

“Do Not Let My Name Be Erased From History”: Education, Memory and Exile Through the
Lens of Childhood and Adolescence During the Spanish Civil War

by

Gabriela Andreea Badica

B.A., The University of British Columbia, 2012

A THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF

THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

MASTER OF ARTS

in

THE FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

(Hispanic Studies)

THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

(Vancouver)

April 2014

© Gabriela Andreea Badica 2014

Abstract

This research project analyzes the representation of education, memory, and exile as depicted through the lens of childhood and adolescence in a group of literary and cinematographic works that focus on the Spanish Civil War (1936-1939). The primary texts that compose my analysis are the short story “Butterfly’s Tongue” (1995) by Manuel Rivas, the novels *The Reader of Jules Verne* (2013) by Almudena Grandes and *The Thirteen Roses* (2003) by Jesús Ferrero, the films *Butterfly’s Tongue* (1999) by José Luis Cuerda and *The Thirteen Roses* (2007) by Emilio Martínez Lázaro and the documentaries *The Children of Morelia* (2004) by Juan Pablo Villaseñor and *The Children of Rusia* (2001) by Jaime Camino. A reading of these works in conjunction with Walter Benjamin’s reflections on the concept of history highlights that the child and/or adolescent gaze permits a critical observation of the past. Therefore, this research project argues that childhood and adolescence are represented in the literary and cinematographic works as tools that hold the key to the potential recovery of that which has been lost or omitted in the construction of an official and lineal historical narrative.

Preface

This thesis is original, unpublished, independent work by the author.

Table of Contents

Abstract.....	ii
Preface	iii
Table of Contents.....	iv
Acknowledgements.....	v
Introducción	1
Capítulo 1: Guerra, infancia y educación en <i>La lengua de mariposas</i> de Manuel Rivas (1995) y José Luis Cuerda (1999) y <i>El lector de Julio Verne</i> (2012) de Almudena Grandes	7
1.1 Notas sobre la infancia, la educación y la guerra en Walter Benjamin.....	9
1.2 Infancia, educación y guerra en <i>La lengua de las mariposas</i>	18
1.3 Infancia, educación y dictadura en <i>El lector de Julio Verne</i>	26
1.4 Infancia y educación en <i>La lengua de las mariposas</i> de Manuel Rivas y José Luis Cuerda y <i>El lector de Julio Verne</i> de Almudena Grandes	33
Capítulo 2: Guerra, duelo y melancolía a propósito de la poética literaria y fílmica: <i>Las trece rosas</i> (2003) de Jesús Ferrero y <i>Las 13 rosas</i> (2007) de Emilio Martínez Lázaro.....	36
2.1 <i>Las trece rosas</i> (2003) de Jesús Ferrero.....	36
2.2 <i>Las 13 rosas</i> (2007) de Emilio Martínez Lázaro	55
Capítulo 3: La representación del exilio por causa de la guerra en <i>Los niños de Morelia</i> (2004) de Juan Pablo Villaseñor y en <i>Los niños de Rusia</i> (2001) de Jaime Camino	63
3.1 Contexto histórico	63
3.2 <i>Los niños de Morelia</i> (2004) de Juan Pablo Villaseñor	65
3.3 <i>Los niños de Rusia</i> (2001) de Jaime Camino	75
Conclusión	86
Bibliografía	91

Acknowledgements

I offer my enduring gratitude to the members of my thesis committee, Dr. Elixabete Ansa Goicoechea, Dr. Rita De Grandis, and Dr. Raúl Álvarez-Moreno, for their constant guidance and mentoring. I thank the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada for its support of my research.

Introducción

La Guerra Civil Española (1936-1939) representa uno de los conflictos sociales, políticos y militares más impactantes de la historia del siglo XX y uno de los acontecimientos más complejos y sangrientos de la historia de España. La destrucción que el país sufrió se convirtió en símbolo de los horrores de la guerra para todo el mundo. Como enfatizan Laura Filardo Llamas y Ana María Iglesias Botrán, el conflicto ha tomado protagonismo en la producción literaria y cinematográfica de los últimos cuarenta años, dentro de una tendencia literaria mundial basada en la utilización de episodios traumáticos “como escenarios o bases argumentativas relacionados con colectivos socialmente marginados o bien por su relación con momentos de la historia políticamente conflictivos como lo fueron el Holocausto nazi, las Guerras Mundiales o los procesos de descolonización” (2). Los efectos devastadores del conflicto bélico de la Guerra Civil Española han sido explorados tanto por autores que vivieron en primera persona los hechos históricos como por escritores y directores que pertenecen a generaciones posteriores.

Varios poetas y figuras políticas como Rafael Alberti, Vicente Uribe, Marta Teresa Falcón, Dolores Ibárruri e Hidalgo de Cisneros, por citar solo a algunos, no tuvieron más remedio que exiliarse para evitar la cruel represión y persecución durante la dictadura de Francisco Franco. La división del país entre territorios Nacionalistas y Republicanos se refleja en la producción de novelas como *Madrid de corte a checa* (1938) de Agustín de Foxá y *Contraataque* (1938) de Ramón J. Sender, que presentan la visión de los vencedores, y novelas como *Diario de guerra de un soldado* (1977) de Vicente Salas Viú y *La escuadra la mandan los cabos* (1944) de Manuel Benavides, que ofrecen el punto de vista republicano. En el caso de un conflicto tan clave, en el cual llegaron a participar en total casi 59.500 brigadistas extranjeros de 54 distintos países (Castells 58), también hay escritores extranjeros que han ofrecido su propia visión de la Guerra Civil

Española, como Ernest Hemingway con *For Whom the Bell Tolls* (1940), que viajó a España como corresponsal de guerra, y André Malraux con *L'espoir* (1937). Y sin ir tan lejos, en español también contamos con la poesía del chileno Pablo Neruda (*España en el corazón*, 1937) y el peruano César Vallejo (*España, aparta de mí este cáliz*, 1937), por ejemplo.

La situación que vivía España desde 1936, caracterizada por la represión, los bombardeos, el hambre y la enfermedad es descrita en estas obras a través del filtro estilístico de distintos narradores y posiciones narrativas. Si bien es cierto que en el ámbito de una guerra civil toda la sociedad padeció un sufrimiento extremo, los niños españoles fueron los más vulnerables. Este proyecto de investigación se enfoca en la representación de la educación, memoria y exilio a través de la infancia y la adolescencia en las narrativas literarias y cinematográficas de la guerra y posguerra española publicadas o estrenadas entre 1992 y 2013. Aunque se han realizado muchos estudios que analizan la relación entre la escritura, el cine y la expresión de acontecimientos traumáticos dentro del contexto de la Guerra Civil Española, la representación de las circunstancias especiales de los niños y adolescentes en la literatura y el cine no ha sido suficientemente investigada más allá de los estudios que se enfocan sólo en un/a novela, escritor, película o cineasta (el ejemplo tal vez más pertinente es el profundo análisis que se ha realizado sobre el inolvidable personaje de Ana en el *Espíritu de la colmena* (1973) de Víctor Erice). Es indudable que en el campo de los estudios literarios ha habido una multitud de investigaciones que analizan varios aspectos claves de la representación de la guerra civil. Algunos de los más pertinentes son los estudios de Frederick Benson sobre el impacto literario de la guerra civil (1967), de María González Corredra sobre la representación de la guerra en la novela contemporánea (2010), de Ofelia Ferrán sobre la estrecha relación entre memoria, escritura y el acto de rememoración en la narrativa española contemporánea (2007), de Ana Luengo sobre la memoria colectiva de la guerra

en la novela contemporánea (2004), de Carmen Moreno-Nuño sobre mito y trauma en la narrativa de la España democrática (2006) y la investigación de Ulrich Winter sobre las representaciones de lugares de la memoria de la guerra en la literatura (2006). Sin embargo, aunque estos proyectos – y muchos otros que obviamente se podrían incluir en esta lista – presentan en momentos una discusión sobre personajes infantiles o adolescentes dentro de proyectos más amplios, el empleo de la niñez o adolescencia como tropo y recurso literario significativo nunca se ha profundizado de forma comparativa.

Algo similar ocurre con los estudios de cine español. El trabajo de Román Gubern sobre la historia del cine español, de John Hopewell sobre el cine español después del franquismo, de David Archibald sobre la fascinación de varios cineastas, tanto españoles como extranjeros, con la guerra civil, de Vicente José Benet sobre imágenes de la memoria en el cine español de la transición, de Jo Labanyi sobre “history and hauntology” en la ficción y el cine españoles y las investigaciones de Cristina Moreiras-Menor centradas en los conceptos de imagen e historicidad en el cine español contemporáneo representan un archivo invaluable para un entendimiento de la relación entre el contexto político-histórico durante la guerra, la dictadura y la democracia españolas y la creación artística de cineastas del país. De forma similar al caso de los estudios literarios, una discusión sobre el recurso a la figura del niño o el adolescente a través de varias películas interesadas en representar la guerra y la posguerra todavía no ha sido suficientemente desarrollada.

El corpus de mi proyecto está compuesto de novelas, películas y un cuento publicados o producidas entre 1992 y 2013 debido a que la pregunta de qué es lo que habría que recordar de la Guerra Civil deviene aún más pertinente dentro de la discusión de las críticas que a partir de 1992 se multiplicaron tras las celebraciones de los Juegos Olímpicos en Barcelona, la conmemoración del V Centenario del “Descubrimiento” de las Américas y la crisis financiera a partir de septiembre

de 2008. Mi proyecto se enfoca en analizar la memoria histórica de un archivo que me permitirá considerar en profundidad el uso del tropo de la infancia y la adolescencia como puente entre la época de una guerra y una dictadura ya concluidas y la época contemporánea en España, en la cual cada vez hay un número mayor de ciudadanos que no vivieron la guerra y/o la dictadura.

Los textos primarios de este proyecto de investigación son el cuento “La lengua de las mariposas” (1995) de Manuel Rivas, las novelas *El lector de Julio Verne* (2013) de Almudena Grandes y *Las trece rosas* (2003) de Jesús Ferrero, y las películas *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda y *Las 13 rosas* (2007) de Emilio Martínez Lázaro. Para desarrollar unas reflexiones más pertinentes y profundas, esta investigación también incluye un análisis de dos obras documentales sobre la situación de los miles de niños que fueron evacuados de España después del bombardeo de Guernica: *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor y *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino. Ambos documentales demuestran que si los niños en un primer momento se marcharon como evacuados, al perder la guerra se convirtieron en exiliados políticos.

Por lo tanto, las preguntas fundamentales que atravesarán los capítulos de mi investigación son: ¿Por qué los autores y directores de cine mencionados eligen la figura del/a niño y/o el/la adolescente en sus narraciones?, ¿Qué es lo que tiene la infancia de singular a la hora de tratar un trauma personal o colectivo como la Guerra Civil Española?, ¿Qué es lo que esta figura "infantil" expresa en las narraciones y en las posibles alegorías nacionales que se expresan?, ¿Cuál es el impacto de la guerra sobre la unidad familiar? ¿De qué manera se acercan los niños y los adolescentes a momentos traumáticos? ¿Qué tipo de representación se logra en los textos y las películas con respecto a los futuros de los niños y adolescentes protagonistas después de que han pasado por momentos traumáticos durante sus años formativos? Y ¿cómo se representa la

problemática de la memoria—tanto a nivel personal como a nivel colectivo y nacional—en las obras?

El primer capítulo presenta un análisis de la relación entre la guerra, la infancia y la educación en “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas y José Luis Cuerda y *El lector de Julio Verne* (2013) de Almudena Grandes a través de una consideración de las reflexiones de Walter Benjamin sobre los rasgos definitivos de la infancia. El segundo capítulo se centra en la problemática de la guerra, duelo y melancolía a propósito de la poética literaria y fílmica como es representada en la novela *Las trece rosas* (2003) de Jesús Ferrero, y la película homónima de Emilio Martínez Lázaro (2007). El capítulo final de este proyecto de investigación ofrece un análisis de las obras documentales *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor y *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino y pone de relieve la problemática de la memoria con respecto al asunto traumático del exilio que más de 34.000 niños sufrieron por causa de la guerra civil.

Estas representaciones literarias y cinematográficas de la infancia y de la adolescencia, todas producidas entre 1992 y 2013, demuestran el carácter ‘espectral’, en términos derrideanos, del trauma de la guerra; aunque las batallas se hayan terminado, las sombras de la guerra siguen siendo palpables para estos niños y adolescentes que en algunas obras vivieron durante la época de la guerra, y en otras no. Estos espectros llegan a formar una parte fundacional de la infancia o de la adolescencia de los personajes que se estudian, y la autonomía personal que cada uno de ellos ejerce como respuesta a los momentos espectrales representa el quid de su identidad madura. La manera crítica en la cual los espectros de la guerra afectan a cada protagonista o personaje sirve para enfatizar que la presencia de la guerra en la sociedad española siempre será un espectro palpable. En sus varias formas, los personajes infantiles y adolescentes de este archivo son capaces

de respetar e integrar este espectro en el proceso de construcción de su identidad personal, de ser conscientes del pasado y de su capacidad de afectar el futuro. De forma paralela la representación de la infancia y la adolescencia en estas obras demuestra que este espectro de la guerra también se debe reconocer y considerar dentro de un contexto más grande – o sea, nacional – tanto en el presente como en el futuro de España.

Capítulo 1: Guerra, infancia y educación en *La lengua de mariposas* de Manuel Rivas (1995) y José Luis Cuerda (1999) y *El lector de Julio Verne* (2012) de Almudena Grandes

Una de las características más sobresalientes del fenómeno de la guerra en el siglo XX es que los conflictos bélicos llegan a tener un impacto “total” sobre la sociedad; además de la violencia indiscriminada (de forma interna en los casos de las guerras civiles), también se producen consecuencias inmensas en el plano económico, social, demográfico y cultural de una nación al dirigir todos los recursos del estado al combate. La Guerra Civil Española no es una excepción a esta tendencia de lo que los historiadores han descrito como “sobresaliente” en el siglo. Las representaciones literarias y cinematográficas del conflicto suelen poner de relieve el carácter omnipresente de la guerra; aunque mientras algunos escritores y directores eligen poner la guerra en primer plano, de manera directa, otros optan por una representación más imperceptible, en la cual la guerra es un tema de fondo. De todas formas, el efecto del terror es palpable en la mayoría de las obras.

El acto de filtrar el fenómeno de la guerra a través de la perspectiva de un protagonista infantil representa una elección clave por parte de un/a autora o/y un/a director/a – la mirada de un/a niño/a captura elementos que no dominan en la perspectiva de un adulto y categoriza la importancia de estos elementos de una manera distinta al sistema de clasificación de un adulto. Al mismo tiempo, el acto de selección de la mirada infantil puede eliminar elementos cuyo significado dentro del sistema social, político y/o económico son incomprensibles para un/a niño/a debido a una falta de experiencia lógica del niño/a dentro de estos sistemas. La elección por parte de autores como Manuel Rivas y Almudena Grandes, y directores como José Luis Cuerda, de enfocar sus narrativas en la mirada infantil señala que existe algo especial en la figura específica del niño que

no se replica en la mirada adulta y por consiguiente, indica que la infancia tiene algo de singular a la hora de tratar el trauma de la Guerra Civil, tanto en el plano personal como en el plano colectivo.

Por lo tanto, el contenido de este capítulo consistirá en una investigación del carácter singular de la infancia – ¿qué es lo que define este periodo de la vida como temporal, especial y único? ¿Qué es lo que la figura del niño permite enfatizar a los autores y directores que no sería posible representar a través del empleo de la figura de un protagonista adulto? A partir de un análisis del cuento “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas contenido en su colección *¿Qué me quieres, amor?* (1995), la adaptación cinematográfica homónima (1999) dirigida por José Luis Cuerda, y la novela *El lector de Julio Verne* (2012) de Almudena Grandes, junto con los argumentos de Walter Benjamin sobre la niñez, este capítulo arguye que la infancia representa un microcosmos dentro del macrocosmos de la sociedad entera. Además, se arguye que debido a una perspectiva basada en relaciones interpersonales e intuiciones más que en una perspectiva adulta que está generalmente inductrinada por ideologías políticas, la infancia contiene un potencial de cambio del orden establecido más amplio y potente que la madurez. Por consiguiente, sostenemos que la infancia abre un espacio a una visión distinta no sólo del presente, sino del futuro también. Esta característica fundacional de la niñez deviene clave dentro del contexto de la guerra; el conflicto representa una ruptura dentro del microcosmos del mundo del niño, de la misma manera que constituye un quiebre de la sociedad entera, pero en contraste con la adultez, el mayor potencial para crear un cambio dentro del sistema de terror y represión de la guerra y la dictadura se ubica dentro de la infancia. Partiendo de un análisis de los argumentos de Benjamin sobre el potencial latente de la infancia y los métodos de fomentar esta capacidad, las obras de Manuel Rivas, José Luis Cuerda y Almudena Grandes ponen de relieve que la infancia puede representar la clave para reflejar críticamente el sistema del orden establecido de terror y represión que caracterizó tanto el

brote de la guerra civil y los años de combate como el subsiguiente régimen franquista - la dictadura más larga de la historia europea.

1.1 Notas sobre la infancia, la educación y la guerra en Walter Benjamin

El desarrollo del pensamiento crítico de Walter Benjamin sobre la importancia de la infancia empezó a través de su contacto con Gustav Wyneken, su profesor en el internado de Haubinda (Ferris 3). Wyneken era un conocido reformador dentro del campo de la educación y sus proyectos educativos se centraban en un currículo de lo que Wyneken llamaba “la solidaridad de la juventud” (3). Ferris sostiene que lo que le interesaba a Benjamin del trabajo de Wyneken era la idea de la infancia y la juventud como algo que se necesita proteger y conservar (5). Aunque Benjamin llega a romper su contacto con Wyneken a causa del apoyo del segundo a la participación de Alemania en la Primera Guerra Mundial, el interés del filósofo en la infancia seguirá siendo un enfoque significativo en varias de sus obras (7). Wolfgang Bock nota que Benjamin “was not only a collector of toys himself; he also had a certain interest in the holistic state of knowledge during childhood” (80), y explica que el filósofo enfatiza que los niños poseen “a sphere of intuitive receptivity (which grownups have already lost)” (80). La receptividad de los niños de todo el mundo que encuentran a su alrededor es indudablemente una de las características más sobresalientes de los textos que conforman el marco teórico de este capítulo: *Infancia en Berlín hacia 1900* (1930-1950) y “Programa de un teatro infantil proletario” (1928).

A lo largo de una serie de viñetas que funcionan como cuentos individuales al mismo tiempo que demuestran un juego narrativo de intertextualidad, Benjamin delinea en *Infancia en Berlín hacia 1900* el mundo de su infancia a través de un camino geográfico por la clase media-alta de Berlín. La obra fue escrita al principio de la década de 1930 pero no fue publicada como

texto completo hasta 1950, diez años después de la muerte de Benjamin (Szondi 492). Como arguye Peter Szondi, *Infancia en Berlín hacia 1900* “is a series of miniature portraits conjuring up individual streets, people, objects, and interior scenes” (492). A lo largo de la obra abundan las descripciones del espacio físico a través de la mirada de Benjamin como adulto, quien a través del filtro de la memoria ofrece una visión de lo que recuerda de su perspectiva infantil. La gran mayoría de las memorias que Benjamin evoca en el texto son desencadenadas por espacios y objetos físicos. De esta manera, la Columna de la Victoria en Königsplatz representa una fuente de miedo para el niño a causa de su pórtico misterioso, los vitrales de la glorieta en el jardín de su familia simbolizan un espacio de escape y fascinación, el costurero de su madre evoca el sentimiento del hogar, y el escritorio se convierte en su sitio de libertad creativa e individual. La descripción detallada de cada uno de estos espacios revela que para Benjamin, la infancia es “un pequeño mundo inserto en uno mayor,” como propone Pereira en sus reflexiones sobre Benjamin (citado en Ermantraut 486). Como se detalla en *Infancia en Berlín hacia 1900* a través de un fuerte énfasis verosímil de los espacios y direcciones geográficas, el niño trata de conocer su ambiente a través de una exploración física y táctil. Se presenta una variedad de momentos ilustrativos de la curiosidad predominante del niño y de su deseo de afirmarse como en control y poseedor de su mundo; para el niño el encuentro de una pluma de un pavo real durante una excursión tiene el potencial de significar “something that would have made the island entirely mine, that would have opened it up exclusively to me [...] with a single feather I would have taken possession of [...] not only the island, but also the afternoon, the journey from Sakrow on the ferry: all this, through my feather alone, would have fallen wholly and incontestably to me” (*Berlin Childhood around 1900* 82). Notablemente, en sus descripciones de la interacción con su propio mundo como niño, Benjamin demuestra que “the child is collector, flâneur, and allegorist in one. He lives in the

antiquity of the everyday; for him everything is natural [...] his relation to things is wholly mimetic [...] he enters into the world of things with all his senses” (Eiland xiv). La inmersión en la cual el niño se adentra en su mundo es total y está en sus sentidos. Además, algunas de las asociaciones que se crean durante la infancia devienen tan potentes que permanecen en la edad adulta, como en el caso de la visión de colores radiantes que causa que, en su madurez, Benjamin se acuerde de las onzas de chocolate que se vendían envueltas en papel de plata colorada.

