 19 (2014), 70. También: BASINGER, Jeanine. *The World War Two Combat Film: Anatomy of a Genre.* Middleton: Wesleyan University Press, 2003, CHAPMAN, James. *War and film.* London: Reaktion Books, 2008.

El cine, como discurso y medio que actualiza mitos, tiene una marcadísima presencia de lo heroico en el western y particularmente en la figura del soldado "héroe de guerra". Hasta podríamos decir que hay un subgénero cinematográfico sobre héroes de guerra.

La representación del héroe de guerra experimenta, también, cambios que nos llevan a preguntarnos cuándo, por qué y cómo pueden reflejar cambios sociales e ideológicos en torno a lo militar y a lo heroico. Buceemos en estas aguas heroicas, buscando brevemente el concepto de héroe, cómo puede aplicarse a un soldado y verificarse, luego, en un film.

2.1. EL HÉRCE MÍTICO

La tradición grecolatina nos ha legado al héroe en su lenguaje mítico. Originariamente su origen y poderío es divino y humano:

Hijo de la unión de un dios o una diosa con un ser humano, el héroe simboliza la unión de las fuerzas celestes y terrenas. Pero naturalmente no goza de la inmortalidad divina, aunque mantenga hasta la muerte un poder sobrenatural: dios caído u hombre divinizado⁴⁰.

El héroe también se adorna con los atributos del sol, cuya luz y cuyo calor triunfan sobre las tinieblas y el frío de la muerte.

La primera victoria del héroe es la que obtiene sobre sí mismo⁴¹.

Carl G. Jung analiza este mito del héroe, como guerrero, agregando el nexo que tiene el héroe con el común de los mortales: la identificación.

El mito heroico universal, por ejemplo, siempre se refiere a un hombre poderoso o dios hombre que vence al mal, encarnado en dragones, serpientes, monstruos, demonios y demás, y que libera a su pueblo de la destrucción y la muerte. La narración o repetición ritual de textos sagrados y ceremonias, y la adoración a tal personaje con danzas, música, himnos, oraciones y sacrificios, sobrecoge a los asistentes con numínicas emociones (como si fuera con encantamientos mágicos) y exalta al individuo hacia una identificación con el héroe⁴².

El arquetipo del héroe es elaborado por Joseph Campbell⁴³ a partir del hallazgo de su concepto de "monomito", como estructura secuencial utilizada por la literatura y el cine para narrar "el viaje o periplo del héroe". Dicho viaje incluye su partida hacia la prueba con sus aventuras y descubrimientos (separación), el cumplimiento de la prueba (iniciación) y el regreso al punto inicial con sus conquistas y poderes adquiridos que son de beneficio para su comunidad (retorno).

El héroe, en todo caso, es inalcanzable para los otros aunque despierte admiración y gratitud.

⁴⁰ CHEVALIER, Jean- GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos.* Barcelona: Herder 1986, 558.

⁴¹ *Ibid.*, 560.

⁴² JUNG, Carl G.. *El hombre y sus símbolos.* Barcelona: Paidós, 1995, 79. "El guerrero auténtico -el héroe- está por encima de la condición humana, igual que el sacerdote o el asceta. Mediante la lucha, el guerrero abandona su estado profano, superando los valores de la vida biológica, psicológica y social en los que estaba instalado hasta aquel momento", ELIADE, Mircea, *Fragmentarium*, Editorial Trotta, Madrid, 2004, 69.

⁴³ CAMPBELL, Joseph. *The Hero with a Thousand Faces.* New York: Meridian Books, 1949.

2. 2. EL HÉROE MODERNO Y NACIONAL

La revolución francesa y la figura de Napoleón fueron creando un nuevo paradigma de héroe. Este héroe "moderno" también recibe el culto social, brindado a estos nuevos héroes colectivos y "mártires" de la patria.

La representación pictórica de Napoleón, el "tipo ideal" del héroe militar moderno ayudó a difundir y propagar el modelo por Europa y América con un éxito insospechado⁴⁴. Napoleón es el héroe nacional y los héroes latinoamericanos se inscriben en esta nueva perspectiva heroica, alrededor de cada estado-nación que construye su propio héroe.

2. 3. EL NUEVO HÉROE

Susan Mehrtens, en la línea de Jung y de Campbell, profundiza en un "nuevo heroísmo"⁴⁵ donde podemos ir intuyendo a nuestro "héroe corriente".

