



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PELÍCULAS CONTEMPORÁNEAS DE FICCIÓN PARA LA NIÑEZ EN  
LATINOAMÉRICA  
(IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD FÍLMICA)

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA:  
MARCELA ITZEL GARCÍA NÚÑEZ

TUTOR PRINCIPAL  
DR. FRANCISCO MARTÍN PEREDO CASTRO  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

COMITÉ TUTOR  
DRA. ALEKSANDRA JABLONSKA ZABOROWSKA  
Universidad Pedagógica Nacional  
DR. CARLOS VEGA ESCALANTE  
Universidad Autónoma Metropolitana

LECTORAS  
DRA. EVA SALGADO ANDRADE  
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social  
DRA. ALMA DELIA ZAMORANO ROJAS  
Universidad Panamericana

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, ENERO DE 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

	Página
Índice .....	2
Introducción.....	5
1. Coordenadas teóricas para comprender al cine latinoamericano contemporáneo para la niñez.....	8
1. 1. La mirada decolonial: una vía teórica propia para abordar a las películas latinoamericanas para la niñez.....	9
1.1.1. Giro decolonial.....	10
1.1.2. El modelo colonial según el saber descolonizado.....	16
1.1.3. Latinoamérica desde sí misma.....	18
1.1.3.1. El “descubrimiento”.....	19
1.1.3.2. Mestizaje y pluriculturalidad.....	23
1.1.3.3. Concepciones propias de América Latina.....	24
1.1.3.4. La naturaleza y el “Buen Vivir”.....	27
1.1.3.5. La comunidad.....	29
1.2. Entre la expresión cinematográfica propia y la emulación de los cánones dominantes estadounidenses. El eje identitario como construcción a partir de la identificación y diferenciación con la alteridad.....	32
1.3. Películas latinoamericanas para la niñez en la era globalizada: la condición de invisibilidad.....	40
2. Cine para niñas y niños. Elementos cinematográficos y extrafilmicos para la definición del concepto y la conformación de un corpus.....	52
2.1. Breve panorama del estudio del cine para la niñez en América Latina.....	52
2.2. Hacia una definición.....	56
2.2.1. ¿Quién es el niño o la niña?.....	56
2.2.2. Inicios irruptores, mundos alternativos y finales felices.....	59
2.2.3. ¿Qué es cine para niños y niñas? El adulto que determina.....	61
2.3. Estrategia metodológica.....	72
2.3.1. Acervo y corpus.....	72
2.3.1.1. Primer corte.....	73
2.3.1.2. Acervo.....	73
2.3.1.3. Corpus preliminar.....	79
2.4. Corpus definitivo.....	82
2.5. Dos momentos del análisis.....	85
2.5.1. El análisis formal.....	85
2.5.2. La identidad a partir del punto de vista cinematográfico – Pertenencias.....	88
2.6. Entrevistas.....	96
3. Identidad latinoamericana en los cortometrajes: de lo propio latinoamericano al diálogo intercultural .....	99
3.1. De la originalidad creativa al convencional 3D .....	99

3.1.1. La invención de una técnica.....	100
3.1.2. La madurez de un cineasta.....	102
3.1.3. La película <i>hecha por niños y niñas</i> .....	104
3.1.4. La linealidad del 2D.....	105
3.1.5. La convencionalidad formal de la 3D.....	108
3.2. Nosotros y los otros .....	110
3.2.1. <i>Nuestro</i> territorio y <i>su</i> ciudad.....	113
3.2.2. “¡Eso es el progreso!”: el <i>nosotros</i> en la preocupación ecologista y la interpelación a la modernidad.....	130
3.2.3. Somos el Sur, no el Norte.....	135
3.2.4. La visión maniquea.....	144
3.2.5. Ser nuestro territorio.....	147
3.2.6. La herencia que nos conforma.....	154
4. Identidad latinoamericana en largometrajes de la región.....	160
4.1. Las películas.....	160
4.1.1. <i>El grillo feliz</i> ( <i>O grilo feliz</i> - Walbercy Ribas. Brasil, 2001. 80’) .....	160
4.1.2. <i>Anina</i> (Alejandro Soderguít. Uruguay-Colombia, 2013. 80’).....	161
4.1.3. <i>Meñique</i> (Ernesto Padrón. Cuba, España, Venezuela, 2014, 80’).....	163
4.2. Pluralidad estética y discursiva. De la autoafirmación identitaria al discurso plural posmoderno/globalizador.....	163
4.2.1. La poesía como vía de expresión de la protesta.....	164
4.2.2. Literatura y cine: hermanos en la creación artística.....	165
4.2.3. El cuento francés que se convirtió en una película cubana-global.....	166
4.3. La mirada latinoamericana en la condición pluricultural.....	172
4.3.1. La mujer revalorada.....	172
4.3.1.1. Del reconocimiento de la desvalorización a la revaloración.....	172
4.3.1.2. La revalorización consumada.....	174
4.3.1.3. La princesa cubana.....	175
4.3.2. La naturaleza.....	177
4.3.2.1. La naturaleza de la que somos parte.....	177
4.3.2.2. La naturaleza que debemos cuidar con imaginación .....	183
4.3.2.3. La naturaleza en la cosmovisión totalizadora.....	186
4.3.2.4. Los espacios humano-naturales en la interrelación hombre-naturaleza.....	189
4.3.2.5. Naturaleza, arte y técnica.....	200
4.3.3. Manifestaciones del principio de comunidad.....	209
4.3.3.1. La familia .....	209
4.3.3.1.1. La herencia de la tradición.....	210
4.3.3.1.2. El grupo que me construye y sostiene .....	213
4.3.3.1.3. La familia como mal.....	215
4.3.3.2. El colectivo social.....	218
4.3.3.2.1. El grupo que formamos.....	218
4.3.3.2.2. El grupo que acompaña y me interpela.....	226
4.3.3.2.3. La sociedad-coro.....	240
4.4. La evocación de la dictadura .....	247
4.5. De las nociones propias latinoamericanas a los discursos globalizados con tintes identitarios propios.....	259

Conclusiones.....	262
Bibliografía.....	267

## Introducción

Si en la calle se escogieran personas al azar y se les preguntara sobre las tres películas para la niñez que recuerdan, la mayoría, si es que no la totalidad, respondería con títulos del cine norteamericano. A pesar de no vivir en Estados Unidos, los niños y niñas latinoamericanos tienen acceso mayoritario a producciones de Disney, Pixar o Dreamworks, las cuales se exhiben de manera aplastante en las salas cinematográficas de sus países. Salvo excepciones, pareciera que fuera de Estados Unidos, no se producen filmes para el público mencionado.

Sin embargo, en Latinoamérica hay cineastas y especialistas en el séptimo arte cuya preocupación y labor diaria se centra en la niñez: varios cortos y largometrajes para ésta se producen cada año. Con apoyos internacionales, estatales o de manera independiente, constituyen una importante voz de las distintas realidades latinoamericanas, la cual es asequible a una pequeña porción de los niños y niñas quienes frecuentan algunos festivales anuales que, con enormes esfuerzos, se realizan en diferentes ciudades de la región; o bien asisten a las pocas funciones que ocurren de manera excepcional en alguna sala del sitio donde viven. Este cine no se ve, y, tal vez por ello, salvo en casos esporádicos, tampoco se ha estudiado. Por lo anterior, es a estas películas que se dedica la presente investigación.

Como titular de un cine club escolar para personas de entre uno y seis años, me interesaba acercarme desde la investigación a todas las propuestas cinematográficas para niñas y niños en el mundo, creaciones que, mayoritariamente, carecen de espacios en la programación de las salas cinematográficas. Naturalmente, la empresa era tan amplia que resultaba inabarcable para una investigación doctoral, por lo cual debí delimitar el tema.

Por afinidad cultural, elegí como espacio geográfico a la región latinoamericana. La siguiente delimitación fue más compleja pues para construir el objeto de estudio debí elegir un aspecto que pudiera analizar en todas las películas. Al mirar las obras, la palabra que más venía a mi mente era “diversidad”, formal y temática, en la comprensión de que en arte, la forma es fondo. Pero ¿cuál era la vía para plasmar esa diversidad? Al inicio, la elección fue estudiar en las películas la “política, identidad y diversidad estética”, como rezaba el título de la primera versión del proyecto. Sin embargo, la empresa aún era enorme.

Si bien la palabra “diversidad” era la constante, fue el concepto de identidad el que, ya tratado desde el primer título, completó la ecuación. Lo anterior en la medida en la cual se reveló como un concepto que permite desplegar la diversidad y riqueza de las películas para la niñez en Latinoamérica.

Lo anterior en la comprensión ineludible de que la identidad no es siempre el eje temático o primordial de los filmes. Si bien puede ser un tema central de algunos trabajos, en otros sólo pueden observarse los elementos identitarios inherentes a cualquier manifestación cultural al tiempo en que, en los casos restantes, se utilizan como estrategia para hacer llegar más claro un mensaje a partir de buscar, a través del establecimiento del yo/nosotros, la identificación del espectador. Sin embargo, como comenté previamente, no es como constante temática que se integra esta categoría, sino como un centro teórico integrador a través del cual pude plasmar el abanico temático y formal.

La discusión teórica en torno al concepto de identidad, vista como una construcción continua en la cual la alteridad es una instancia fundamental que permite identificar qué se puede y qué no integrar a la propia persona, está plasmada en el primer capítulo de la tesis, titulado “Coordenadas teóricas para comprender al cine latinoamericano contemporáneo para la niñez”. Dado que ésta se construye en un contexto determinado, incluí la perspectiva decolonial como una propuesta que surge desde y para Latinoamérica bajo el postulado de narrarse desde sí misma. En este orden, abordé temas como el “descubrimiento” de América, mestizaje y pluriculturalidad o concepciones propias de América Latina. Por último, el primer apartado de la tesis refiere otro aspecto social del contexto, la globalización, proceso socioeconómico que permea los procesos de vida en el mundo entero y que afecta de manera trágica a Latinoamérica.

El segundo capítulo aborda los temas relativos al cine para la niñez. Tras dar un breve panorama de la investigación en torno a este tema, establezco los parámetros y elementos constitutivos del género, a fin de definir lo que el término implica. La anterior fue una tarea fundamental para, en el mismo apartado, definir la conformación tanto del acervo como del corpus a analizar. El segmento integra la metodología a partir de la cual abordé tanto a los cortos como a los largometrajes del corpus. Como cierre, comento el trabajo de entrevistas realizadas a cineastas y gente vinculada al cine para la niñez en Argentina, Uruguay y México, pláticas que resultaron nodales pues, en tanto objeto poco

estudiado, son las personas vinculadas al hacer y la difusión, quienes lo conocen más a fondo.

En este punto, quiero decir que compilar los materiales del acervo fue un proceso que tomó tiempo antes y durante la investigación. La fuente principal fue internet pero también jugó un papel decisivo el trabajo de campo que realicé en Argentina y Uruguay, donde visité distintos lugares de venta de filmes, además de que contacté a dos cineastas clave para acrecentar el acervo de la investigación. Se trata de Alejandro Malowicki y Walter Tournier quienes, generosamente, facilitaron el acceso a materiales que ellos, en su calidad de hacedores e interesados en el cine para la niñez, han guardado y atesorado por años.

El tercer capítulo de la tesis plasma el resultado del análisis que realicé a los cinco cortometrajes del corpus. En ellos observé planteamientos claros en torno a temas propios latinoamericanos como el interés de narrarse desde la particularidad identitaria geográfica, cuestionamientos al progreso y el interés por continuar con la tradición de las raíces culturales.

Por último, el cuarto capítulo compila el resultado de los análisis de los tres largometrajes elegidos, los cuales mostraron una pluralidad formal y discursiva que osciló entre el 2D que emula un libro, hasta el 3D. Igualmente, plasman discusiones interesantes en torno a nociones latinoamericanas sobre la naturaleza, la comunidad, o memoraciones y valoraciones de los procesos de dictaduras vividas en los años '70 y '80.

Así, el trabajo se presenta como un acercamiento a un cine para la niñez que intenta poner ante el sector temas, problemas y preocupaciones que, lejos de los planteamientos unitarios del cine *main stream*, se revelan como propios de Latinoamérica, lo cual hacen bajo una multiplicidad formal que habla desde sí misma y se constituye como el crisol de la diversidad discursiva. La intención de abordar este tema surge también de la necesidad de visibilizar, en este caso en el ámbito académico, un trabajo artístico invaluable que lamentablemente no se difunde de forma masiva. Queda para futuras investigaciones la labor de atender aspectos diversos de este relevante objeto de estudio.

## **1. Coordenadas teóricas para comprender al cine latinoamericano contemporáneo para la niñez**

El capítulo que abre el estudio comienza a establecer los parámetros dentro de los cuáles abordaré a las películas contemporáneas latinoamericanas para niñas y niños. Mi preocupación constante ha sido comprenderlas desde sí mismas, es decir, desde sus propuestas concretas y evitar imponerles un aparato teórico ajeno. Por ello, la búsqueda fue por construir la conceptualización que permitiera comprenderlas en su diversidad y riqueza.

En este camino, surgió la necesidad de comprender la significación del contexto de los mismos, esto es, el entorno actual latinoamericano. Por ello, problematizo el contexto geográfico-cultural constituido por Latinoamérica, región que fue colonizada y hoy adopta un cariz mestizo. Ello desde una matriz teórica que la comprendiera desde y en su especificidad: la perspectiva decolonial, surgida desde y para abordar a la región. Lo anterior, por un lado, para intentar comprender las películas latinoamericanas desde sí mismas y no desde parámetros contruidos en la lógica occidental; por otra parte, para entender en qué lugar del espectro entre lo propio y lo impuesto por los parámetros dominantes se sitúan las propuestas de los filmes.

En un segundo momento, integro una conceptualización teórica identitaria en la medida en que la preocupación por la identidad ha surgido una y otra vez, ya sea desde la temática propia de los filmes, la forma en que éstos hacen llegar sus mensajes, las palabras de los cineastas sobre su trabajo o en las escasas publicaciones y espacios donde se muestra el cine para niños, tales como las plataformas de los festivales de este género en Latinoamérica. Por tal motivo, establecer la forma en que se construyen las identidades será útil en la comprensión de las diferentes propuestas de las películas; lo anterior en la medida en la cual se retomarán cuando sirvan para comprender la diversidad plasmada en ellas.

En este segmento, también fue imprescindible abordar el tema de la globalización, comprendida como el paradigma fundamental en la conformación del mundo de hoy, la cual afecta las condiciones de imaginar, producir y exhibir las películas.

Los conceptos aquí anunciados formarán parte del andamiaje teórico que ayudará a mirar a las películas, tarea que se completará en el segundo capítulo, donde se abordarán la especificidades del cine para niños y niñas, así como los elementos propios de la teoría cinematográfica.

### **1.1. La mirada decolonial: una vía teórica propia para abordar a las películas latinoamericanas para la niñez**

Desde diferentes espacios de reflexión, ha surgido una preocupación por despojarse de las visiones que permean tanto a relatos históricos como a miradas sobre el presente, relacionados con cómo desde la cultura occidental se piensa a los países colonizados por las potencias europeas. Si bien tales naciones al día de hoy ya no son colonias, para mirarse y reflexionar sobre sí mismos, en muchos casos conservan el paradigma del pensamiento hegemónico.

Lo anterior tiene fuertes implicaciones. Desde que surgieron las primeras colonias se comenzó a construir la identidad de los pueblos sometidos a partir de la mirada externa del colonizador quien, en la mayoría de los casos, no estaba preocupado por comprender la cultura que para él constituía una novedad, sino por despojarla de sus riquezas materiales a través de la imposición de su mirada: “La que opera en la colonización es la narrativa de la historia, que tiene el objetivo de elevar una voz y silenciar otras para que prevalezca un discurso que responda a la versión oficial estatal, es decir, de la elite (*SIC*) funcional al poder colonial.” (Bidaseca, 2010; p. 20)

La búsqueda ha sido por encontrar los relatos no escuchados a lo largo de los siglos, las historias de quienes no han podido hablar ni ser oídos, como es el caso de mujeres, indígenas, negros latinoamericanos, los pobres y todos aquellos quienes, por no detentar el poder, han sido silenciados.

Las opciones que abre esta perspectiva son vías que han sido retomadas en distintas películas latinoamericanas para la niñez. Los caminos son diversos: desde buscar una voz que plasme una cultura específica de las muchas que integran la región latinoamericana; hasta adoptar como propia o intentar emular la voz colonialista estadounidense. Para algunos, la última es la opción que ha dominado el panorama, como lo comenta Susana Velleggia: “(...) acá la producción para niños es absolutamente aleatoria, incipiente y en general se trata de imitar el modelo hollywoodense porque se piensa que ahí va a estar el éxito. Esto es lamentable, hay muy poco cine para niños latinoamericano que busca tener su identidad propia.” (Entrevistada por Marcela García, 2015).

En este orden, el presente apartado se dedicará a explorar el enfoque decolonial como un aparato teórico que, en el sentido planteado, busca recuperar esas voces perdidas en una América Latina que continúa pensándose a sí misma, en muchas ocasiones, desde la mirada colonial. De igual manera, en este segmento se hará un recorrido por algunos elementos que, retomando la vía decolonial, han sido pensados como componentes propios de la cultura latinoamericana. Todo lo anterior para estar en condiciones de comprender las opciones que, en este ámbito, han plasmado las películas objeto de estudio de la presente investigación.

### **1.1.1. Giro Decolonial**

Si bien la preocupación por la condición sumisa a los paradigmas y saberes coloniales de las excolonias ha sido compartida por corrientes de pensamiento como el poscolonialismo o la corriente decolonial, el término descolonización surgió en el marco de los procesos de liberación de países asiáticos y africanos ocurrida tras la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, fue hasta 1955, en el seno de la Conferencia de Bandung, cuando se comenzó a pensar en lo decolonial como una opción que no fuera parte ni del modelo comunista ni del capitalista:

Lo decolonial emerge en el seno mismo de la colonialidad, no “después”. Por otro lado, lo “poscolonial” depende de lo “posmoderno”. El concepto de postcolonialismo no existe sino después de la publicación del libro de Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna* (1978). Los proyectos decoloniales no buscan un momento “post” de la colonialidad sino “des” colonizar, esto es escapar de la unilinearidad temporal de la modernidad, a la cual tanto la postmodernidad como la poscolonialidad están todavía sujetas. (Mignolo en Mora Martínez, 2015; p. 18)

Para esta corriente, la experiencia de la colonia dejó una huella en quienes la padecieron como una experiencia de marginalización. Se les miró como inferiores y fueron relegados incluso hasta llegar a la despersonalización, a partir de lo cual las injusticias y la muerte se volvieron un asunto cotidiano validado por el pensamiento colonial. En esos procesos, los paradigmas y modos de vida de los otros colonizados no fueron comprendidos, sino negados, “y entonces, América latina, el mundo árabe, el África Negra, el sudeste asiático, la India y la China, vinieron a ser las seis grandes regiones del mundo que, no respetadas como otras, fueron incluidas en la totalidad.” (Dussel, 1977; p. 64)

Si bien las antiguas colonias dejaron de serlo a partir de distintos procesos de independencia, la lectura de éstas se realizó desde matrices dominantes, en tanto:

Se interpretaron como procesos de liberación imperial: en el siglo XIX, Inglaterra y Francia apoyaron la descolonización de las colonias de España y Portugal; en el siglo XX, Estados Unidos apoyó la descolonización de las colonias de Francia e Inglaterra. En realidad fueron liberadas de un imperio para caer en manos de otro en nombre de la libertad. (Mignolo en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; p. 32)

Siguiendo a Grosfoguel, Karina Bidaseca apunta la distinción entre “colonialismo”, situación que implica un orden administrativo, y “colonialidad”, término que ya no alude a la existencia oficial de una colonia que dependa de una Metrópoli, sino que se caracteriza por “la opresión/explotación cultural, política, sexual y económica de grupos subordinados racializados /étnicos por parte de grupos raciales/étnicos dominantes, independientemente de administraciones coloniales.” (2010; pp. 120-121)

Así, la colonialidad actual es distinta a la que comenzó hace más de quinientos años y culminó en los siglos XIX y XX. No es un tema que puede relegarse al pasado, sino que pervive en quienes padecen las reducciones que permean las historias de los países de América. Éstos conservan las miradas imperiales tanto de la Europa colonizadora como de la potencia estadounidense que hoy día, en la era de la globalización, dicta los cánones. Despersonalizados, en la carrera por conseguir el “éxito” dentro de un orden ajeno, los países que fueron colonia permanecen relegados.

Todo lo anterior implica que desde América Latina nos hemos comprendido, narrado y conocido a partir de la mirada externa de las naciones dominantes, lo cual implica que el saber sobre nosotros mismos ha sido impuesto y construido desde matrices ajenas. Así, sostiene Mignolo, es imprescindible una “transformación epistémica” que sea la base para repensar la idea misma de América Latina. (Mignolo, 2005; pp. 12, 15)

La matriz que ha servido como medio para el pensamiento tanto eurocéntrico como capitalista es la modernidad, una visión unívoca del mundo pues ha sido el “modelo paradigmático y arquetipo único de la civilización y el progreso mundial” (Tarrío García y Quintana, 2007; p. 10). Para Marshall Berman (1988), la modernidad se integra por el conjunto de las experiencias compartidas por la humanidad que unían a los individuos en la desintegración pues éstos eran testigos de que, como enunció Carlos Marx, “Todo lo sólido se desvanece en el aire”.

La frase anterior expresa la desaparición de las certezas ocurrida a partir de que el capitalismo imprimió un ritmo frenético a todas las facetas de la vida, a través tanto de la aparición de un mercado mundial que absorbe y destruye los mercados locales, como del necesario surgimiento de los Estados nacionales, cuyo poder es minado por el del capital. Al respecto, señala Sosa Fuentes que “(...) la creación del estado-nación moderno es producto de una decisión tomada por individuos que comparte una sola cualidad, la de ser ciudadanos. Y es sobre esa base y ese principio jurídico que se produce la homogenización de la sociedad como una manifestación de modernidad.” (2006; p. 141)

Según Berman, la experiencia moderna inició hace quinientos años, durante los cuáles desarrolló una tradición propia. En ella, los individuos se perciben solos y lo único que pueden compartir es la desunión. En este orden, el desarrollo es una noción clave pues el hombre moderno intenta la transformación radical en todos los niveles del mundo en que vive, la cual sólo se realiza mediante la destrucción de todo lo anterior y, por tanto, implica grandes costes humanos: para construir un mundo nuevo, es necesario destruir todo vínculo con el pasado.

Sin embargo, la unión con un mundo anterior era la premisa que había dado la fuerza para construir el nuevo; al aniquilarlo, se ha destruido también la razón de estar en él. De este modo, la noción de desarrollo se contrapone con la realización del ser y de la especie humana en tanto todo es construido para destruirse, la más enorme obra no significa nada: todo puede demolerse, incluso el mundo, si ello es rentable. La complejidad de la condición moderna radica en el hecho de que cada acto o realización humana entraña, en sí mismo, su contrario: la construcción de un orden nuevo tiene como premisa la destrucción del anterior, por lo cual implica también su desmoronamiento.

En la modernidad, el hombre avanza racionalmente en la novedad mediante utopías de un mundo mejor que se constituían en grandes relatos universales cuya matriz rectora era el progreso científico y tecnológico: al tiempo que los avances científicos se sucedían, se construían grandes textos que los legitimaban. Para Lyotard, la modernidad está marcada por “metarrelatos” que legitiman el presente a través de un futuro planteado como promisorio, una idea universal de progreso:

(...) emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnología capitalista, e incluso, si se cuenta al

cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de la creaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crístico del amor mártir. (2003; 29).

Estos relatos son universales y aluden a la unificación de la humanidad en el futuro común de la libertad, comprendiendo a la humanidad entera en un “nosotros” unánime que, a partir del desarrollo de las ciencias, tecnologías y, en general, el conocimiento, se beneficiaría en su conjunto.

En este orden, pensar desde la modernidad a culturas que no son parte del continente europeo representa, en realidad, un sinsentido con razones históricas:

El eurocentrismo (...) no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como *natural*, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada. (Quijano, 2007; p. 94)

Identificar la modernidad eurocéntrica como un pensamiento no universal, propuesta decolonial de pensamiento, constituye justamente un “giro epistémico” que busca otra manera de pensar; en primera instancia, a partir de la identificación de lo que Aníbal Quijano llama la “matriz colonial de poder” para, acto seguido, liberarse de éstas y construirse desde otro lugar:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (en Mignolo en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; p. 28)

De esta manera, “la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en marcha”. (Mignolo en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; p. 26). El giro decolonial, en tanto desmarcado y cuestionador de la colonialidad que, a su vez, constituye de manera fundamental la modernidad, se cristaliza entonces en proyectos que interpelan el paradigma moderno: “La transformación decolonial es imprescindible si vamos a dejar de pensar en la “modernidad” como un objetivo para

verla como una construcción europea de la historia a favor de los intereses de Europa. A partir de esto, el diálogo sólo se iniciará cuando deje de imponerse el “monólogo” de una única civilización, la occidental.” (Mignolo, 2005; p. 24). Lo anterior implica asumir el hecho innegable de que la espacio-temporalidad propia de cada cultura crea diferencias entre ellas, por lo cual la matriz de un pensamiento hegemónico creado en cierto devenir histórico, no puede validarse para sociedades que no compartieron las mismas experiencias. Es decir, es imposible y erróneo homogeneizar lo heterogéneo.

El término “otro” es importante en esta lógica pues es justamente desde la comprensión de la alteridad del pensamiento como se puede desarticular la colonialidad del saber y del poder:

*El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. (Mignolo en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; pp. 29-30)*

Con la posibilidad de hablar desde otros lugares, no sólo desde la lógica unívoca de una cultura de las muchas que hay en el mundo, se posibilita un diálogo plural y abierto entre todas. Un intercambio cuya semilla aparece justamente en América Latina porque, como anota Enrique Dussel, “vinimos los latinoamericanos y, por primera vez en la historia mundial, afirmamos a otro hombre como el Otro, no solo como persona o clase social, sino como pueblo, como cultura “periférica”.” (1977; p. 52)

Así, lo decolonial, como comenta Bidaseca siguiendo a Escobar, se articula en y desde Latinoamérica a través de:

(...) una genealogía de pensamiento que incluye la Teología de la Liberación (1960 y 1970), debates en filosofía y ciencia social latinoamericana (Enrique Dussel, Roberto Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Riberiro), teoría de la dependencia, las discusiones de los años ochenta sobre modernidad y postmodernidad y, en 1990, sobre la hibridez en la antropología y los estudios culturales, y el grupo latinoamericano de estudios subalternos en Estados Unidos. (2010; p. 117)

En este orden, para América Latina ha sido imprescindible comenzar el diálogo a partir de una enunciación propia de lo que es en sí misma, pensada no desde paradigmas exteriores, sino a partir de la comprensión de lo propio. Esto es, para dialogar con el otro es necesario saber qué voy a decir desde mí mismo, desde lo que yo soy a partir de lo que fui, he sido y veo. Por ello, para esta propuesta es imprescindible la reescritura de la historia y el presente de América Latina pues se trata de:

Una teoría crítica que *trasciende* la historia de Europa en sí y se sitúa *en* la historia colonial de América (o de Asia o África, o incluso en la perspectiva de los inmigrantes que, *dentro* de Europa y Estados Unidos, han quebrado la homogeneidad) pasa a ser una *teoría decolonial*, en otras palabras, la teoría que se postula en los proyectos de decolonización del conocimiento y el ser es la que permitirá pensar la economía y la política de *una manera otra*. (...) es, por tanto, un intento de reescribir la historia desde otra lógica, otro lenguaje y otro marco de pensamiento. (Mignolo, 2005; p. 25)

No se trata de un pensamiento comprendido dentro de las corrientes de izquierda, porque éstas aún se encuentran enraizadas en el pensamiento único civilizatorio europeo, al igual que la derecha o el centro. Justamente, el pensamiento decolonial los trasciende pues “es apertura hacia otra cosa en marcha, buscándose en la diferencia” (Mignolo en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; pp. 31). Significa, de manera profunda, reconocer los saberes y la cultura de otros grupos humanos, indagar sobre ellos, reconocer su carácter de matrices de pensamiento y de intelectualidad, despojarlos de la mirada que los subsume hasta casi hacerlos desaparecer. A partir de ello, lo que se busca es reconstruir las matrices de poder y reestructurar las sociedades a partir de entenderse como diferentes, revalorizarse y validar sus matrices propias.

Lo anterior no es sencillo pero sí fundamental en tanto significa la liberación del colonizado a partir de la escucha de todos aquellos quienes no han podido hablar, tal como ha ocurrido por ejemplo con los pobres, las mujeres o los indígenas: “Liberación no es simplemente estar en contra del centro, ni siquiera significa romper la dependencia. Es mucho más que eso: es tener la creatividad de ser realmente capaces de constituir la novedad, un nuevo momento histórico desde la *positiva* exterioridad cultural de nuestro pueblo.” (Dussel, 1977; p. 69)

Al escucharles en tanto otredad, se comprende su forma de pensar la existencia y la relevancia, forma y sentido de la misma, a partir de lo cual es posible repensarse: “(...) ese avanzar juntos que es el “servicio” es el acto histórico propiamente dicho. Aquello que era un todo único, será desquiciado; un nuevo todo se forjará al servicio del Otro; un nuevo orden.” (Dussel, 1977; p. 50)

El diálogo entre diferentes conlleva entonces la apertura permanente a la interculturalidad desde el reconocimiento de la diferencia, lo cual no tiene lugar en un concepto que identifican como una construcción colonial: el Estado nación que aglutina a todos los diferentes en una sola identidad nacional. Tal modelo intercultural implica un

diálogo donde se relacionen, confronten y entrelacen las culturas diferentes, en tanto “Adoptar una perspectiva intercultural proporciona ventajas epistemológicas y de equilibrio descriptivo e interpretativo, lleva a concebir las políticas de la diferencia no sólo como necesidad de resistir.” (García Canclini, 2005; p. 21). Es a través de la interculturalidad que se puede reivindicar la diferencia propia y lograr que ésta sea reconocida por el otro en un diálogo que logre revalorizar pero, también y sobre todo, construir.

Por tanto, es fundamental “un proceso de democratización social y política” que logre “una apertura de ámbitos de autoridad pública no estatales y privados sociales, no necesariamente subsumidos a la lógica del mercado.” (Bidaseca, 2010; p. 123)

Sólo a partir de éste se logrará una verdadera descolonización del poder.

### **1.1.2. El modelo colonial según el saber descolonizado**

La colonia instauró un todo donde la raza se conformó como el parámetro de medición de los sujetos. Posteriormente, con las independencias, ese lugar fue ocupado por la identidad nacional que unificaba a todos los habitantes de un territorio, mismos que debían anteponer, a su propia cultura, los valores del Estado-nación.

En ambos esquemas, el sujeto colonizado no aparece en su diferencia y a partir de su cultura, sino que emerge como uno más determinado por elementos externos a su constitución cultural. El sujeto colonizado se constituye incluso para sí mismo, desde el exterior; es el otro europeo quien le dice quién y a partir de qué parámetros es. En este orden, al otro americano y africano les fue asignado el lugar más bajo:

La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde este punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir, Europa Occidental y el resto del mundo, fueron codificadas como un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico / mítico-científico, irracional/racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u “Occidente” fue “Oriente”. No los “indios” de América, tampoco los “negros” del África. Estos eran simplemente “primitivos”. (Aníbal Quijano en Bidaseca, 2010; p. 30)

En el esquema colonial, indisoluble del poder capitalista, de la raza se derivaba el lugar de una persona en la cadena de producción porque a partir de ésta se clasificó a los seres humanos. A blancos, negros, mulatos, indígenas o mestizos se les atribuyó una serie de características y, sobre todo, se les colocó en un lugar jerárquico inamovible en las relaciones de poder.

Capitalismo y modernidad instauraron y después naturalizaron una forma colonial de concebir al otro, al no europeo. En ese esquema, Europa primero y, posteriormente, Estados Unidos, se constituyeron como centro civilizatorio y racional superior al resto de la humanidad, primero en el orden colonial administrativo y, posteriormente, en la constitución de los Estados nacionales, los cuales perpetuaron la imposición colonial sobre el otro.

Al elemento racial, se añadieron entonces otros dos componentes, el trabajo y el género, todas las cuáles forman el conjunto de la estructura colonial, lo cual ocurrió, “en torno de dos ejes centrales: el control de la producción de recursos de sobrevivencia social, y el control de la reproducción biológica de la especie.” (Quijano, 2007; p. 115) Ambos componentes fueron incorporados en función de cómo se insertaban al esquema de la propiedad:

De ese modo, se adjudicó a los dominadores/superiores europeos el atributo de ‘raza blanca’, y a todos los dominados/inferiores ‘no-europeos’, el atributo de ‘razas de color’. La escalera de gradación entre el ‘blanco’ de la ‘raza blanca’ y cada uno de los otros ‘colores’ de la piel, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social “racial”. (...)

Así se articuló el poder entre ‘Europa’, ‘América’, ‘África’, ‘Asia’ y, mucho más tarde, ‘Oceanía’. Eso facilitó la naturalización del control eurocentrado de los territorios, de los recursos de producción en la ‘naturaleza’. Y cada una de esas categorías, impuestas desde el eurocentro del poder, ha terminado siendo finalmente admitida hasta hoy, para la mayoría, como expresión de la naturaleza y de la geografía, no de la historia del poder en el planeta. (Quijano, 2007; p. 120)

A quienes no pertenecían a la categoría racial dominadora, se les asignaban labores “acordes con su nivel jerárquico” donde fue validado el trabajo físico, explotado, de servidumbre al blanco y en condiciones incluso de esclavismo. Con la raza blanca encima de la pirámide como la cultura civilizada, se justificó la dominación sobre las culturas colonizadas, al tiempo que se construyó un orden-mundo determinado donde se asignaron lugares inamovibles para la humanidad entera:

Desde Europa se asignan identidades al resto del mundo: ‘proceso de *re-identificación histórica*, pues desde Europa les fueron atribuidas nuevas identidades geoculturales’. Estas identidades se basaron principalmente en la colonialidad del nuevo patrón de dominación mundial. Una nueva geografía del ‘poder’. (Quijano en Bidaseca, 2010; p. 120)

De esta forma, elementos biológicos/físicos de la constitución fueron convertidos en formas de poder, lo cual se naturalizó a un punto en que en muchos espacios ya no se cuestionan tales esquemas de clasificación de la humanidad. A la raza, siguió una

clasificación por género donde los hombres se colocaron por encima de las mujeres. Así se ha perpetrado la idea de que el hombre (no la mujer) de raza europea y, hoy día, norteamericana, están por encima del resto de las culturas pues “tanto el racismo como el sexismo han funcionado como ideologías no sólo opresivas, sino también autorrepresivas, y han moldeado y limitado las expectativas.” (Bidaseca, 2010; p. 167). En el camino, se han añadido otros valores a un punto en que, como dominantes, aparecen las categorías “hombre/europeo/capitalista/militar/patriarcal/blanco/heterosexual/masculino” (Bidaseca, 2010; p. 122)

Así, el colonizado permanece como tal, a pesar de los procesos de independencias pero, desde su opresión, interpela al centro europeo-norteamericano en las personas “migrante, diaspórica/o, extranjero, indígena, afrodescendiente o *simplemente* ‘el Otro’ que irrumpe en la escena de las metrópolis.” (Bidaseca, 2010; p. 18)

### **1.1.3. Latinoamérica desde sí misma**

Según el giro decolonial, Latinoamérica debe ser pensada desde sí misma, tarea que justamente implica cambiar los marcos occidentales desde los cuáles se ha historizado, mismos que deben construirse en latitudes geográficas a partir de cosmovisiones e imaginarios latinoamericanos. La tarea es conocer cuáles de los elementos que la América Latina presenta hoy día, pueden considerarse como propios, después de más de cinco siglos de dominación cultural del Norte.

En el texto de Luis Villoro escrito con motivo de un homenaje a Leopoldo Zea y publicado en 1992, el autor subraya la importancia de repensar a los pueblos que fueron colonizados y que posteriormente quedaron en una condición de marginación y dependencia; lo anterior en la medida en que significa en sí misma una condición liberadora y la posibilidad de crear una cultura propia, un hecho fundamental tanto a principios de la última década del siglo pasado, como en nuestros días, y surgido a partir de lo que Villoro llama “crisis de identidad”, misma que conlleva el trastocamiento de los valores tradicionales; para él, la crisis mencionada constituía la base de la renovación de los nacionalismos (Villoro en Sosa Fuentes, 2006; p. 138).

La primera tarea tiene que ver con “oponer a la imagen desvalorizante con que nos vemos al asumir el punto de vista de otro, una imagen compensatoria que nos revalorice.” (Villoro En Sosa Fuentes, 2006; p. 138). Lo anterior debe ocurrir en un proceso que integre

todos los rasgos que compongan la imagen así obtenida en una figura unitaria, no disgregadora, que rechace lo ajeno e integre lo propio. Resulta fundamental que tal construcción sirva tanto para entenderse en la continuidad histórica de lo auténtico (en armonía con la cultura heredada), como para proyectar esto mismo hacia el futuro, a fin de que esta imagen pueda entenderse como un camino en colectivo hacia un fin común:

La identidad de un pueblo no es una realidad oculta por descubrir, sino una representación por dibujar. Su búsqueda obliga a revisar la propia tradición, trillar en el pasado, destacar en él las características que permitan proyectar nuevas tareas, rechazar las que lo impidan. En cada momento hay que elegir un pasado propio y desprenderse de otro, porque en cada momento debemos integrar el pasado a un proyecto coherente con una nueva situación...En suma, la identidad de un pueblo no está dada, debe ser en cada momento reconstruida. No consiste en una singularidad que nos constituya, sino en un ideal en el que coincidirían nuestros deseos con nuestros proyectos. No es legado, sino propuesta de vida en común. (Villoro en Sosa Fuentes, 2006; p. 138)

Para la conformación en Latinoamérica se debe mirar al interior, en el marco de la realidad pluricultural, para construir una imagen que reconozca y haga suya su herencia, al tiempo que se conforme como una posibilidad de camino común liberador. Al respecto, algunos autores han dado cuenta de matrices para pensar lo que para ellos podría constituir lo propio de las culturas latinoamericanas.

#### **1.1.3.1. El “descubrimiento”**

En el camino de repensarse desde sí misma, se ha cuestionado la historia del llamado “descubrimiento de América”. Frente a la versión “oficial”, Boaventura De Souza Santos llama la atención sobre el carácter recíproco de un descubrimiento. Es decir, dos culturas se descubren, al mismo tiempo, una a la otra. Sin embargo, al recapitular el conocimiento colectivo no es difícil encontrar que “fue Colón quien descubrió América”, frase que hace desaparecer la reciprocidad. Lo anterior, anota el autor, ocurrió porque los procesos colonizadores europeos tanto en Asia, como en África y en América implicaron una relación de poder y saber donde quien más detentó los anteriores elementos, fue quién se erigió como descubridor de otra cultura a la que reservó el lugar de "Oriente, el salvaje y la naturaleza", según el caso. (2009; p. 213):

En el “encuentro” con los indios, el etnocentrismo europeo buscó, según Eduardo Grüner la necesidad de convertir al otro en monstruos, en lo que bien podríamos llamar la demonización de lo humano. De acuerdo con el autor, el “encuentro” de culturas es el que corresponde a un etnocentrismo que podía representar a los indígenas como monstruos, floras y faunas fantásticas, ensoñaciones sobre montañas de plata y piedras preciosas, mitos como

los de El dorado o la Fuente de Juvencia, etcétera. (Bidaseca, 2010; p. 77)

Si bien Oriente se constituyó como un espacio de alteridad de Occidente, lo hizo a partir de una rivalidad civilizatoria en la que Occidente le construyó y construye como un espacio peligroso, imagen que valida la defensa (y ataque) aguerrida contra el mismo.

Sin embargo, América Latina no es Oriente, para esta región se reservó el lugar del salvaje (al cual acompaña en ocasiones la naturaleza), sujeto que no existe en un espacio de alteridad, sino en uno de inferioridad. El salvaje es el habitante del Sur que se contrapone al Norte, el contrario a la civilización; no es un enemigo a combatir, sino un recurso a utilizar, o el camino para allegarse un recurso. Desde el pensamiento del Norte, el salvaje no es otro porque no es humano, tal como lo comenta De Souza Santos:

Este debate que, en contra de las apariencias, está hoy tan abierto como hace cuatrocientos años, se inicia con los descubrimientos de Cristóbal Colón y Pedro Álvarez Cabral y alcanza su clímax en la "Disputa de Valladolid", convocada en 1550 por Carlos V, en la que se confrontaron dos discursos paradigmáticos sobre los pueblos indígenas y su dominación, protagonizados por Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas. Para Sepúlveda, sustentado en Aristóteles, es justa la guerra contra los indios porque son los "esclavos naturales", seres inferiores, homúnculos, pecadores inveterados, que deben ser integrados en la comunidad cristiana, por la fuerza, al grado de llegar a la eliminación, si fuera necesario. (...)

A este paradigma (...) contrapone De Las Casas su lucha por la liberación y emancipación de los pueblos indios, a quienes consideraba seres racionales y libres, dotados de cultura e instituciones propias, con quienes la única relación legítima era el diálogo constructivo sustentado en razones persuasivas (...) (2009; pp. 219-220)

Como es claro, fue la primera visión la que permeó la relación con el conquistador, por lo cual el conquistado no fue asimilado por éste como un semejante. El colonizador ni siquiera tuvo que constituir al diferente como peligroso para poder justificar una lucha contra él, sino que simplemente lo deshumanizó y, con ello, barrió con la posibilidad de intentar valorar la cultura que éste poseía o de enriquecerse mutuamente en el reconocimiento del otro, al tiempo que fomentó la dominación cultural europea, que construyó, a su vez, una versión del otro como alguien indigno de ser considerado ser humano.

Por su parte, Enrique Dussel coincide en la perspectiva que detentó la lógica colonizadora, la cual "(...) considera que los americanos no son hombres, no-son, y por ello, justamente, se les hará el regalo de recibir el *ser*; al darles el ser se les dará la

civilización y todo lo que está vigente en lo que vamos a llamar después el “centro” (Europa, Estados Unidos, Rusia).” (Dussel, 1977; p. 45)

En suma, la cosmovisión europea no buscó un encuentro cultural, sino la expansión a través de la conquista de territorios, misma que implicaba una guerra en donde se sometía al otro, lo cual ocurrió en África, en la India, y en la América Latina donde implantó, por la fuerza, el único mundo que concebía como posible: el propio.

Por su parte, la cosmovisión indígena concebía a los otros como los miembros de diferentes culturas existentes, como los chichimecas. Más allá de los otros conocidos, no tenían una imagen sobre la alteridad humana sólo imaginada pues, para lo desconocido, los mesoamericanos reservaban un lugar divino, es decir, los dioses eran la otredad no vista. (Ferro Vidal En Gutiérrez Martínez, 2010; p. 307)

Con las cosmovisiones anotadas, se encontraron las culturas originarias y los conquistadores europeos. Tales premisas dieron a lo nuevo una matriz de interpretación y sentido que forjó y remodeló la identidad propia y la del otro: los españoles/dioses y los mesoamericanos/salvajes se relacionaron con el otro/desconocido en una condición desigual.

La conquista, entonces, significó una experiencia en la cual, como lo expresa Enrique Dussel, “el indio, (...), no fue nunca respetado como otro, sino inmediatamente instrumentado como cosa. Por ello el mundo hispánico incluyó dialécticamente al mundo del indio, e Hispanoamérica no es sino la expansión dialéctica del abuso sobre el Otro.” (1977: 34)

De esta manera, el español asimiló al otro a su cosmovisión, es decir, incluyó a la alteridad en la “totalidad” existente antes del encuentro de las culturas, a partir de lo cual surgió la imposición sobre el otro, misma que “será el fundamento de la dominación de la mujer, de la dominación del hijo y de la dominación del hermano, es decir de lo que en su momento será la alienación erótica, pedagógica y política, todas ellas cumpliéndose en América Latina.” (Dussel, 1977; p. 36).

Por su parte, Lourdes Sánchez anota otra consecuencia de esa mirada del otro como inferior operando en América latina al comentar que, dado que los indígenas eran “incultos y salvajes” y, por tanto, incomparables con la “raza” europea, no podía entonces designarse a tales grupos sociales con el mismo término:

La colonización va a negar a la cultura prehispánica y va a establecer dos tipos de identidades unas clasificadas 'etnias' y otras como 'raza' que tienen su origen en la imposición...se le dará un nuevo sentido a la raza, término únicamente aplicable a los europeos y, por lo tanto, será necesario buscar otro concepto para referirse a los originarios de América, para quienes se acuñó 'etnia', que denominaban personas de origen no europeo e individuos que no tienen alma por no ser cristianos y, en consecuencia, no pueden considerarse como seres humanos...Por lo tanto, la identidad de las personas la va a marcar el color de la piel, produciéndose la desigualdad étnica que se traducirá en una marcada inferioridad de raza y de cultura. El color de piel determinará los roles en estas sociedades. (Sánchez en Sosa Fuentes, 2006; p. 86)

De este modo y aunque proveniente de la colonia, la perspectiva continuará vigente en la medida en que, de uno u otro modo, el europeo y ahora el estadounidense piensan a la alteridad desde su concepción de lo que debe ser:

La preponderancia hispánica fue el primer momento constitutivo del ser de América latina, que era colonia aunque se la llamara "provincias". Después viene la gesta de la independencia de España, pero América latina se torna neocolonia inglesa y luego, por último, norteamericana. Es decir, la historia de Latinoamérica es una historia de dependencia de dominación. (...) Dependencia que no es sólo económica, sino que es política, religiosa, cultural, antropológica; dependencia en todos los niveles de nuestro ser." (Dussel, 1977; p. 59)

Naturalmente, todo lo anterior influyó de manera abrumadora en la construcción de una Latinoamérica que no pudo ser construida en lo propio, sino que los latinoamericanos fueron y son los otros, salvajes, abusados, dominados y, posteriormente, dependientes de una cultura Occidental que "ayuda al salvaje" a concebirse desde su postura "culta y avanzada".

Tal hecho conlleva una terrible problemática pues supone la dominación de una "raza" sobre las "etnias inferiores" que la han aceptado primero por la fuerza y después porque se trataba ya de la forma de organizar su mundo. Sin embargo, puesto que fue una construcción del colonizador, resulta en sí misma externa, lo cual ha sido pensado en múltiples ocasiones, un ejemplo reciente de lo cual se dio en el marco del levantamiento zapatista en Chiapas el 1° de enero de 1994 que, además de constituir un reclamo en varios niveles, también lo fue en relación con su derecho a construirse desde la mirada propia y los valores de su cultura, lejos de la inferioridad a la que la mirada externa les había y ha reducido.

Por su parte, el arte también ha evidenciado esas reflexiones, como Enrique Dussel lo observa en el *Martín Fierro* argentino:

Como decía Martín Fierro: “en mi ignorancia sé que nada valgo”. Si él dice que nada vale todo está perfecto para el sistema; mientras se crea nada la totalidad funciona muy bien. Pero un día Fierro se rasca la cabeza y dice: “No vaya a ser que valga algo...” Ese día, comienza la “lógica de la alteridad”, pues cuando comienza a dudar de que no vale, en el fondo, ya quiere salirse de la totalidad, para irrumpir en un orden donde él sea respetado como otro.” (1977; p. 44)

De este modo, la huella histórica que en los países latinoamericanos significó la vivencia del “descubrimiento” y la posterior etapa colonial es un elemento que unifica a la región.

### **1.1.3.2. Mestizaje y pluriculturalidad**

Además de éste rasgo común, es posible enunciar otros factores compartidos importantes que se manifiestan en muchos ámbitos, el cinematográfico entre ellos, y que también surgen de la historia como, por ejemplo, el mestizaje y la pluriculturalidad.

Tras el encuentro con lo desconocido, los otros diferentes se conocieron y, gradualmente, aparecieron las mezclas culturales. Por un lado, los españoles dejaron de serlo pues ya no habían nacido en la península, al tiempo que los mestizos se conformaron como los nuevos habitantes del territorio. Además, ese mestizaje no se dio únicamente entre originarios y europeos, sino también con culturas de otras latitudes, como las africanas: “Es en este momento de la historia donde surge uno de los fundamentos más importantes para la creación de una definición sustentada en un mestizaje, donde la mezcla es el referente explicativo para saberse como un sí particular y se sabe como otro a través de un nuevo sujeto denominado *mestizo*.” (Ferro Vidal en Gutiérrez Martínez, 2010; p. 311).

Para De Souza Santos, este factor que implica la mezcla de sangre y de culturas, es un asunto central a través del cual debe caminar lo que denomina *Nuestra América*, términos que acuñó José Martí en un ensayo en 1891 en el que habla de "la América mestiza fundada por el cruzamiento, a veces violento, de mucha sangre europea, India y africana. Es la América capaz de sondear profundamente en sus propias raíces para después edificar un conocimiento y un gobierno que no fueran de importación, y que estuvieran adecuados a su realidad." (De Souza Santos, 2009; p. 236). El concepto, entonces, supone el reconocimiento de la riqueza y complejidad del origen mestizo en este continente, mismo que implica la mezcla de culturas indígenas, europeas y africanas.

Por otro lado, el encuentro cultural propició también la existencia de naciones en las que coexisten culturas diferentes como, por ejemplo, mestizos con raíces diversas (hispanos, portugueses, africanos), indígenas y “europeos” nacidos, en ocasiones ya por generaciones, en América. En este orden, la pertenencia latinoamericana se da desde la asimetría social, económica y biológica, pero en la diversidad cultural que la diferenciaba del Norte.

Y, ante la negación histórica y actual que del Sur hizo el Norte, surgió como reacción natural la lucha por la coexistencia en el respeto de la cultura del otro, lo cual se inserta también en la matriz del reconocimiento a la condición pluricultural. Siguiendo el pensamiento de Martí, De Souza propone incluir a la figura shakesperiana del Ariel en *La tempestad*, ya tradicional en la literatura sobre América Latina, para entender al personaje como una matriz simbólica de "transculturación y multiculturalismo" que es en realidad una aceptación de la condición de mezcla de diversas culturas fundacionales pero basada en el respeto y reconocimiento del otro, la diversidad y la equidad. Tal mestizaje, entonces, implica un imaginario diverso que, al topar con otro, se reconfigura a sí mismo. (2009; p. 265)

Al comprender a la obra cinematográfica como un lugar de expresión artística, es posible establecer conexiones entre los planteamientos antes enunciados en el campo de las películas para niños y niñas de la región, mismas que encuentran su espacio de exhibición en diversos festivales como Nueva Mirada de Argentina, Divercine de Uruguay, el Festival de cine para niños...y no tan niños de La Matatena en México o Kolibrí en Bolivia, tan sólo por mencionar algunos, en los cuales se busca promover y abordar los productos de calidad en los que se plasmen valores de los diferentes países latinoamericanos y del mundo entero, lejanos a las miradas estereotipadas del cine mayoritario, mismos que coadyuven a propiciar un diálogo intercultural tanto al interior de los países como con otras culturas en el plano internacional. (De la Quintana en Ramos Rivero, 2008; pp. 237-239). Tal postura expresa justamente el reconocimiento de la diversidad pluricultural regional.

### **1.1.3.3. Concepciones propias de América Latina**

Enrique Dussel propone pensar en torno al pobre pues “justamente él es América Latina” (1977; p. 49). Para él, el tema debe ser el oprimido, el analfabeta, el inculto, porque él es

justamente lo propio en tanto ha permanecido fuera de la cultura de la totalidad europea. Además, señala otro punto fundamental pues sostiene que del pueblo oprimido se deben “escuchar sus mitos e interpretar sus símbolos, porque ahí está lo nuestro oculto.” (1977; p. 51) y a lo que es posible acceder a través del arte literario, sobre todo a partir de aquellas obras que el autor ubica como fundamentales para el mundo latinoamericano: *Martín Fierro*, el *Popol Vuh* o el *Chilam Balam*.

En este orden, es posible pensar como otra fuente fundamental de tales relatos al arte en otra de sus manifestaciones: la cinematográfica, a la que este trabajo propone abordar porque, en general, el artista mira su realidad y plasma en los filmes, ideas, percepciones o matrices para ser, vivir y pensar.

Al hacer una revisión de las fuentes literarias por él propuestas, Dussel encuentra que la mujer india y mestiza, así como la relación de éstas con los hombres, son imágenes fundamentales porque a partir de sus diferencias se puede trazar la manera en que el pensamiento de las culturas originarias era opuesto al de los colonizadores europeos. En el mundo prehispánico la pareja fue el origen de todo pero, antes que el hombre, estaba la mujer-madre, cuya dignidad y presencia vital eran condición de existencia humana en tanto la feminidad se asociaba con la tierra y la luna, asuntos de primera importancia para un pueblo que vivía de sus siembras y cosechas. (Dussel, 1977: 83-84). Por su parte, lo masculino se relacionaba con los dioses de los guerreros y los nómadas.

Posteriormente, con la conquista, el lugar de la mujer se desvalorizó porque los españoles la convirtieron en algo que les podía servir al constituirse como madre del mestizo o como criolla y mestiza. Atendiendo nuevamente al *Martín Fierro* y sobre el papel de la mujer, anota Dussel: “Hay que tener en cuenta que cuando Fierro se va al desierto su mujer tiene que continuar sus trabajos para poder vivir. (...) la mujer se vuelve fría porque tiene que pasar de mano en mano para poder vivir. Esta es un poco la historia de la mujer mestiza.” (1977; p. 87)

La antes mujer-madre-tierra se desvalorizó a un punto tal que en la actual sociedad moderna del desarrollo y la novedad ha sido cosificada, transformada en una mercancía o en algo que sirve para vender. Es cotidiano encontrar anuncios publicitarios en los que, sin estar directamente relacionados con el producto que se comercializa, aparecen mujeres “hermosas” y “perfectas”, quienes “felices” utilizan lo mismo una marca específica de ropa

que un aditivo para automóviles, tan sólo por poner un par de ejemplos, todo lo cual “(...) nos muestra, una vez más, al varón dominador como centro y a la mujer alienada como objeto.” (Dussel, 1977; p. 90)

Por su parte, en el artículo “La cosmovisión mesoamericana; una mirada desde la etnografía”, Andrés Medina Hernández (2001) mira a la etnografía como una herramienta para bordar en torno a la visión del mundo prehispánico. El autor realiza una genealogía de las investigaciones a este respecto y menciona elementos que los investigadores han encontrado como piezas fundamentales de su manera de ver el mundo.

El primer tema que presenta en el artículo es el nahualismo, una de cuyas definiciones, la de Alfonso Villa Rojas, lo presenta como “un sistema de control social en el que el referente clave es un concepto de autoridad y poder basado en la posesión de un nahual o “espíritu familiar”. Éste asume la forma de animal o de fenómeno natural, como el rayo, el viento o bolas de fuego.” (*Ibidem* p. 100) Tales entidades anímicas pueden ser de dos rangos diferentes: acompañar a las personas comunes y corrientes, o bien estar con los curanderos o dirigentes políticos o religiosos, es decir, con gente de mayor rango. El tonal reside en el cuerpo, el cual no se diferencia del alma, como sí ocurre en la visión de los conquistadores. Llega también a asociarse con el órgano masculino, en tanto ambos son actores de transformación.

Los rituales agrícolas son también fundamentales. Éstos se derivan del trabajo en la milpa y el ciclo ritual relacionado con la lluvia (temporada de aguas y de secas). Se vinculan con las fiestas: “La calidad existencial del cultivo el maíz se expresa en el estrecho vínculo que articula los rituales agrícolas con los relativos al ciclo de vida, de suerte que las grandes fiestas son también el momento de ritos de iniciación.” (*Ibidem*, p. 121). Dentro de las fiestas, se encuentra el carnaval, vinculado al color rojo y a la mujer, pues éste es el color de la sangre menstrual. La tierra también se vincula con el cuerpo y, por tanto, con la sexualidad.

Por último, Medina menciona la estructura del universo como el tercer gran tema de la cosmovisión prehispánica. Tal estructura incluye elementos espacio-temporales. En general, existe una visión etnocéntrica que coloca a la comunidad propia en el espacio más seguro y sagrado. Verticalmente, existen tres niveles: el lugar de los muertos, el cielo y el mundo. En algunos casos, el templo o la vivienda propia reproduce la estructura cósmica.

Un ejemplo del primer caso es la construcción ceremonial huichol: “A partir de esta concepción que estructura el espacio desde un centro con calidad dinámica, pues dota de significaciones culturales propias a todo el entorno físico, se define una geografía sagrada en la que los lugares de culto tales como piedras y rocas, cuevas y lagunas, ojos de agua y el mar son vistos como la sede de los antepasados.” (Medina Hernández, 201; p. 147 ).

A partir de ambos autores, es posible establecer coordenadas entre las cuáles pueden establecerse elementos representativos de esta noción “propia”, es decir, no colonizada en América Latina.