En la creación de esta colección de memorias, lo que Benjamin refleja es la complejidad de la memoria. Como sostiene Eiland, el mundo de la infancia de Benjamin es “socially irretrievable [because] what is called remembrance is for Benjamin a matter of the actualization of a vanished moment in its manifold depth” (xii). Es cierto que un regreso totalmente fiel al mundo del autor como niño es imposible; ya se indica aquí el principio de una idea que Benjamin desarrollará con más complejidad en el futuro, en “Tesis sobre el concepto de la historia,” donde se remarca que “we can never entirely recover what has been forgotten. The shock of repossession would be so devastating that we would immediately cease to understand our longing [...] Perhaps the mingling of the forgotten with the dust of our vanished dwellings is the secret of its survival” (399). Por lo tanto, el intento de Benjamin al escribir *Infancia en Berlín hacia 1900* no es una reposición total de las memorias de su infancia; al contrario, el autor rechaza esta meta a causa de la consecuencia del choque que dicha reposición supondría, un choque que Benjamin conceptualiza como contraproducente al proceso de aceptar el ansia y la melancolía que una mirada hacia la infancia implican. Sin embargo, eso no significa que el proceso de mirar hacia la infancia no tenga ningún potencial activo y útil; al contrario, *Infancia en Berlín hacia 1900* representa un proyecto de búsqueda muy significativo para Benjamin. Al identificar la infancia como un microcosmos dentro del macrocosmos de la sociedad, o sea, como un pequeño mundo inserto en

otro mayor, el autor no mira hacia el pasado con un propósito de encontrar un tipo de consuelo; lo que le interesa a Benjamin en el pasado es el contenido que tal vez nos hubiera guiado a otro futuro. A lo largo del texto, Benjamin pone la infancia y la madurez en momentos de conflicto directo e incluso, los confluye, como queda tal vez más claro en la viñeta “Sociedad”. Al describir sus observaciones como niño de una fiesta que daban sus padres en el apartamento de la familia, Benjamin escribe:

Then came the moment when the company, which had barely begun to gather, seemed to die away. In fact, it had only withdrawn to the farther rooms, where, amidst the bubbling and sediment of the many footsteps and conversations, it disappeared, like some monster cast ashore by the ocean seeking refuge in the wet sand of the shore. The abyss from which it had been ejected was that of my class [that is to say, the upper bourgeoisie], and it was on such evenings that I first made its acquaintance. There was something queer about it. I felt that what filled the rooms was something ungraspable, slithery, ready at any instant to strangle those around whom it played; it was blind to time and place, blind to everything in its hunt for nourishment, blind in its actions. (136)

Además de poner de relieve la manera en la cual el microcosmos del mundo de la infancia se pone en contacto con un elemento del macrocosmos adulto - el nivel socio-económico de la familia – en esta sección, a través del uso de la metáfora del océano, Benjamin también hace confluir el presente y el futuro. Como afirma Szondi, “the comparison brings together the premonition of the child and the knowledge of the grown man” (499). Al mirar atrás, hacia su infancia, Benjamin no está embarcándose en un proyecto escapista; al contrario:

[...] the future is precisely what Benjamin seeks in the past [...] Benjamin does not want to free himself from temporality [...] he strives for historical experience and knowledge [...] Benjamin's tense is not the perfect, but the future perfect in the fullness of its paradox: being future and past at the same time. (499)

La conexión intrínseca entre el pasado y el presente y la búsqueda por índices del futuro dentro del presente es el aspecto definitivo del pensamiento crítico de Benjamin sobre la infancia y forma la base de su proyecto de volver a su infancia a través de la memoria.

La búsqueda de futuro del autor en el presente es representada tal vez de forma más concreta en la viñeta "El calcetín". De manera característica en toda su obra, Benjamin toma un objeto cotidiano como el punto de partida de una reflexión sobre su figura como niño y sobre la manera en la cual esta figura también contiene su visión adulta:

Every pair [of socks] had the appearance of a little pocket. For me, nothing surpassed the pleasure of thrusting my hand as deeply as possible into its interior. I did not do this for the sake of the pocket's warmth. It was 'the little present' rolled up inside that I always held in my hand and that drew me into the depths. [...] I drew it nearer to me, until something rather disconcerting would happen: I had brought out 'the present,' but 'the pocket' in which it had lain was no longer there. I could not repeat the experiment on this phenomenon often enough. It taught me that form and content, veil and what is veiled, are the same. It led me to draw truth from works of literature as warily as the child's hand retrieved the sock from 'the pocket'. (*Berlin Childhood around 1900* 97)

Invirtiéndolo la posición convencional de intentar buscar al niño dentro de la visión del adulto, Benjamin localiza su versión adulta dentro del niño que una vez fue. Este juego temporal

refleja su interés en mirar hacia el pasado para imaginar un futuro distinto. Siguiendo la hipótesis de Szondi, la búsqueda de Benjamin en *Infancia en Berlín hacia 1900* representa “[his] quest for time gone by, for lost time, which is in sum, a quest for the future” (501). Al considerar el pasado de su infancia a través de un recorrido verosímil por el espacio geográfico de la ciudad de Berlín, Benjamin plantea una mirada crítica hacia el tiempo y el futuro perdido, como señala Szondi. De igual importancia es tener en cuenta que la perspectiva que Benjamin ofrece sobre la infancia no considera al niño como una *tabula rasa*; en una carta a Theodor Adorno Benjamin encuentra su “teoría de la experiencia” en una memoria de su infancia. Pike explica que en contraste con las teorías de los surrealistas, quienes “were invested in a buried nineteenth century that, located in the present, could point toward an alternate future”, Benjamin se centra en el concepto de que “the alternate future lay in an alternate past buried somewhere in the material and artistic culture of the nineteenth century more than anything available in the present day” (870). Por lo tanto, aunque Benjamin comparte el interés de los surrealistas en la posibilidad de un futuro alternativo, para él, el potencial de la infancia no se logra en su empleo como una memoria subjetiva, sino como una época en la vida que tiene una relación objetiva al pasado. Esta relación deviene críticamente importante durante la época de la reproductibilidad técnica en la cual Benjamin vivía; en su obra bien conocida, “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica,” el filósofo clarifica que todos los esfuerzos por un esteticismo político culminan en un solo punto: la guerra. El esteticismo político es frecuentemente logrado a través de la reproductibilidad técnica de la obra de arte con el propósito final de juntar todos los esfuerzos del estado para la guerra total, como Benjamin destaca en su análisis sobre la celebración de los futuristas de la guerra como culminación de la celebración de la técnica. Es importante tener en cuenta que aunque Benjamin comparte el interés de los surrealistas en la posibilidad de un futuro alternativo,

para él, el potencial de la infancia reside en la posibilidad de desvelar lo que fue destruido en un pasado. Para Benjamin, la mirada infantil es la que podría dejar ver las ruinas del pasado y más precisamente con los proyectos educativos de la II República, eclipsados por la Guerra Civil y la subsiguiente dictadura. Para Benjamin, la niñez, en su singularidad e inserción cultural representa un microcosmos sobre el cual el niño posee una mirada más libre e indisciplinada que representa lo opuesto de la mirada disciplinada y normalizada del adulto. La importancia del espíritu creativo de los niños es esencial para el filósofo porque el niño representa una figura de fascinación que posee el potencial de crear cambios en su sociedad.

Además, el niño representa una esperanza frágil para la posibilidad de un futuro alternativo al que Benjamin está observando alrededor de él en cuanto al uso de la tecnología y la reproductibilidad para esencialmente aumentar unos esfuerzos que sólo puedan culminar en la guerra total. Notablemente, una herramienta clave por la cual Benjamin aboga es un estilo particular de enseñanza y formación.

Es en el texto “Programa de un teatro infantil proletario” (1928) donde los pensamientos críticos de Benjamin sobre la educación de los niños quedan más explícitamente delineados y detallados. Benjamin propone su filosofía de enseñanza del teatro y precisa maneras concretas de cómo llevar a cabo una formación que pueda emplear el espíritu creativo de los niños y por consiguiente, desarrollar su conciencia crítica y aumentar sus capacidades de crear un cambio social y cultural dentro de sus sociedades. Benjamin rechaza el uso de la retórica mecánica en la formación de los niños y propone un modelo alternativo basado en el apoyo de la creatividad, la imaginación, el juego y la improvisación. Significativamente, el filósofo sostiene que el teatro es el medio de enseñanza más adecuado; es la única actividad que incorpora la actuación y la representación espontánea e improvisada permitiendo la posibilidad de obtener una pausa creativa

y crítica. Como sostiene Jules Simon, la objeción que Benjamin tiene con respecto a las prácticas de formación burguesas es el intento de “activate energies in a directly political way, thereby draining the enthusiasm of the youth” (3).

Además, en vez de usar programas jerárquicos en los cuales el maestro controla todo dentro del aula de clase, Benjamin propone un ambiente de colaboración mutua entre los niños y un papel más reservado de facilitador para el maestro. El filósofo explica que en el club infantil no podría mantenerse ningún director que intentara influir en los niños directamente como ‘personalidad moral’ (“Program” 203). El principio de no intervenir, a no ser que sea absolutamente necesario, representa la base fundamental del proyecto de Benjamin porque la lógica detrás de su establecimiento está intrínsecamente conectada con el propósito final de lo que denomina “teatro proletario”: funcionar como una especie de práctica para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre las ideologías con las cuales los niños serán confrontados como adultos. Además, como explica Simon, Benjamin quiere establecer un programa que permita que los niños “experience the fullness of life so they [can participate in] possible scenarios for identifying the actuality of suffering [...] [I]n order to learn about suffering, children must learn how to become critically engaged in their environment” (2). El desarrollo de esta capacidad tanto crítica como emocional en los niños sólo será posible dentro de un ambiente que abra espacio a una pausa creativa y crítica a través de medidas como la falta de intervención del maestro y el ánimo de la improvisación entre los niños. Según Benjamin, sólo este tipo de libertad sería capaz de crear un ambiente que diera la bienvenida al pensamiento crítico y que apoyara las nuevas fuerzas y/o intervenciones que aparecen a lo largo de las interacciones entre los niños mientras actúan.

Benjamin subraya que los giros y cambios en el contenido de las obras de los niños son intervenciones en las que el maestro no puede anticipar. Por lo tanto, la emancipación de los niños

surge como un rasgo fundamental del teatro proletario que Benjamin propone. El hecho de dar agencia a los niños es un gesto opuesto a la práctica burguesa de tratar de desarrollar una ‘personalidad moral’ en los participantes del teatro; Benjamin rechaza completamente este concepto de la ‘personalidad moral’ y arguye en su contra. El filósofo sostiene que al restar importancia a la ‘personalidad moral’ del director, se libera una fuerza enorme, que favorece la esencia misma de la educación: la observación (203). Benjamin enfatiza que la meta de un programa educativo debería estar basada en la idea de que “the education of a child requires that its entire life be engaged” (202) para que el programa sea capaz de representar adecuadamente “the whole of life as a defined space, framed in all its plenitude” (202). La visión benjaminiana de una educación que fomente la imaginación y el espíritu creativo de los niños para desarrollar capacidades sociales y evaluar críticamente los aparatos institucionales representa el pilar de su visión de la niñez y de sus argumentos sobre cómo desarrollar las características que definen este periodo especial de la vida.

Frente a este concepto revolucionario de la educación y el teatro, la guerra no supone para Benjamin más que la reorganización del derecho burgués y por lo tanto, la continuación de la educación y el teatro burgués. A pesar de su carácter destructivo, la guerra no supone el fin de ningún paradigma social existente, sino la (re)fundación del mismo: “Militarism is the compulsory, universal use of violence as a means to the ends of the state” (“Critique of Violence” 284). Benjamin establece que la violencia militar es así, “law-making” y “law-preserving” (284), nunca, por lo tanto, destructora del derecho burgués. Como veremos a continuación, en nuestro caso, la guerra interrumpe el acercamiento que en la II República española tuvieron los principios educativos hacia la emancipación de la nueva generación de españoles y funda la ley autoritaria de Franco. Así, tanto la relación temporal que Benjamin desarrolla a propósito de la mirada

infantil, como sus tesis sobre la educación y la guerra son imprescindibles para analizar la incorporación de los niños en *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas y José Luis Cuerda, y *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes.

1.2 Infancia, educación y guerra en *La lengua de las mariposas*

Las reflexiones de Benjamin sobre la enseñanza y cómo crear un programa educativo que tiene el potencial de enriquecer la vida de los niños y establecer sus consciencias críticas del macrocosmos de la sociedad demuestran gran congruencia con la filosofía de la enseñanza del maestro don Gregorio en el cuento “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas publicada en 1995. Esta obra relata la historia de la amistad entre el niño Moncho y su maestro don Gregorio, durante el año previo al alzamiento militar de 1936. Aunque Moncho inicialmente tiene mucho miedo de empezar la escuela, el niño rápidamente llega a amar el aprendizaje gracias al trabajo paciente, amable y consistente de don Gregorio. La paciencia del maestro calma al niño y los dos desarrollaron una amistad basada en sus intereses comunes de las ciencias naturales, la poesía y la historia. Sin embargo, la vida pacífica en el pueblo de Moncho es interrumpida el 18 de julio de 1936 cuando se produce la rebelión militar. Cuando todos los habitantes del pueblo se congregan en la plaza del pueblo días después de la rebelión, los fascistas empiezan a sacar a varios detenidos, y el último del grupo es don Gregorio.

Al usar la primera persona del singular a lo largo del cuento, Rivas enfatiza la perspectiva infantil de Moncho; todos los acontecimientos son representados a través de este filtro. Esta selección por la parte del autor exhibe que hay algo que esta perspectiva ofrece que no se podría capturar a través de cualquier otra categoría narrativa; como Benjamin enfatiza, la mirada infantil

es la que podría dejar ver las ruinas del pasado, y éstas son notablemente ruinas que claman su espacio en el presente.

De esta manera, “La lengua de las mariposas” se enfoca en la experiencia que el niño Moncho tiene en su primer año de escuela. Inicialmente muy miedoso con la mera idea de ir a la escuela, Moncho rápidamente llega a amar el aprendizaje gracias al trabajo paciente, amable y consistente de don Gregorio. El maestro posee lo que podríamos denominar como el ‘amor no sensiblero’ descrito por Benjamin. Sus métodos de enseñanza ubican el poder de la imaginación y el liderazgo del niño en el centro de sus esfuerzos educativos. Las consecuencias de las medidas que don Gregorio implementa son muy positivas. A diferencia de su padre, ir a la escuela cada día a aprender es un placer para Moncho y no una fuente de terror. Antes de conocer a don Gregorio, la visión que Moncho tenía de la escuela era la de un lugar muy inquietante e intimidatorio. Durante su infancia, antes de la edad escolar, la advertencia de sus padres era “¡Ya verás cuando vayas a la escuela!” (Rivas 24). Como consecuencia, el narrador describe que la única visión que el niño se construye de la escuela antes de entrar en el aula de clase es que era “una amenaza terrible [...] una palabra que se blandía en el aire como una vara de mimbre” (24). De hecho, el niño está tan aterrorizado el primer día de clases que su miedo se manifiesta incluso a nivel físico; Moncho declara que cuando “el día llegó con una claridad de delantal de carnicero [...] no mentiría si les hubiese dicho a mis padres que estaba enfermo [...] el miedo, como un ratón, me roía en las entrañas [...] y me meé. No me meé en la cama, sino en la escuela” (21). El niño huye de la escuela y sólo regresa después de que su madre lo lleva de la mano al día siguiente.

Sin embargo, las diferencias entre los relatos de su padre y su propia experiencia devienen evidentes rápidamente. El maestro no se enfada con Moncho ni lo castiga. Al regresar a la clase de don Gregorio, Moncho juzga que “lo más increíble fue cuando, en medio de un silencio

absoluto, me llevó de la mano hacia su mesa y me sentó en su silla (28). Andrés Olaizola pone de relieve que esta simple acción por parte del maestro señala un cambio radical en la relación docente-alumno ya que representa una forma no autoritaria de concebir la transmisión del conocimiento (2). Con una sola acción don Gregorio invierte la jerarquía convencional de la clase que el padre de Moncho conocía como la única posibilidad dentro del espacio escolar. Como Benjamin destaca, es muy importante usar el espacio en el teatro para crear un ambiente en el cual los niños – y no el maestro – estén en control de sus propias acciones. Olaizola explica que “el cambio de enfoque en la enseñanza y el aprendizaje que se da [...] es representado en el texto a través de este simbólico trastocamiento de la organización espacial del aula” (2). El uso activo del espacio entero representa una de las prácticas de enseñanza que propone Benjamin. Las técnicas educativas de don Gregorio usan el espacio físico del aula (que compone tanto el microcosmos del mundo de los niños como una parte del macrocosmos de la localidad) y lo expanden a través de salidas al campo. Estas excursiones crean una conexión entre Moncho y su pueblo, la cual es muy similar a la conexión que Benjamin expresa por su ciudad en *Infancia en Berlín hacia 1900*. A través del filtro de la memoria, ambos narradores emplean un tono de afecto similar al referirse a varias ubicaciones de sus “pequeños mundos insertos en uno mayor,” en los términos que propone Pereira (citado en Ermantraut 486).

De todas las prácticas de don Gregorio, quizás la que impresiona más a Moncho y la que tiene más impacto sobre el “pequeño mundo” del niño es la costumbre que don Gregorio y Moncho desarrollan de ir juntos de excursión los sábados y festivos. Para el niño, cada uno de “esos viajes era [...] como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta, aunque yo sólo recuerdo el nombre de una a la que el maestro llamó Iris” (Rivas 28). Los viajes establecen

una estrecha amistad entre el estudiante y el maestro, lo que enfatiza el contraste con el terror paralizante que Moncho sentía durante su primer día de escuela. Las exploraciones representan un gran placer y una fuente de relajación para el niño: “al regreso, cantábamos por los caminos como dos viejos compañeros” (28).

Las aventuras en búsqueda de insectos lo fascinan y don Gregorio es capaz de transportar exitosamente las aventuras de los paseos al aula de clase. Cada lunes, Moncho tiene el honor del experto de la clase ya que el maestro incluía la siguiente sección: ““Y ahora vamos a hablar de los bichos de Pardal [el apodo de Moncho]”” (28). De esta manera, don Gregorio representa una fuerza impresionante en el desarrollo de Moncho (que solo iba para seis años). De ser un chico miedoso pasa a ser un niño que florece en la investigación de sus propios intereses. Así, Moncho llega a ejercer control en el macrocosmos de su sociedad – deviene una figura de liderazgo en su clase, un gran contraste con sus expectativas iniciales dentro de la clase. El cambio también hace que sus padres se sientan orgullosos de su hijo, algo de lo que el niño se da cuenta muy felizmente.

Las prácticas pedagógicas que don Gregorio emplea siguen la misma filosofía de enseñanza que Benjamin propone en su “Programa de un teatro infantil proletario.” Aunque “La lengua de las mariposas” no ofrece una visión de don Gregorio enseñando teatro *per se*, sus métodos se basan en la valorización de la infancia, en el intento de potenciar la libertad y la autonomía del alumno y en el objetivo de formar individuos con pensamiento crítico y creativo. Bajo la organización meticulosa de don Gregorio, la escuela pasa de ser un lugar de suplicios y castigos a un ambiente agradable y de confianza.

Una dimensión muy significativa en la representación del sistema educativo que Rivas ofrece en “La lengua de las mariposas” es el contexto socio-histórico de la época representada en la obra. La elección de incluir explícitamente la fecha de “aquel día de julio de 1936” (29) no

permite ninguna especie de duda sobre la causa de la tajante interrupción del microcosmos del niño. Tampoco permite ninguna duda sobre el papel que la violencia tendrá a lo largo de la guerra y durante la resultante época de represión. Al nivel de la estructura, Rivas asigna la mayor parte del espacio narrativo a la descripción de la transformación de Moncho de ser un niño completamente aterrado frente a la obligación de ir a la escuela a un alumno que disfruta de sus aventuras escolares y que avanza rápidamente en su progreso educativo y social. La gran parte que el autor le ofrece a la representación de este proceso refleja la importancia que la enseñanza primaria y la formación en general tuvieron en el Gobierno de la II República (proclamada el 14 de abril de 1931). La Constitución, promulgada el 9 de diciembre de 1931, estableció la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria (Olaizola 2). Tuñón de Lara explica que bajo la administración de esta época, se crearon “6750 nuevas escuelas y 7000 puestos de maestros” y se lanzaron varias misiones pedagógicas en zonas rurales con el fin de remediar el alto nivel de alfabetismo (25). Además, uno de los cambios más importantes durante la II República fue la separación de la Iglesia y el sistema educativo. La educación y la cultura quedaron bajo control del Estado, creando un quiebre con el monopolio que la Iglesia había establecido sobre el sistema educativo (Olaizola 2).

Este quiebre se refleja en el cuento de Rivas a través de los comentarios del padre de Moncho acerca de su sufrimiento durante sus propios días como alumno. El castigo corporal era el instrumento que los maestros empleaban para asegurarse de que los estudiantes no dijeran “ajua” ni “jato” ni “jracias”: “Todas las mañanas teníamos que decir la frase *Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo*. ¡Muchos palos nos llevamos por culpa de Juadalagara” (Rivas 21). Quizás la diferencia más grande entre los maestros del padre de Moncho y don Gregorio es que el maestro de Moncho nunca emplea castigos físicos. Al principio, el niño se sorprende de

que “don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía” (26). La solución del maestro a los conflictos de los niños sigue la lógica de Benjamin de apoyar a los niños para solucionar sus propios problemas a través de ponerlos a trabajar juntos dentro del mismo espacio físico – en el caso de don Gregorio, “cuando dos se peleaban durante el recreo, él los llamaba durante el recreo [...] hacía que se estrecharan la mano. [...] Después los sentaba en el mismo pupitre” (26).

Por consiguiente, el modelo pedagógico de don Gregorio pone énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica en los niños, en el incentivo de solucionar sus propios conflictos con una intervención limitada del maestro. Siguiendo la hipótesis de Jesús Palacios, Olaizola pone de relieve que “el autoritarismo, la disciplina, el castigo, el ordenamiento, el ‘magicentrismo’ son rasgos fundamentales de la escuela tradicional [...] de la cual el padre de Moncho fue alumno” (2) y el crítico explica que, de acuerdo con Raquel Macchiuci, las clases-paseos de don Gregorio forman parte del legado de la Institución Libre de Enseñanza (1876), por lo tanto ubicando la política educativa de la República dentro de una tradición de laicismo, racionalismo y humanismo (3). Siguiendo los principios de estos movimientos, don Gregorio es la fuerza necesaria para que sus alumnos empiecen a extender la visión microscópica de su propio mundo a una visión macroscópica que llegue a incluir una conciencia crítica fomentada por las enseñanzas.