El héroe, entre varios elementos que describe Mehrtens, tiene valor moral, una orientación interna que tiene un impacto tanto en su vida interior como exterior; se enfrenta a realidades internas terribles: la sombra, complejos, el *daimon*, el Ser, la oscuridad interior, una dificultad psíquica permanente (por ejemplo a veces sentirse inepto, angustiado, confuso); se mantiene estable para conectar con energías internas, tiene una imaginación activa, se mueve hacia la individuación, hace vivir más plena, feliz y exitosamente, crea más conciencia, afecta a los demás, no siempre de manera que aprecian, puede incomodar a la gente, reconoce los problemas en nuestra realidad actual, trabaja para el cambio y contribuye a elevar el nivel de la conciencia colectiva.

2. 4. EL HÉROE SOLDADO

En estos escenarios desde el héroe mítico al nuevo héroe, se ubica nuestro héroe soldado. ¿Cuándo termina su simple deber de soldado y cuándo comienza el heroísmo?

En un contexto antibélico, su acción puede ser cuestionada y la significación de su accionar "heroico" atribuirse a desequilibrios, sadomasoquismos, etc.

En efecto, la figura del soldado héroe se mueve en una zona confusa entre lo ominoso y lo numinoso.

Su representación en el cine, si bien se ubica en un marco de fondo de una guerra concreta con sus procesos históricos, sin embargo se inclina a una visión individualista de la historia. Lo que se recorta es al héroe, a su proceso personal, la guerra queda de lado, es meramente el escenario.

⁴⁴ FABRE, Daniel. *L'atelier des héros*, en CENTLIVRES, Pierre, Daniel FABRE et Françoise ZONABEND (dir.). *La fabrique des Héros*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1999, 244.

⁴⁵ Cf. MEHRTENS, Susan. "Jung's Hero: The New Form of Heroism". Disponible en: <http://jungiancenter.org/essay/jungs-hero-new-form-heroism>

2.5. CUATRO HÉROES DE LA PANTALLA

Nuestro acercamiento a *HC* en el corpus cinematográfico sobre héroes culmina poniéndolo junto a otros filmes sobre héroes de guerra, de ficción y también documental, espigando diversas aproximaciones que nos ayuden a calibrarlo mejor, contrastando y recortando.

Chris, Dieter, Max y Julio, siendo muy diferentes, tienen varias cosas en común: haber sido soldados y haber recibido, desde una mirada cinematográfica, el título de "héroes". Pero allí nuevamente surgen las diferencias. Veámoslas.

A) HÉROE ABATIDO: CHRIS

Chris Kyle fue el francotirador más letal en la historia de Estados Unidos con 160 muertes confirmadas durante las cuatro misiones en la guerra de Irak entre 2003 y 2009. Ya en esa época era llamado 'El diablo de Ramadi' por sus enemigos y "La leyenda" por sus compañeros.

Su autobiografía, publicada en 2012, le dio un alcance extraordinario. Logró exacerbar la controversia sobre esta figura paradójica entre conservadores y liberales. Chris encarna, a la vez, el modelo de soldado que defiende a su país pero también alguien que confiesa el placer de matar a los "salvajes" en medio de diversas confesiones difíciles de cotejar. No es una figura heroica de admisión unánime y pacífica.

Su muerte, ocasionada por otro colega, ayudó a amplificar la figura y el film *American Sniper* de Clint Eastwood⁴⁶, basado en la polémica autobiografía, se inserta en esa construcción del mito del héroe y reaviva y amplifica la controversia.

Si bien Eastwood busca recortar el perfil del héroe, su construcción, sus ideales y sus conflictos, la recepción del film le agrega un elemento nuevo: cómo el cine puede abrir, más allá de su relato y de sus intenciones confesadas, una corriente controversial de opinión y de simpatía/antipatía sobre una figura.

¿Cómo evaluar el accionar de este singular marine en Medio Oriente? ¿Cómo se conjugan su "heroísmo" con su sadismo? ¿Cuál es la espiral que explica la necesidad individual de sangre con la necesidad de defender al propio país?

Estas preguntas nos empujan a ver la actualidad y pertinencia de reflexionar sobre la figura de un héroe (militar).