#### **1.1.3.4. La naturaleza y el “Buen Vivir”**

Otro elemento fundamental en las cosmovisiones precolombinas fue la naturaleza, la cual era adorada y respetada en tanto de ella se obtenía lo necesario para vivir, por lo cual sus componentes tenían fuertes cargas simbólicas: “Los ríos vistos por los indios tenían más dignidad que los nuestros, estaban llenos de significación humana simbólica.” (Dussel, 1977; p. 93).

Sin embargo, en la dominación cultural que presupuso la conquista y la colonia, la naturaleza se equiparó al salvaje, por ello ésta debió ser explicada por la ciencia y, dado su carácter de imprevisibilidad, también dominada. En ese paradigma, se constituyó en un recurso al que debía explotarse, lo cual acarreó fuertes consecuencias para el ser humano:

(...) la cuestión de la biodiversidad viene a replantear en un nuevo plano la superposición matricial entre el descubrimiento del salvaje y el de la naturaleza. No es casualidad que al final del milenio buena parte de la biodiversidad del planeta se encuentre en los territorios de los pueblos indios. Para ellos, la naturaleza nunca fue un recurso natural, fue siempre parte de su propia naturaleza como pueblos indios y, en consecuencia, la preservaron preservándose siempre que pudieron escapar de la destrucción occidental. (De Souza Santos, 2009; pp. 222-223)

Al igual que la mujer-madre, la naturaleza fue desvalorizada hasta quedar desprovista de su significación y fuerza simbólica. En la modernidad, a partir del desarrollo que ésta conlleva y dentro del esquema capitalista, quedó reducida a cubrir la función de una proveedora que alimenta las líneas de producción; o a ser un enemigo al que hay que controlar, lógica que va en contra de lo que se asumía en los pueblos precolombinos.

En el contexto de la guerra fría, la noción de “desarrollo” se situó en el ideal para la humanidad entera, la cual reservó en el lugar más bajo a los países “subdesarrollados”. Sin

embargo, “Cuando los problemas comenzaron a minar nuestra fe en ‘el desarrollo’ y la gran teoría del desarrollo hizo agua por cuatro costados, buscamos alternativas de desarrollo.” (Acosta, 2014; pp. 24-25) Tales problemas se referían, de manera importante, a un estilo de vida consumista que provocaba una devastación tanto social como de la naturaleza.

Desde los pueblos indígenas latinoamericanos surgió entonces una alternativa al estilo de vida capitalista, que no había logrado la felicidad ni el bienestar de la humanidad: el “Buen Vivir”, una forma que pone en el centro la relación recíproca entre los seres vivos y la naturaleza. Se trata de una traducción de *sumak kawsay*, del idioma kechua, términos que se refieren a “una visión del mundo donde la naturaleza es considerada un ser vivo, y que en caso de no ser considerada como tal, pone en riesgo la totalidad de la existencia (...)” (Vicente Díaz en Mora Martínez, 2015; p. 281)

La propuesta deconstruye la lógica colonial y pone en el centro los valores de comunidad al buscar el bienestar no de uno, sino de todos. Todo lo anterior entraña una crítica selectiva que radica no en un rechazo absoluto al desarrollo, sino a aquel que conduce a una crisis ecológica y social, cuya“(...) razón profunda se encuentra en la “ontología” de Occidente y en su visión lineal científica y tecnológica de la historia, que considera a la Naturaleza como una serie de elementos separados (recursos naturales) e impone una visión antropocéntrica (utilitarista) del desarrollo.” (Houtart, 2014, p. 104)

Surgido de una concepción ancestral, el Buen Vivir es una forma no de muerte, sino de vida, la cual plantea entender la existencia humana desde la mirada de quienes no han sido tomados en cuenta en los grandes proyectos capitalistas: las comunidades indígenas que proponen sus saberes ancestrales sobrevivientes a la colonización. Por ello, se trata de una propuesta descolonizadora:

El enfoque histórico traduce el “buen vivir” como un horizonte emancipatorio y una lógica alternativa al sistema capitalista es una propuesta teórica que se tiene que construir, y se toma como un deber el hacerlo, debido a la necesidad de estructurar propuestas consistentes para solucionar la crisis civilizatoria generada por el capitalismo y su modelo de desarrollo. (Vicente Díaz en Mora Martínez, 2015; p. 283)

Desde el “Buen vivir”, entonces, los indígenas proponen una concepción sustentable y una alternativa real a la crisis ecológica y económica a la que han llevado los mandatos capitalistas sustentada en comprender a la naturaleza como un ente al que se le debe la vida y al que se debe honrar y respetar y nunca tomar como mero objeto. Desde este paradigma,

grupos en diversos lugares del planeta, intentan otro mundo posible a partir de la práctica personal y comunitaria que puede incluso dialogar con otros paradigmas:

De acuerdo con Enrique Leff, el “Buen Vivir” es una propuesta que surge en el marco de una “modernidad reflexiva” y su desafío es reorganizar la sociedad para que la vida sea su principio, es decir, hacer posible una reflexión de la modernidad sobre sus bases teóricas, instrumentales y éticas, para guiarlas hacia la sustentabilidad de su vida. (Vicente Díaz en Mora Martínez, 2015, p. 289)

Es importante mencionar que no se plantea como la única vía de “salvación”, sino que busca un diálogo intercultural con propuestas de diferentes latitudes que se constituyan también como alternativas al capitalismo y su forma de desarrollo: “El Buen Vivir, en tanto sumatoria de prácticas vivenciales de resistencia al colonialismo y sus secuelas, es todavía un modo de vida en varias comunidades indígenas, que no han sido totalmente absorbidas por la modernidad capitalista o que han resuelto mantenerse al margen de ella.” (Acosta, 2014; p. 37)

La noción ha logrado tener fuerza suficiente en países como Bolivia y Ecuador, donde ha sido integrada en las constituciones: “(...) a partir de 2008, en Ecuador y un año después en Bolivia, se abrió un proceso constituyente en el que –entre las discusiones más importantes-figuraba la idea del Buen Vivir, los Derechos de la Naturaleza y la relación no mercantil y complementaria con la Naturaleza, nutrida por la cosmovisión de los pueblos indígenas de esa región, en el marco de la reconfiguración nacional-estatal del pacto social de ambos países.” (Modonesi y Navarro, 2014; p. 206)

En suma, el Buen Vivir reconoce la relación sagrada entre el hombre y la Naturaleza, propone la felicidad y la vida plena pero se plantea no como única sino como una manera que puede unirse a otras en un diálogo intercultural. Por todo ello, y en vista de la actualización que el Buen Vivir hace de la mirada precolombina en torno a la naturaleza, es posible comprender a la misma como una noción propia latinoamericana.

#### **1.1.3.5. La comunidad**

De Souza Santos entiende al “principio de comunidad” como una tradición marginalizada a partir de la modernidad-colonialista (2009; p. 346). Por su parte, Luis Villoro señala la vigencia en América pese a la experiencia colonial, dado que es en compañía y comunión con los otros como se viven alegrías y tristezas de la vida cotidiana. Aunque no vigente en

la totalidad de los Estados nacionales, la comunidad pervive en ámbitos locales, donde mantiene un sentido tradicional:

Con mayor o menor pureza, la idea de comunidad permanece como un ideal por alcanzar. A menudo se encuentra adulterado por nociones derivadas de la colonización, primero, de modernidad, después. La comunidad originaria se corrompe a veces por las ambiciones de poder ligadas a las estructuras propias del estado nacional; otras, se superponen a ellas. Pero la comunidad permanece como un ideal de convivencia que orienta y da sentido a los usos y costumbres locales aunque no se realicen plenamente. (Villoro En Sosa Fuentes, 2006; p. 139)

Tal sentido comunitario y recíproco presenta hoy día múltiples manifestaciones, algunas de las que podemos observar en la pertenencia a la tierra, misma que lejos de constituirse en una mercancía es parte del bien de todos; o en las fiestas, el trabajo o la toma de decisiones colectivas, también realizados para el bien de la comunidad entera. Tal idea contrasta con aquella del desarrollo y fomento del bienestar individual o el éxito personal que permea a la cultura globalizada y moderna, al tiempo que es incompatible con el bienestar individual en aras del sometimiento o malestar del resto de la comunidad.

Acerca de los núcleos comunitarios en la actualidad, Luis Villoro comenta:

En toda América, pese a los cambios introducidos por la colonia, los antiguos poblados indígenas mantuvieron el sentido tradicional de la comunidad en coexistencia con las instituciones sociales y políticas derivadas del pensamiento occidental. La estructura comunitaria forma parte de la matriz civilizatoria americana, tanto en el norte como en el sur del continente, (...)." (2001; p. 32)

En estos grupos, la tierra no es una mercancía que pueda venderse y comprarse al mejor postor, sino que es un bien común, no le pertenece a nadie, sino que todos deben trabajar en ella y recibir sus frutos para subsistir y para el bienestar general. En estos espacios, es importante también el *tequio*, que es una manifestación política comunitaria pues radica en el cumplimiento de cargos, lo cual es parte de las obligaciones que un individuo tiene con su comunidad. A cambio, recibirá ayuda comunitaria.

En la actualidad, en las comunidades zapatistas se vive también un modelo comunitario en marcha, donde las Juntas de Buen Gobierno se conciben como instancias de todos en las cuales se manda obedeciendo:

Nosotros podemos ver en las juntas de buen gobierno que la palabra *nosotros* se pronuncia mucho más que la palabra *yo*; es decir, que la colectividad antecede a la vida individual, que la idea de mandar obedeciendo realmente se puede ejercer y que, en circunstancias muy adversas puede haber comunidades dignas. Entonces por eso pienso yo que con toda la precariedad que puede tener un movimiento indígena desde el punto de vista económico,

puede ser un ejemplo importante para una comunidad por venir. (Villoro, Juan, Entrevistado por Benito Taibo, Luisa Iglesias y Juan Inés Dehesa, 2016)

En la región andina, el *Ayllu* es una expresión ancestral y relevante del sentido comunitario. En este caso, parte del grupo familiar y es parte de una cosmovisión:

El Ayllu para nosotros en principio, está representado por la mano, en los cinco dedos de la mano. En el Ayllu forman parte, padre, madre e hijos. En la ciudad, una comunidad son casas una al lado de la otra. Para nosotros una comunidad pueden ser varias casas sueltas, el Ayllu es una forma de convivencia, de vida permanente. En la comunidad trabajan y saben que el Ayllu no se va a perder nunca. (Representante de la organización MINK'AKUY TAWANTINSUYUPAQ en Bidaseca, 2010; p. 192)

Como en otras organizaciones comunitarias, las pertenencias no son individuales, sino parte del bien común. Lo mismo ocurre con las responsabilidades y el cuidado de los miembros del colectivo: “Pero cada familia cumple una función fundamental, la de preservar la vida como de cuidar a los niños y ancianos, las familias protegen al Ayllu en esa convivencia que supone reciprocidad permanente, durante toda la vida. No hay individualismo o segregación de la comunidad.” (Representante de la organización MINK'AKUY TAWANTINSUYUPAQ en Bidaseca, 2010; p. 192).

En este orden hay dos palabras fundamentales. Por un lado, la *Minka*, que es la colaboración recíproca a través de la cual se realiza el trabajo de siembra o cuidado de los animales. Por otro, la *Mita*, que se refiere a las obligaciones y compromisos que cada uno mantienen con el resto del colectivo y el resto del colectivo con cada persona.

A través de estos ejemplos, es posible ver la manera en la cual, contra la idea rectora de la modernidad de la libertad individual, la comunidad se mueve por bienestar e interés colectivos:

Cada individuo se considera a sí mismo un elemento perteneciente a una totalidad, de manera que lo que afecta a ésta le afecta a él: al buscar su propio bien busca el bien del todo. (...) sólo cuando los sujetos de la comunidad incluyen en sus deseos lo deseable para todos, la comunidad se realiza cabalmente; cuando no es así, permanece como una meta regulativa, en tensión perpetua, a la que podemos acercarnos pero nunca alcanzarla.

La comunidad tiene por fundamento el servicio, no el cálculo del propio beneficio. Cada quien tiene la obligación de prestar una contribución al bien común. (...)

La comunidad no renuncia a la afirmación de la propia identidad personal. Por el contrario, intenta una vía distinta para descubrir el verdadero yo: la ruptura de la obsesión por sí mismo y la apertura a los otros, a lo otro. (Villoro, 2001; p. 29)

Así, cada integrante de la comunidad sabe que debe velar por el interés de todos, no del propio, lo cual ocurre sin demeritar su propia persona sino realizándose en el bienestar colectivo.

De este modo, a partir de nociones tradicionales que en la marginalidad lograron resistir el embate cultural de la imposición de los paradigmas coloniales, es posible caminar rumbo a la concepción de una manera diferente de ser latinoamericano.

Sin embargo, es importante entender también cómo tales imaginarios han sido asimilados, o no, por la realidad pluricultural de la región, en la que también deben buscarse elementos que hablen de las tradiciones que sobrevivieron la dominación iniciada con la conquista europea. A partir de todo lo anterior, se intenta comprender, entre otras cuestiones, qué elementos propios o, por el contrario, qué rasgos de la mirada externa han sido manifestados en las películas que se analizarán en los capítulos 4 y 5 de la investigación.

## **1.2. Entre la expresión cinematográfica propia y la emulación de los cánones dominantes estadounidenses. El eje identitario como construcción a partir de la identificación y diferenciación con la alteridad**

En entrevista, el productor y director argentino de cine y televisión infantil Alejandro Malowicki comentaba su opinión respecto a los filmes que en Latinoamérica se producen para la primera y segunda infancias:

(...) es un cine donde (...) puede estar muy bien hecha la película pero tiene problemas en cuanto a manifestación de la historia, en cuanto a la relación con la diversidad cultural de su propia infancia. O sea, no hay una conexión muy fuerte con la propia diversidad cultural del propio país, de repente. (...) Es muy fuerte el paradigma norteamericano en las productoras latinoamericanas, fuertísimo. (...) Entonces no se utiliza lo que realmente tenemos en Latinoamérica como propios valores. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Por su parte, el cineasta uruguayo Walter Tournier, quien desde hace décadas ha realizado producciones dirigidas a la niñez, expresaba su malestar a partir de la utilización del término “alternativo” para designar a las producciones latinoamericanas para niños y niñas:

(...) yo creo que tendría que ser al revés, nosotros tendríamos que tener un cine propio y el alternativo tendría que ser el otro. (...) estamos hablando de un cine *alternativo* que es nuestro. No tendría que ser alternativo. (...) Pero eso es común, (...) porque ya aceptamos

cual es el cine para niños que nos viene del norte que ése es el cine que tiene que ver con niños. Ése tendría que ser el cine alternativo pero está tan impuesto que ya no lo consideramos alternativo, sino propio; y eso es lo malo. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Ambas declaraciones tienen en común la preocupación por lo propio latinoamericano en el ámbito del cine para niños y niñas. En el primer caso, se habla de una diversidad cultural propia que debería encontrarse, de una u otra forma, expresada cinematográficamente. En la segunda intervención, se manifiesta la molestia por la manera errónea en la cual en la región se asume primero el cine dominante, a partir de lo cual se relega al propio a un segundo lugar.

Los términos utilizados tales como “diversidad cultural”, el “*propio* país”, “*propios* valores”, “cine *propio*”, hablan de una articulación de pertenencias, es decir, de aquello a lo que puedo llamar mío/nuestro, es decir, “*propio*”. Lo anterior conduce al elemento que vincula la diversidad formal y temática de las películas objeto de la investigación: la identidad. Por ello, este apartado explorará teóricamente el concepto anotado para estar en condiciones de comprender, en los Capítulos 4 y 5 de la investigación, la forma en la cual las películas para la niñez en América Latina aquí abordadas se expresan a este propósito.

Al tocar el tema de la identidad, pasan por la mente una multiplicidad de aspectos que tienen que ver con la constitución de una persona como yo, o de una colectividad en un nosotros. Se habla de la identidad de cierto personaje o de la identidad colectiva de la población de un país, de un grupo de mujeres o uno religioso; el primer caso, se entiende relacionado con un individuo y, el segundo, con un grupo más amplio. Sin embargo, ¿qué es lo que determina que un yo se asuma como aislado de, o como parte de, un nosotros?; ¿qué papel juega el nosotros en la conformación de la identidad particular?; ¿cómo es que existen o de dónde surgen las identidades personales y las colectivas?; ¿qué papel juega el otro en esta conformación?; ¿son las identidades inamovibles y se conforman de una vez y para siempre?.

Desde hace algunos años, se ha establecido una crítica a la noción de “(...) identidad integral, originaria y unificada.” (Hall, 2003; p. 13) y es más común que ésta se comprenda en el entorno de la posibilidad de la construcción constante a partir de las situaciones que cada persona o colectivo experimenta a lo largo de su existencia, así como de sus herencias sociales y culturales.

De esta manera, la identidad personal está conformada por todos y cada uno de los elementos que han construido a un individuo a lo largo de su vida: “las herencias adquiridas, las memorias, los imaginarios, todos ellos alimentados por la socialización subjetiva construida en el intercambio entre grupos y personas.” (Gutiérrez Martínez, 2010; p. 20). En este sentido, una de las cuestiones fundamentales estribaría en entender qué elementos vinculantes se manifiestan en los filmes, a fin de entender las identidades colectivas o individuales presentes en el mismo.

Como un proceso continuo y vital, la identidad se conforma a partir de la relación con la alteridad, entendida ésta como una instancia fundamental. Es a partir de mis vivencias que me conformo, y éstas suceden, de manera importante, en mi experiencia sobre el otro: a partir de él puedo revisar quién soy, cómo actúo o si me distancio o me le asemejo.

Surgen entonces dos términos fundamentales: identificación y diferencia. La primera implica una empatía y eventual adhesión a prácticas que unen; como la identidad, es una construcción constante, que se actualiza día con día e implica reconocer qué aspectos de la alteridad pueden parecer afines a un punto tal en el que puedan reconocerse también como propios. El sentido de empatía con los otros puede ocurrir únicamente a partir de la movilización de pensamientos y sentimientos en la que los aspectos simbólicos son de tal relevancia que se comprende que la identificación constituye una “marcación y ratificación de límites simbólicos”. (Hall, 2003; p. 16)

Los imaginarios son, en gran medida, los elementos vinculantes de un yo quien se identifica con un nosotros con los cuales comparte un conjunto de símbolos que le dicen quién es y dónde puede ubicarse como ente pues, como comenta Maalouf “en la Historia todo se explica con símbolos. La grandeza y la sumisión, la victoria y la derrota, la felicidad, la prosperidad, la miseria. Y, más que ninguna otra cosa, la identidad.” (2007; p. 82).

Por otro lado, el establecimiento de lo que puede unirme con los otros conlleva, a su vez, una demarcación de límites que dependen de establecer la diferencia; tal reconocimiento de lo que no es propio, de cuanto queda fuera de mis límites, implica reconocer a aquello de lo que difiero. Constituir la identidad propia no podría pensarse sin el establecimiento de fronteras ante lo que es diverso; las identidades se constituyen a partir

de un proceso dinámico tanto de identificación como, de manera fundamental, de una comprensión y decisión en torno a todo aquello que es externo a mis límites simbólicos, de lo ajeno a un punto en que no puedo reconocerlo dentro de mi yo, esto es, de la diferencia.

En este proceso de afinidades y edificación de fronteras, la alteridad se revela como una entidad fundamental en la delimitación identitaria pues “el Otro porta en sí, efectivamente, la extrañedad y la similitud. La calidad del sujeto nos permite percibirlo en su semejanza y en su disimilitud.” (Morin, 2010; p. 46). El otro es imprescindible para que el uno pueda afirmarse como yo. Sólo en la intersubjetividad, a partir de la identificación y diferencia, puedo establecer tanto lo que me es propio y, por tanto, me constituye, como los linderos, es decir, la línea que me separa de lo ajeno. Por tanto, el reconocimiento del otro es fundamental en mi constitución.

La dinámica existente entre la identificación y el reconocimiento de la diferencia, habla entonces de un proceso en el cual existen negociaciones, pues sucede que “la identidad es siempre una transacción entre sí mismo y los otros.” (Martucelli, 2010; p. 65). Y ello sucede, evidentemente, a partir de la interacción con la alteridad, de las relaciones cotidianas tanto con lo propio como con lo otro, de un intercambio inacabado, siempre en construcción. Por lo tanto, se trata de un proceso que puede incluso considerar modificaciones radicales a lo largo del tiempo, por lo que “(...) las identidades han sido señaladas más que como una esencia, como un proceso que encierra un sistema de relaciones complejas e interactuando internamente pero enmarcadas en un contexto socio-histórico-cultural más vasto en el espacio social.” (Gutiérrez Martínez, 2010; p. 32)

Así, la identidad se conforma en el día a día, a través de la experiencia vital, obrar y pensar cotidiano, por lo cual es sólo una y no puede ser la misma en dos personas, está en revisión y actualización constantes y es posible decir que no existen dos idénticas.

Es también en el día a día que la persona quien se identifica con otro/s puede, eventualmente, si el sentimiento es profundo y amplio, reconocerse en ellos y conformar un nosotros. Lo anterior ocurre cuando se fija lo que Maalouf (2007) llama “pertenencia”, es decir, espacios sociales o grupos de individuos a quienes el yo se vincula a partir de encontrar afinidades que puede compartir con ellos, con lo cual logra conformar un sentido de pertenencia e integración. Las pertenencias unen a la persona con varios otros, con quienes conforma un grupo y comparte una identidad, al menos parcial. Una persona puede

estar vinculada con un colectivo amistoso, religioso o laboral, al mismo tiempo, es decir, los católicos comparten el rasgo identitario, tal como los estudiantes de una institución pueden reconocerse como universitarios, algunos deportistas como corredores o los seguidores de un equipo deportivo como “fans” del mismo. A partir de la identificación con el otro, me vinculo con él/ellos y me siento parte de un nosotros.

Las pertenencias no revisten igual importancia en todos los casos, sino que entre éstas se establece un rango. Tal vez lo más importante para un adolescente, sea su grupo amistoso, posteriormente el religioso y, por último, el laboral. Ese orden de relevancia no es, como todo cuanto tiene que ver con la identidad, inamovible, es decir, a alguna de estas pertenencias se le dará un valor mayor que tal vez permanezca como tal durante mucho tiempo, pero estará sometido a revisión constante y podrá variar según la época, porque las jerarquías no son inmutables. Así, cada identidad ha sido forjada a partir de un sinfín de componentes, muchos de los cuales están determinados por las identificaciones con ciertas “pertenencias”; es justamente tal diversidad la que constituye a un ser humano.

En este renglón, Morin (2010) señala que cada grupo humano se desempeña en múltiples áreas (económicas, religiosas, mitológicas) que pueden separarse para analizarles o aprehenderles en su especificidad, pero que, en realidad, constituyen el todo multidimensional humano. Para él, las múltiples pertenencias de Maalouf son poliidentidades, entendidas como unidades “concéntricas” (p. 56), las cuales tienen lugar a partir de procesos de socialización y, en algunos casos, de aculturación.

Por su parte, Gutiérrez Martínez (2010; p. 89) habla de identidades colectivas en las cuáles las particulares se constituyen respecto a los otros, a partir del sentido de pertenencia. Es decir, el sujeto actor de la identidad colectiva no muestra necesariamente los mismos rasgos en el plano individual que en el grupal, pero debe autoidentificarse con el colectivo a fin de ser reconocido como parte del mismo. En su “dimensión integrativa”, las identidades permiten a la persona juntar en un todo las experiencias del pasado y del presente en su acción misma, por lo que “las identidades colectivas en diferentes dimensiones suponen la continuidad de las relaciones sociales en la vida del grupo o del individuo.” (Gutiérrez Martínez, 2010; p. 91)

Las identidades colectivas como “pertenencias” y formas integradoras estables, de larga duración, ayudan al individuo a orientar y dar a sentido a su actuar, al tiempo que, de manera individual, pueden dejar lugar a identificaciones más fragmentadas y flexibles.

Al agregarse en una colectividad, el individuo se relaciona con el resto del grupo; no sólo se suma al mismo sino que establece una red de relaciones, resultado de las cuales se conforma la identidad colectiva fundamentada en la conciencia de pertenecer a un grupo porque se comparten los símbolos, valores y creencias constitutivos del imaginario. Este compartir e identificarse llevan al individuo a sentir seguridad y bienestar en tanto ha logrado establecer con otros un vínculo social que, si es lo suficientemente importante, puede constituir un lazo tan fuerte que lleve a los miembros del grupo a actuar como colectividad, incluso a través de la significación o la resistencia social y política:

(...) la gente suele tender a reconocerse en la pertenencia que más es atacada; a veces, cuando no se sienten con fuerzas para defenderla, la disimulan, y entonces se queda en el fondo de la persona, agazapada en la sombra, esperando el momento de la revancha; (...) Los que la comparten se sienten solidarios, se agrupan, se movilizan, se dan ánimos entre sí, arremeten contra “los de enfrente”. Para ellos, “afirmar su identidad” pasa a ser inevitablemente un acto de valor, un acto liberador... (Maalouf, 2007; p. 34)

Igualmente, las identidades colectivas son la base sobre la cual se forja, en el seno individual, la identidad personal, por lo cual Gutiérrez Martínez asegura que “(...)se puede afirmar que las identidades colectivas son la condición de emergencia de las identidades personales.” (2010; p. 97). Alguien puede ser corredora, madre, indígena o cineasta y esa suma de pertenencias es la que configura su individualidad. Es decir, las identidades colectivas, siguiendo a Gutiérrez Martínez, preceden a las individuales.

Por otro lado, a la manera de la identidad individual, la colectiva también se constituye en el día a día, en un proceso continuo y a partir de la relación con la alteridad. De esta manera, como ya se apuntaba, el otro se erige como un factor clave de las construcciones identitarias personales y colectivas (en plural, pues los individuos tienen múltiples pertenencias simultáneas). Así, las identidades individual y colectivas establecen un todo en el cual ambas coexisten y se refuerzan en un individuo.

Sin embargo, corroborando lo mencionado anteriormente, es importante señalar que aunque haya distintos círculos o pertenencias, dosificadas en medidas variantes, ello no significa que la persona tenga múltiples identidades, en tanto:

La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todas los elementos que la han configurado mediante una “dosificación” singular que nunca es la misma en dos personas. (Maalouf, 2007; p. 10)

En suma, cada identidad personal es única pues está construida a partir de rasgos y experiencias propias pero, al mismo tiempo, cada yo puede vincularse con varios nosotros, en colectividad o, mejor dicho, en varias. Entonces, existe un “yo” y múltiples “nosotros” para cada persona, por lo cual lo importante para el presente estudio sería entender las identidades colectivas y personales que se manifiestan, en cada caso, en las películas que en la región se producen para las niñas y los niños.

Para llevar a cabo la tarea, es necesario tomar en cuenta un elemento más: el contexto en el que ocurre este proceso, en tanto se trata de escenarios concretos que definen los elementos vigentes en una sociedad a partir de la alteridad y, por tanto, en relación con lo social. Así, el entorno puede influir de manera determinante en las pertenencias a las que se adscribe tanto una persona como en las que se manifiestan en una obra filmica.

Dado que no todas las pertenencias tienen el mismo valor, el contexto socio-histórico-cultural puede determinar además el orden o la importancia de las mismas: “De manera que lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás; la influencia de los seres cercanos –familiares, compatriotas, correligionarios-, que quieren apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios, que tratan de excluirla.” (Maalouf, 2007; p. 32)

En un tiempo y espacio específicos, la persona puede asumirse como criollo, ecologista, indígena o hispanoparlante dado que, de entre sus círculos de pertenencia, ha elegido uno como el de mayor importancia e, incluso, puede haberlo convertido en aquel que enuncia su identidad. Lo anterior puede ocurrir aún más en momentos de extremo peligro, en los que existe una amenaza específica para alguna de sus pertenencias, misma que puede llegar a crecer a un punto tal en que las demás carezcan de importancia; tal eventualidad hace que una de ellas pueda incluso cubrir a las otras. (Maalouf, 2007; pp. 19-21)

Una persona nace con ciertas condiciones fisiológicas como sexo, complexión, o color de piel, lo cual no puede ser determinado por su contexto; sin embargo, lo que sí estará fuertemente influido por el mismo es la significación otorgada a alguno de estos

elementos en un tiempo y espacio específicos. Así, el entorno es fundamental porque de éste dependen los elementos más significativos y el sentido que se otorga a cada uno de ellos.

Nombrado en ocasiones como “marca del tiempo” o “espíritu de la época”, el contexto puede ser un término vago, al respecto de lo cual comenta Maaoluf:

Evidentemente, el “espíritu de la época” no es un concepto riguroso. Si lo utilizo es para expresar esa realidad difusa, imperceptible, que hace que en determinados momentos de la Historia mucha gente se dedique a dar prioridad a un componente de su identidad en detrimento de los demás. Así, en estos momentos es una actitud habitual afirmar la pertenencia a una religión, considerarla el elemento central de la identidad; está menos extendida que hace trescientos años, sin duda, pero indiscutiblemente lo está más que hace cincuenta años. (2007; p. 95)

Por su parte, para Gutiérrez Martínez “Un espíritu del tiempo hay que entenderlo como aquellas atmósferas, *modus vivendi* y cosmovisiones específicas que permean cada época y que se van concatenando e interconectando con otras atmósferas circundantes, sean éstas reconocidas o no.” (2010; p. 18) En este sentido, si se trata de modos de ver y vivir la cotidianidad, es comprensible que tal elemento sea tan importante para decidir las pertenencias y, por tanto, ir conformando la identidad pues, a la herencia personal cultural, en construcción desde mucho tiempo antes del nacimiento de una persona, se superpone una concepción concreta de como mirar el mundo y aprehenderlo en un tiempo y espacio.

Por lo anterior, es comprensible que para el individuo resulte de mayor importancia lo que piensan sus contemporáneos (tanto quienes integran sus círculos o pertenencias, como aquellos de quienes ha decidido diferenciarse), que las ideas y principios de sus bisabuelos al respecto, en tanto el primer caso es más inmediato, tangible y actual.

De manera inversa, si las identidades están siempre en construcción, a partir de la relación con una alteridad que evidencia el “espíritu del tiempo”, entonces tal concepto puede, a su vez, dar cuenta del cambio de épocas de una cultura a través del tiempo, pues “La sociedad en tanto todo, está inscrita en el espíritu de cada individuo, a partir de su nacimiento hasta su educación.” (Morin, 2010; p. 50)

Por todo lo anterior y tal como se comentó en la introducción al presente capítulo, los siguientes dos segmentos se dedicarán a comprender el contexto de las películas que la investigación analiza.

### **1.3. Películas latinoamericanas para la niñez en la era globalizada: la condición de invisibilidad**

Si se preguntara a transeúntes de cualquier ciudad latinoamericana los tres primeros títulos de películas para niños que recordara, muy probablemente mencionarían mayoritaria o completamente producciones de las grandes empresas norteamericanas. Lo anterior podría tener dos lecturas: la primera apuntaría al renglón de la exhibición en las salas de cine latinoamericanas, y la segunda a la producción misma de esos países.

Y es que hablar de cine para niños de la región no es tan sencillo pues tales películas no son los referentes inmediatos al tratar el cine producido para el sector. Ver películas de estas características es, la mayoría de las veces, una tarea que implica esfuerzo tanto si se es un público interesado en ellas, como si se realiza un trabajo de investigación, como es ahora mi caso. Ha sido preciso realizar un trabajo arduo para localizar, a través de diversas vías, películas de los países que integran Latinoamérica. Ante tal orden, surge la interrogante: ¿No sería más natural que el cine más asequible fuera precisamente el producido en el país? La respuesta sería afirmativa si se piensa en la lógica inmediata pero, al comprender el contexto histórico de la actualidad hay un término que salta y hace apuntar más bien hacia el “no”: globalización. Por ello, en la comprensión de que el proceso mencionado afecta tanto la producción como la exhibición de los filmes latinoamericanos para la niñez, este apartado se dedicará a comprender su definición e implicaciones.

El nacimiento histórico de la globalización no es fácilmente ubicable. Como lo comenta García Canclini (2000), para algunos sucedió en el siglo XVI, al comenzar la expansión capitalista y la modernidad; en otros casos, se menciona la mitad del siglo XX, cuando la tecnología y la comunicación presentaron un avance notable al punto en que se convirtieron en las bases del mercado mundial, el cual se consolida al desaparecer el orden bipolar (E.U.A.-URSS); por último, la tercera postura ubica a la globalización como un proceso más reciente (segunda mitad del siglo XX), en tanto ésta implicaría elementos no sólo económicos sino también políticos, sociales y culturales. El autor asume la última perspectiva, misma que retomará el presente texto, en la medida en la cual:

La *globalización* se fue preparando en estos dos procesos previos (tanto la internacionalización económica y cultural nacida con las navegaciones interoceánicas, como la posterior transnacionalización) a través de una intensificación de dependencias recíprocas

(...), el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial y sobre una base mundial. Sin embargo, fueron necesarios los satélites y el desarrollo de sistemas de información, manufactura y procesamiento de bienes con recursos electrónicos, transporte aéreo, trenes de alta velocidad y servicios distribuidos en todo el planeta para construir un mercado mundial donde el dinero, la producción de bienes y mensajes, se desterritorialicen, las fronteras geográficas se vuelvan porosas y las aduanas a menudo se tornen inoperantes.

(...) En verdad, los nuevos flujos comunicacionales e informatizados engendraron procesos globales en tanto se asociaron a fuertes concentraciones de capitales industriales y financieros, a la desregulación y la eliminación de restricciones y controles nacionales que sujetaban las transacciones internacionales. (García Canclini, 2000; p. 46)

La expansión más allá de las fronteras origina el debilitamiento de los Estados concretos y las instituciones locales de un país, pues las políticas de los flujos mundiales se superponen a las locales, lo cual conlleva importantes consecuencias para la vida de las sociedades. Por un lado, se desarrolla un proceso cuya base es económica pero apunta a la difuminación de fronteras, misma que engendra también un movimiento contrario consistente en la resistencia cultural de las sociedades a homologarse y perderse en el alud mundial.

La globalización impone homogeneización de políticas y usos financieros, económicos o educativos que, sin embargo, al ser externos e impuestos desde instancias lejanas internacionales, no responden a los sentimientos y necesidades de las culturas locales. Lo anterior se percibe en un ejemplo concreto en los medios de comunicación y, más específicamente, en las producciones audiovisuales, a propósito de lo cual comenta García Canclini: “en estas condiciones es posible, además de exportar películas y programas televisivos de un país a otro, construir productos simbólicos globales, sin anclajes nacionales específicos, o con varios a la vez, como las películas de Steven Spielberg, los videojuegos y la música-mundo.” (2000; p. 47)

En el orden global, no todas las voces han tenido iguales oportunidades de ser escuchadas; hay naciones cuyos intereses se superponen. Lo anterior se inserta en la tradición de la modernidad occidental, misma que en los últimos siglos posicionaba a Occidente como la civilización más influyente y orillaba a las naciones diferentes a la marginalidad e, incluso, desaparición:

Desde hace quinientos años, todo lo que influye de un modo duradero en las ideas de los hombres, en su salud, su paisaje o su vida cotidiana es obra de Occidente.(...)

Para los habitantes de cualquier zona del planeta, toda modernización significa hoy occidentalización tendencia que los avances técnicos no hacen sino acentuar y acelerar.(...)

Esta realidad no la viven del mismo modo quienes han nacido en el seno de la civilización dominante y quienes han nacido fuera de ella. Los primeros pueden transformarse, avanzar en la vida, adaptarse, sin dejar de ser ellos mismos; se podría decir incluso que, en el caso de los occidentales, cuando más se modernizan más en armonía se sienten con su cultura, y sólo se quedan desfasados los que rechazan la modernidad. (Maalouf, 2007; pp. 80-81)

De esta manera, la vida actual ocurre en la globalización, la cual implica un proceso que, en teoría, presupone la integración de todos los países en un mercado mundial donde, sin importar las fronteras geográficas, se producen, circulan y se consumen bienes y servicios de manera libre. Sin embargo, en la realidad, tal proceso ha ocurrido de manera asimétrica y ha conllevado efectos muy importantes en los demás espacios de la vida social. Lo anterior en tanto implica el replanteamiento de las relaciones entre hombres y mujeres de países diversos, mucho más a partir de la imposición del modelo occidental como el valor máximo en la medida en la cual en éste “(...) predomina no sólo la individualización, sino también y sobre todo el individualismo. (...) El individualismo posesivo, relativo a la propiedad, a la apropiación y al mercado (...)” (Ianni, 2002; p. 60) Tal individualismo coloca al frente la razón instrumental y se traduce en una acción efectiva de despojo de quienes no son “occidentales”, ni abrigan tales valores. Tal es el caso, por ejemplo, de los pueblos indígenas latinoamericanos quienes han sufrido el despojo de sus tierras y recursos naturales en aras del “progreso” y la “ganancia” capitalista colocada en la posición más alta de la escala de valores globalizatoria.

Así, si para algunos las tendencias actuales significan la continuidad de su cultura, para muchos otros, en mayor o menor medida, pueden constituir una afrenta a sus modos de ser y pensar. Lo anterior se agrava al comprender el hecho de que Estados Unidos es el país que se ha impuesto de manera aplastante por sobre otras culturas, a un punto en el que incluso en naciones tan occidentales como Francia, las personas tienden a rechazar cualquier rastro de esa nación:

Y es porque para ellos la mundialización es sinónimo de americanización; se preguntan por el lugar que ocupará Francia el día de mañana en este mundo que se está uniformizando aceleradamente, qué va a ser de su lengua, su cultura, su prestigio, su irradiación exterior, su estilo de vida; se irritan cuando en su barrio se instala un *fast food*, echan pestes contra Hollywood, la CNN, Disney y Microsoft, y rastrean en los periódicos los más mínimos giros sospechosos de anglicismo. (Maalouf, 2007; p. 83)

Si éste es el sentir en un país europeo, la situación se potencia en otros no occidentales, como es el caso de las llamadas naciones del Sur, que no son precisamente las

del hemisferio mencionado, sino aquellas a las que Boaventura De Sousa Santos define como las que han sufrido “el colonialismo y el capitalismo globales” (2009; p. 12). Tales culturas no sólo deben adaptarse a los cambios de los tiempos actuales, sino también a las imposiciones internacionales que incluso podrían recibirse con cierto agrado, pero que siempre implicarán una negación de la propia identidad. Por lo anterior, el conflicto de varias culturas en torno a la globalización no es, de manera primordial, una pelea contra “lo nuevo” en la forma “tradición vs. novedad”, más bien radica en el hecho de que el último término lleva la imposición de una cultura.

En el medio cinematográfico la americanización es fácilmente observable pues son las producciones estadounidenses las que se han impuesto al resto de la producción mundial a través de un estilo clásico forjado exclusivamente para la manufactura de filmes de exportación. Comenta Ruth Vasey:

El mundo del cine de Hollywood es tanto parecido como diferente al que sus audiencias habitan. Una película puede estar ambientada en Nueva York o en la Roma Antigua, pero si la película es un producto de Hollywood sabemos que la ficción estará gobernada por un conjunto de convenciones narrativas y representación tales que anularán las características sociales, geográficas e históricas del lugar que se nombra. (Vasey, 1997; p. 3)

Así, lo que la autora llama el "Reino ficticio de Hollywood" es quizá el producto global cinematográfico por excelencia, que se constituyó, desde las primeras décadas del siglo XX a partir de un código moral que moldeaba los productos industriales filmicos para no ocasionar problemas de venta a lo largo y ancho del orbe. Lo anterior originó la manufactura de películas “desproblematizadas”, es decir, filmes que pudieran comprenderse en cualquier sitio y no molestaran a nadie, a fin de asegurar las ventas. En este contexto, los localismos y expresiones de culturas específicas fueron sistemáticamente eliminados.

Ante la tendencia a la uniformidad surge la necesidad de decidir dónde ubicarse en el abanico de posibilidades existentes, elección que no es producto únicamente del libre albedrío, sino depende de las construcciones culturales de las que se ha abrevado. Así, pueden desde seguirse los lineamientos mundiales a pie juntillas hasta rechazarlos por completo, opciones que han sido tomadas en uno u otro momento por diferentes culturas que se han sentido excluidas, o no, de los flujos mundiales.

En tanto la globalización incluye el contacto entre múltiples visiones del mundo, puede también propiciar intercambios entre el centro y la periferia que pueden incluso

llegar a modificar las relaciones entre los mismos. En este orden, el sujeto globalizado vive un proceso de reconfiguración de sí mismo, que incluye reacciones múltiples ante la intención unificadora. Si bien lo anterior es posible, ocurre en una ola globalizante que, en su cariz hegemónico, se mueve hacia la imposición de mandatos de sólo unos cuantos países que, sin embargo, coexiste con las resistencias, negociaciones y conflictos que ocurren a niveles locales.

A este respecto reflexiona Alain Touraine (2005), quien comenta que la Revolución Industrial significó un cambio de un paradigma político a otro económico y social, lo cual implicó que las categorías de análisis (que antes aludían a la estructuración de las naciones), dependan ahora de la conformación social y el orden económico, por lo cual implican términos como clases sociales, desigualdad o movilidad social, por mencionar algunas (p. 13). Es en este contexto de cambio de paradigma que debe leerse la era globalizadora, a partir de la cual surgen, según Touraine, “(...) los nuevos actores y los nuevos conflictos, las representaciones del yo y de las colectividades que descubre la nueva mirada que hace aparecer ante nuestros ojos un paisaje nuevo.” (p.13). esto es, se habla entonces del surgimiento de nuevas identidades.

Al centro de este orden diferente, dice el autor, se coloca el sujeto y los derechos culturales en medio del individualismo característico de este paradigma, al cual deja a un sujeto ahora sin marcos colectivos firmes, a merced de la influencia de la cultura de masas: “La descomposición de la sociedad, considerada un organismo en la que cada elemento cumple una función, que elabora sus objetivos y los medios necesarios para alcanzarlos, que socializa a sus nuevos miembros y castiga a aquellos que no respetan las normas, conduce en nuestro tipo de sociedad a un individualismo que se resiste a la aplicación de las reglas de la vida colectiva y las sustituye por las leyes del mercado, donde se manifiestan preferencias múltiples, cambiantes, pero influidas por la publicidad comercial tanto como por las políticas públicas.” (*Ibidem*; p. 181)

Y tal afirmación se construye en un todo donde existe un orden dominante pero donde surge también “(...) la construcción de defensas, críticas y movimientos de liberación.” (*Ibidem*; p. 17), marco en el cual aparece “(...) la reivindicación de los *derechos culturales* que concierne, en primer lugar, a las colectividades.” (*Ibidem*, p. 181)

Por cuanto toca a las identidades, la afectación es también severa pues, construidas como están en la interacción con el otro, el proceso de intercambio mundial abre un amplísimo abanico de posibilidades de interacción, las cuales no se circunscriben más al espacio concreto y reducido en el que se habita, sino que hoy es posible relacionarse con personas del planeta entero. Lo anterior modifica de manera importante la concepción del otro como instancia, con quien tal vez no llegue a existir nunca un encuentro “cara a cara” pero con quien una persona puede sentirse unida a partir de las condiciones políticas, económicas, culturales y, por tanto, identitarias, que se imponen en todo el orbe:

(...) el espacio social se reduce a ser un lugar de encuentros, de conflictos o de treguas entre fuerzas contrarias pero igualmente extrañas a la vida social: de un lado, las que provienen del mercado, de la guerra y de la destrucción de todos los elementos de la vida, y, del otro, las que se basan no en el orden social o el empuje del deseo, sino en la afirmación de sí y de nosotros como sujetos de nuestra existencia y como actores de nuestra libertad. (Touraine, 2005; p. 227)

Las narraciones aprehendidas por este sujeto ya no provienen necesariamente de interlocutores con quienes comparte lazos identitarios locales y tal vez tampoco de instancias a las que antes acudía para ampliar su conocimiento sobre la cultura a la que pertenecía, tales como la escuela, los museos o las publicaciones editoriales. Es decir, sus círculos de pertenencia se han trastocado.

En consecuencia, la relación de los países “del sur” con los occidentales se ha dado en medio del abuso y la devastación de la cultura y los recursos “del sur”, a partir de lo cual, en algunos casos, ha ocurrido el exacerbamiento de las identidades particulares, mientras que en otros tiene lugar el arrasamiento de los rasgos identitarios locales. Ante tal escenario, una reacción posible de las personas es asimilarse a los cambios en la medida en que:

(...) las grandes transformaciones ocasionadas por la globalización tienden a desarraigar identidades culturales ampliamente compartidas y, como consecuencia, también afectan la construcción de identidades personales. Se presentan procesos de desarticulación y dislocación mediante las cuales muchas personas dejan de verse a sí mismas en términos de contextos colectivos tradicionales que alguna vez proporcionaron un sentido de identidad. (Jorge Larraín en Sosa Fuentes, 2006; p. 60)

Así, en ciertos casos, las especificidades culturales se confunden y pierden en el avatar global, las formas de vida que antes unían en un “nosotros” se difuminan, al igual que los símbolos que proporcionaban un sentido identitario personal y colectivo, con lo cual la identidad sufre un fuerte reacomodo.

Sin embargo, otra posibilidad de responder a los nuevos “valores” globalizantes que intentan uniformar a las mentes y a los cuerpos en un mercado global, concebido como la única forma posible de pensar, ser y existir en el mundo, ha sido defender la identidad propia y acudir a la tradición, a la cual se busca preservar de manera importante. Lo anterior ha ocurrido de manera importante en países “del Sur”, que en el nuevo orden mundial se han visto colocados en una situación de dependencia de las naciones que dictan el camino económico mundial. Dice Luis Villoro:

En distintos países de África, Asia y América Latina, sin que haya habido influencias reciprocas, la situación común de dependencia ha dado lugar a movimientos que intentan volver a las raíces culturales propias, que incitan a cobrar conciencia de su identidad, frente a un proceso de homogeneización que se vive como enajenación. Esos movimientos tienen en común el intento de recuperación de una identidad cultural propia frente a la imposición de formas ajenas. (En Sosa Fuentes, 2006; 146)

En este orden, el arte que ocupa a este estudio no se ha quedado atrás y en la producción cinematográfica pueden encontrarse diversas posturas que cristalizan las diversas maneras de definirse dentro del proceso globalizador. En este sentido, existen filmes para niños de naciones “del sur” que buscan seguir los parámetros mundializantes al plasmar “símbolos globales”, en un acto que puede incluir sólo de manera tangencial o incluso dejar de lado a las identidades colectivas. Al mismo tiempo, hay también películas que buscan ser casi un arma contra la globalización al enarbolar en ellos modos concretos de ver, sentir, pensar y vivir con y ante el otro, es decir, la identidad de una cultura tan local como puede serlo la de una pequeña comunidad de alguna nación latinoamericana.

Tales filmes, sin integrarse a los flujos de comercialización de los grandes capitales globales, encuentran una ventana en festivales que buscan crear espacios donde se respete a niñas y niños y se muestren particularidades identitarias. Tales búsquedas, sin compartir la necesidad homogeneizadora de los mecanismos globalizadores, aprovechan el desarrollo de las comunicaciones para crear interconexiones, redes y circuitos que, entre las naciones con intereses y perspectivas comunes, potencien y estructuren un trabajo conjunto.

Como ejemplo de lo anterior es significativa la conformación en 1988 de la Red del Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano (UNIAL, ocurrida en el marco de las actividades del 10º Festival del Nuevo Cine Latinoamericano), cuyos encuentros tienen como uno de los ejes principales el análisis de la “Situación de la producción y distribución de materiales audiovisuales para niñas, niños y jóvenes de Iberoamérica, como elementos

de identidad cultural.” (Ramos Rivero, 2008; p. 4) Reconocida en diversos espacios, la búsqueda de la Red es “(...) estimular, divulgar y vincular las distintas iniciativas que, a lo largo y ancho de nuestro continente y sus islas, integran a jóvenes y adolescentes, niños y niñas en escuelas, comunidades, agrupaciones o redes para, apropiándose de añejas o novísimas tecnologías, preservar y enriquecer, desde la audiovisualidad, nuestros perfiles identitarios.” (Ramos Rivero, 2008; p 11). Ésta es otra manera de vivir la globalización desde la defensa de las particularidades identitarias.

Así, el proceso mundializador promueve una oposición entre lo global y lo local, donde es posible observar tanto el debilitamiento de cualquier compromiso político de defensa identitaria, como el fortalecimiento intenso de la tradición y los lazos del círculo de pertenencia. Y es que el proceso económico mundializador va necesariamente acompañado de la construcción de un imaginario que le posibilita:

En cuanto a la globalización, no serían tan persuasivos quienes la propagan si la precaria integración mundial lograda en la economía y las comunicaciones no se acompañara con el imaginario de que todos los miembros de todas las sociedades podemos llegar a conocer, ver y oír a los otros, y con el olvido de quienes nunca podrán incorporarse a las redes globales. Por eso, lo imaginario se impone como un componente de la globalización. La segregación es el reverso “necesario” de las integraciones, y la desigualdad limita las promesas de la comunicación. (García Canclini, 2000; p. 65)

Así, si bien es cierto que hay grupos y personas que pueden aprovechar las redes globales y los canales existentes para lograr una comunicación que difunda sus valores, inquietudes y pensamientos, también lo es que, como apunta esta cita, hay quienes permanecerán segregados, en tanto no lograrán insertarse en los mismos.

De este modo, hoy existe un complejo escenario donde es posible lograr una comunicación expedita, pronta e instantánea con el otro lado del planeta, lo cual conllevaría, en teoría, la posibilidad de vivir y convivir en armonía con la población mundial. Sin embargo, existe también el reverso de la moneda pues hay sectores que continúan al margen de estas posibilidades. Entre quienes lo están, algunos se sienten conformes, mientras que otros, lejos de buscar los rasgos comunes, se concentran en las diferencias, aquellas que les han hecho ser a lo largo de su historia, los círculos de pertenencia que no comparten con el resto del mundo, es decir, el refuerzo de su identidad. Dice Gutiérrez Martínez, evocando a Héctor Díaz Polanco:

(...) parece ser errónea la idea de que la globalización conduce a una especie de homogeneización cultural de las sociedades, pues no sólo no provoca la uniformidad cultural

esperada o anunciada, sino que complejiza el hecho cultural y en su seno se registra un fuerte renacimiento de las identidades, acompañado, como es visible en la actualidad, de luchas reivindicatorias en crecimiento. (Gutiérrez Martínez, 2010; pp. 25-26)

En suma, la globalización cimbra al ser humano y, según Maalouf (2007), le hace abrigar dos inquietudes, la primera de las cuales percibe la posibilidad de enriquecimiento cultural y humano que mediante los flujos mundiales de comunicación pudiera existir pero al cual ven como un espejismo que, realmente, conducirá a un empobrecimiento identitario extremo, al correr el riesgo de contar todos sólo con los mismos libros, películas o canciones estereotipadas porque “en efecto, estamos viviendo una época muy desconcertante, en la que a gran parte de nuestros semejantes la mundialización no les parece una formidable mezcla que enriquece a todos, sino una uniformización empobrecedora y una amenaza contra la que han de luchar para preservar su cultura propia, su identidad, sus valores.” (p. 113)

La segunda preocupación tiene que ver con la percepción de que, en realidad, uniformidad significa, más que empobrecimiento, hegemonía de un pensamiento que se ha encumbrado como el único viable, es decir, el modo de ver, pensar, sentir y actuar de los Estados Unidos:

Los riesgos de hegemonía son reales, incluso es un eufemismo hablar solamente de riesgos. No cabe duda de que la civilización occidental goza desde hace siglos de una condición de privilegio en relación con todas las demás, las de Asia, África, la América precolombina y la Europa oriental, que se han visto cada vez más marginadas y profundamente influidas, por no decir remodeladas, por el Occidente cristiano. No cabe duda tampoco de que con el derrumbamiento de la Unión Soviética los países occidentales desarrollados han conseguido establecer la preeminencia absoluta de su sistema económico y político, que se está convirtiendo en la norma para el mundo entero.

Asimismo, no hay necesidad de mucha demostración para constatar que Estados Unidos, convertida tras la guerra fría en la única superpotencia de verdad, ejerce hoy sobre el conjunto del planeta una influencia sin precedentes. (Maalouf, 2007; p. 124)

Dentro del ámbito del que esta investigación se ocupa, la americanización es un factor que preocupa a algunos cineastas, pues la industria de ese país inserta sus filmes en los cines a lo largo y ancho del orbe:

(...) el mercado cinematográfico mundial está dominado por el cine producido en Hollywood. Está a la vista. Con notables excepciones, se puede viajar por todo el mundo y encontrar que la cartelera cinematográfica es prácticamente la misma. Como señala Gilles Jacob, actual presidente del Festival de Cannes, ‘Estados Unidos no sólo está interesado en exportar sus películas. También está interesado en exportar su modo de vida.’ (Casas, A., 2006; p. 74)

En el renglón del cine para la niñez, el tema se agudiza. El animador danés Jannik Hastrup comenta:

Pelear contra Hollywood es muy difícil. En 1984, cuando realicé el primer largometraje, *Sansón y Sally*, en Dinamarca no había más que una película estadounidense animada por año, así que era fácil. Las películas animadas que venían de Disney llegaban en primavera y nosotros estrenábamos en otoño. Pero entonces la producción de películas animadas hizo explosión en Estados Unidos y hoy es casi imposible encontrar una semana en la cual poder colocarse en la cartelera danesa. Y es especialmente difícil porque nuestros países están saturados con películas estadounidenses en la televisión, y ahora todo tiene que ser hecho con animación 3D, y personalmente yo estoy más atraído por el estilo gráfico. (en Carrera, 2006; p. 59)

Nuevamente, si el panorama es tal en un país europeo, en las naciones “del sur” la problemática es mayor. En el discurso que Paul Leduc pronunciara con motivo de la entrega del Ariel de Oro, en mayo de 2016, el cineasta comentó que a pesar de que se dice que no hay censura, ni existe la prohibición explícita de algún filme mexicano, en la realidad el tiempo de pantalla no se dedica al cine nacional, sino al norteamericano: “El año pasado, se nos dice, se filmaron en México 145 películas. Un puñado de ellas, recibirán –en esta misma ceremonia– un puñado de premios. Ojalá esos premios contribuyan a hacerlas visibles. Porque la mayoría, según cifras y estadísticas oficiales, podrían permanecer prácticamente invisibles. Aunque se estrenen, si lo logran.” (En

[http://www.premioariel.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37&Itemid=205](http://www.premioariel.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=205))

Por su parte, el argentino Alejandro Malowicki expone la manera en la cual la dificultad de salida y exhibición de un filme para la niñez, hace casi inviable su producción:

(...) el gran problema, que es también la causa más importante por la cual tampoco se hace un buen cine infantil en Latinoamérica, es el dominio absoluto de las *majors* norteamericanas, en la comercialización del cine infantil de ellos ocupando absolutamente todos los espacios nuestros, con lo cual, a nosotros no nos quedan nuestras pantallas para poder exhibir nuestras películas y, por ende, no podemos recuperar nuestros costos y, por ende, una película infantil se hace, no riesgosa como cualquier película, súper riesgosa. (Entrevistado por Marcela García, 2015)

Quienes dirigen festivales de cine para niños en Latinoamérica han constatado también la situación. Susana Velleggia, directora del Festival de Cine para niños Nueva Mirada, en Argentina, comenta:

El problema es que en América Latina el 90 % del audiovisual que circula por los circuitos comerciales de cine y televisión proviene de un solo país, o sea de Estados Unidos, de las *majors*, son los grandes tanques de las *majors* que, al menos en Argentina (...), están en

todos los casos entre las diez primeras películas del *ranking*. Hay dos o tres y a veces hasta cuatro de estos grandes tanques entre los primeros lugares en materia de espectadores y recaudación.

Entonces el tema pasa por el monopolio, el *quasi* monopolio que tenemos en materia de circuitos de distribución y exhibición (...) Hay un gran conglomerado nacional en cada país de América Latina y el resto son todos conglomerados multinacionales básicamente vinculados a las *majors*. Entonces éste es un problema de política cultural y de política audiovisual. (...) (Entrevistada por Marcela García; 2015)

Liset Cotera, directora del Festival de Cine para niños... y no tan niños, en México, menciona incluso cómo la situación no es sólo de disponibilidad de filmes, sino de una forma concreta de proteger al cine norteamericano pues “(...) hay intereses, tú eso lo ves conforme van pasando los años, que hay un interés por no tocar los intereses de Hollywood, ni Dreamworks, ni Disney, ni nada.” (Entrevistada por Marcela García, 2016). Tal situación dificulta enormemente el camino del cine para niños en tanto ni productores, ni exhibidores “(...) le quieren apostar al cine para niños. ¿Por qué? Porque Hollywood, Disney, Dreamworks no van a permitir que esas películas vengan a quitarles las pantallas comerciales. Es una lucha a contracorriente...” (Entrevistada por Marcela García, 2016)

El hecho de vivir la globalización-americanización en el contexto del cine para la niñez en Latinoamérica tiene, además, otra consecuencia muy grave que radica en el hecho de que para muchos niños y niñas “ver” cine significa “ver cine dominante”, con su temática y forma estandarizada. Comenta Alejandro Malowicki:

(...) es tan fuerte el paradigma norteamericano porque es comercial, porque es globalizante, que te hace creer (y muchos se lo comen) de que hacer películas para niños es hacer películas en dibujos animados. Es el camino más difícil para nosotros (los latinoamericanos). No para ellos, para nosotros, y por ende, cuanto más difícil sea para nosotros el camino de hacer una película para niños, menos dificultades tienen ellos para poder distribuir sus películas en nuestras salas. (Entrevistado por Marcela García, 2015)

Sobre este tema, añade Walter Tournier:

Como el mercado está dominado por determinado tipo de producciones entonces hay un determinado tipo de gusto y (...) de parámetros que no son los que uno tiene, los que uno pudiera acceder o le interesa. Yo no quiero copiar películas de Hollywood pero eso parecería que es lo que podría ser una entrada para que los niños pudieran acercarse a verlo. (...) Para mí es un tema muy complicado, muy complejo (...). A mí siempre me llamó la atención eso y me interesaba llegar a los niños de otra manera y, bueno, lo fui haciendo. Me ha costado. No es una cosa que sea fácil. Me ha costado y me cuesta (...). (Entrevistado por Marcela García, 2015)

En el mismo tenor y desde la administración pública, se manifiesta Héctor Guido, Director General del Departamento de Cultura de la Intendencia Municipal de Montevideo entre 2010 y 2015, quien comenta:

Los modelos hegemónicos han marcado nuestro público desde hace casi cien años, básicamente desde cuando la industria se apodera de la producción de arte, en todas sus manifestaciones, reproduciéndola como producto comercializable.