El ejemplo de un maestro que “hablaba [a los niños] de cómo se agrandaban las cosas menudas e invisibles por [un microscopio] que los niños llegábamos a verlas de verdad, como si las palabras entusiastas [del maestro] tuviesen el efecto de poderosas lentes” (19) también es parte de la creación de su conciencia crítica. El tratamiento que Moncho recibe del maestro hace que llegue a “querer[lo] mucho” (19) y que su mundo empiece a abrirse a una perspectiva más amplia. Sin embargo, la trayectoria del desarrollo personal y educativo que Moncho encuentra es inmediatamente interrumpida “aquel día de julio de 1936,” una referencia directa al 18 de julio

de 1936 en que se alza la rebelión militar. La rebelión militar estorba la rutina diaria de Moncho y la guerra entra en su vida como una tormenta que lo cambiará todo y que destruirá su recién descubierto amor por la escuela y la educación; la detención de don Gregorio significa muy claramente el fin del acceso de los niños a una educación basada en el apoyo del uso de la imaginación, la autonomía del alumno y el desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los niños.

La representación cinematográfica de José Luis Cuerda de 1999 también localiza su punto central en una representación de la amistad entre don Gregorio y Moncho. Aunque la película incorpora dos otros cuentos de la colección *¿Que me quieres, amor?* de Rivas (“Un saxo en la niebla” y “Carminia”), su inclusión añade unas trayectorias tangenciales a una película que se enfoca en la mirada del protagonista infantil. Como José Luis Castro de Paz arguye, la adaptación cinematográfica logró unificar los tres cuentos en una trama común sin perder “el *aprendizaje* vital que constituye el nudo semántico último [del cuento de Rivas]” (36). El crítico nota que una de las diferencias principales entre el cuento y la película es que en la película, se ha dotado a Don Gregorio de mayor profundidad como personaje (37). En contraste con el lector de “La lengua de las mariposas”, el espectador de la película sabe más sobre su bondad y talento docente, su compromiso ideológico y que había tenido una esposa que murió hace muchos años antes de que Don Gregorio empezara a enseñar en el pueblo de Moncho. Sin embargo, la mayor dimensión del personaje que la película desarrolla es la dedicación de Don Gregorio a la República, como se exhibe en la escena de su fiesta de jubilación en cual declara frente de los miembros de la comunidad que “Pero de algo estoy seguro: si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España, ya nadie nos podrá arrancar nunca la libertad” (1:11:35). Por lo tanto, como Castro de Paz sostiene, el proyecto cinematográfico de José Luis Cuerda desarrolla

el personaje de Don Gregorio en más detalle, una diferencia del cuento de Rivas que es significativa dentro del propósito de la película de representar el proyecto educativo de la II República.

La película presenta un carácter emotivo que se aumenta por el trabajo remarcable del compositor Alejandro Amenábar. Como delinea Thomas Deveny meticulosamente, “Amenábar deftly incorporates both diegetic and non-diegetic music, and his greater use of musical citations plays an important role in the film” (“Alejandro Amenábar” 209). Detalles como el aumento de sonidos de percusión en el momento en el cual la madre insiste desesperadamente de que Ramón nunca le regaló un traje a don Gregorio sirven para aumentar el sentido de tensión, la inclusión del sonido diegético de la radio simboliza la importancia de este medio de comunicación en la década de 1930 en España y la instrumentalización característica de la cultura regional de Galicia enfatiza el carácter regional de una película basada en tres cuentos que han sido escritos en gallego.

Con respecto a los otros detalles del cuento de Rivas, el proyecto de José Luis Cuerda mantiene una fidelidad explícita; la narración representa todos los hechos del cuento de manera sistemática, especialmente al presentar las exploraciones de la naturaleza de Moncho y don Gregorio en detalle. Sin embargo, no hay ningún detalle del cuento de Rivas que sea representado en la versión cinematográfica de José Luis Cuerda más críticamente que la última escena de la película. Como Castro de Paz sostiene, el proyecto central de la adaptación fílmica es:

Buscar mecanismos formales que nunca a través de la hipérbole, sino de la atenuación, dotasen de alma, otorgasen sentido, a cada centímetro del rostro congelado (convertido en postrera fotografía) de un niño obligado por la historia (no por su madre; ésta no es sino una víctima más del [...] abuso del poder) a [...]

lanzarle al viejo profesor republicano sus enseñanzas convertidas en reproches, a insultarse a sí mismo al insultar. (39)

El uso de la imagen congelada del niño tirando piedras a su maestro es la última imagen que el espectador tiene de la película y esto sirve para enfatizar el aspecto emotivo de este momento clave. Sin embargo, es importante notar que las palabras de Moncho se podrían interpretar como un código; el niño emplea palabras indicativas de los paseos que comparte con don Gregorio. Por lo tanto, la elección de esta imagen congelada enfatiza el carácter ambiguo de esta escena; Moncho no insulta explícitamente a su querido maestro. La representación cinematográfica acentúa este momento complejo del cuento de Rivas, poniendo de relieve la situación complicada que muchos habitantes de España vivían al comienzo de la guerra civil. Al localizar la perspectiva de la película en la mirada infantil de Moncho, José Luis Cuerda críticamente abre el espacio para enfatizar la reivindicación de los maestros republicanos que el personaje de don Gregorio representa.

1.3 Infancia, educación y dictadura en *El lector de Julio Verne*

El lector de Julio Verne de Almudena Grandes fue publicado en 2012. La novela cuenta la historia de Nino, un niño de nueve años que es hijo de guardia civil que vive con su familia en un pueblo de la Sierra Sur de Jaén. La acción de la novela ocurre en el año 1947, cuando Nino conoce al misterioso Pepe el Portugués y desarrolla una amistad con él basada en las mismas características de la amistad entre Moncho y don Gregorio: un interés en la lectura y el desarrollo de una consciencia crítica. Aunque “La lengua de las mariposas” se termina en un momento de suspenso en el mismo día de la rebelión militar y por lo tanto no contiene una visión explícita de cómo cambiará la experiencia diaria de Moncho en la escuela, uno puede tomar la visión que

Almudena Grandes ofrece en *El lector de Julio Verne* como una guía para obtener un concepto de la educación bajo el régimen franquista. El maestro, don Eusebio es una pálida imitación de lo mínimo que cualquier maestro necesita demostrar: interés en sus estudiantes. Aterroriza al estudiante más pequeño de la clase por que el niño “había ido a clase con el uniforme de verano de los pobres [del] pueblo, unos pantalones cortos con un tirante atravesado en diagonal, sólo sobre un hombro, y sin camisa, porque su madre ya la había guardado para que durara más, y tener algo que ponerle el invierno siguiente” (Grandes 97). En su acto de abusar verbalmente a un niño que “no entendía por qué el maestro le llamaba de usted, ni por qué le estaba regañando” (97), don Eusebio no sólo demuestra su crueldad, sino también su comportamiento e incompetencia como maestro o modelo para los niños. El mejor alumno, Elías, un joven que logró estudiar por su propia cuenta durante muchos años confronta al maestro cuando observa la forma en que el adulto está tratando al niño pequeño. El único resultado es la expulsión de Elías de la clase.

Por lo tanto, *El lector de Julio Verne* demuestra que entre 1947 y 1949, ya se acabaron las prácticas educativas de la II República, representadas en “La lengua de las mariposas” y que son congruentes con los argumentos de Benjamin. Es indudable que el objetivo de Benjamin de desarrollar una conciencia creativa y crítica en los niños – y en un plan más amplio, en toda la sociedad – representa lo opuesto de lo que el régimen de control quería establecer a través de la represión durante el régimen franquista.

Nino, el protagonista de la novela de Almudena Grandes, aprende muy rápidamente la lección de que las dudas y preguntas sobre otras posibles versiones de la historia no son bienvenidas en el espacio de la clase. En un diálogo clave con don Eusebio, el maestro categóricamente rechaza las preguntas del niño. Cuando las respuestas de Nino no corresponden

a la versión de la historia contenida en los libros del régimen franquista pero el niño demuestra un interés auténtico en el aprendizaje, la única respuesta que recibe de su profesor es “Pues ya puedes estarme agradecido, botarate, porque con ese examen debería haberte suspendido, y a punto he estado, por cierto. Nunca he leído tantas insensateces juntas sobre el 2 de mayo de 1808” (195). Dentro del ambiente educativo de la dictadura franquista, lo único que importa es ser capaz de recitar el contenido de los libros oficiales del régimen.

La demostración de los principios que Benjamin propone y que don Gregorio de “La lengua de las mariposas” aplica, no es sólo indeseada, sino que representa un asunto peligroso. Nino es un joven de nueve años al principio de la novela, y la gran mayoría de la trama ocurre a lo largo de un periodo de dos años, hasta que Nino cumple once años. El protagonista es hijo de un guardia civil y vive en un pueblo de la Sierra Sur de Jaén. Cuando el niño no crece físicamente al nivel habitual de otros chicos de su edad, su padre empieza a preocuparse porque “si de mayor mide más de uno sesenta, puede ser guardia civil, pero si no llega [no podría]” (32) y por lo tanto, el padre toma la decisión de que lo mejor “es que [Nino] aprenda a escribir a máquina y luego que estudie francés, y al acabar la escuela [...] contabilidad, o algo por el estilo. Así podría hacer oposiciones para secretario de Ayuntamiento, o de oficinista, en la Diputación” (32). El cariño y la preocupación que el padre demuestra hacia su hijo es indudable. La dificultad de la época se refleja de forma clara a través de la representación de los constantes pensamientos que el padre discute con la madre de Nino sobre el futuro de su hijo. El padre desea que Nino “podrá ganarse la vida mejor que [él]” (32). Además, un punto clave y repetido varias veces a lo largo de la novela en cuanto a la caracterización del padre de Nino es que él “era guardia civil por casualidad, no porque [el] abuelo [de Nino] lo hubiera sido antes que él” (36). Después se narra un momento horripilante cuando Nino se entera de que su padre mató a un joven que era parte de la resistencia

al régimen franquista. El niño sufre mucho. A sus diez años, Nino empieza a darse cuenta de que las montañas en las afueras de Jaén contenían individuos que formaban parte de la resistencia.

Además, la amistad que el niño establece con ‘Pepe el Portugués’ resulta en el desarrollo de su conciencia crítica. Es importante notar que es a través de la lectura que Nino aumenta esta capacidad. Bajo el tutelaje de doña Elena, “que también era maestra aunque ya no la dejaran dar clase” (98) y que por lo tanto representa a todos los maestros perseguidos durante el régimen franquista, Nino finalmente tiene acceso a más libros de los que pudiera imaginar. La reacción del niño al ver tantos libros es tan fuerte que se manifiesta a nivel físico e impacta su misma capacidad de hablar:

Cuando los vi, no pude decir nada. Sentí que las piernas se me doblaban solas al acercarme a ellos, y avancé los dedos de la mano derecha para acariciar con el borde de las yemas los lomos de piel y de papel [...]. *El origen de las especies, Don Quijote de la Mancha, Novelas Ejemplares, Persiles y Segismunda* [...] Leí todos estos títulos saltando de un cajón a otro [...] como si temiera que fueran a desaparecer de un momento a otro, fruto de un ensalmo, un hechizo, una ilusión perversa que se desvanecería en el aire sin haber llegado a existir jamás. Hasta que logré cerrar la boca, y volví a respirar por la nariz, y mi corazón recuperó el gobierno de sus propios latidos. (186)

La biblioteca de doña Elena contiene una gran variedad de ensayos y textos de ficción de distintos géneros literarios. Nino puede llegar a leer desde textos teóricos y científicos hasta textos españoles fundacionales de la Edad Media. La descripción detallada de este espacio sirve para que el lector se forme una imagen del niño, quién está emocionado por tener la oportunidad que su maestro dentro del sistema de la escuela franquista nunca le permite: la libertad de leer y reflexionar

críticamente sobre lo que aprende en los libros a través del diálogo con una maestra que puede facilitarle los pensamientos y aclarar cualquier duda. La imagen del niño en frente de una gran cantidad de textos, en un momento de fascinación total, es una de las imágenes más explícitamente detalladas en una novela llena de un tono de ambigüedad que refleja la complejidad de los años 1947-1949 en la Sierra Sur. El énfasis en la descripción de Nino en la biblioteca de doña Elena deviene aún más significativo en el contexto de pertenecer a la obra de una escritora que ha declarado que “[ella] normalmente escrib[e] una novela a partir de una imagen. Una imagen que a veces v[e] con ojos de la cara y a veces v[e] con ojos de la imaginación; y de repente [s]e sugiere que t[iene] que contar la historia de esa imagen” (citado en Pacios 2).

La imagen visual de un momento crucial en el encuentro entre un niño y un libro también representa una fuente de fascinación para Benjamin. El filósofo nota (por primera vez en su texto “Calle de dirección única”) que este momento representa una manera del niño de implicarse con el mundo de su alrededor. Por lo tanto, y tal y como lo ilustra el caso de Nino, al tomar parte en el acto de lectura, el niño toma el primer paso para cruzar el puente entre su propio microcosmos y el macrocosmos de la sociedad de su alrededor. Como destaca Jarosinski, Benjamin también sostiene que “the child is more deeply touched by what he reads, and the tactile element of reading is highlighted” (134). El elemento táctil ocupa una importancia especial en *El lector de Julio Verne*, porque la mayoría de los textos que doña Elena le presta a Nino están oficialmente prohibidos bajo el régimen franquista. Como consecuencia, el niño los esconde debajo de su almohada cada noche. El libro que Nino valora más es *La isla del tesoro* (1883) escrita por Robert Louis Stevenson.

En concordancia con el argumento de Benjamin de que el niño se emociona más por lo que lee, Nino usa la lectura como un arma de procesar el macrocosmos de su alrededor, un mundo

caracterizado por el terror y el peligro. A lo largo de la novela abundan frases que presagian acontecimientos violentos y horrorosos. Esto sirve para establecer un tono ominoso que representa la condición de peligro omnipresente de represión y terror que existía en los años que la novela explora. La constante repetición de frases como “las cosas nunca son como parecen” (Grandes 39), “aquella noche eterna y espantosa” (78) y “nada es para siempre [...] y ningún hombre puede escapar eternamente” (60) pone de relieve que los años en los cuales la novela se centra, 1947-1949, identificados por los historiadores como el “trienio del terror” (Pacios 5), fueron unos de los más crueles y peligrosos del siglo XX en España. La misma autora lo explica en una entrevista con Jaime Pacios. Almudena Grandes enfatiza:

[lo que ocurrió en la zona rural en 1947 y 1949] fue la aplicación deliberada y sistemática del terror para acabar con la guerrilla. Como en el monte [las tropas de Franco] no podían acabar con [la] guerrilla, lo que hicieron fue aplicar una política de terror sistemática contra las poblaciones que la sostenían. Sólo en la provincia de Jaén entre 1947 y 1949 se le aplicó la ley de fugas a más de 100 personas civiles. (citado en Pacios 5)

En este contexto transcurre la novela, y este es el macrocosmos en el cual Nino vive; su herramienta principal para dar el paso hacia fuera de su microcosmos personal es la lectura.

Además de tener acceso a los textos, Nino también se beneficia de las explicaciones de doña Elena, una figura que tiene el mismo papel para Nino que don Gregorio ocupa para Moncho en “La lengua de las mariposas”. De la misma manera que Don Gregorio le introduce a su alumno la poesía de Antonio Machado, doña Elena llega a enseñarle a Nino mucho más que taquigrafía; es gracias a ella que el niño descubre “quién había sido Ulises y quién había sido Newton, quiénes fueron El Cid y Almanzor” (Grandes 190) y Nino se da cuenta de que su maestra le “enseñó

poemas y romances, canciones y letrillas [...] pero, sobre todo, me enseñó un camino, un destino, una forma de mirar el mundo, y que las preguntas verdaderamente importantes son siempre más importantes que cualquiera de sus respuestas (191). Por lo tanto, lo que la enseñanza de doña Elena logra desarrollar en Nino es el mismo proyecto que Benjamin propone en sus argumentos sobre reformas educativas: una conciencia crítica. Y es precisamente esta conciencia crítica lo que le permite a Nino afirmar su propia respuesta a la pregunta que lo preocupa a lo largo de la novela entera: “¿Qué clase de persona vas a ser tú? ¿A quién quieres parecerte?” (222). En el clímax de la novela, Nino recurre a la literatura como una herramienta para entender el mundo a su alrededor y para afirmar su propia identidad. En varios niveles, Nino triunfa en su proyecto de establecer por sí mismo qué clase de persona va a ser: nunca traiciona a ninguno de sus amigos al darse cuenta de que ellos son parte del movimiento de resistencia, acepta la peligrosa misión de ir sólo durante la noche a darle un mensaje a su padre, protege a Pepe el Portugués y se da cuenta que la verdadera razón de la presencia de Pepe en Jaén es organizar la huida de varios miembros de la resistencia a Francia. Sobre todo, como adulto de veintiún años y estudiante de Psicología en la universidad, decide unirse al Partido Comunista de Granada y en su primera cita con su contacto declara que “a mí me reclutó un hombre de mi pueblo cuando tenía diez años” (391), una referencia clara a Pepe el Portugués. La confianza en sí mismo que Nino demuestra como adulto indica que su proceso de desarrollo de una conciencia crítica cimentó su identidad de una manera estable y que le permite ser capaz de afirmar control sobre su propia vida; a través de la lectura y las enseñanzas de doña Elena, el niño se convierte en un adulto confiado y seguro.

1.4 Infancia y educación en *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas y José Luis Cuerda y *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes

La estructura de la narración de *El lector de Julio Verne* permite una visión completa a los lectores y les ofrece un sentido de aceptación de un desenlace; sin embargo, tanto el cuento “La lengua de las mariposas” como la película homónima no ofrecen el mismo carácter concluyente. Mientras que la estructura narrativa de la novela de Almudena Grandes contiene una repetición de momentos de silencio y lo más importante es lo que los personajes no comparten en diálogos en comparación con lo que sí vocalizan, lo que es más significativo en “La lengua de las mariposas” es lo que Peter Brooks identifica como “*faulty narrative*” – la construcción de dicotomías de dicho / no-dicho y coherencia / incoherencia dentro del mismo cuento. El momento más ilustrativo en el cuento de Rivas es el diálogo entre Moncho y su madre. Aterrorizada después de darse cuenta de que la rebelión militar ha ocurrido, la mamá del niño – católica practicante – quema “todas las cosas que comprometan [a su esposo]. Los periódicos, los libros. Todo.” (Rivas 31), lleva a su esposo a misa y sobre todo, toma el tiempo de clarificar lo siguiente con su hijo:

- Recuerda esto, Moncho. Papá no era republicano. Papá no era amigo del alcalde. Papá no hablaba mal de los curas. Y otra cosa muy importante, Moncho. Papá no le regaló un traje al maestro.
- Sí que se lo regaló.
- No, Moncho. No se lo regaló. ¿Has entendido bien? ¡No se lo regaló!
- No, mamá, no se lo regaló. (31)

Por lo tanto, la ola de terror es representada en esta especie de *faulty narrative* que indica el tipo de manipulación que era necesaria para sobrevivir. Rivas acentúa el golpe a nivel de la

trama a través de un golpe también a nivel narrativo. Pero si las acciones de Nino que el lector tiene la ventaja de conocer a través de la técnica narrativa del *flash-forward* de la novela de Almudena Grandes representan la afirmación de su propia identidad madura cuyo punto clave se localiza en el pasado – en su infancia (siguiendo una lógica benjaminiana) - al mismo tiempo sería erróneo clasificar la acción de Moncho de tirar piedras a los detenidos que incluyen su maestro don Gregorio como un acto intencional de puro odio. No hay duda de que la última visión que el lector tiene de Moncho es mucho más ambigua que la figura de Nino como adulto. Tanto el relato de Rivas como la película *La lengua de las mariposas* representan el proceso de adoctrinamiento dentro de las prácticas franquistas, pero ambas obras presentan una faceta ambigua que sirve para reflejar la complejidad del macrocosmo de España durante la guerra civil y la dictadura.

Cuando Moncho llega al momento crítico en el que debe insultar al maestro que ama, lo único que pronuncia son algunos de los términos que don Gregorio le había enseñado durante sus paseos en búsqueda de insectos: “sólo fui capaz de murmurar con rabia: ¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!” (33). Por consiguiente, las últimas palabras que el niño comparte con su querido maestro forman parte de un vocabulario y de un corpus que los dos han creado juntos durante sus paseos de amistad; aunque el amor que Moncho tiene por su profesor no puede ser explícitamente comunicado por causa del peligro de la violencia, el niño no puede cruzar la frontera hacia el odio por su querido maestro.

En sus representaciones de don Gregorio, doña Elena (y hasta cierto punto Pepe el Portugués), las técnicas narrativas del cuento de Rivas y también las de la novela de Grandes notablemente sirven para recuperar la historia de los docentes perseguidos por los insurrectos durante la guerra. Francisco Caudet destaca que “tras el final de la guerra, aproximadamente

60.000 maestros fueron depurados del Magisterio Nacional” (citado en Olaizola 3) porque el régimen franquista opinaba que “los maestros habían sido los responsables de haber inoculado en la sociedad y en los jóvenes ‘el virus republicano’” (3). Olaizola conecta estas figuras con la problemática de la memoria durante la Transición española (1975-1982), poniendo de relieve que el pacto de silencio empleado durante esta época se construyó sobre el olvido y la impunidad. Siguiendo el argumento del crítico y su clasificación del cuento de Rivas como una obra que recupera la historicidad y narra contra la impunidad, la novela también se puede clasificar como un texto que ofrece una visión concreta de maestros que eran “luces [de la República]” (Rivas 29). La reivindicación de esta figura del maestro recupera la historicidad del proyecto educativo de la II República y cumple el proyecto que el Ángel de la Historia de Benjamin desea cumplir: mirar hacia el pasado para poder reflexionar sobre un posible cambio en el futuro. Aunque Benjamin no detallara su concepto del Ángel de la Historia hasta años después de su primera escritura de *Infancia en Berlín hacia 1900* y “Programa de un teatro infantil proletario”, su concepto de la infancia como un periodo especial debido al potencial latente que tiene para el desarrollo de una conciencia crítica y creativa forma la base de su visión del pasado como clave para un entendimiento de un posible futuro alternativo a un macrocosmos dominado por la guerra, el terror y la represión.