B) HÉROE ESCAPADO: MAX

Max Manus fue un soldado noruego. Durante su adolescencia vivió en Cuba, se hizo marinero y estando en Buenos Aires, tras contraer la malaria, regresó a Oslo. Enseguida sirvió como voluntario en la Guerra de

⁴⁶ *American Sniper*. (USA, 2014). Dirigida por Clint Eastwood. KYLE, Chris - MCEWEN, Scott - DEFELICE, Jim. *American Sniper: The Autobiography of the Most Lethal Sniper in U.S. Military History*. New York: W. Morrow, 2012.

Invierno entre Finlandia y la URSS en 1939. Al regresar Alemania había invadido su país formándose un gobierno colaboracionista. Max se alista en la resistencia antinazi. Capturado logra finalmente huir y tras su instrucción se dedica a sabotajes que ayudan finalmente a la victoria.

Tras la guerra escribe dos libros sobre su experiencia⁴⁷, sobre el que se crea un biopic⁴⁸.

Cuando Max llega a su instrucción lo precede su fama de haber escapado. Allí lo recibe el Capitán Linge quien le dice: "Siéntate. Las oportunidades de sobrevivir en mi compañía son mínimas. Así que si estás tonto o loco eres cordialmente bienvenido".

Tonto o Loco, en palabras del Cap. Linge, es una referencia al Héroe. El film se dedica a mostrar el valor vehemente de Max, pero también la camaradería.

Saboteando a los nazis y logrando huir no logra escapar de sentido de los otros. Siente la pérdida de sus compañeros. Experimenta la soledad, la depresión y la crisis.

C) HÉROE NADA CORRIENTE: DIETER

Dieter Dengler fue otro personaje singular, con una peripecia estructurada por dos guerras. En su infancia (durante la Segunda Guerra Mundial), mientras su pequeño pueblo es bombardeado, descubre su vocación. En una brevísima fracción de segundo se entrecruzan las miradas del niño Dieter con un piloto aliado que estaba bombardeando Wildberg, su poblado. Al ser imposible cumplir su sueño de volar en Alemania se traslada a los Estados Unidos donde, tras muchas circunstancias, logra enrolarse en la marina y ser piloto. Sirve en la Guerra de Vietnam donde su avión es derribado en Laos en 1965. Hecho prisionero en condiciones infrahumanas, durante un año, Dieter prepara un temerario plan para escapar con sus compañeros, objetivo que logran. Perdido en la jungla con otro compañero finalmente queda solo y al límite de sus fuerzas es rescatado, siendo recibido y valorado como un héroe.

Werner Herzog, en sendos filmes (un documental y luego una ficción) se ocupó de Dieter Dengler⁴⁹ mostrándolo en sus vaivenes de azar y necesidad. Herzog abre el documental con una cita bíblica: "En aquellos días, buscarán los hombres la muerte y no la encontrarán; desearán morir y la muerte huirá de ellos". (Ap. 9,6)

⁴⁷ MANUS, Max. *Det vil helst gå godt*. Oslo : Steensballe, 1945. *Det blir alvor*. Oslo : Steensballe 1946.

⁴⁸ *Max Manus* (Noruega, 2008). Dirs. Joachim Rønning y Espen Sandberg. Cf. MOLAND, Arnfinn. *Film og virkelighet*, Oslo: Orion Forlag, 2008. SØRENSEN, Tonke. *The Second World War in Norwegian Film: the topography of remembrance*. Tesis doctoral defendida en el Institutt for Informasjons- og medievitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen, 2015.

⁴⁹ Ya Dieter había escrito sobre su experiencia en el libro: *Escape from Laos*. New York: Presidio Press, 1979. Herzog en el documental "Little Dieter Needs to Fly" (Alemania, 1997), realiza según su usanza una vuelta a los lugares con su protagonista, inculso con recreaciones del cautiverio de Dieter. La ficción posterior se llama "Rescue Dawn" (USA, 2006). Cf. MITCHESON, Katrina. "Truth, autobiography and documentary: Perspectivism in Nietzsche and Herzog". Film Philosophy, 17 (2013) 348-366.

Ella pone el punto de vista sobre la experiencia de Dieter quien, además de los bombardeos de su infancia y de su peripecia en Vietnam, sobrevivió (a) cuatro accidentes aéreos posteriores a la Guerra.

En un momento la voz de Herzog, fuera de campo, interroga: "¿Qué significa para usted ser un héroe de guerra?" Dieter responde: "Yo no soy un héroe. Sólo los muertos son héroes. Y eso no quiero serlo, no me considero un héroe."