La apuesta a la diversidad es un buen antídoto a tanta barbarie con visos seductores y propaganda masiva; (...) (en Casas, 2011; p. 3)

De este modo, la globalización-americanización ha tenido grandes efectos para el cine latinoamericano para la niñez a un punto en que, como se comentaba al principio, las películas de este corte parecieran estar condenadas a la invisibilidad, propiciada en gran medida por el aplastante aparato de producción y exhibición de las *majors* estadounidenses.

Por todo lo anterior, una parte fundamental de este trabajo, más allá de la dicotomía global/local, estribaría en entender, a partir de las temáticas y formas de las películas, la diversidad de nuevas identidades que manifiestan, mediante la búsqueda de las pertenencias a las que se adscriben y en las cuales las identidades comunitarias, locales o nacionales, encuentran un espacio de enunciación.

## **2. Cine para niñas y niños. Elementos cinematográficos y extrafilmicos para la definición del concepto y la conformación de un corpus**

El segundo capítulo de la investigación aborda los temas relacionados con el cine para la niñez. El primer inciso expone brevemente el estado del arte en Latinoamérica, desde los ámbitos académico y disciplinar en los cuales se ha abordado el tema.

En un segundo momento, toco el problema de la definición del objeto de estudio, es decir, las implicaciones de la construcción del cine como un producto u obra artística cultural para la niñez.

La definición anterior sienta las bases de la estrategia metodológica de la investigación, la cual es materia del tercer apartado del capítulo, donde expongo la manera en la cual conformé el acervo y, posteriormente, el corpus de la investigación; así como el recorrido analítico que utilicé para aproximarme a los filmes.

### **2.1. Breve panorama del estudio del cine para la niñez en América Latina**

En los últimos años del siglo XX, el tema de la infancia en sus múltiples vertientes comenzó a ocupar un espacio importante en el pensamiento académico. El cine para niños no ha sido la excepción pues se han realizado aproximaciones a este objeto de estudio tanto desde la pedagogía como a partir del enfoque de las industrias culturales. Por otro lado, han surgido diversas asociaciones que, de manera paralela a su prioridad de exhibir cine infantil de calidad, también han promovido discusiones que plantean la imperiosa necesidad de promover el acceso “a productos culturales de calidad, que (...) permitan desarrollar (a los niños y niñas) su pensamiento crítico y participar activamente en la vida cultural y en las artes” (En <http://www.divercine.com.uy/>). A continuación, detallaremos las líneas aquí apuntadas.

En el entorno pedagógico se ha planteado la importancia de incluir al cine en la escuela como parte de la formación de los alumnos, ya sea para fomentar su mirada crítica ante los productos audiovisuales, o para incluirlo como un material de apoyo que sirva a las diversas asignaturas o propósitos de los programas educativos. Entre estos estudios se encuentran, por ejemplo, los de Amelia Cano Calderón quien ha explorado el vínculo entre la literatura y el cine infantil, todo lo anterior para plantear a los docentes la posibilidad de formarse en el cine para niños con el propósito de utilizarlo como herramienta didáctica.

Dentro de la misma disciplina, en los años noventa surgió el enfoque del cine formativo, mismo que explora la posibilidad de incluir, entre otras, algunas películas infantiles en los *curricula* a fin de, en primer lugar, incentivar la mirada crítica ante los medios de comunicación audiovisuales y, posteriormente, utilizar los planteamientos contenidos en el mismo para reafirmar la educación en valores tales como la amistad o la solidaridad.

Si bien fueron pioneros en el campo, los lineamientos “formativos” no han sido del todo aceptados por docentes quienes ven al cine como arte, antes que como un producto de industrias culturales. En este renglón, se encuentran los estudios de Alain Bergala quien propone una pedagogía que integre al cine en los *curricula* a partir de su especificidad como arte, antes que como medio para defenderse ante los embates audiovisuales de la televisión y los videojuegos con los que los niños y las niñas están en contacto permanente. Si bien esta última propuesta no habla exclusivamente de cine para niños y niñas, sí se ocupa de subrayar la importancia de mostrar a los alumnos cine de calidad de diferentes culturas.

Por otro lado, desde el enfoque de las industrias culturales, se han realizado acercamientos al cine para niños como medio de difusión de una ideología hegemónica. Entre ellos, podemos mencionar *In front of the Children. Screen entertainment and young audiences*, una recopilación de ensayos de los británicos Cary Bazalgette y David Buckingham, quienes auspiciados por el British Film Institute cuestionaban críticamente a películas industriales como *Tortugas ninja* (Steve Barron, 1990) o *Mi pequeño pony* (Michael Joens, 1990); o *El cine infantil de Hollywood. Una pedagogía fílmica del sistema político metropolitano*, de Marcela Croce, donde la autora expone la tesis de que las películas para niños de Hollywood han representado los intereses de la política exterior de Estados Unidos.

En otro renglón, desde el interés por la definición misma del género, sobresale el mencionado artículo “Cine infantil: aproximación a una definición”, de María del Mar Rodríguez Rosell e Irene Mergarejo Moreno, de especial interés para el tema de la presente investigación.

Además de los anteriores ejemplos, a finales del 2012, Julian Woodside publicó el artículo “Cine y memoria cultural: ilusión del multiculturalismo a partir de dos películas

mexicanas de animación”, donde ubicó ejemplos de cine infantil con referente histórico que, lejos de multiculturalidad, perpetran una idea reduccionista de la identidad mexicana.

También existen dos tesis de licenciatura que centran su estudio alrededor del trabajo de La Matatena. El primero de ellos es *El cine hecho por niñas y niños en México utilizado como recurso didáctico*, de Ericka Guardado Morales, quien ubica el tema desde una perspectiva pedagógica. La segunda tesis fue realizada por Mariana Pérez Cabello quien estructura su investigación en torno al festival anual que realiza la asociación antes mencionada: *Una mirada lúdica a través de una ventana mágica : el Festival Internacional de Cine para Niños (... y no tan niños) (1995-2002)*.

Tales han sido las líneas que desde la academia se han planteado para explorar la relación entre los niños y el cine, no siempre el producido exclusivamente para audiencias integradas por niñas y niños. Fuera del ámbito hasta aquí abordado, existe un trabajo importante de reflexión en torno al tipo de cine que esta investigación intenta poner como centro, es decir, el cine para la niñez que, si bien no se puede ubicar dentro de la academia, se puede clasificar dentro de un ámbito disciplinar.

En tiempos recientes, se han fundado diversas asociaciones culturales en Latinoamérica cuya tarea se ha centrado en la exhibición de cine para niños no comercial y de calidad proveniente de diversas partes del mundo: La Matatena de México, Nueva Mirada de Argentina y Divercine de Uruguay son sólo algunos ejemplos de organizaciones cuyo objetivo es mostrar propuestas diversas a un público conformado por niños.

De forma paralela a la exhibición y en el marco de los festivales internacionales que realizan, estas agrupaciones han promovido la discusión a través de mesas redondas, seminarios, conferencias y documentos. Entre otros temas que conciernen a la exhibición, la distribución o la producción misma, hay una línea en la cual la discusión se ha revelado como importante para el presente proyecto: el derecho de niños, niñas y adolescentes a tener acceso a la diversidad cultural, mismo que se promueve desde la UNICEF y por el cual las asociaciones mencionadas pugnan, específicamente en el renglón del medio cinematográfico. En esta línea, podemos citar como ejemplo los documentos de Susana Vellegia, socióloga, cineasta y presidenta del Festival Nueva Mirada, quien ha abordado al cine de calidad proveniente de diversas culturas como un asunto fundamental al que deben tener acceso todos los niños y niñas.

También dentro de estos esfuerzos y en el marco de su aniversario, el festival Divercine publicó *20 años del festival internacional de cine para niños y jóvenes DIVERCINE* (2011), una compilación de las dos decenas de carteles de las ediciones anuales. Al reverso de cada obra gráfica, se incluyen comentarios en torno a diversos aspectos relacionados con la experiencia del festival, donde se realza la importancia de mostrar a niñas y niños el cine hecho para ellos proveniente de diversos países del mundo, diferentes al cine hegemónico estadounidense.

Por último, una publicación relevante, ya no sólo en el ámbito del cine para la niñez, sino también en el renglón de los países latinoamericanos, es el libro *Historia del cine infantil en la Argentina* (2015) coordinado por Alejandro Malowicki. El volumen se organiza en tres secciones, la primera dedicada a establecer la filmografía pertinente, la segunda a entrevistas con hacedores de cine argentinos y la tercera con algunos artículos sobre el tema. Si bien las tres partes giran en torno al cine del país para niños, el contenido resulta misceláneo en la medida en la cual se aborda al mismo desde múltiples y variadas aristas que se plasman como un abanico de posibilidades de estudio académico.

En suma, es posible advertir que ha existido una discusión diversa en torno al cine infantil que constituye una base para la discusión que en esta investigación propongo. Los diálogos que desde el ámbito de la exhibición, promoción y defensa del cine de calidad para niños se han promovido, constituyen un aspecto importante que en esta investigación se planea desarrollar: la diversidad estética e identitaria. Al defender y promover la multiplicidad cultural a través del cine como un derecho de los niños y las niñas, se ha abordado al mismo como un vehículo de la diversidad estética y de la identidad cultural. Por otro lado, la publicación sobre el cine para niños en Argentina (Malowicki, 2015) brinda un panorama interesante que, como se anotó, invita a pensar los diversos aspectos que existen en torno al tema.

En este contexto, la presente investigación realiza una tarea no abordada antes: integrar como conjunto y analizar a profundidad las películas latinoamericanas para la niñez. Lo anterior a partir de un aparato teórico que proviene tanto del ámbito cinematográfica, como de la literatura o las ciencias sociales, a fin de comprender a los filmes como lugares diversos de enunciación con ciertas preocupaciones, temas y formas

constantes. Lo anterior parece una labor fundamental para iniciar la comprensión a este nivel del cine para la niñez en América Latina.

## **2.2. Hacia una definición**

Hacer una película para la niñez implica diversos aspectos tales como lo que define a un niño o una niña; la concepción adulta en torno a lo que conviene, o no, sea enunciado a un niño; la forma en que este adulto cineasta se aproxima, o no, a la perspectiva de la niñez; así como la existencia ya sea del impulso pedagógico inherente de “enseñarles” como deben vivir, o bien, el interés por mostrar a los niños una perspectiva que respete y promueva su capacidad de elegir lo que quiere o no adoptar como propio. Es a estos asuntos que dedico el presente apartado.

Es importante comentar que los criterios se han tomado de algunas fuentes escritas sobre cine para niños, las cuáles son más bien escasas, por lo que recurrí a dos ámbitos más: por un lado, textos sobre literatura para la niñez, en razón de que aportan elementos interesantes para definir el cine en tanto ambos presentan características afines; de éstos retomé aquellos que se observaron en el ámbito cinematográfico y, por lo tanto, fueron útiles a este momento de la definición. Por otro lado realicé entrevistas a cineastas de la niñez y promotores del mismo en Argentina y México, las cuáles aportaron luz a ciertos momentos de la discusión<sup>1</sup>.

### **2.2.1. ¿Quién es el niño o la niña?**

La particularidad de la persona a quien se dirige un filme para la niñez define en gran medida a tales películas, por lo cual la manera en que el niño o la niña son definidos reviste gran importancia. En principio, se debe aclarar que no se trata de un concepto monolítico e inamovible, sino que puede ser definido de maneras diversas, dependiendo de la cultura desde donde se plantee; no obstante, dado que el cine hegemónico plantea una visión dominante, el niño suele ser descrito a partir de parámetros occidentales.

En la Convención sobre los derechos del niño, la Unicef establece: “(...) se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley

---

<sup>1</sup> Sobre éstas hablo en el apartado 2.5

que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” (En [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf). Consultado en marzo de 2016)

Según elementos extraídos de páginas electrónicas de las asociaciones dedicadas a mostrar cine para niños y niñas de calidad, proveniente de diferentes partes del mundo, tales como La Matatena de México, Divercine de Uruguay o Nueva Mirada de Argentina, éstas entienden a los niños y niñas como sujetos de entre 3 y 13 (o más) años de edad, quienes tienen derecho a acceder a productos audiovisuales de calidad y a ser formados en la interculturalidad. (En <http://www.lamatatena.org/es/que-es-la-matatena/historia-del-nombre.html>, [http://www.nuevimirada.com/home\\_esp.htm](http://www.nuevimirada.com/home_esp.htm), <http://www.divercine.com.uy/>)

En tales sitios, queda implícito el reconocimiento de que los niños no son los mismos a los tres años de edad, que a los 10, o después de los 13 años, lo cual se muestra claramente a partir de la segmentación de su sábana de programación por rangos de edades. Al respecto, comenta Susana Velleggia, directora del Festival Nueva Mirada en Argentina:

Nosotros clasificamos las películas de 4 a 6 años, o lo que sería *preschool*. De 6 a 9, de 10 a 11-12, después de 13 en adelante. Ésa es más o menos la clasificación por edades que hacemos. Y eso es muy claro cuando te acostumbrás a ver. (...) Para nosotros está muy claro, aunque hay veces que hay dudas, con alguna, sobre todo la categoría de 9 años. Pero, en general, las mismas películas te dicen. (Entrevistada por Marcela García; 2015)

En este sentido, el cineasta Alejandro Malowicki anota la misma idea pero, en su caso, desde la creación:

No voy a hacer una película para un niño de cinco años de la misma manera que la voy a hacer para un niño de siete, de dos, de quince o de diecisiete, pero el tema puede ser el mismo. El tema no cambia. Lo que va a cambiar es el cómo voy a tratar esa historia con el tema. (...)

Y como las necesidades de un niño de cinco años no son las mismas que de un niño de siete, ni son las mismas que de un niño de diez, yo tengo que conocer muy bien cuales son los puntos en los que yo me contacto con mi espectador en la historia. Si yo eso lo hago bien, esa película la puede llegar a divertirse hasta un hombre de noventa años (...) (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Además, si bien las edades implican ya una diferenciación en el abanico intrínseco en los términos niño y niña, Malowicki también comenta:

(...) yo no hablo de la infancia, te has dado cuenta que yo digo infancias. Justamente porque no existe la infancia. Es un concepto equivocado. Lo que existe son infancias. Uno no puede definir LA infancia. Sí puedo definir a las infancias que yo conozco, con las que yo dialogo. Cuando yo hago una película, yo no pienso en LA infancia, el niño, el niño no existe; es un concepto que no existe. Existe el niño que yo conozco. Al que yo, entonces, puedo dedicarle mi película. Eso no quiere decir que un niño mexicano y un niño argentino y un niño colombiano, ... tenemos una gran patria latinoamericana, centroamericana, latinoamericana,

que tenemos infancias con características comunes, por supuesto, esto lo tenemos muy en cuenta, porque es la Patria grande.

Las citas anteriores anotan elementos de diferenciación de los niños y las niñas. En el primero y segundo casos, el nivel de desarrollo de la persona se vincula con la forma en que se pensó un filme; siendo para tales audiencias, no lo es necesariamente en general, sino desde la especificidad de un segmento con capacidades cognitivas y de desarrollo específicas, es decir, se trata de una diferenciación casi biológica. Por su parte, la tercera cita remite al elemento cultural que interviene en la constitución de los niños, el cual se relaciona con cómo los espacios y la cultura donde crece una persona, y no sólo su edad, le hacen ser quien es, lo cual se comentaba al principio de este apartado. La última idea está presente también en la definición de niñez de la Unesco pues contempla que los niños son tales hasta los dieciocho años, salvo cuando, en los lugares donde habitan, desde antes de este momento se considere que han dejado de serlo. Es decir, es la cultura y no sólo la biología la que determina, en gran medida, quien es el niño.

Por ejemplo, para las organizaciones que en Latinoamérica dirigen algunos festivales de cine para niños, en tanto están asociadas al CIFEJ (Centre International du Film pour l'Enfance et la Jeunesse), fundado con financiamiento de la UNESCO, su trabajo también coadyuva con:

(...) aspira(r) a contribuir al cumplimiento de los propósitos humanitarios de la UNESCO en educación, ciencia y cultura en todo el mundo (entendimiento entre las naciones, respeto a los derechos de los Niños y las Niñas, tolerancia lingüística y religiosa) por medios audiovisuales y a través de la diversidad cultural. (En <http://www.cifej.com/content/media/doc/CIFEJ-Statues-and-Bylaws.pdf>)

Por lo anterior, es posible concluir que para este tipo de agrupaciones los niños y las niñas son personas a quienes las obras cinematográficas deben brindar la posibilidad de constituirse como sujetos de derechos, así como de educarse en la interculturalidad y el respeto y conocimiento de la misma.

Otro es el caso del cine hegemónico, donde se piensa al cine para este sector como un producto de entretenimiento altamente rentable y, por lo tanto, se ve a niños y niñas

como una fuente de ingresos a quienes deben proporcionarse los mayores avances tecnológicas para potencializar su diversión y entretenimiento.<sup>2</sup>

Está también la concepción sobre los niños y niñas de cineastas latinoamericanos más independientes, como, por ejemplo, la del uruguayo Walter Tournier:

(...) al tratar de hacer algo para niños ¿qué quiero? o ¿qué busco? Primero los trato como personas, como futuros individuos, los trato de igual a igual, sabiendo que son niños (...) con respeto. (...) Para mí son niños que tienen un toque surrealista, por un lado, o sea, son unos tipos que tienen de repente cosas medias locas, lo cual es muy creativo y muy bueno. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Desde la mirada de los derechos humanos de la Unesco, occidentalizada pero que reconoce otras posibilidades; desde la forma de concebir al niño como consumidor y comprador en el cine hegemónico de los grandes estudios; o a partir de la mirada fascinada y personal de cineastas independientes, lo que es claro es que las perspectivas aquí plasmadas, más generalizadas o más personales, concordantes, complementarias o discordantes, son sólo algunas de las vías a través de las cuáles se ha pensado a niñas y niños desde las instancias relacionadas con el hacer y exhibir cine para ellos.

### **2.2.2. Inicios irruptores, mundos alternativos y finales felices**

A partir de concebir a este niño o niña, se construyen filmes que, mayoritariamente, tienen ciertas características, una de las cuáles es la estructura aristotélica, la cual implica el inicio, rompimiento del equilibrio, desarrollo y final. De manera constante, el cierre de este tipo de cine suele ser feliz y en él se restablece el orden, la armonía y el balance, por lo cual “implica ilusión y optimismo” (Nodelman, 2008; p. 216).

Sin embargo, para que exista un final feliz, es probable que el antecedente del mismo no sea tan positivo, por lo cual algunas líneas temáticas que suelen estar presentes

---

<sup>2</sup> El cine para niños de los grandes estudios norteamericanos tiene las bases de su constitución en el modelado de lo que varios autores (Burch, 1995; Bordwell, 1997; Vasey, 1997; Russo, 2008) han abordado como cine clásico, moldeado a partir del interés por comercializarlo a lo largo y ancho del mundo. Por ello, adquirió características entre las cuales se distingue, para este momento, la causalidad, es decir, la manera en la cual la narrativa está marcada por la estructura causa-efecto-causa..., la cual asegura un ritmo imparable. Ahora, según Eduardo Russo (2008; p. 138) lo que permea en la producción hegemónica es la dinámica *High Concept*, la cual implica una estrategia ya no sólo centrada en la película y donde el filme puede incluso llegar a ocupar un lugar menor en toda una red de producción alterna de atracciones de espectáculo que pone en primer término a los estudios de mercado y el consumo. Lo anterior marca como un interés fundamental el propósito de venta que rige al cine de este corte.

pueden relacionarse con algún evento traumático o una disrupción violenta, física y emocionalmente que, cuando los niños son protagonistas, implica que éstos inicien alguna forma de viaje. (Wojcik-Andrews, 2000; p. 9). Lo anterior puede apreciarse en filmes canónicos como *Bambi* (Bill Roberts, Paul Satterfield y Norman Wright, EUA, 1942), donde la madre del ciervo es asesinada al inicio o, más recientemente, en *El rey león* (Rob Minkoff y Roger Allers. EUA, 1994), en donde Simba ve morir a su padre, lo cual origina que éste, al sentirse culpable, huya y deba crecer alejado del reino que recuperará hacia el final de la película.

Por otro lado, en los filmes para la niñez frecuentemente se presenta un mundo alternativo, como en *El mago de Oz* (Víctor Fleming, Mervyn LeRoy, Richard Thorpe y King Vidor, EUA, 1939) o, para nuestro caso latinoamericano, en *Selkirk, el verdadero Robinson Crusoe* (Walter Tournier, Uruguay/Argentina/Chile, 2012) donde el protagonista pirata debe sobrevivir durante años en una isla desierta, lo cual logra a partir de la revaloración de lo verdaderamente importante en la vida: el trabajo de sobrevivir en comunión con la naturaleza.

Lo anterior resulta de particular interés pues estos sitios fantásticos tienen cierto paralelo con lo concebido como el universo de la niñez que, para los adultos, suele ser vista como “otro mundo”. (Wojcik-Andrews, 2000; p. 9) El espacio alterno proporciona a los cineastas la posibilidad de construir a través del mismo su visión sobre la niñez como un lugar donde se trastoca lo establecido rígidamente en el mundo “real adulto”.

El significado de estos mundos alternos puede adoptar diferentes connotaciones. En el cine canónico, tras el evento traumático y la estancia en el mundo paralelo, frecuentemente se sucede el final feliz, cuyo sentido se relacionaría con el regreso idílico al lugar que puede ser identificado con la idea de la casa, valor realzado a través de la previa pérdida del mismo (Nodelman, 2008; p. 122):

(...) la casa significa (...) dos cosas. Primero, es un lugar de seguridad, un recinto de protección que debe ser un escudo ante los peligros del mundo externo. Segundo, es un lugar provisto por los adultos para los niños: es donde los adultos, específicamente, mantienen a los niños seguros al no permitir el contacto con los peligros que no son para niños. (...) es el espacio en el cual una niñez inocente y vulnerable como los adultos la conciben puede existir de manera segura. (Nodelman, 2008; p. 224)

En este sentido, a través de este viaje y retorno al hogar se muestran al niño los peligros de alejarse y se le impone una niñez más limitada. (Nodelman, 2008; p. 225) En tal sentido, la construcción del filme podría leerse como restrictiva.

Por otro lado, el sentido del mundo alterno puede ser diferente pues podría no cristalizarse como una restricción, sino como una perspectiva de apertura ante otras posibilidades reales de vida, tales como la superación de la anterior condición opresiva de las normas de las sociedades humanas. Al quedar validadas las vías alternas, podría sugerirse a los niños la importancia de imaginar otros mundos posibles y de estimular su creatividad en aras de liberarse.

La hasta aquí descrita es una importante línea recurrente en los filmes para el sector, la cual puede dar luces sobre las intenciones de los cineastas. En el siguiente apartado, se delinearán ya no tramas sino elementos determinantes del grueso del cine para niños, a fin de llegar a una definición básica del mismo.

### **2.2.3. ¿Qué es cine para niños y niñas? El adulto que determina**

Wojcik-Andrews (2000), quien ha trabajado la forma en la cual se muestra una ideología dominante en las películas hechas para los niños y niñas, plantea que en éstas se aborda una variedad de temas tanto de la niñez como sobre otros aspectos de la realidad, lo cual se hace siempre a través de la mirada del adulto y de la forma en la cual éste percibe las necesidades de la niñez. Si bien esto resulta innegable en la medida en la cual, incluso cuando se habla del cine “hecho por niñas y niños”, es un adulto quien dirige la obra, la cual puede adoptar diversos matices relacionados con el esfuerzo que el adulto hace, o no, por acercarse a ese niño o niña que *hace* y/o será su espectador/a.

Para el autor, la característica del adulto implícito constituye un discurso metafílmico relacionado con lo que los adultos perciben como aquello que no pueden mostrar a los niños. En este caso, los filmes presentarán una especie de autoconsciencia que determina, por ejemplo, que en *Toy Story* Woody llame a Buzz Lightyear “juguete”, a lo cual el segundo responde, “Creo que la palabra que estás buscando es guerrero espacial”. Ante tal aseveración, Woody, furioso pero contenido, le deja claro: “La palabra que estoy buscando no puedo decirla porque hay juguetes preescolares presentes.” De esta manera, se explicita la autoconsciencia del filme que lleva al adulto productor del mismo a la

autocensura, lo cual implica también una definición subjetiva del tipo de lenguaje permitido en una película de esta naturaleza. (Wojcik-Andrews, 2000; p. 16)

Para el cineasta y docente argentino Alejandro Malowicki, tal implicación del adulto en el cine para la niñez hegemónica puede notarse también en lo que califica de una evolución del cine estadounidense para el sector:

Los americanos fueron evolucionando, en un sentido comercial, quiero decir, fueron evolucionando. Ellos, de hacer películas específicamente para las audiencias infantiles que fue lo que primero hicieron y hasta hace muy poco tiempo, aparece *Shrek* como rompiendo absolutamente ese paradigma y trayendo lo que ellos llaman ahora el *family kids* o el *kids family*, que son películas para niños con miradas hacia los adultos, pero eso es un género específico. Ese es un avance que la industria norteamericana desarrolló para poder tener mayor cantidad de espectadores. La prueba está que hoy que una película que viene pensada para los espectadores infantiles nuestros uno entra a la sala y se encuentra que hay una enorme cantidad de adultos que están sin niños, viendo la película. Pero esto es un desarrollo industrial y comercial, muy bien realizado. Por supuesto con todos los conocimientos y experiencias que ellos tienen, que son muy valiosas, puestas en un esquema comercial, globalizante. Ellos tienen el conocimiento, el mercado, etc. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Así, lo que nació como autoconsciencia y autocensura adulta, “evoluciona” y se cristalizó en una forma comercializable más incluyente y rentable que, no obstante, conserva el contenido inicial: un comentario implícito sobre la sociedad que lo produce, la cual determina lo posible e imposible de decir o lo que se debe y no se debe decir/mostrar a un niño o niña.

Lo anterior conlleva un elemento fundamental, a partir del cual este apartado es pertinente pues no existe una definición externa del “filme para la niñez”, sino que esto es determinado en la práctica por una serie de autoridades sociales a quienes no se cuestiona. Tales personas pueden ser los creadores cinematográficos, los directores de festivales de cine para niños, las productoras de este tipo de películas, los censores que lo autorizan o los distribuidores y exhibidores.

Así, la niñez es definida en el ámbito fílmico no por instancias médicas, psicológicas o pedagógicas, sino por quienes construyen los filmes y les distribuyen y exhiben para ese sector a un punto en el cual, como señala Nodelman, “la literatura (y el cine) para niños representa centralmente los puntos de vista adultos sobre la niñez, no los de los destinatarios de la película sobre sí mismos.” (Nodelman, 2008; p. 149)

Así, se observan en los niños determinados elementos que moldean el cine para el sector. Como lo menciona Nodelman, dentro de la literatura (e igual se percibe en el cine),

existe una característica muy importante determinada por este rasgo: la exclusión. Se excluye de los filmes para la niñez lo que, según los adultos, no les gustará a los niños, les gustaría pero no debiera ser así y la complejidad que rebasaría sus “reducidas” habilidades cognitivas. Igualmente, el autor menciona también como asuntos que se excluyen a temas como la violencia o elementos sexuales que podrían despertar su inocencia. El origen de tales exclusiones es alguna limitación percibida en los niños y las niñas. (Nodelman, 2008; p. 152). Sin embargo, si bien los elementos sexuales parecen estar ausentes del cine para el sector, ello no ocurre de manera determinante en el caso de la violencia que, si bien idealmente permanecería excluido, es un componente, más o menos tangible, en varias películas para la niñez.

Lo que se omite, entonces, incluye tanto a un ámbito temático, como a la forma de abordar tales temas, lo cual sucede con la disminución de la complejidad; todo lo cual se relaciona con la inocencia percibida en los niños. En general, lo que se excluye también del cine infantil se relaciona con una especie de “protección” ante lo que existe pero no debe ser mostrado a la niñez, a fin de no modificar su estado de inocencia al enterarle de cosas inconvenientes. Así, al niño se le protege de “saber” aunque, en otro sentido, además de “proteger” a los niños del conocimiento que pueda resultarles nocivo, las exclusiones en realidad protegen y convienen a los adultos, quienes consideran que los niños deben tener tales o cuales características, entre ellas la mencionada inocencia.

Así, más allá de contemplar la seguridad cognitiva de los niños y las niñas, en realidad los adultos insisten en definirlos como una entidad distinta a ellos, un otro diferente quien, por tanto, les ayuda a definirse a sí mismos. Y es de esta percepción de la niñez como la otredad, que surge también un elemento importante: el cine para niños, antes que evocar, muestra. En el cine para la niñez, se privilegian los hechos, los cuales pueden sugerir ideas, pero primordialmente se muestran para no dejar lugar a equívocos.

Otro aspecto en torno a la presencia del adulto en la determinación del “para la niñez” se relaciona con lo que Jacqueline Rose observa respecto al aspecto colonizador del pensamiento adulto sobre la niñez: “la ficción para niños y niñas tiene un conjunto de ligas establecidas desde hace mucho tiempo con el colonialismo que identificó al nuevo mundo con el estado infantil del hombre.” (En Nodelman, 2008; p. 163) Tal como los colonizadores están fuera del pensamiento de los colonizados, los adultos están lejos de la

niñez, pero se conciben a sí mismos como el canal a través del cual es posible expresarla. De este modo, “La voz de muchos adultos (...) es la voz de un colonial benevolente, que habla con los quienes están siendo colonizados de manera amistosa pero firmemente controladora.” (En Nodelman, 2008, pp. 211-212)

Así, se reafirma la tesis de los adultos como quienes piensan y expresan la niñez, al tiempo que definen qué necesitan o no, qué puede decirseles o no, qué es conveniente enseñarles o no, qué temas, imágenes o personajes son apropiados para los niños y niñas y cuáles no. A partir de todo lo anterior, es pertinente mencionar la etimología de la palabra infante:

(...) viene del latín ‘*infans*’ que significa ‘el que no habla’ (...) Infancia no significa puramente en latín ‘incapacidad de hablar’, puesto que el verbo *fari* no es simplemente ‘hablar’, sino hablar y expresarse en público, o si se quiere, expresarse de manera inteligible para otros. (En <http://etimologias.dechile.net/?infancia>)

En este orden, el cine para la niñez evidenciaría la imposibilidad de las niñas y los niños de hablar de manera inteligible para otros en el sentido en el cual no son ellos y ellas, sino los adultos implícitos, quienes ejercen la capacidad de expresión.

En consecuencia, en el cine para la niñez se encontrarán no los pensamientos y expresiones de la niñez, sino la ideología adulta, lo cual se observa en las representaciones tradicionales hegemónicas que expresan el *American Way of life*, con sus implicaciones de la visión del capitalismo y del poder, elementos que se afianzan, por ejemplo, en la visión de las mujeres y los hombres “ideales” como aquellos que tienen las características adecuadas para una relación amorosa heterosexual; o las profesiones que, al servir al mundo capitalista a perpetuarse, son las representadas como positivas, lo que deja de lado otras maneras de ser, pensar y vivir.

Así, por ejemplo, en el rubro hegemónico existe el cine de princesas destinado primordialmente a las niñas; o los filmes de ninjas o superhéroes dirigido, de manera principal, a los niños. Lo anterior en razón de que en ellos se plasma de manera importante una visión de la manera correcta ser mujer u hombre: “El enfoque en el género implica una conciencia oculta de los niños como, al menos potencialmente, seres sexuales y sugiere la posibilidad de que la sexualidad es al menos parte de contenido adulto sublimado, oculto, sublimado. (...)” (Nodelman, 2008; p. 176)

En la misma línea, Ian Wojcik-Andrews anota que existe una distinción primera entre el cine familiar, principalmente estadounidense, y el cine para la niñez, especialmente europeo, según lo expresa el autor. En el caso del cine europeo los niños no pueden constituirse como deseables. En el cine norteamericano, por el contrario, los menores deben aparecer como perfectos y constituirse en mercancías atractivas capaces de hacer dinero para los estudios de cine, paradigma que se repite en tanto:

(...) la mayoría del cine alrededor del mundo es sinónimo del cine norteamericano para niños, (que) domina el mercado de cine para la niñez: de ahí el término “imperialismo cinematográfico cultural”. Esto es, con la ayuda de sus perfectas estrellas niñas el cine norteamericano vende alrededor del mundo. (2000; p. 18)

En este punto es importante anotar que el concepto de cine familiar, en sentido estricto, tiene sus raíces en el trabajo de Roger Odin quien lo define como “un filme (o un video) realizado por un miembro de una familia a propósito de los personajes, hechos u objetos relacionados, de una u otra manera, con la historia de esa familia y para el uso privilegiado de los miembros de esa familia.” (En Comella Dorda; en <http://fama2.us.es/fco/frame/frame5/estudios/1.1.pdf>. Traducción propia del francés)

[Sin embargo, es común el uso del término cuando se trata también al cine para niños. Lo anterior podría responder a lo que anota María Soto Cano en su artículo sobre el cine infantil en España:](#)

La terminología para referirse a un cine especialmente dedicado a los niños fue muy amplia, desde “cine tolerado” o “autorizado para menores”, “cine infantil”, “cine para niños”, “cine para menores de catorce años” y “cine familiar”.

(...)

Los términos “cine infantil” o “cine para niños” fueron considerados los más adecuados, ya que respondían a la dedicación específica a este tipo de espectadores. (2006. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2106683.pdf>)

[Por lo anterior, el uso que del término “cine familiar” hace](#) Wojcik-Andrews estaría más o menos generalizado, pero se relacionaría no con las películas producidas y destinadas a un ámbito doméstico, sino más bien con el *family kids* o *kids family* al que Alejandro Malowicki aludía en la cita correspondiente, hacia el inicio de este apartado. En consecuencia, es importante anotar que el cine para niños no debe confundirse con el familiar, sino que estaría más bien vinculado con un concepto creado en Hollywood, el cual responde a un desarrollo comercial que permite que las películas destinadas en primera instancia a la niñez, puedan también ser consumidas en gran escala por un público adulto.

Un último elemento definitorio del cine para la niñez es el didáctico, presente en el adulto implícito. Si para cierto segmento de cine para la niñez ésta se caracteriza por la carencia y la insuficiencia de conocimientos, el cine para este sector debe enseñarle desde asuntos simples y prácticos, hasta la manera en la cual puede entender el mundo donde viven e insertarse en éste. Para tal efecto, las películas adoptan una forma particular donde, por ejemplo, los personajes deben constituirse en modelos y ejemplos de lo debido y lo indebido; el discurso debe ser repetitivo, es decir, la imagen y lo auditivo debe ser recurrente, al tiempo que las historias pueden repetirse unas a otras, lo cual sucede hasta la saciedad en los filmes de princesas o de superhéroes en los que, con ciertas variaciones, se asegura la continuidad mientras se presenta, en esencia, la misma historia una y otra vez.

Por lo demás, las películas para niñas y niños muchas veces se relacionan con lo enunciado por Perry Nodelman en el sentido de que las percepciones adultas sobre los niños determinan la literatura para el sector, lo cual puede ampliarse también al ámbito filmico. Por lo anterior, un último elemento aquí presente es el de las limitaciones que los adultos perciben en los niños, tales como la inocencia, los capacidad cognitiva restringida o los cortos periodos de atención que se asumen inherentes a la niñez. (Nodelman, 2008: p. 150)

Las características enunciadas pueden reconocerse generalmente de forma sencilla en el cine dominante estadounidense. No obstante, algunas también pueden aparecer en el cine latinoamericano que nos ocupa pues en éste, como se decía al principio del apartado, de manera inherente son los adultos quienes guían las películas para niños y niñas y, de manera absoluta o relativa, también intentan mostrar su propia visión del mundo. Así, parte de lo que surge en los filmes analizados son los debates del mundo adulto, donde pueden presentarse diferentes formas de entender la vida, la justicia, el poder o el género, dentro de la visión hegemónica o en contraposición a ésta, pero siempre desde la mirada externa a los “infantes” en un proceso cultural que les construye desde su exterioridad.

Por su parte, también en Latinoamérica se piensa en torno a ciertos rasgos mencionados, por ejemplo, el elemento didáctico. El realizador argentino Enrique Muzio, en respuesta a la pregunta “¿Por qué crees que es importante que se produzcan películas para la infancia?”, anota: “Uno lleva siempre un poco el alma docente, el transmitir experiencias, más aún cuando la opinión de uno es contraria al mensaje en Hollywood. Me

parece que educar a la infancia es una actitud de afirmación de la independencia y de combate a las injusticias.” (en Malowicki, 2015; p. 163) Sin embargo, el elemento didáctico se anota de manera tangencial, no como en el cine propiamente pedagógico (cuyo fin expreso es instruir sobre cierto ámbito de conocimiento), sino inserto en las historias, más de la forma en la que el mismo cineasta precisa: “No sé si (el cine infantil tiene que ser) educativo en esos términos, pero sí en los términos que nosotros hicimos *El Cóndor de Oro*, donde lo educativo entró que colateralmente, a través de una aventura. A través de una película muy divertida y agradable, mandamos un mensaje que sí era educativo.” (*Ibidem*; p. 164)

Igualmente, la intención didáctica a la manera en que se comprendería en el cine diferente al *main stream*, se trasluce en las palabras de la cineasta boliviana Marisol Barragán, creadora de varios cortometrajes para niñas y niños, quien comenta sobre su objetivo al utilizar la técnica de papel rasgado en sus animaciones:

Yo soy inicialmente, en general, soy profesora de arte para niños y jóvenes. Cuando yo hago mi primera animación que es *La muñeca de maíz*, a mí se me da por rasgar mi material. ¿Por qué? Porque si yo quiero motivar a los niños entonces rasgo el material con mis manos y que se vea que lo he rasgado, que se vea que esto está hecho a mano y que los motive, los desafíe, digamos. (En <https://www.youtube.com/watch?v=KkycoMzioL4>)

Si bien es posible rastrear la intención didáctica en la aseveración, lo que se pretende enseñar no es un orden determinado o un mundo dado, sino, todo lo contrario: busca estimular la creatividad, así como mostrar a niñas y niños la posibilidad de construir sus propios discursos, lo cual es completamente diferente.

En el mismo sentido de no aceptar la intención pedagógica de su cine sino, por el contrario, la búsqueda por brindar alternativas en él, comenta el cineasta uruguayo Walter Tournier:

No me gusta decir que estoy educando, no soy nadie para educarlos. No me gusta usar la palabra educar ... trato de no hacerlo y creo que no lo hago. Yo no digo “Hay que hacer esto” “Tenés que hacer esta cosa”. Lo que hago muchas veces es plantear determinadas situaciones (...) no estoy educando sino simplemente, de repente, marcando determinados valores o no valores o que pueden existir valores, es eso, nada más y qué bueno a mí lo que me importa es dar elementos a los chiquitines y que después cada uno de ellos tome el rumbo que quiera y listo, elija o no elija, le guste o no le guste. (...) No soy educador ni pretendo ser educador con ninguna de las películas (...) pero sí tomo determinados valores y trato de ayudar a que esos valores sirvan al crecimiento del individuo, en este caso de los niños o adultos o adolescentes (...), que sean elementos como para que incluso que cuestionen, que cuestionen, que te pongan ahí, pienses, creo que lo que importa es que pienses un poco. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

La intencionalidad y cuidado que se ponga en el acercamiento con niñas y niños previo y durante la producción de una película para ellos, puede marcar una diferencia que haga al discurso filmico más genuino y honesto, menos impositivo. En este renglón, podrían encontrarse las películas englobadas bajo el rubro “cine de calidad para niños” que se programa en el Festival de cine para niños Nueva Mirada, en Argentina:

Entendemos (por) cine de calidad no sólo aquel cine que entretiene a los niños, sino que los motiva a reflexionar, a interrogarse, a descubrir, los incita a descubrir, a imaginar (...). y, sobre todo, plantea conflictos de valores de una manera no simplista: los buenos, los malos, los buenos siempre ganan, los malos pierden al estilo hollywoodense; sino plantea conflictos de valores que tienen relación con los problemas, inquietudes, necesidades e intereses de los niños, de la vida concreta de los niños. Y no importa el género, puede ser un género de ficción o de animación. (...) Películas de Finlandia, de Suecia, de Dinamarca, de Alemania, de Holanda, de Irán, de Cuba, de Corea, de la India, (...), hemos tenido de Brasil, de México también, (...) Además los países europeos tradicionales, Francia, Italia, etc. que siempre tenemos. (Susana Velleggia entrevistada por Marcela García; 2015)

Respecto del mismo cine de calidad, también habla Liset Cotera, directora del Festival de Cine para niños ... y no tan niños de La Matatena, en México:

(...) yo considero que es aquel cine donde los directores, en primera, le dan un lugar a las niñas y a los niños, los consideran. Cuando hablamos de cine para niños, también tenemos que tomar en cuenta que hay una gran diversidad. No es lo mismo los niños de preescolar, los intereses de las niñas y los niños entre los siete, ocho, nueve años, los preadolescentes, los pubertos, los adolescentes. Entonces ahí hay una gran gama pero lo que yo sí puedo definir es que el cine para niños es aquel cine en donde los directores sí se han llevado a la tarea de explorar que es lo que les llega a las niñas y a los niños (...). A mí me parece que las vivencias de la población infantil bueno pues, tienes pérdidas, tienes alegrías, tienes amistades. Estás rodeado en tu entorno escolar, en tu entorno familiar con las amigas y con los amigos te suceden cosas (...). Y cuando tú, aparte, exploras esto y a partir de ahí también te llevas a la tarea de considerar al niño y a la niña y empiezas a realizar desde la perspectiva de ellos y en donde ellos son los personajes principales, creo que empiezas a bordar fino en este género. Es considerar a las niñas y a los niños y que las niñas y los niños se vean retratados en pantalla y se reconozcan ellos mismos y con sus pares. (Entrevistada por Marcela García, 2015)

De esta forma, las voces de académicos, cineastas y promotores del cine para la niñez anotan ciertas características del mismo pero, en este punto, a fin de acotar el término, parece útil recurrir a María del Mar Rodríguez Rosell e Irene Mergarejo quienes en el artículo “Cine infantil: aproximación a una definición” (2010. En <http://dspace.ceu.es/handle/10637/5882>) comentan la diferencia entre el cine *para* niños, el cine *donde aparecen* niños y el cine *hecho por* niños.

Si bien el primer rubro es la materia de investigación, éste se diferencia del cine donde aparecen niños, el cual ha sido abordado por la academia en varios momentos, ejemplo de lo cual son los artículos de *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*, libro compilado por Jorge Larrosa *et. al.* donde, como el mismo autor señala, se aborda al:

“(…) cine (que) nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento. A veces, hace eso enfocando el objetivo sobre los niños. Sobre sus gestos, sobre sus movimientos, sobre su quietud y sobre su dinamismo. Sobre su sumisión y sobre su indisciplina. Sobre sus palabras y sobre sus silencios. Sobre su libertad y sobre su abandono. Sobre su fragilidad y su fuerza. Sobre su inocencia y su perversión. Sobre su voluntad y su fatiga, sobre su desfallecimiento. Sobre sus luchas, sus triunfos y sus derrotas. Sobre su mirada fascinada, interrogativa, anhelante, distraída. El cine mira a la infancia. Y nos enseña a mirarla.” (2007; pp 18-19)

De tal manera que se trata de filmes donde se pone en cuadro a la niñez y donde, como el mismo autor señala desde una perspectiva adulta, se “nos enseña a mirarla”, lo cual implica hacerlo justo desde otro lugar, desde la mirada adulta de la surgen y hacia la que se dirigen tales filmes, entre los que podrían contarse algunas películas de Abbas Kiarostami, cineasta iraní que en la misma publicación es abordado por Rosana Sardi en el artículo “El cine deviene en niño...”:

Con todo esto, decir que Abbas Kiarostami es un cineasta de niños no es lo más apropiado. Quizás sea un cineasta del devenir-niño. Quizás un cineasta del acontecimiento de la niñez, el cual subsiste apenas como vibraciones, reverberaciones, centelleos. Pues lo que su cine hace ver no es, a bien decir, ni sujetos, ni personas, menos aún una etapa de la vida que se ajusta a un tiempo cronológico. (En Larrosa *et. al.*, 2007; p. 235)

De esta manera, lo que se comprendería por el cine *donde aparecen* niños es aquel que reflexiona sobre la infancia desde la adultez, al tiempo que invita a hacer lo mismo al adulto que mira el filme, sin aludir al /la espectador/a niño/a.

Por cuanto toca al rubro de cine *hecho* por niños es posible decir que éste agruparía a filmes que niñas y niños realizan, lo cual, es importante decir, se hace bajo la dirección o guía de adultos interesados en promover que sean los mismos menores de edad quienes se enuncien desde su particularidad. Sin embargo, la guía adulta, por más que se quiera difuminar, queda siempre en el entretelón de las producciones. En este renglón podríamos enunciar el taller de animación “Cuadro por cuadro”, impartido por La Matatena, A.C., el cual “busca introducir a los niños y a las niñas en el mundo de la animación cinematográfica y prepararlos para que puedan diseñar sus personajes y realizar proyectos

de animación en plastilina, en *cut-out*, o con pixilación entre otras técnicas posibles.” (En <http://www.lamatatena.org/talleres/cuadro-x-cuadro.html>) Otro ejemplo son los cortometrajes de Dominique Jonard, los cuáles surgen de experiencias que en distintos poblados de México lleva a cabo el cineasta originario de Francia pero afincado en México desde hace muchos años, en las cuales grupos de niños realizan un cortometraje sobre algún elemento de su cultura.

Si bien Rodríguez Rosell y Mergarejo comentan que el cine *hecho por* niños es diferente al cine *para* niños, con lo cual en principio yo estaría de acuerdo, pues no es de forma automática que el cine que los niños hacen se dirija especialmente a un público de del mismo sector, considero que hay muchos ejemplos en los que sí ocurre que el cine *hecho por* es también un cine *para* niños, siempre y cuando en la producción se les haya construido como los espectadores de la película, es decir, como interlocutores del discurso fílmico.<sup>3</sup>

En un tercer momento, para explicar lo que Rodríguez Rosell y Mergarejo consideran que es el cine para niños, ellas recurren a un esquema básico y simplificado de comunicación: emisor-mensaje-receptor, lo cual les hace enmarcar el concepto de cine infantil en mensaje y receptor, para definirlo como un cine que muestra una estética particular determinada por el receptor del mismo. Lo anterior suena claro pero, en la práctica, resulta difuso en tanto, como lo enuncian claramente Aidelman y Colell desde la mirada analítica: “Cuando un adulto cineasta decide hacer una película de niños, con ellos y acercándose a ellos, empieza necesariamente desde fuera: él ya no es de aquel mundo.” (Larrosa, 2007; p. 26) Lo cual también tiene claro cineastas como Juan Pablo Buscarini, realizador audiovisual argentino para la niñez quien comenta: “Es el desafío y el problema que tenemos: somos adultos haciendo cosas para chicos.” (en Malowicki, 2015; p. 105)

Entonces ¿cómo puede un adulto cineasta conformar un discurso para la niñez? ¿Desde qué parámetros? ¿A partir de qué prácticas concretas? ... Los caminos pueden ser múltiples. Esteban Echevarría, ilustrador, director y guionista argentino ha encontrado una vía:

Los que hacemos este tipo de películas (para las infancias) estamos muy conectados con nuestro viejo niño. Mi idea fue hacer una película fantástica, más que para niños (se refiere a

---

<sup>3</sup> Ejemplifico lo anterior en el capítulo 3, donde integré *¿Y el agua?* (Dominique Jonard. México, 2009).

*La máquina que hace estrellas*, primer largometraje 3D estereoscópico realizado completamente en Argentina). Fue un poco inevitable trabajar sobre mi mismo, sobre ese niño que todavía no se fue. Logrando de alguna manera, casi como jugando, usar esas influencias de todo lo que a mí me gustaba de niño, que me sigue gustando y que nunca abandoné. (En Malowicki, 2015; p. 113)

Por su parte, Juan Pablo Zalamella, director y animador independiente enuncia otra posibilidad:

Tenemos una concepción de lo que son los chicos, yo creo que hay que verlos desde ellos, ver las cosas desde su punto de vista. Hay que prestar mucha atención a eso, hay que ver que quiere un chico y que no. A los chicos hay que dirigirse de determinada manera, más accesible a ellos. Para saber estar atento a su manera de expresarse, no es tan distinta a la de los adultos, lo principal es no tomarlos como tontos. (en Malowicki, 2015; p. 194)

Por su parte, el cineasta Alejandro Malowicki pone la atención sobre la importancia de explorar el mundo de niñas y niños, lo cual piensa como una matriz de producción de su cine:

(...) cuando yo hago una película para niños, yo no soy un niño; yo fui un niño, por lo tanto, tengo mi memoria emotiva pero con mi memoria emotiva no me alcanza para hacer una película para los niños de hoy. Entonces, como yo ya no soy un niño, tengo que salir a conocer al niño. Y conocer significa estar con él, dialogar con él, escucharlo, ir donde está. (Entrevistado por Marcela García; 2015)

Así, ya sea mediante la recurrencia al niño que un día fue o desde la mirada atenta a los niños de ahora, tal vez incluso desde una combinación de ambas, es como un cineasta adulto logra conformar un discurso para la niñez que es, necesariamente, un lugar diferente a aquél donde éste se ubica. Es entonces a través del acercamiento constante a la perspectiva de niñas y niños, que un realizador cinematográfico logra, con menor o mayor éxito, dirigirse a los niños, no desde su única mirada adulta sobre ellos, con lo que considera que les conviene, atrae o interesa sino, por el contrario, interesado por lograr una empatía con niños y niñas, intentar comprenderlos, conocerlos y desde ahí generar su discurso donde, además de su mirada empática, logre traslucirse el mundo de los niños, por ejemplo, sus preocupaciones, problemas, capacidad de reflexión y creatividad. El resultado: la posibilidad de brindar un cine más honesto, menos educativo en un sentido impositivo y más liberador.

Así, el hacer una película para niños pone en juego los elementos de una conceptualización por parte de quienes hacen los filmes en torno a lo que son, entienden, necesitan e intentan, o no, comprender sobre los niños y las niñas espectadores de este cine.

Ello puede plantearse desde visiones externas, en mayor o menor medida, y empáticas, o no, hacia a la niñez.

Por todo lo anterior, el cine para la niñez en esta investigación será definido como aquel que, producido por niños o adultos, toma en consideración a la niñez a la que va dirigido, a fin de adoptar un discurso filmico que interese y sea comprendido por ésta. Lo anterior es posible, mayormente en el caso del cine hecho por adultos (pero también el cine hecho por niños, guiado siempre por un adulto), sólo a través de una intención legítima de acercamiento con ellos, lo cual se logra a través de estrategias como recurrir a la propia experiencia infantil o acercarse a los niños a quienes se dirige la película. Sin embargo, en la medida en que es desde la adultez que se construyen los discursos para la niñez, en ellos se expresa la visión externa a esta última, lo cual pone en juego una serie de limitantes que se comprenden necesarias para el sector; al tiempo que ello puede hacerse desde el interés didáctico expreso por enseñar e, incluso, imponer a un/a niño/a un determinado orden establecido; o bien se intenta desde el interés de mostrar alternativas posibles que incluso incentiven su imaginación y necesidad de expresión. No obstante, siempre será desde la concepción externa de lo que es un/a niño/a.

### **2.3. Estrategia metodológica**

El presente apartado pone atención a cuestiones metodológicas tales como la manera en la cual se conformó el acervo de la investigación, los elementos a partir de los cuales se eligieron las películas que integran el corpus, así como la forma del acercamiento a los filmes.

#### **2.3.1. Acervo y corpus**

No fue una tarea fácil conformar el acervo y posterior corpus de la investigación, integrado por películas para la niñez producidas en Latinoamérica. Las vías de acceso a tales filmes no son las mismas que pueden utilizarse para conseguir películas estadounidenses programadas en las carteleras de los complejos cinematográficos; ni siquiera las del cine que se exhibe mayormente en salas “de arte”. Tales títulos pueden encontrarse disponibles en tiendas departamentales, librerías o espacios culturales, lo cual no ocurre con las películas objeto de esta investigación.

Los apartados siguientes se dedicarán a detallar los criterios de selección, así como a describir en qué consistieron cada uno de los dos tiempos de integración del acervo y corpus.

### **2.3.1.1. Primer corte**

En la conformación inicial del acervo, la herramienta más útil fue internet. A través de la red, pude conocer títulos de obras latinoamericanas. Posteriormente, fue principalmente también en línea como logré acceder a la revisión de los materiales.

Lo anterior resulta muy relevante pues, como se abordó en el apartado “1.3. Películas latinoamericanas para la niñez en la era globalizada: la condición de invisibilidad”, la exhibición en los países de América Latina está dominada por el cine norteamericano *main stream*. Por ello, la red emerge como una vía imprescindible para informarse y ver cine de nuestra región. Juan Pablo Zalamella, director y animador independiente, comenta que, a diferencia de lo que ocurría antes, “(...) hoy en Internet es un poco más fácil mostrar las producciones”. (En Malowicki, 2015; p. 191) Por su parte, Liliana Mazure, directora, documentalista y productora argentina, dice:

El audiovisual se ha convertido en una herramienta fundamental de comunicación, de interrelación, de sobrevivencia, de opinión, de construcción de identidad y de libertad de expresión. Internet es una de las herramientas más importantes de la democratización del acceso a la cultura y creo que todavía no tenemos claro en toda su dimensión lo que esto significa en la actualidad, y todo lo que tenemos que trabajar en ese tema. (En Malowicki, 2015; p. 157)

Si bien no toda la población tiene acceso a la red, ésta sí permite, a quienes cuentan con ella, realizar búsquedas específicas y acceder a materiales que serían prácticamente inasibles sin la misma. En el caso de la presente investigación, fue mayormente gracias a internet que pude contar con una filmografía latinoamericana para la niñez, fundamental para conformar el acervo y corpus, proceso que detallaré a continuación.

### **2.3.1.2. Acervo**

Al teclear en un buscador las palabras que dan nombre a esta tesis, “películas contemporáneas de ficción para la niñez en América Latina”, difícilmente podrá contarse con resultados que proporcionen información para acopiar una filmografía aceptable. La búsqueda en internet, por tanto, debió refinarse. Hice lo anterior a partir de considerar los

pocos canales de exhibición a través de los cuales, en ocasiones, pueden mirarse estos filmes: los festivales de cine para niñas y niños en Latinoamérica.

La importancia de tales espacios es amplia pues son, además de la red y de exhibiciones escolares, tal vez la única ventana de exhibición medianamente amplia con la que cuentan estas películas. Sobre los festivales, dice el cineasta Juan Pablo Zalamella:

(...) es donde se puede encontrar determinado tipo de espacio, donde se puede ver lo que normalmente no tiene un lugar. No me imagino otro lugar que no sean los festivales donde se pueda ver cine de animación independiente (...) es mucho mejor que haya un lugar específico donde se vea todo eso. (...) el festival es un espacio de encuentro con otros realizadores, allí ves los trabajos, podés verlos y tenés la posibilidad de charlar, de intercambiar. (En Malowicki, 2015; p. 191)

Fue, por tanto, en sus páginas electrónicas, donde pude encontrar lo primero que requería: títulos de películas para niños producidas en la región. En la búsqueda de los festivales que podrían proporcionar la información, encontré Ciniño, una red formada por los directores de algunos de ellos, quienes manifiestan su interés por mostrar la diversidad cultural mundial a través de filmes pues, dicen, “Entendemos que el cine es el arte que más puede contribuir a su conocimiento y comprensión y que estos son factores imprescindibles del diálogo intercultural como requisito de una cultura de paz.” (Sobre principios de Red Ciniño en <http://www.divercine.com.uy/> consultado en abril de 2015). También buscan, a través de sus encuentros, aportar herramientas de comprensión de las múltiples otredades que se presentan en el mundo actual a partir de la diversificación e intensificación de las posibilidades comunicativas entre personas de distintas partes del orbe, derivadas éstas de los procesos de globalización.