Capítulo 2: Guerra, duelo y melancolía a propósito de la poética literaria y fílmica: *Las trece rosas* (2003) de Jesús Ferrero y *Las 13 rosas* (2007) de Emilio Martínez Lázaro

2.1 *Las trece rosas* (2003) de Jesús Ferrero

Identificada por Carlos Fonseca como “la historia más conmovedora de la guerra civil” (5), el drama de las trece jóvenes mujeres, en su mayoría menores de edad, asesinadas por el régimen de Franco el 5 de agosto de 1939 en las tapias del Cementerio del Este de Madrid, ha atraído la atención de novelistas, periodistas, directores de cine, poetas y hasta directores artísticos de baile. Existen dos novelas sobre el mismo tema—el proyecto literario de Jesús Ferrero titulado *Las 13 rosas* (2003) y el libro *Martina, la rosa número trece* (2006) de Ángeles López, la investigación histórica rigurosa de Carlos Fonseca titulada *Trece rosas rojas* (2005), dos documentales—*Que mi nombre no se borre de la historia* (2004) y *Del olvido a la memoria* (2006)—, el poema “Homenaje a las Trece Rosas” (2004) de Julián Fernández del Pozo, el espectáculo flamenco de las llamadas “Trece rosas” (2004) y la película de Emilio Martínez Lázaro (2007). El asesinato de las trece mujeres representa una expresión de violencia que ha capturado la atención de varios medios de representación probablemente a causa del género, edad, inocencia, vulnerabilidad e indefensión de las jóvenes, cualidades que se reflejan intrínsecamente en el símbolo de la rosa. Esencialmente el régimen franquista usó a las mujeres como chivos expiatorios.

Tanto la novela de Jesús Ferrero como la película de Emilio Martínez Lázaro lograron llamar la atención de un gran público y es por ello que me centraré a analizar en estas obras; el filme ganó cuatro premios Goya y según el Ministerio de Cultura fue visto por casi 862.000 personas en cines y por miles más en DVD (Barrenetxea Marañón 20). Por lo tanto, es indudable

que el filme de Martínez Lázaro ha tenido una resonancia considerable entre el público español y el público de otros países, especialmente teniendo en cuenta el hecho de que la película salió en 2007, el mismo año que el Congreso de los Diputados aprobó la Ley de Memoria Histórica. Esta ley proclama abiertamente “el carácter injusto de todas las condenas, sanciones y expresiones de violencia personal producidas, por motivos inequívocamente políticos o ideológicos, durante la Guerra Civil, así como las que por las mismas razones, tuvieron lugar en la Dictadura posterior” (Ministerio de la Presidencia 1). Las obras de Jesús Ferrero y Martínez Lázaro representan la juventud y la infancia de las trece ‘rosas’ y de sus seres queridos para reflejar que todo lo que tradicionalmente se asocia con esta época de la vida—la felicidad, la seguridad y la oportunidad de cada individuo de crecer y desarrollarse bajo la protección de sus padres y de la justicia y de la ley—queda truncado para los vencidos y aún más, su existencia después de la derrota es definida por la miseria del hambre y por un sentido de constante peligro, persecución y finalmente, gran injusticia como veremos a continuación.

Este capítulo analiza la manera en la cual ambas obras se relacionan con el tema del trauma y la memoria a través del filtro de la mirada adolescente e infantil; tanto la novela de Jesús Ferrero como la película de Emilio Martínez Lázaro se centran en la representación de la juventud precaria dentro del ámbito de la Guerra Civil. Sin embargo, dado que son obras escritas y producidas en los años 2003 y 2007 respectivamente, se dirigen a un público contemporáneo para enfatizar el papel clave de la memoria y recordar los traumas sucedidos bajo la represión del sistema franquista y su intrínseca conexión entre la ley y el empleo de la violencia. En las siguientes páginas argüimos que tanto el proyecto literario de Jesús Ferrero como la obra cinematográfica de Emilio Martínez Lázaro crean una conexión singular entre el pasado y el presente en España, la cual puede interpretarse a través del concepto de melancolía delineado por Walter Benjamin y la noción de

duelo como fue definida por Jacques Derrida, la cual ha servido como base para los estudios culturales españoles como es el caso del de Jo Labanyi, subrayando la importancia de la memoria.

En contraste con el proyecto de investigación periodística de Carlos Fonseca, la novela recurre al empleo de la ficción y la creación literaria para construir una posible visión de los últimos días de las trece jóvenes. La obra también ofrece una visión del futuro de las vidas de los seres queridos de las muchachas y la manera en la que la memoria de las jóvenes perdura y como consecuencia, impacta otras vidas. Sin embargo, al ser una obra basada en hechos reales, la novela presenta un equilibrio entre su recurso a la ficción, ejemplificado en momentos como la recreación de diálogos entre las jóvenes mientras escriben sus últimas cartas a sus familias, y el establecimiento de un sentido de verosimilitud muy marcado a lo largo de la novela.

El mecanismo principal del que se sirve para crear este sentido de verosimilitud es el empleo de fechas históricas específicas—“el 20 de julio de 1936” (Ferrero 30), “casi tres años después de iniciarse la guerra” (30), “en el año 1949” (229)—y la gran abundancia de detalles geográficos que caracterizan la ciudad de Madrid concretamente—“la calle [y el cine] Alcalá” (31), “la Biblioteca Nacional” (31), “Cuatro Caminos” (36, 224, 230), “rodeando la Cibeles” (36), “la calle Goya” (37), “la calle Lope de Rueda” (39), “la calle Almansa” (59), “la estación de Atocha” (63), “la pequeña calle Galería de Robles” (73), “la fuente del Berro” (107), “las arboledas de Manuel Becerra” (135), “la calle Dulcinea” (139), “hasta la Castellana” (139), “el parque del Retiro” (151), “el barrio de Las Ventas” (155), “el Jardín del Recuerdo” (201), “la Gran Vía” (218), “la calle San Andrés” (230), y “Puerta del Sol [...] hasta la plaza de Santa Ana” (231). Estas indicaciones plantean un sentido de verosimilitud que es clave para enfatizar que aunque la novela es una obra de ficción, está basada en una serie de acontecimientos que realmente sucedieron; cada uno de los detalles verosímiles enfatiza la historicidad del hecho de que trece jóvenes llamadas

Martina, Victoria, Ana, Avelina, Carmen, Dionisia, Pilar, Luisa, Elena, Blanca, Julia, Virtudes y Joaquina realmente fueron declaradas culpables de querer perpetrar un atentado contra Franco junto a cuarenta y tres hombres (Barrenetxea Mara  n 19). Todos fueron fusilados el 5 de agosto de 1939 en las tapias del Cementerio del Este de Madrid.

La misma estructura de *Las trece rosas* representa una estrategia de denuncia al olvido. Cada capítulo toma el nombre de una de las jóvenes, logrando una especie de garantía para que los nombres de las chicas no sean borrados de la literatura y de la historia. La división de la novela en cuatro partes (“La ronda nocturna”, “La casa del sol naciente”, “El cofre de las alucinaciones” y “La noche de las dos lunas”) fortalece el arco narrativo de las tres fases principales de sus cortas vidas: la separación de sus familias y sus despedidas, la llegada a la cárcel de mujeres y finalmente, su fusilamiento; la cuarta parte es la que más apela a la creación literaria y ofrece al lector una visión de las vidas de algunos de los seres queridos de las jóvenes años después del fusilamiento. La frecuente equiparación del grupo a la luna y la noche representa un empleo de simbolismo que est   presente a lo largo de toda la novela. Estas referencias sirven para enfatizar la femineidad y la juventud de los miembros del grupo, dos características que los separan de la imagen más común de las víctimas de los fusilamientos: hombres adultos.

El potente sentido de verosimilitud que caracteriza la novela se logra también a través de representaciones de otro aspecto definitorio de las vidas de las trece jóvenes: la miseria que sufren los habitantes de España durante la posguerra. Esta pobreza es puesta de relieve tanto en las representaciones de varios aspectos cotidianos como en la referencia específica a las condiciones de la cárcel de mujeres. En el ámbito de la posguerra, conseguir “una barra de pan y una sardina” (61) es “una conquista” (61) porque por sólo eso se necesita “diez horas de cola en el Auxilio Social” (61). La yuxtaposición de esta descripción con la del ambiente del comisario Roux sirve

para destacar que la España de la posguerra era un mundo de extremos opuestos. Mientras una barra de pan y una sardina es lo único que compone la cena de Ana y de “uno de sus hermanos, su novio y su padre” (61), Roux, el representante del régimen militar en la novela y la figura central de la corrupción, el abuso y la violencia, frecuentemente cena en el hotel Ritz y disfruta exhibiendo los varios objetos de estatus que acompañan su oficio dentro del sistema de orden establecido del régimen franquista: “le gustaba el traje, que se antojaba uno de los más elegantes que había tenido en su vida, y los zapatos de dos colores también le dejaban muy satisfecho” (45). Estas descripciones establecen la gran discrepancia entre el modo de vida de la gran mayoría de la población hambrienta y una minoría poderosa que, representada en el personaje de Roux, abusa de los demás. La meta de la mayoría de la población dentro de este ambiente de terror y violencia de la represión es la misma supervivencia y nada más, como muestra la novela en la descripción de la situación de Soledad. Cuando su novio Julián quiere saber del hermano de Soledad y se entera de que “anda vendiendo mercancía a Basilio el de Cuatro Caminos” (151), su reacción es preguntar “¿Tan mal estáis?” antes de enterarse de que el padre de Soledad fue asesinado “por [ser] masón” (152). En la miseria de la posguerra y la represión, pequeños obsequios como unos cigarrillos se convierten en objetos de lujo que sólo se pueden encontrar porque han sido guardados con prudencia “de antes de la guerra” (152).

La novela también expone las dificultades de la situación especial de crecer como una mujer adolescente durante la posguerra inmediata, a través de descripciones cortas y sutiles pero muy significativas, como el contraste entre la posición laboral de Julia después y antes de la guerra: “durante la guerra había trabajado de enfermera y cobradora de tranvía. También había participado en varios certámenes populares como esgrimista [...] ahora se limitaba a coser en casa” (74).

Las condiciones miserables dentro de la cárcel de jóvenes y de mujeres también se destacan a través de momentos de diálogo entre las protagonistas como “da la impresión de que hubiese cien mil mujeres respirando juntas” (90) y “ahora mismo hay unas diez mil presas, y la mayoría son jóvenes [...] imagina las dimensiones del departamento si ahora juntasen a todas las menores que debe de haber en la cárcel” (91). Pasar la adolescencia en la miseria de las cárceles franquistas fue un acontecimiento real para muchas jóvenes durante la posguerra, como sostiene Richards en su explicación de que la cárcel de las Ventas fue diseñada para albergar 500 reclusas y había entre 6.000 y 11.000 (43). La novela de Ferrero enfatiza que en este ambiente, la adolescencia se convierte en una lucha por la supervivencia; la cena frecuentemente consiste en “una copa incierta y peladuras de patata” (93). Aún más, los que componen el sector más vulnerable de la población dentro de las cárceles—los niños—muchas veces no pueden aguantar estas condiciones extremas, como exhibe la novela a través de comentarios como el de Dionisia: “la enfermería está llena de niños muertos” (97). La novela también pone de relieve que el sistema legal que ha resultado en tantas presas realmente no es más que una farsa; las detenciones, juicios y veredictos no se establecen en función de una búsqueda de la justicia sino que realmente funcionan para mantener y propagar el sistema de orden establecido del régimen franquista. Ana María Iglesias Botrán y Laura Filardo Llamas explican:

Durante los años de posguerra, los perdedores, los republicanos, los llamados ‘rojos’ o ‘bolcheviques’, sufrieron una cruel represión y persecución por parte de los fascistas o vencedores de la guerra. Como en toda posguerra, éstos fueron los grandes damnificados de un proceso de control y de exterminio de las ideas contrarias a la Dictadura. Para el régimen de Franco todos ellos eran ‘rojos’ y [...] no se les otorgó derecho alguno. (2)

En el caso específico de las jóvenes que llegaron a ser llamadas ‘las trece rosas’, la farsa de la justicia franquista constituyó específicamente en el hecho de que, como contiene Igor Barrenetxea Marañón “se les aplicaba el Código de Justicia Militar, aún cuando todos ellos eran civiles y que la mera acusación, sin pruebas, era suficiente para provocar la sentencia” (19). Como explica Benjamin en su texto “Critique of Violence,” una crítica de la violencia pasa necesariamente por una crítica al derecho y sobre todo a la escuela juspositivista o derecho positivista, aquella que considera el aparato del derecho por sí mismo separándolo del contexto moral u otro marco. El filósofo explica que el sistema legal siempre establece fines legales que sólo pueden ser realizados a través del poder legal; de esta manera, el sistema asegura su propio poder como supremo y realiza la prerrogativa del estado de guardar el control máximo sobre la violencia. Poniendo de relieve que “all the natural ends of individuals must collide with legal ends if pursued with a greater or lesser degree of violence,” Benjamin enfatiza que la ley considera la violencia en manos de los individuos como un gran peligro porque socava el mismo sistema legal que lo garantiza y por lo tanto, amenaza el orden establecido del poder (“On the Concept of History” 271). En “Critique of Violence”, Benjamin destaca que el interés de la ley en su monopolio del uso de la violencia con respecto a los individuos no se trata de una intención de conservar los fines legales, sino la preocupación de la ley por conservar el mismo sistema legal. Por lo tanto, el interés principal de la ley esta intrínsecamente conectado con el intento de propagarse por sí misma y cuando la violencia no está en manos del sistema legal, siempre representa una amenaza a la ley, debido a su propia existencia fuera de la ley y del orden establecido.

El concepto del empleo de la violencia como herramienta clave para mantener el orden establecido del poder dentro del sistema es esencial en los acontecimientos presentados en *Las*

trece rosas. Bajo el régimen franquista, la ley—transformada con respecto a la Segunda República—funciona para propagar la violencia del estado en contra de los que lucharon junto al lado opuesto durante la Guerra Civil, pese a su edad, o aún más, a su nivel de involucramiento en varias organizaciones republicanas.

La dedicación total del estado franquista a la propagación de la violencia estatal es continua y ejercida indiscriminadamente. Dentro de este sistema no importa que “el único delito [de algunas de las trece jóvenes] es haber pedido limosna para el Socorro Rojo” (Ferrero 143) ni que son “menores de edad” (143). A lo largo de las primeras tres secciones del libro (que marcan la vida cotidiana de las chicas antes de su fusilamiento), las preguntas retóricas como “¿Piensas que nos van a fusilar por eso? [...] No digas locuras” (143) y declaraciones como “Cuanto antes te presentes [al comisario en Madrid], antes te dejarán en paz” (31) funcionan para poner de relieve lo absurdo de lo que llega a pasar al final—la muerte de todas las jóvenes bajo la farsa de la ley del franquismo. En el momento del fusilamiento, lo increíble de imaginar se convierte en el real monstruoso. El régimen dictatorial contiene las dos características clave de la violencia tal y como la identifica Benjamin, o sea, tanto “law-making” como “law-preserving” dentro del propósito final de guardar el sistema de orden establecido a partir del cual todos los disidentes y supuestos disidentes, son asesinados.

El momento de la novela que más explícitamente destaca el carácter de “law-making” y “law-preserving” de la violencia como arma integral al mantenimiento del régimen franquista es el juicio de las trece chicas. La acusación formal que se hace contra las jóvenes es que han pretendido reconstruir las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU), y por lo tanto “conspirar contra el Generalísimo” (135). La pregunta retórica, “ante semejante delito, ¿cómo plantear una defensa?” (135) enfatiza el carácter circense del proceso legal que se identifica por sus mismos organizadores

como “justo” pero que realmente se basa en la propagación de la violencia para apoyar el aparato del poder del régimen, como explica Benjamin. Dentro de dicho sistema, no importa que el cargo de tratar de reconstruir las JSU “era parcialmente cierto y [...] no atañía ni a la mitad de ellas” (136), ni que “aún no ha contestado Franco” (148) a las instancias, porque la ejecución de las trece jóvenes es notablemente un gesto tanto de “law-making” como “law-preserving”. El propósito final del fusilamiento de las chicas termina siendo el de mandar un mensaje de advertencia a otros posibles disidentes.

La matanza de las trece jóvenes también funciona como una especie de retribución a la muerte de Isaac Gabaldón Irurzún, comandante de la Guardia Civil e Inspector de la Policía Militar, su hija adolescente y su chófer. Como sostiene Barrenetxea Marañón, este asesinato representó “el desencadenante para activar todos los mecanismos de reacción del régimen, aunque las mujeres y los hombres acusados no tuviesen nada que ver con los asesinatos” (19). Dentro de su proyecto ficcional, Ferrero imagina que Julián, el novio de Soledad y su amigo Raúl disparan a los tres, aunque la investigación periodística de Carlos Fonseca explica que no se puede llegar a una conclusión definitiva con respecto a quién mató al comandante, su hija y al chófer. En la novela, tanto la clarificación explícita de la directora de la cárcel, Verónica Carranza—“están totalmente decididos a fusilar mañana a trece mujeres y a cuarenta y tres hombres [...] esta vez quieren un buen escarmiento [...] querían veinte por cada muerto de Talavera, y no se va a cumplir a cifra” (171)—, como la inclusión de la figura de Franco en la novela, contemplando ocho días después del fusilamiento del grupo que “aún no se había dado el ‘visto bueno’ que debía anteceder a las ejecuciones” (214) representan la manera en la cual el régimen franquista emplea la ley para propagar un sistema de violencia que sostiene el poder del mismo estado. El carácter total de este abuso, a causa de ser tanto “law-making” como “law-preserving”, siguiendo los términos de

Benjamin, es lo que asegura la confianza del comisario Roux al declararle a Pilar que “si ahora mismo te sacamos de esta casa y te disipas en el aire nadie, absolutamente nadie, va a preguntar por tu desaparición, y si preguntan, ¿adivinas con qué se van a encontrar? Se van a encontrar con bocas cerradas y miradas de resignación” (50). Muestra la misma seguridad cuando explica que si su plan de drogar y violar a Ana no hubiera sido interrumpido por casualidad por la entrada de una guardia en el cuarto, “podía haberlo hecho y nadie le hubiese dicho nada” (153). Como representante de un sistema que emana violencia propagada por la misma ley, Roux puede ejercer la violencia para cometer una serie de abusos de forma ilimitada. Críticamente, las “bocas cerradas y miradas de resignación” (50) de posibles testigos ocupan un papel clave en la propagación de la violencia porque crean un silencio que se convierte en cómplice de varios abusos.

Sin embargo, la novela destaca que aunque el ambiente dominante durante la posguerra se caracteriza por el terror y la represión total, también representa de una manera contundente que hay algunos individuos que ocupan un espacio limítrofe dentro del sistema, que sí escapan el silencio y que presentan una existencia en los márgenes del control social: las figuras infantiles de Suso, Tino y Quique. De manera similar a la mirada infantil de Moncho en “La lengua de las mariposas” y la de Nino en *El lector de Julio Verne*, Suso, Tino y Quique presentan una mirada infantil que es omnipresente a lo largo de *Las trece rosas*. Como niños, los tres pasan sus días andando por Madrid y es su juventud lo que les permite funcionar por fuera del sistema de constante vigilancia hasta cierto punto—sus exploraciones, aventuras y paseos no dejan de ser nada fuera de lo normal para tres muchachos de su edad. Sin embargo, sus miradas infantiles siempre perciben lo que muchos adultos silencian a causa del régimen de represión. Son Suso y Tino los que explícitamente reparan en las condiciones brutales de las cárceles: “—¡Qué delgado es el condenado! —Parece un lagarto desteñido” (53), y son ellos los testigos del hecho de que hay

“un niño muerto... perdón, dos [dentro del camión de la cárcel]” (98). Por lo tanto, el único punto en la novela en el que el efecto del carácter “law-making” y “law-preserving” de la violencia del estado demuestra un retraso es a través de la mirada infantil. Suso y Tino, a sus trece años, son más jóvenes que la menor de las trece chicas, y aunque es indudable que ellos también están expuestos a los mismos riesgos que cualquier miembro de la sociedad sospechoso de estar contra el régimen, es su niñez la que les permite—en ciertos momentos—ocupar un espacio limítrofe de observación del empleo de la violencia total del régimen.

El hecho de que las apariciones de Suso, Tino y Quique frecuentemente coinciden con las apariciones de Muma, el perro fiel que pierde un amo después de otro a causa de las desapariciones, que eran un asunto característico de la represión durante la posguerra, es especialmente significativo porque esta presencia animal, de manera paralela a la presencia infantil, también presenta un espacio limítrofe dentro de una sociedad dominada por la violencia. Suso identifica a Muma como un ejemplo de resistencia y cuando Tino está a punto de llorar debido a que extraña a su madre muerta, Suso le avisa de que tiene que “toma[r] el ejemplo de Muma, no llores [...] no están los tiempos para llantos, los tiempos están para apretar los dientes y seguir andando” (58). La compañía y protección que Muma ofrece a los niños es indudablemente un símbolo de supervivencia pero la presencia animal también funciona como testigo de los crímenes cometidos por el régimen. Muma es el único ser presente (salvo los guardias, los perpetradores de la violencia) cuando las trece jóvenes salen de la cárcel al camión que las llevará a su muerte. La descripción de que el perro “las conocía a todas [...] a todas las había visto y las había oído [...] Pero ahora Muma las notaba muy cambiadas y hasta creía que tenían otro olor, más agrio, quizá y más desalentador” (187) enfatiza que Muma es quien acompaña a las jóvenes hasta sus momentos

finales; sólo una presencia animal podría ser ignorada (y por lo tanto, tácitamente permitida) en el momento más definitivo de la manifestación de la violencia del régimen: el fusilamiento.

La declaración de Julia al principio de la novela en el entierro de una de sus hermanas — “a un entierro basta con que acuda un buen amigo, en representación de todos los buenos amigos que pudieron ser y no fueron. A veces basta con que asista un perro” (75)—subraya la presencia clave de Muma en los últimos momentos de vida de las chicas; Muma es testigo pero también representante de todos los otros que aman a las jóvenes pero que no pueden estar presentes con ellas en sus últimos segundos. Dentro de un sistema caracterizado por la violencia propagada por la ley, las únicas presencias que tienen una remota posibilidad de ocupar un espacio limítrofe que permite ser testigo de los abusos del estado son las presencias infantiles o, como Muma representa, animales.