Ahí está la paradoja que muestra Herzog: la muerte (que lo convertiría en héroe) no lo quiere.

Treinta años después de aquel acontecimiento, donde fue recibido como un héroe por sus compañeros, Herzog lo lleva a andar sus pasos nuevamente, a revivir lo vivido ante una cámara⁵⁰. Eso le permite mostrar, con diversos recursos, que la heroicidad de Dieter radica en soportar, en no morir. La muerte lo esquivo. Su dureza (explicada en su historia) junto a su determinación le permiten sobrevivir. Y aquello que une los puntos de su historia es su deseo primigenio de volar. Allí radica Herzog la esencia y la misión del personaje, para eso está, para volar. Que sea en la Marina es una mera circunstancia.

Por ello Herzog nos lleva a los acontecimientos de la guerra de su infancia hasta la vida común y corriente que lleva en su presente.

El film deja de ser un film sobre un soldado para ser una mirada sobre "el pequeño Dieter" y su sueño de volar. Héroe pero no por ser soldado. La misión, percibida y posibilitada por circunstancias militares, no es ser soldado sino volar.

Por eso el film, si bien utiliza un archivo sólido que nos ubica en la Guerra de Vietnam, ésta actúa de telón de fondo. Herzog con Dieter recorre un viaje épico.

D) HÉROE EN TIEMPOS DE PAZ: JULIO

Julio Aro es un ex Soldado Combatiente en Malvinas. En aquel momento era conscripto en el Regimiento de Infantería Mecanizada Nº 6 de Mercedes de la Provincia de Buenos Aires y tenía 19 años. Participó durante 74 días en la Guerra. No realizó ninguna tarea "heroica" en el campo de batalla, ni fue francotirador, aviador o saboteador. Sin embargo, por su empecinada lucha post Malvinas y por la modalidad con la que la lleva, ha recibido el título de "héroe corriente" en el film homónimo.

Una primera aproximación a HC nos puede hacer caer en la tentación de sostener que la historia del conflicto y sus consecuencias no son la preocupación principal del film. Sin embargo, una mirada más atenta nos permite apreciar que la Guerra de Malvinas no es un mero telón de fondo donde se van colgando las virtudes de Julio.

⁵⁰ Procedimiento usual en la filmografía de Herzog, como en *Julianes Sturz in den Dschungel* (Alemania, 2000).

Miguel Monforte va narrando en paralelo las dos historias, la de la Guerra y sus derivaciones hasta el presente y la de Julio, porque ambas historias han quedado enlazadas.

La historia de la Guerra es narrada desde el comienzo, colocando rápida y certeramente la información mínima que un espectador no conocedor del conflicto puede necesitar para entenderlo. Hasta aquí sería un buen “telón de fondo”.

Sin embargo, vuelve a aparecer el protagonismo de la Guerra y especialmente “la Causa” de Malvinas, vinculada a la peripecia de Julio, en diversos momentos y con distintos recursos cinematográficos: el uso preciso del archivo, la elección de los fragmentos de las entrevistas, incluso la utilización de la cartelería de las rutas.

La unión de las dos historias es también la unión de protagonista y director. Solo Miguel Monforte, siguiendo con compromiso civil y cinematográfico a Julio podía hacer *HC*. El archivo generado desde que Julio vive en Mar del Plata sugiere, rápidamente, el contexto social en que se planteaba la memoria de los sobrevivientes y particularmente de las víctimas.

Un elemento capital de *HC* es cómo Julio genera su propio “archivo” audiovisual. Particularísima importancia tiene el regreso de Julio al campo de batalla en 2008, tras 26 años, llevando su cámara y grabando su voz en forma sincrónica.



Julio, resituando imágenes en Malvinas

Malvinas aparece no solo como una realidad pasada y clausurada como motivo bélico sino como causa abrazada que reclama una pertinaz memoria de quienes estuvieron involucrados.

La “historia” de *HC* se recuesta en la memoria: la memoria familiar de Julio, la memoria profesional de Miguel Monforte que fue registrando durante más de dos décadas la peripecia de Julio, la búsqueda de la memoria concreta de cada caído en Malvinas que llega a su clímax en la búsqueda de la identidad de las tumbas sin nombre en el cementerio de Darwin.