En la medida en la cual buscaba la diversidad de países donde se producían las películas, diferentes a Estados Unidos, fue a partir de Ciniño como escogí los Festivales de cine para la niñez en Latinoamérica que consultaría, a fin de obtener una filmografía guía para la búsqueda de los materiales<sup>4</sup>. Para tal efecto, revisé las listas disponibles en internet de películas exhibidas en diferentes ediciones. A continuación, enlisto los festivales y las ediciones de los mismos consultadas:

---

<sup>4</sup> Es importante aclarar que la Red cuenta con un integrante cuya página no se incluyó en la búsqueda: el Festival de Cine de Pamplona, al cual no se contempló en el interés por centrar el estudio en la región latinoamericana.

- a) Festival internacional de cine “Nueva mirada” para la infancia y la juventud (Argentina). 13° edición en 2014 (Consultado en marzo de 2015 en <http://www.nuevimirada.com/programa2014.pdf> )
- b) Festival Internacional del Audiovisual para la Niñez y la Adolescencia Kolibrí (Bolivia). Selección 2014 (Consultado en marzo de 2015 <http://www.festivalkolibri.org/p.php?p=seleccion> )
- c) Sección de la Red UNIAL (Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana) del Festival de Cine de la Habana. En este caso no existe una programación específica de la red, sólo acceder al histórico de premios del festival, por lo cual consulté aleatoriamente las ediciones 1ª a 4ª, 8ª, 13ª, 16ª, 20ª, y 32ª a 36ª, a partir de lo cual me fue imposible encontrar filmes para conformar la filmografía, en la medida en la cual no se presenta la clasificación de los mismos, que tampoco pude deducir a partir de la sinopsis presentada, por lo que resultó casi imposible determinar si los filmes eran, o no, para niñas y niños.
- d) Festival Internacional de Cine para Niños (...y no tan Niños) (México). De la 9ª edición en 2004 a la 19ª en 2014. (Consultado en febrero de 2015 en <http://www.lamatatena.org/el-festival-de-cine/>)
- e) Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes, DIVERCINE (Uruguay). Ediciones 21 en 2012, 22 en 2013 y 23 en 2014. (Consultadas en marzo de 2015 a partir de la Sección “Noticias” en [http://www.divercine.com.uy/grilla\\_21\\_armada\\_noframes.htm](http://www.divercine.com.uy/grilla_21_armada_noframes.htm), [http://www.divercine.com.uy/docs/22/catalogo\\_DIVERCINE\\_22.pdf](http://www.divercine.com.uy/docs/22/catalogo_DIVERCINE_22.pdf) y <http://www.divercine.com.uy/docs/23/23DIVERCINE.pdf> )

A partir de tales listados de programación, excluí materiales que formaban parte de series televisivas e inicié una búsqueda de los filmes, la cual tuvo lugar mayoritariamente en internet, aunque en pocos casos accedí al DVD. A las listas iniciales, se sumaron algunos filmes que fueron localizados a partir de las sugerencias en cadena que se despliegan en buscadores o en páginas como Youtube o Vimeo. La razón por la cual se integraron fue por ser ejemplos de cine de algunos países latinoamericanos de los cuáles no se contaba con ninguna película.

En esta etapa de conformación del acervo, localicé un total de sesenta y cuatro cortometrajes de ficción (Tabla 1), ocho documentales (Tabla 2) y cinco largometrajes (Tabla 3).

**Tabla 1. Cortometrajes de ficción**

Película	Director/a	País	Año	Dur.
Abuela grillo	Denis Chapon	Bolivia / Dinamarca	2009	13'
Acuarela	Andre Koogan Breitman y Andres Lieban	Brasil	2003	5'
Los animales	Paul Leduc	México	1995	27'39'
El árbol	Darinel del Carmen Dominguez Culebro	México	2012	9'58"
El armadillo fronterizo	Miguel Anaya Borja	México	2009	7'35"
Betinho	Rafael Guimarães	Brasil	2007	3'53"
Brincadeira de criança	Cristiano Alves de Oliveira	Brasil	2008	1'51"
Bigotes de chocolate	Agu Grego y Nacho Laxalde.	Argentina	2005	7'22"
Buscando M.E.	Nelson Vera Briceño	Colombia	2014	9'
El camino de las gaviotas	Alexander Rodríguez, Sergio Glenes, Barbaro Joel Ortíz y Daniel Herthel	Cuba, Brasil	2010 /2011	13'23'
Caballito de mar	Yenny Santamaría Amado	Colombia		4'28"
Calaverita	Rafael Cárdenas y Raúl Cárdenas.	México	2005	8'15''
Composición para goteras con lluvia sostenida. Argentina	Humus	Argentina	2010	1'18"
Darío y la noche	Alina Anca Candia	Cuba	2012	13'
De cómo los niños pueden volar	Leopoldo Aguilar	México	2008	6'
Dona Tota e o menino mágico	Adriana Meirelles	Brasil	2010	12'
Dragao no bau	Rosaria Maria Moreira Tavares Ferreira	Brasil	2005	1'
En el espejo del cielo	Carlos Salces	México	1998	9'56"
Eskimal	Homero Ramírez Tena	México	2011	8'48"
En la ópera	Juan Pablo Zaramella	Argentina	2010	1'1"
No Escuro	Leticia Pires	Brasil	2011	11'25'
La flauta de Bartolo	Paul Leduc	México	1997	27'23'
El frijol viajero	Rayner Valdés	Cuba	2004	1'32"
Gente grande	Caroline Santos	Brasil	2009	1'29"
El vuelo de Atí	Emilce Avalos	Argentina	2009	10'14'
La grúa y la jirafa	Vladimir Bellini	Argentina	2005	3'
Hapunda	Dominique Jonard	México	2005	5'
Hasta los huesos	René Castillo Rivera	México	2001	11'
Hot cakes	Alfonso de la Cruz	México	2011	6'13"
Los hijos del sol. Capítulo 1	Alfredo Ovando	Bolivia	2003	7'15"
Luminaris	Juan Pablo Zaramella	Argentina	2011	6'

Imagina una niña con cabellos de Brasil	Alexandre Bersot	Brasil	2010	10'
Iker pelos tiosos	Sandra García Velten	México	2009	
Jugando con la historia	Jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Historia del Instituto Mora	México	2013	6'46"
El lápiz que no sabía escribir	Students from São Facundo Primary School, Abrantes	Brasil	2011	4'59"
Leonel pie de viento	Jair Giacomini	Brasil	2006	15'
Luna	Raúl y Rafael Cárdenas	México	2008	8'
El maestrico	Isis Chaviano	Cuba	2012	16'42"
María de los cerros	Claudia Menéndez	Chile	2012	6'
La muñeca de maíz	Marisol Barragán	Bolivia	1989	6'
Monarca	Víctor René Ramírez Madrigal	México	2011	8'
Moyana	Emiliano González Alcocer	México	2008	10'30'
Nawuin	José (Tonny) Márquez y Miguel Alvarado	Venezuela	2009	5'
La niña espantapájaros	Cássio Pereira Dos Santos	Brasil	2008	13'
La niña y el bicho	Carla Gratti	Argentina	2010	3'30"
La noche que se perdió la luna	Yoan M. Leyva García (Grupo de animación Guijarros)	Cuba	2013	7'32"
Olvidada	Paula Santos	Brasil	2009	15'
¿Para qué sirve un ladrillo?	Javier Ochoa Rubiell	México	2012	5'
Paulina y el cóndor	Marisol Barragán	Bolivia	1994	10'
Pequeño	Ernesto Molinero	Brasil	2012	5'
Pintemos el mundo de colores	Alfredo Ovando	Bolivia	1991	13'
Papelito	Pablo Delfini	Argentina	2007	5'43"
Plastiquito	Integrantes de HUMUS	Argentina	2006	10'
Mi radio	Mariana Miranda	México	2005	8'
El relato de Sam Brennan	Manuel Tonatiuh Moreno	México	2009	6'
Al sol en bici	Humus	Argentina	2006	16'
El sueño de Galileo	Mariana Miranda	México	2010	5'37"
El talador arrepentido	Dominique Jonard	México	2010	6'27"
Las tardes de Tintico	Alejandro García Caballero	México	2012	11'2"
Tachuela, Varilla y Lechuga	Walter Tournier	Uruguay	2003	4'
Terolerolé	Jaime Cruz	México	2007	27'
Trampantojo	La Maga Films	México	2006	1'
Tren Tren y Kai Kai Vilú	Alex Moya I.	Chile		4'
Viaje a Marte	Juan Pablo Zaramella	Argentina	2004	17'
¡Xáni Xépika! (¡Este flojo!)	Dominique Jonard	México	2008	7'
¿Y el agua?	Dominique Jonard	México	2009	6'20"

**Tabla 2. Cortometrajes documentales**

Película	Director	País	Año	Dur.
A orillas del río negro	Marcelo Casacuberta	Uruguay	2010	57'32"
Candelaria Loxicha saluda a todos los niños y niñas.	Guillermo Monteforte	México	2011	18'13'

De cómo nacen las estrellas	Víctor Vergara	Chile		4'19"
Había una vez en el cerro	Anna Weitz, Anna Klara Åhrén y Charlotta Copcutt	Chile /Suecia	2010	28'5"
La lengua de mis abuelos	Irma Ávila Pietrasanta	México	2013	3'17"
La Escuelita Ecológica. Instituto de educación integral Magdalena Cervantes	René López Caballero	México	2013	12'50"
Los hijos del Ayllú	Natalia Pérez y Mario Torrecillas	España /Perú		10'47"
Ekeko, el Ch'iti	W. Iván Castro y Franz Figueroa	Bolivia	2013	8'8"

**Tabla 3. Largometrajes**

Película	Director/a	País	Año	Duración
Bacalar	Patricia Arriaga	México	2011	94'
Básicamente un pozo	Humus	Argentina	2009	70'
Habanastation	Ian Padrón	Cuba	2011	95'
Martín Fierro	Norman Ruíz y Liliana Romero	Argentina	2008	88'

La distribución de películas quedó como sigue: trece de Argentina (once cortometrajes de ficción y dos largometrajes); trece cortometrajes de ficción de Brasil; seis de Bolivia (cinco cortometrajes y un documental de ficción y un); cuatro de Chile (dos cortos de ficción y dos documentales, uno en coproducción con Suecia); dos cortometrajes de ficción de Colombia; cinco de Cuba (cuatro cortometrajes de ficción y un largometraje); treinta de México (veintiséis cortos de ficción, tres documentales y un largometraje); un cortometraje documental de Perú; dos de Uruguay (un cortometraje de ficción y un documental); un cortometraje de ficción de Venezuela; y una coproducción Cuba-Brasil.

Así, el acervo quedó integrado por materiales de diez de los veinte países latinoamericanos, con un acento claro en los cortometrajes de ficción, los cuáles integran la mayoría de los materiales, mientras que los largometrajes localizados fueron pocos. Lo anterior, sin embargo, reflejó la escasez de largometrajes que integran las filmografías de los festivales pues, por ejemplo, de las de las ediciones 9° a la 19° del Festival de cine organizado por La Matatena en México, se encontraron programados únicamente 5 largometrajes latinoamericanos. De esta forma, esta primera selección, parecía compilar una muestra plural de la producción del cine para la niñez en Latinoamérica.

### 2.3.1.3. Corpus preliminar

Una vez integrado el acervo, decidí el camino a través del cual pudiera llegar a la selección de los materiales del corpus. Para ello, seguí una metodología de tipo cualitativo que continuación describiré y en donde mi mirada interpretativa fue decisiva.

A partir de una primera mirada general de las películas del acervo, hice un listado con los elementos que parecieron sobresalientes en su planteamiento. Enlisté los aspectos significativos en el orden en el cual surgieron al ver las películas, por lo cual especifiqué si el asunto de la clasificación correspondía al tema, a la forma o a la producción, en la comprensión de que se trata de una división arbitraria no presente en las obras la cual, sin embargo, me resulta de utilidad para fines analíticos. De esta manera, llegué al siguiente listado temático-estético:

- a) Vida política y cultural: rasgo identitario (construcción frente al otro, alimento fundacional, lugares, idioma, ...); memoria personal/colectiva; historia personal/colectiva; presencia/cultura indígena; valores humanos; mitos/leyendas (tiempo, espacio, cultura definida); arte; tradición popular; y la aparición del espectáculo circense.
- b) Entorno sociopolítico: problemática social (inconformidad, injusticia); asunto político; muerte; enfermedad; y globalización.
- c) Entorno natural: preocupación por el medio ambiente.
- d) Vida en comunidad: creatividad, imaginación, fantasía; protagonista/presencia de hombre maduro/viejo; niñez/"mundo infantil"; y diversidad e inclusión del otro.
- e) Asuntos formales o de producción: música como tema central o guía del filme; producción colectiva; rasgo poético; intención educativa evidenciada; y reflexividad documental.

A los listados de las tablas 1, 2 y 3 añadí una columna donde enlisto los temas y/o rasgos estéticos de presentes en cada filme. De esta forma, logré una mirada panorámica en relación con las películas que presentaban más de los rasgos comunes.

Una vez hecha esta distinción, realicé un primer corte de los materiales con mayores incidencias, condición que se cubrieron en los siguientes casos: once cortometrajes de ficción, seis documentales y tres largometrajes de diferentes realizadores y de varios países. La muestra así obtenida era aún copiosa para conformar el corpus.

A fin de continuar la delimitación, puse atención a la posibilidad de crear cruces entre las películas ya destacadas en el primer paso, para poder elegir aquellas que por

presentar semejanzas formales, temáticas o de producción, ya fuera por si solas o integradas en un subgrupo del corpus, pudieran contrastarse con otra u otro subgrupo producido por diferentes realizadores en espacios diversos. El diálogo que de éstas pudiera surgir parecía de interés para localizar ciertas constantes en las creaciones de diferentes realizadores latinoamericanos, lo cual podría indicar ciertos intereses y búsquedas comunes.

De este modo, localicé los siguientes cruces:

- a) Realizaciones de Dominique Jonard en México y Marisol Barragán en Bolivia. Ambos coinciden en: tener ya una carrera en el cine para la niñez; sus cortometrajes presentan una estética cercana a los dibujos de niñas y niños; ambos son maestros. El primero dirige filmes en los cuales el equipo de producción está integrado de manera colectiva por niños y niñas de diferentes lugares de México, quienes son sus alumnos en sus talleres de cine. La segunda es maestra de artes plásticas.
- b) Producciones colectivas. De manera significativa, un grupo de materiales presentó en común el rasgo colectivo, caso de los filmes del grupo cinematográfico de realización colectiva Humus en Argentina, el estudio de animación Lllamarada de petate en México y el proyecto comunitario Guijarros en Cuba.
- c) Materiales sobresalientes por la cantidad de líneas posibles de diálogo con el contexto general de los filmes (dos cortometrajes de ficción y dos largometrajes).
- d) Documentales que plasman de manera importante las experiencias vitales de colectivos de niños. Se trata de cortometrajes documentales que plasmaron la vida de grupos de niños y niñas en México, Chile y Perú, en los cuales los rasgos identitarios fueron la constante.

Si bien los materiales seleccionados en la primera etapa de conformación del corpus fueron la guía inicial de las constantes presentadas, por un lado no todos los materiales integrados en las mismas formaron parte de la selección final y, por otro, no todas las películas que integran el corpus presentaron cinco o más rasgos sobresalientes. No obstante, las obras elegidas dieron luz en torno a los cruces y potenciales diálogos filmicos presentes en distintos lugares de la región latinoamericana.

Por todo lo anterior, el primer corpus de la presente investigación quedaba conformado como se plasma en la Tabla 5, en la cual la primera columna consigna el inciso de la enumeración anterior con el que se relaciona el filme.

**Tabla 5. Corpus**

Inciso	Película	Director/a	País	Año	Duración
a	Hapunda	Dominique Jonard	México	2005	5'
a	El talador arrepentido	Dominique Jonard	México	2010	6'27"
a	¡Xáni Xépika! (¡Este flojo!)	Dominique Jonard	México	2008	7'
a	¿Y el agua?	Dominique Jonard	México	2009	6'20"
a	La muñeca de maíz	Marisol Barragán	Bolivia	1989	6'
a	Paulina y el cóndor	Marisol Barragán	Bolivia	1994	10'
b	Bigotes de chocolate	(Humus) Agu Grego y Nacho Laxalde.	Argentina	2005	7'22"
b	Composición para goteras con lluvia sostenida. Argentina	Humus	Argentina	2010	1'18"
b	Plastiquito	Humus	Argentina	2006	10'
b	Al sol en bici	Humus	Argentina	2006	16'
b	Básicamente un pozo	Humus	Argentina	2009	70'
b	Moyana	(Llamarada de petate) Emiliano González Alcocer	México	2008	10'30"
b	Las tardes de Tintico	(Llamarada de petate) Alejandro García Caballero	México	2012	11'2"
b	La noche que se perdió la luna	(Grupo de animación Guijarros) Yoan M. Leyva García	Cuba	2013	7'32"
c	Abuela grillo	Denis Chapon	Bolivia / Dinamarca	2009	13'
c	Imagina una niña con cabellos de Brasil	Alexandre Bersot	Brasil	2010	10'
c	Habanastation	Ian Padrón	Cuba	2011	95'
c	Martín Fierro	Norman Ruíz y Liliana Romero	Argentina	2008	88'
d	Candelaria Loxicha saluda a todos los niños y niñas.	Guillermo Monteforte	México	2011	18'13''
d	Había una vez en el cerro (Once upon a hill)	Anna Weitz, Anna Klara Åhrén y Charlotta Copcutt	Chile /Suecia	2010	28'5"
d	La Escuelita Ecológica. Instituto de educación integral Magdalena Cervantes	René López Caballero	México	2013	12'50"
d	Los hijos del Ayllú	Natalia Pérez y Mario Torrecillas	España /Perú	2013	10'47"

Una vez obtenido este primer corte, tras una visita a Argentina y Uruguay integré al acervo los siguientes cortometrajes del uruguayo Walter Tournier:

- a) *El jefe y el carpintero*. 2000. 13 min.
- b) *Navidad caribeña*. 2001. 24 min.
- c) *Agua*. 2008. 7:30 min.

Además, integré los siguiente largometrajes:

- a) *La mágica aventura de Óscar*. Diana Sánchez. Venezuela, 2000
- b) *El grillo feliz*. Walbercy Ribas. Brasil, 2001
- c) *Viva Cuba*. Juan Carlos Cremata. Cuba, 2005
- d) *Imaginum*. Alberto Mar e Isaac Sandoval. México, 2005
- e) *Brichos*. Paulo Munhoz. Brasil, 2007
- f) *Los colores de la montaña*. Carlos César Alberlález. Colombia, 2010
- g) *Cuentos de la selva*. Liliana Romero y Norman Ruíz. Argentina, 2010
- h) *Selkirk. El verdadero Robinson Crusoe*. Walter Tournier. Uruguay/Argentina /Chile, 2012
- i) *Anina*. Alejandro Soderguit. Colombia-Uruguay, 2013
- j) *Meñique*. Ernesto Padrón. Cuba-España, 2015

Así, el acervo se vio incrementado cualitativamente. Por una parte, el trabajo de Tournier es muy importante pues, junto con Dominique Jonard, es una de las pocas figuras que, en Latinoamérica, cuenta con un trabajo constante de años en materia de cine para la niñez. Por otro lado, conseguir largometrajes de la región es muy valioso pues éstos a veces ni siquiera son comercializados en el propio país, mucho menos fuera de éste.

#### **2.4. Corpus definitivo**

A partir de las nuevas adquisiciones, así como de la comprensión de la diversidad inabarcable del corpus previo, ajusté al mismo. De inicio, excluí los trabajos del colectivo Humus, en la comprensión que su cine podría ser más clasificado como familiar que para niñas y niños, lo cual fue así referido por Ignacio Laxalde, integrante del grupo (Entrevistado por Marcela García. Octubre de 2015). También excluí el largometraje *Martín Fierro*, mismo que es considerado por su productor, Pablo Rovito, como una obra

dedicada a un público más amplio y no sólo a la niñez (Malowicki, 2015; p. 175). Posteriormente, dejé sólo una obra por director, no varias, como en el corpus primero había planteado.

Además, tomé como base dos distinciones: la establecida entre el cine de ficción y el documental, así como la existente entre cortometrajes y largometrajes, mismas que en el cine latinoamericano para niñas y niños parece tener una vigencia importante. En el primer caso, si bien los documentales eran muy interesantes, consideré más apropiado integrarlos en una investigación que les abordara en su especificidad. Por ello, opté únicamente por ficciones.

En el segundo caso, asumí la importancia de las particularidades de los formatos de corto y largometraje. Por un lado, el cortometraje, en tanto tiene una duración menor a los 60 minutos, es un formato más asequible que, en esa medida, posibilita la existencia de diversas expresiones propias. Sin embargo, como lo señalaron Alejandro Malowicki y Walter Tournier en entrevista, se trata de un formato con un alcance demasiado limitado pues, salvo casos excepcionales, no puede programarse en salas ni en pantallas televisivas, por lo cual sólo puede ser visto por muy pocas personas en festivales. (Entrevistados por Marcela García; 2015)

Por su parte, los largometrajes, con duración de 60' o mayor, requieren más inversión económica, lo cual implica, en la mayoría de los casos, restricciones para la libertad de expresiones individuales o de pequeñas colectividades. Sin embargo, la ventaja es que éstos pueden, tras una larga batalla, programarse en salas cinematográficas y, eventualmente, llegar a un público mucho más amplio.

Sobre las diferencias entre ambos formatos, comenta Carlos Vega:

El largometraje desarrolla personajes, mientras que el cortometraje desarrolla situaciones (...) Unos personajes no se pueden desarrollar en poco tiempo. Lo que se desarrolla es una situación en la que inclusive los personajes no se conocen, sino simplemente resuelven una situación concreta, que es lo que se puede desarrollar en este tiempo breve.(...)

El tiempo real en que se desarrolla un largometraje pueden ser días, semanas, años inclusive. Y en el cortometraje siempre son máximo horas. Entonces, la situación se debe desarrollar en horas para que se pueda entender cabalmente la problemática que se está usando. (...)

Y lo mismo pasa con los personajes. Los personajes de un largometraje, siempre cambian desde un inicio al final de la historia; empezaron en un punto y acabaron en otro. Los personajes de un largometraje no, porque nada más resolvieron una situación que no les va a cambiar la vida, sino simplemente les va a resolver la situación que está planteada. (En <http://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/11210>)

Así, entre la producción de ambos formatos existen diferencias en cuanto a posibilidades narrativas y duración. Lo anterior aunado a la diferencia del acceso, o no, a la exhibición comercial. En el caso específico del cine para la niñez, ocurriría que los niños más pequeños pudieran acceder más fácilmente a la exhibición de cortometrajes, mientras que para los niños más grandes fuera también asequible el formato de largometraje.

Por todo lo anterior, sin hacer de esta distinción el centro del estudio, ésta fue integrada como una forma de separación entre los materiales de acervo y corpus. Además, la estructura del trabajo también acusa la diferencia anotada, por lo que el análisis de unos y otros se plasma en capítulos diferentes: en el 3º se abordan los cortometrajes y en el 4º los largometrajes.

Con las consideraciones antes mencionadas, y priorizando la diversidad (sobre todo en el renglón del país de producción), conformé el corpus con los siguientes cortometrajes que, coincidentemente, resultaron ser sólo animaciones:

1. *Paulina y el cóndor*. Marisol Barragán. Bolivia, 1994. 9'20''
2. *El jefe y el carpintero*. Walter Tournier. Uruguay, 2000. 13'
3. *¿Y el agua?* Dominique Jonard. México, 2009. 6'20''
4. *Imagina una niña con cabellos de Brasil*. Alexandre Bersot. Brasil. 2010. 10'4''
5. *La noche que se perdió la luna*. Yoan M. Leyva García. Cuba, 2013. 7'32''

Por su parte, los largometrajes elegidos fueron:

1. *El grillo feliz*. Walbercy Ribas. Brasil, 2001
2. *Anina*. Alejandro Soderguit. Colombia-Uruguay, 2013
3. *Meñique*. Ernesto Padrón. Cuba y España, 2014

De este modo, reduje la complejidad que podría haber hecho inviable la investigación. De 22 películas que integraban el primer corpus, el número del definitivo es de ocho filmes. Igualmente, si al elegir sólo a las ficciones excluí películas de Chile y Perú, con lo cuales eran siete los países abordados, al integrar al acervo a las nuevas adquisiciones, se logró contar con materiales de seis distintos países latinoamericanos que son Bolivia, Uruguay, México, Argentina, Brasil, Cuba y Colombia. Por tanto, el corpus quedó integrado por ocho animaciones de ficción, a las cuales se analizó de la manera que en los siguientes apartados se detalla.

## **2.5. Dos momentos del análisis**

Al preguntarse “¿Se puede hablar de un filme?”, Alain Badiou concluye que el cine no es más que “toma y montaje”, a partir de lo cual lo fundamental estribaría en pensar cómo una idea es convocada a partir de esa forma establecida (Badiou, 2005; pp. 27-33). En este sentido, surge la importancia de partir de un análisis formal de las películas, el cual permita dar cuenta de ideas, temas, motivaciones y estética plasmadas en ellas.

La vía para realizar tal análisis es el tema de los siguientes apartados. El primero de ellos, aborda las categorías generales, mientras que el segundo aborda la noción de punto de vista como una categoría que englobe a los resultados de la primera parte del análisis y así, de cuenta de la identidad (pertenencias-diversidad) plasmada en los filmes, materia de la investigación.

### **2.5.1. El análisis formal**

Di Chio y Casseti sostienen que “el análisis se plantea como un verdadero *recorrido*: se parte de un objeto dotado de presencia y concreción, se fragmenta y se vuelve a componer, volviendo así al objeto del principio, pero ya explícito en su configuración y en su mecánica.” (Casseti y Di Chio, 1990; p. 17); lo anterior, a fin de llegar a entender el filme en toda su *inteligibilidad*. La mirada del analista influye en la misma comprensión, por lo cual se comprende que tal recorrido será producto, por fuerza, tanto de la evidencia textual como de la interpretación.

Para aproximarse desde este horizonte a los filmes, los autores proponen realizar operaciones concretas. En principio, segmentar y estratificar el texto fílmico, es decir, separarlo en partes que posibiliten mirar más a fondo sus componentes. Posteriormente, enumerar sus características de manera descriptiva para, finalmente, recomponerlos a partir de una clave de lectura que permita establecer el entretejido de las relaciones internas del filme.

Pero el acercamiento analítico a una película debe ser antecedido por el establecimiento de las interrogantes que se harán al mismo. En el presente estudio, tal operación se realizó a partir de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las formas y temáticas de las películas contemporáneas de ficción latinoamericanas para la niñez y, a

partir de tales elementos y en un orden decolonial, qué identidades se manifiestan en un contexto globalizado y, por supuesto, latinoamericano?

Para contestar la interrogante, en un primer momento recurro al texto *Introducción al discurso fílmico narrativo*, de Rosario Neira Piñeiro. La autora concibe a la película como un relato o narración que se diferencia de otros discursos en la materialidad, es decir, por su soporte mismo.

Los componentes de una película se ordenan de acuerdo a un cronotopo específico el cual se transforma de manera constante y se construye por medio de imágenes y sonido. La dimensión temporal implica establecer relaciones de orden, duración y frecuencia. En el primer caso puede existir un orden inalterado u optar por dos tipos de anacronía: analepsis o *flash back* y prolepsis o *flash forward*. Tales alteraciones implican valores semánticos como, por ejemplo, provocar en el espectador intriga o suspenso.

Las relaciones de duración implican distintas formas de presentar los acontecimientos a partir de la elección entre exponerlos en su duración completa o seleccionar a algunos de ellos. Las velocidades narrativas son la isocronía (cuando el tiempo de la narración es idéntico al del acontecimiento presentado); la elipsis (supresión de un fragmento temporal); o el resumen o sumario (condensación de los hechos narrados).

La dimensión temporal supone también las relaciones de frecuencia, es decir, el número de veces que un acontecimiento es narrado, mismo que puede ser singulativo (una vez), anafórico (varias veces lo que ha ocurrido varias veces) o repetitivo (varias veces lo que ha ocurrido en una ocasión). Además, el tiempo de un filme puede contener expresiones de pasado o de un tiempo que podría haberlo sido, así como una temporalización subjetiva; ambas atribuidas, generalmente, a la mente de un personaje.

Por su parte, el espacio se representa a través del plano, el cual implica la delimitación a través de un cuadro que, necesariamente, deja algo fuera de campo. Por ello, se establece siempre una tensión entre lo interno y lo externo a los bordes.

Según Neira Piñeiro, existen cuatro tipos de espacios: el escenográfico que, como su nombre lo indica, incluye todos los objetos y elementos de la escenografía; el lúdico, que es el espacio creado por los movimientos y la gestualidad de los actores; el dramático, relacionado con los personajes, sus características y relaciones; y el fílmico, creado a partir del encuadre, los movimientos de cámara y el montaje. Los espacios pueden incluir algunos

no visibles pero enunciados y otros psicológicos surgidos de la interioridad de los personajes.

A partir de los elementos teóricos brevemente descritos, se determinó retomar la propuesta de recorrido analítico de Di Chio y Cassetti, por lo cual se realizó la aproximación a los filmes a partir de su descomposición en secuencias para estar en condiciones de describir, primero, y después de entender y exponer los diferentes elementos puestos en juego en las obras. Las categorías a partir de las cuales se guió la observación se entresacaron mayormente de la propuesta de Rosario Neira Piñeiro.

Dentro de la estructuración espacial se contemplaron: el espacio escenográfico, el lúdico y el filmico (dividido por un lado en encuadre y movimientos de cámara y, por otro, en montaje), el fuera de campo y, por último, la manera de la descripción del espacio, su estructuración y significado. En relación con el tiempo filmico se puso atención a las relaciones de orden, duración y frecuencia, así como a si existía, o no, una expresión de pasado o temporalización subjetiva.

Hasta aquí las categorías anotadas sirven para entender la estructuración de las películas como narraciones. A ellas se añadieron otros ámbitos, en la medida en la cual son relevantes para la dilucidación de los temas abordados en los filmes, sobre todo el identitario.

Primero, se agregaron las categorías de pertenencia y diferencia, mismas que ayudaron a dilucidar si lo presentado en la secuencia podía entenderse desde la semejanza o a partir de la diferenciación. Igualmente, a fin de reforzar el aspecto temático e identitario, resultó útil la incorporación de un par de categorías propuestas por Di Chio y Cassetti quienes, en el texto antes aludido, proponen para el análisis de la representación la revisión de ciertos aspectos relacionados con la forma en la cual se construye un cierto orden de mundo a partir de determinadas características. La primera categoría incluida fue la de los informantes de los personajes y de las acciones (en la imagen y el audio), es decir, los rasgos que conforman, describen y definen a los mismos. En tanto la investigación se centra sobre la identidad, esta categoría revistió particular interés en la medida en que permite dilucidar las entrañas de los personajes. La segunda fueron los temas, útiles para definir el núcleo principal de la trama.

De tal manera, el análisis de los filmes incluye los campos comentados para, posteriormente, retomar para la exposición del análisis no la información completa entresacada en la totalidad de categorías, sino sólo de aquellos que resultaron presentes o fueron realizados por las películas mismas. Con esta comprensión profunda de las películas, es posible establecer un segundo momento analítico dedicado a determinar las pertenencias identitarias presentes en ellos, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

### **2.5.2. La identidad a partir del punto de vista cinematográfico - Pertenencias**

Si bien el recorrido analítico descrito en el apartado anterior permite conocer a fondo a los filmes, para efectos de esta investigación, aún resta dilucidar las identidades, con sus diversos círculos de pertenencia implicados. Para ello, se introdujo la categoría del punto de vista, entendida en el sentido amplio que a continuación se detallará, el cual servirá para entender el abanico de pertenencias de los filmes que, en conjunto, constituyen la identidad establecida en ellos.

El punto de vista en el cine es un tema complejo que ha sido entendido de múltiples maneras. En general, el concepto ha evolucionado desde concebirse como un tema que atañe únicamente a lo físico, hasta comprenderse como todo un entramado ideológico cognitivo.

En *Introduction to film* (1983), Robert S. Withers define al punto de vista como un elemento relacionado, fundamentalmente, con el plano de lo físico, es decir, con el espacio desde donde se plasman los elementos audiovisuales de la película:

Muchos puntos de vista diferentes pueden presentarse en el curso de un filme. De hecho, cada toma dentro de una escena puede presentar un punto de vista diferente, y la banda de sonido puede confirmar o contrastar con el punto de vista presentado en la película. El entramado de estos diferentes puntos de vista crea posibilidades dramáticas que no son posibles en el teatro. (p. 32. Traducción propia)

Como puede verse, el autor comprende fundamentalmente como punto de vista el creado desde el emplazamiento de la cámara, el cual puede incluso ser diferente al establecido por la banda sonora, es decir, concibe como independientes a estos dos elementos imprescindibles para crear el lenguaje audiovisual. En este orden, una película podría presentar un punto de vista objetivo (en tercera persona), como el de un espectador teatral; subjetivo, el cual adoptaría tintes emocionales o psicológicos; o plasmar múltiples

puntos de vista. Por supuesto, la opción podría cambiar en diversos momentos de una misma película.

Withers contempla también una dimensión “amplia” proveniente de la literatura a partir de la narrativa subjetiva en primera persona y la tercera persona “omnisciente” que, por supuesto, pueden combinarse: “(...) estas diferentes voces y puntos de vista aplican al cine tanto como a la literatura. Ambas, la forma narrativa en primera persona y la forma objetiva pueden ser usadas al estructurar un filme. Las mismas posibilidades existen en variaciones menores dentro de la estructura total.” (Withers, 1982; p. 41. Traducción propia)

De esta forma, partiendo de las comparaciones cine-teatro y cine-literatura, el autor plantea un concepto básicamente limitado al emplazamiento de cámara que, sin abordar abiertamente distintas implicaciones del mismo, ya vislumbraba puntos básicos como la importancia del encuadre, la interrelación entre visualidad y sonoridad, así como la complejización de un filme a partir de la presencia de “diversos” puntos de vista.

Más de una década después, Robert Stam (1999) abordaría ya la complejidad de un término que ha conservado su hermandad con la teoría literaria pues si bien podría entenderse de manera básica como la perspectiva visual de un personaje, en realidad puede ampliarse a una cuestión que involucra al narrador de una película con su postura ante los personajes y frente a los acontecimientos plasmados. Ante ello, Stam realiza una aclaración fundamental: “El **NARRADOR** puede ser definido como el agente, inscrito en el texto, que relata o refiere los hechos del mundo ficcional. El narrador se distinguiría del autor real y de los personajes que habitan el mundo ficcional, aunque en ocasiones un personaje puede adoptar el papel de narrador hasta un extremo ilimitado.” (Stam, 2002; p. 106)

Por otro lado, el autor señala la diversidad de acepciones para las cuales el término “punto de vista” ha sido utilizado: elementos técnicos como la “toma de punto de vista”, o plano subjetivo; la perspectiva del autor de una obra filmica; e incluso la visión y percepción del espectador. Al mismo tiempo, Stam (2002) señala la importancia de un artículo de 1982 escrito por Nick Browne, “The Spectator in Text: the Rethoric in Stagecoach”, donde se concluye que:

(...) un agente más poderoso se muestra como el que controla los mensajes que fluyen desde la escena, permitiendo al espectador determinar la validez del punto de vista representado como simplemente una perspectiva entre otras. (...) Browne señala que una combinación de

autoridad narrativa e identificación espectral produce una perspectiva que excede el punto de vista óptico representado” (Stam, 1999; p. 108)

De este modo, se supera la perspectiva puramente física para comprender al “punto de vista” como un problema en el cual el narrador, a partir de lo que plasma en el filme, es capaz de mostrar cierta postura ante ello y comunicarla al espectador, a quien proporcionaría claves de lectura. Como el mismo Stam señala, el término trasciende la frontera física pero conserva la comprensión del mismo como un asunto de dos términos: la instancia narrativa y el espectador, comprendiendo a este último como un ente casi pasivo a quien se le “inocularía” desde la pantalla. (Stam, 1999; p. 108)

Posteriormente, el autor discute también el texto *Points of View in Cinema*, de 1984, donde Branigan aglutinaría en el “punto de vista” tanto al discurso como al mundo de la historia, lo cual “proporciona a su vez al espectador un conjunto privilegiado de indicaciones altamente significativas, produciendo un conjunto altamente rico de indicadores textuales (...)” (Stam, 1999; p. 110). De este modo, el concepto adopta ya tintes que advierten la forma en la cual los recursos técnicos de construcción de un discurso cinematográfico y las decisiones de lo que se plasma en la pantalla, no sólo “relatan un mundo”, sino que lo hacen desde una perspectiva determinada, misma que colocan ante el espectador.

Por otro lado, en la crítica al eurocentrismo que Ella Shohat y el mismo Robert Stam hacen en *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación* (2002), los autores comentan que resulta fundamental entender cuestiones como “¿Quién habla mediante la película? (...) (o) ¿Qué deseos sociales empujan la realización de la película?” (Shohat y Stam, 2002; p. 212).

Al comentar el trabajo de Genette en la teoría literaria sobre el “punto de vista”, dejan claro que éste no sólo alude a la perspectiva óptica de un personaje, sino a la “estructuración de la información dentro del mundo de la historia a través de las coordenadas cognitivo-perceptivas de sus ‘habitantes’.” (Shohat y Stam, 2002; p. 212) En el contexto del libro, los autores aluden a la importancia de esta comprensión cuando se está ante filmes producidos desde una perspectiva eurocéntrica, en los cuales la visión del “otro” no es presentada, aunque su figura permanezca todo el tiempo a cuadro.

Por su parte, en *Introducción al discurso fílmico narrativo*, Rosario Neira Piñeiro comenta: “El punto de vista, denominado también aspecto, focalización o perspectiva, remite a la posición del narrador ante la historia, es decir, el ángulo de visión desde el que se contempla a la misma.” (Neira, 2003; p. 243). Siguiendo la línea de Stam, la autora comprende al término más allá de lo mecánico perceptual, en tanto se pone en juego qué se informa o no y en qué momento del filme, así como un bagaje cultural (horizonte espacio-temporal, valores, ideología, ...).

De esta forma, la focalización o punto de vista tendría tres dimensiones diferentes: perceptiva, cognitiva y psicológica (Neira, 2003; p. 265). En el primer caso, se aludiría a aquello que se representa como lo que se ve o se escucha, es decir, lo percibido. Si bien en ocasiones lo que un personaje ve u oye puede implicar lo que piensa y, así, dar acceso a su conciencia, esto no ocurre siempre así y no sólo a través de estos mecanismos puede darse a conocer la interioridad del mismo.

El punto de vista cognitivo atiende a la información que se proporciona, o no, en una película por cualquiera de los medios que se utilicen: la imagen, la palabra, los sonidos, etc. En esta dimensión, se atendería a la categorización antes aludida de Genette: la focalización es cero u omnisciente, interna o externa. La focalización cero corresponde a un relato no focalizado, es decir, aquel donde el narrador proporciona mayor información que la que poseen los personajes pues no cuenta con limitantes espacio-temporales.

La focalización interna, por su parte, se da cuando el narrador sólo se circunscribe a lo que conoce un personaje, por lo cual, naturalmente, se encuentra limitado en tiempo y espacio. Lo anterior podría ayudar a que en el filme se oculte información importante que sólo se proporcione hacia el final del mismo, lo cual ayudaría a crear suspenso o sorpresa. Es conveniente anotar también que el punto de vista interno puede ser fijo, variable o múltiple, es decir, el narrador puede organizar su relato a través de lo que conocen uno, dos o más personajes, lo cual puede incluso llegar a rozar los linderos de la focalización cero. Por otro lado, en este tipo de punto de vista, puede implicarse el acceso a la interioridad del personaje.

La tercera opción del narrador es un relato que se mantenga al margen de lo conocido por los personajes. Si esta es la opción elegida, la información que se proporcione será ajena pues se dará desde un punto exterior al universo de la película, esto es, desde una

focalización externa. Por supuesto, estas generalizaciones son dinámicas y en una película pueden ser, por ejemplo, que el narrador comience con una focalización externa y, a lo largo de ésta, adopte una focalización interna o, incluso, omnisciente.

Por último, en la dimensión del punto de vista psicológico y de interés, Neira Piñeiro anota que ésta ocurre cuando el narrador se interna y muestra la conciencia de uno o varios personajes. Lo anterior, anota la autora, puede darse a través de diferentes medios como la toma subjetiva, la coloración de la película, el *close-up*, cierta deformación del audio o *flash-backs* que plasmen recuerdos, por ejemplo.

Así, el punto de vista sería la categoría a través de la cual puede desentrañarse a la instancia narrativa emisora del relato fílmico, la cual selecciona y jerarquiza sus elementos. Al hacerlo, implica un punto de vista físico pero, sobre todo, una construcción cognitiva relacionada con qué se muestra y qué no, así como con un bagaje cultural (determinado horizonte histórico-geográfico, ideología específica y valores concretos) que presenta al espectador. A partir de ello, pude acercarme a la adscripción de pertenencias establecida en los filmes que, en su conjunto, dieron noticia de las identidades en ellos plasmadas.

Así, el acercamiento metodológico integró las categorías anotadas en el caso de los cortometrajes en su totalidad. Sin embargo, en el caso de los largometrajes, en razón de la necesidad de acotar el trabajo analítico, decidí analizar sólo segmentos de los mismos. Para ello, seleccioné secuencias de acuerdo con un procedimiento que a continuación detallaré. Miré las películas una primera vez de manera íntegra. Posteriormente, enlisté las secuencias (escena/s que transcurre/n en un mismo tiempo-espacio) que las componen y anoté en pocas palabras el asunto desarrollado en cada una.

En este primer listado, seleccioné los momentos clave de los largometrajes, lo cual logré a partir de dilucidar la función de cada secuencia en la diégesis completa, de acuerdo con los siguientes momentos básicos generales de las mismas:

- a. Inicio. Presentación de la acción y el personaje principal, al tiempo que se acota el marco espacio-temporal del filme.
- b. Rompimiento del equilibrio. Surgimiento del conflicto de la historia.
- c. Desarrollo. Diversas reacciones ante el conflicto. En este caso, de todas las secuencias que componen este momento, seleccioné aquellas que de

manera más amplia presentaron las distintas líneas de reacción ante el rompimiento del equilibrio.

- d. Desenlace. Resolución del conflicto y, por tanto, momento de un nuevo equilibrio.

Tal aproximación me permitió entresacar las secuencias que parecieron más significativas por la información que proporcionaban para el desarrollo de la historia.

En el caso de *El grillo feliz* (Walbercy Ribas. Brasil, 2001), el filme se desarrolla a lo largo de setenta y cinco secuencias, de entre las cuáles elegí veinticinco, distribuidas en los cuatro grandes rubros anotados:

- a. Sec. 3. La Casa-Grillo
- b. Sec. 4. Estrella Linda
- c. Sec. 5. Las notas mágicas
- d. Sec. 6. Las luces funestas
- e. Sec. 11. Reciclar para crear una máquina
- f. Sec. 12. Advertencia a Eugenio
- g. Sec. 13. El tronco-castillo
- h. Sec. 18. La aldea
- i. Sec. 21. Bufoncillo y los sapos
- j. Sec. 23. Esclavas
- k. Sec. 24. Asamblea
- l. Sec. 27. Lanzamiento de Bufoncillo
- m. Sec. 29. Se prohíbe...
- n. Sec. 31. El caracol anciano
- o. Sec. 34. Un rockero
- p. Sec. 36. Tucán mágico
- q. Sec. 48. Saqueo a las casas
- r. Sec. 49. Fiesta
- s. Sec. 51. Extrañar a Caracolito
- t. Sec. 53. Flashback. La guitarra heredada
- u. Sec. (66) 67. Malandro y el pavor en la aldea
- v. Sec. 68. La pelea

w. Sec. 72. La liberación de los insectos

x. Sec. 73. Malandro vs. Grillo

y. Sec. 74. La casa voladora

En el caso de *Anina* (Alejandro Soderguit. Uruguay-Colombia, 2013), seleccioné veintiuna de las setenta y siete secuencias que la componen:

a. Sec. 1. Salida de la escuela

b. Sec. 2. Autobús (Créditos)

c. Sec. 4. Recreo

d. Sec. 6. Ensoñación en el circo

e. Sec. 9. En el cine

f. Sec. 10. Plática con vecinas

g. Sec. 14. Flash back. En la dirección

h. Sec. 16. Entrega de sobres 1

i. Sec. 17. Entrega de sobres 2

j. Sec. 22. Ensoñación de terror

k. Sec. 26. Flashback. Cumpleaños número 6

l. Sec. 29. Los nombres más feos

m. Sec. 32. ¿Cuál es la “sanción?”

n. Sec. 41. Visita de las vecinas

o. Sec. 63 y 64. Camino al “tribunal”

p. Sec. 65. En el “tribunal”

q. Sec. 70. En la tienda

r. Sec. 71. Anina “elefanta”

s. Sec. 72. El exilio

t. Sec. 77. Un regalo para Yisel

El tercer largometraje, *Meñique* (Ernesto Padrón. Cuba, España, Venezuela, 2014) se desarrolla a lo largo de setenta y tres secuencias, de entre las cuales seleccioné veinte para el análisis a profundidad:

a. Sec. 1. Ubicación

b. Sec. 2. Presentación de la ladrona

c. Sec. 3. Robo

- d. Sec. 4. Huida
- e. Sec. 5. Repartición
- f. Sec. 6. Persecución
- g. Sec. 10. Presentación Meñique
- h. Sec. 17. La “media naranja”
- i. Sec. 29. El anuncio real
- j. Sec. 31. En la carreta
- k. Sec. 32. Bosque encantado
- l. Sec. 46. Meñique y la ladrona se conocen
- m. Sec. 47. La primera plática
- n. Sec. 51. La oportunidad para Meñique
- o. Sec. 52. Intento exitoso por cortar el árbol
- p. Sec. 54. Intento exitoso con la fuente
- q. Sec. 57. El mamey encantado
- r. Sec. 62. El gigante
- s. Sec. 69. Resolución
- t. Sec. 72. Boda

Una vez elegidos los segmentos aquí especificados de las tres películas, les analicé toma por toma a fin de identificar temas, estética y planteamientos identitarios de los filmes.

Es importante comentar que, antes de plasmar enteramente el análisis de cortos y largometrajes en los capítulos 3 y 4 de la investigación, integré las sinopsis de los materiales, a fin de contar con una base para la comprensión cabal. Igualmente, en el caso de los largometrajes (capítulo 4) incluyo también textos breves que reúnen información importante como el listado de las secuencias revisadas a profundidad o ciertas generalidades de la estructura narrativa, así como un mínimo de aspectos extradiegéticos que ayudaron a exponer de mejor manera el lugar de los largometrajes tanto en la trayectoria de sus creadores, como en la cinematografía de sus países de origen. Es importante aclarar que incluí tales elementos sólo cuando fueron útiles para la comprensión de la identidad plasmada en las películas.

## 2.6. Entrevistas

Como punto último de este capítulo, me parece importante mencionar que si bien la tesis se plantea como un recorrido que tuvo como centro a las películas, un momento del desarrollo de la investigación contempló la realización de entrevistas a algunos cineastas o personas dedicadas a difundir el cine para la niñez en Latinoamérica, con el fin de acopiar información en torno a la especificidad del mismo. Si bien estos diálogos podrían ser importantes en cualquier investigación sobre cine, en el caso de los filmes para la niñez, dada la escasez de publicaciones al respecto, las entrevistas son fundamentales para abordar al objeto de estudio.

Los cineastas entrevistados fueron los argentinos Ignacio Laxalde, Walter Tournier y Alejandro Malowicki. Laxalde es un joven cineasta, parte del colectivo argentino Humus, un grupo que, lejos de la teoría de autor, concibe al cine como un acto colectivo donde cualquier integrante puede desempeñar diferentes labores como escribir el guión, fungir como director, actuar o producir. Sus filmes, entre los que se encuentran el videominuto *Composición para goteras en lluvia sostenida* (Grupo Humus, Argentina, 2010) o el interesante largometraje *Básicamente un pozo* (Agu Grego, Ignacio Laxalde, Federico Barroso Lelouche y Ber Chese. Argentina, 2009), han sido programadas en festivales para niños, por lo cual sirvieron para integrar el acervo de la investigación. Sin embargo, la plática con Ignacio Laxalde sirvió para delimitar la definición del cine para la niñez en la medida en que él comentó que, a pesar del hecho enunciado, su labor no estaba exclusivamente dedicada al sector de la niñez, sino que se planteaba para todos los integrantes de la comunidad, desde niños hasta adultos mayores.

Walter Tournier es un amable, generoso y consagrado director uruguayo con una trayectoria importante en el cine para la niñez, creador de múltiples cortometrajes como *El jefe y el carpintero* (Uruguay, 2000) o *Tachuela, Varilla y Lechuga* (Uruguay, 2003); series televisivas como “Mi familia” (2002) o “Tonky” (2009), programado por el Canal argentino Paka Paka; así como de *Selkirk, el verdadero Robinson Crusoe* (Uruguay-Argentina-Chile, 2012), el primer largometraje uruguayo de animación. El director se preocupa por hablar a niños y niñas sin una postura didáctica, sino desde la voluntad de plasmar ante ellos una vía posible donde se encuentran presentes el respeto, la tolerancia, la ludicidad y la forma opuesta al *main stream*. Sus trabajos filmicos han obtenido diversos

premios y él mismo ha dictado conferencias y cursos en distintos países latinoamericanos como Ecuador, Colombia, Argentina y Perú.

El director Alejandro Malowicki es creador de los largometrajes argentinos para la niñez *Pinocho* (1986) y *Las aventuras de Nahuel* (20119), entre otros. Además, ha concentrado su labor en la docencia y el estudio del cine para la niñez, con un acento importante en el que es producido tanto en su natal Argentina, como en la región latinoamericana. Creó y es presidente de la Asociación del Cine para la Infancia (APCI) y Director del Observatorio Nacional del Audiovisual para la Infancia y la Adolescencia. Promovió y creó la materia Dirección y Producción de Cine y Televisión para Niños y Jóvenes en la carrera de Diseño, Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires, única sobre el cine para el sector. Dentro de su labor en APCI, coordinó el libro *Historia del cine infantil en Argentina*, única fuente de su tipo en un país latinoamericano.

Además de sobre las especificidades de las trayectorias personales, en las entrevistas con los tres cineastas las preguntas versaron sobre las características que tiene el cine para la niñez, a quiénes consideran niños, qué elementos debe integrar un guión y una película para la niñez, qué piensan sobre el cine latinoamericano para el sector, si consideran que en éste puede hablarse de tendencias temático-formales, así como sobre las condiciones para producir este cine en América Latina. Es decir, temas fundamentales para trazar la presente investigación.

En la comprensión de que los protagonistas del cine para la niñez en Latinoamérica no son sólo quienes lo hacen, sino también quienes abren las pocas ventanas en que éste puede mirarse, las dos entrevistas restantes fueron a dos directoras de festivales de cine para niños y niñas: Liset Cotera y Susana Velleggia. Cotera está al frente del “Festival para niños ... y no tan niños” de la Matatena, en México, el cual tuvo su 22a edición en el 2017. En estos espacios no sólo se ha buscado promover los filmes latinoamericanos, sino los del mundo entero, al tiempo que, en sus varias ediciones, se han programado mesas redondas, pláticas y conferencias con cineastas, productores o gente que promueve el cine para la niñez. Además, en La Matatena se realizan cursos dirigidos a niñas y niños sobre apreciación y hacer cinematográfico. Con ella se abordó la especificidad del cine para la niñez, así como su visión en torno a los filmes y la producción de América Latina.

Susana Velleggia dirige el festival Nueva Mirada para la Infancia y la Juventud, en Argentina, el cual tuvo su 15ª edición en 2016. Como conocedora del tema, la entrevista con ella abordó los temas del cine de calidad para niños, el concepto de niño y las tendencias y volumen de producción el panorama de cine para la niñez en Latinoamérica.

Hablar con la gente vinculada al cine para la niñez en la región fue muy útil para comprender, a la luz de su experiencia directa, las fuentes escritas que hablaban de otros entornos geográficos, todo lo cual me ayudó a dimensionar la inexistencia o validez de su vigencia en el cine latinoamericano. De manera puntual, las entrevistas dieron luz a diferentes momentos del trabajo, tales como la definición del concepto de cine para la niñez, la conformación del acervo y corpus e incluso a los análisis de las películas. Es importante aclarar que, en el último caso, sólo fueron contempladas en la medida en que los filmes presentaron aquello que los expertos habían comentado pues, como lo he especificado, el centro y guía de los capítulos 3 y 4 es el análisis formal de las obras cinematográficas.

### **3. Identidad latinoamericana en los cortometrajes: de lo propio latinoamericano al diálogo intercultural**

El presente capítulo aborda el resultado del análisis de cinco cortometrajes en los cuales se observan rasgos estilísticos y temáticos compartidos por dos o más filmes. Por ejemplo, *Paulina y el cóndor* (Marisol Barragán. Bolivia, 1994) e *¿Y el agua?* (Dominique Jonard. México, 2009) presentan un mundo donde el ámbito rural y el urbano se confrontan. Los cortometrajes mencionados, junto a *Imagina una niña con cabellos de Brasil* (Alexandre Bersot. Brasil, 2010) se construyen con las formas propias del papel cortado, los dibujos de niños o la segunda dimensión. Igualmente, *¿Y el agua?* y *El jefe y el carpintero* (Walter Tournier. Uruguay, 2000) comparten la preocupación por temas ecológicos y el cuestionamiento a la idea del “progreso” moderno.

Por su parte, *La noche que se perdió la luna* (Yoan M. Leyva García. Cuba, 2013) difiere del resto de las películas tanto en la estética formal, como en el abordaje de la temática presentada a través un mundo maniqueo que estuvo ausente del resto de los cortometrajes analizados.

Los elementos mencionados son las bases sobre las cuales se desarrollan los siguientes apartados. Todos ellos se vinculan a través del análisis del punto de vista fílmico, mismo que ayuda a desentrañar cómo se concibe la identidad en estos cortometrajes de la región latinoamericana, objeto de estudio de la presente investigación.

Por último, es pertinente mencionar que el formato de cortometraje, cuyos requerimientos económicos de producción son menores respecto a los largometrajes, tal vez sea el medio donde se expresen con mayor claridad las posturas culturales diversas. Lo anterior adquiere relevancia al comprender a los filmes como voces de una cultura específica donde se plasman valores e ideología particulares y se manifiesta una identidad específica, con rasgos culturales propios.

#### **3.1. De la originalidad creativa al convencional 3D**

Los filmes analizados exhibieron una diversidad que, sin embargo, coincidía en la presencia de formas diferentes a las del cine hegemónico convencional. Sólo el filme cubano, *La noche que se perdió la luna*, utilizó la 3d en su producción. Los apartados siguientes plasman la multiplicidad estética que exhibieron las obras fílmicas.

### 3.1.1. La invención de una técnica

*Paulina y el cóndor* es una película muy especial en el sentido estético pues en ella se plasma una técnica inventada por la cineasta Marisol Barragán. Durante poco más de nueve minutos, el cortometraje plasma el mundo indígena en la historia de Paulina, una niña aimara quien debe ser “entregada” por sus padres pastores y campesinos a una acreedora citadina, pues éstos no pueden pagar una deuda con la mujer. La niña, gracias a la amistad que forja con un cóndor andino, logra regresar a su casa y burlar el abuso de la prestamista.

El cortometraje fue escrito, diseñado y dirigido por la boliviana Marisol Barragán, una de las pocas cineastas quienes realizan animación en su país. La técnica que utiliza en sus cortometrajes fue una invención de la artista, quien estudió pintura y diseño en la Sorbona de París. Lo anterior fue la base para la creación de una técnica propia para su obra, consistente en rasgar con las manos papel de diferentes tipos y colores, a fin de crear personajes y escenarios que, posteriormente, son animados digitalmente, en este caso por el uruguayo Pepe Infantozzi.

La cineasta explica la razón por la cual utiliza en sus creaciones tal forma:

(...) si yo quiero motivar a los niños entonces rasgo el material con mis manos y que se vea que lo he rasgado, que se vea que esto está hecho a mano y que los motive, los desafíe, digamos. Y si bien ha sido al principio un poco difícil de defender, esta mi técnica, porque estaban acostumbrados a la pulcritud, nada rústico, nada. (...) hoy por hoy es una técnica que ya no necesito defender a capa y espada como lo tuve que hacer antes pero esa ha sido la razón, para motivar a los niños. (en “Marisol Barragán: Cineasta boliviana”, recuperado en noviembre de 2015 en <http://www.youtube.com/watch?v=KkycoMzioL4>)

Además del papel rasgado, en diferentes cuadros del cortometraje, Barragán realiza collages que integran fotografías fijas documentales, lo cual se muestra en los espacios ciudadanos de La Paz, aspecto que se abordará más adelante.