Además, es importante notar que no se organiza un entierro para las jóvenes, y los únicos que logran llevar a cabo una ceremonia en los días que inmediatamente siguen al fusilamiento son figuras infantiles: Quique trata de encontrar las tumbas de sus padres pero sus esfuerzos no tienen éxito, pero Juan, uno de los hermanos de Ana consigue descubrir dónde habían enterrado los guardianes a su hermana, y coge una madera que encuentra en el suelo y escribe: “Aquí yace Ana, muerta el 5 de agosto de 1939, viva en nuestro recuerdo” (213). El acto de identificar el lugar del descanso final de su hermana es clave, porque al marcar su tumba Juan está afirmando tanto la vida como la muerte de Ana y está combatiendo la meta del sistema franquista: borrar a Ana, como a las otras doce ‘rosas’ de la historia oficial. Una de las últimas imágenes que la novela describe es la exhumación de la tumba de las jóvenes y la identificación de sus restos mortales a través de índices como las mariposas en los zapatos de Dionisia. Ubicando esta acción en el año 1949, “cuando las trece ya llevaban una década bajo tierra” la novela pone de relieve que “las familias

fueron invitadas a hacerse cargo de los cadáveres para que reposasen en tumbas con nombre” (229). El acto de reposición e identificación de los cadáveres está intrínsecamente conectado con la intención de combatir el intento de borrar a individuos de la historia y enfatizar la importancia de la memoria. Como Ferrándiz arguye, “digging up mass graves is literally ‘excavating memory’” (7) y el acto de exhumación combate el silencio del olvido que es una parte integral del carácter “law-making” y “law-preserving” de la violencia. El antropólogo destaca que “as a sophisticated instrument of terror, [mass] grave[s] [are] intended to bury the social memory of violence and thus to strengthen the fear-based regimes of the perpetrators, which can survive for decades” (7). Ferrándiz añade que las investigaciones históricas más recientes concluyen que las tropas del régimen franquista ejecutaron entre 70.000 y 100.000 individuos durante y después de la Guerra Civil y críticamente distingue:

To be sure, vengeful violence was perpetrated by both sides during the Civil War [...] yet while many of the numerous war victims on the winning side, including those illegally executed by Republicans, either by irregular troops or by popular tribunals, were in due course named, located, exhumed and commemorated during the first years of Franco’s dictatorship, the corpses of many of the defeated still lie in unmarked graves by roadsides, cemeteries and battlefields. (8)

Por lo tanto, aunque más de un década después de la muerte de las jóvenes es representado como posible en la novela, la única presencia que puede intentar—y en uno de los dos casos también lograr—un proyecto de identificación y afirmación de identidad en los días que inmediatamente siguen al fusilamiento es una presencia infantil. Por lo tanto, es la mirada infantil lo que se expresa contra el olvido que la violencia del régimen franquista intenta propagar. La famosa línea de la carta de Julia Conesa, “que mi nombre no se borre en la historia” (que es

frecuentemente adaptada para precisar “de la historia”) es descrita en la novela como el producto de una joven que, junto con sus doce amigas, “parecían escolares haciendo sus deberes” (Ferrero 180). Por consiguiente, *Las trece rosas* enfatiza el potencial latente de la infancia y de la adolescencia para llevar a cabo lo que Benjamin identifica en su visión del Ángel de la Historia:

A Klee painting named Angelus Novus shows an angel looking as though he is about to move away from something he is fixedly contemplating. His eyes are staring, his mouth is open, his wings are spread. This is how one pictures the angel of history. His face is turned toward the past. Where we perceive a chain of events, he sees one single catastrophe which keeps piling wreckage upon wreckage and hurls it in front of his feet. The angel would like to stay, awaken the dead, and make whole what has been smashed. But a storm is blowing from Paradise; it has caught in his wings with such violence that the angel can no longer close them. The storm irresistibly propels him into the future to which his back is turned, while the pile of debris before him grows skyward. This storm is what we call progress. (“On the Concept of History” 404)

Las acciones de Juan y Quique de marcar las tumbas de su hermana y su madre, respectivamente, representan sus intentos de “make whole what has been smashed” (404) y de afirmar su presencia y existencia en el mundo. Sin embargo, de estos dos intentos, sólo el de Juan tiene éxito, ya que Quique no es capaz de encontrar la tumba ni de su madre ni de su padre; como huérfano, la situación de Quique es la más precaria posible dentro del régimen de la represión. La respuesta que consigue cuando pregunta a un brigada de la Guardia Civil por las tumbas de sus padres indica la discriminación hacia los huérfanos de padres republicanos, la cual es indicativa del tratamiento que muchos niños recibieron en la realidad. El brigada revela lo que sus abuelos tratan

de esconder, que sus padres han sido fusilados y luego añade “Y si tú te has salvado es porque aún no tienes dieciséis años. Los males hay que extirparlos de raíz” (Ferrero 215). Quique puede vivir bajo la protección de su infancia, pero nunca será inmune al abuso de los otros que forman parte del orden establecido por el estado franquista.

El arco narrativo de *Las trece rosas* continúa después de la muerte de las jóvenes y ofrece al lector una visión del futuro de los seres queridos de las chicas, planteando la cuestión de cómo el trauma y la memoria se convierte en una parte omnipresente de la conciencia de los familiares y novios de las jóvenes. El establecimiento de la visión de los seres queridos de las chicas en el plano narrativo está intrínsecamente conectado con la problemática de la memoria que Jo Labanyi concretiza en su pregunta muy pertinente tanto en España como en cualquier otro país que ha pasado por un conflicto interno violento: “What does a society [...] do with the ghosts of the past?” (65). Enfocándose en la llamada Transición española, hacia el momento de publicación de su ensayo en el 2000, Labanyi identifica tres posibles opciones en cuanto a la problemática de qué hacer con las fantasmas del pasado. La primera es “refuse to see them or shut them out” (65), y la autora nota que esta opción es frecuentemente lo que los discursos oficiales de los Estados escogen hacer. La segunda opción identificada por Labanyi es “cling to [the ghosts of the past] obsessively through the pathological process of introjection that Freud called melancholia, allowing the past to take over the present and convert it into a ‘living death’” (65).

La representación en la novela de la reacción de la madre de Virtudes a la muerte de su hija demuestra una gran congruencia con lo que Freud nombra melancolía; el psicoanalista explica que mientras “mourning is commonly the reaction to the loss of a beloved person or an abstraction taking the place of the person, such as fatherland, freedom, and ideal and so on” (203), en ciertos individuos que Freud teoriza tienen una disposición patológica, “melancholia appears

in the place of mourning” (203). Concretamente, Freud establece que la melancolía es “characterized by a profoundly painful depression, a loss of interest in the outside world, the loss of the ability to love, the inhibition of any kind of performance and a reduction in the sense of self” (204). Además, el psicoanalista clarifica que la distinción principal entre el duelo y la melancolía es que el duelo “displays the same traits [as melancholia] apart from one: the disorder of self-esteem is absent” (204). Después de la muerte de su hija en manos del régimen franquista, la madre de Virtudes va a la cárcel cada día y pasa las tardes mirando por la ventana de la enfermería, desde donde se podía ver la tapia del cementerio. La descripción de la figura de la madre que “allí [...] lloraba sin lágrimas [...] ni siquiera pedía una silla; permanecía de pie, sin apenas cambiar de postura, con la cara proyectada hacia los eriales, y llegaba a perder la noción del tiempo” (Ferrero 217) presenta los síntomas de la noción freudiana de la melancolía. Ella ha perdido cualquier tipo de interés en el mundo de afuera, y como Labanyi destaca, el pasado ha conquistado el presente y lo ha convertido en una especie de “living death” (65). Aunque la novela representa esta opción, reafirmando como lógicamente posible, la caracterización de la madre de Virtudes es la de una mujer que está al límite de la locura.

Sin embargo, *Las 13 rosas* también ofrece otra alternativa a través de la caracterización del adulto Benjamín, el novio de Avelina. El penúltimo capítulo de la novela tiene su nombre y cuenta la historia de sus pensamientos internos en una estación de metro en Madrid, un espacio transitorio pero al mismo tiempo una realidad duradera y concreta de la ciudad. El cambio de perspectiva de la narración en estos últimos dos capítulos es clave para la cuestión de la memoria tanto en el plano personal, en consideración de los pensamientos que se repiten en la mente de Benjamín cuando está pensando en Avelina, como en el plano colectivo, porque hasta cierto punto Benjamín representa todos los que han perdido una novia o un ser querido durante o después

de la Guerra Civil. La visión de Benjamín es muy distinta a la visión de la madre de Virtudes; tanto cuando “Avelina y sus amigas llevan ausentes seis años” (Ferrero 222) como cuando “las trece ya llevaban una década bajo tierra” (229) Benjamín, poeta y profesor adulto que nunca se casó, sigue pensando en Avelina y siempre asocia la imagen de la luna con su querida Avelina. Al pensar en su novia fallecida y mirar la luna, Benjamín “piensa que [...] la gente vive en una noche que no cesa y en la que hay dos lunas. Una la que se ve en el cielo y otra la interior, que es siempre una luna melancólica” (222). Sin embargo, el sentimiento de melancolía que Benjamín siente no es la misma melancolía freudiana que lleva a la madre de Virtudes a la locura; como poeta y profesor Benjamín mantiene una conexión esencial con “the outside world” y no presenta an “inhibition of any kind of performance” (Freud 204).

La melancolía que Benjamín siente en momentos como cuando mira la luna y piensa en Avelina se inclina hacia el concepto de melancolía benjaminiano del Ángel de la Historia; al escribir sus poemas, que frecuentemente recuerdan a Avelina, Benjamín está asegurando que su nombre no se borre ni de su memoria personal, ni de la historia. A su propia manera, Benjamín está “mak[ing] whole what has been smashed” (“On the Concept of History” 404). Por lo tanto, en términos freudianos lo que Benjamín presenta se puede identificar como duelo; como Labanyi explica, “mourning differs from melancholia in that it allows one to lay the ghosts of the past to rest by, precisely, acknowledging them as past” (65). Esta solución le permite a Benjamín lograr, hasta cierto punto, una especie de equilibrio que le ayuda a no cruzar la frontera de la locura al mismo tiempo que asegura que sus recuerdos de Avelina no caigan en el olvido; y la representación de este posible equilibrio en *Las trece rosas* es muy pertinente no sólo en el microcosmos del plano personal, sino también en el macrocosmos de la nación y la pregunta que

Labanyi propone de “What does a society – in particular, Spanish society of the transition and since – do with history; that is, what does it do with the ghosts of the past?” (65).

La tercera alternativa que Labanyi delinea es la más congruente con la postura que el novio de Avelina adopta; lo que Benjamín esencialmente hace es “offer[s] [the ghost] habitation in order to acknowledge [its] presence” (65). Al guardar la memoria de Avelina en su escritura y en sus pensamientos, Benjamín atraviesa el proceso de la tercera opción que Labanyi propone, describiéndola como “accepting the past as past [which is] an acknowledgement of history that allows one to live with its traces” (65). Las huellas del papel formativo que Avelina tuvo en la vida de Benjamín son constantemente representadas a lo largo de los últimos dos capítulos de la novela, la sección centrada en este personaje masculino. Descripciones como “[Benjamín] sentía la ciudad llena de Avelina, de su misma ausencia” (Ferrero 225), “[Benjamín] pensaba en la naturaleza de los fantasmas, que eran siempre fantasmas del deseo” (232) enfatizan que hay una abundancia de momentos que pertenecen a lo que Jacques Derrida identifica como el espacio virtual de la espectralidad, o sea, “the past as that which is not and yet is there – or rather, here” (11). La presencia de Avelina al lado de Benjamín – una presencia que nunca pudiera ser física o viva – puede ser conceptualizada como perteneciente a “the new philosophical category of being [of] ‘hauntology’” que Derrida identifica (11) y Labanyi explica como “the traces of those who have not been allowed to leave a trace” (66). Dentro del estado franquista y la represión que caracterizaba al régimen, han matado a Avelina, pero las huellas de lo que ella “escribía, pensaba y soñaba” (Ferrero 231) permanecen con Benjamín, quien lleva a cabo lo que Derrida propone en *Spectres of Marx*: “grant [ghosts] the right [...] to [...] a hospitable memory [...] out of a concern for justice” (175).

La acción de ofrecer un espacio a los espectros, un proyecto representado por el personaje de Benjamín en *Las trece rosas* como continuación a través de los años, demuestra una semejanza clave con el propósito del Ángel de la Historia de Walter Benjamin de recapturar lo que se ha dejado atrás en el pasado e irremediablemente retorna. La melancolía benjaminiana que el novio de Avelina demuestra es el mecanismo a través del cual él se relaciona con su querida años después de su muerte; su proyecto de recordarla y escribir poemas basados en memorias de recuerdos que pasaron juntos es esencialmente el mismo proyecto del historiador coleccionista o *bricoleur* que Walter Benjamin describe. Como Labanyi explica, “[Walter Benjamin’s historian] rummages around in the debris or litter left by the past, and reassembles the fragments in a new ‘constellation’ that permits the articulation of that which has been left unvoiced” (69).

En el caso del protagonista de los últimos dos capítulos de la novela, el proceso de construir una nueva ‘constelación’ se localiza en la manera en la cual el novio de Avelina puede ver a la chica que él ama y a sus amigas en los rostros y las figuras de otras chicas que lo rodean en la vida cotidiana. Benjamín frecuentemente nota observaciones como “junto a las cabinas de teléfonos había muchas chicas y más de la mitad eran de la edad de la Mulata [Avelina] y sus amigas cuando fueron ejecutadas” (Ferrero 230), “se hallaba frente al inmueble en el que había vivido Blanca cuando vio a una muchacha de cara tan lunar como la de Julia que le sonreía antes de desaparecer entre la gente” (230) y “el andén empezó a llenarse de viajeros [...] fue entonces cuando creyó que dos de las trece volvían a pulular a su alrededor” (230). Su capacidad de localizar los recuerdos de Avelina y sus amigas en el presente—en otras adolescentes—demuestra que en su caso, el pasado no controla el presente al punto de hacer su vida incontrolable. Lo que Benjamín sí sigue es un esquema que Derrida describe como el reconocimiento de los espectros. Según la definición del filósofo, a los espectros no les han permitido dejar sus huellas; las víctimas de la historia vuelven

a pedir reparación—en vez borrar sus nombres, piden que se las honre—y esto lo que la novela de Jesús Ferrero logra al asegurarse que los nombres de las trece jóvenes verdaderamente no sean borrados de la literatura y de la historia.

2.2 *Las 13 rosas* (2007) de Emilio Martínez Lázaro

El proyecto de Martínez Lázaro se puede clasificar como una película de ficción histórica biográfica o como un ‘docudrama’; la obra incluye muchos detalles históricos y la nota al final de la película enfatiza que “los documentos y cartas citados en la película están históricamente contrastados” (1:59:17). Carlos Fonseca, el autor del libro de investigación histórica con el mismo título que la película, sirvió como el consultor histórico de la película. Sin embargo, hay elementos de la película que tienen su origen en otras fuentes (40). Por ejemplo, la escena en la cual las mujeres se cambian camisas y cinturones en un acto de solidaridad minutos antes de su fusilamiento es una invención artística por parte de Jesús Ferrero en la novela que Martínez Lázaro escogió representar en la película. Deveny arguye que el filme constituye un ejemplo del concepto de “historiophoty” de Hayden White: the “representation of history and our thoughts about it in visual images and written discourse” (1193). El concepto de “historiophoty” es clave porque forma parte del argumento más amplio de White de que el cine “[is] capable of telling us things about referents that are both different from what can be told in verbal discourse and also of a kind that can only be told by means of visual images” (1193). El carácter emotivo de las imágenes visuales es especialmente impactante en los primeros minutos de la película, a través de las transiciones de imágenes estáticas al estilo de un álbum de fotos a imágenes dinámicas en color. Este juego de montaje establece una relación entre el pasado y el presente desde los primeros segundos de la película, una relación que es clave en el discurso sobre la importancia de la memoria.

Además, la banda sonora muy marcada de *Las 13 rosas* también contribuye significativamente en el desarrollo de un sentimiento de simpatía en el espectador, como explica Pierre Sorlin:

Emotion and sensitivity, which are central to social relationships cannot but briefly [...] be expressed on paper, whereas films, by mixing sounds and pictures, by creating a highly emotional rhythm or editing, merge the spectators inside what is happening and get them to participate in the (supposed) feelings of the screened people. (49)

El uso de imágenes y sonidos dentro de un montaje emotivo es pertinente en la mayoría de las escenas de la película, pero sobre todo en la escena de la iglesia, cuando cada una de las trece jóvenes está escribiendo su última carta a la familia.

Varios elementos de la película—como la elección de qué detalles históricos incluir y cuáles no representar, el carácter emotivo de muchas de las escenas y la inclusión de varias canciones a lo largo de la película—han sido precisamente criticados por ser demasiado melodramáticos. Sin embargo, es importante tener en cuenta la pregunta retórica que Martínez Lázaro plantea:

¿Deberá nuestra historia ser primordialmente la denuncia de un hecho histórico, de un terrible, arbitrario y cruel acto de venganza ejercido por unos vencedores arrogantes sobre trece muchachas inocentes, o más bien deberemos esperar que, en todo caso, la denuncia caiga por su peso al reinventar y hacer vivir en la pantalla los últimos días de las chicas, con su juventud recién estrenada, sus proyectos e ilusiones, sus primeros amores, su idealismo combativo y su valor cívico y personal? Dicho de otra manera: ¿vamos a centrar la película en los hechos

históricos, o en los personajes? Sin duda, la segunda opción es la buena. (citado en *ABC Guionistas* 1)

Al elegir un enfoque al nivel de los personajes, Martínez Lázaro también emplea una estrategia efectiva para representar una variedad de situaciones distintas; esencialmente la película contiene cinco planos narrativos, cada uno perteneciente a la historia de una de las jóvenes—Julia, Adelina, Blanca, Virtudes y Carmen. De esta manera la película logra pintar una muestra bastante representativa de la experiencia del fin de la guerra por los que no están del lado de los vencedores al mismo tiempo que refleja el hecho de que cada individuo tenía sus propias circunstancias. También hay un número de escenas en las cuales se introducen otros personajes de manera periférica pero sin embargo importante, como en el caso de Trinidad, una de las hermanas de Julia. Trinidad simboliza todas las mujeres que tenían a sus maridos en un campo de concentración. Como explica Fonseca, en una época en la que el papel de la mujer estaba subordinado al hombre, el estigma social de tener a sus maridos presos aún era más gravoso para ellas porque eran excluidas socialmente, sin recursos y con niños a los que alimentar (134).

El marco histórico de la película queda establecido desde el primer momento del diálogo, cuando Carmen y Virtudes están tratando de motivar a un público para resistir y seguir la lucha, aludiendo a la proximidad de una guerra europea y a la esperanza de tener el apoyo de naciones como Inglaterra en la lucha contra regímenes fascistas. La réplica que una señora del público le hace a Carmen, de que está cansada de la guerra y el sufrimiento, establece la dicotomía entre seguir luchando por la causa y un sentido de desencanto que caracterizaba estos últimos momentos de la guerra. La miseria del hambre es uno de los primeros acontecimientos que se establecen en la película, dentro del plano narrativo de Julia y Adelina que están dando de comer a un grupo de niños en el Círculo Aida Lafuente, una organización ligada a las JSU, la organización principal de

la cual algunas de las trece chicas formaban parte. El sentido de urgencia y peligro es presagiado por la advertencia de Teo, y el hecho de que una niña no quiera partir de la mesa a pesar de la alarma aérea porque no quiere perder su oportunidad de comer sirve para mostrar la gravedad de la situación. Esa misma gravedad también se representa en el momento en que Adelina trata de advertir a Julia y a todos los niños de que el pan que ha sido repartido por los aviones está envenenado, pero nadie le hace caso, y aún más, la propia Adelina se pone a comer el pan desesperadamente.

El sentido de tensión y peligro se establece a través de la intersección de los cinco planos narrativos. Es importante tener en cuenta que la Ley de Responsabilidades Políticas del 9 de febrero de 1939 había declarado que aquellos que hubiesen militado en partidos o sindicatos republicanos antes de la guerra habían cometido un delito. Como Barrenetxea Marañón pone de relieve, la tensión en las calles dentro del nuevo orden en España es palpable en la escena en la que Virtudes pregunta a un militar de la columna en retirada si las puede llevar en la parte trasera de su camión (12). Alarmada, Carmen se niega a seguirla y Virtudes le responde: “¿Qué quieres? ¿Qué nos maten a todos?” (4:54). A lo largo de la película, el sentido de tensión sigue aumentando hasta el clímax del momento del fusilamiento. Julia, Teo, y Adelina consideran cómo organizarse para una posible vida clandestina en el extranjero aunque Teo declara con urgencia “ninguno de nosotros no sabe que es trabajar en la clandestina” (10:06). Esta escena es indicativa de una posibilidad que sí se ha materializado para algunos individuos en la época, pero también sirve para representar muchas otras conversaciones casi iguales que nunca se realizaron, como fue el caso de Julia y sus amigos.

La película pone de relieve el carácter “law-making” y “law-preserving” de la violencia de una manera similar a la novela de Jesús Ferrero. El sentido de peligro y tensión es tal vez lo más

potentemente representado en la escena en una plaza cuando aparece un vehículo con varios falangistas que descienden armados. Al verlos, la gente presente en la plaza, por miedo, alza el brazo y grita “¡Arriba España!” (16:16), todos salvo un anciano y su esposa. Uno de los falangistas le pregunta agresivamente “¿Y tú qué? ¿No sabes saludar?” (16:40) y no duda en golpearlo. Tanto esta escena como el momento en que el padre de Adelina, Jacinto, comunica a sus tropas que han dejado de ser guardias, y la declaración de Perico de que “en estos tiempos sin uniforme no eres nadie” (35:30) afirman que dentro del nuevo orden, el estatus de afinidad con el nuevo régimen es lo único que es importante.