Julio aparece realizando el “viaje del héroe”. *HC* no silenció la visión del “héroe” y de la “patria” que trasunta la Ramón Alegre. Que más allá de la legitimidad de su existencia como opinión sirve de contrapunto ideológico a la visión del “héroe corriente”.

E) LOS HÉRCES (TAMBIÉN LOS CORRIENTES) SON SOBREVIVIENTES

La persistencia en la evocación cinematográfica de los héroes, cuyos ejemplos analizamos, nos muestran cómo esa supervivencia en la memoria del cine hunde sus raíces en la misma existencia y consideración social del “héroe”.

Su capacidad de percepción y raciocinio no le sirve más, el soldado debe manifestar esta virtud militar que consiste en creer que el mismo será, a pesar de todo, un sobreviviente. Ser un sobreviviente es permanecer actor y espectador de un cine vivo, continuar siendo blanco de un bombardeo visual subliminal o iluminar a sí mismo y a los aniversarios, como dicen los soldados⁵¹.

CODA: MALVINAS LA GUERRA SIN IMÁGENES.

Para finalizar compartamos una brevísima mirada sobre las imágenes en torno a la Guerra de Malvinas. Existe un corpus cinematográfico sobre Malvinas que constantemente se incrementa, junto a otras creaciones artísticas (literatura, fotografía, etc.).

La significación de esta representación cinematográfica adquiere un valor nuevo al considerar las circunstancias concretas que tuvo la Guerra de Malvinas en relación a las imágenes.

Virilio recuerda que Malvinas fue una “guerra sin imágenes”⁵², donde se afinaron las “contramedidas electrónicas”⁵³, que permiten el engaño y la perturbación de la percepción del enemigo, disfrazando la imagen real, enmascarando, ocultando o falseando los blancos reales⁵⁴.

Graciela Speranza añade que:

⁵¹ VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 99.

⁵² VIRILIO, Paul. *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998, 74.

⁵³ Cf. VIRILIO, Paul. *Guerra e Cinema*, São Paulo: Scritta 1992, 188.

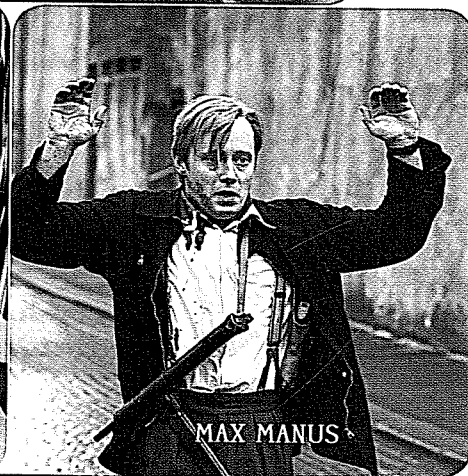
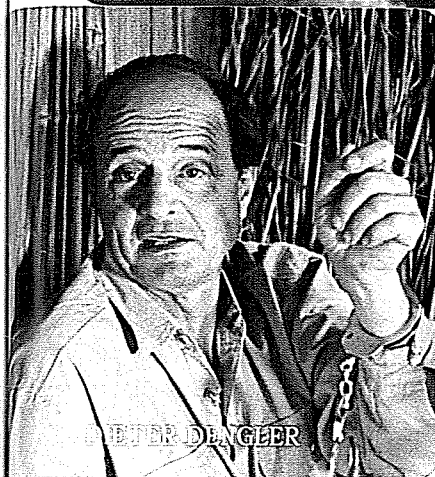
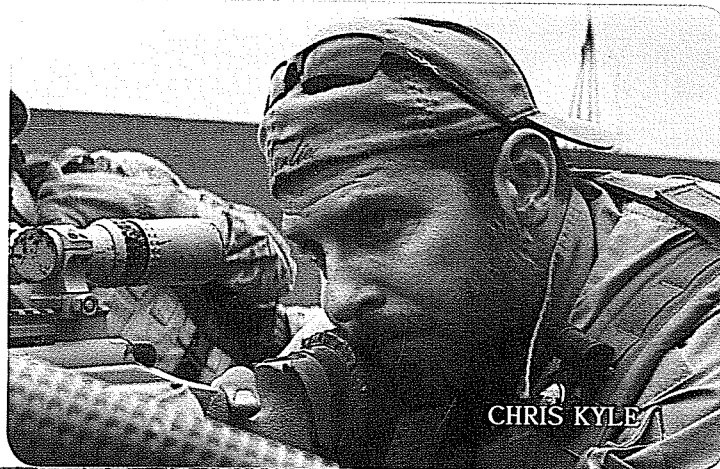
⁵⁴ Cf. SPERANZA, Graciela. “Invisibles”. In: *Exlibris*, Año 1, Nº1, 2012, 420.