Si la visualidad del filme se rige de manera importante por las figuras rasgadas, lo mismo ocurre por la forma en la cual éstas son animadas. Si bien es importante contar de manera solvente y fluida una historia, la preocupación no está centrada en hacer una emulación de la realidad, por la cual en muchas ocasiones la animación evade el movimiento “natural” de las figuras, tal como ocurre, por ejemplo, cuando se mira a los personajes en tomas cercanas mientras éstos hablan y los labios no emulan los movimientos necesarios para la pronunciación e incluso permanecen inmóviles. Algo similar ocurre

cuando, en la secuencia donde el camión llega a la plaza donde se encuentra la casa de la prestamista Candelaria, se escucha un barullo de mercado, sin que se perciba ahí a la gente que lo produce. De esta manera, visualidad y sonoridad no están intrínsecamente relacionadas en una lógica de acción y efecto, es decir, muevo los labios y se escucha la palabra que con ellos articulo, o se muestra a la gente y el barullo que sus pláticas genera.

Por el contrario, puedo ver una plaza casi desierta o mirar un personaje con labios inamovibles y, sin embargo, escuchar barullo o palabras. Lo anterior no significa que lo que escucha provenga de un plano sobrenatural sino que se está frente a un tipo de discurso interesado en otra manera de relación entre los distintos elementos cinematográficos.

Y este discurso visual se liga también al mundo literario. Lo anterior puede comprenderse desde la primera pantalla, en la cual se plasma el título del cortometraje y, por debajo, las palabras: “de: Marisol Barragán”. Lo anterior superpuesto en un cielo azul colocado en la parte superior de un cuadro cuya parte baja muestra la tierra café y la líneas de montañas en el horizonte. Lo anterior se muestra sin movimientos de cámara o sonido alguno. Tal composición emula una portada de libro, la cual se refuerza con las primeras palabras del filme, a cargo de la voz en *off*: “El cuento que te voy a narrar”, con lo cual se hermana el acto narrativo literario con el cinematográfico.

Por su parte, el montaje se establece en la mayoría de los casos de modo convencional, es decir, a partir de la unión de elementos que forman parte de la misma historia, situación o acción. Sin embargo, nuevamente en relación con los cortometrajes antes mencionados, en este caso se introduce un caso de montaje que implica elipsis diferentes. Cuando Paulina se encuentra de espaldas al mirar la plaza en la que está la vivienda de Candelaria, el fondo en exterior donde aparece una parte del muro, un par de puestos, los sacos de papas y las escaleras que salen del lugar, se disuelve para dar paso al interior de la casa de la mujer, donde se aprecia la televisión, el trastero y la figurilla del Ekeko (dios de la abundancia, fecundidad y alegría).

Otro tanto ocurre a través de la sucesión de sombreros que aparecen de manera alternada en la cabeza de Paulina mientras, en compañía de su padre, se prueba varias opciones en el puesto de la feria que visitan para conseguir la prenda que servirá a su labor de pastora. Al final de la secuencia, es nuevamente Paulina en *medium shot* de frente quien

permanece cuando se disuelve el fondo del puesto del mercado, por el espacio exterior de su casa. Tales manejos de montaje con elipsis, resultan un rasgo remarcable del trabajo.

Otro manejo interesante resulta el del fuera de campo. Es desde ese sitio que Paulina es aludida por una Candelaria que, desde el quicio de la entrada de su vivienda, señala y mira hacia donde se supone estará la niña, mientras propone al padre saldar su deuda si la pequeña se queda en la ciudad. Igual ocurre cuando aparece Paulina sosteniendo entre las manos la estufa en miniatura que ha comprado en la Feria de Alasitas, en La Paz, mientras se escucha a Candelaria hablar sobre la seguridad en que si compra el mueblecito en miniatura a la niña, El Ekeko “pueda hacerle quedar”.

Así, tanto con el papel rasgado y los *stills* documentales, como a través de la característica forma en animación y montaje, *Paulina y el cóndor* constituye una propuesta diferente y propia que habla desde la región latinoamericana.

### **3.1.2. La madurez de un cineasta**

*El jefe y el carpintero* relata la historia de una isla caribeña cuyo gobernador, al sentirse insatisfecho con los logros que ha tenido en su vida, se obsesiona por construir la torre más alta del mundo que le permita ganar la gloria a través de ser el único hombre quien haya tocado la luna. A pesar de contar con la amistad del viejo Sansín, quien intenta frenar su descabellada idea, el hombre hace talar todos los árboles del lugar y desmontar todas las casas, tarea en la cual hace trabajar a todos los habitantes de la isla para, finalmente, comprender que él no debía ser más ni menos que las demás personas y que conservar la naturaleza es un asunto fundamental pues ésta hace viable la vida misma.

El cortometraje está construido con la técnica de *stop motion* que anima a personajes contruidos con plastilina, los cuales se mueven en escenografías contruidas con materiales diversos. La técnica es muy utilizada por el cineasta Walter Tournier, además de que está muy presente en el cine para niños de la región, por ejemplo, en el trabajo de la chilena Vivienne Barry, quien cuenta con una trayectoria interesante en la creación audiovisual para niños; o el trabajo del argentino Julián Pastor, quien, aún en España, trabaja sus cortometrajes para la niñez en la técnica mencionada.

La técnica imprime una estética particular pues los movimientos de los elementos dentro del cuadro parecen no ser tan fluidos como aquellos que pueden conseguirse con el

*live action* o la 3D, sin que ello implique una sensación de inmovilidad o represente un obstáculo para la fluidez de la narración.

Este trabajo es el único que utiliza una cámara verdadera, es decir, como en el cine convencional, se monta una escena a cuadro y se fotografía con la cámara. Tal vez lo anterior sea la razón por la cual el cortometraje muestra movimientos de cámara que revelan el trabajo de un cineasta madura que plantea movimientos de cámara que expresan diferentes situaciones y dan al espectador información diversa, como aquel que desde la puesta en escena y en cuadro se plantea cuando el Gobernador, al pie de la torre en construcción, la cual ya ha costado la tala de todos los árboles en la isla, exige desmontar las casas para hacerla más alta. Mientras el gobernador habla con su esposa y el carpintero, la cámara que al inicio le miraba a él al pie de la torre, realiza un paneo hacia la derecha que le sigue pero que en primer plano coloca la base de la torre, donde se encuentra la niña Ángela quien cuida el único arbolito que ha quedado en pie, gracias a que lo ha escondido en la base de la torre, y donde ha colocado también nidos de pájaros. Igualmente, al continuar el movimiento planteado, al tiempo que se escucha que el gobernador exige dismantelar las casas, el cuadro muestra el lugar ya talado y a la gente del pueblo cansada y triste, ante la decisión del gobernador. Así, mediante un solo movimiento de cámara y mientras se pone en cuadro la decisión del gobernador de que se continúe la torre, se muestra también, a través de un sólo movimiento, el efecto que esta decisión produce en la gente del lugar, así como el hecho de que, aún dentro de esa devastación, existe una esperanza de salvación, a través de la acción de conservación de la niña.

Por su parte, la edición del cortometraje opera en el mismo sentido de dar múltiples ideas en un mismo segmento filmico. Por ejemplo, en la secuencia mencionada anteriormente, se insertan tomas de la pareja de ratones de la isla, la cual había aparecido desde el inicio del filme en diferentes momentos, pero ahora se muestra zarpando en una balsa rústica, lo cual informa sobre lo inviable que la vida en esa isla se ha vuelto, a partir de la devastación ahí llevada a cabo.

El diseño sonoro de la película también fue ampliamente trabajada y está marcada por la composición de una música de ritmo caribeño, bailable, que enraízan el espacio del filme en este espacio geográfico, y un son que habla sobre la locura del Gobernador que quiere tocar la luna. En este sentido, se trata del único cortometraje que cuenta con la

composición del son en la pista sonora. La música, entonces, se concibe como una obra de arte particular que añade y aporta sentidos y significados a la película, no como una simple comparsa del mismo.

Pero la sonoridad se desarrolla también en silencios musicales, contruidos mediante el uso de diálogos y sonidos incidentales que aportan significados, como el trinar de los pájaros que acompaña a la secuencia descrita, los cuales podrían informar sobre la esperanza que existe, aún en la devastación, a partir de la conservación de un naciente árbol.

En suma, la puesta en cuadro y la puesta en serie del filme muestra un uso más apegado al lenguaje cinematográfico tradicional, obra de un cineasta maduro quien utiliza su experiencia y conocimientos en la materia para hablar a los niños desde una técnica similar a la que se utilizaría para hablar hacia los adultos.

### **3.1.3. La película *hecha por niños y niñas***

Dirigido y realizado por Dominique Jonard, *¿Y el agua?* (México, 2009) se presenta como el trabajo de niños de Valle de Bravo quienes, según se consigna en los créditos, realizaron cuento, dibujo, voces y animación gráfica.

Ubicada en dos temporalidades, la película narra el “antes” y “después” de la construcción de la presa del lugar, hecho que marcó y determina la vida de los lugareños, quienes debieron abandonar sus tierras de cultivo y hoy sufren la presencia cotidiana de turistas citadinos desinteresados en conocer la cultura del sitio y dedicados a desperdiciar agua, llenar las calles de automóviles y tirar basura.

Si bien se trata de un cortometraje dirigido por un adulto, éste fue trabajado en un taller con niños de Valle de Bravo. En el conocimiento de que existe una discusión en torno a la posibilidad real de que sea la voz de los niños la que se enuncie en tales obras, lo cierto es que, a diferencia del resto de los cortometrajes aquí estudiados, *¿Y el agua?* cuenta con su importante participación en la producción entera. La visualidad y sonoridad de la película muestran una estética que no intenta, en lo absoluto, ser un calco de la realidad. Los dibujos de los niños construyen una forma propia de origen que, además, es animada de forma básica. Por lo demás, los diferentes componentes del cuadro no están contruidos

con base en proporciones reales y una persona puede ser de tamaño similar a una montaña, lo cual conlleva también significaciones y sentidos.

Por último, las voces diegéticas y extradiegéticas que construyen la pista sonora son también las de niñas y niños creadores, por lo cual, lejos de las voces profesionales, terminan de delinear un mundo muy diferente al mundo “real” del cine comercial.

#### **3.1.4. La linealidad del 2D**

*Imagina una niña con cabellos de Brasil* narra la historia de una niña de quien no se informa el nombre, al igual que el del resto de las niñas que aparecen en la película, pero de quienes se sabe su nacionalidad a través de sus peinados que tienen la forma de los mapas de sus países de origen. La niña con cabellos de Brasil está a disgusto por su peinado y, a lo largo del filme, intentará cambiarlo, más aún a partir de sus conflictos con sus compañeras de escuela, entre las que se encuentran las niñas Estados Unidos, Alemania o Italia, quienes se burlarán de lo que ella come o la relegarán de su grupo. Sin embargo, se hará amiga de una compañera nueva: la niña India; al tiempo que acudirá a ayudar a la niña África quien solloza y tiene hambre. Al final, tras una pelea en la cual participan todas las niñas, la niña Brasil desechará el cepillo con el que intentaba cambiar su peinado pues éste se ha reducido al mismo que el del resto de las compañeras de escuela quienes, al verse despeinadas por igual, han reído juntas de buena gana.

Es un cortometraje construido con una visualidad sencilla en una segunda dimensión con una paleta de colores reducida y un aspecto plano permanente, absolutamente alejado de la grandilocuencia del 3d que los niños observan en el cine hegemónico, por ejemplo, en los cortometrajes de Pixar.

Sobre un fondo sencillo color crema, con una línea horizontal que delimita el espacio entre el suelo y el inicio de la pared y una escenografía marcada por el mobiliario casi nulo, los elementos que ahí son dibujados con líneas negras movibles que marcan las siluetas de cada elemento, aparecen y desaparecen a cuadro tal como las líneas de un dibujo en una hoja de papel. Los contornos de las figuras tienen segmentos de intermitencia, lo cual aporta un sentido de movimiento constante, a pesar de los pocos movimientos del cuadro, que por momentos se mantiene casi estático en un trabajo fílmico mayoritariamente sobrio.

Y estas líneas dibujan también frases como en “Pede pra sair!” (¡Quiere salir!), en la séptima secuencia, frase elocuente cuando las niñas se encuentran en el salón de clases y aparecen materiales documentales de partidos de fútbol en los cuales Brasil anota goles a Alemania u otros países. Estos momentos de las frases o con los insertos de materiales de archivo, así como cuando audio y video se disparan a través de elementos que son referentes e ideas, (la espada Jedi, las notas de *Imagine* o las de *Así habló Zaratustra*) todas contienen fuertes con fuertes cargas culturales y constituyen momentos en que se disloca lo plano y casi estático de la forma narrativa.

Pero el discurso narrativo conserva un espacio plano, donde los pocos elementos de escenografía o utilería que aparecen pueden llegar a tener una importancia grande, como ocurre con el tocador de la habitación de la niña Brasil, en cuyo cajón contiene los cepillos con los que intenta moldear su compleja cabellera, y donde está el espejo grande en el que ella se observa y cuestiona su identidad misma. Ese elemento es el que sugiere entonces el espacio de la recámara de la niña, como los pupitres o el escritorio señalarán el salón, en espacios casi sugeridos planteados sobriamente donde lo importante es la acción que en ellos ocurre. En estos sitios, la forma en que se presentan las figuras, coloreadas o no, marca una diferencia entre ellas, las niñas aparecen coloreadas, mientras que el tronco de un árbol, o la maestra misma, sólo aparecen mediante los bordes negros, pero su color es el mismo del fondo.

La edición del cortometraje no corresponde al corte directo o el *fade a negros*, sino que se construye con disolvencias casi imperceptibles entre las líneas dibujadas en la pantalla, lo cual exime al filme del corte directo y proporciona una continuidad natural entre las secuencias. Ese tipo de edición, que no corresponde con el corte tradicional, hace que el cortometraje muestra una continuidad que habla de una historia continua, que sigue, que ocurre y transcurre.

En este sentido, aparecen transiciones mediante paneos en un cuadro que avanza horizontalmente y con ello hace progresar la narración al dar lugar a una secuencia nueva con personajes, iguales o diversos, que aparecen en una locación y/o tiempo diferente, lo cual ocurre, por ejemplo, cuando el cuadro muestra a la niña con cabellos de Brasil mientras, de perfil, lanza una trompetilla al corro de niñas de países del Norte, quienes la han dejado atrás, se infiere que durante el arribo al colegio, para después realizar un

desplazamiento lateral izquierdo, ver sólo el cuadro con el fondo constante y luego encontrar al mismo corro pero ya en el juego de saltar la cuerda, lo cual se infiere ocurre en un receso escolar. Tales movimientos otorgan al filme un sentido de horizontalidad que tal vez aluda a la equidad que se pone en escena en el trabajo filmico.

Los acercamientos del cuadro subrayan momentos clave de la película, como aquel que, al inicio del corto, muestra el rostro de la niña reflejado en el espejo de mano, previo al momento en el que se revela su peinado; o el momento en el cual el cuadro viaja hacia el cajón del tocador abierto, donde la niña elige de entre los utensilios, un cepillo para cambiarse el peinado.

La pista sonora es también sencilla aunque con características muy particulares, de entre las cuales sobresale la ausencia de diálogos, lo cual imprime otra forma de intercambio entre los personajes. El silencio es un elemento constante que se interrumpe por expresiones como la risa burlona y la onomatopeya de un mono que producen las niñas del norte al ver a la niña-Brasil comer un plátano; el de la trompetilla que les lanza la niña Brasil; o incidentales como el “Tarán” que se escucha cuando la niña Brasil presenta sus peinados diferentes o el incidental de electricidad cuando la niña Brasil conecta la secadora del cabello, uno de los varios que aparece en el filme; o las notas de tango, el sonido de la guitarra flamenca, las notas de música pop nórdica cuando éstas aportan un gentilicio al peinado que alternadamente logra por segundos la niña Brasil que intenta cambiar la forma de su cabello.

Igualmente, la película se compone de algunos sonidos incidentales que hablan de otro plano pues se introducen risas o exclamaciones corales de asombro (como la que se escucha al ver a la niña frente al tocador con una espada Jedi), o sonidos de aplausos, todos extradiegéticos, que aluden a un posible público o grupo de espectadores que se manifiesta desde el fuera de cuadro. Este último aspecto ayuda a construir un fuera de cuadro que interactúa con la narración y que aporta sentidos de lectura para lo que acontece a cuadro.

Sin diálogos ni cortes claros entre secuencias, con pocos sonidos intradieгéticos, un público acústico extradiegético, canciones o composiciones ampliamente conocidas (*Imagine* o *Así habló Zaratustra*, por ejemplo), música que evoca al gentilicio y referencias a personajes religiosos o cinematográficos, *Imagina una niña con cabellos de Brasil* es un conjunto estético simple que, sin embargo, presenta elementos grandilocuentes sugeridos

de manera puntual. Todo lo anterior hace del filme una propuesta inédita donde se enuncian varias ideas a través de elementos mayoritariamente discretos que, en muchos casos, constituyen símbolos.

### **3.1.5. La convencionalidad formal de la 3D**

*La noche que se perdió la luna* narra la historia de una intriga. Una rata delgada que desprecia incluso a su hermana por ser pobre y no tener más ambiciones que comer basura, monta un engaño para librarse del gato y lograr así acceder a su comida. El plan es convencer a los miembros de la comunidad (perro, lechuza, conejo y saltamontes) de que el gato se ha comido a la luna, a fin de que todos hagan pagar al felino por su crimen. En su intento, convierte a su hermano en carnada del gato, con lo cual le expone a la muerte, al tiempo que engaña al resto de los miembros de la comunidad quienes, al percatarse en el último momento del engaño de la rata, le persiguen.

Es un trabajo cubano que se diferencia ampliamente de *Una niña con cabellos de Brasil* del resto de los cortometrajes aquí abordados. Se trata de un cortometraje en 3D con una propuesta estética de ritmo rápido, construido a través de un movimiento de cámara continuo, casi sin pausas, al cual sigue el movimiento interno del cuadro, con personajes que se trasladan y mueven continuamente. A las tomas convencionales, se añade la repetición de tomas aéreas que imprimen grandilocuencia a la película. Desde el inicio, tras la pantalla que informa que ICAI produce el filme, aparece una animación de Guijarros que comienza con una pelota azul que salta en la pantalla, a lo cual acompaña un incidental del rebote que termina con la colocación de la pelotita en la letra i, del nombre de la productora, lo cual se asemeja más a la animación de la lámpara que presenta a Pixar, la compañía cinematográfica estadounidense, que a cualquier productora de los cortometrajes aquí analizados.

Si la cámara muestra esta movilidad mencionada, también ocupa un recurso que no aparece en ningún otro cortometraje analizado, como lo es la cámara lenta de la persecución del gato a la rata afable, cuando ésta ha servido de carnada para el felino. Este segmento se acompaña de una música de “acción” y un grito de “Auxilio” de la rata, o cual asemeja este segmento a alguno de “acción” en las películas hegemónicas.

Por lo demás, la edición de la película suele eliminar tiempos muertos a través de elipsis, lo cual implica que en todo momento ocurren acciones, las cuales pueden llegar a ser lentas, más nunca hay un momento en que la puesta en escena y en cuadro implique una idea que surja de la inmovilidad, como sí ocurre en *Una niña con cabellos de Brasil*, por ejemplo, en el momento en el cual ella se mira al espejo y ni la cámara ni ella se mueven, más implica el planteamiento de su conflicto con tener los cabellos de Brasil.

La banda sonora incluye música incidental que utiliza convencionalmente al relegarla a un plano de refuerzo de la diégesis, pues ésta da pistas sobre lo que ocurre en el filme, por ejemplo, las notas que sugieren intriga al tiempo que ésta se desarrolla. Por otro lado, algunas notas con instrumentos específicos sonorizan la presentación de cada animal: las notas de fagot acompañan la presentación del perro viejo, una ligera flauta dulce anuncia al grillo, mientras que una sonorización sobria presenta a la lechuza. Así, la música, al estilo de la composición sinfónica de Serguéi Prokófiev *Pedro y el lobo*, ayuda a éstos a comprender la personalidad y el rol de los personajes mediante la sonorización, una concesión que se identifica con la caracterización del discurso filmico para la niñez.

En suma, *La noche que se perdió la luna*, con la tercera dimensión, el ritmo continuo o la música que se limita al papel de reforzador diegético, es formalmente el más convencional de los cortometrajes analizados.

Los cinco cortometrajes analizados presentan una marcada diversidad estética que incluye la invención de la técnica del papel rasgado en *Paulina y el cóndor*; la madurez en la utilización de la técnica de *stop motion* en *El jefe y el carpintero*; la utilización de una estética desprendida de los dibujos y las voces de niñas y niños de *¿Y el agua?*; la sensación de lo plano y la linealidad de una 2D no grandilocuente que, sin embargo, contiene notas que apuntan hacia ese sentido, en *Una niña con cabellos de Brasil*; y, por último la utilización inédita de una tercera dimensión que apunta más al sentido del cine hegemónico y que marcha a contrapelo del resto de los cortometrajes del corpus, con *La noche que se perdió la luna*. Es importante remarcar la forma en la cual la búsqueda estética del grueso de los cortometrajes no marcha en el mismo sentido de la del cine hegemónico, con su intención por imitar la realidad, sino en sentidos diversos como promover la creatividad de los niños en un discurso por momentos estático construido con

el papel rasgado; el *stop motion* realizado desde la corrección del aprendizaje del lenguaje filmico clásico ocupado más por la expresión que por la fluidez “perfecta” de los movimientos; la inmovilidad y marcaje de proporciones diferentes a las “reales” donde lo primordial son los trazos y voces infantiles no profesionales; así como la forma propia de *Una niña con cabellos de Brasil* que se hermana con los dibujos sencillos sobre una hoja de papel que no se interesa en lo absoluto ni por los volúmenes ni por las formas “reales”.

En un sentido divergente a las cuatro películas, *La noche que se perdió la luna* sí acusa un interés por la técnica de la tercera dimensión, la cual se preocupa por la imitación de la realidad y corresponde a la utilizada por el cine hegemónico estadounidense para la niñez. Sin embargo, si bien el interés formal confluye, será en el contenido donde la película se distancie de la corriente mayoritaria estadounidense.

### **3.2. Nosotros y los otros**

Como se abordó en el apartado 2.1, la identidad es un proceso continuo e incesante que se construye a partir de establecer pertenencias con aquello que puede ser propio, así como de comprender y asimilar como diferente a aquello que no puedo integrar a mi ser. De este modo, en los filmes se muestra claramente una diferencia entre lo propio, el *nosotros*, y lo externo, el *ustedes*, reiterado en varias ocasiones tanto de forma visual como a partir de elementos sonoros como, por ejemplo, algunas voces en *off*.

Lo anterior se dilucida a través de desentrañar el punto de vista de los filmes, categoría con la cual podemos identificar el nosotros y el otros planteado en ellos. En general la narración de los filmes es omnipresente, aunque, mediante diferentes elementos, es posible encontrar desde dónde se enuncian pertenencias y diferencias.

En *Paulina y el cóndor* la narración comienza con la utilización de una voz en *off* que estará presente en todo momento, la cual se articula también en el plano sonoro con líneas de diálogo de los personajes. Esta voz en *off* maneja desde el inicio los tiempos, lleva la historia y aporta significaciones a elementos que se observan en el filme.

Esa voz también conduce la historia y, de manera importante, señala elementos significativos y cumple una función de reiteración pues repite ideas que ya han sido expresadas en la visualidad.

En la construcción del punto de vista se añade la representación de la interioridad, la cual se plantea por medios indirectos, es decir, mediante las reacciones (gestos, mímica, exclamaciones) de los personajes, así como por medios directos, lo cual ocurre a través de las subjetivas cuando la niña llega a Chuquiago y se muestra su mirada panorámica, o cuando vuela con su amigo cóndor y aprecia, con tomas aéreas, el sitio.

Los elementos, visuales y sonoros mencionados, construyen en conjunto una narración omnipresente en la forma de una instancia superior y externa que, sin embargo, incluye también la dimensión perceptiva de forma directa de los personajes. Así, desde la exterioridad inicial de la voz en *off*, el filme avanza con la mostración de la interioridad de los personajes hasta la identificación de Paulina y la gente andina como el nosotros de la obra, a partir de lo cual el lugar de los otros queda reservado a los ciudadanos y el espacio de Chuquiago / La Paz.

*El jefe y el carpintero*, también está construido desde la omnipresencia con una cámara que introduce el lugar desde una panorámica, o que muestra lo que ahí acontece desde una mirada de la instancia que observa, pero que no participa en la acción diegética. Sin embargo, la preocupación constante por la mostración de la interioridad de los personajes por medios indirectos, construye paulatinamente una identificación de la pertenencia con el carpintero o la niña Ángela, quienes representan a la gente no poderosa jerárquicamente, pero quienes se encuentran de lado de la razón al intentar preservar la ecología y la cultura del sitio, ante la locura del Gobernador quien, en su afán megalómano, arrasa casi con todo en el sitio.

Como en el primer cortometraje aludido, *¿Y el agua?* inicia con una voz en *off* que guía la narración y presenta un antes y un después marcados por la construcción de la presa en el lugar. Esta voz, que corresponde físicamente a la de un niño del sitio, parte del equipo que ha hecho el cortometraje, se relaciona con elementos diegéticos en la progresión narrativa, por ejemplo, la puesta en cuadro donde aparecen los niños del lugar en la plaza, y se entreteje hasta llegar, al final del filme, a identificarse en la voz *off* coral de los “vallesanos” que quieren “quedarse sanos”, como lo dice el rap en *off* que concluye el filme, lo cual ratifica la pertenencia mostrada en la película, la de los vallesanos, y coloca a los ciudadanos turistas y no turistas en el sitio de la otredad.

Así, si bien al principio del filme la focalización parecía ser omnisciente, hacia el final aparece la clave de lectura al respecto, cuando el *nosotros* de la voz en *off* se identifica con los niños de Valle de Bravo. A partir de esta identificación, es posible deducir que la focalización del filme es interna y se configura a través del *nosotros* de los niños y niñas vallesanos. Lo remarcable en este caso sería que si bien en algunos casos la focalización interna significa en los hechos una restricción al conocimiento de un personaje (o varios), en *¿Y el agua?* se cristaliza en un conocimiento que puede hablar de tres tiempos: el pasado desde el conocimiento histórico y la herencia cultural que en el presente significa; el presente en el que viven esos niños y niñas; y el futuro que pueden ayudar a construir.

En *Una niña con cabellos de Brasil*, las voces y diálogos están ausentes, por lo cual la pertenencia y la diferencia se ubican a partir de la puesta en escena y en cuadro. Desde la presentación del filme, se observa al personaje principal en su conflicto por tener los cabellos de Brasil. A través de tomas subjetivas que muestra su interioridad, se observa en el espejo lo que ella misma mira y la problematiza. Es desde este momento que la pertenencia comienza a construirse en ella, en tanto niña Brasil. Posteriormente, con las tomas que muestran al corro de niñas de países no latinoamericanos, quienes segregan a la protagonista, se plantea la otredad en ese grupo. La puesta en cuadro continúa en la construcción y la narración introduce entonces la presencia de dos niñas más, a quienes posteriormente agrupará con la niña Brasil: la niña India y la niña África.

Igualmente, el fuera de cuadro aportará a la visión pues, por momentos, muestra a la niña Brasil que interactúa con el corro de niñas que la segregan y que permanecen en el fuera de cuadro; lo mismo que ocurre, alternadamente, con ese grupo que también, hacia el fuera de cuadro, mira a la niña Brasil. Así, la pertenencia quedará ubicada en el espacio de las niñas Brasil, India y África, al tiempo que la otredad se reservará al grupo mayor de las niñas que les segregan.

En *La noche que se perdió la luna* la cámara aérea inicial muestra desde ese momento la omnipresencia narrativa que en el desarrollo del filme, incluirá tomas subjetivas que muestran claramente la interioridad de los personajes, así como formas indirectas de expresar a la misma. Hay en el filme una presencia que abre y cierra la narración: la rata bonachona que busca comida entre la basura. Es en ésta que eventualmente podría ubicarse el lugar de la pertenencia, aunque, en este caso, no es posible afirmar tan claramente el

*nosotros* identitario. Si la hipótesis fuera correcta, el *otros* se reservaría para los demás personajes, aunque con éstos podría también formarse un grupo.

De esta forma, desde la omnipresencia, a partir de la categoría de punto de vista, se distinguen las pertenencias y diferencias identitarias presentes en los filmes y recién mencionadas en las líneas precedentes, cuyas implicaciones avanzan en diferentes sentidos y a las cuáles se dedican los siguientes apartados.

### **3.2.1. *Nuestro territorio y su ciudad***

A partir de la identificación del *nosotros* y el *otros* en los filmes, se reveló un tema común en *Paulina y el cóndor* y en *¿Y el agua?*, la diferenciación identitaria a partir de comprender al *nosotros* como quienes habitamos nuestro territorio con especificidades que nos forman, quienes no somos ciudadanos y reservar la otredad para aquellos que habitan la ciudad que, además, nos afecta de alguna manera.

*Paulina y el cóndor* muestra el espacio andino, lugar en el que comienza la narración donde los espacios abiertos, el sonido del viento y las cimas de las montañas son la constante. Ahí vive la protagonista Paulina con su familia, es ése el lugar donde está su casa, y vive ajena al problema que su padre tiene de no poder pagar una deuda a la prestamista citadina Candelaria. Ante tales dificultades familiares, Paulina, al igual que su hermanito bebé, en su calidad de niños pueden permanecer casi indiferentes, porque, como lo indica la voz *off*, ella “de todo esto, muy poco sabe”.

La familia de Paulina es también una presencia constante en el cortometraje y forma parte de la pertenencia. En este sentido, difiere de *¿Y el agua?* y de *Una niña con cabellos de Brasil*, donde no hay sentido de ese grupo. La primera vez que se ve a la niña es, justamente, cuando el paneo que abre su relato se detiene en una panorámica aérea sesgada y realiza un acercamiento sobre la casa familiar, cuyos integrantes se encuentran trabajando en el patio de la vivienda.

La abuela es la primer integrante de la familia, es representada a través de una toma lateral mientras trabaja para hacer la honda de Paulina. Posteriormente, el padre será el encargado de llevarla a Chuquiago y quien se empeñará en comprar el sombrero para que se convierta en pastora, aún con la presión de su acreedora para que le deje a su hija.

La madre y el hermanito también tendrán una toma exclusiva para ellos cuando despidan el camión donde padre e hija van a la Ciudad. Incluso el bebé, cargado a espaldas de su madre con un rebozo, será encuadrado en un acercamiento donde se le verá sonriente mientras se escuchan balbuceos.

Además de la presentación descrita, habrá dos momentos de la familia que marcan el tema del cortometraje. El primero ocurre cuando la familia ha escuchado el reclamo de Candelaria de llevarse a Paulina pues, para saldar la deuda, no alcanza el dinero que le han dado a través de una toma de conjunto, se miran de perfil la madre, al fondo, Paulina, abrazada de ella y su padre, en el primer plano, mientras se escucha a éste decir “Ay Paulina, nada puedo hacer para que te quedes.”, al tiempo que la cámara hace un *zoom in* hasta quedar en una toma media de las tres figuras mientras el padre baja la cabeza. Este momento, como el último gesto del hombre, está marcado por la derrota de la familia, la cual ocurre en la medida en que no puede retener a su hija a causa de la pobreza.

El segundo momento antecede a la toma final con el cóndor que vuela hacia la luna. Se trata de un encuentro íntimo en el interior de la austera casa donde el centro no lo constituyen los objetos que en ella se encuentran, sino la familia que ahí se reúne. En este caso no es la derrota sino la felicidad y la unión la que marcan el segmento. Nuevamente, la figura de la abuela en toma media, pero ahora con una sonrisa llena de paz, inaugurará el segmento. Posteriormente, ella quedará de espaldas en la toma de grupo donde, en círculo, todos los integrantes, con la figura al centro del padre, a su derecha Paulina y luego la mamá con el bebé en brazos moviendo feliz brazos y piernas, disfrutarán la unión que, a pesar de todo, puede ser completa porque, además, estará rodeada de una belleza cósmica que se ha mostrado en la secuencia precedente en la cual se observa el exterior de la casa de Paulina en una toma abierta en la que se observa en el límite inferior la cerca de piedras y, en el superior, el cielo azul estrellado con la luna llena de lado derecho. Por supuesto, en el horizonte puede verse la línea de los Andes en un bello conjunto que cobija a la familia.

Así, al inicio y al final del relato, con el cóndor antecediendo y precediendo a la misma, la familia se convierte también en un tema importante de la película. Una familia conformada por personas de distintos segmentos de edad, desde bebé hasta anciana y donde todos trabajan, como lo muestra la presentación, todo lo cual sólo puede posibilitarse en el espacio andino.

En la línea de pertenencia identitaria del nosotros Paulina-familia, el elemento comunitario queda casi excluido. Sin embargo, sí hay un apunte sobre la comunidad cuando la familia llegue al paradero del camión. La secuencia comienza, justamente, con el *full shot* fijo con tres habitantes del pueblo, dos hombres y una mujer quienes estarán recargados, casi sentados, en tres peñascos, y permanecen casi tan inmóviles como la toma. Será la mujer, al centro del conjunto, la que, mirando hacia el espacio fuera de cuadro, de lado izquierdo, señalará con un movimiento de brazo hacia el sitio, al tiempo que el hombre que se encuentra de perfil de ese mismo lado, levantará cabeza y mano, en señal de saludo. Se verá entonces al padre de Paulina en una toma media de perfil levantar la mano contestando y se le escuchará decir: “Buenos días, Andrés y buenos días, Eulogia”. Posteriormente, se oye una voz fuera de cuadro, presumiblemente la de Andrés, decir: “Está llevando su cosecha a doña Candelaria para pagar su deuda”. Este breve apunte, sugiere una relación estrecha entre los miembros de esta comunidad pues conocen tanto los nombres de cada uno como la situación en la que se encuentran. Así, la comunidad, aunque no en el centro del relato, es referida en esta población andina.

Y Paulina, su familia y comunidad conforman ese nosotros identitario de la película pues comparten circunstancias vitales en el espacio andino tales como ciertos modos del trabajo y la vida cotidiana. Pero en el proceso de conformación de la identidad el marcar la diferencia con el otro, identificar lo que no soy, es importante pues ayuda a marcar los límites de la pertenencia.

En la línea narrativa, el conflicto se vislumbra a partir de la existencia de la deuda del padre con la prestamista citadina Candelaria quien, como se apreciará más tarde, ahonda la confrontación a partir de su intento por arrebatar a la niña del seno familiar andino y su deseo de evitar que la niña se convierta en pastora.

Si ya en la historia se vislumbra esta confrontación entre la pertenencia andina y la contraparte citadina boliviana, la puesta en escena también subraya esta oposición. Mientras el espacio propio era mayoritariamente el abierto exterior, Chuquiago (La Paz, en aimara) será todo lo contrario, lo cual se presentará en el primer momento desde la visión subjetiva de Paulina, cuando una toma panorámica emule el campo de visión de la niña al momento en que ésta es despertada por su padre en el camión, pues ya han llegado a la capital. Paulina ve entonces una ciudad con espacio vacío más allá de sus confines pero con

casas y varios edificios atiborrados dentro de ellos. En esta toma, tal como ocurre en su pueblo, las montañas permanecerán como testigos en el horizonte, lo cual no será la constante en las posteriores imágenes del lugar. La ciudad se construirá a partir de entonces como un lugar donde incluso la plaza donde se encuentra la casa de doña Candelaria, es un espacio cercado por otras construcciones o puestos, nunca se observa ahí un espacio de libertad equiparable a los del lugar propio de Paulina.

En las tomas subsecuentes, como los *full shot* a través de los cuáles se presentan de la plaza donde vive Candelaria, la calle por la que transitan hacia la Feria de Alasitas o la misma Feria, los sitios estarán marcados por ser espacios desde medianamente hasta demasiado llenos de construcciones o de gente. Chuquiago se diferenciará del pueblo de Paulina a partir de este primer aspecto de la construcción filmica del espacio.

Desde la percepción de los personajes, habrá dos miradas encontradas a partir de la diferencia, es decir, de lo que proviene de Chuquiago. Al llegar, Paulina mira el sitio y exclama: "Ay, que linda.", con lo cual lo diferente ciudadano se presenta desde la belleza. Sin embargo, será la abuela quien mire a lo externo como amenazante al advertir, cuando Paulina ha vuelto, que Candelaria le ha regalado una estufa en miniatura, lo cual desde la creencia en el Ekeko (dios de la abundancia y la fertilidad, cuya representación en estatuilla forma parte de la cultura boliviana) significa que éste le arrancará de su casa.

La visión de lo externo como amenaza a través de este objeto se verá reforzada hacia el final de la secuencia donde Paulina y el cóndor entablan la amistad. Mientras en una toma abierta se mira el espacio al fondo del cual se miran las siluetas del cóndor y Paulina volando, en el primer plano, enclavada en la tierra café, se verá la estufa negra que anunciará la desgracia.

La amenaza del otro se confirma en la secuencia en la que Candelaria reclama el pago de la deuda a través de Paulina, en la cual se mirará a la mujer enojada, reclamar, mover bruscamente el brazo mientras ocupa casi medio cuadro, al tiempo que la familia se distribuirá en la mitad restante, lo cual confirma la posición de superioridad de la mujer quien, en ese momento, tiene el poder de reclamar a la niña como pago de la deuda y de llevársela. Tal peligro ya había sido anunciado por la puesta en cuadro y el montaje a través de dos formas. La primera de las cuáles mostraba a doña Candelaria como alguien que irrumpe en el mundo armónico de Paulina y su familia. Ocurre cuando se aprecia en *full*

*shot* el puesto de sombreros, donde los personajes del vendedor, el padre de Paulina y la niña aparecen en el lado derecho del cuadro. El momento es relevante en tanto el motivo del viaje de la niña es justamente comprar el objeto requerido para ser pastora. Por ello, la figura de Candelaria de espaldas sesgada en dirección a donde ocurre la compra, que irrumpe en el cuadro hasta ocupar una importante porción de esa mitad, sugiere justamente esa función irruptora en la vida de la futura pastora.

La segunda construcción filmica que había reiterado la amenaza que doña Candelaria representaba es la comparación que puesta en cuadro y montaje habían establecido entre ella y la figura atemorizante del Ekeko. De inicio, la figura masculina sonriente, había sido vista por vez primera en la casa de la mujer por una Paulina de espaldas en la parte baja del cuadro y en primer plano pues la parte superior de la toma está ocupada por la televisión, un trastero y, al centro, el Ekeko. Al mirar la figura, un *close up* de la niña la muestra con cara de sorpresa y, posteriormente, cubrirse los ojos mientras se escucha una fuerte risa que acompañará al hombrecillo cada vez que aparezca.

La segunda vez que se ve la estatuilla es en la Feria de Alasitas, donde es precisamente Candelaria la que explica a Paulina: “todo lo que uno desea tener se compra aquí en miniatura, después pues el Ekeko nos da en grande lo que hemos comprado aquí.”

Tal personaje es un elemento que siempre se mira como parte de lo externo, de lo ciudadano y al lado de la mujer que representa el lado negativo de la otredad, doña Candelaria, quien en múltiples ocasiones presenta en el cuadro la misma risa que caracteriza a la figura. Un ejemplo de tal juego ocurre cuando, en el camión que lleva a Paulina y Candelaria hacia la ciudad, tras una toma de Paulina con la cabeza baja, los ojos cerrados y las lágrimas que ruedan por su rostro, aparece el Ekeko en una toma media que gira a la derecha mientras se acerca al cuadro y le sucede también una toma media pero ahora de doña Candelaria, ambos con una maliciosa sonrisa amplia. Así, el encuadre y el montaje establecen una analogía entre el personaje mágico y la mujer.

Y si los propios, es decir, Paulina, su abuela y familia miran a lo externo desde la fascinación o la reserva inicial que, posteriormente, se confirmará como una fuerte amenaza, la narración construye desde lo externo (el personaje de Candelaria), una mirada hacia los propios del filme desde la alevosía y la superioridad. La primera secuencia en la que la mujer aparece es cuando el padre de Paulina toca a su casa y ella le abre. El espacio

lúdico, mismo que construyen los personajes en el interior del cuadro, está marcado por el respeto y casi inmovilidad del padre de Paulina ante la mujer, a quien habla de usted y nombra siempre como doña Candelaria; mientras que Candelaria, por el contrario, tutea y se muestra invasiva ante el espacio del hombre, como cuando le abre la puerta de su vivienda y, al mencionar los dos sacos de papa que le ha traído, sin dejarlo terminar y empujándolo ligeramente, la mujer dice: “Eso no alcanza. Me sigues debiendo. ¿Has traído a tu hija? Que se quede pues para ayudarme. ¿Cómo se llama pues?”.

A partir de ese momento y ante el empeño del hombre porque su hija se convierta en pastora, mostrará una actitud alevosa al intentarlo por todos los medios, desde el ser ligeramente seductora ante Paulina, hasta francamente agresiva. Un ejemplo de lo primero es cuando en la Feria de Alasitas, ante el asombro de Paulina con las miniaturas, la mujer le da la explicación de la creencia en el Ekeko. Posteriormente, en el mismo lugar, aparece un ejemplo de lo contrario cuando, ante el gusto que muestra la niña por la estufita, ofrece comprársela para después pensar para sí, en una muestra de subjetividad directa narrativa a través de un primer plano en el cual esboza una sonrisa alevosa mostrando todos los dientes, similar a la del Ekeko (el cual no puede ver Paulina pues se encuentra de espaldas a Candelaria y de frente al puesto), al cual se añade una voz en off de ella misma: “Si yo le compro esa cocinita a esta india, seguro que el Ekeko le puede hacer quedar. Seguro. Seguro.”

Y si en ese momento de reflexión nombra a Paulina como “esta india”, antes no había tenido reparo en decir a su padre y frente a la niña que era un “animal de campo” pues no conocía las cosas (televisión, Ekeko, estufa) que había en su casa. Igualmente, a Paulina misma le había dicho “niña zonza” cuando pensó que en la Feria de Alasitas se vendían juguetes, no miniaturas. Por último, cuando Candelaria está muy preocupada tras el rescate de Paulina a manos del cóndor, no duda en decir que a sus padres, si vienen: “les diré que era una bandida que se ha escapado con la plata del pan.”, como se escucha decir a su propia voz y se ve en el cuadro a Paulina en toma media surcando el aire con el cóndor.

Un último rasgo narrativo que aporta a la diferenciación entre lo propio andino y el otro ciudadano radica en las imágenes que aparecen en el segmento en Chuquiago. Como ya se anotó, en el cortometraje se combinan figuras hechas a partir de papel rasgado de colores, pero también se incluyen imágenes fotográficas, por ejemplo, algunas torres de

sombreros que Candelaria y Paulina observan cuando la primera lleva al padre y a la niña a la Feria de Alasitas en Chuquiago; o, de manera importante en el mismo sitio, también aparecen fotografías de figuras humanas que no son ni ligeramente animadas, al tiempo que forman parte de la multitud o son vendedoras o el vendedor de los puestos.

La inserción de tales figuras fotográficas ocurre sólo en los momentos que transcurren en la Ciudad, pues la primera aparece cuando a su llegada al sitio al que han ido para comprar el sombrero de pastora de Paulina, así como para ir a pagar a la prestamista, el padre y Paulina ven Chuquiago desde el camión. Posteriormente, como se anotó, integran también el segmento de la Feria de Alasitas. En este orden, tales imágenes podrían también leerse desde un interés casi documental por una manifestación cultural importante, misma que es explicada en el guión, a través de cuanto Candelaria comenta a Paulina sobre la costumbre y creencia de las miniaturas y el Ekeko. Por lo anterior, no pareciera casual que las fotografías se inserten justamente en este segmento de la ficción y añadan a la misma ligeros toques de un acercamiento cinematográfico documental.

También en el segmento de la feria, se hace evidente el manejo de elementos fijos casi en la totalidad de los cuadros. Por ejemplo, mientras la cámara realiza un paneo en la hilera de puestos de miniaturas que recorren Paulina y Candelaria y ambos personajes se mueven de formas diversas, lo que miran en los puestos es una composición fotográfica que permanece inanimada y sólo será a través de la sonoridad de un barullo que se sugiera lo animado del sitio.

Así, desde la mirada del otro como amenaza, la superioridad con que la otra, doña Candelaria, alude al propio, así como a través de elementos formales como las fotografías “documentales” en La Paz y el no-movimiento de las imágenes, se subraya que el espacio ciudadano no es el de la pertenencia, que a éste se le observa no desde la familiaridad de lo propio, sino que se le mira con interés documental y se le observa como a una fotografía fija del que se guarda el recuerdo cuando un sitio ajeno se ha visitado, todo lo cual corresponde con una diferenciación construida entre lo propio andino y la diferencia externa ciudadana.

En *¿Y el agua?*, el asunto identitario cobra relevancia. A continuación se abordarán los elementos que permiten establecer un *nosotros* comunitario, frente a un *otros* turistas, ciudadanos, quienes no habitan en Valle de Bravo pero visitan el lugar recurrentemente.

El *nosotros* comienza a plantearse desde el inicio del filme, incluso desde la primera pantalla donde, sobre negros, puede leerse en caracteres azules el título más la leyenda: “Un cuento creado por niños de Valle de Bravo”. Tal comienzo se corresponderá con la sección de los créditos finales cuando, también sobre negros, de lado derecho aparezcan los nombres de los niños y las niñas al tiempo que, de lado izquierdo, se inserten imágenes en blanco y negro de diversos momentos de la creación del filme en los cuáles ellos serán los protagonistas, mientras que sólo en una imagen aparecerá, de espaldas, el director con quien dialogan.

Si bien los niños y niñas correspondientes al mundo exterior al filme no pueden ser confundidos con quienes aparecen como personajes en el discurso, sí existe al final de la película un guiño al respecto operado por el montaje. Mientras la imagen muestra diversos aspectos, el audio del filme durante las últimas secuencias, incluyendo la de los créditos permanece estable: se trata de un rap en *off* mediante el cual el *nosotros* interpela al *ustedes*: “¿Y el agua a dónde va? Ustedes tienen techos ... y el agua cae en los techos.”, rezan las voces de niños mientras aparecen imágenes de la ciudad con lluvia que dan paso a la secuencia de créditos, lo cual el montaje une al resto del filme pues mantiene la canción, por lo cual las imágenes de los niños y niñas en los diversos momentos de hacer la película tienen como fondo a ese rap, mientras que la primera frase de tal secuencia es “Somos vallesanos y queremos quedarnos sanos.”

Si bien es obvio que el universo diegético es independiente del mundo exterior donde éste es concebido y creado, el discurso narrativo de alguna manera sugiere que los personajes de ese mundo filmico tienen semejanzas e incluso pueden identificarse con aquellos quienes lo concibieron y construyeron. Lo anterior opera entonces un juego doble. Por un lado, los niños de los créditos son quienes, junto con Jonard hacen el filme, pero, a su vez, conforman también una presencia que puede incluso entenderse como la de un personaje más, aquél que si bien se manifiesta en la voz en *off* presente a lo largo del filme, al final muestra su propia imagen en los insertos donde estos niños aparecen.

En el filme los vallesanos constituirán el *nosotros* y entre ellos no sólo se contarán a niños y niñas. Será un adulto quien aparezca en la primera secuencia de la película, don Pepe, quien establecerá el enlace entre las dos temporalidades: el pasado y el presente. Si bien en ambos segmentos aparecerá como campesino, al lado de arado y buey, en espacios marcados por el sembradío y las montañas, tal labor no será igual en los dos momentos. En el pasado plantaba en el terreno plano del valle, pero en el presente de la película debe hacerlo en el lejano terreno duro y empinado de la ladera, lo que conlleva posteriormente vivir con prisa pues, para realizar sus demás actividades, deberá recorrer una distancia mayor. Y todo eso debido al desplazamiento provocado por la construcción de la presa que inundó sus tierras, de las cuáles debió despedirse.

Como al inicio del segmento en pasado, en el del presente, será también don Pepe quien aparezca y después quien, en su camino, encuentre al segundo personaje adulto de la película quien forma parte del *nosotros*: la maestra. En la secuencia clave del filme aparecen niños y adultos, propios y extraños, los cuales se encuentran e interactúan en la plaza del pueblo, y en ella don Pepe también será ese personaje que ancle con el pasado y represente esa herencia como raíz que en la posmodernidad tiende a rescatarse (ver apartado 1.1.1.). Mientras se habla del desperdicio y la posibilidad de aprovechar mejor el agua, el hombre relatará, con una voz cansada, cómo “Antes, en los conventos, el agua de la lluvia se recuperaba en el aljibe. Y eso desde mucho antes.”, al tiempo que el montaje interrumpirá la sonoridad marcada por el rap para insertar, en el momento de su declaración, la misma música apacible que le acompañó mientras trabajaba en la siembra. A este personaje, las voces de niños y niñas desde el rap responderán “¿Desde antes?”, con lo cual establecen ese diálogo con el pasado que les proporciona arraigo pues pueden establecer una continuidad entre su existencia y la precedente, lo cual es un componente de su identidad.

Al lado de don Pepe, otro personaje adulto será fundamental: la joven maestra, con quien ésta se cruzará ya en el segmento del presente. La encontrará en un paseo en el campo, con una flor en la mano, al lado de un arroyo, tarareando, rodeada de conejos y una especie de abeja que volará sobre su cabeza casi en todo momento, sin importar cuánto ella se desplace. En el encuentro en aquel paraje verde, la maestra y don Pepe interactuarán cordial y amablemente. A través de su canto, el ritmo de su paseo y la manera en la que

habla al hombre, es decir por lo que Neira Piñeiro (2003) llama medios indirectos para mostrar la interioridad de los personajes, se conocerán rasgos internos de la maestra, quien se revela como una persona amable, cálida, que disfruta ampliamente a la naturaleza.

Posteriormente, la mujer pasará por el paraje al que llega el primer turista del segmento en presente, donde será acosada e incluso agraviada por éste; en ese momento y en otro posterior, el hombre la hostigará de manera grosera. Ante esto, la maestra no mostrará reacción alguna. Sin embargo, sí actuará de manera inmediata cuando reciba una llamada telefónica de auxilio para detener el “desastre” que ocurre en la plaza. La maestra se transportará en bicicleta, tanto en la carretera, como en el malecón de la presa, al cual debe subirse pues la calle vehicular está saturada de automóviles que, mientras ella se desplaza, aparecen inmóviles a causa del embotellamiento.

En compañía de la abeja que vuela cerca de su cabeza, la maestra será quien detenga y guíe a los niños para revertir el desastre ambiental que han ocasionado en la plaza. En el lugar, unos niños han jugado a aventar globos y el niño Diego no ha cesado de disparar la pistola de agua, todo lo cual ha ocasionado un desperdicio del líquido, mientras que otros niños, ya en la vorágine, se han aventado basura.

La sola llegada de la maestra implica un cambio en la dinámica frenética que se había establecido en la plaza, lo cual indica el cambio de música de fondo, mismo que ocurre tan pronto como el cuadro muestra la llegada de la mujer. Una vez ahí, recuerda a los niños: “Pues ya saben que hacer.”, para, posteriormente, decir “¡Ash! Otra vez a empezar.”, frase que se convierte en un indicio de la repetición de actos parecidos y que el ritmo percutivo propio del rap subraya. Según parece, desastres como ése, anticológicos y en los que se disturba al lugar y a los lugareños, ocurren periódicamente. Además, ante ellos, la maestra debe llamar la atención, detenerlos y guiar hacia el remedio, lo cual en este caso logra al recordar la regla ecológica de las 3 R’s, la cual es subrayada a cuadro pues, mientras la maestra la enuncia en toma media, aparecen como sobreimpresiones tres números 3 dispuestos en triángulo con tipografía de color verde, los cuales son sustituidos por 3tres letras R que, posteriormente, se convierten en flechas verdes de reciclaje que trazan un círculo con su movimiento. Lo anterior parece mostrar la intención pedagógica presente en gran parte del cine para la niñez.

La maestra también enseña a recuperar y no desperdiciar agua. Así, se constituye como un personaje estereotípico, fácilmente reconocible pues niños y niñas están familiarizados con él. Además, es una figura femenina, en comunión con la naturaleza a la cual incluso podría asociarse pues la labor de la mujer es procurar el cuidado del planeta. Siendo un personaje importante en la narración, tras esa intervención fundamental, la maestra-naturaleza no aparecerá en las secuencias posteriores. De este modo, fueron dos adultos quienes comenzaron el relato tanto en la visualidad como en los diálogos, desde una temporalidad mixta pasado/presente.

Sin embargo, desde la sonoridad se ha construido otra presencia primordial a través de la voz en *off*. En el filme entero, de forma determinante en el principio y hacia el final del mismo, habrá una multiplicidad de voces tanto individual como en conjunto, operada por niñas y niños. Al inicio, será ésta la que marque el “Antes” en Valle de Bravo como un verdadero Valle y, con verbos en pasado, indique “pero, se construyó la presa” que si bien atrajo veleros y el mundial de parapentes al lugar, en realidad se hizo “para llevar energía y agua a la Capital” pues “Eso es el progreso.”

Después, no sólo se escucharán niños sino que aparecerán en el cuadro como personajes pero, si bien los adultos de la película son en mayor o menor medida identificables como vallesanos o turistas por sus acciones, diálogos y vinculación con el espacio, no ocurre siempre así con los niños. No obstante, sí hay un señalamiento claro de los niños que son externos, los cuáles, hacia el final de la secuencia del “desastre”, son aislados por el encuadre junto con dos adultos y aludidos como *ustedes* por la voz en *off*: se trata de Diego y uno de los niños quienes avientan globos de agua.

Si bien son sólo dos los marcados claramente como externos, los niños y las niñas que aparecen en la película pueden ser tanto agraviados por el dispendio de agua, como por el desastre con la basura. Así ocurre en el caso de la niña quien, en la primera secuencia donde aparece la plaza, se encuentra a la mitad de la profundidad del campo del cuadro, centrada, de espaldas y en la fuente. Cuando Diego la moja con su pistola de agua, ella se queja y corre en el mismo eje del centro del cuadro pero hacia primer plano, a partir de lo cual la frase “Ay, me mojé.” puede producir un efecto de interpelación al espectador. También es agraviada otra niña quien, al ser mojada por un globo de agua, lanza un grito de

terror. Preocupado también por lo que ocurre en la plaza, un niño más intentará detener la “guerra” con basura.

Por lo demás, al llegar la maestra alude a los niños por igual: “Ay, niños, ¡Que desastre hicieron! Pues ya saben que hacer.” Uno de ellos contestará: “A recoger todo y echarlo a la basura.” Otros se mostrarán conedores de las “3 erres”, a las cuáles aplican, así como de la captación de agua de lluvia en botes. A uno de ellos, quien intentó detener el desastre y posteriormente comenta que “Con millones (de papeles reciclados) se salva un bosque.”, la abeja que había sido la compañera de la maestra, agradecerá su actuar.

Posteriormente, será la voz en *off* de niños y niñas la que produzca una serie de cuestionamientos a los ciudadanos: “¿Para qué tanta gasolina si contaminamos aire y quemamos bosques?”; “¿Para qué tantas prisas y autopistas si aquí vienes a descansar?”; o “¿Y el agua a dónde va?”. Igualmente, una voz coral en *off* aseverará “Ustedes tienen techos. ... Y el agua cae en los techos. Y nos piden agua y el agua no se les niega. Somos vallesanos y queremos quedarnos sanos.”

De este modo, en la narración hay una fuerte presencia de niños y niñas, tanto a través de personajes a cuadro como de la voz en *off*. En cuanto a los primeros, es interesante notar que no forman dos grupos (vallesanos y turistas) que estén separados en todo momento, por el contrario, interactúan tanto en el desastre como en su resolución. Una lectura posible de tal hecho es la de dejar abierto el camino para que entre todos, propios y externos, sea posible conformar un frente común en la medida en que todos tienen una responsabilidad con el planeta.

Por otra parte, en el caso de las voces en *off*, sobre todo las que hablan al final del cortometraje, sí se hace una clara distinción identitaria. Quienes hablan a través de ella son los “vallesanos”, quienes quieren quedarse “sanos”, frase que es además relevante pues si bien la temporalidad del filme ha ubicado un presente desde el cual se relata lo ocurrido en el pasado, podría también vislumbrar un futuro que podrían vivir esos vallesanos. Así, los niños y las niñas estarían siendo, desde esta lectura, ese futuro que sucedería al filme.

Por lo demás, dentro del colectivo de los habitantes de Valle de Bravo aparecen también otras personas adultas con intervenciones menores, aunque significativas. Se trata de tres mujeres quienes aparecen a cuadro de espaldas: dos de ellas venderán tacos sentadas frente a su comal y otra permanecerá a su lado, de pie, con un bolso en la mano. Las

mujeres al lado del camino, verán frente a ellas cómo se detiene la camioneta del primer turista del filme. Las vendedoras le ofrecerán infructuosamente tacos “calientitos”, “deliciosos” o pambazos y, junto con la tercera mujer, le dirán amablemente cómo llegar a la cascada Velo de novia para, después, responderle negativamente cuando pregunta sobre la posibilidad de llegar en coche a un mirador.