La escena en la que se muestra a Julia en su trabajo como cobradora de tranvías refleja las palabras de Paloma Aguilar quien afirma que dentro del nuevo régimen “no hay indulgencia para el vencido” (83). Julia recibe comentarios como “¿Roja, porque no quedarías en casa?” (22:42) y “Si tanto le gusta Rusia, que se vaya” (22:48). Las escenas del tranvía pasando por Madrid también enfatizan la velocidad de la extensión del poder de Franco a través de la propagación del sistema de violencia—la máquina de la escenografía franquista está en plena instalación por todas partes, más prominente en la imagen de la tribuna principal en la que Franco presidirá el desfile de la victoria, donde se lee “Una, grande y libre”. Sin embargo, esta imagen no sería tan escalofriante sin el sonido del anuncio de la radio que dice “Españoles, alerta, no todos los enemigos de España han conseguido escapar. La obligación de cada español es la de denunciar donde se esconden” (25:12). Por lo tanto, el hecho de que la propia suegra de Manuela denuncia a Juan refleja que como Barrenetxea Marañoñ subraya, en un tiempo de odios personales, de denuncias y de silencio, la victoria del franquismo supuso que cualquiera podía ser acusado de simpatías republicanas (14). Fonseca describe el Madrid de la época como “una enorme cárcel en la que se perseguía con inquina al derrotado” (63). Dentro del propósito de ‘limpiar’ la Nueva España de lo que el régimen

franquista veía como elementos discordantes, no habría perdón y el carácter “law-making” y “law-preserving” de la violencia representaba una herramienta clave para la propagación de la violencia.

La injusticia del nuevo orden es más potentemente enfatizada en la representación del juicio de las trece ‘rosas’, que es representado en la película como en la novela de Jesús Ferrero: es una farsa total; la farsa de la ‘justicia’ franquista. Se cita el Código de Justicia Militar en relación con la acusación de que los acusados han actuado en contra del estado y además, son culpables por el asesinato del comandante de la Guardia Civil e Inspector de Policía Militar Issac Gabaldón Irurzún que fue tiroteado junto con su hija de 18 años y su conductor. Bajo el régimen franquista, el castigo es sobre todo un castigo ejemplar en contra de la figura de “la roja” que era vista como un virus maligno que era necesario extirpar a causa de ser la antítesis del modelo franquista predominante de mujer-madre. Como sostiene Mercedes de Grado:

[En cuanto terminó la guerra] tratando de recuperar la gloria imperial, Franco trato de implantar una política pronatalista impregnada de un catolicismo a ultranza con tintes mesiánicos [...] el aumento de la población volvería a colocar al país en una posición hegemónica, para lo cual el crecimiento natalicio uno de los objetivos del régimen. Para ello fue menester promover y volver a instaurar la figura de la ‘perfecta casada’ y ‘ángel de la casa’. (24)

Notablemente, el personaje más asociado a la maternidad - Blanca - ocupa una importancia más crítica en la película que la que se le da en la novela de Jesús Ferrero; su caracterización se logra a través de dos facetas claves: primero, como mujer católica de derechas y segundo, como madre. Unas de sus primeras acciones en la película es sacar las imágenes religiosas de su armario, lógicamente debido a la política anticlerical de la II República. Sin embargo, cuando Blanca se entera de la situación crítica de su amigo Juan, que es un militante comunista, no duda en darle

dinero para ayudarlo a huir de España. Blanca siempre es definida en función de sus esfuerzos como madre: siempre es muy cariñosa con su hijo Enrique, le enseña mucho sobre música, practica francés con él, y lo que es más crucial, su carta constituye el cierre de la película. Su voz comienza en *off* y progresa hasta que la audiencia puede verla en primer plano, dando voz y vida a lo que ella ha escrito antes de su muerte. El mensaje que Blanca comparte con su hijo es:

Que seas muy bueno, que quieras a todos, que nunca guardes rencor a los que mataron a tus padres. Eso nunca. Las personas buenas no guardan rencor y tú tienes que ser un hombre bueno. Trabajador. Enrique, que no se te borre nunca el recuerdo de tus padres. (2:02:59)

Muy similar al deseo final de Julia de que su nombre no se borre de la historia, la instrucción que Blanca deja a su hijo sí puede ser interpretada como un mensaje que contiene un elemento conciliador, porque Blanca denuncia el rencor. Sin embargo, Blanca también denuncia el olvido y el acto de borrar los acontecimientos de la memoria. Este consejo final es muy congruente con sus acciones previas a lo largo de la película, como por ejemplo el momento en que ella toma una posición firme en la cárcel de las Ventas y se niega a cantar el himno falangista obligatorio en un acto de resistencia al hecho de que, como Virtudes explica, “se ha muerto otro niño... cada día muere uno, y no muere de enfermedad” (1:28:55). Por lo tanto, el hecho de que no sea sólo Julia quien denuncia el olvido en su carta final—el personaje que demuestra el compromiso político más desarrollado de todas—es verdaderamente impactante, sobre todo si tenemos en cuenta la manera tan marcada y categórica con la que Blanca expresa dicha denuncia. A lo largo de la película, las acciones de Julia, Adelina, Carmen, Virtudes, y las otras jóvenes están intrínsecamente conectadas con su dedicación a la causa política; por el contrario, Blanca considera cada situación desde un punto de vista moral y una perspectiva ética; cuando su amigo

Juan está en peligro, Blanca lo ayuda inmediatamente a pesar del hecho de que ella ocupa una posición política opuesta a la suya. Esta capacidad convierte a Blanca en una especie de brújula moral dentro de la película, que también sirve para reflejar que en esta época compleja no todo era completamente blanco o completamente negro.

El momento del fusilamiento es una de las escenas en que Martínez Lázaro eligió aplicar una “solución elíptica que insinúa más que dejan ver los horrores” (citado en *ABC Guionistas* 1). Notablemente, las figuras infantiles de Simón y Quique siempre representan el recurso a través del cual se logran las soluciones elípticas. Al principio de la película los dos niños juegan con un obús, que sirve para reflejar el peligro inminente, a pesar del hecho de que la guerra técnicamente había terminado. Esta escena también enfatiza como los niños se relacionan a un sentido de masculinidad – como lo único que ven alrededor de ellos es violencia, equiparan la masculinidad, algo que por los dos niños es muy deseado, con la violencia. En una simetría perfecta, al fin de la película esencialmente imitan lo que ven, recreando como en un juego un fusilamiento que reemplaza la representación visual del fusilamiento implícito de las trece ‘rosas’. Esta escena final tan impactante enfatiza la importancia de denunciar el olvido a través de cualquier modo de comunicación posible; el hijo de Blanca tiene la carta de su madre, pero muchos otros, tanto dentro de España como fuera, tanto los vivos de aquella época como los de subsiguientes generaciones, tal vez no tendrán acceso de primera mano a cartas como la de Blanca, subrayando la importancia de obras como la película de Emilio Martínez Lázaro y la novela de Jesús Ferrero como potenciales partes del esfuerzo del historiador benjaminiano que mira hacia atrás con el deseo de reparar lo que ha sido destruido: no es sólo un bando político lo que importa, sino la posición ética que desafía toda la violencia impositora del estado franquista.

Capítulo 3: La representación del exilio por causa de la guerra en *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor y en *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino

3.1 Contexto histórico

Aunque el término “guerra civil” frecuentemente evoca imágenes de un conflicto aislado interno, las complejidades del caso de la Guerra Civil Española presentan una conexión internacional clave, y no sólo a través de las conocidas Brigadas Internacionales compuestas por voluntarios extranjeros de 54 países distintos (Castells 108), sino por la conexión transatlántica de los niños evacuados a diferentes países de Europa y América Latina que apoyaron la causa republicana. El presente capítulo analizará la relación entre el exilio por causa de la guerra y la infancia en los documentales *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor y *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino. La obra de Juan Pablo Villaseñor presenta el caso de 456 niños españoles que fueron evacuados a la ciudad de Morelia en México y el proyecto de Jaime Camino exhibe el caso de casi 3.000 niños que fueron evacuados a la Unión Soviética. La evacuación de estos niños españoles era parte de un proyecto más grande de exilio de niños que ocurrió durante el periodo de la guerra en el que se evacuaron de España 34.037 niños a varias destinaciones (Alcalá 21). El contexto histórico de este fenómeno es clave para el entendimiento de la situación que vivía España desde 1936, caracterizada por la represión, los bombardeos, el hambre y la enfermedad.

Desde el comienzo del conflicto, el gobierno republicano se planteó la posibilidad de evacuar a los niños a países aliados o neutrales para alejarlos de los escenarios bélicos. Sin embargo, el bombardeo de Guernica, el ataque aéreo realizado el 26 de abril de 1937 por el escuadrón Legión Condor de la Luftwaffe y la *Aviazione Legionaria* contra la población de la

localidad, representó el punto definitivo para los planes del gobierno republicano con respeto a la evacuación de los niños. Este ataque fue el primer bombardeo de la historia en que una población civil fue atacada con el aparente propósito de producir su destrucción total (12). Como describe Steer, el bombardeo de Guernica fue “undoubtedly the most elaborate attack upon the civilian population staged in Europe since the Great War, and more concentrated than any of their experiences in that holocaust” (258). El grado total de destrucción que fue deseado—y logrado—por los alemanes que colaboraron con el levantamiento de Franco queda claro en la declaración que Hermann Goering, el entonces mariscal de la Luftwaffe, hizo años después, en los juicios de Nuremberg: “La Guerra Civil Española dio una oportunidad de poner a prueba a mi joven fuerza aérea, así como para que mis hombres adquirieran experiencia” (Alcalá 12). La destrucción total que resultó del bombardeo de Guernica se ha convertido en un símbolo de los horrores de la guerra para todo el mundo, inspirando también a Picasso su famoso cuadro, *Guernica* (1937). El horror del bombardeo de Guernica funcionó como una especie de catalizador para los planes de la evacuación de los niños. Si antes del bombardeo la cercanía de los niños a escenarios bélicos traumatizantes constituía un temor para la población republicana, después del bombardeo de Guernica fue un hecho perentorio el protegerlos de una muerte segura.

Cuando el gobierno republicano tomó esta decisión, creía que ganaría la guerra y los niños tarde o temprano regresarían, pero fue todo lo contrario y como declara Alcalá, “Si [los niños] en un primer momento se marcharon como evacuados, al perder la guerra se convirtieron en exiliados políticos” (20). Los países que acogieron a niños españoles fueron Inglaterra, la Unión Soviética, México, Francia, Bélgica, Suiza, Dinamarca, Holanda, Suecia y Noruega. A Inglaterra llegaron cerca de 4.000 niños y en 1939 solo quedaban 420. A Dinamarca llegaron 100, a Suiza 450, a Bélgica llegaron 5.000 y a finales de 1939 habían regresado cerca de 4.000. La Unión Soviética

acogió a 2.967 niños pero no se puede dar una cifra exacta de los que regresaron (22). Como en 1941 Alemania atacó la Unión Soviética, los niños tuvieron que ser evacuados una vez más a países simpatizantes del régimen soviético, otros fueron incorporados al ejército soviético, hubo quienes ayudaron a la retaguardia y quienes murieron también (22).

3.2 *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor

A México llegaron 456 niños gracias a la solidaridad del presidente Lázaro Cárdenas con la república española. Este grupo se conoció como “los niños de Morelia” por la localidad a la que fueron. Las experiencias de exilio de algunos de ellos ya adultos constituyen el tema del documental de Juan Pablo Villaseñor. Cuando el director decidió realizar su proyecto cinematográfico en 2004, sólo seis de “Los niños de Morelia” todavía permanecían en la ciudad y contestaron al llamado del cineasta para contar su historia personal del exilio en México (Velazco 215). La representación de la infancia en el documental se logra desde el filtro de la memoria de los adultos a través de la cual éstos rememoran sus experiencias tanto desde sus últimos momentos antes de embarcar en Barcelona como después de su llegada al internado de México. Esta rememoración está conectada con el trauma del comienzo de la guerra y con la separación de sus familias. La búsqueda de una nueva identidad en *Los niños de Morelia* es representada a través de la superposición de seis actos distintos de narración individual, de la yuxtaposición de imágenes del pasado y el presente y de la constante repetición de sus testimonios sobre las dificultades legales de obtener la ciudadanía mexicana. Simbólicamente, este método tan multifacético de representar una aproximación a una experiencia tan complicada como la de estos niños es adecuado para transmitir la complejidad de este tipo de experiencia traumática, porque, como sostiene Slavoj Žižek, lo traumático no se puede capturar completamente de manera unidimensional (23). Todos

los testimonios de los entrevistados dan cuenta del conflicto de identidad que significó para ellos el cambio traumático a otro ambiente y cultura.

Como obra documental, el proyecto de Villaseñor representa una aproximación muy distinta a la representación de la infancia que ofrecen las creaciones literarias y cinematográficas de Manuel Rivas, Almudena Grandes, José Luis Cuerda, Jesús Ferrero y Emilio Martínez Lázaro. La narración del documental de Villaseñor y su entera composición se basa en los testimonios de seis “niños de Morelia”. En su libro *Less Than Nothing*, el filósofo Slavoj Žižek problematiza la expresión documental que intenta alimentar las representaciones “realistas” de los eventos traumáticos, localizando sus argumentos en una discusión específica de posibles documentales del Holocausto:

[...] when truth is too traumatic to be confronted directly, it can only be accepted in the guise of a fiction. Claude Lanzmann was right to say that if by chance he were to stumble upon some documentary footage showing the actual murder of inmates in Auschwitz, he would destroy it immediately. Such a documentary would be obscene, disrespectful towards the victims even. When considered this way, the pleasure of aesthetic fiction is not a simple form of escapism, but a mode of coping with traumatic memory – a survival mechanism. (23)

Sin embargo, es importante distinguir que el proyecto de Villaseñor no demuestra un interés por la recreación detallada de asuntos históricos centrales. Se enfoca más bien, en la representación de unas experiencias muy específicas del exilio por causa de la guerra y logra una exploración de estas experiencias a través del filtro de la memoria. *Los niños de Morelia* exhibe una representación de la infancia en el exilio desde la memoria de los adultos, explorando las consecuencias perdurables que dicha situación ha tenido en las vidas de los seis casos que delinea

la estructura del documental. Como plantea Susana Sabín-Fernández, la conexión entre la memoria y el trauma de la guerra civil ha sido uno de los temas más centrales y ubicuos tanto en los estudios históricos, cinematográficos, literarios y sociológicos como en el discurso público, especialmente después de la aprobación de la Ley de la Memoria Histórica en 2007 (29).

Es dentro de las complejidades de la problemática de la memoria que el documental de Villaseñor logra crear su propio espacio narrativo y por consiguiente reflejar que la memoria ocupa un papel clave en el sentido de la identidad de un individuo, como propone Maurice Halbwachs en su discusión de la memoria individual y la memoria colectiva. Sabín-Fernández explica que el sociólogo destaca que en muchos casos, un individuo no se acuerda solo, pero “often our assumed recollections have been borrowed from others” (31), creando una especie de memoria colectiva. La autora añade que Halbwachs también presenta una distinción entre la memoria histórica y la memoria autobiográfica, planteando que la memoria histórica depende de crónicas escritas, mientras que la historia autobiográfica depende del acto comunicativo entre individuos y presenta el riesgo de “fade with time unless it is periodically reinforced through contact with persons with whom one shared the experiences in the past” (citado en Sabín-Fernández 24). El acto del documental de Villaseñor de reunir a todos los ‘niños de Morelia’ que le fuera posible representa este tipo de contacto con otros miembros del grupo con quienes los protagonistas han compartido experiencias en el pasado.

Los seis “niños de Morelia” que dan su testimonio son Emeterio Payá Valera, José Rius Rodríguez, Acacio González Perujo, José Dobra Vázquez, Martina Benedet Gironés y Vicente Carrión Fos. Aunque cada uno de ellos esencialmente narra su propia historia, el documental también los ensambla por medio de superposiciones de estos seis actos distintos de narración individual. Aunque la mayoría de sus actos de dar testimonio ocurren en sus respectivas casas, los

entrevistados también están filmados en subgrupos en momentos en los cuales recuerdan memorias de juegos y actividades colectivas. El formato de las seis entrevistas largas esencialmente forma la base del documental y el uso de la entrevista en el documental está intrínsecamente asociado al papel de la memoria en la representación de la infancia desde la adultez. Una de las frases más frecuentes entre los entrevistados es “Me recuerdo que...” (2:05, 3:25, 8:52, 13:07, 19:45, 30:12, 1:19:08) o “No me recuerdo...” (4:33, 8:13, 24:58). Las evocaciones íntimas y personales de los seis entrevistados tienen el doble papel de representar la importancia de tratar cada caso en el plano individual y de no generalizar; cada niño exiliado demuestra facetas distintas y complejas. Por ejemplo, es interesante notar que con respecto a una posible conexión con sus padres y otros familiares después de la guerra y la dictadura, cada uno de los entrevistados ha tenido sus propias dificultades.

El caso de Emeterio funciona como una metonimia para los miles de niños que tuvieron que conocer de nuevo a sus padres. En muchas instancias, la incongruencia entre una posible visión utópica de sus padres y la realidad, con la dificultad de establecer una conexión íntima después de tantos años, representaba una presión difícil de aguantar. La consecuencia del rencor por la separación también se puede observar en la narración de Rius, más fuertemente en su declaración de que: “A España no voy, tengo todos mis hijos aquí, [...] ¿pasarle a ellos lo que pasó a mí?” (56:37). La línea narrativa de Martina es indicativa de aquellos niños del exilio a quienes en España ya no les quedaba nadie ni nada y en sus nuevos países al menos formaron su propia familia. Para Martina su casamiento con “el mejor hombre que conocí en toda mi vida” (49:50) y la creación de su propia familia representan el quid de su nueva identidad. Vicente fue uno de los pocos que siguió sus estudios a un nivel más alto, y por consiguiente, su vida se define por la oportunidad de obtener una formación intelectual que no hubiera sido posible bajo el régimen de Franco, donde

“el estudio era sólo para gente que tenía medios y que pensaba como ellos” (1:14:59). La declaración de Acaso de que no se arrepiente de nada, salvo de no “haber crecido con mi familia, con mis padres” (1:16:54), sirve para representar el hecho de que el trauma de la separación es un fenómeno que ha tenido como consecuencia que una parte muy importante de la sociedad haya crecido sin tener una referencia materna o paterna, y que aunque estuvieran con vida, muchas veces han crecido en familias desestructuradas. De todos los seis casos, sólo uno, el de Pepe Dobra, representa una reunión exitosa; su madre vivió con su familia por 18 años en Morelia antes de su muerte. La superposición de las seis líneas narrativas es una manera muy ilustrativa de representar sus experiencias.

Si bien es cierto que todos recibieron educación, aprendieron nuevas costumbres mexicanas, no tuvieron carencias alimenticias y fueron tratados con afecto y cariño, les faltaba lo fundamental: sus padres. Dentro del plan de acogida de Lázaro Cárdenas, se ubicó a los niños en dos antiguos caserones; como describe Eduardo Mateo Gambarte “en uno se alojaron las chicas, junto a la iglesia de San Juan, y en el otro [...] los chicos. Eso constituyó la denominada Escuela Industrial España-México” (219). Sin embargo, como el autor delínea, “el acomodamiento de los niños fue difícil y no llegó a darse nunca bien” (220); el acoso, las fugas, los problemas entre los niños españoles y los niños mexicanos que el colegio también empezó a recibir representan algunos de los problemas principales del sistema. Tras el internado, Mateo Gambarte sostiene que la integración de los ‘niños de Morelia’ a la sociedad mexicana:

Es parecida o mejor que la del resto de los refugiados en estos momentos [...] Hay un grueso núcleo de la clase media, no falta quien ha hecho dinero. Otro grupo ha desaparecido, unos se han vuelto a España, de otros nada se sabe y se les supone integrados en clases más bajas. En cuanto a la identidad étnica, una minoría se

define claramente como mexicanos, otra como españoles, por lo general, tienen problemas para hacerlo. Esta definición no sólo proviene de sus deseos y sentimientos también de la falta de aceptación total tanto en México como en España. (226)

Como Mateo Gambarte sostiene y como el documental muestra, es indudable que ‘los niños de Morelia’ han establecido una especie de doble identidad; la identidad marcada por su vida en México como padres y madres de sus propias nuevas familias, y al mismo tiempo, la identidad marcada por la añoranza por sus propios padres que permanece como una especie de fantasma dentro de sus conciencias. La declaración de Martina de que “me acuerdo de mi madre, pero no le veo cara... mi padre lo mismo... veo un hombre pero sin cara también... las caras se borran enseguida” (1:01:25) refleja la dificultad de mantener un apego emocional cuando la memoria puede ser una fuerza tan frágil. En su libro *Trauma: Explorations in Memory*, Cathy Caruth explica que en muchos casos, esta especie de “amnesia for the past” no se debe identificar necesariamente como un signo de una narración poco fiable, sino al contrario, como una de las características más comunes en individuos marcados por un pasado traumático (153). Caruth explica que el tipo de *flashback* del que habla Martina (esta visión recurrente de una mujer con un rostro cuya representación visual en su propia consciencia se le escapa):

[...] provides a form of recall that survives at the cost of willed memory or of the very continuity of conscious thought... the ability to recover the past is thus closely and paradoxically tied up, in trauma, with the inability to have access to it [...] the capacity to continually, in the flashback, reproduce it in great detail – appears to be connected, in traumatic experience, precisely with the way it *escapes* full consciousness as it occurs. (153)

Por lo tanto, la descripción de Martina de esta constante evasión de su conciencia para ser capaz de ver el rostro de su madre representa una forma de testimonio de su experiencia y las dificultades de la memoria que no desacredita su posición como una fuente fiable de información dentro del contexto de una obra de género documental.