Censuradas a un lado y al otro del Atlántico, las imágenes documentales ausentes dejaron un blanco de consecuencias perdurables. Perdimos la inmediatez de la atrocidad de la guerra durante el enfrentamiento y, más tarde, la posibilidad (y la necesidad) de recordarla frente a los oportunistas políticos y los exabruptos nacionalistas desbocados⁵⁵.

Esta ausencia de imágenes se va poblando “con resultados dispares”⁵⁶. En este poblamiento el cine tiene un papel de primer orden.

Federico Lorenz recuerda cómo los combatientes y la sociedad toda van dando un sentido a la experiencia de Malvinas: “La guerra y sus protagonistas oscilan entre dos extremos inaccesibles a la discusión: el limbo de las víctimas, o el Panteón atemporal de los héroes y mártires de la Patria”⁵⁷.

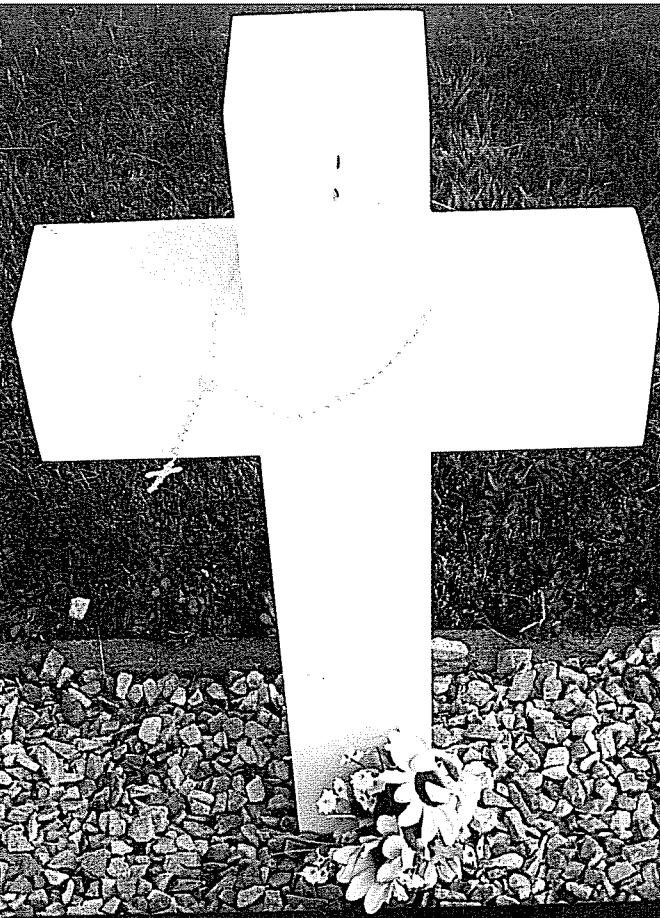
HC transita por el camino del medio; con sus recursos permite acercarnos a una persona concreta (y en ella y con ella a muchos otros) que tuvo que afrontar una experiencia no buscada ni querida y que es de las más marcantes existencialmente. La conciencia de Julio, expresada con elocuencia en HC, empuja también al documental a abandonar tanto la conmiseración como la lisonja. Coloca al héroe Julio con los pies en la vida corriente.



⁵⁵ *ibid*, 421.

⁵⁶ *ibid*, 422.

⁵⁷ LORENZ, Federico. *Las guerras por Malvinas*. Edhasa, Buenos Aires, 2006, 327.



SOLDADO ARGENTINO
SOLO CONOCIDO POR DIOS

INDICE

Presentación /07

Ficha Técnica /09

OTRA MANERA DE APRE(H)ENDER MALVINAS. /11

GRUPO DE INVESTIGACIONES EN DIDACTICA DE LA HISTORIA -GIEDHIS-
Facultad de Humanidades, UNMDP.

COMENTARIOS Y CONCEPTOS. /57

MIGUEL MONFORTE.

HÉRCES DE LA PANTALLA. ALGUNAS MIRADAS SOBRE GUERRA Y CINE. /75

ALEJANDRO FERRARI.