Si bien estas mujeres no muestran su rostro, pues sólo la de en medio dejará ver sus dos perfiles al negar con la cabeza, pueden ser ubicadas como personas del lugar quienes amablemente ofrecen su trabajo a un turista desinteresado por el mismo, al tiempo que no logran entenderse del todo con éste pues cuando ellas le proponen caminar y dan una vía para tal acción, el hombre pregunta por un camino que pueda recorrerse en automóvil.

De esta manera, el nosotros se ha construido desde la pertenencia vallesana que se identifica a través de rasgos comunes que se determinan por la construcción de la presa que surte el consumo irracional de agua de la Ciudad de México, al tiempo que les confinó a ser destino de fin de semana de los ciudadanos. El nosotros vallesanos se contrapone entonces con el otros-ciudadino más, como en la película se señala, no serán *ellos* sino *ustedes*. Tal distinción ocurre en varios momentos de la película y es remarcada por la visualidad y la sonoridad hacia el final de la secuencia donde, con la maestra a la cabeza, se interrumpirá e intentará subsanar el “desastre” que se cometió con el desperdicio de agua y el desorden de la basura. Tras la intervención de don Pepe cuando, mostrando el pasado, alude a la captación de agua de lluvia que se hacía en los aljibes de los conventos “desde mucho antes”, aparece un encuadre en varios planos en el primero de los cuales puede verse, de lado izquierdo, al turista quien había llegado a preguntar por la cascada “Velo de novia”; en un plano siguiente, de lado izquierdo, aparecerán Diego, su madre y un niño entre ambos; el resto del cuadro, en planos subsecuentes, estará conformado por el espacio de la plaza, en donde puede verse un par de jardineras ambos lados, la fuente y, hasta el fondo, el muro de una construcción.

Sobre este cuadro, las voces en *off* preguntarán “¿Ustedes no tienen techos?”, (se entiende que para captar agua de lluvia), al tiempo que sobre tales figuras aparecen de forma alternada e intermitente, grandes y coloridos signos de interrogación. Tal construcción permite comprender al *ustedes*, conformado por los visitantes, los que vienen de fin de semana y ocupan los espacios del lugar que les son ajenos. Además, se les

construye como los interrogados, pues la voz en *off*, ya sobre otras imágenes, preguntará: “¿Para qué tanta gasolina si contaminamos aire y quemamos bosques?” o “¿Para qué tanta prisa y autopistas si aquí vienes a descansar?”.

Posteriormente, vendrá también la recomendación, cuando sobre imágenes de la Ciudad, con altos edificios, caiga una persistente lluvia y la voz en *off* pregunte: “¿Y el agua a dónde va? Ustedes tienen techos, pues aquí hay techos y el agua cae en los techos. Y nos piden agua, y el agua no se les niega.”

Los *ustedes* son los habitantes de la Ciudad, pero no cualquiera, sino la de México, idea que expresada por la mención a la misma en dos momentos, el primero de los cuales ocurre hacia el final del segmento del pasado: sobre las imágenes de un gran tubo sobre la tierra verde, con el fondo del horizonte de montañas y cielo y tras un paneo que sigue su camino, se aprecia la unión de la presa con lo que la voz en *off* llama “la Capital” a la que se lleva “energía y agua” pues, “Eso es el progreso.” La segunda mención explícita es en el epílogo del cortometraje, donde, sobre un cuadro negro, aparecen dos pantallas con letras azules. En la primera de éstas, puede leerse “De seguir el gasto irracional de agua en la ciudad de México, la presa de Valle de Bravo tendrá únicamente ocho años de vida.”

Aunque no se personalizaran, los *ustedes* existieron desde el final del segmento en pasado a través de la imagen de su espacio y la enunciación de “la Capital”, al tiempo que son los responsables de ese tiempo posterior al filme, en el epílogo, donde a través del futuro en el verbo “tendrá”, su existencia se asegura también, despersonalizada, pero a través de los efectos que la misma produce, es decir, el “gasto irracional de agua”.

Presentes en el tiempo pasado y el futuro, la actualidad del filme se constituye a través de dos personajes mayores y algunos niños. El primer adulto visitante, tal como Candelaria en *Paulina y el cóndor*, irrumpe en la primera secuencia donde aparece el paraje de la carretera. La camioneta del personaje ciudadano entra por el lado derecho del cuadro y se sitúa al centro, aunque en un plano posterior al de las dos vendedoras de comida y la mujer de pie, todas de espaldas. Sin bajar de su camioneta, pregunta por la cascada y por un mirador al que pueda llegar en su auto. Si desde su primera intervención se muestra como amante de los vehículos que son contaminantes, en sus posteriores apariciones seguirá en el tono de añorar lo que no es propio del lugar: ante el ofrecimiento de un “taquito”, pedirá una hamburguesa. Igualmente, en la secuencia donde aparecen la carretera y los

automóviles que son testigos de la disminución de nieve en la cima del Nevado de Toluca, el hombre insistirá “Yo quiero que me traigan el aeropuerto aquí.”

Por si no fuera suficiente su apego a lo contaminante, su actitud de falta de respeto con la maestra, a quien adula de manera irrespetuosa en un par de ocasiones (“Así se hacen los bisteces.” o “Bájate de esa bici y súbete a mi nave.”) lo construye aún más como un personaje desagradable quien, si bien es cuestionado con los demás en el cuadro antes mencionado con los signos de interrogación superpuestos, posteriormente, al pedir el aeropuerto, se muestra como alguien que, desde la incompatibilidad de experiencias de vida y anhelos con los vallesanos, no modificará su conducta.

Los siguientes turistas serán también irruptores en el cuadro, se trata del niño Diego y su madre, quienes entrarán corriendo, uno disparando agua con su pistola de juguete, y otra gritando, infructuosamente, “Ay, Diego, párate.” En la secuencia posterior Diego, con la misma acción, irrumpirá también en la plaza del lugar donde una niña se encontraba al lado de la fuente y, al parecer sin reparar en ella, casi como autómata, la mojará, tal como hará con otro niño en una secuencia posterior. Diego y su madre se muestran así, asociados al desperdicio de agua, al automatismo, al desenfreno y a la incapacidad de autocontrol. En su última presencia, cuando ya han estado en el desastre, sido parte del mismo y escuchado las explicaciones sobre una conducta ecológica, en el momento donde se interpela al “ustedes”, ellos se mostrarán calmados, sonrientes, al parecer en una actitud de entendimiento con el interlocutor que, en este caso, está representado a través de la voz en *off*.

En ese mismo cuadro, estarán acompañados también por el segundo niño que es claramente identificable como ciudadano, a partir de su presencia en el mismo. Él aparecerá solamente en la plaza, donde será mojado por Diego, participará de la guerra con globos de agua y también escuchará atento a la maestra cuando dice “Ay, niños. ¡Qué desastre hicieron! Pues ya saben que hacer.” Este niño será el único ciudadano que entre en interlocución directa con la maestra a quien él responderá “A recoger todo y a echarlo a la basura.” Para, posteriormente, preguntar “¿Y esta agua tirada?”. De tal manera, el niño se mostrará como ampliamente dispuesto a integrarse en ese *nosotros* más amplio que cuidará el ambiente en tanto ha podido ya establecerse como escucha y también interlocutor.

Los *ustedes* aparecerán mayormente en espacios no propios donde irrumpen desde la incomprensión, el descontrol e, incluso, la grosería. Sus espacios, la Ciudad de los grandes edificios, atiborrada, concentrada, gris en oposición al verde de Valle de Bravo, destinataria del agua y la energía que ésta no produce y a la que no procura, se muestra siempre deshabitada y quienes ahí viven casi sólo intervienen en los sitios del pueblo que les son ajenos. En consecuencia, la Ciudad se construye mayormente desde la despersonalización.

Sólo en dos momentos se verá a los ciudadanos. Hacia el final de la película en la Ciudad, aparece por el camino el turista desagradable quien regresa en su camioneta. Posteriormente, la cámara muestra la parte baja de un edificio, para después hacer un *tilt up* hasta los dos pisos más altos del mismo, en cuyas ventanas se encuentran macetas con plantas, lo mismo que en la azotea; desde la derecha superior, una persona saluda y, a través de su presencia casi fugaz, se muestra como el ciudadano que puede vivir respetando a la naturaleza, quien es consciente y, por ello, puede ser parte del *nosotros* que cuida al planeta.

Y si los propios se construyeron desde su vinculación con la naturaleza, los *ustedes* serán los unidos a un concepto cuestionado, el “progreso” que engendra automotores contaminantes como los aviones o las camionetas, te desvincula de tu cultura y provoca estar al borde de acabar con un recurso vital, el agua, motivo central del filme. Por eso, el personaje que más proclive es al mismo, ese primer visitante quien es comedor de hamburguesas, tiene sobrepeso, casi no vive sin del auto y agrede e insulta a la maestra-naturaleza, es el estereotipo de lo desagradable ciudadano. Por su parte, los demás, aunque irruptores, descontrolados e ignorantes de la importancia de su papel en la conservación del planeta, aún pueden conformarse como un equipo con los vallesanos, pueden ser interlocutores y, tal vez, lograr entender un mensaje que, al parecer, un ciudadano ha ya comprendido.

Resulta interesante como la película no habla desde la individualidad, no se trata de yo y tú, sino de colectivos, de *nosotros* y *ustedes*. Nombrar a los otros como *ustedes* posibilita un diálogo que, en este caso, se da mayoritariamente desde la interpelación de los vallesanos hacia los ciudadanos pero que, no obstante, se vislumbra como posible porque al final el *nosotros* podría constituirse por todos los que cuidan el ambiente, tanto quienes

interpelan como los interpelados y cuestionados. Lo anterior se refuerza por el hecho de que ambos grupos existen, existieron y pueden existir, es decir, se ubican en la tres temporalidades establecidas por la película.

De tal forma, el *nosotros* del narrador hereda el ser desplazados, saqueados en los recursos por los capitalinos, el *nosotros* cosechaba agua de lluvia desde mucho tiempo antes, es aquel de quienes viven en comunión con la naturaleza, utilizan aparatos no automotores (como el arado y la bicicleta), sufren desde el pasado la irrupción del progreso/robo/maltrato a la naturaleza y desde entonces están, cíclicamente, reparando los daños o guiando la reparación de los mismos. Luchan e intentan interpelar a los ciudadanos, a veces de manera infructuosa, como en el caso del turista obeso que no quiere bajar de su coche.

El *nosotros* tiene una cultura que a *ustedes* no interesa pero aún así les interpela y, en algunos casos, piensan que es posible establecer el diálogo para formar un frente común y cuidar el agua para todos. Lo anterior lo posibilita también la construcción espacial. Los espacios *nuestros* y los de *ustedes* se muestran antitéticos: en Valle de Bravo domina lo horizontal y el verde, con presencia importante incluso en la plaza del pueblo, mientras los espacios de *ustedes* son verticales, atiborrados y grises. Sin embargo, ambos son abiertos, reciben lluvia del cielo y, por eso, es posible formar el frente común.

Si bien en el cortometraje la identidad no es el asunto más importante, el tema ecológico central utiliza al planteamiento nosotros/ustedes para lograr que su mensaje quede más claro: el *ustedes* negativo es el encarnado en el personaje estereotípico desagradable del ciudadano inmutable y amante del progreso, mientras que el *ustedes* positivo se plantearía como aquel que puede cambiar y emular en el cuidado del ambiente al *nosotros* agradable y armónico.

En suma, *Paulina y el cóndor* e *¿Y el agua?* se colocan desde la dimensión identitaria a partir de la construcción de un *nosotros* quien habita los Andes o *nuestro* Valle, y se diferencia de una alteridad-*ustedes* citadina que irrumpe en su territorio y les afecta al punto de constituir incluso una amenaza en tanto puede impedir que Paulina sea pastora u ocasionar que Valle de Bravo se quede sin el agua vital pues la Ciudad de México opera un gasto irracional del líquido.

Si bien ambas película confluyen en el planteamiento provincia vs. ciudad, se diferencian en la idea que se presenta en *¿Y el agua?* donde pareciera que se busca un diálogo para que todos se conviertan en un nosotros no de vallesanos, sino de personas conscientes que cuidan el agua y aseguran la viabilidad de nuestra vida, lo cual parecería del todo irracional en el caso de *Paulina y el cóndor*, donde la existencia de un nosotros amplio parece vedado.

### **3.2.2. “¡Eso es el progreso!”: el nosotros en la preocupación ecologista y la interpelación a la modernidad**

En *El jefe y el carpintero* e *¿Y el agua?* hay un nosotros que se construye desde el cuestionamiento al paradigma moderno, mismo que agrupa la pertenencia en torno a la defensa de la ecología y de frente a los embates de un progreso que, en la realidad, dista de serlo. En el análisis del *Fausto*, de Goethe, Marshall Berman (1988) destaca a las grandes obras fáusticas como el ejemplo claro y palpable del afán de desarrollo característico de la racionalidad moderna. Por éstas, el autor comprende a las magnas obras de infraestructura como inmensos puentes o estadios hechos por hombres poderosos del mundo, quienes dan la orden y el impulso para edificarlas, pero en cuya construcción no intervienen directamente, como sí lo hacen copiosas cantidades de trabajadores anónimos quienes despliegan por completo su fuerza y energía laboral en una construcción que, por lo demás, implica también enormes costos ecológicos.

La figura del héroe trágico de Goethe que emerge en la obra es, para Berman, un gran desarrollista, es decir, un hombre cuya mente puede concebir la renovación constante de un mundo que considera obsoleto y en donde la tradición no es sino un sedimento nocivo que impide el avance de la raza humana. Dice Berman: “(...) el Fausto de Goethe, en su actividad como “desarrollista” que encamina al mundo por una nueva vía, es un héroe moderno arquetípico. Pero el desarrollista, tal como lo concibe Goethe, es trágico a la vez que heroico.” (p. 58) Y es así porque, en su afán de renovación irrefrenable, arriba a un punto en que él mismo se interpone en el avance y, por tanto, debe desaparecer.

Esta obsesión por el progreso entraña así una necesidad de destrucción de todos los obstáculos del avance que, tal como el Fausto lo presenta, son aquellas personas o elementos que representan la tradición, es decir, la raíz y el porqué de lo que existe en el

presente. Sin embargo, para el desarrollista, ese valor no es tal, las magnas obras modernas y el arrojo y la vitalidad que éstas requieren, son mucho más valiosas que la obsolescencia de la tradición. Como se anotó al inicio de este segmento, tales ideas en torno a la modernidad parecieran discutirse en *El jefe y el carpintero* e *¿Y el agua?*, las cuales coinciden en expresar su insatisfacción y reclamo ante la irracionalidad de las obras fáusticas.

Casi al comienzo de la película de Tournier, al final de la gran cena cocinada para el sabio Sansín por la gente del lugar (la cual sólo disfrutaban el gobernador, su esposa y el homenajeado), el dirigente, sentado en la cabecera de la mesa, se mira en una toma media insatisfecho, incómodo. Desde una *top shot* que enmarca el sitio de la mesa con los tres platos de los comensales, se aprecian dos de ellos terminados, el del sabio y el de la esposa del gobernador, mientras que el del hombre permanece intacto.

Ante el cuestionamiento del sabio sobre la razón de la intranquilidad del gobernador, éste responde: "El tiempo pasa, Sansín, y cada día estoy más viejo. (...) tú eres reconocido como un hombre sabio, en cambio, yo...". El sabio pregunta: "¿Ser un gobernador no es suficiente?". El hombre, al tiempo que golpea con su puño la mesa, dice: "Ser un gobernador no es suficiente, lo que yo quiero es que todos me recuerden por haber hecho algo súper especial". A partir de la situación inicial, el Gobernador puede equipararse con el Fausto, de quién Marshall Berman anota: "(...) no sólo es de mediana edad (...) sino además tiene casi tanto éxito como puede tenerlo un hombre de mediana edad en su mundo. Se le reconoce y estima como doctor, abogado, teólogo, filósofo, hombre de ciencia, profesor y administrador." (p. 32) (...) "Y, sin embargo, todo lo que ha obtenido suena a hueco, todo lo que lo rodea tiene el aspecto de un montón de desechos." (p. 33)

Por ello, el gobernador, un personaje al que la cámara contempla a través de contrapicadas, reconociendo su nivel de poder, está tan insatisfecho como el Fausto. Por ello, busca en su mente la manera de superar su malestar, la cual encuentra a través de producir una obra magna, de realizar un logro único que le de fama y riqueza: ser el primer hombre en tocar la luna. A pesar de lo descabellado que la idea suena para el resto de las personas de la isla, todos deberán trabajar sin descanso para construir la más alta torre jamás edificada.

Para salvar a los árboles que el hombre ha mandado cortar, se mira a los habitantes de la isla planear la forma para hacerlo, lo anterior hermanados por la cámara a través de tomas de conjunto. En esos momentos, el *nosotros* identitario de la película se afirma también desde el interés por conservar el equilibrio y la naturaleza, una visión fundamental en las cosmovisiones precolombinas, a la cual la modernidad del progreso y el desarrollo colocaron en un plano de menor importancia. Incluso esta temática en el filme, puede hermanarse con la propuesta del “Buen Vivir”, surgida de los pueblos indígenas latinoamericanos, donde el *nosotros* deseado es el que incluye a la naturaleza (Ver apartado 1.1.3.4.).

Deciden entonces proponer que se apilen todos los muebles del sitio, idea que agrada al gobernador, pues permitirá una tarea más rápida. Sin embargo, la altura de la torre resulta insuficiente. Cuando están todos apilados, el gobernador trepa, pero, al no lograr su objetivo, ordena entonces cortar los árboles pues, dice "Los árboles crecerán eventualmente, pero yo no tengo mucho tiempo así que, a trabajar!". Si en la secuencia anterior tanto la labor de los habitantes de la isla en la construcción como la subida del gobernador eran acompañados de un son alegre que rezaba “El jefe quiere tocar la luna, el jefe quiere tocarla...”; en la secuencia posterior, la música es desoladora, mientras las imágenes muestran la caída consecutiva de los árboles y la migración de pájaros y demás animales de la isla: la Naturaleza ha sido devastada y, con ella también el *nosotros* del filme compuesto por el Carpintero, Ángela (la niña presente desde la secuencia inicial del filme, presuntamente la hija del carpintero) y los demás habitantes de la isla.

Tomas abiertas muestran la deforestación de la isla pero, al no ver logrado aún su objetivo, el hombre ordena deshacer las casas, todas, incluyendo la propia. En una contrapicada se ve al gobernador ascender la enorme torre y, una vez en la cima, estirar su brazo mientras esboza una sonrisa ambiciosa. En su delirio, al creer que está por lograr su afán, y no contemplar nada más que devastación en el lugar, ordena retirar el banco que está en la base de la torre.

Si la cámara le había mirado en contrapicada, cambia la perspectiva al verle sordo ante la explicación de las consecuencias de tal acto. El cuadro entonces muestra a un hombre desde un angulación normal, se pone a su altura para mostrarlo, el gobernador ya no es tan poderoso como antes, no está más en lo alto, por encima de los demás, ahora es

retratado como el resto de la gente. En la toma siguiente, el cuadro se nubla y sólo se escucha su grito: el hombre ha caído desde la punta de la torre, naturalmente, sin lograr su cometido: no será famoso, no será recordado por haber logrado lo que nadie, no conseguirá la riqueza ilimitada. El son que ahora se escucha reza “La luna no quiere que la toquen, pero la luna nos toca a todos.”.

Dice Berman sobre el protagonista de Goethe:

La batalla de Fausto con los elementos parece tan grandiosa como la del rey Lear, o incluso como la del rey Midas azotando las olas. Pero la empresa fáustica será menos quijotesca y más productiva, porque recurrirá a la propia energía de la naturaleza y utilizará esta energía como combustible para los nuevos propósitos y proyectos colectivos de la humanidad, con los cuales difícilmente hubieran podido soñar los reyes arcaicos.”

“Esboza grandes proyectos para utilizar el mar con fines humanos: puertos y canales artificiales por los que puedan circular barcos llenos de hombres y mercancías; presas para el riego a gran escala; verdes campos y bosques, pastizales y huertos; una agricultura intensiva; fuerza hidráulica que atraiga y apoye nuevas industrias; asentamientos pujantes, nuevas villas y ciudades por venir: todo esto se creará a partir de una tierra yerma y vacía donde los hombres nunca se atrevieron a vivir.” (p. 54)

Como en el Fausto, el Gobernador, en su afán desarrollista, ha arrasado todo a su paso. Pero, a diferencia de éste, ha fracasado pues su obra sólo ha entrañado devastación generalizada y ni siquiera logró atisbos de progreso y fama para él y la isla. Sin embargo, tal vez la empresa ha sido más fecunda pues el hombre ha aprendido de ella, lo cual se aprecia en las tomas abiertas posteriores; en ellas, se centra a un gobernador con vendaje en la cabeza y curaciones en el rostro, acompañado de Ángela. Ella es quien ha luchado desde entonces por conservar un retoño que se convertirá en árbol y, en él, un nido con dos pájaros. Ambos se encuentran en el centro, en la relativa oscuridad de la noche que aún es cortada por la potente luz de la luna. La niña pregunta al hombre si desde entonces, en adelante, se portará bien. El gobernador responde: "Yo sé que no puedo hacer lo que quiero, y tengo que respetar a la gente, y a la naturaleza.”

A diferencia de los cuadros anteriores, cuando la cámara nunca mostraba al gobernador en conjunto con el resto de los habitantes del sitio (salvo cuando les ordenaba despótico), la toma final muestra al grupo, el gobernador y su esposa entre ellos, ligeramente sonrientes: a pesar de la devastación generalizada, Ángela ha logrado conservar un retoño que riega y se conforma como la esperanza de la reforestación. El cuidado de la niña para el pequeño retoño parece tener sus raíces en las tradiciones ancestrales del respeto por la entidad Naturaleza de los pueblos precolombinos y, en consonancia con el Buen

Vivir, se plantea como una forma de vida, no de muerte; con el pequeño retoño, la esperanza vital existe. El *nosotros* del filme, que en un principio se encontraba ubicado en los personajes del lugar, ahora se ha conformado por todas los personajes, gobernador incluido, pues todos son conscientes de que, frente al espejismo del progreso y la devastación natural y humana que genera, lo fundamental para la existencia es el respeto al prójimo y a la naturaleza, también parte de *nosotros*.

Y si en *El jefe y el carpintero* se pone en cuadro la obsesión del Fausto, en otro de los trabajos analizados, *¿Y el agua?*, se aborda el efecto de la obra fáustica. En la secuencia inicial se muestra parte de una milpa, donde vemos a don Pepe, un campesino quien trabaja la yunta; posteriormente, la toma se abre para incluir también una porción más amplia del lugar, y dejar ver las montañas en el horizonte, las cuáles serán una constante. La música es apacible; la voz en *off* relata “Valle de Bravo antes era un valle donde la gente cultivaba la tierra”. La secuencia posterior, rompe la tranquilidad: el verde del paisaje es sustituido por el gris de los cerros desgajados, al tiempo que la pista sonora es dominada por el ruido ensordecedor de una maquinarias que, a manos de trabajadores anónimos, rompen la tierra para “construir la presa”.

El espectador es testigo de la despedida de Don Pepe, a quien ve de perfil bajar a tomar un puñado de tierra y derramar una lágrima. Así, desde las tres secuencias iniciales, se ha establecido como la empresa fáustica arrasa con la tradición e irrumpe desde lo externo en la cotidianidad de la gente del lugar. Si bien el constructor permanece anónimo, tal anonimato implica también el nulo interés de sus razones.

Posteriormente, se mira en una toma panorámica el ascenso a las montañas del mismo don Pepe, nuevamente acompañado de la yunta y el buey, quien debe practicar su labor en las laderas, con toda la dificultad que ello implica. Si en tales secuencias ha dominado la horizontalidad de las montañas y el agua de la presa, no ocurre así al final del *flash back*, cuando el cuadro hace un paneo siguiendo una enorme tubería que descansa sobre el paisaje verde y llega hasta un lugar de altos edificios grises: la Capital. Sobre tales tomas, la voz en *off* declara la verdadera razón de la construcción de la presa, que no es, como habían comentado otras voces, para que el turismo pudiera velear, ni para hacer el campeonato mundial de los parapentes, sino para “llevar energía y agua a la Capital” pues, según dice con un tono irónico la voz del niño: “¡Eso es el progreso!”.

Como se ha mencionado en apartados previos, el resto del cortometraje se ubica en la época actual y aborda la forma en que, lejos de su pasado como Valle, el sitio se convirtió en un destino de fin de semana para los turistas ciudadanos, quienes producen, semana a semana, un problema ecológico mediante el desperdicio de agua y la basura.

En primera instancia, para el *nosotros*-vallesano, el progreso ha significado dejar con dolor su tierra, ser desplazados y vivir el despojo de sus recursos para el beneficio de los habitantes de una lejana Capital a la cual proveen de agua y electricidad. Los elementos de la destrucción de la tradición, y las magnas obras desarrollistas, no han traído sino pesares a quienes se relacionan con éstas, un pesar que surge de la visión utilitarista de la naturaleza como recurso, no de la concepción precolombina.

Ubicados en una concepción diferente, lo que ellos buscan es, como lo hicieran Ángela, el carpintero y los lugareños, conformar con la otredad, llámese Jefe-Gobernador o ciudadano, un *nosotros* consciente que interpele al desarrollismo moderno y plantee otras maneras alternas que pongan en el centro el respeto al otro y a la naturaleza, tal como ocurre con la propuesta de los pueblos indígenas del Buen Vivir.

Así, los dos cortometrajes, producidos en lugares diferentes de América Latina con particularidades propias, pero hermanados en una tradición regional, coinciden en enunciar la preocupación por un planteamiento moderno de desarrollo y progreso, al cual no reconocen como propio en tanto pone en peligro la viabilidad ecológica general. En el mismo sentido, construyen un *nosotros* diferente, heredado de las concepciones precolombinas del respeto al otro y a la Naturaleza, un *nosotros* no exclusivo del grupo que han formado, sino al que el otro queda convidado.

### **3.2.3. Somos el Sur, no el Norte**

Como se abordó en el apartado 1.1., el colonialismo implicó colocar a Europa y, más tarde, a Estados Unidos, como el centro civilizatorio racional que quedaba por encima de los demás países. En este esquema, cobra validez la diferenciación entre los países del Norte y los del Sur, misma que no corresponde a su ubicación en el globo terráqueo, sino a la colocación en un esquema de poder que implica la colonización donde primero la raza y luego el género se constituyen como las matrices de diferenciación.

El planteamiento anterior parece estar presente en *Imagina una niña con cabellos de Brasil* donde la pertenencia identitaria se construye justamente a partir de la nacionalidad de la niña, cuyo peinado le pesa a un punto en que cambiarlo es el eje del filme. La protagonista se presenta en la segunda secuencia de la película, cuando su rostro sorprendido se refleja en el espejo que ella misma empuña. El cuadro permanece ahí por algunos segundos, luego un *zoom back* muestra el reflejo desde otro ángulo y comienza a mostrarse su peinado. Posteriormente, un nuevo *zoom back* encuadra el tocador, en cuya superficie la mano de la niña deja el espejo pues un nuevo reflejo, el de un espejo de pared, muestra su figura con el peinado de Brasil. Hasta entonces, las tomas han sido subjetivas y resulta curiosa la manera del planteamiento donde ella misma y el espectador no la perciben directamente, sino a través de reflejos, lo cual pareciera aludir no al yo de la protagonista, sino a su representación.

Posteriormente, la cámara panea para situarse frente a la figura en *medium shot*, la niña se nota con el mapa de Brasil como cabello, por lo cual saca una liga para atarlo. Sin embargo, éste permanece desplegado, ante lo cual ella se muestra molesta. En ese momento, inicia su aparición el público extradiegético del que se oyen las risas. El cabello exhibe tonos azulados, como la prenda que el personaje porta en la mitad inferior pues en la superior muestra una camiseta blanca. La niña suelta su cabello, el cual retorna la forma de Brasil.

Enojada, pone sus brazos en el tocador, la cámara hace un *tilt up* hasta una toma cenital donde abre el cajón del tocador, sitio donde aparecen varios cepillos, la cámara hace un *zoom in* a éstos mientras se ven las manos que eligen uno cilíndrico. Tras ver a cuadro a la niña con el cepillo convertido en una espada de Jedi, se le mira deslizar el cepillo por el cabello para intentar peinarlo, para lo cual se inclina de lado hasta lograr un cabello liso acomodado como un arcoíris, ante lo que se escucha una música de presentación (“Tarán”) y una exclamación coral (“¡Ohhh!”), al tiempo que ella se muestra sonriente. Sin embargo, un cabello se suelta sobre su oreja mientras se escucha un incidental de resorte. El cuadro hace un *zoom in* al *medium close up* del rostro desafiante cuando ella lo arranca. En el instante, el cabello vuelve a su forma de Brasil, se escucha un incidental de risas, al tiempo que el cuadro hace *zoom back*.

Desde la primera secuencia, se ha establecido la problemática del filme: la niña con cabellos de Brasil está a disgusto con su peinado, por lo cual desea cambiarlo por diferentes medios y, aunque no lo logra, lucha por hacerlo. En este segmento, hay dos elementos importantes: si bien es ella quien se encuentra inconforme, en realidad no se está mirando a ella misma pues, como lo sugieren los espejos, está mirando una representación de sí misma que, con ayuda de la espada Jedi, símbolo de la cultura norteamericana, intenta cambiar.

El cabello con forma de Brasil implica que la identidad de la niña está cimentada en el hecho de haber nacido en un país sudamericano, lo cual le disgusta, por lo cual intenta cambiar esa representación de sí misma y lo hace, curiosamente, con ayuda de un elemento cultural norteamericano. Además, en la intimidad de su cuarto, no se encuentra sola, el público extradiegético le observa y se ríe de lo infructuoso de sus intentos. Hasta ese momento del filme, se identifica a una niña sudamericana que tiene problemas con su representación como tal y busca cambiarla a través de un elemento cultural extranjero, proveniente del país que detenta la hegemonía cultural.

La siguiente secuencia da más noticias acerca del planteamiento del filme. En un *full shot* se mira a la niña quien camina de perfil con libros en la mano. La sonoridad del momento la marcan primero risas y, posteriormente, entran las notas de la canción "Imagine", de John Lennon, de quien se escucha entonar "Imagine all the people,...". La niña, al centro del cuadro, continúa su caminata.

Aparecen a cuadro otras niñas por detrás de ella, quienes portan un cuaderno en las manos, igual que la niña Brasil y se encuentran ataviadas con la misma camiseta blanca, falda azul, calcetines blancos y zapatos negros. El grupo camina en el mismo sentido, rebasan a la niña Brasil. La primera niña es más baja y regordeta, tiene cabello verde con forma de Estados Unidos; otra es la más alta y delgada y su peinado es el mapa de Alemania en color amarillo mostaza; Francia es delgada y tiene el cabello azul; Reino Unido aparece con el cabello color rosa mexicano; Italia tiene complexión media y el cabello amarillo; Japón aparece con complexión menuda y estatura baja, con el cabello azul claro; y Canadá, alta y gruesa, con cabello rosa, es la última que aparece y, una vez que han rebasado a la niña-Brasil, voltea y la mira con rostro malicioso.

Cuando han salido del cuadro, se aproxima otra niña de cabello azul claro con peinado de Rusia. Se coloca detrás de la niña-Brasil, quien se vuelve, por lo cual ambas quedan frente a frente, se sonríen. Un posterior medium close up les muestra a ambas, frente a frente al tiempo que abren más la sonrisa y muestran los dientes: se simpatizan. Se escuchan incidentales de risas y un silbido (la han llamado las niñas del corro), Rusia cierra los ojos y entorna hacia abajo los labios; se asoma hacia atrás de la niña Brasil, regresa a mirarla, ríe apenada y continúa su camino, pasa por delante de ella y sale de cuadro.

La niña Brasil se vuelve, queda de perfil pero mira hacia donde se fue Rusia, un *zoom back* se establece en el *full shot* que muestra a la niña-Brasil y al conjunto de las otras niñas. Estados Unidos se asoma hacia la niña Brasil, la mira y regresa a hablar con las otras, regresa a mirarla y se toca el cabello, nuevamente la mira y todas voltean a ver, regresan a ver a la niña Estados Unidos y ríen burlonas. Sólo Rusia mira a Brasil quien también le mira. Las demás se van, Rusia se vuelve, quedan ambas frente a frente pero Estados Unidos regresa, la toma de la mano y ambas se alejan. Brasil queda sola de perfil, a la derecha de cuadro, mira al fuera de cuadro, se dobla y les hace una trompetilla.

Si desde la secuencia de presentación de la niña Brasil se vislumbraba un planteamiento donde ella se concebía como una nación del Sur, la secuencia descrita parece confirmar la idea al plantearla en contraposición al corro de niñas de las naciones del Norte, es decir, las que en un esquema de poder se encuentran en el lugar hegemónico. Así, la pertenencia del filme, ubicada en la niña Brasil, se concibe desde el hecho de ser del Sur, mientras que la otredad la conforman las naciones del Norte.

La contraposición entre ambas instancias, se construye también desde la construcción espacial del filme, por ejemplo en la secuencia descrita el espacio se estructura por mitades, derecha e izquierda, donde Brasil está en la derecha, Rusia al centro y el corro, al rebasarla, se ubica en la mitad izquierda, al tiempo que la miran hacia atrás, a través de lo cual se sugiere que la ven como “atrasada” o “subdesarrollada”. Al mismo tiempo, el hecho de que Rusia sea empática pero Estados Unidos le impida acercarse a Brasil, habla también de una concepción de la organización del mundo tras la posguerra, cuando existieron dos polos, el capitalista y el socialista, este último encabezado por la URSS.

La caracterización del Sur y el Norte continúa al tiempo que avanza la narración. En la sexta secuencia, la niña Brasil vuelve a aparecer frente al espejo de su tocador, enojada. Nuevamente, busca en el cajón del mueble. Entre los cepillos, elige una plancha de cabello color rosa mexicano. Cierra el cajón, el cuadro hace *zoom back* hasta el *medium shot*, en disolvencia, el fondo se pone rojo, ella usa lentes oscuros, cuadrados, su ropa cambia de color a camiseta gris y falda negra, se escucha la música que evoca al filme *Cobra*, protagonizado por Sylvester Stallone, el segundo ícono de la cultura norteamericana hegemónica. Dentro de su identidad Brasil-Sur, ella se encuentra también inmersa en la globalización donde la cultura norteamericana permea en el orbe entero.

Regresa la iluminación normal y, con rostro fiero, ella "carga" la plancha. Tras un incidente con la conexión, aparece la niña Brasil en *medium shot*, se plancha el cabello a un lado y a otro, entra un incidental de guitarra flamenca, al tiempo que aparece su cabeza con cabello rojo con la forma del mapa español; ella sonríe y se escuchan risas colectivas. Luego, el peinado se le cae sobre la cara, el cabello se alborota y queda como en picos, de color azul, para después regresar a la figura de Brasil.

La niña se enoja, los ojos se le enrojecen y cae sobre el tocador. Después, aparece con rostro fiero y cuatro brazos, a la manera de una deidad hindú, cada uno con un implemento: spray, peine, cepillo y secadora de cabello. Utiliza los implementos y el cabello se le pone amarillo, con forma de la península escandinava, al tiempo que se escucha música pop de la región. Sonríe complacida pero el peso del cabello ladea su cabeza. Aunque se sostiene del tocador, cae y desaparece de cuadro. Cuando se levanta, su cabellera es azul en la forma de Argentina, su rostro se muestra dolorido y se sostiene la cabeza, mientras en su mano sostiene el espejo de mano donde se mira y produce un gesto y sonido de asco. Si las figuras escandinavas y españolas le agradaron, la Argentina le produce malestar: ser el Norte es deseable; ser el Sur (Brasil o Argentina) causa daño. Por ello, nuevamente mira hacia el frente con cabellos de Brasil y muestra un gesto triste.

Desde la soledad inicial, la situación de la niña avanza. Hacia el final de la séptima secuencia, en el salón de clases donde se encuentran todas las niñas, el cuadro muestra a la maestra, de quien se aprecia desde su boca hasta su cadera, en el mismo color crema del fondo, ella lleva una bata y porta una "vara" que golpea levemente en el escritorio, para llamar la atención de las alumnas. La maestra extiende su brazo izquierdo y el cuadro panea

hacia la derecha hasta el *medium shot* de una nueva alumna India, quien tienen la piel más oscura, cabello negro, lunar negro en la frente y ceja unida. India sonríe, levanta los brazos y ríe más ampliamente, la cámara se desplaza lateralmente y muestra en *medium shot* a la niña Brasil con pañoleta en la cabeza, quien levanta el brazo y saluda, sonriente. Nuevamente, comienzan a sonar las notas de “Imagine”.

Ahora la niña Brasil está acompañada de otra niña del Sur, con quien conforma un *nosotros* más amplio. Con ella camina por el patio escolar y también escucha unos sollozos desde lejos en la novena secuencia. India detiene su andar y el de Brasil, a quien pide silencio. Voltea hacia la izquierda y camina hacia allá, Brasil la sigue. Se observan dos medios muros grises y una especie de tronco de árbol del color del fondo, ambas niñas avanzan hasta ese sitio, el cuadro viaja en movimiento circular y se detiene en un *medium close up* de las niñas, asomadas por detrás del tronco.

Un paneo con *tilt down* muestra el *full shot* de una niña despeinada de cabello chino, ataviada sólo con un camisón blanco. La niña está acostada, con ojos cerrados y boca triste reposa su cabeza sobre la parte baja del tronco, y por, detrás, recarga su espalda en un muro gris; se encuentra en posición casi fetal. Un *zoom in*, acompañado de un *tilt up* muestra a Brasil e India en *medium close up* cuando se miran entre ellas y regresan la mirada hacia abajo.

La lectura de la descripción del espacio en esta novena secuencia es elocuente pues Brasil e India se encuentran de pie y voltean hacia abajo, hacia donde la otra niña se encuentra postrada. Una estructuración arriba-abajo coloca en posiciones simbólicas superior/inferior a las niñas. Mientras las dos primeras, niñas del Sur, menos poderosas que las del Norte, son agrupadas por la cámara, la niña que ahora se presenta está aún más segregada, en el suelo, en posición fetal, sin siquiera asistir a la escuela, ese espacio que se comparte con todas las niñas.

A continuación, en una casita minúscula, tal vez la de la niña Brasil, se mira a la misma niña acostada, débil. La niña Brasil, con el cabello cubierto con la pañoleta que se ha colocado desde la secuencia del salón de clases, la alimentará y peinará para descubrir que su cabello es de África, el mundo más pobre, no el de un país en especial, sino de todo el continente, peinado que la niña exhibe sonriente.

En ese momento, Brasil se voltea hacia el espejo que se encuentra en la pared de la habitación, se mira y el cuadro se desplaza en un *dolly* semicircular hasta verla en *medium shot*. En el tocador, se distingue un cepillo circular con mango rosa y cerdas negras hacia el cual voltea a ver para luego voltear hacia arriba, hacia su propio cabello. Tras voltear a África, quien se encuentra acostada en una cama detrás, mira nuevamente hacia el frente (se intuye que al espejo), se quita la pañoleta, sacude su cabellera mientras gira la cabeza y, orgullosa, mira su cabello de Brasil, voltea su cuerpo hacia la izquierda del cuadro pero su cabeza permanece frente al espejo, se escucha un "¡Oh!" y aplausos extradiegeticos.

De esta forma, mirar a la otra niña que sólo tras comer y restablecerse logra adoptar su cabello de África, lo cual hace con una bella sonrisa, motiva en la niña Brasil la aceptación de su propia identidad Brasil-Sur que, junto con India y África, conformará un *nosotros*-Sur que no existía desde el principio, como sí ocurría con la otredad-Norte, sino que se conformó paulatinamente, a fuerza de empatía y solidaridad, valores decoloniales. La condición "Sur" que deseaba eliminar, cambiar o, al menos, disfrazar o cubrir, se ha conformado en una identidad que acepta, lo cual reconfigura su identidad desde sí misma y desde un nosotros colectivo, desde una visión de un mundo conformado por países del Sur y del Norte.

En el cortometraje, la alteridad de las niñas del Norte no se contempla desde una visión comprensiva. En un receso escolar, juegan a la cuerda. Alemania y Francia la "echan" mientras que Italia, Reino Unido y Japón saltan, al tiempo que Estados Unidos y Rusia las miran. Un paneo izquierdo centra a la niña de Brasil que salta la cuerda sola y voltea a la derecha, hacia donde está el grupo que la segrega.

En el recreo, la niña Italia come pizza, Estados Unidos *hot dog* y Alemania bebe una lata, presumiblemente de cerveza. Desde un *medium three shot* las tres miran a la niña Brasil, Alemania y EU con actitud maliciosa, al tiempo que esta última imita a un chango. Alemania ríe y un paneo derecho deja ver al resto del grupo mientras todas ríen diferenciada y sonoramente, salvo Rusia, quien nuevamente se diferencia del grupo del Norte, pues se encuentra ligeramente apartada y mira hacia la izquierda, sin comer su pastel de crema con cerezas, hacia el fuera de cuadro donde se encuentra Brasil.

La burla hacia la niña Brasil por comer un plátano, posiblemente sea una alusión a la mirada del Norte que contempla al Sur bajo el término de "repúblicas bananeras",

acuñado en 1904 por el escritor William Sydney Porter. Si bien el término no nació con tintes peyorativos, se deformó hasta aludir a “países monoprodutores, con instituciones gubernamentales débiles y corruptas, donde una o varias empresas extranjeras influían en las decisiones nacionales.” (En [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160427\\_america\\_latina\\_origen\\_termino\\_republica\\_bananera\\_ap](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160427_america_latina_origen_termino_republica_bananera_ap))

En otro momento, en el salón de clase, antes de llegar al grupo la niña India, las niñas del Norte ocupan las primeras filas. Mientras que Brasil se encuentra la fondo, con una pañoleta en la cabeza, en alusión a ella Italia imita a un chango y Alemania ríe, lo cual ocasiona el enojo de Brasil, quien se quita un zapato y lo avienta a Italia. Se sucede entonces un intercorte del material de archivo de un gol de Brasil a Italia, presumiblemente en la final del mundial del '70. Acto seguido, la niña Brasil avienta otro zapato a la niña Alemania, tras lo cual se realiza un intercorte de un nuevo material de archivo de un gol contra Alemania. En medium shot se muestra nuevamente la empatía de Rusia pues la niña, sentada en su escritorio con una mano mientras que, con la otra, cubre su risa. Las líneas del contorno de las figuras se transforman en las letras "Mandou Bem!" (¡Mandó bien!). Tras haberla molestado y ante la reacción de la niña Brasil, se miran a cuadro las niñas Alemania e Italia, quienes sentadas en pupitre voltean a niña Brasil con mucho enojo.

La inserción de material de archivo habla de una diversidad discursiva, al tiempo que evoca la Historia, elemento imprescindible de la formación identitaria. Los goles repetidos se convierten en un símbolo de los momentos en que Brasil ha podido “ganar”, desde su posición inferior en la escala de poder a ese grupo burlón que le segrega, se burla de ella y la desdén.

Si la otredad y la distinción de los sectores Norte y Sur había quedado establecida, ahora se ha convertido en un conflicto abierto que se había dibujado desde la primera secuencia cuando las niñas del Norte habían rebasado a Brasil y evitado que estableciera relaciones con Rusia.

Sin embargo, la propuesta del cortometraje no termina en ese punto. La confrontación aumentará hasta generalizarse, lo cual dará pie a una idea nueva. En la última secuencia de la narración, cuando África e India se encuentran en la escuela y el cuadro les

muestra en *full shot*, por el lado izquierdo aparece saltando Estados Unidos y jala el cabello de Brasil quien salta, enojada y corre hacia donde Estados Unidos escapó.

Si bien hasta ahora no había sido confrontadas, cuando India y África miran hacia el sitio donde salió de cuadro Brasil, Alemania se acerca sigilosamente por detrás de ellas y las despeina. Cuando ellas voltean a mirar a la agresora, por detrás de ella, aparece Japón a cuadro y, al intentar escapar, choca con ella, lo cual inicia un altercado físico. Por detrás de las niñas India y África, al centro del cuadro, de lado derecho, aparece también otra nube- altercado. Las niñas se avientan al conflicto de lado izquierdo del cuadro.

Mientras ambos conflictos suceden al mismo tiempo en las dos mitades del cuadro, desde el fondo, al centro aparecen otras niñas del Norte: Italia, Francia, Canadá, y las restantes se incorporan, alternadamente, a una u otra nube de conflicto. Ambas se juntan y, al hacerlo, se desprende de ellas una silueta de hongo atómico, al tiempo que se escucha un incidental de explosión.

Al tiempo que la nube se disipa, las niñas se miran en *full shot*, se hacen daño en parejas o en grupos y sus siluetas inmóviles emulan el Guernica, de Picasso. Posteriormente, todas se ponen de pie, se escucha el incidental de un silbido. Se encuentran despeinadas, se miran unas a otras; luego, todas se ríen de ellas mismas pues se ven iguales. La niña Brasil avanza, aun riendo, hacia el tocador que aparece en el espacio frontal del cuadro. El resto de niñas queda fuera de cuadro, la cámara la sigue, hace un *zoom back* con reencuadramiento hasta verle en *medium shot* frente a tocador. En el plano sonoro, se escuchan las notas de “Así habló Zaratustra”, la cual evoca también a la película de Stanley Kubrick, *Odisea 2001*.

La niña Brasil voltea hacia ambos lados del cuadro, no mira a nadie, por lo que saca el cepillo y sonríe ampliamente mientras parece mostrarlo, se lo lleva a la cabeza más, hacia el fondo del cuadro, aparecen las demás con manos en la cintura; le lanzan miradas expectantes, casi retadoras, y la boca torcida. La niña Brasil baja el cepillo y la cabeza, las otras se retiran como aparecieron. Posteriormente, avienta hacia arriba el cepillo, el fondo se colorea como cielo en tonos violetas que se degradan hacia el naranja-ocre y se hila la secuencia de créditos que muestra al cepillo flotante en el espacio.

La secuencia final muestra un camino similar al de *¿Y el agua?* y *El jefe y el carpintero*, con su apuesta que concibe la posibilidad de construir una identidad que incluya

a la alteridad. Si bien la conversión no resulta tersa, pues sobreviene tras un terrible conflicto bélico, al final resulta posible conformarnos como un nosotros amplio, una vez que nuestras pertenencias previas, las cabelleras-países se han desdibujado.

Si bien el planteamiento surgió desde la pertenencia Sur y la alteridad Norte, al final proponen un nosotros que nos reconozca al mismo nivel, sin el esquema previo de poder aplastante.

Y tal vez lo anterior pueda ocurrir en la medida en que vivimos en un mundo globalizado en el cual mantenemos referentes comunes que provienen de múltiples lugares: la cultura cinematográfica norteamericana con *Star Wars*, *Cobra* y *2001: Odisea del espacio*; la diosa hindú del conocimiento, Sarasvati, con sus cuatro brazos que representan los cuatro aspectos de la inteligencia (mente, intelecto, vigilia y ego); la música mundo popular escandinava; las notas flamencas; el tango argentino; el fútbol brasileño; el “Guernica”, de Picasso pero, sobre todo, “Imagine” de John Lennon. Y si bien la globalización ha permitido y se ha generado en el esquema Norte-Sur, el filme pareciera decir que tal vez sea posible aprovechar los referentes comunes y construir un orden distintos donde todos podamos construir un *nosotros*.

#### **3.2.4. La visión maniquea**

A contracorriente del resto del corpus en el aspecto formal, *La noche que se perdió la luna* presenta también un abordaje diferente de los temas, a través de un mundo maniqueo que si bien pareciera estar presente en *Una niña con cabellos de Brasil*, al final se desdibuja en el cortometraje brasileño. Ello no ocurre en el filme cubano, el cual conserva en el universo diegético la presencia del “malo”, cuya acción es el motor de la historia. Así, en estética y estrategia narrativa, el filme se asemeja al cine norteamericano para la niñez.

Sin embargo, el planteamiento ideológico que opera en la película dista de ser el común en el cine hegemónico en tanto la propuesta plantea un mundo estratificado en clases y sectores sociales donde es posible la intriga pero, al final, se devela la mentira. Tras la secuencia inicial de una toma aérea sobre los techos de las casas, en un cuadro que recorre los tambos abandonados en un callejón, se escucha una voz en *off* que dice “¡Vamos, vamos!. Ya. ¡Sal de ahí!”. En un bote se divisa la parte trasera de una rata que allí se encarama. Se le mira en *close up* mientras dice "Espera un poco. Ya casi lo tengo". En

un *full shot* se aprecia tanto la regordeta rata encaramada, como una delgada, erguida, en pie como un ser humano, la cual ha quedado en *medium shot*: “Ahora entiendo por qué los pobres son cada vez más pobres. Porque piensan y actúan como pobres.” dice. Cuando la rata sale del tambo, ofrece a la otra comida, la cual es rechazada: “No comeré eso. Merezco algo mejor. Y sé donde buscarlo”.

En la secuencia siguiente, las ratas se encaminan hacia la cocina de la Sra. Gruñona, desde donde se desprende un apetitoso olor que invita a la rata delgada. Sin embargo, el gato del lugar impedirá que lleguen a la comida, lo cual hace que el roedor frague un plan para quitarlo del camino.

Desde las dos secuencias descritas, el planteamiento ha sido claro: desde su segunda línea de diálogo, la rata delgada ha hecho un comentario en torno a la condición de la pobreza y sus razones, al tiempo que se ha distinguido de su propio hermano, la rata regordeta, pues, dice, “Merezco algo mejor” de comer. Como personaje, la rata de voz altiva y modales exquisitos (la cual en secuencias posteriores cuidará que su hermano no observe al perro mientras este último orina en un poste, más no tendrá reparo en convertir a su pariente en carnada del gato), pareciera una reminiscencia de la moral burguesa que, cuidada y recatada en el exterior, en realidad enmascara la falta de valores humanos.

Si las iniciales razones y autoestima de la rata delgada, así como sus deseos de superar la pobreza podrían resultar válidos, lo cual le ubicaría en el lugar de la pertenencia identitaria, hay elementos que anuncian lo contrario. Su voz astuta, el tono calculador que emplea y la música de fondo de suspenso e intriga, parecen sugerir que el personaje resulta más bien siniestro, lo cual se confirma en secuencias posteriores.

Al ver al avejentado perro salchicha, la rata idea una mentira en la que involucra tanto a éste, como a otros animales que arriban al sitio tales como un joven conejo, una añosa lechuza y un niño grillo. A todos les comenta que la luna ha desaparecido y el culpable es el gato, quien se la comió. A los personajes mencionados podría vérselos como una presencia comunitaria pues todos habitan el mismo sitio y se hablan cordialmente.

Como se mencionó, además de la rata que opera la intriga, aparece en el filme la que busca en la basura, la cual se presenta como un personaje afable, inocente y amable, cuya preocupación es comer. Sin embargo, es capaz de asustarse cuando siente que algo le amenaza, como cuando aparece la lechuza, posible predatora.

El perro, “Sr.. Salchicha”, es el tercer personaje del filme. Es de edad avanzada y está dispuesto a creer, casi sin reparo, el disparate de que el gato ha comido la luna. Lo anterior por prejuicios contra el animal pues “Yo sabía que ese gato no era de fiar”, dice.

También aparece el conejo, un animal joven, esbelto, ágil y activo quien carga una montaña de paja entre las manos, se trata de un personaje trabajador. Además, se exhibe más inteligente que el can, en tanto el conejo no cree la imputación de la rata: “La luna está muy alta, no hay quien pueda comérsela.”, dice en un tono cubano. Ante la contra-argumentación de la rata delgada, prefiere consultar a otro personaje, pues no cree en lo que va contra sus conocimientos y sentido común.

La lechuza, por su parte, aparece suntuosa, pausada, como un personaje maduro que no cree en principio la mentira de la rata pues reflexiona: “Yo que vuelo tan alto, nunca he podido llegar al astro.” Aunque, posteriormente, su sabiduría y capacidad de reflexión se tambalean al no ver a la luna en el firmamento.

Por último, aparece el grillo, un personaje niño, esbelto y ágil quien, intrigado, se acerca al grupo pues les ve mirar el cielo. A él el grupo le comunica que el gato se ha comido la luna, ante lo cual no opone resistencia.

Cuando el grupo se encuentra reunido, sigue la voz rata: “Si ha comido la luna, debe pagar por ello.” Todos se encaminan a la casa de la Sra. Gruñona, donde la rata calculadora coloca a su hermano como carnada, con lo cual hace que exponga su vida, en aras de conseguir la comida que él personaje calculador “merece”.

Ya ante el gato, el grupo le acorralla en el callejón y, cuando están a punto de hacer pagar su falta, un rayo lunar ilumina el sitio para impedir la injusticia, ante lo cual el perro voltea a ver a la rata delgada y le dice “Nos engañaste, rata.” Posteriormente, comienza la persecución de la rata que operó la intriga, de la que el único personaje que permanece al margen es la rata afable quien, al mirar a la luna, imagina una pizza.

Si bien la rata delgada había conseguido desenvolver una intriga sobre una imputación falsa, al final, como el personaje malo y en una resolución tradicional, ésta no logra su cometido y es castigada por su maldad, tal como ocurre en el cine hegemónico maniqueo para la niñez. Sin embargo, la historia aborda un tema ausente de tal forma en el cine mencionado: la tendencia política y la estratificación social.

Lo anterior se menciona al nivel de la historia pero se construye fundamentalmente mediante la puesta en cuadro, la cual opera una significación del espacio en la que las tomas han agrupado en derecha e izquierda a los personajes. En la tercera secuencia, por ejemplo, la rata esbelta aparece siempre de lado derecho, con su altivez, desdén y desprecio hacia la pobreza, mientras que la rata gorda, “pobre” y sin mayores aspiraciones, permanece a la izquierda del cuadro. Así, la derecha estaría caracterizada por el desdén ante la escasez de recursos materiales, el nulo respeto por el otro (inclusive si se trata de un familiar), la falta de valores como la honestidad y la capacidad de llegar incluso a fabricar un culpable, a fin de conseguir su objetivo individual.

Por su parte, la izquierda es caracterizada como inconsciente, ocupada sólo por resolver la subsistencia diaria, sin mayores alcances que lo que puede ver a ras del piso porque, aunque voltee al firmamento, no ve sino la inmediatez de la alimentación diaria. Bonachona e inocente, es susceptible de que los otros le coloquen en una situación de riesgo para su vida, de lo cual sale avante, gracias a su ingenuidad.

Por otro lado, el arriba y abajo también sugiere otra perspectiva pues, por ejemplo, la lechuza aparece siempre en la parte superior del cuadro, mira a los demás hacia abajo y se presenta como un personaje engolado “de altos vuelos”, con una personalidad altiva y elegante. Por otro lado, el grillo y la misma rata “pobre” sólo pueden habitar el suelo. De esta forma, el conjunto de la estructura social se representada en capas y sectores socioeconómicos.

En conclusión, el quinto cortometraje analizado, pone en escena la preocupación por una sociedad que difícilmente se acercaría al ideal de comunidad propio de la visión descolonizada latinoamericana y más bien asume al *nosotros* de una sociedad rota, estratificada, capaz de crear y creer en las injurias más ilógicas, manipulables y donde el orden se resume en oposiciones: rico-pobre, derecha-izquierda o bueno-malo.

### **3.2.5. Ser nuestro territorio**

Un rasgo común en los trabajos filmicos analizados fue la importancia que concedieron al territorio donde se desarrolló la diégesis, el cual fue la apertura de *Paulina y el cóndor*, subrayado en *El jefe y el carpintero* y *La noche que se perdió la luna*, así como una parte fundamental del hilo conductor de *¿Y el agua?* y *Una niña con cabellos de Brasil*.

Tras la pantalla inicial de presentación del cortometraje, en *Paulina y el cóndor* se introduce la idea del territorio donde acontece la historia, plasmado en un mapa de Sudamérica, sin un fragmento de Centroamérica y, por supuesto, sin México. Es interesante observar como el filme, pudiendo adscribirse a una identidad nacional o cultural, se inserta en un espacio latinoamericano del que, curiosamente, son excluidas algunas naciones que, en rigor, forman parte de la región.

Asimismo, el espacio es presentado como un “continente” y descrito geográficamente desde la visualidad (en el mapa aparecen árboles y montañas), y la sonoridad, donde se refuerza la existencia de diversos ecosistemas. Es en esta Latinoamérica que sucede la historia, como declara la voz en *off*, al tiempo que aparece en la pantalla el territorio de los pueblos andinos a través de un paneo panorámico cuyo fondo está constituido por las cimas nevadas. El interés por la descripción geográfica del territorio pone de manifiesto la importancia que le concede la narración, lo cual resulta relevante en el renglón de la identidad pues, como se abordó en el capítulo 1, el lugar donde se construye la identidad personal es fundamental para su constitución.