Las descripciones de la complejidad de la memoria y la pena que estas dificultades han causado a los ‘niños de Morelia’ sirven como una misma defensa de sus experiencias auténticas. Como Slavoj Žižek arguye en su libro *Less Than Nothing*, en el caso de cualquier narración de un periodo o momento traumático, “what makes a report truthful is its very factual [...] confusion [and] inconsistency [...]” (24). Žižek explica que si una víctima fuera capaz de presentar todos los detalles de un pasado traumático en un orden coherente sin ningún problema de memoria lineal, uno sospecharía de este tipo de recuento. Žižek añade que: “In a Hegelian way, the problem is here part of the solution: the very deficiencies of the traumatized subject’s report on the facts bear witness to the truthfulness of his report, since they signal that the reported content has contaminated the very form in which is it reported” (24). Cada uno de los seis entrevistados presenta un momento similar a la declaración de Martina y la inclusión de este tipo de declaraciones funciona como una especie de afirmación de la veracidad de cada uno de los planos narrativos que componen el documental.

La frecuente intersección de estos seis planos narrativos que Villaseñor ha organizado a través de un montaje detallado y emotivo también funciona como un efecto que Bill Nichols ha identificado “modalidad participativa”; es decir, la construcción de una memoria colectiva formada por la suma de los recuerdos individuales y organizada por medio del montaje a través del cual se trenzan los testimonios como unidades interdependientes (31). El uso de este tipo de representación de la memoria colectiva sirve para reproducir el ambiente de la escuela España-

México en la cual los niños vivían. Aun cuando cada uno de ellos tiene que lidiar con sus propias circunstancias de vida, el hecho de ser parte del grupo de “los niños de Morelia” también los une, incluso hoy en día cuando los sobrevivientes se reúnen una vez al año. Por lo tanto, esta parte de su doble identidad—su pasado común como niños de Morelia—está basada en una experiencia común, y sus respectivos futuros como adultos representan opciones de otras experiencias que de algún modo han sido motivadas por la conexión con ese pasado compartido.

Dentro del esquema de los núcleos temáticos (la despedida de sus padres, el viaje, y la vida diaria en Morelia) sobre los cuales cada uno de los entrevistados reflexiona sobre su experiencia, en su estructura narrativa y visual, se mezcla el pasado y el presente a través de la yuxtaposición del presente—representado por las entrevistas—y del pasado con material de archivo—fotos, videos e imágenes de documentos oficiales del pasado. Para aumentar el sentido de realidad del documental, casi cada declaración de los participantes en el proyecto se apoya en evidencia fotográfica. Por lo tanto, aunque los testimonios de “los niños de Morelia” indudablemente van a incluir momentos de recuerdos que probablemente nunca se puedan materializar perceptivamente, como en el caso de Martina y la visión de la cara de su madre, estos momentos de inestabilidad rememorativa propia del funcionamiento de la memoria son equilibrados con el uso sistemático de proyecciones de fotos de los documentos de viaje de los niños, documentos oficiales y fotos de la vida dentro de la escuela España-México y de la ciudad de Morelia; imágenes que funcionan como apoyo científico-social a las narraciones de cada individuo para legitimar su historia.

Por ejemplo, el viaje hasta Morelia se presenta con gran detalle: algunos niños fueron desde Madrid, Valencia y Andalucía hasta la estación de Francia de Barcelona donde subieron a un tren que se dirigió a Portbou. Después, los niños atravesaron la frontera a pie, hasta Cerbere donde un tren contratado por el embajador de México en París los esperaba para llevarlos a Burdeos. De

Burdeos el barco *Mexique* fue hacia La Habana, y desde allí viajaron a Veracruz donde miles de personas fueron al puerto para recibirlos, un testimonio de la solidaridad de muchos mexicanos por la lucha republicana. Una vez en tierra los niños subieron a un tren que los llevó a la Ciudad de México; en la estación de Colonia había más de 30.000 personas que fueron a recibirlos y finalmente llegaron a Morelia el 10 de junio de 1937 donde fueron recibidos por otras 1.500 personas. El uso de la proyección de documentos y fotos con la voz del que da su testimonio *off* es una técnica frecuentemente empleada en el documental, de comienzo a fin. Esta opción narrativa por parte de Villaseñor representa un apoyo a la gran problemática de la memoria que es significativa en cualquier proyecto cinematográfico que incluya una perspectiva sobre el pasado, aún más crucial en el caso específico de los niños de Morelia, puesto que han pasado varias décadas de aquellos acontecimientos y éstos tuvieron un peso traumático considerable. El uso de tantos detalles, apoyados por la evidencia fotográfica, representa una especie de equilibrio entre la memoria individual y subjetiva y la memoria colectiva e histórica. La construcción de la identidad de los niños de Morelia, por lo tanto, se produce en un doble plano a lo largo de la película, a través de esta unión de información histórica apoyada por evidencia indudable de material histórico de archivo y de los relatos más personales que representan la complejidad del fenómeno de la memoria anclado en el cruce entre lo subjetivo e individual y lo colectivo compartido.

La integración de los niños de Morelia en su nueva sociedad se detalla también de forma muy rigurosa, desde las primeras interacciones de los niños con los habitantes de Morelia, sus reacciones frente a las diferencias culturales, su cohabitación con niños mexicanos de campesinos que también fueron a vivir a la escuela después de algunos meses, hasta finalmente sus dificultades de conseguir la ciudadanía mexicana. Algunos de ellos lo lograron por medidas legales que tomaron muchísimo tiempo y otros falsificaron los documentos necesarios. Martina cuenta que

ella consiguió la ciudadanía a través de su casamiento. Sin embargo, lo más notable es que la película enfatiza el hecho de que todos ellos guardan este sentido de doble identidad. Por ejemplo, como explica Vicente:

Es inevitable; somos españoles porque así nos sentimos y somos mexicanos porque también nos sentimos así, o sea la parte formativa la hicimos aquí [México], entonces somos más mexicanos que españoles; yo así me siento, pero no dejo de sentir aquello de origen, aquello de formación, aquellos trece años que yo viví con mi familia. (1:07:24)

Además, como explican Acacio y Martina, mientras que España fue su pasado, México es su presente—Acacio afirma que “seguramente que no me adaptaría a la vida en España” (1:17:32) y Martina declara que ella ya no conoce a ninguno de sus posibles familiares en España: “no sé ni dónde estén ni cómo se llaman ni nada” (1:21:33).

Esta doble identidad, basada tanto en su origen español como en el hecho de que “Morelia desde el primer momento se nos metió en la sangre” (1:26:45), también se refleja en la misma banda sonora de la película; los momentos más emotivos confluyen con los sonidos de un pitido de tren, indicando el largo viaje que realizaron, con música folclórica mexicana, una representación de sus nuevas vidas en México. De manera muy similar, en otro momento las voces de los niños jugando en grupos después de almorzar confluyen con el sonido de una guitarra mexicana. Estos sonidos se superponen sobre una imagen de Emeterio como niño que avanza a otra imagen de Emeterio mirando el paisaje mexicano en su madurez; él murió siete meses después del rodaje de la película.

Por lo tanto, estos seis niños que como tantos otros partieron de España únicamente con sus maletas y con la promesa de sus padres de reunirse después de la guerra, nunca volvieron a

España ni se reunieron con sus padres. En vez de eso, su vida se transformó para siempre por ese evento que comenzó como medida preventiva pero que sin embargo no les previno del trauma de una guerra. Al advertirlos del horror bélico y del peligro de su propia muerte como niños a la de sus padres, en muchos casos, estos niños perdieron a sus padres para siempre. El sentido de tener una doble identidad de la que todos los entrevistados dan cuenta refleja la complejidad de la memoria y las huellas del pasado. Si bien es cierto que en el ámbito de la guerra civil toda la sociedad estaba pasando por un sufrimiento extremo, los niños fueron los más vulnerables. La medida de evacuarlos no repercutió en un futuro en el extranjero fácil de asimilar; de los 34.037 niños exiliados, 13.771 nunca más vieron su patria, y es a ellos que Villaseñor dedica su documental.

3.3 *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino

El documental *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino explora el caso de unos de los casi 3.000 niños que fueron evacuados desde España a la Unión Soviética, “huyendo de las penalidades de la contienda” (00:15), como plantea la primera imagen que la obra ofrece al espectador. La obra ganó un premio en el Festival Internacional de Cine de Valladolid, el premio Sant Jordi y la nominación Goya en la sección de Mejor Documental y fue presentada en varios otros prestigiosos festivales europeos: Internationale Filmfestspiele Berlin, Internationales Dokumentarfilmfestival München, Human Rights Watch International Film Festival y Festival des Films du Monde (Gómez López-Quñones 134). El mismo director identifica su intención de “que las cosas se conozcan y nuestro pueblo no pierda la memoria. Una de las funciones del documental es recuperar la memoria” (citado en Brémard 65). Para lograr este propósito, *Los niños de Rusia* emplea varios planos de narración y una mezcla de testimonio e imágenes históricas para

exhibir las problemáticas del sentido de identidad de los niños que partieron de España por causa de la guerra. Como Thomas Deveny pone de relieve, “carece de narrador; escuchamos los testimonios de los exiliados con imágenes de archivo para confirmar esos testimonios” (“La emigración forzada” 72). Además, el documental nunca identifica a todos los dieciocho entrevistados por nombre; aunque ellos mismos de vez en cuando mencionan sus nombres, este grado de cierta anonimidad funciona para convertir los particulares ‘niños de Rusia’ en una especie de cada niño que sufrió el exilio por causa de la guerra civil. De esta manera, sus historias hasta cierto punto representan la historia colectiva del país, una parte clave de la misión principal del director de “recuperar la memoria” (citado en Brémard 65), un propósito que Camino afirma como una función clave del género del documental.

De manera similar a *Los niños de Morelia*, los planos que inmediatamente siguen la imagen del texto introductorio exhiben fotos del proyecto de evacuación para enfatizar el carácter histórico del documental. Las imágenes de las fotos de varios niños subiéndose a barcos y trenes son intercaladas con la imagen del cuadro *Guernica* (1937) de Pablo Picasso; la cámara hace una panorámica sobre el cuadro, acercándose a sus distintas partes. Esta vista detallada, acompañada por una música llena de tensión aumenta el sentido de peligro que la voz en *off* establece detrás de los primeros momentos del documental. Esta voz pertenece a una mujer que fue evacuada a la Unión Soviética cuando era niña y declara:

Cuando empezó la guerra toda mi familia se fue a defender la República porque los fascistas, lo primero que atacaron fue a Euskadi porque claro, era el punto fundamental que había que liquidar, ¿no? Y entonces fue cuando bombardearon Guernica y fue la masacre más grande [...] siempre el domingo era como fiesta porque iban a las compras. (Camino 1:01)

Esta declaración sirve para poner de relieve el carácter atroz de un ataque que no fue sólo indiscriminado dentro de los paradigmas internacionales de actos de guerra, sino deliberadamente planeado para causar el mayor daño posible sobre la población civil. Como la gran mayoría de los niños que fueron evacuados a la Unión Soviética eran “chicos vascos, asturianos” (7:43), el documental enfatiza esta faceta clave para lograr una representación de un detalle histórico importante. En comparación con la obra de Juan Pablo Villaseñor, *Los niños de Rusia* presta más atención a la representación de los antecedentes de los ‘niños de Rusia’. Al principio del documental cada uno de los entrevistados explica su propia circunstancia: “mi padre fue al frente y lo mataron en el frente, cerca de Vitoria y me madre me entregó a una casa de huérfanos” (4:35), “mi padre fue uno de los fundadores del Partido Comunista de España” (4:46), “mi padre, por la noticia que tengo, fue fusilado en el 34. Había participado en el movimiento revolucionario” (4:51). La decisión por parte del director Camino de incluir información sobre los antecedentes de los ‘niños de Rusia’ sobre cuales su obra se basa representa un detalle notable porque la relación de las fuerzas armadas Nacionalistas con el país vasco representa un caso crítico dentro del contexto de la guerra civil.

Como Sabín-Fernández explica, no hay duda de que atacar la localidad de Guernica presentaba la razón estratégica de aislar Bilbao para conquistar el País Vasco una vez que la zona del Este fuera dominada; sin embargo, al llevar a cabo un ataque enfocado en aterrorizar a la población civil, la Legión Cóndor de la Luftwaffe y la *Aviazone Legionaria* también estaban “targeting the symbolic heart of the Basques” (63). La autora añade que dentro del objetivo de eliminar el sentimiento separatista en el País Vasco, Franco deseaba la “complete annihilation of the Basque nationalists” (63). Como las primeras palabras presentadas en *Los niños de Rusia* comunican a través de la voz en *off* al mismo tiempo que el cuadro de Picasso se enfatiza, el País

Vasco y sus habitantes, tanto adultos como niños, tienen especial relevancia en la guerra civil. En su análisis del bombardeo de Guernica, Sabín-Fernández afirma:

What could be more effective than destroying the ancient capital of the Basques, the representation of Basque freedom where the Basque parliament had traditionally celebrated its assemblies under the symbolic Oak Tree? Also, it was vital for the insurgents to subjugate Bizkaia as rapidly as possible, since their role as ‘Defenders of the Faith’ appeared rather incredible while the deeply catholic Basque Country was on the Republic’s side, challenging the legitimacy of the ‘Crusade’ in the eyes of the world. (64)

Por consiguiente, la postura política de muchos de los habitantes del País Vasco representa una faceta clave del sentido del peligro en la región, especialmente después del bombardeo de Guernica, que es aislado en el documental como el factor decisivo en la decisión de todos los padres de los ‘niños de Rusia’ de mandar a sus hijos al extranjero para que “puedan seguir viviendo” (2:55).

La estructura de *Los niños de Rusia* comparte el mismo esquema general que *Los niños de Morelia*; se establecen varios planos narrativos a través de los testimonios de una serie de individuos que recuerdan el viaje. En el caso del exilio a la Unión Soviética este proceso consistió primero en despedirse de sus familias en Bilbao, subir al barco *La Habana*, cambiarse al *Sontai* en Francia, llegar a Leningrado y finalmente viajar hasta Moscú y establecerse en las casas de niños con sus maestros españoles. En un punto de contraste con el documental de Juan Pablo Villaseñor, el proyecto de Jaime Camino también incluye una perspectiva que no es infantil: uno de los entrevistados es una señora que fue una de las maestras que acompañó a los niños. Sin embargo, lo primero que ella nota en su testimonio es su propio carácter juvenil en el momento del viaje:

“todos [los maestros] éramos jóvenes, sin experiencia de vida” (5:28). Por lo tanto, el documental atestigua la inseguridad de los tiempos y la situación precaria de todos los que formaron parte del viaje. El testimonio de la maestra también enfatiza que en el momento de partida, tanto los padres como los maestros pensaban que los niños solo estarían en el extranjero por unos meses – la misma opinión común de todos los casos de exilio de niños durante la guerra, como también se puede apreciar en *Los niños de Morelia*.

El empleo de fotos históricas del barco *La Habana* acompañadas por una banda sonora emotiva de un solo violín establece el momento de despedida como algo que no se puede capturar de manera cohesiva y completa sino sólo a través del empleo de palabras; como sostiene Caruth, las experiencias traumáticas siempre van a contener una faceta que “[will] escape full consciousness” (153). Tanto *Los niños de Rusia* como *Los niños de Morelia* eligen representar el momento de partida de los niños a través de un montaje de fotos históricas y música llamativa para destacar el carácter traumático de este momento en la vida de los niños y de sus padres. El hecho de que la única narración que *Los niños de Rusia* ofrece de este momento es a través del comentario de la maestra es sobresaliente; aunque ella indudablemente forma parte del grupo de exiliados, su posición como maestra – y no niña o madre de cualquiera de los niños del grupo – la sitúa a cierta distancia de la estructura familiar. Al contar su recuerdo del momento de la despedida entre los padres y sus hijos, la maestra lo identifica como “trágico....porque llegaron los padres con sus hijos, con los niños y nosotros [los maestros] teníamos que quitarles de los brazos a esos hijos” (15:28). Este comentario representa la única narración que el documental permite al mismo tiempo que la exposición de fotos de niños abrazando a sus padres y llorando juntos, enfatizando el carácter traumático de este asunto - un carácter que no se puede capturar de manera completa a través del lenguaje. Los otros retos que los niños sufrieron son explícitamente detallados en *Los*

niños de Rusia, y se identifican con las mismas problemáticas del hambre y del peligro que *Los niños de Morelia* también plantea. Tanto el hecho de escaparse del bombardeo “cuando caían las bombas, parecía que te caía encima todo” (2:30) como la posibilidad de no pasar hambre representa una consolación para los niños, como se aclara concretamente a través del acto del testimonio:

Yo tenía ocho años para nueve, lo que recuerdo es una pena muy grande que dejabas a los familiares, a todos. Y sin embargo, la alegría de marcharte de las bombas, del miedo...sobre todo del hambre que habíamos pasado. (13:43)

Esta declaración sirve para destacar el estado crítico de la situación en España y para enfatizar la urgencia con la cual los padres de los hijos tomaron la decisión de mandarlos al extranjero para posibilitar su supervivencia. La condición precaria de los niños españoles se establece claramente una y otra vez a través del acto del testimonio. A lo largo de las discusiones de los adultos que dan sus testimonios, abundan momentos como la declaración de una señora que, al llegar a Francia para cambiar de barco y ver algunas señoras francesas repartiendo pan y chocolate a los niños cuya destinación final era Francia, dijo que “aquí [se] qued[a], que aquí dan pan, y quis[o] bajar” (18:43). La diferencia entre el ambiente del que los niños huyen y la manera en la cual fueron recibidos en la Unión Soviética en el momento de su llegada a Leningrado exhibe no sólo el carácter humanitario de la población rusa con respecto a los niños españoles, sino que también sirve para destacar el sentido de solidaridad entre el País Vasco y la Unión Soviética.

Aunque *Los niños de Morelia* hace breve referencia a la solidaridad del presidente Lázaro Cárdenas con la república española, el sentido de unión entre la Unión Soviética y los niños republicanos es inequívocamente subrayado en *Los niños de Rusia*. Todos los testimonios incluyen lo impresionante que fue su bienvenida en Leningrado; uno de los testimonios especifica que “la Unión Soviética para nosotros era el paraíso terrenal” (4:04) y otro testimonio afirma que “para

los rusos siempre fuimos los niños de la heroica España Republicana” (21:29). Sin embargo, el documental también pone de relieve que el encuentro de dos culturas distintas presenta una serie de dificultades dentro de los niveles más básicos, como con respecto al régimen alimenticio. El documental muestra que aunque los niños fueron recibidos con mucho cariño, surgieron problemáticas al nivel de las diferencias culturales; uno de los ejemplos más notables de *Los niños de Rusia* es el recuerdo de un miembro del grupo que “comíamos de maravilla, aunque la comida no nos gustaba, porque era comida rusa” (32:06). Su recuerdo incluye el detalle que los cocineros de las escuelas establecidas en Moscú para los niños españoles preguntaron “¿Por qué los niños españoles no quieren comer caviar y pescado caro?” (32:40) y que la problemática de la comida sólo se solucionó cuando los cocineros consiguieron bacalao. La obra de Camino demuestra que este tipo de problemas no representó algo trivial; al contrario, eran una manifestación muy concreta del sentido de desplazamiento que los niños sufrieron y es por eso que la diferencia entre caviar y bacalao sigue en su memoria como una diferencia emblemática de su exilio.

Una de las diferencias clave entre los casos presentados en *Los niños de Morelia* y *Los niños de Rusia* del exilio de los niños españoles a México y el exilio a la Unión Soviética es la cuestión del idioma; los niños que se fueron a Morelia tuvieron la ventaja de poderse comunicar en su propia lengua a lo largo de su exilio a México. En contraste, *Los niños de Rusia* exhibe que algunos actos comunicativos se convirtieron en una fuente de confusión y frustración para los niños españoles, como cuando tienen que hacerse los exámenes médicos después de su llegada a Leningrado; aunque las enfermeras rusas pensaban que estaban preguntándoles a los niños por sus apellidos, su uso de la palabra ‘familia’ resultaba en que los niños contestaran “Bilbao” pensando que las enfermeras querían saber la ubicación física de sus familias. Sin embargo, los testimonios que componen el documental enfatizan que en las casas de niños organizados en la Unión Soviética

“todo [era] en español, habían imprimido libros es español para nosotros, los maestros eran españoles” (29:32). Por lo tanto, los testimonios del documental no identifican la problemática del idioma como una especie de exilio al nivel del lenguaje porque el hecho de vivir juntos en las casas de niños y tener maestros españoles representaba la certeza de que podían seguir hablando su propio idioma; el ruso era un idioma que todos los niños estudiaban, pero como lengua adicional.