El territorio está marcado por las montañas, una presencia física y cultural fundamental que, como en *¿Y el agua?*, aparecen constantemente al fondo de los encuadres o se verán en acercamientos a sus cimas nevadas. Los Andes son el último elemento geográfico que aparece sobre el mapa de Latinoamérica y se dice que será en las faldas de los mismos donde ocurrirá la historia.

Si bien desde la visualidad son una presencia constante como fondo de la mayor parte del cortometraje, su importancia se subraya en dos momentos, fundamentales en la historia. Cuando inicia la amistad entre Paulina y el cóndor, en una subjetiva de la niña llevada en el vuelo del animal, se observa el cuadro con las montañas en movimiento mientras se escucha a la voz decir: “(...) en medio de aquellas montañas silenciosas, Paulina logró convencer al cóndor de algo, algo que sólo las montañas y las llamas vieron.”.

Posteriormente, son las protagonistas de una toma larga al final de la secuencia en la que Paulina es rescatada del camión donde la lleva Candelaria, por el cóndor con el cual selló una amistad. Se trata de un *long shot* sesgado donde la línea del horizonte montañoso confluye, al final, con la del camino de tierra café al inicio de la toma. Sobre estas imágenes

puede escucharse a Candelaria mientras comenta que dirá a los padres de Paulina que la niña se escapó por ser una bandida y, posteriormente, la importancia que la visualidad otorga a los Andes se confirmará por la voz en *off* que enuncia: “El sol que ya se ponía, las montañas silenciosas guardaron aquel gran secreto de un cóndor volando con una pastora”, mientras la toma, sin movimiento, muestra un cambio de iluminación que, tras iniciar de día, terminará en los tonos rojizos del atardecer, lo cual deja al horizonte en negro y al cielo en tono rojizo.

La idea de las montañas como testigos mudos establece su relevancia como elemento que otorga identidad pues, como el cóndor, son también personalizadas y miradas como testigos. Además, son también el lugar nevado donde comienza la inmensidad. Así, los habitantes de ese espacio están marcados por vivir a las faldas de esta cordillera sin la cual su mundo no sería tal.

Y si bien es posible ver al final del filme el interior de la casa, la mayor parte de las escenas que ocurren en el pueblo andinos son exteriores y se muestran desde panorámicas, aéreas o tomas muy abiertas que regularmente reservan el fondo para el horizonte de los Andes mientras el resto del cuadro está marcado por el color café claro de la tierra y otras tonalidades ocres. A través de tal paleta cromática, el sitio se diferencia del pueblo verde/azul de *¿Y el agua?* pero compartirá con el mismo el horizonte montañoso y la constante de los espacios abiertos y bellos.

El lugar de *El jefe y el carpintero* es la casa de personajes morenos, ataviados sencillamente con ropas características del espacio, salvo el gobernador y su esposa, quienes utilizan prendas más pretenciosas. En el sitio, todos trabajan en tareas propias, y están a las órdenes del gobernador, un hombre déspota que los trata mal.

La secuencia que abre el filme es la del título del mismo, el cual aparece con letras color naranja sobre una toma nocturna panorámica de la isla; bajo el mismo, aparece la frase: “Una historia del Caribe”. Como en *Paulina y el cóndor*, desde el inicio de la película se enfatiza el sitio geográfico latinoamericano, lo cual no resulta un dato menor: no es en cualquier isla o sitio que la acción puede ocurrir. Iluminada por la luz de la luna, la isla se aprecia llena de copas de árboles y se distinguen algunas luces encendidas.

La toma de inicio se hermana con la secuencia de los créditos finales: una panorámica de la isla devastada, en medio del mar, iluminada por la luna y con una sola luz artificial proveniente del sitio donde se encuentra el retoño de árbol y los habitantes del sitio.

El espacio es también protagonista en los *full shots* del momento en que Sansín y el gobernador platican sobre la insatisfacción del segundo; en ese momento, inclusive en el diálogo se menciona la importancia de la naturaleza, la cual se aprecia en la toma en todo su esplendor.

Además, la cámara reserva varios espacios para describir el territorio. En la edición se insertan paneos sobre las palmeras con cocos y las plantas, los cuales anteceden a los momentos en que se realiza la acción diegética de las labores de los lugareños que preparan la visita de Sansín o cuando aprestan muebles para construir la torre. Igualmente, las transiciones día-noche-día se presentan a través de *full shots* de distintos espacios de la isla, cuya composición deja ver una esquina de la playa, alguna canoa de madera y la vegetación.

Las chozas de madera con techos de paja aparecen esporádicas en los paneos por el sitio, o en la toma casi cenital del momento en que los lugareños planean evitar la tala de árboles. Posteriormente, cuando el jefe da la orden temida, las tomas también son abiertas: *full shots* con paneos muestran el espacio del territorio donde se derriban los árboles, o bien, panorámicas dejan ver el sitio sin planta alguna.

También la puesta en cuadro opta por continuar la mostración del lugar en los *full shots* de las viviendas que se desmantelarán, así como cuando la pareja de ratones de la isla, tras la devastación, se aleja en una balsa en el mar abierto.

Por último, la toma final de la diégesis es una panorámica que deja ver, desde las alturas y no en un campo/contracampo en *medium shots*, la plática que el Jefe sostiene con Ángela, toma que inclusive es ampliada con el *zoom back* que deja a cuadro a la gente de la isla en su trabajo para superar la condición de devastación.

De esta forma, con tomas abiertas, un principio que subraya el lugar caribeño, y los paneos sobre copas de árboles o chozas, la película muestra un interés particular por el territorio, el cual es dador de identidad a quienes ahí habitan pues esos personajes no podrían hablar o vivir de la misma manera si no fuera en ese su sitio, lugar al que no

abandonan por devastado que esté; todo lo contrario, trabajarán por reconstruirlo pues constituye una pertenencia fundamental..

En *¿Y el agua?* el territorio es un eje de la diégesis pues la identidad se define por la pertenencia al mismo, tal vez por ello el cuadro lo muestra de manera constante. La mayoría de las acciones ocurren en espacios exteriores del pueblo marcados por la presencia del verde de la vegetación, inclusive aquellos que corresponden a la plaza, donde los encuadres incluyen plantas en jardineras y el suelo o frondas de los árboles por encima del muro del fondo.

El cortometraje abre con el espacio abierto del Valle, donde don Pepe cultiva su tierra. Tras enmarcar el campo labrado en semipicada, la cámara abre el encuadre para mostrar el horizonte, con las montañas y el cielo incluidos, aunque con una ligera deformación de proporciones derivada del diseño de los dibujos, los cuáles muestran de un tamaño mayor a las figuras de don Pepe, el arado y el buey, que en líneas surcan un espacio de la tierra. Tal cambio de proporciones opera de manera semejante en el resto de la película, lo cual en varias ocasiones posibilita la inclusión del horizonte con montañas y cielo, en la mayoría de los últimos planos de las secuencias, como sucede cuando la maestra se traslada en su bicicleta hacia la plaza por la carretera.

La inclusión del horizonte verde con cielo azul y nubes no parece ser menor pues marca la visualidad de una gran cantidad de espacios, lo cual subrayaría la importancia de las montañas que circundan el lugar. Esa tesis podría reforzarse con la mención del derretimiento de la nieve de la cima del Nevado de Toluca, en la penúltima secuencia del filme.

Por otro lado, el espacio natural de los parajes verdes se muestra tranquilos y armónicos, lo cual se logra desde la sonoridad con música en esos tonos, durante las secuencias donde don Pepe siembra o la maestra pasea en un paraje. Tal armonía es rota después cuando la situación cambia. Sin embargo, los espacios no alterados del lugar, mantienen tales características.

Tal como el verde es una constante, también lo es la presencia del agua, la cual aparece desde la primera secuencia en forma de nube y en momentos posteriores en la abundancia en la acumulación de la presa o el arroyo al lado del cual camina la maestra.

Posteriormente, en la plaza también las tomas la incluyen constantemente cuando surge de la pistola de agua de Diego, sale disparada cuando explotan los globos, surge de la fuente de la plaza o cae del cielo en forma de lluvia.

A través del verde y el agua parece subrayarse el mensaje ecológico de la importancia de la convivencia armónica con la naturaleza, el cual es reforzado a través de las diversas categorías de espacio que enuncia Neira Piñeiro (2003): escenográfico (el cual incluye a los objetos propios de ésta) donde montañas, el verde de las plantas y las nubes o el agua son importantes; filmico, pues tanto el encuadre como los movimientos de cámara lo subrayan así, tal como se mencionó en el caso de la cámara que abre el cuadro e incluye el horizonte en varias secuencias; y lúdico, compuesto a través de la gestualidad de los actores y las relaciones que establecen éstos, porque, por ejemplo, personajes como la maestra y don Pepe se miran dichosos cuando la naturaleza no es agredida o alterada.

Desde la construcción de todos los espacios, el territorio con sus características es un elemento fundamental en la construcción fílmica, lo cual se reafirma a través de la historia, donde el ser vallesano es lo que la posibilita, en tanto lo que marca el rompimiento del equilibrio y marcó un antes y un después fue precisamente la construcción de la presa en el lugar.

Por su parte, *Una niña con cabellos de Brasil* no retrata el territorio como espacio de la acción pero lo implica desde el título. Como se comentó en el apartado 3.1., la puesta en cuadro es mayoritariamente sencilla. Sin embargo, al igual que en *Paulina y el cóndor*, la adscripción a un espacio geográfico determinado resulta tan relevante, que incluso se incluye el mapa del sitio.

En el caso del cortometraje brasileño, si no se comprende el mapa como el lugar de la acción, si es fundamental pues se lleva sobre la cabeza. Es decir, aunque no se presenta como el espacio diegético, la pertenencia al mismo adquiere otro sentido pues tal vez la diégesis ocurre en un lugar globalizado donde pueden estar juntas niñas de diferentes países. Sin embargo, la nacionalidad y el territorio es algo que se lleva a donde sea y constituye de manera fundamental el ser, tal como ocurre con las niñas y sus peinados de mapas.

Si bien la descrita parece la línea básica del cortometraje, el desenlace del mismo apunta hacia otro sentido. Al final el mapa desaparece de la cabeza de las niñas, a partir de lo cual se propone la construcción de un *nosotros* sin el país a costas, al concebir la posibilidad de ser *juntas* si se desdibuja la pertenencia al mismo. Aunque tal cierre propicia una posible lectura en otro sentido, el tema del territorio que conforma la pertenencia continúa en un lugar de primera importancia en el trabajo filmico.

Por último, en *La noche que se perdió la luna*, si bien nunca se hace referencia a un espacio geográfico particular, el interés por mostrar el sitio es evidente. Como en *El jefe y el carpintero*, la secuencia inicial muestra desde las alturas el espacio donde se desarrolla la diégesis. En este caso, acorde con las características formales antes enunciadas (Apartado 3.1.5.), la toma no es estática, sino que realiza un recorrido por los techos de las casas que ahí se erigen, de entre las cuáles dos se apreciarán con focos exteriores encendidos y el resto serán iluminadas por la luz general nocturna. Es sobre este fondo que aparecerá el título del filme.

Las mismas casas serán el fondo del cortometraje entero, por lo cual se verán desde las alturas en otras ocasiones, por ejemplo, en las tomas subjetivas de la lechuza en vuelo, cuando este personaje está por aparecer a cuadro.

Igualmente, otros espacios serán descritos por el cuadro, lo que ocurre en la secuencia donde se presenta a los dos personajes ratas. En ese momento, el cuadro realiza un inserto de los tambos abandonados al fondo de un callejón, donde existen desperdicios y basura. La cámara viaja por el espacio hasta encontrar un tambo dentro del cual se ha encaramado la rata bonachona. Posteriormente, una toma aérea muestra el piso y luego, tras un tilt up, el espacio contrario al fondo del callejón, donde se aprecia la parte trasera de las casas. Si bien el espacio exterior se ha mostrado ampliamente y en sus diversos ángulos, (tendencia constante en la puesta en cuadro) el interior se niega, lo cual sugiere que la puesta en cuadro subraya el espacio común, no el individual. Como el callejón, será también mostrado otro paraje: el sitio donde el grupo encontrará al último personaje, el grillo. El sitio está delimitado también por casas, algunas de las cuales exhiben una cerca de madera, ahí se apreciarán algunas piedras y un árbol.

Pero el sitio es más grande, lo cual se aprecia en la secuencia siguiente, cuando las ratas caminan por la banqueta en una de las calles que confluyen en la esquina donde encontrarán al perro. Y es que, justamente la calle en penumbras o bien iluminada, el espacio exterior común plasma una percepción de amplitud, un sitio que puede recorrerse, un lugar que es de todos quienes habitan en ese espacio del mundo.

De este modo, aunque en ciertos rasgos formales y el planteamiento maniqueo el cortometraje siga la corriente del cine comercial para la niñez, el espacio del mismo no podría haber aparecido en un filme de ese tipo en tanto se parece más a un sitio latinoamericano, que a un vecindario pulcro y desierto de las ciudades norteamericanas. Aún cuando no se enuncia desde la especificidad de un mapa o un nombre geográfico, el espacio de *La noche que se perdió la luna* constituye un elemento de diferenciación concebido dentro del ámbito comunitario de una ciudad o pueblo cubano.

La preponderancia del espacio o territorio fue una constante en los cinco cortometrajes analizados, lo cual los inserta en una tendencia por reconocer y enunciar los filmes desde los lugares propios, un rasgo fundamental en la constitución identitaria.

### **3.2.6. La herencia que nos conforma**

El papel de la herencia es relevante en la conformación de las identidades y éste se encontró enunciado en tres de los cortometrajes analizados: *Paulina y el cóndor*, *El jefe y el carpintero* e *¿Y el agua?*. Lo anterior operó a través de personajes mayores quienes, al tener una larga experiencia vital y relacionarse con los niños o adultos de los filmes, comunican, recuerdan o reafirman experiencias y valores culturales.

Transmitida a través del *otro*, la herencia me enraiza con una cultura a la cual pertenezco porque comparto con ella la tradición. En este marco, la presencia de los personajes viejos de los filmes resulta interesante al leerla desde el afán por construir identidades propias en una América Latina que, en tiempos de globalización, vive una americanización aplastante.

Una abuela en *Paulina y el cóndor*, el campesino don Pepe en *¿Y el agua?*, así como el sabio Sansín en *El jefe y el carpintero*, son presencias fundamental que recuerdan y validan las raíces de las culturas propias de una América Latina que, antes colonizada y

después sumergida en la globalización, se pierde en las culturas dominantes, a partir de lo cual se aleja de sus saberes propios.

El personaje de la abuela es secundario y aparece en tres ocasiones: al inicio, a poco más de la mitad y al final, es decir, en momentos relevantes. El principio del filme, tras ubicar el espacio latinoamericano y, dentro de éste, el andino, desde una toma panorámica que paulatinamente se acerca, presenta a la protagonista con su familia en la parte exterior de su casa. La toma siguiente es un *two shot* que muestra a la abuela de perfil quien teje una honda, mientras Paulina la mira y se escucha a la voz en *off* decir: “Ya la abuela estaba muy viejita para pastorear.” Es así como se presenta el mundo de los pastores, actividad familiar que, según se explica, requiere del uso de dos objetos: el sombrero y la honda. Precisamente, como dice la voz: “la abuelita ya está tejiendo una k’orawa (honda) para Paulina”. El montaje hace suceder en la visualidad a una toma media de la mujer con su sombrero de pastora, quien luce preocupada mientras la voz enuncia “... pero el sombrero debe comprarse en Chukiago” (La Paz). Así, es la abuela el personaje que con sus manos forja un instrumento fundamental para seguir la tradición familiar de pastores.

Cuando Paulina regresa de Chukiago es la abuela quien, conocedora de las tradiciones, la mira desde una toma media y advierte el peligro que pasó inadvertido para padre y niña: “Ay Paulina, ¿quién te ha dado esa cocina? El Ekeko no es bueno para todos. Te van a llevar de aquí.”, dice.

En el desenlace de la película, la familia se encuentra en su casa, reunida nuevamente. La primera toma al interior de la casa, es de la abuela, quien sonríe mientras mira a la familia de papá, mamá, Paulina y hermanito, al tiempo que la niña cuenta la historia de su regreso: “Soñé que mi abuelita me estaba llamando y de ahí vine volando.”

Si bien la abuela se mantiene en un segundo plano, su presencia e importancia atraviesa el filme entero, es ella quien le fabrica la honda que hará continuar la tradición y, además, es fundamental para el inicio de la amistad de la niña con el cóndor, el animal simbólico en la cordillera andina cuya amistad salvadora logrará que Paulina no se aleje de su vida tradicional. También es ella quien advierte el peligro que acecha, al tiempo que, en el relato de la protagonista, fue la persona que la llamaba a regresar a su tierra, a continuar con sus raíces y, con ello, retomar su herencia, la cual debe continuar presente en la

conformación de su identidad, propia de ese espacio andino latinoamericano y alejada de la influencia citadina.

*El jefe y el carpintero* inicia cuando el segundo quiere cortar un árbol al tiempo que relata a Ángela que sus trabajos son para hacer un gran banco con motivo de la visita de Sansín, el gran sabio. Lo anterior ha sido indicado por el gobernador, a quien el carpintero llama “jefe”. Las visitas del sabio son un acontecimiento para el gobernador, quien, en la ocasión pasada, ordenó a todos los habitantes preparar los mejores platillos.

Sansín, el gran sabio, cena con el gobernador y, al finalizar, agradece amable y tranquilamente la deliciosa cena. El hombre, al contrario del gobernador, es un hombre viejo sencillo y gentil de cabellos canos y largos, ataviado sencillamente con escasas prendas. El gobernador se muestra insatisfecho, lo cual nota Sansín y pregunta la razón. El gobernador le habla de su insatisfacción por no haber alcanzado la gloria suficiente. Sansín interpela al hombre diciendo que él también está viejo... y está bien. El gobernador no se conforma: Sansín ya tiene la gloria con él en tanto es “el gran sabio”.

Posteriormente, los dos hombres recorren la isla y Sansín mira al gobernador tratar mal a su pueblo. Al final, en una pausa en la playa, le interpela: “¿Quién eres tú para tratarlos de esa manera?”, ante lo cual el gobernador alude a la investidura de su cargo. Entonces, Sansín le dice: “Un buen líder debe tratar con respeto a su gente.” Y añade un elemento crucial: “Toma como ejemplo a la naturaleza, ¿no es que la luna brilla igual para el gobernador, que para el carpintero?”.

Sin atender el sentido de las palabras que le han pronunciado, el hombre mira la luna y concibe una idea descabellada: tocarla, a partir de lo cual, piensa, será famoso. Naturalmente, bajo sus órdenes, todo el pueblo está obligado a contribuir a la realización de su desacabellada hazaña. Primero quiere construir una gran escalera. Para salvar a los árboles, el carpintero, en acuerdo con el resto de la comunidad, deciden proponerle apilar los muebles. Naturalmente, la torre no es tan alta como para alcanzar al satélite terrestre, por lo cual hay que deshacer las casas y cortar todos los árboles a fin de formar la pila. El hombre, al final, no logra su cometido pero arrasa con todo. El cortometraje culmina con la secuencia donde el gobernador come con las demás personas en la isla destruida. Sin embargo, hay esperanza, él ha aprendido su lección pues, tras apagar la vela que ilumina la

noche, voltea a la luna y dice: “Tú tienes razón, Sansín, la luna brilla igual para al Go,..., para el jefe, que para el carpintero.”.

De esta forma, si bien el viejo Sansín, el sabio, aparece sólo al inicio, es justamente su enseñanza la que pervive, incluso tras la destrucción, y evoca la importancia de tomar el ejemplo de la naturaleza: respetar y ser para los demás. En este caso, el viejo no es una persona de la comunidad, sino un hombre que se distingue de ella. Al parecer, tampoco ofrece un ejemplo de la tradición de esa isla en especial. Sin embargo, una mirada atenta a las palabras del sabio hacen que éstas se revelen como una parte de la sabiduría ancestral característica de las culturas latinoamericanas, en las cuales el vínculo y respeto por la naturaleza era parte constitutiva de su ser, de su identidad. A diferencia de la noción de los colonizadores, para quienes la naturaleza era salvaje y podía constituirse como un recurso, pero no como un igual, mucho menos como una deidad o maestra. Por ello, había que dominarla y utilizarla, pero no respetarla.

El sabio Sansín, entonces, es ese viejo que lleva la tradición ancestral de las culturas latinoamericanas a los oídos del afán individualista de gloria y riqueza personal, encarnado por el gobernador y su locura megalómana.

*¿Y el agua?* presenta al campesino don Pepe, personaje que aparece en los dos tiempos diegéticos del filme. En el *flash back* inicial, trabaja la tierra, con su yunta y su buey, en el otrora valle del pueblo. Tras una breve secuencia en la que irrumpen las ruidosas máquinas de construcción, se mira al campesino de perfil agacharse a tomar un puñado de tierra al que besa y después arroja mientras dice “Adiós, tierra. Nunca te voy a volver a ver.” Tras una secuencia de la inundación, la voz en *off* informa “...y mandaron a los campesinos a cultivar su tierra más arriba.”, mientras se mira en una panorámica a don Pepe subir las montañas, con su yunta a la espalda y seguido de su animal.

Es el mismo personaje quien abre el segmento del hoy, pues se le mira ya encanecido pero fiel a su trabajo con la tierra, sólo que ahora en la ladera, por lo cual exclama “Oy, aquí está muy duro.... Oooy, me acuerdo cuando la yunta de allá abajo se iba derecha”, aludiendo a la dificultad de sembrar un terreno en las laderas, condiciones actuales, y contrastándolas con el ayer.

Posteriormente, se le verá apurado pues mira al sol avanzado en el cenit, con lo cual se percata de que ya se le hizo tarde. En su trayecto, saludará amablemente a la maestra. Don Pepe aparecerá también en la secuencia principal en la plaza, donde se le mirará en una toma media de perfil, sobre el fondo de uno de los edificios tradicionales que circundan el sitio, con aire por delante, espacio desde donde se insertará la imagen de un convento, mientras llueve sobre él y se mira, con un efecto de tierra recortada, como el agua que cae en la superficie, se conduce hacia una cisterna bajo la construcción, donde se acumula y guarda. Mientras tanto, don Pepe explica: “Antes, en los conventos, el agua de lluvia se recuperaba en el aljibe. Y eso desde mucho antes.” con lo cual ayuda a proponer vías para reconstruir la viabilidad ecológica, mediante el aprovechamiento de los techos de las construcciones citadinas.

Presente en el ayer y en el hoy, don Pepe es parte de un pasado que pervive y, en el presente habla de lo que ocurrió ayer a quienes no estuvieron ahí pero conocen la tradición a través de su presencia, la cual sirve para enraizar la herencia y hacerla vigente en el hoy. La identidad de los niños vallesanos quienes aparecen en el filme y lo construyen, está marcada entonces por esa herencia que a través de don Pepe pervive en su hoy y les constituye una identidad colectiva hecha de cuanto ha ocurrido y ocurre en su lugar, en su espacio, lo cual llevan al discurso en este filme que vehicula, nuevamente, una voz particular de una población mexicana y, naturalmente, latinoamericana.

A través de la abuela de Paulina, el sabio Sansín y el campesino don Pepe, los niños de hoy pueden construir su identidad desde la pertenencia a una colectividad con una tradición específica propia. En ellos, lograrán reconocer el valor de los saberes adquiridos desde generaciones atrás y la importancia de la preservación de los mismos pues los personajes son los vehículos de esas raíces que, a pesar de todo, siguen siendo la base para el ser latinoamericano, en todas sus vertientes, multiculturalidades y mestizajes posibles.

Los cortometrajes abordados coinciden en el interés por pensar y plantear un mundo desde la perspectiva propia que marcha a contracorriente de la visión comercial hegemónica. Si bien los estudios decoloniales postulan la necesidad de que Latinoamérica se repiense a sí

misma desde parámetros propios, a través de lo cual es posible construir una identidad cultural de la región, ello parece tener eco en los cortometrajes.

A través de formas inventadas, búsquedas diferentes a la emulación de lo real plasmada en el 3d, e incluso mediante el uso de esta tecnología, los trabajos filmicos enuncian preocupaciones propias latinoamericanas. En ellos, salvo *Una niña con cabellos de Brasil*, aún cuando los temas principales no es la identidad, se traslucen preocupaciones por enunciarse desde los propio y diferenciarse del otro a quien, en varios casos, invitan a formar parte de una de sus identidades colectivas a través de unirse, por ejemplo, en el interés por el respeto al prójimo y a la Naturaleza o el rechazo a un progreso y desarrollo que sólo conlleva pérdidas devastadoras.

#### **4. Identidad latinoamericana en largometrajes de la región**

El último capítulo de la investigación se dedica a desentrañar, a través del análisis fílmico, lo que en torno a la identidad latinoamericana se presenta en ellos, y que tiene como base lo expuesto sobre la región en el primer capítulo.

Mientras que los primeros apartados se dedican a plasmar las sinopsis de los tres largometrajes, las secuencias analizadas toma por toma en los mismos, así como algunos datos sobre su producción o estructura narrativa; los posteriores se dedican a revisar los elementos identitarios latinoamericanos que se desentrañaron a partir de los análisis.

##### **4.1. Las películas**

De acuerdo con lo que se expuso en el capítulo 2, el corpus contempló tres filmes latinoamericanos: uno brasileño, otro uruguayo y un tercero coproducción cubana-venezolana-española. En el último caso, si bien la película cuenta con apoyo hispano, decidí incluirla en el corpus por haber sido una idea originada y producida en Cuba que, sin embargo, acudió a financiamiento externo para llegar a término, hecho que da noticia sobre una posibilidad del cine latinoamericano para concretar la realización íntegra de las películas en el actual entorno globalizado.

##### **4.1.1. *El grillo feliz (O grilo feliz - Walbercy Ribas. Brasil, 2001. 80')*<sup>5</sup>**

La película cuenta la historia de Grillo Feliz, un insecto que vive en el bosque y hace música con una minúscula guitarra, la cual alegra su vida y la de los demás, por ejemplo, de sus amigos Rafael Langosta, Eugenio, Morenita, Cien Patitas, Caracolito y la mariposa Juliana, así como la de otros insectos que viven en el pueblo. Sin embargo, la tranquilidad y felicidad de la comunidad es interrumpida por la llegada del Rey Malandro, un lagarto que, acompañado de un ejército de sapos y un insecto llamado Bufoncillo, cambiará la vida del lugar al prohibir la música, deforestar y ansiar poseer la estrella más grande del firmamento, Estrella Linda, con la cual los insectos, en especial Grillo y sus amigos, tienen una relación muy importante. Para lograr su cometido, el Rey no tendrá reparo en pasar por encima de los derechos de los habitantes del bosque, a quienes llegará a catear las casas, quemar la aldea e incluso hacerles prisioneros. Sin embargo, la música y felicidad de

---

<sup>5</sup> Accedí a la película en la versión doblada al español.

Grillo, así como la solidaridad, organización e inteligencia del grupo, lograrán derrotar a Malandro y su ejército, así como recuperar los bienes naturales comunes y lograr que Estrella Linda brille para todos.

*El grillo feliz* es una animación convencional en 2D en la que se distinguen algunos rasgos narrativos. La película comienza con la secuencia de la llegada de los sapos con antorchas, en medio de la noche, la cual corresponde a la ruptura de un equilibrio que se plantea posteriormente. Por otro lado, el uso del fuera de cuadro es casi constante a partir de la sonoridad, plano en el cual pueden obtenerse informaciones originadas desde fuera del mismo. Igualmente, existen secuencias paralelas, como las de la resolución del filme, cuando los amigos se han separado en el castillo de Malandro y se pone en escena alternadamente lo que ocurre a cada grupo hasta que, finalmente, todos se reúnen. Por último, en un *flash back* en la forma de un recuerdo de Grillo, la película incluye una puesta en cuadro del pasado que es, al mismo tiempo, una imagen mental. Pareciera ser que el filme exige al espectador un mayor atención para lograr la comprensión del mismo pues se le pide atender aspectos tanto fuera como dentro del cuadro, así como sucesos que ocurren en otras temporalidades o en momentos paralelos. En este sentido, la propuesta pareciera reconocer en el niño o la niña espectadores una capacidad amplia para comprender los discursos audiovisuales.

#### **4.1.2. *Anina* (Alejandro Soderguit. Uruguay-Colombia, 2013. 80')**

El filme relata la historia de Anina Yatay Salas, una niña de diez años muy especial por ser portadora de un nombre triplemente palíndromo o capicúa, el cual da gran orgullo a su padre. Sin embargo, a ella le hace oscilar entre ese sentimiento y otros no tan bellos, pues debe soportar la incomprensión y hasta las burlas de sus compañeros. El mundo de Anina transcurre entre su vida familiar, la escuela y los trayectos en autobús hacia ésta, o a pie por su barrio. Desde el inicio del filme, el espectador conoce el rompimiento del equilibrio de la historia: se ha metido en un “lío de novela” pues, en medio del recreo, ha tenido un altercado a golpes con una compañera que detesta y a la cual llama “la Elefanta”. Como consecuencia, la directora de la primaria pone una consecuencia a las niñas, la cual tendrá a la protagonista en vilo durante el filme, al tiempo que le dará tiempo para conocer a “la Elefanta” y pensar que la persona detestable que veía en su compañera, tal vez reside en ella misma.

En el boletín de prensa, se plantea que se trata de “una película que habla sobre el valor de la amistad” (Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.lbv.co/velvet\\_voice/antorcha/anina/com007\\_datos\\_conversatorio.html](http://www.lbv.co/velvet_voice/antorcha/anina/com007_datos_conversatorio.html)), aunque también se toca de manera importante el asunto de la educación de los niños, tanto dentro como fuera de la escuela.

Se trata del segundo cortometraje uruguayo de animación, el primero de los cuales fue *Selkirk, el verdadero Robinson Crusoe* (Walter Tournier, 2012). Es una adaptación de la novela homónima para niños escrita por Sergio López Suárez e ilustrada por Alejandro Sodergruit, quien posteriormente dirigió la película.

López Suárez, quien fuera también coguionista del filme, fue maestro de primaria y en la novela plasma la historia de una de sus alumnas, “quien llevaba el mismo nombre y tenía la misma personalidad fuerte de Anina” (Boletín de prensa. Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.lbv.co/velvet\\_voice/antorcha/anina/com007\\_datos\\_conversatorio.html](http://www.lbv.co/velvet_voice/antorcha/anina/com007_datos_conversatorio.html))

La película no rompe el orden aristotélico tradicional en el cine para la niñez, mismo que implica inicio, rompimiento del equilibrio, desarrollo y cierre, más sí realiza un planteamiento más complejo en relación con la presencia de una estructura que implica isocronías en tres temporalidades: presente, tiempo anterior a través de *flash backs* y un tiempo mental onírico, con ensoñaciones y una dimensión perceptiva recurrente.

Desde el planteamiento, se traslucen varios temas de identidad, asunto que atañe a esta investigación. Por un lado, la formación del ser de la niña marcada de forma importante por su nombre capicúa. En ese sentido, lo que la forma a ella misma depende también de la interacción con los otros quienes son afines, como su padre, o con quienes no están de acuerdo en la “belleza” del nombre, como ocurre con Yisel, “la Elefanta”. Todo lo anterior, acontece en el espacio específico de un Montevideo que evoca más a la Ciudad de un pasado reciente, que al presente, y el cual se constituye como un espacio que tal vez llega a ser casi un personaje mismo, dador de identidad a quienes le recorren y habitan. Por último, es interesante el juego que implica la consecuencia al altercado a golpes entre las niñas: ponerse en el lugar del otro.

#### **4.1.3. *Meñique* (Ernesto Padrón. Cuba, España, Venezuela, 2014. 80')<sup>6</sup>**

*Meñique* es una adaptación del cuento *Poucinet (Pulgarcito)*, del francés Edouard Laboulaye. Cuenta la historia de Meñique, un campesino pobre que logra, gracias a su tezón, curiosidad, valentía e inteligencia y tras varios obstáculos, entre los que se cuentan los interpuestos por sus propios hermanos, superar su condición marginal y convertirse en el esposo de la princesa de su comarca y en el rey de la misma.<sup>7</sup> La película ocupa un lugar importante en la cinematografía del país pues se trata del primer largometraje cubano de animación en 3D.

#### **4.2. Pluralidad estética y discursiva. De la autoafirmación identitaria al discurso plural posmoderno/globalizador**

Cada uno de los tres largometrajes abordados presentó una estética particular y diferente a las del resto del corpus, lo cual habla de la pluralidad formal que puede encontrarse en el cine latinoamericano para la niñez, misma que no se presenta de igual manera en la cinematografía hegemónica estadounidense para el sector.

*Anina* y *Meñique* comparten el hecho de ser adaptaciones literarias y, aunque las obras de las que abrevan son muy diferentes, la relación con ese otro arte es significativo. Por su parte, si bien *El grillo feliz* no proviene de cuento o novela alguna, sí presenta en la diégesis el interés tanto por el género de la poesía, como por la música. De esta manera, parece relevante encontrar en las tres películas el interés por establecer diálogos artísticos y no sólo centrarse en el cinematográfico.

Además, llama la atención en *Meñique* la manera en la cual incluye discursos provenientes de otras latitudes (la estética de alguna película europea o la adaptación de un cuento de ese continente), así como formas que han sido entronizadas por otras cinematografías (el 3D característico de las películas estadounidenses para niños).

En el renglón identitario, estas diálogos con elementos provenientes de diversos espacios geográficos o con otros ámbitos artísticos, apuntan a la interrelación inherente a la

---

<sup>6</sup> Como coproducción entre Cuba, Venezuela y España, la película cuenta con versiones en español cubano, gallego, castellano español e inglés. Es importante aclarar que la versión de la película a la que se tuvo acceso fue la del español castellano.

<sup>7</sup> La sinopsis aquí plasmada es muy breve en razón de que en el apartado 4.2.3., donde trabajo la relación entre la película y el cuento, es donde se desarrolla más ampliamente la historia.

época globalizada y, con ella, a la conformación de la pluralidad discursiva característica de la era posmoderna.

#### **4.2.1. La poesía como vía de expresión de la protesta**

Cuando en *El grillo feliz* los habitantes del bosque se han percatado de la terrible amenaza que las fuerzas del Rey Malandro significan, los amigos de Grillo cantan y bailan con éste en la aldea, más cuando la música llega a oídos de Malandro, éste se muestra molesto. El Rey envía entonces a su sirviente, el insecto Bufoncillo, a prohibir el canto. Ante ello, mientras todos se entristecen, Grillo declama desolado:

¿Prohibido cantar?

Si estoy vivo es porque canto.

La música me hace soñar!

Esa orden es de espanto.

Yo vivo libremente.

Amo al mundo con respeto.

Yo comparto con la gente.

Y con nadie me entrometo.

Ese rey no vale nada.

Quiere acabar con el canto y mutilar a la flor.

Usa un ridículo manto y una corona de impostor.

En este orden, los versos de Grillo sirven tanto para expresar la tristeza de su alma, como para externar la protesta ante un poder que considera inútil y devaluado, en tanto mutila los valores que el personaje protagónico enarbola: la música, la vida, la libertad y el respeto.

Con el poema, se entrelazan en esta secuencia tanto el género literario como el musical, el cual atraviesa el filme pues, como se verá más adelante (En “4.3.3.1. La naturaleza de la que somos parte”), la propia identidad de Grillo está marcada por su relación con la música, misma que lo vincula de manera importante con la naturaleza y el cosmos. Así, la presencia

de la poesía en este filme y, por tanto, el diálogo que entre este arte y el cinematográfico se establece, ha servido para condensar la tristeza, desesperación y rabia ante un poder injusto que prohíbe la expresión misma, es decir, para establecer, enarbolar y defender valores identitarios.

#### **4.2.2. Literatura y cine: hermanos en la creación artística**

Al provenir de una novela, *Anina* presenta una relación interesante con el mundo literario, sobre todo a través de una estética que no opta por la dimensión “realista” de la tercera dimensión, sino por las dos dimensiones de los dibujos de la literatura para la niñez. Al respecto, dice el director del filme, Alejandro Soderguit:

A nosotros nos gusta mucho la ilustración literaria y el papel, y queríamos que en 'Anina' hubiera textura, trazos. En 'Anina' todo está en foco, como en las páginas de un libro. Y los recursos que usamos para generar profundidad no son fotográficos, sino pictóricos: el dibujo que está más lejos pierde detalles, se simplifica, se reduce la paleta de colores. (En “Uruguay apuesta por animación rumbo a los Oscar”, 21 de octubre de 2013. En [http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm\\_hp\\_ref=style&ir=style](http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm_hp_ref=style&ir=style))

Así, el filme parece evocar más un libro para niños, dibujado en papel, lo cual proviene de la experiencia misma del director como ilustrador literario. Al mismo tiempo, esta forma da a la película una personalidad propia, lejana a los cánones dominantes del cine estadounidense para el sector, al tiempo que invita al niño o niña espectador a compartir un discurso cinematográfico que se exhiba a sí mismo hermanado con este arte.

Además, la relación con la literatura se reafirma en la diégesis misma pues la película inicia cuando Anina declara estar metida en un lío “de novela”, lo cual claramente hace referencia al mundo de los libros. Y, hermanado con la literatura, el cine también cuenta historias, una de las cuales la película pone en cuadro al abordar el origen de la relación amorosa entre los padres de la protagonista, es decir, el origen mismo de la niña.

Lo anterior ocurre en un *flash back* que sucede a una escena donde María Salas, la madre la niña, se encuentra sentada en la cama de Anina, en la recámara de ésta, antes de que ella duerma. El *full shot* de una sala de cine por detrás de las butacas, deja ver al fondo la pantalla, a la cual se realiza un *zoom in*. Aparece después en *medium shot* una María joven, sentada en una butaca. En la fila trasera, se encuentra Sergio Yatay, el futuro padre de la niña, a quien se ve en *medium shot* cuando la cámara hace un paneo izquierdo.

Nuevamente, el cuadro muestra un *full shot* de la sala con la pantalla al fondo, en ella se ha visto a una pareja que se encuentra, se abraza y se besa. Posteriormente, una vez que ha terminado el filme que se proyectaba en la sala, con el pretexto de una pañoleta de María que se ha caído al asiento, Sergio aborda a la mujer aludiendo con sus palabras al diálogo de los personajes que han visto en esa sala de cine.

El cuadro final de la secuencia es un *two shot* en plano americano con el fondo de la pantalla en blanco al que la cámara realiza un *zoom back* hasta cuando ambos están al fondo, al tiempo que la pantalla misma se deforma para crear un corazón. La naturaleza del espacio es la oscuridad, la cual permite la aparición de la magia de las historias reflejadas en ese lienzo blanco donde se ha proyectado el filme.

Los elementos aquí aludidos muestran el vínculo y diálogo que se establecen en este largometraje uruguayo entre el cine y la literatura, ambos pertenecientes al mundo de la creación artística, que es el escenario donde se produce *Anina*. En realidad, si el lío que atraviesa el filme es “de novela”, el origen de la protagonista dentro de la diégesis es “de película”, todo lo cual indica que Anina es, en realidad, una niña de historias que, literarias o cinematográficas, son hermanas en el mundo de la creación artística.

#### **4.2.3. El cuento francés que se convirtió en una película cubana-global**

La elección de la historia francesa adaptada en la película cubana *Meñique*, conlleva, sin embargo, un elemento cultural nacional en tanto se trata de un cuento con tradición en el país latinoamericano. En julio de 1889, había aparecido una adaptación del original francés en el primer número de la revista cubana “La Edad de Oro”, escrita por José Martí. En una revisión sobre la versión martiana, Alejandro Moreno Herrera comenta:

(...) entre personajes, hechos y elementos fantásticos ‘...hay alusiones y simbolismo de reivindicación social...’ (...), como apunta Herminio Almendros, o ‘...denuncia del poder monárquico...’ como indica José Ismael Gutiérrez, a la vez que ‘...elogio de la curiosidad y de la sabiduría, de lo pequeño y lo modesto como virtudes del individuo...’ (...), con ‘...una intención envuelta en la fabula alegre: la buena fortuna que acompaña al que es inteligente, sabio en la vida...’ (...), como nos dice Fryda Schultz de Mantovani. Faltaría agregar que hay también en Meñique una exposición de tipos humanos con retratos físicos y morales que devienen en arquetipos ejemplarizantes de que lo que se logra en la vida depende en gran medida de la actitud del hombre. (2013)

En el mismo texto, el autor anota la significación que para Martí tuvo el adaptar al autor francés, en la medida en la cual se trataba de un periodista y pedagogo liberal quien escribiera, entre otros textos, el prólogo de *Reformas de las islas de Cuba y Puerto Rico*, de Porfirio Valiente Cuevas, Cónsul en París de la República de Cuba en armas, quien peleaba por la independencia de las colonias de la corona española. Dice Moreno Herrera (2013): “En el mencionado prólogo Laboulaye se manifiesta de forma clara contra el gobierno colonial español, señala el terrible sistema de opresión y explotación implantado por la metrópoli y da pleno apoyo a las demandas de los criollos.” Así, adaptar al *Poucinet* implicaba poner al alcance de los niños cubanos la obra de un autor con inclinación anticolonialista.

A partir de entonces, la presencia del relato en la cultura de la isla creció al punto en que, para Ernesto Padrón, director de *Meñique*, hoy en día éste es “un cuento de cabecera para todas las generaciones de cubanos” (En “El Meñique de Ernesto Padrón” en <http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/28320-el-menique-de-ernesto-padron-%20trailer-y-videos>). Padrón quien, dicho sea de paso, es hermano de Juan Pablo Padrón (director de la icónica *Vampiros en la Habana*), era fanático del cuento desde niño y lo había adaptado ya en el formato de comic cuando dirigía la revista para niños *Zunzún*, tarea que terminó en 1998. Para él, la historia se vincula fuertemente con los niños:

Lo que te llama la atención del cuento es que es la victoria de un pequeño campesino que por su tenacidad, por su curiosidad y por apropiarse de unos objetos mágicos, gracias a esa curiosidad, pues logra vencer los obstáculos que tiene. Y eso le atrae mucho a un niño porque te ves un poco reflejado en el tamaño que tiene el personaje. (Entrevista a Ernesto Padrón en “ ‘Meñique’, primera película cubana animada en 3D” en <https://www.youtube.com/watch?v=1Zk9zBZnK7M>”).

*Poucinet*, el cuento de Leboulaye en la traducción de Martí, cuenta la historia de un campesino pobre y diminuto quien vive con su padre y dos hermanos en un lugar donde reina la miseria material. Lejos de ahí, en el palacio del Reino, ha crecido un árbol mágico que le ha tapado la luz; al intentar cortarlo, lo único que se logra es hacerlo más robusto y frondoso. Además, aunque en la comarca brota agua de todas partes, el palacio, construido en lo alto de una roca, carece del líquido. La situación orilla al rey a prometer una

recompensa a quien logre cortar el árbol y cavar un pozo, consistente en la mitad del reino y la mano de la princesa; sin embargo, a quien falle en el intento, se le cortarán las orejas. Meñique y sus hermanos se despiden con dolor de su padre y su terruño para ir al palacio no a probar fortuna, sino a conseguir, entre la afluencia de gente atraída por la recompensa, algún trabajo que les permita superar la miseria.

En el camino, Meñique, quien era tan pequeño como la bota de su padre, pero muy inteligente y curioso, escucha primero hachazos, luego el ruido de un pico y, al final, el de agua corriente, sonidos que para sus hermanos resultan comunes, por lo cual no ponen atención en ellos. Sin embargo, Meñique tiene una actitud diferente y se aleja por momentos de sus hermanos, a partir de lo cual logra hacerse de tres objetos mágicos: un hacha, un pico y una nuez de agua, con los cuáles logra cortar el árbol, primero, y luego cavar el pozo y hacer brotar agua de éste, después.

El rey cumple la primera parte del trato, es decir, la recompensa en monedas y la mitad del reino; no así la segunda, pues la joven no desea casarse con Meñique. Para lograr concretar la boda, el protagonista hace gala de su inteligencia a fin de cumplir la nueva petición del rey: llevar como criado de su hija al gigante que habita por esos lugares; y el requerimiento de la muchacha: responderle tres acertijos y entablar con ella un duelo de mentiras y exageraciones en el que el protagonista hace gala de su profusa imaginación. Al final, Meñique logra convertirse en Marqués, casarse con la princesa y gobernar el reino durante décadas, labor en la que, como escribe Martí:

(...) dicen que mandó tan bien que sus vasallos nunca quisieron más rey que Meñique, que no tenía gusto sino cuando veía a su pueblo contento, y no les quitaba a los pobres el dinero de su trabajo para dárselo, como otros reyes, a sus amigos holgazanes, o a los matachines que lo defienden de los reyes vecinos. Cuentan de veras que no hubo rey tan bueno como Meñique. (Versión original del escritor en *La Edad de Oro*, En <http://laedaddeorodejosemarti.com/menique.htm>)

En este párrafo, el penúltimo del cuento en la versión de Martí, quien ya había hecho anotaciones sobre la tozudez y falta de buen gobierno del rey, el escritor no realiza una traducción directa del francés, sino que redacta el segmento para poner la atención sobre el sentido de un mandato legítimo, el cual debía contemplar el bien del pueblo.

Por su parte, el filme de Padrón conserva al personaje Meñique, así como la presencia de los objetos mágicos, pero contiene modificaciones de las que dos son importantes pues varían el sentido de la obra general. Por un lado, el co-protagonismo de una ladrona-

princesa (Ver “4.3.1.3. La princesa cubana”) , así como y la modificación del sexo del tercer objeto mágico que encuentra Meñique, el agua de un río, el cual en el cuento francés es masculino pero en el filme se convierte en la señora Arroyo (Ver “4.3.3.5. Naturaleza, arte y técnica”) Por otro lado, el segundo cambio es la presencia de maldad en personajes tales como uno de los hermanos de Meñique, o de otros que no aparecían en la versión literaria, caso de la bruja (tía de la princesa) y el hijo de ésta.

La presencia de “malos” hace que el mundo en el filme se polarice, lo cual le coloca más en la línea del cine norteamericano hegemónico, que del cine latinoamericano al estilo *Anina*. Si en la versión de Martí el protagonista era bueno, sagaz, inteligente y valiente, los atributos negativos a los que en la película se contraponen, dan un tinte diferente que le coloca en un mundo de “buenos y malos” absolutos e impide una mirada más crítica de las situaciones que se plantean, al tiempo que obstaculizan el conocimiento claro de la naturaleza humana.

Además de estas dos modificaciones que inciden el sentido de la historia, existe en la película un tercer rubro de diferencias que podría tener diversas lecturas. En la secuencia de créditos, cuyo motivo es el trayecto de Pedro, el hermano de Meñique, desde la ciudad y de vuelta con sus hermanos (quienes habían permanecido en su terruño), la ocasión permite mirar diferentes lugares del sitio: un bosque frondoso con cascadas y un lago de donde emerge una especie de dragón nadador; un sendero donde Pedro cruza con otros viajeros quienes son, nada más ni nada menos que el Quijote y Sancho Panza; o lugares áridos con ruinas por cuyo cielo vuela un dragón al tiempo que lanza fuego por la boca.

Cuando el filme avanza, se mirará a otro personaje, la princesa, quien se encontrará en su habitación y se mira en un espejo: el de su tocador. La joven se sienta ante su reflejo y, desde una *medium shot* esquinada frontal, la cámara la rodea para contemplar también el espejo más, posteriormente, el *medium shot* en el cristal es nublado por un flashazo blanco, el cual da paso a un mundo en dos dimensiones, el único segmento de esa técnica en la película, el cual dura mientras lo hace una canción que entona la joven. La letra versa sobre el día en que llegue “su otra mitad” soñada, es decir, su pareja. Las imágenes son planas y parecieran estar hechas a base de papel con impresiones de fantasía, en el cual se recortan un dragón, un príncipe sobre un corcel, la princesa y la ladrona, así como casas.

Por lo demás, uno de los objetos mágicos que encuentra Meñique, el Pico, llevará el nombre de Picoretto que, ineludiblemente, recuerda al artista italiano Tintoretto, relación que se vuelve más clara cuando se piensa al pico no como una simple herramienta, sino como un artista, lo que será claro cuando esculpa la fuente en el reino.

Los elementos antes anotados: dragones, el Quijote y Sancho Panza, Picoretto o la princesa con su príncipe en corcel hablan de un mundo más europeo que latinoamericano. Por otro lado, el segmento en dos dimensiones pareciera evocar ciertos aspectos visuales y temáticos de filmes rusos para niños como el dibujado en el cortometraje *Dos princesas* (María Stepanova, Rusia, 2009), o ciertos segmentos del filme *Príncipes y princesas* (Michel Ocelot, Francia, 2000).

La presencia de los rasgos que hablan de Europa, ya sea desde la forma o el fondo, pudieran tener dos lecturas. Por un lado, pudieran subrayar el origen del relato de Leboulaye y así reconocerlo. Por otro, atendiendo también a la coproducción con España, podrían ser también testigos de la conciencia del mundo globalizado en el renglón económico pero también en el aspecto cultural, así como del acto de asumir la herencia cultural del viejo continente en la identidad de la isla.

Por otro lado, un elemento sobresaliente es la utilización de una técnica novedosa en la isla, pues la elección por el 3d implicó un cambio para la cinematografía del país, lo cual no resulta menor. De inicio, la producción implicó la capacitación del equipo que trabajó en él:

(...) En el 2008 empezamos prácticamente de cero a hacer el proyecto. Y los retos fueron muchos porque es la primera película que se hace en animación 3D. No había muchos especialistas. Sobre todo animadores. Hay muy buenos animadores en 2D pero no tenían la experiencia en 3D. Entonces la película fue, además de un filme, una gran escuela de preparación, de formación de esta especialidad. (Ernesto Padrón en “ERNESTO PADRÓN PRESENTA SU PELÍCULA ‘MEÑIQUE’ EN ECUADOR” en <https://www.youtube.com/watch?v=JJQLbp2TgDo>)

La manufactura significó la inserción en una plataforma que es la usual para el cine norteamericano *main stream* para niños, pero no en las posibilidades y realidades de la isla. La visualidad está marcada por una forma que no es la tradicional en Cuba, donde la animación en 2D o en *stop motion* es más común. A esta diferencia, abona también el hecho de que los movimientos dentro del cuadro y los propios de la “cámara” adoptan un ritmo más rápido, menos pausado, en movimiento casi continuo.

Por lo demás, establecer ese diálogo con el cine estadounidense para el sector, implicó que el filme fuera comparado, al menos formalmente, con éste:

(...) y hay, por ejemplo, un crítico español que en el estreno de *Meñique* en España dijo: ‘Yo fui al cine y, de pronto, dije, bueno, esto no es la máxima calidad de la Pixar o Dreamworks pero hubo un momento que la historia me atrapó y me olvidé que era una película hecha con tecnología, etc. y (a) los niños que estaban en la sala tampoco les importó los niveles de calidad tecnológico. Aunque debemos aspirar a tener un nivel de puesta en escena muy bueno. (...) lo hablo porque como este crítico hizo la comparación y no es válida la comparación en el sentido que no son la misma cantidad de recursos, de dinero invertido en la película de tecnología. Pero tenemos que competir con historias, con ideas, con valores, transmitir nuestros valores. (Entrevista a Ernesto Padrón en “ ‘Meñique’, primera película cubana animada en 3D” en <https://www.youtube.com/watch?v=1Zk9zBZnK7M>”).

En este sentido, utilizar la técnica en el largometraje significó expresar la necesidad de que en América Latina se busque competir en desarrollo tecnológico, aunque desde las temáticas y preocupaciones de la región. Y la manera que Padrón encontró para tal efecto fue formar una “escuela” de la nueva técnica en el estudio de animación, lo cual es relevante pues desde la enseñanza buscó modificar la situación de desconocimiento técnico.

Por todo lo anterior, la opción por la técnica 3d, así como los elementos diegéticos anotados del co-protagonismo, el mundo polarizado y la evocación europea que modifican sensiblemente la historia respecto a la traducción de Martí, convierten al filme en una obra que habla también desde otro lugar, otro tiempo, otra realidad.

*Meñique* no es una fábula edificante por sí misma, sino una historia que reconoce su pertenencia latinoamericana en la reivindicación femenina que supone la inserción de una co-protagonista mujer, así como en la presencia femenina del elemento agua como naturaleza. Por otro lado, el filme asumiría también dos influencias extranjeras, la del cine para niños dominante estadounidense, con toda su tradición tecnológica con la cual intenta entablar un diálogo que también existe a partir de la emulación de las historias simplificadas en un mundo de buenos y malos; así como la vinculación con una Europa que hereda valores culturales y que, hoy día, presenta un cine para niños diferente al hegemónico estadounidense.

Así, desde su vinculación con la literatura francesa a partir de un cuento que reconoce casi como cubano, y a partir de su relación con discursos cinematográficos estadounidenses y europeos, *Meñique* se presenta como una película cubana y latinoamericana pero desde una forma actual globalizada y posmoderna que, al tiempo que

enarbola su identidad particular, implica un conocimiento y relación con otras voces y formas expresivas.

### **4.3. La mirada latinoamericana en la condición pluricultural**

Aquí expongo la manera en la cual los tres largometrajes abordaron ciertos temas comunes que tienen que ver con temas relativos a concepciones propias de América Latina, que son las conceptualizaciones de la mujer, la naturaleza y el principio de comunidad; así como la evocación en las diégesis de los filmes de las dictaduras como procesos históricos que marcaron el presente de la región.

#### **4.3.1. La mujer revalorada**

Los siguientes textos son producto del análisis de *El grillo feliz* y *Meñique*, filmes que mostraron un planteamiento en torno a la mirada hacia la mujer, uno de los conceptos abordados por la teoría decolonial.

##### **4.3.1.1. Del reconocimiento de la desvalorización a la revaloración**

En torno a la mirada “revalorizante” de la mujer-feminidad, plasmada en las tradiciones prehispánicas e indígenas, *Grillo feliz* expone una línea que podría considerarse planteada en este sentido. En momentos en los cuáles se informa sobre la interrelación de los elementos de la comunidad, y en varios de ellos se exhibe en el grupo de amigos una diferencia entre el sexo femenino y el masculino. Si bien juntos bailan e incluso pelean contra los sapos, es de llamar la atención que en ciertos momentos como la ofensiva con los batracios, la puesta en cuadro les separa y, mientras a los amigos Eugenio, Grillo y Rafael les muestra juntos y aguerridos, el *full shot* de las amigas Morenita y Juliana, les ve en medio del llanto tras haber recibido los escupitajos en sus cascos y haber caído.

Si bien el detalle comentado podría resultar insignificante, el tema vuelve a abordarse explícitamente en dos ocasiones. Cuando los amigos se encuentran con Tucán mágico en el pantano previo al bosque de los erizos, en una contrapicada se mira al ave en una rama, con un cielo ocre como fondo mientras informa a los niños que él no puede llegar a los erizos para lograr el rescate de Estrella Linda. En un *full shot* se muestra la barca en el pantano, con Eugenio, Grillo, Juliana, Cien Patitas, Caracolito y Morenita, quienes se sorprenden ante tal negativa, por lo cual Grillo pregunta la razón. Nuevamente, en

contrapicada, se mira a Tucán, quien les informa: "Porque si ellos me pinchan, yo pierdo la magia." En *medium shot* Morenita se asusta y dice: "Entonces yo no voy." En la toma siguiente, desde una contrapicada se mira a Cien Patitas, Caracolito y Juliana mientras se muerde las uñas. Cien Patitas dice con una cara de susto: "Yo tampoco. No quiero. Me dan miedo los erizos". Un *close up* muestra el ala de Tucán, mientras se escucha su voz fuera de cuadro que dice "Está bien. Las niñas se quedan acá. Es más seguro ¿no?". Cien Patitas, Juliana, Morenita y Caracolito se suben al ala. En plano americano de perfil se ven Grillo y Eugenio, quienes permanecen en la barquita, el primero pregunta "Y nosotros, ¿cómo nos vamos a defender?". Aunque Grillo muestra también preocupación, el tucán les explica que es con la música como pueden vencer a los erizos negros. Finalmente, los "niños" se marchan para recuperar a Estrella.

Así, explícitamente se ha hecho una diferencia entre niños y niñas que recuerda a la tradición que habla de la valentía de los primeros y la debilidad de las segundas, la cual coincide con los llantos de las niñas que se muestran a cuadro en la batalla, cuando les han derribado los escupitajos de los sapos: las niñas se han mostrado temerosas, asustadizas y débiles, en contraposición a los niños, quienes se supone deben ser valientes y, aunque en un primer momento flaquean, al final ellos enfrentan la situación, a diferencia de las niñas.

Igualmente, hacia el final de la película, cuando las "niñas" han logrado hacer que "funcione" el mecanismo volador de la casa de Emilio, la cámara les mira dentro de la misma y, en un *full shot*, detrás de la máquina, en primer plano, Morenita y Grillo "chocan" las palmas al tiempo que el protagonista dice: "Las niñas son muy valientes". El reconocimiento de Grillo remarca la actitud de "valentía" de las amigas, de la cual habían "carecido" cuando se trataba de buscar a Estrella Linda con los erizos. Sin embargo, ellas salvan a los amigos, con lo cual se muestra una especie de "superación" de las "niñas", al adoptar la actitud que se esperaba de los "niños", pero no de ellas.