Sin embargo, mientras *Los niños de Rusia* exhibe que la problemática de la lengua no representó un problema crítico, el documental destaca que sí fue un golpe brutal en la vida de estos niños la situación política de Rusia en el contexto global de la época. En contraste con la oportunidad de los ‘niños de Morelia’ de huir tanto de la guerra civil en España como de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), los ‘niños de Rusia’ se encontraron en medio de otro conflicto bélico de nuevo. Los testimonios que componen el documental de Jaime Camino subrayan que “ya al empezar la guerra, allí se perdió todo, allí empieza la tragedia” (37:19). Esta tragedia es el mismo hecho de que, como uno de los testimonios destaca, “la historia da vuelta: el 22 de junio de 1937 pisamos por primera vez tierra soviética y el 22 de junio del 41 empezó la guerra” (37:09). Todos los testimonios de *Los niños de Rusia* aclaran que si los niños españoles huyeron de su propia patria en búsqueda de refugio y supervivencia, la llegada de la Segunda Guerra Mundial a la Unión Soviética representó la repetición de los mismos traumas que habían vivido en España antes de que se fueran del país: “cerraron el comedor, desaparecieron los educadores, empezaron los bombardeos” (39:38), y “empezó a faltar la comida” (41:45). Los niños, que ahora en muchos casos ya eran adolescentes, tuvieron que ser evacuados en viajes muy duros y muchos de ellos fueron llevados a trabajar a fábricas militares “porque era la guerra y necesitábamos ayudar” (48:03). El sentimiento de futilidad y desilusión de haber huido de sus propias casas, familias y tierra sólo para más tarde participar en otra guerra – y esta vez una guerra mundial en un país

extranjero – se destaca a través de los varios testimonios que enfatizan la situación única de los niños exiliados:

La guerra ha sido una guerra cruel. Fue para todo el pueblo soviético...para todos, pero para nosotros el doble. ¿Por qué? Justificando eso, porque era un país ajeno para nosotros; no sabíamos el idioma todavía bien, no estábamos acostumbrados al frío, teníamos padres pero éramos huérfanos. (52:10)

Por lo tanto, en contraste con el caso de los niños de Morelia, los niños que fueron exiliados en la Unión Soviética vivieron una experiencia de doble guerra – un asunto que el documental de Jaime Camino clarifica que tuvo un efecto profundo sobre su misma identidad. Una dificultad crucial que se exhibe claramente en la obra es la manera en la cual cada uno de los entrevistados describe su identificación con su país natal en el presente. Todos los testimonios enfatizan el sentido de injusticia que sintieron cuando el régimen de Stalin no les dio permiso de regresar a España tras el fin de la guerra civil:

Yo creo que sí se cometió un error con nosotros. El error no fue de haber ido a este país [la Unión Soviética], hay que agradecerlo. El error fue que cuando se acabó la guerra, tenían que habernos propuesto regresar. (1:00:52)

De manera similar a la técnica de *Los niños de Morelia*, el documental de Jaime Camino también exhibe que la distancia física y temporal de los niños, que ahora eran adolescentes y jóvenes, de España ha tenido un gran impacto sobre su sentido de identidad. El documental describe que después de la intervención de la ONU, en 1956 se realizó el primer retorno a España, después de la muerte de Stalin (1:03:19). Sin embargo, los testimonios que componen el documental muestran que aunque el retorno pudo eliminar la distancia física de la patria, en cada

uno de los casos presentados en la obra fue imposible de recuperar las relaciones familiares de antes del exilio:

Cuando pisé tierra española, me puse de rodillas y abracé un árbol. Yo entonces sentí que estaba en mi patria y que eso era lo mío. Pero cuando abracé a mi madre...es terrible, ya no sé, creo que eso nos ha pasado a muchos, quizás porque yo no me había educado con ella. O será porque habían pasado muchos años. Pero saben lo doloroso que es, encontrarte con una persona que es tu familia, que es tu madre o tu hermano y que prácticamente no sientes nada. Fue muy triste este encuentro. Y no la volví a ver más. (1:06:02)

El sentido de identidad familiar se reconoce como algo problemático en cada uno de los testimonios presentados en el documental, y a esta dificultad también se añade la problemática del sentido de identidad propia también. Los últimos momentos del documental están compuestos por una vista panorámica de las incertidumbres de cada uno de los ‘niños de Rusia’ y la cuestión de su identidad como individuos españoles representa el quid de su sufrimiento. Sus declaraciones incluyen: “Hombre, yo me siento más español que nada, pero volvería a hacer lo mismo. Lo pasé muy mal, pero volvería repetirlo” (1:23:21), “Es difícil decir si soy más ruso o más español” (1:23:24), “Niet, España no se puede olvidar” (1:23:42), y “Ahora somos electrones libres, nunca fuimos de nadie nosotros, en la Rusia eras español [...] a España yo primero cuando iba era ‘¡Vino la rusa!’” (1:27:56). Estas problemáticas identitarias representan la última imagen de los ‘niños de Rusia’ que el documental de Jaime Camino ofrece, enfatizando que no representan cuestiones que se pueden encasillar en un fin fijo, coherente y feliz – lo que el documental está interesado en mostrar es la misma dificultad traumática que Žižek identifica como imposible de capturar de manera completa. El hecho de que, de manera idéntica a Juan Pablo Villaseñor, Jaime Camino

dedica su proyecto “a todos ellos, ‘los niños de Rusia’, cuyo género testimonio nos habla de sus vidas y de nuestra propia historia” (1:29:59) es una selección clave por parte del director. Esta última imagen que el espectador tiene del documental sirve para afirmar la importancia de sus testimonios no sólo para sus historias personales, sino para la historia colectiva de España de la guerra civil y sus consecuencias, tanto inmediatas a través del exilio de los niños como de largo alcance a través del efecto de este exilio sobre las unidades familiares y sobre su sentido de identidad.

Conclusión

Las representaciones de la Guerra Civil Española en el arte han sido múltiples y muy variadas. No hay duda de que un conflicto tan complejo y largo ha tenido consecuencias en todos los niveles de la sociedad, tanto el histórico como el económico y el demográfico, y todos estos efectos han sido expuestos a través de proyectos literarios y artísticos a lo largo de los años desde el inicio del conflicto. Sin embargo, los proyectos literarios y cinematográficos que se centran en la figura de la infancia y/o la adolescencia presentan una faceta única que sirve como herramienta crítica para mirar hacia al pasado y lograr una aproximación al proyecto que Benjamin propone en su discusión del Ángel de la Historia que desea reparar lo que ha sido roto. El año 1992 representa un momento significativo en la historia reciente de España porque fue el momento de los debatidos Juegos Olímpicos en Barcelona y de las celebraciones por el V Centenario del descubrimiento de América que fomentaron una discusión de cómo – o si – hay que representar las huellas del pasado. En sus varias maneras, todos los textos analizados en este proyecto de investigación se centran en esta pregunta principal y localizan sus respuestas en la mirada infantil, sugiriendo que esta perspectiva posee el poder de desarrollar una relación con el pasado que sea capaz de recuperar – por lo menos – parte de lo que ha sido olvidado, o roto o destruido (en términos benjaminianos).

“La lengua de mariposas” de Manuel Rivas (1995), la producción cinematográfica homónima de José Luis Cuerda (1999) y la novela *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes enfocan su visión en la importancia de la educación. Tanto el cuento como la película y la novela ponen de relieve que el desarrollo de un pensamiento crítico - intrínsecamente conectado con el acto de la lectura – moviliza a los protagonistas a desarrollar su propia consciencia crítica y a formar sus propios juicios de lo que observan que está pasando alrededor de ellos en el mundo. La educación que reciben de sus mentores se convierte en un arma con el potencial de funcionar contra

el olvido, como el protagonista de *El lector de Julio Verne* demuestra en su madurez. Aunque el cuento de Rivas y la película de José Luis Cuerda demuestran un fin que es mucho más ambiguo que la visión clara del protagonista de la novela de Almudena Grandes que está luchando en la resistencia, es importante tener en cuenta que en contraste con *El lector de Julio Verne*, los proyectos de Manuel Rivas y José Luis Cuerda no ofrecen una perspectiva de su protagonista como adulto. Esto contribuye al final ambiguo del cuento y la película; aunque por su propia seguridad Moncho necesita integrarse en una sociedad en cual la tolerancia de individuos con simpatías para la República no puede ser tolerada, la integración del niño no es total. Su incapacidad de gritar cualquier otra cosa que no sean las palabras conectadas a los paseos de exploración de la naturaleza que hacía con su maestro demuestra que la consciencia crítica que don Gregorio había fomentado en su alumno funciona, hasta cierto punto, como un arma. Sin embargo, las obras de Manuel Rivas, José Luis Cuerda y Almudena Grandes, al enfocarse en la importancia de una educación que enfatiza la libertad del pensamiento en la figura infantil logran una reivindicación de la figura del maestro que recupera la historicidad del proyecto educativo de la II República. De esta manera, estas obras logran el proyecto del Ángel de la Historia de Benjamin de mirar hacia el pasado para ser capaces de reflexionar sobre un posible cambio en el futuro. Para Benjamin, el niño es una figura que posee el potencial de crear cambios críticos en su sociedad; el filósofo conceptualiza el niño como representante de una esperanza frágil para la posibilidad de un futuro alternativo.

La novela *Las trece rosas* (2003) de Jesús Ferrero y la adaptación cinematográfica de Emilio Martínez Lázaro también identifican un potencial latente en la infancia y la adolescencia. En el caso de estas representaciones intrínsecamente conectadas con el asunto histórico del fusilamiento de trece jóvenes, casi todas de ellas menores de edad, el 5 de agosto de 1939 en las tapias del Cementerio del Este de Madrid, la infancia se identifica como el espacio limítrofe desde

el que retorna la memoria del oprimido. La novela de Jesús Ferrero y la película de Emilio Martínez Lázaro se relacionan con el tema del trauma y la memoria a través del filtro de la mirada adolescente e infantil para crear una conexión singular entre el pasado y el presente en España. Las obras ponen de relieve que, bajo el régimen franquista, la ley funcionaba para propagar la violencia en contra de todos los que eran identificados como enemigos del estado.

A través de sus representaciones de momentos claves históricos, como el juicio de las trece jóvenes, tanto la novela como la película destacan el carácter “law-making” y “law-preserving”, en términos benjaminianos, del sistema de propagación de violencia estatal continua del franquismo. A lo largo de la novela y de la película, las presencias infantiles y adolescentes demuestran una fuerte dedicación al proyecto del Ángel de la Historia de “make whole what has been smashed” (“On the Concept of History” 404). Incliniéndose hacia este concepto de melancolía benjaminiano, tanto la novela como la película destacan la manera en la cual un individuo – y quizás la sociedad entera y/o nación – puede “lay the ghosts of the past to rest by, precisely acknowledging them as past” (Labanyi 65). Siguiendo la pregunta clave de Labanyi, “What does a society – in particular – Spanish society of the transition and since – do with history; that is, what does it do with the ghosts of the past?” la novela de Jesús Ferrero y la versión cinematográfica de Emilio Martínez Lázaro emplean la figura infantil y adolescente para representar una melancolía benjaminiana que “accepts the past as past [which is] an acknowledgement of history that allows one to live with its traces” (65). Las dos obras también enfatizan que el esfuerzo del historiador benjaminiano y del Ángel de la Historia que mira hacia atrás con la intención de reparar lo que ha sido destruido no depende tanto de los bandos políticos, sino de una posición ética que tiene la capacidad de desafiar toda la violencia que impone el estado. El carácter abusivo del sistema de orden establecido del régimen franquista es puesto de relieve en

la novela *Las trece rosas* y la película a través de una perspectiva de figuras jóvenes o infantiles – esta selección por parte de Jesús Ferrero y de Emilio Martínez Lázaro destaca que la mirada infantil y adolescente es la que podría dejar ver las ruinas del pasado.

Los documentales *Los niños de Morelia* (2004) de Juan Pablo Villaseñor y *Los niños de Rusia* (2001) de Jaime Camino presentan una representación del exilio causado por la guerra que demuestra el efecto profundo del asunto traumático del exilio sobre el propio sentido de identidad de un individuo. Como proyectos documentales, estas obras demuestran un carácter más inmediatamente marcado por recuperar la historia, o de mirar hacia atrás para reparar lo que ha sido roto, siguiendo el esquema de Benjamin. La representación de las experiencias del exilio se logra a través del filtro de la memoria, subrayando la problemática del recuerdo y el olvido tanto en plan individual como en plan colectivo. Como sostiene Žižek, la misma incoherencia de sus recuerdos, o la falta total de recuerdos de ciertos elementos de sus vidas en España o en el extranjero sirve como una misma defensa de las experiencias auténticas de los ‘niños de Morelia’ o los ‘niños de Rusia’, porque en el caso de acontecimientos traumáticos “what makes a report truthful is its very factual [...] confusion [and] inconsistency” (24). En los proyectos documentales de Juan Pablo Villaseñor y de Jaime Camino, la infancia en el exilio por causa de la guerra representa una ruptura con la coherencia a todos los niveles, desde el nivel de la memoria coherente al nivel de la identidad personal.

Por lo tanto, aunque el tropo de la mirada infantil cumple un papel que presenta facetas distintas en el caso de cada una de las obras analizadas en este proyecto de investigación, lo más notable es que a lo largo de estas diversas obras literarias y cinematográficas se comparte el punto común de ser la herramienta a través de la cual se podrían dejar ver las ruinas del pasado. Y aún de modo más crítico, estas ruinas pueden reclamar su espacio en el presente. Para examinar estas

ruinas, o como Labanyi explica, el reconocimiento de “the traces of those who have not been allowed to leave a trace” (66) a través del proceso del duelo, es clave para el proyecto de “grant[ing] [ghosts] the right [...] to [...] a hospitable memory [...] out of a concern for justice” (Derrida 175) y para el propósito del Ángel de Historia de Benjamin de recuperar lo que ha sido roto – y esto es exactamente lo que los textos analizados logran hacer a través del uso de la mirada infantil y adolescente.

Bibliografía

ABC Guionistas. "Emilio Martínez Lázaro escribe sobre *Las 13 rosas*." n.d. Web. 12 Aug. 2013.

<<http://www.abcgionistas.com/noticias/articulos/emilio-martinez-lazaro-escribe-sobre-las-13-rosas.html>>.

Aguilar, Paloma. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza, 1996. Print.

Alcalá, César. *Los niños del exilio (1936-1939)*. Madrid: Sekotia, 2010. Print.

Barrenetxea Marañón, Igor. "Las 13 rosas (2007): el cine como reconstructor de memoria."

Bulletin of Spanish Studies 89.7 (2012): 9:21. *MLA International Bibliography*. Web. 23 Oct. 2013.

Benjamin, Walter. *Berlin Childhood around 1900*. Trans. Howard Eiland. Cambridge, MA: Harvard UP, 2006. Print.

---. "Critique of Violence." *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings*. Trans. Edmund Jephcott. New York: Schocken Books, 2009. 277-300.

---. "On the Concept of History." *Walter Benjamin, Selected Writings Vol. 4: 1938-1940*. Cambridge, MA: Harvard UP, 2003. 398-416. Print.

---. "Program for a Proletarian Children's Theater." *Walter Benjamin, Selected Writings Vol. 2: 1927-1930*. Cambridge, MA: Harvard UP, 2003. 201-206. Print.

Bock, Wolfgang. "Lost Orders of the Day: Benjamin's *Einbahnstraße*." *A Companion to the Works of Walter Benjamin*. New York: Camden, 2009. 70-90. Print.

Brémard, Bénédicte. "Jaime Camino, 'Los niños de Rusia' (2001): siguiendo el camino de la memoria." *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda* 32 (2008): 65-75. *MLA International Bibliography*. Web. 3 Mar. 2014.

Brooks, Peter. *Reading for the Plot: Design and Invention in Narrative*. Cambridge, MA:

Harvard UP, 1992. Print.

Caruth, Cathy. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1995. Print.

Castells, Andreu. *Las Brigadas Internacionales en la Guerra de España*. Barcelona: Ariel, 1974.

Print.

Castro de Paz, José Luis. "Generaciones, adaptaciones y dignidades: sobre 'La lengua de las

mariposas' (José Luis Cuerda, 1999)." *Versants* 42 (2002): 33-45. *MLA International*

Bibliography. Web. 20 Mar. 2014.

Derrida, Jacques. *Spectres of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning and the New*

International. Trans. Peggy Kamuf. New York: Routledge, 1993. Print.

Deveny, Thomas. "Alejandro Amenábar, Composer." *Bulletin of Spanish Studies* 87.2 (2010):

195-224. *MLA International Bibliography*. Web. 19 Dec. 2013.

--. "Bio-Pic/Death Story: Emilio Martínez Lázaro's *Las 13 rosas*." *Bulletin of Spanish Studies*

89.7 (2012): 39-48. *MLA International Bibliography*. Web. 15 Mar. 2014.

--. "La emigración forzada de 1939 en *Los niños de Rusia*, *El sueño derrotado* y *Exilio*."

Quaderns 6 (2011): 71-82. *MLA International Bibliography*. Web. 14 Feb. 2014.

Eiland, Howard. "Translator's Foreword." *Berlin Childhood around 1900*. Cambridge, MA:

Harvard UP, 2006. vii-xvi. Print.

Ermantraut, Sabrina. "Autobiografía y ficción en el cine." *Letras de Hoje* 48.4 (2013): 484-492.

MLA International Bibliography. Web. 2 Jan. 2014.

Ferrándiz, Francisco. "The return of Civil War ghosts: the ethnography of exhumations in

contemporary Spain." *Anthropology Today* 22.3 (2006): 7-12. *MLA International*

Bibliography. Web. 2 Feb. 2014.

- Ferrero, Jesús. *Las trece rosas*. Madrid: Siruela, 2003. Print.
- Ferris, David. *The Cambridge Introduction to Walter Benjamin*. Cambridge, UK: Cambridge UP, 2008. Print.
- Fonseca, Carlos. *Trece rosas rojas*. Madrid: Temas de hoy, 2004. Print.
- Freud, Sigmund. "Mourning and Melancholia." *On Murder, Mourning and Melancholia*. Ed. Maud Ellmann. Trans. Shaun Whiteside. New York: Penguin, 1940. 201-218. Print.
- Gómez López-Quñones, Antonio. "Identidad y memoria colectiva en *Los niños de Rusia*." *Colorado Review of Hispanic Studies* 1.1 (2003): 129-157. *MLA International Bibliography*. Web. 14 Feb. 2014.
- Grado, Mercedes de. "Represión de género franquista en *Las Trece Rosas* de Emilio Martínez Lazaro." *Revista creatividad y sociedad* 15 (2010): 1-30. *MLA International Bibliography*. Web. 16 Mar. 2014.
- Grandes, Almudena. *El lector de Julio Verne*. Barcelona: Tusquets. 2012. Print.
- Halbwachs, Maurice. *On Collective Memory*. Ed. Lewis A. Coser. Chicago: U of Chicago P, 1992. Print.
- Iglesias Botrán, Ana María y Filardo Llamas, Laura. "'Que mi nombre no se borre de la historia': El tratamiento de la Guerra civil española en la literatura contemporánea en España. El caso de *Las trece rosas*." *Siglos XX y XXI – Actos del Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas* 7 (2008): 1-15. *MLA International Bibliography*. Web. 2 Jan. 2014.
- Jarosinski, Eric. "One Little Rule: On Benjamin, Autobiography, and Never Using the Word 'I'." *A Companion to the Works of Walter Benjamin*. Ed. Rolf J. Goebel. New York: Camden, 2009. 130-152. Print.

Labanyi, Jo. "History and Hauntology; or, What Does One Do with the Ghosts of the Past?"

Reflections on Spanish Film and Fiction of the Post-Franco Period." *Disremembering the Dictatorship: The Politics of Memory in the Spanish Transition to Democracy*. Ed. Joan Ramon Resina. Amsterdam: Rodopi B.V., 2000. 65-82. Print.

La lengua de las mariposas. Dir. José Luis Cuerda. Perf. Manuel Lozano, Fernando Fernán Gómez, Uxía Blanco. Canal+ España, 1999. DVD.

Las 13 rosas. Dir. Emilio Martínez Lazaro. Perf. Pilar Lopez de Ayala, Verónica Sánchez. Enrique Cerezo Producciones, 2007. DVD.

Los niños de Morelia. Dir. Juan Pablo Villaseñor. Arte 7, 2004. DVD.

Los niños de Rusia. Dir. Jaime Camino. Perf. Araceli Sánchez, Francisco Vega de la Iglesia. TVC, 2001. DVD.

Macciuci, Raquel. "La lengua de las mariposas: De Manuel Rivas a Rafael Azcona." *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. 18 Dec. 2013.

Mateo Gambarte, Eduardo. *Los niños de la guerra: literatura del exilio español en México*. Lleida: Pagès, 1996. Print.

Ministerio de la Presidencia. "Proyecto de Ley de Memoria Histórica por el que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura." *Ministerio de la Presidencia*. Web. 10 Aug. 2013. <<http://www.mpr.es>>.

Nichols, Bill. *Introduction to Documentary*. Bloomington: Indiana UP, 2010. Print.

Olaizola, Andrés. "Historicidad de la escuela española y narración en 'La lengua de las mariposas' de Manuel Rivas." *Revista de Estudios Literarios Espéculo* 46 (2011): 1-10. *MLA International Bibliography*. Web. 19 Dec. 2013.

- Pacios, Jaime. "Almudena Grandes nos habla de *El lector de Julio Verne*." *Travelarte*, Feb. 2013. Web. 2 Jan. 2014.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. México, DF: Fontamara, 1997. Print.
- Pike, David L. "Buried Pleasure: Doctor Dolittle, Walter Benjamin, and the Nineteenth-Century Child." *Modernism* 17.4 (2010): 857-875. *Project Muse*. Web. 20 Dec. 2013.
- Richards, Michael. *Un tiempo de silencio: la Guerra Civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*. Trans. Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica, 1999. Print.
- Rivas, Manuel. "La lengua de las mariposas." *¿Qué me quieres, amor?* Trans. Dolores Vilavedra. Madrid: Punto de Lectura, 1995. 19-33. Print.
- Sabín-Fernández, Susana. *The 'niños vascos': Memory and Memorialisation of the Basque Refugee Children of the Spanish Civil War in the UK*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlatitza, 2011. Print.
- Simon, Jules. "What about the children? Benjamin and Arendt: on education, work, and the political." *Selected Works*, The University of Texas at El Paso, Apr. 2010.
<<http://works.bepress.com/julesimon/9/>>.
- Sorlin, Pierre. "Historical Films as Tools for Historians." *Image as Artifact: The Historical Analysis of Film and Television*. Ed. John E. O'Connor. Malabar: Robert E. Krieger, 1990. 42-68. Print.
- Steer, G.L. *The Tree of Gernika: A Field Study of Modern War*. London: Faber and Faber, 2009. Print.
- Szondi, Peter. "Hope in the Past: On Walter Benjamin." *Critical Inquiry* 4.3 (1978): 491-506. *MLA International Bibliography*. Web. 6 Jan. 2014.

Tuñón de Lara, Manuel. "Orígenes lejanos y próximos." *La Guerra Civil: 50 años después*. Eds.

Manuel Tuñón de Lara, Gabriel Cardona, Josep M. Bricall. Barcelona: Labor, 1986. 7-44.

Print.

Velazco, Salvador. "Los niños de Morelia." *Chasqui* 39.1 (2010): 215-217. *MLA International*

Bibliography. Web. 18 Feb. 2013.

White, Hayden. "Historiography and Historiophoty." *The American Historical Review* 93.5

(1988): 1193-1199. *JSTOR*. Web. 18 May 2013.

Žižek, Slavoj. *Less than Nothing*. New York: Verso, 2011. Print.