Así, la comunidad está constituida en parte por los niños y niñas, cada uno con características definitorias del género aunque las "niñas" pueden "superarse" y, ante la necesidad, adquirir habilidades y valores que hasta entonces sólo correspondían a los "niños". Lo anterior parece ser un intento de revalorización de la mujer, aunque realizada desde una mirada que, en principio, les ha minimizado. Por ello, pareciera ser que la

película exhibe cierta relación con la postura decolonial, aunque desde una perspectiva aún incompleta.

#### **4.3.1.2. La revaloración consumada**

En *Anina* ocurre lo opuesto a *El grillo feliz*. La figura femenina es planteada en la película mayormente a través del personaje principal, una niña que sobresale del grupo en el que se asienta, por ejemplo, del primer colectivo donde se le mira: el de personas quienes esperan el autobús. En esa ocasión, si las demás personas están ataviadas con colores en tonalidades ocre, ella tiene mayor luminosidad en su vestimenta y, sobre todo, en su característico cabello rojo que no cae hacia sus hombros de manera automática, sino que se acomoda en un peinado con movimiento hacia los lados.

Su presencia se nota, no de manera negativa, sino que aparece como una figura fuerte. Anina se distingue del resto de las personas del filme, lo cual ocurre por su identidad particular que está marcada, de forma importante, por el nombre que la voz *off* que a continuación se insertará, hace conocer. Cuando arriba el autobús, se coloca entre la lente y la parada, la cámara hace un *zoom in* a la ventanilla para ubicar a la niña, en *close up*, al tiempo que se escucha la voz *off* que rompe con el sonido de la lluvia: "Me llamo Anina Yatay Salas. Tengo diez años y estoy metida en un lío de novela." Al término de sus palabras, irrumpe el sonido del motor del camión. Tal voz *off* de la protagonista es la que informa un asunto fundamental: el equilibrio roto del relato.

Al poner atención sobre la dimensión cognitiva del filme en su aspecto más simplificado, es decir, aquél que se obtiene a partir del aspecto formal, si bien es posible decir que la focalización física de la película correspondería a cero, en tanto la información que la instancia narrativa presenta es superior a la de cualquier personaje en la película, en muchos momentos la representación de la interioridad de Anina hace que el espectador acceda a su punto de vista, lo cual la convierte en el personaje cuya perspectiva domina el relato.

Desde el inicio, a través del procedimiento directo de la voz en *off*, es posible percibir el conflicto de Anina y la afirmación de su identidad a partir de su nombre. Ser una niña con el triple palíndromo le hace diferente a los demás. Su padre le regala una frase palíndroma incomprensible en su sexto cumpleaños, obsequio que reafirma su ser a través

de su característica “de ida y vuelta”. Y eso que en su familia le hace especial, marca una diferencia entre ella y los otros, quienes no siempre celebran la particularidad. Por ejemplo, cuando en la fiesta de cumpleaños de Anina, Jonathan, su compañero de escuela y niño preferido, observa el letrero-regalo de su padre que dice “Dábale arroz a la zorra el abad.” Anina comenta al niño que colocará el letrero en su habitación a fin de que éste le acompañe en sus sueños de ida, los que imagina “antes de dormir”, y vuelta, aquellos que recuerda al despertar, ante lo cual Jonathan esboza un gesto de incompreensión y dice “Vos estás medio loca. ¿No?”.

A lo largo de la película, la niña que ya se distinguía agradablemente de entre los demás (físicamente y a través de su nombre), aquel al cual la focalización privilegia al poner en cuadro su percepción en múltiples ocasiones, será el personaje del que se mire un crecimiento interior fundamental, el más importante de la película: entender que los otros pueden llegar a ser los nuestros, así como comprender que nosotros podemos llegar a ser atroces.

Por todo lo anterior, es posible decir que en la película nunca se muestra una visión desvalorizada de la mujer, sino por el contrario, se muestra a una niña hermosa, fuerte, valiente, inteligente y divertida quien además, a lo largo del filme, crece intelectual y emocionalmente. Por ello, sería posible decir que una concepción propia de América Latina, la revalorización de la mujer, está presente en el filme de manera consumada.

#### **4.3.1.3. La princesa cubana**

Meñique no comienza, como el cuento *Poucinet*, con la presentación del protagonista, su padre y hermanos, asunto que es relegado en aras de presentar al reino de Guanacabo y a un personaje que disputa con Meñique la calidad de principal: la ladrona quien, como Robin Hood, roba a ricos para repartir a los pobres, labor en la que actúa sola y de la que sale avante gracias a su destreza física e inteligencia, a pesar de que la guardia real la acecha sin misericordia. La ladrona complementa al personaje femenino dual al ser, también, la princesa, lo cual tiene implicaciones importantes pues roba a su propio padre, critica su avaricia y lo denuncia, hacia el final de la película, ante la gente del reino.

En sus dos vertientes, la ladrona-princesa es presentada como un personaje inteligente, de buen humor, fuerte, bella y sagaz. Es ella quien abre el filme y, con Meñique, lo cierra en la boda de ambos, cuando, ante la petición de los asistentes (“Beso. Beso. Beso...”.) resuelve la situación descendiendo algunos escalones, a fin de estar a la altura de su esposo, a quien toma en brazos y besa. También es a través de sus acciones que de manera importante se conoce el reino de Guanacabo, cuando por las noches lo deambula en su personaje de ladrona.

A nivel narrativo, el hecho de que ella inicie y cierre el filme le concede un lugar primordial. Además, la puesta en cuadro incluye tomas subjetivas: el cielo de día en la toma que inicia la primera secuencia diurna del filme; desde una azotea, la calle por la que transitan los peatones, en el nivel bajo de la ciudad; o, hacia el final, cuando está acorralada por la guardia real, la subjetiva en un *full shot* de tres soldados con gestos fieros, quienes le apuntan con ballesta, la del *full shot* de cuatro guardias que hacen movimientos atemorizantes y portan hachas y escudos, o aquella donde se mira al jefe de guardias al centro, con espada y escudo, delante de cuatro guardias con lanzas cuando éstos le acorralan.

Así, el personaje doble femenino queda a la altura del mismo Meñique en cuanto a importancia diegética, por lo cual la modificación que el filme hace en este caso no es menor. Equiparar un personaje femenino con la misma inteligencia, capacidad y sagacidad al protagonista masculino implica una postura política que contempla la equidad de género.

Por otro lado, en cuanto a la modificación del estado que permea en la estratificación y condición social, esta princesa se da cuenta de la avaricia y las injusticias que promueve su padre, y lucha frente a éstas, lo que deja en un buen lugar a la monarquía, siempre y cuando ésta actúe por el bien del pueblo, con lo cual conserva el sentido de la versión de Martí con el apunte de Meñique como rey justo.

Por todo lo anterior, es posible decir que la mirada revalorizante de la mujer existe pero desvinculada de la naturaleza o de la madre tierra, sentido en que la concepción prehispánica le concibe. Por ello, a través del personaje de la princesa-ladrona, el filme presenta una construcción revalorizadora pero desviada de la postura decolonial en tanto no está hermanada con la naturaleza, ni con la madre tierra, sino más bien se trata de una

heroína independiente, que podría parecer más una princesa europea emancipada, capaz de tomar en brazos a su esposo y besarle apasionadamente.

*El grillo feliz* y *Meñique* evidencian un intento por revalorizar a la mujer. En el primer caso, la película plantea una situación inicial donde ésta parece inferior, condición que supera, con inteligencia y valentía, superar. En el segundo caso, la revaloración se hace desde la introducción de un elemento no contemplado en el cuento original: la presencia de una heroína, la princesa-ladrona, quien se eleva al nivel de personaje co-protagónico, dotada de inteligencia, sagacidad y conciencia social. Sin embargo, si bien en el primer caso el intento podría representar un apego al postulado decolonial, en la segunda película la forma que éste adopta se asemeja más al planteamiento de una princesa anglosajona emancipada, que a una mujer que se revaloriza desde la tradición latinoamericana.

#### **4.3.2. La naturaleza**

Los siguientes textos son producto del análisis de *El grillo feliz* y *Meñique*, filmes que mostraron un planteamiento en torno a un concepto decolonial importante: la naturaleza. A continuación, entonces, desarrollaré la forma en que ésta es concebida en las películas.

##### **4.3.2.1. La naturaleza de la que somos parte**

La tercera secuencia de *El grillo feliz* está ubicada en el interior de un tronco, donde se encuentra la casa del personaje principal, la información dada en ésta resulta muy importante pues habla sobre quién es el protagonista y, con ello, sobre los valores y temas importantes de la película y, por supuesto, la identidad validada en la misma, en tanto la puesta en cuadro y la importancia que en este segmento se da a los espacios en la conformación de la personalidad del personaje principal, construyen una focalización que le coloca en el centro identitario del filme.

El primer espacio interior que se pone en cuadro es la casa de Grillo, enclavada en el bosque, dentro de un árbol. Un inserto muestra una columna con un reloj de pared en forma de casita, por encima de la cual hay una figura de Grillo con su guitarra y, por debajo, el péndulo tiene la forma de una nota musical. Un paneo a la derecha pasa por la mesa de madera y muestra los objetos sobre ella: una "flauta", un diapasón, libros, un cofre,

lápices, una lámpara de flor y, al centro, las hojas pautadas con notas que aparecen, mágicamente, originadas por un par de destellos que pasan por la partitura, al tiempo que se escuchan los incidentales de las notas al escribirse.

En un *full shot* lateral esquinado de la entrada, vista desde dentro, se miran los objetos en las paredes: fotografías, cestos de cordón con rollos, guajes, instrumentos de viento. El par de destellos recorre una silla sobre la que se encuentra recargada la guitarra sin cuerdas (fabricada con una cáscara de almendra) y provoca su caída. El ruido despierta a Grillo, un personaje azul con alas verdes y algunos cabellos largos en la cabeza, ataviado con una pañoleta roja asida al cuello y quien se ve en *medium shot*, acostado frente a las partituras, sobre la mesa que antes estuvo a cuadro. Algunas hojas cubren su cabeza y el insecto se levanta, adormilado. Un inserto muestra la guitarra sin cuerdas, Grillo se aproxima, la toma y exclama "¡Mi guitarra!", un *zoom back* le muestra de cuerpo entero y un paneo a la derecha sigue la marcha del animal hacia la puerta de entrada, donde se detiene al percibir un cambio de luz.

El objeto de la secuencia es, más que presentar un lugar, presentar al personaje. El segmento ocurre por la noche, pero la iluminación no resulta escasa. La luz en tonalidades azules, como la piel misma de Grillo, parecen indicar una interrelación y correspondencia entre el espacio doméstico y el personaje: uno como continuación del otro. En este sentido, una lectura de la mostración de la casa en el inicio del filme informaría sobre la personalidad misma de Grillo, su casa es él, mirar el interior de su vivienda es ver el interior del personaje mismo, sobre todo a partir de una puesta en cuadro que recorre el sitio, lo muestra a través de paneos y se detiene en insertos de los objetos ya mencionados, lo cual también remarca el interés de describir el espacio-personaje.

Algo que salta a la vista es la presencia de la música, la cual pareciera protagonista del segmento, exhibida como un elemento definitorio del personaje. Es anunciada desde el inicio, con la imagen del reloj donde aparece Grillo con su guitarra y donde el péndulo es una nota musical. Después, el diapasón, la flauta y la partitura sobre la mesa, subrayada por la aparición mágica de las notas. Por último, el elemento de la guitarra, remarcada por su caída y por la misma acción del insecto al percatarse del hecho. La música se eleva desde ese momento del filme como un asunto fundamental, al ligarse con la identidad del protagonista.

El interior de la casa de Grillo, en tonos azules como él, es breve, repleto, amable, armónico, acogedor y en éste reinan los materiales naturales: madera, carrizo, lazos, papeles. Las paredes son el interior del árbol, sus entrañas. La guitarra, el elemento icónico de Grillo, está fabricada con una cáscara de almendra, todo lo cual marca una interrelación del personaje con la naturaleza. En primera instancia, él ama la naturaleza, a la cual le canta constantemente en el filme, en la melodía cuya partitura se completa en esta secuencia, la canción es la que bailan los amigos y demás pobladores del sitio.

Si atendemos a la importancia de la edición en el sentido relacional, la secuencia adopta aún otro matiz a partir de contemplar los segmentos que le anteceden y le suceden. Antes de ver la casa de Grillo, el cuadro ha comenzado a mostrar el establecimiento del equilibrio narrativo con una secuencia donde la imagen es guiada por tres destellos de luz que deambulan por el bosque. En un *long shot* cuyo plano último muestra una cascada y los primeros planos son ocupados por las abundantes plantas del lugar, aparecen los tres puntos de luz viajeros, los cuales entran a cuadro tras las plantas y se aproximan a la lente.

Después de un *dolly back* se deja ver el interior de un tronco, abierto por los dos lados, a través del cual pasan el cuadro y las luces; el movimiento de la cámara continúa y muestra un espacio del bosque en el interior del mismo, con hongos, helechos y troncos. La cámara se encuentra en el interior de este espacio natural, más o menos a ras del piso, por donde las luces siguen su camino y un paneo hacia la derecha les acompaña. Tras ellas son muy visibles hojas de colores, flores y vegetación en general, un *zoom back* deja ver la entrada a un tronco hueco al cual se introduce uno de los destellos que desaparece para después reaparecer y llamar a los otros dos con un destello y un movimiento específico. Por el tronco se introducen los tres destellos, la cámara los sigue primero en un espacio completamente oscuro. Al continuar el camino, los mismos destellos iluminan brevemente el espacio hasta que llegan a un sitio con mas luz, la casa del protagonista, en la cual continúan su viaje en el que dejan ver lo que anteriormente se describió.

En este segmento inicial, ha sido mostrado un espacio natural y armónico, sin intervención humana, un lugar con cascadas, lleno de plantas, hongos y árboles, un bosque en el cual, además de los seres vivos descritos, vive uno más: Grillo Feliz. Por medio del montaje y reforzado por ser los destellos la guía de las dos secuencias, Grillo Feliz y su casa-interior quedan unidos a este entorno natural. Grillo no vive en el bosque, la naturaleza

no le es externa, sino que el personaje protagónico que da su nombre al filme forma parte de este espacio bello, natural y pleno.

Además, en él se inserta con su componente particular: el arte musical que es intrínseco a su persona. Un grillo “canta”, es parte de su naturaleza, y este Grillo Feliz compone, canta y toca su guitarra sin cuerdas, hecha con una cáscara de almendra. Además, la música no es sólo de su creación, sino que es compuesta en parte por estos destellos de los cuales aún no se conoce la procedencia, pero que se revelan mágicos pues, al pasar por la partitura, completan la composición que, se adivina, Grillo no podía terminar en tanto se había quedado dormido frente al pentagrama.

Antes del término de la secuencia, hace caer la guitarra de la silla de mimbre, el sonido que despierta al insecto y las luces salen por la abertura de entrada al lugar. Grillo despierta, mira su guitarra y camina hacia la entrada de su casa donde, como se comentaba, le ilumina un amplio haz de luz proveniente del cielo y cuyas partículas son visibles, mientras un sonido incidental acompaña a los destellos que realzan la importancia de la iluminación celeste.

La secuencia posterior a la casa-Grillo queda unida a ella no sólo por la proximidad en el tiempo narrativo, sino porque los destellos que aparecieron desde el inicio le conducen a otro sitio. El recorrido guiado por las luces en la secuencia anterior le ha enlazado también al bosque, la cascada, los árboles, las plantas, la casa-Grillo y ahora se entrelazan con algo nuevo que llega a la entrada del sitio y la adhiere también a un exterior que no es lo opuesto al interior de la casa, como tampoco el bosque lo era, sino que existe en continuidad con el mismo.

Un *full shot* del cielo azul oscuro, nocturno, plagado de pequeños puntos de luz que sugieren estrellas lejanas muestra, al centro del cuadro superior izquierdo, el gran destello de un astro enorme sobre el cual Grillo informa desde el espacio fuera de cuadro. Si bien el haz luminoso que le bañaba en la toma anterior le enlazaba a la bóveda celeste donde se originaba, en esta toma se establece la misma unión pero ahora mediante la voz en *off* de Grillo al pronunciar "Es Estrella Linda", al tiempo que un resplandor mayor se desprende del astro.

En un *long shot* de la rama exterior que conduce a su vivienda, Grillo avanza por la rama mientras un rayo le ilumina. Él mira al cielo y un *zoom in* realza la luz que lo sigue

hasta cuando se detiene en un nudo de la rama que hace las veces de una pequeña plataforma circular. En un *full shot* se aprecia al personaje, al tiempo que el rayo hace volar la guitarra, la cual se mantendrá flotando y en movimiento continuo; ello se mira después en un inserto donde un *zoom in* breve remarca al diapasón cuando en éste aparecen destellos y se escuchan las notas que las primeras luces habían escrito mágicamente en su paso por la partitura sobre la mesa de Grillo.

Así, mediante el paseo de los destellos por el bosque y la casa de Grillo, en los segmentos anteriores; el haz luminoso del inicio de esta secuencia (el cual proviene de Estrella Linda en la bóveda celeste y era el mismo que entraba al quicio de la puerta de Grillo al final del segmento anterior); así como el uso de la voz *off* de Grillo al decir “Es Estrella Linda”, mientras a cuadro aparece el firmamento, la edición y la puesta en cuadro producen una especie de unión entre el espacio exterior terrestre del bosque, el espacio interior de la casa del protagonista y el espacio celeste desde donde refulge la estrella.

No hay, entonces, segmentación entre los lugares recorridos por los destellos de luz; entre ellos existe una continuidad que sugiere una relación completa del personaje con su entorno, el cual no se limita a la parte baja de un segmento del bosque, sino que se extiende por tierra y cielo. Todo cuanto le rodea está interconectado, lo que ocurre en un espacio, afecta al otro. Y, de acuerdo con el orden en el montaje, que han dejado en el espacio intermedio la casa-Grillo, el personaje es quien une la tierra y el cielo, con lo cual él mismo se constituye como parte del universo, con el que se encuentra interconectado, así como una parte de su organismo se encuentra unido con el resto.

Naturalmente, esta unión no es sólo de proximidad pues entre Grillo y el resto de los lugares/espacios hay comunicación. La secuencia avanza. Desde un *full shot* lateral se aprecia al protagonista en leve contrapicada, al tiempo que el haz de luz estelar le ilumina y él exclama "Lo conseguiste!", en referencia a que Estrella le dio las notas faltantes para terminar su canción. En una toma desde el interior de la casa hacia el exterior donde está el personaje mirando el cielo, un *zoom back* deja en primer plano a la partitura, al tiempo que se iluminan las notas que escribieron los puntos de luz en la secuencia previa. En una picada *full shot* de Grillo, la guitarra flota hacia sus manos, lo anterior le produce gran felicidad, por lo cual toca el instrumento sobre la rama, baila, da vueltas y exclama: "¡Qué bien!". Un posterior *full shot* a sus espaldas, menos iluminado, le muestra cuando dice a

Estrella Linda que es toda una compositora. Posteriormente, otro *full shot* frontal muestra al fondo la entrada de su casa, Grillo le comenta a Estrella que "Ahora sólo falta la letra." Las tomas abiertas de este segmento permiten continuar la idea del personaje como parte de una totalidad más grande de la que es parte pues no lo miran en un *close up* que excluya el espacio donde se encuentra para mostrar su personalidad sino que, al contrario, muestran su forma de ser, le presentan, pero en relación con el lugar habitado, al cual sus acciones afectan y de donde forma parte.

En cuanto a la letra de la composición musical, si bien ya no se mostrará a cuadro el proceso de su escritura, ésta se cantará en numerosas ocasiones a lo largo del filme en momentos cuando Grillo comparte con sus amigos y con los demás habitantes del bosque el baile y la alegría con los versos siguientes: "Hay que cantar. Hay que bailar. A la belleza que la naturaleza nos da. Hay que bailar ... Yo vengo tocando con mi guitarra feliz. Amo la vida y no me gusta lo gris. Que venga pronto el que me quiera escuchar. ¿Qué es lo que espera, que venga conmigo a bailar". Así, las notas que fueron compuestas por Grillo y Estrella Linda son una composición en armonía con el universo y hablan de un elemento fundamental para la cultura latinoamericana: la Naturaleza como dadora de una belleza que produce felicidad y a la cual se canta en repetidas veces, por lo cual su presencia, además de ilustrada a lo largo del filme a través de sus elementos y creaciones (plantas, hongos, flores, lagos, cascadas, animales, Grillo mismo...) resulta también constante en este plano de sonoridad y arte.

En este sentido, la propuesta del filme, donde Grillo no está separado sino en armonía con la naturaleza, parece ser consonante con las propuestas del Buen Vivir (ver apartado 1.1.3.4. La naturaleza y el "Buen Vivir"), la cual contempla una relación recíproca entre los hombres y ésta. Igualmente, esta propuesta, surgida de los pueblos indígenas latinoamericanos, concibe a la entidad natural como un ser vivo, lo cual parecen también hacer Grillo y sus amigos, lo cual se remarca en la medida en que le dedican su canción.

En el remate de la secuencia, Grillo se da vuelta y avanza hacia su casa más, a unos pasos, le toca un rayo que es acompañado en el plano sonoro por un sonido incidental característico. Grillo voltea y se sorprende pues mira, en medio de la oscuridad, a las columnas de sapos con antorchas que llegan al tronco que ocupará Malandro en el bosque. Desde el firmamento, un astro le ha ayudado a componer la canción en la cual trabajaba, al

igual que le ha avisado de la presencia de los personajes que terminarán con la paz en el lugar. Así, Grillo está en comunicación cercana con el universo, habla con la Estrella más brillante del firmamento, en gran medida a partir de su arte (la música proveniente de esa guitarra sin cuerdas, del tamaño de una cáscara de almendra), lo cual indica que un elemento tan pequeño es también parte de la totalidad.

Así, los espacios informan sobre la identidad del personaje principal, a la cual la focalización ha validado como la voz de la película. De inicio, a partir de su casa que se muestra como una continuación del interior del mismo Grillo, a quien se ha planteado a partir de tres elementos: la música, la naturaleza y el espacio celeste. Respecto a la música, se ha visto que está presente en todo momento pues la imagen primera que de él se aprecia está plasmada en un reloj cuyo tema es el musical, al tiempo que la primera vez que se le muestra, está dormido tras trabajar en una partitura que no podía terminar y, por último, el diálogo que entabla con Estrella Linda está marcado por la música. El protagonista tiene también una relación fundamental con la naturaleza, la cual fue mostrada por los destellos en la secuencia previa a aquella donde aparece el personaje principal y la ligó a su casa en la continuidad de su viaje, una casa enclavada en un tronco, con muebles, objetos y utensilios fabricados con elementos naturales, todo lo cual lo hermana, como se ha mencionado, con las propuestas del Buen Vivir.

La focalización del filme define también la identidad de Grillo en su relación con el firmamento, a través del diálogo estrecho que entabla con Estrella Linda, lo cual amplía el margen de su experiencia; un diálogo que surge, en gran medida, a partir del arte musical condensado en la guitarra heredada de su padre. Así, Grillo se presenta como feliz porque hace música y puede compartirla, porque es parte de la naturaleza de la que también está rodeado y porque su mundo no tiene límites estrechos, sino que se extiende hasta el firmamento, lo cual le otorga al personaje el valor de la libertad que, posteriormente, a lo largo del filme, será abordado.

#### **4.3.2.2. La naturaleza que debemos cuidar con imaginación**

Otra casa que en *El grillo feliz* funge como el interior de un personaje es la de Eugenio, el pequeño escarabajo amigo de Grillo con alas y patas color rosa mexicano, un sombrero de flor anaranjado, cuerpo café oscuro y cara y brazos color piel. La primera secuencia donde

se presenta al personaje es cuando éste se encuentra en su casa y Grillo le visita para advertirle sobre la llegada de personas extrañas al bosque.

El segmento abre con un inserto de una máquina cuyas partes son un botón de ropa, un corcho, un lápiz, un clip, una corcholata y diversos engranes en movimiento, entre otros objetos. La pista sonora es llenada por el ruido de la máquina. Un breve paneo a la derecha deja ver que de la máquina se desprende un espiral metálico que cae sonoramente al suelo, lo cual es acompañado del ruido incidental correspondiente. Por detrás de la máquina sale Eugenio, a gatas, se levanta y, molesto, patea el metal. Desde fuera de cuadro, se escucha el llamado de Grillo, "¡Pero qué inoportuno!", dice Eugenio al tiempo que avanza hacia la derecha, rumbo a la puerta de su casa. Un paneo le sigue y deja ver, por detrás del personaje, un paraguas, engranes acomodados en estructuras, maderas y, cerca de la ventana, una polea que la desliza hacia arriba. Contrariado por la interrupción, Eugenio tira de la polea. En este espacio interior, no se encuentran materiales naturales como en la casa de Grillo, sino objetos que hablan de un interés diverso. Eugenio no se muestra interesado en el arte musical, pero sí coincide con Grillo en el amor al trabajo creativo cuyo fin es, en este caso, las invenciones mecánicas. El personaje se perfila entonces, a partir de la mostración del espacio de su casa, como un ser creativo, trabajador y apasionado por su quehacer.

La toma siguiente es un *full shot* exterior de la fachada de la casa de Eugenio: una cara de payaso donde los párpados de los ojos son ventanas. Grillo, quien se encuentra de tres cuartos espaldas a la lente, pregunta "¿Qué haces?" a un Eugenio, asomado por el párpado izquierdo del payaso, quien le informa "Inventando una máquina con unas cosas que encontré en la basura." Tras una breve plática y en un *medium shot* de Eugenio asomado por la ventana, se mira a Grillo saltar hacia la nariz del payaso, al lado de la ventana, para informarle que debe tener cuidado pues unos "monstruos" se apoderaron del tronco viejo donde jugaban. Tras otras frases, Grillo se retira y Eugenio, en *medium shot* y de cara hacia el lente, con gesto de preocupación por los "monstruos" pregunta "¿Qué serán esos extraños...?". Sin embargo, interrumpe la frase pues rápidamente cambia su pensamiento al escuchar el ruido de un estruendo desde fuera de cuadro, por ello voltea a la izquierda, sonrío y exclama "¡Viva, más piezas para mi invento!"

Así, la casa del insecto no está enclavada en un árbol, en un espacio subterráneo, ni en ningún otro entorno natural. Por el contrario, se trata de una habitación dentro de un objeto construido pues la cara de payaso muy probablemente fue también extraída del tiradero y acondicionado como su casa. La inclusión de la figura del payaso es importante en la cinematografía brasileña para niños. En el segundo capítulo de este trabajo, dedicado al acervo y corpus del mismo, se incluye un listado temático de los filmes elegidos (Ver 2.3.1.3. Corpus). Uno de los rubros de elementos repetidos en las películas del acervo fue justamente la presencia circense, lo cual ocurrió en cuatro películas brasileñas: *Dona Tota e o menino mágico* (Adriana Meirelles, 2010), *Olvidada* (Paula Santos, 2009), *El camino de las gaviotas* (Alexander Rodríguez, Sergio Glenes, Barbaro Joel Ortíz y Daniel Herthel, Cuba-Brasil, 2010) y, por supuesto, *Grillo feliz*.

Gabriel Carneiro, en el artículo “A problemática do cinema infanto-juvenil brasileiro” comenta: “El cine brasileño siempre se comunicó con el público infantil-juvenil en general con comedias circenses, como los filmes do Mazzaropi y del grupo Os Trapalhões.” (En <http://revistadecinema.uol.com.br/2014/08/a-problematICA-do-cinema-infanto-juvenil-brasileiro/>, Traducción propia) De tal manera que la cabeza de payaso que alberga la casa de Eugenio aludiría a una tradición fílmica brasileña del cine para niños y jóvenes, por lo cual constituiría, en sí misma, un tema identitario de esa nación.

Por otro lado, sin mostrar en su entorno doméstico objetos naturales, la casa de Eugenio también ostenta un interés ambiental pues él recicla, no ve en el tiradero un lugar de basura, sino un espacio de aprovisionamiento para sus inventos, lo cual le ocupa la mente mucho más que el peligro que le han anunciado. En este punto, entonces, el filme presenta una visión sustentable, opuesta al estilo de vida capitalista cuya fe en un “desarrollo” consumista más bien conduce a la devastación social y natural. En este sentido, estaría también en congruencia con la propuesta del Buen Vivir, la cual surge justamente en contra de tal concepción a la cual los pueblos indígenas miran como un falso desarrollo.

Si bien en los segmentos descritos no existe una continuidad entre el espacio de la casa y el que le circunda, pues las tomas se limitan a mostrarla por dentro y por fuera, la aparición de la misma hacia el final del filme será diferente. Cuando Rafael Langosta,

Grillo y Eugenio han encontrado a Caracolito y vencido a Malandro, el tronco se encuentra en llamas y deben salir de ahí, lo cual parece complicado pues, además, están en alto.

Un *full shot* muestra el barandal de la saliente del tronco donde se han reunido, por detrás del cual se eleva una casa con aspas “de helicóptero”, tras de la que se observa el cielo estrellado. Un *medium shot* de Eugenio le muestra cuando corre por el espacio hacia el límite y exclama, sorprendido, "¡Es mi casa!". La casa aterriza al final del espacio, entran a cuadro Rafael y Grillo, quienes se dirigen hacia la cara de payaso. Un inserto de la sonrisa con un diente faltante, deja ver el interior de la cara, un *zoom in* aproxima al espacio interior por donde se asoman la catarina Morenita, la mariposa Juliana y la ciempiés Cien Patitas, las amigas de Grillo. Posteriormente, aparece un *long shot* donde sólo se ven la cabeza de payaso voladora y el cielo nocturno con estrellas. En la secuencia siguiente, un *long shot* desde el firmamento, deja ver la casa en primer plano, un segmento terrestre, arbolado en un plano intermedio y, al fondo, el firmamento con una inmensa luna.

En estos últimos segmentos, la casa enclavada en la tierra, aislada del entorno y con una máquina en movimiento que no servía a un fin específico, se revela entonces como un vehículo con el cual la tierra y el cielo pueden unirse. Si la casa de Grillo mostraba esta unión gracias a la puesta en cuadro con tomas abiertas que la vinculaban al firmamento, la edición que operaba en el mismo sentido y un espacio lúdico donde las acciones del protagonista lo vinculaban también a Estrella Linda, la casa de Eugenio opera físicamente tal vínculo no sólo para el constructor, quien no logró poner el toque final a su invento, sino para todos sus amigos, acción posible sólo gracias al logro de las amigas.

Si se atiende a la construcción con reciclaje de una casa que se une al firmamento y vincula la tierra reforestada con este último, la lectura posible es, justamente, la reafirmación de la alternativa ante la visión depredadora capitalista a través del reconocimiento de que la vida en el planeta es viable sólo a través de la concepción que vincula tierra, naturaleza y universo en un todo vital, lo cual sería un rastro de la cosmovisión indígena antes enunciada.

#### **4.3.2.3. La naturaleza en la cosmovisión totalizadora**

Si bien los segmentos antes mencionados de *El grillo feliz* ponen en cuadro al firmamento, serán un par de secuencias a continuación descritas las que darán cuenta de la concepción

de tal firmamento al que están unidos los insectos de la historia: cuando Estrella Linda cae del cielo y el momento en el cual regresa al mismo.

El primer segmento comienza con un *long shot* de la bóveda celeste desde el exterior de la tierra, pues en la parte baja izquierda del cuadro, se aprecia una parte del globo. Al centro, muy pequeña, se ve la casa voladora. Desde la esquina derecha una mano enorme se abre, deja salir a cuatro pequeñas hadas luminosas y se retira. Las hadas vuelan hacia la nave. Desde fuera de la casa, en *medium shot*, Juliana, asomada por ventana, señala a las hadas. En una toma subjetiva, se aprecia un *full shot* del firmamento y a las figuras femeninas que vuelan hacia la nave. Un inserto del ojo/ventana de la casa payaso, deja ver a Grillo quien sale, sube a la nariz del payaso y, mientras sus amigos le miran por la ventana, exclama: “Hay que regresar a Estrella Linda al cielo.” La opción por el *long shot* une entonces la casa de Eugenio (con los insectos dentro), con ese firmamento poblado de estrellas desde donde se les ha compartido, a ellos, habitantes terrestres, a la más brillante: Estrella Linda. La mano gigante, el astro y las hadas muestran que el espacio celeste no es inerte.

Un inserto del ojo abierto de la cara de payaso muestra a Caracolito y las “niñas” cuando lloran en *medium shot* y preguntan: “¿Por qué se tiene que ir?”. En un *full shot* Grillo aparece de perfil parado en la nariz de la casa, Eugenio y Rafael le miran asomados por la ventana y Caracolito entra a cuadro, gatea por la nariz y se aproxima al protagonista. Las “niñas” también salen y caminan por el mismo sitio mientras Grillo responde: “Porque Estrella debe brillar para todos”. Después, Grillo besa a Estrella y la suelta, ésta se eleva, les cubre con un destello y sale de cuadro.

De este modo, las tomas cerradas de los personajes indican que la devolución del astro es un asunto de ellos, que los individuos terrestres deben decidir y actuar en consecuencia pues Grillo deja en claro que la riqueza del cielo (englobada en Estrella Linda a la que el Rey lagarto Malandro confunde con un brillante y desea que brille sólo para él), es de los habitantes terrestres y, por tanto, debe compartirse con todos. Nuevamente, esta mirada contraria al individualismo tan vigente en la era de la globalización, muestra una postura del filme más afín con la mirada de la comunidad como la que reviste mayor importancia, lo cual los pueblos indígenas tienen claro (Ver apartados “1.3. Películas latinoamericanas para la niñez en la era globalizada: la condición de invisibilidad” y

“1.1.3.5. La comunidad”), concepción que también se hermana con las pertenencias identitarias colectivas, en tanto es el bien común el que Grillo cuida con el acto de regresar a Estrella Linda para que ésta brille para todos.

Un *full shot* del firmamento muestra a las hadas y a la estrella brillante que flota con ellas hacia la esquina superior derecha del cuadro. Al fondo de un nuevo *full shot* del firmamento, se aprecia un rostro masculino brillante pero en tonos azulados, transparente, sereno, avejentado y con barba crecida, por debajo del cual se mira una mano brillante que recibe a las hadas quienes transportan a Estrella. La mano se cierra un momento, vuelve a abrirse y suelta a Estrella, la cual brilla intensamente. El rostro desaparece en disolución, Estrella permanece y la casa entra a cuadro, ambos elementos permanecen un instante. De esta forma, además de las hadas y del astro, aparece en el filme una figura importante para la concepción del universo; ese rostro masculino avejentado pareciera una especie de Padre Celestial que referiría a una deidad bondadosa y serena reinante en el firmamento, pero que también se interrelaciona con la Tierra. La figura podría aludir al Dios cristiano de la cultura occidental que fue inoculado en América Latina desde la Conquista. El orden del universo del filme quedaría entonces estructurado también con la presencia de ese Dios que reinaría en Cielo y Tierra.

Secuencia y película terminan con un *long shot* donde aparece en primer plano un segmento terrestre en tonos arena. La casa vuela en el cielo y, por detrás, Estrella brilla intensamente, ilumina todo y produce un gran destello para después quedar más pequeña, al fondo del cuadro, en el cielo. Con el destello, la tierra árida se reforesta paulatinamente, lo cual subraya un *zoom back* lento y continuo. El otrora “desierto” terrestre, se llena de vegetación y ríos. Desde los extremos del cuadro, aparecen insectos felices, quienes vuelan sobre las plantas. Lo anterior es acompañado de música grandilocuente e incidentales que subrayan el gran destello de Estrella y la “mágica” aparición de las plantas. Al fondo permanecen en el firmamento la casa voladora y Estrella, hasta que ocurre el *fade out*.

El círculo que comenzó en las primeras secuencias mostrando la unión de la Naturaleza, la casa de Grillo y el firmamento, en una dirección Tierra-Cielo, continúa y se cierra, hacia el final del filme, con la relación donde la Estrella, desde ese firmamento (donde también está incluida la casa voladora), reforesta la Tierra y la renueva, lo cual es

visto en un *long shot* donde tierra, habitantes, firmamento, Estrella y casa voladora están incluidos en una visión holística

Así, el análisis de los espacios del filme y la unión que entre ellos realizan los medios cinematográficos a lo largo del filme (desde el más pequeño e ínfimo terrestre, hasta el más amplio del universo), revela una concepción identitaria donde tanto la Madre Naturaleza latinoamericana como el Padre Celestial occidental están presentes, así como el valor de la comunidad, relacionado con la mirada decolonial, con todos los cuales Grillo y los demás insectos se interrelacionan, pues se saben a sí mismos parte de la naturaleza y de un universo donde cada elemento forma parte de la totalidad.

#### **4.3.2.4. Los espacios humano-naturales en la interrelación hombre-naturaleza**

Si bien *El grillo feliz* mostró un interés explícito por abordar el tema de la naturaleza, el cual presentó coincidencias con la visión precolombina en torno a éste, así como con la actual corriente del Buen Vivir, en *Meñique* ocurrió que si bien el tema de la interrelación hombre-naturaleza no se mostró como un asunto explícito, sí existe un planteamiento al respecto. Tal tema se develó a través del análisis de la construcción del espacio filmico del Reino de Guanacabo donde ocurre la película, lugar que si bien habría sido construido por manos humanas, presenta una relación formal con la naturaleza, misma que abordaré en este apartado.

La primera secuencia abre con un *big long shot* con *zoom in* a unas montañas, en el espacio se ven algunas palmeras y un camino. Posteriormente, un *big long shot* muestra al fondo, entre montañas, una planicie y construcciones rodeadas por una muralla cuadrada, al centro y al fondo de la cual se alcanza a apreciar una construcción más alta y grande, un castillo particular. A este conjunto visual, se añade el súper: "Reino de Guanacabo. 5a Centuria". Posteriormente, un *long shot* con *zoom in* muestra la entrada al Reino donde se observan las torres de la muralla, dos de las cuales flanquean la puerta y, en su parte más alta, tienen dos banderas. Detrás de la muralla, el castillo se muestra más claramente, se trata de una construcción alta, "abombada", diferente al clásico castillo de Disneylandia que los niños han visto hasta la saciedad en filmes. A este conjunto, se añade otro súper: "Ciudad Guanavana Vieja".

Si bien "Guanacabo" y "Guanavana Vieja" juegan con los nombres de sitios cubanos, no se muestran como tales en general. Al respecto, comenta Ernesto Padrón:

En la adaptación que le hace Martí al cuento, él comienza escribiendo: “En un país muy extraño...” Y eso me dio pie para concebir una mezcla de Medioevo colonial cubano en la imagen, y el resto de las mixturas en la música y los diálogos. Era divertido imaginar un dragón surcando el valle de Trinidad; a unos güijes en un bosque europeo y a una bruja que emplea un mamey envenenado. (...)

No se trataba de “cubanizar” la historia, porque hay alusiones a la literatura universal, a películas norteamericanas y japonesas, y a lugares de Latinoamérica, como la isla de Pascua. Es un menjurje donde prima, claro está, el costumbrismo criollo como base del humor. (En <http://www.cubadebate.cu/noticias/2014/08/10/a-proposito-de-menique-la-pocion-magica-de-los-padron/#.WI-NmIWSMY5>)

Y si no se trata de cubanizar la historia, sí existe un juego con elementos típicamente nacionales, a los que un análisis del espacio aporta una lectura más profunda. Es interesante que el inicio del filme sea la secuencia de ubicación con tres tomas subsecuentes que presentan al lugar. El castillo no resulta, como se dijo antes, una construcción reconocible de las películas de princesas norteamericanas. Más bien, si sugieren alguna herencia, ésta podría ser vagamente ubicable en las construcciones árabes, lo cual llevaría más a la influencia hispano-arábica. A ello también conduce la muralla que circunda la ciudad, con la carga medieval que ya anotaba el director.

El paisaje que circunda este espacio es principalmente una planicie que está rodeada brevemente por escasas montañas, lo cual parece hablar de esa Cuba que: “A excepción de sierra Maestra, cordillera abrupta con altitudes de hasta 1.974 m (...) y de las sierras menores de los Órganos, al Oeste, y de Trinidad, en el centro, la isla es llana. La montaña ocupa una cuarta parte del territorio.” (Salvat, p. 4094) Si bien el sitio no luce tropical, se encuentran salpicadas plantas que lo parecerían, tales como palmeras o plantas de grandes hojas que lucen selváticas

La mayoría del paisaje, entonces, es planicie, en tonos verdes y rojos que parecieran evocar “La llanura (que) está constituida por terrenos sedimentarios, principalmente calizas terciarias.” de la isla cubana. (Salvat, p. 4094)

Sobre este terreno se edifica una ciudad que luce abigarrada y donde el castillo es la construcción mayor, la que se extiende por un espacio mucho más amplio que el resto de las viviendas. Si bien la primera secuencia ocurre de día, la noche será también un momento recurrente de la película, el cual estará marcado por ser un espacio azulado, abierto, iluminado por una luna brillante.

La segunda secuencia informará sobre el castillo y lo magnificará con una toma contrapicada desde la azotea, donde algunas partes más altas lucen abombadas. En lo alto de la construcción, un vigía con armadura enciende un cañón, mientras otro miembro de la corte toca un tambor y se escucha la detonación: el castillo está vigilado. Las torres son altas, lo cual indican las picadas y contrapicadas que les alargan. Sin embargo, pese a la altura de la construcción y la gente dispuesta para ello, la vigilancia no es efectiva, pues desde esa segunda secuencia se mirará a la ladrona trepar exitosamente por las torres para robar las riquezas.

En la cuarta secuencia, también nocturna, se informa más sobre la ciudad. Ello ocurre gracias a la acción de huida de la ladrona, quien recorre gran parte del sitio, dejando al descubierto varios de sus rincones. La cámara hace un *full shot* a la parte exterior del cuarto a donde se ha introducido para robar. Por fuera, se observan las ventanas amplias y altas, que indicarán el estado de riqueza de sus inquilinos. En la esquina exterior de ese piso alto, la mujer camina a fin de saltar a otro techo. En ese momento, se aprecia un remate arquitectónico de la construcción, cuyas columnas en las esquinas presentan un nacimiento "tipo cebolla" en la base. Posteriormente, la mujer avanza en su camino de huida.

Un *big long shot* del Reino deja ver las construcciones y edificios, oscuros, azulados, al tiempo que algunas luces encendidas se cuelan por ciertas ventanas. En esta secuencia, el espacio se muestra recargado, crecido hacia lo alto, en "torres" ladeadas, algunas de las cuáles, tras elevarse del suelo en una sola dirección, en un cierto momento, hacia lo alto, se apeñuscan y ramifican en dos o más columnas irregulares. En ciertos lugares, hay cables que unen algunas partes con otras. En la parte alta de una torre, se aprecia una veleta en forma de gallo. El todo resulta un espacio que asemeja una conjunto de construcciones caprichosas, con torres ramificadas unidas por una telaraña de cables.

Otro *full shot* muestra la pared exterior de un piso alto. La pintura que la recubre es lisa pero, en la parte baja, presenta diseños ornamentales plasmados con pintura de un tono más oscuro. El personaje continúa su marcha. Si los primeros espacios eran de gente a la que podía robar pues contaba con riquezas, los siguientes se tornan menos suntuosos. Un paneo que sigue a la mujer mientras transita pecho-tierra, deja ver al fondo una pared menos arreglada. En la siguiente secuencia, la quinta del filme, la mujer reparte, al estilo Robin Hood, el botín. El espacio ahí se torna menos amplio, varios *full shots* muestran una

azotea de forma irregular, alargada y curvada, limpia y vacía, cercada por un barandal bajo de piedra, cuyas columnas muestran formas abombadas y diseñadas. La estrechez espacial pero revela también un cariz económico: se trata de azoteas de viviendas humildes.

En el perímetro del lugar, se elevan tubos metálicos rematados por conos al revés a manera de “cubiertas”, cada una de las cuales se muestra similar mas no igual a las otras, algunas presentan adornos de perforaciones de círculos, unas están abiertas, otras cerradas o ladeadas; a ellas se aproxima la ladrona para dejar caer alternadamente algo del botín: cada uno llega a una vivienda diferente. Los tubos revelan que el espacio es compartido. Al fondo pueden verse otros tejados de construcciones abigarradas, algunas parecieran estar entre nubes, hay luces encendidas en algunas ventanas, y los cables que se extienden de un lado a otro. El espacio específico de la azotea, con sus conos que rematan los tubos, así como lo irregular y caprichoso de las otras construcciones que pueden apreciarse, continúan el estilo de la ciudad.

Si en los lugares donde la ladrona robaba eran amplios, aquí el espacio de la azotea dista de serlo pues, además, es comunitaria, compartida, aunque cada tubo habla de habitaciones y viviendas contiguas, pegadas y reducidas. Por otro lado, los cables que van de un lugar a otro de los tejados, parecieran poner en relación una vivienda con otra y evocar un espacio común donde las personas, como las construcciones que habitan, pudieran establecer diferentes relaciones.

La ciudad no es el reflejo del orden pulcro, sino más bien se alza como un espacio selvático, con crecimientos en todas direcciones, abigarrados, conectados entre sí por cables que podrían pensarse como lianas, los edificios se alzan no desde los ángulos y líneas rectas, sino desde las curvas que evocan el crecimiento de los árboles y, como tales, ligeramente separados en sus bases, se juntan y tocan en los “follajes”.

Esto puede ser leído desde la importancia que para la identidad latinoamericana (dadas sus raíces precolombinas) tiene la naturaleza pues una ciudad, construida por los hombres, emula justamente a ejemplares y formaciones naturales como bosques con árboles que, desde el tronco, se bifurcan; cables que forman telarañas; columnas que, como las de la construcción de la que sale la ladrona, asemejan huesos de animales o nacimientos de cebollas; y otras plantas y animales, con lo cual puede sugerirse la forma del vínculo que el hombre tiene con la naturaleza, así como el pensamiento de que éste es un ser más

vinculado, creado y parte de ésta. Además, es remarcable que esta naturaleza emulada no corresponde a la del desierto, sino a una formación tropical, correspondiente con la de la Cuba caribeña.

Y si la ciudad asemeja a una construcción de la naturaleza, hay otra secuencia que, desde la naturaleza, refiere al espacio ligado al hombre. Se trata del segmento en el “Bosque encantado”, lugar donde Meñique, guiado por la curiosidad, encuentra el primer objeto mágico. Un letrero da la bienvenida al protagonista cuando éste, de camino a la ciudad y en la carreta con sus dos hermanos, decide incursionarse en el lugar, tras escuchar una música extraña. Si bien la condición de “encantado” refiere a un espacio no convencional, inclusive no “real”, lo que ahí ocurre pareciera ser el contrapunto de lo que se ha visto en la secuencia anteriormente referida. El color que domina la imagen no es el verde, como ocurriría en un bosque, sino tonos ocres y cafés, los cuales remiten a su particularidad.

Desde un *full shot* que contempla el letrero de “Bienvenida”, se observan troncos de árboles con caras, alguno con lentes, otro con bigotes grandes y barba, sólo con algunas hojas en tonos casi cafés. Detrás de los árboles dispuestos a uno y otro lado del letrero (como si se tratara de un comité de recepción), se aprecian segmentos de maderas a modo de cerca. Al centro, hay lianas con flores que forman una “cortinilla”. Estos árboles tocan una melodía con percusiones, se mueven, bailan. A la toma se suceden varios insertos: tres "flores" cantantes; un tronco y una planta bailarines; o tres troncos cantantes que bailan. Los elementos reunidos en el espacio general mostrado por el *full shot*, son subrayados y ampliados por los insertos subsecuentes. En ellos se aprecia un bosque que, aunque encantado, habla de una presencia importante de la naturaleza. Pero no se trata de la naturaleza *per se*, sino de una intervenida por la magia, presente en muchos segmentos del filme. Una magia que proviene de una fuente desconocida la cual, sin embargo, evoca la acción humana a partir de la presencia de elementos que aparecerán luego de las tomas iniciales.

Desde un *full shot* parecido al inicial de bienvenida, se realiza un *zoom in* al centro para observar la aparición de un “telón” de lianas que se abre para dar paso a un hacha flotante humanizada a partir de rasgos faciales, la cual entra vertiginosa a cuadro y canta "... corto de lado... de frente...". Con su sola presencia, la herramienta habla de un utensilio

fabricado por el hombre para ayudar en el trabajo de transformación de los elementos naturales a bienes. Canta y baila en un sitio cercado al fondo con madera azul, del cual algunas tiras se encuentran cortadas en terminaciones ramificadas. Desde el *full shot* se observan también flores dispuestas a los costados de un camino color de barro, cuyo piso se encuentra fabricado con tejas de barro. Es decir, el espacio contiene elementos naturales pero éstos han sido modificados por una herramienta encantada, mágica, pero siempre producto de la mente humana. El hacha, además, está personificada a través de un nombre propio, “Harchibaldo”, de lo cual informa un diploma que aparece a cuadro colgado de una cuerda, sobre la toma.<sup>8</sup>

Un *full shot* posterior, no ligado a este conjunto pero sí cercano, continuará con la evocación de los productos humanos pues en éste aparece una estructura de madera que asemeja un árbol, pero tiene tuercas, lo cual remarca un *zoom in* a la parte superior, por delante de la cual pasa Harchibaldo. Otro *full shot* dejará ver a un árbol gris con utensilios de cocina y carpintería colgados, a manera de frutos; la cámara hace un paneo derecho breve y fija la atención, a partir de un *zoom in*, a la parte superior, donde hay arroceras, en una de las cuales Harchibaldo se recuesta. Los árboles que dan frutos producto de la mano del hombre, parecieran ser una síntesis del proceso de la creación de utensilios humanos y recordar que si éstos son posibles, son porque la naturaleza proveyó de materiales para los mismos.

Una canción entonada por la herramienta dice “corto de frente, de lado y de prisa... El bosque encantado así me autoriza.” En la imagen aparecen insertos de troncos cortados de árboles, también con rasgos faciales, los cuales hacen coro y bailan. En un *full shot* Harchibaldo corta una rama de árbol, éste sólo cierra los ojos y luego los abre, sin mostrar dolor. Los versos de la canción aluden a la acción humana de transformación, la cual debe hacerse a partir de la autorización previa del bosque, el cual se eleva entonces como una entidad propia que da su permiso para ser modificado. Al ampliar esta noción, aparece entonces la Naturaleza como una entidad propia que autoriza al hombre para modificarla, aunque éste debe mostrarse respetuoso con la misma, respetarla e intervenirla únicamente hasta obtener su anuencia.

---

<sup>8</sup> El nombre aparece escrito en el filme con “H” inicial

De cualquier manera, el proceso resulta no ser tan fácil para los elementos naturales. Desde un *full shot* donde se miran Harchibaldo y dos troncos (uno más grande que el otro), el hacha canta: "Yo cortos arbolazos y corto arbolitos". Al tiempo que el primero le esquiva, el más pequeño se escapa, acción que repite en una toma donde el centro son éste y el hacha. Posteriormente, en un *full shot* Harchibaldo reposa sobre un espacio en un tronco mientras canta "... y duermo un ratito.", mientras que especies de hongos, con textura café de tronco, corean su canción. En ese momento, el árbol que se ha escapado se acerca a mirarle dormido, en un inserto Harchibaldo descansa mientras el tronco se inclina. Cuando el hacha abre los ojos y se levanta, el tronco retrocede. Nuevamente, continúan las tomas generales, para mostrar el entorno, un *full shot* de otro paraje muestra troncos con hojas a la mitad, a manera de faldas color morado que, cuando el hacha pasa, se separan, brincan. Este segmento pareciera poner en relieve el hecho de que, a pesar de la autorización del bosque encantado de que se corten y modifiquen sus elementos, la acción no exime a los mismos de pasar un proceso desagradable pues, ante la eventual acción del hacha cantarina, a la cual pueden incluso sonreírle, sienten la necesidad de retroceder, de escapar. Por otro lado, en la siesta de Harchibaldo parece haber un elemento humano que alude al trabajo y al cansancio que éste produce, pues es necesario reposar un poco para continuar con el arduo laborar. Nuevamente, elementos humanos y naturales se mezclan, tal como ocurrió en el espacio de la ciudad-telaraña/bosque.

Pero si el hacha evoca al humano, el lugar pareciera ser un sitio cerrado a los visitantes, lo anterior aunque el espectador sabe de la presencia del protagonista, mostrada desde el inicio y reafirmada por un *full shot* donde baila al compás de la música. Tras las tomas mencionadas del bosque, en otro *full shot* se aprecia un árbol de rayas inclinadas colores mamey, amarillo y verde, que en vez de fruta tiene golosinas, el cual se muestra serio, por lo que Harchibaldo se aproxima a su cara (remarcada por un *zoom in*) e interrumpe la canción para preguntar: "¿Qué pasa, tronco?". La respuesta visual se ofrece, nuevamente, en otro *full shot* donde Meñique, sobre unos troncos, aún golpea sus piernas con ritmo y baila con los ojos cerrados pues, en principio, no se percata del silencio que le rodea. Momentos después, el hombre se sorprende, y Harchibaldo flota hacia él vertiginosamente. Las tomas entonces se hacen menos abiertas para mostrar la tensión entre ambos a través de un *two medium close up* que muestra al protagonista asustado al ver que

Harchibaldo le "encara", le pregunta quién es y qué hace en su bosque. Como Meñique no contesta, el hacha le reta y comienza una música que subraya la "acción" la cual, como los cercamientos, acompaña cuanto acontece en el cuadro, pero nunca va en contrapunto. Diegéticamente, la presencia del humano en un bosque con productos que evocan su presencia, ha sorprendido el orden del sitio.

Se sucede entonces una pelea, la del hombre contra la herramienta que su especie ha creado. Harchibaldo reta a Meñique y para igualar circunstancias le lanza un cuchillo. Meñique se defiende y entablan un duelo al estilo de los espadachines, remarcado por sonidos incidentales de metales al golpear. En un momento, Meñique corre hacia el hacha pero el encuadre hace parecer que se dirige al eje de la cámara. Si al principio se veía al hombre sorprendido, un *zoom in* de *full shot* a *close up* lo muestra fiero pero reflexivo, pues ha ideado un plan: hacer al hacha incrustarse en un árbol pegajoso.

En la carrera hacia el mismo, la cámara muestra el desplazamiento de la herramienta a través de una toma subjetiva vertiginosa de la misma hacia Meñique, quien lo espera por delante del tronco para, al momento que va a llegar, desplazarse ligeramente hacia el lado y lograr su cometido. Si el hacha ya estaba personificada a través de los rasgos faciales y las acciones humanas de bailar, cantar, trabajar y descansar, la toma subjetiva subraya tal condición. En un *medium shot* de Meñique donde se mira a Harchibaldo de perfil mientras intenta infructuosamente despegarse del tronco, Meñique pregunta "¿te rindes?", blandiendo el cuchillo/machete, pero el hacha contesta: "Ahora verás pequeño tramposo, deja que te agarre." Desde una contrapicada *medium shot* del protagonista que sugiere la victoria humana, aparece también Harchibaldo y el rostro bonachón del árbol. Meñique avienta el machete y hace cosquillas al hacha, logrando la rendición del contendiente. Si en principio varias tomas mostraban a uno u otro contendiente, al final les ven en conjunto sugiriendo la naciente amistad entre ambos. El hombre ha luchado pero ha logrado someter a su instrumento, con el que entablará una relación beneficiosa para él, justo como ocurre con las herramientas de trabajo convencionales.

Continúan su marcha juntos por un sendero color de barro con algunos verdes. Por detrás, se miran dos árboles "orientales", uno con rasgos faciales que así lo indican y con lámparas "chinas" colgantes a manera de frutos; otro con dulces de chocolate. Por un lado, la presencia de tales elementos continuarían la idea de los árboles como proveedores de

bienes humanos, para los cuáles se habría requerido, fuera del bosque encantado, un proceso de transformación. Por otro lado, los árboles orientales sugerirían una sociedad multicultural, con tradiciones plurales presentes en el mismo espacio, lo cual estaría en congruencia con otros momentos del filme cuando aparece la gente del lugar (ver “4.3.4.2.3. La sociedad-coro”), al tiempo que subrayaría que en todas las culturas el hombre ha utilizado los elementos naturales para sus creaciones y que las obras humanas se proveen y están posibilitadas por la naturaleza. En este sentido, si bien el planteamiento del filme une a la naturaleza con el humano, reforzaría hasta cierto punto la visión utilitaria de la primera, más acorde con una mirada colonizada capitalista. Sin embargo, ésta se matizaría en la medida en la cual se ha puesto en relieve un respeto por la naturaleza.

Meñique, quien ha oído que el Rey depositará a su hija con quien logre cortar el árbol que tiene cercado su castillo y cavar un pozo del que brote agua, ve la oportunidad para triunfar en la empresa a partir de llevar al hacha consigo, es decir, de utilizar la herramienta humana para beneficio propio para el cual, en principio, fue creada. Pero es preciso convencer a la herramienta, para lo cual Meñique habla del roble que habría que cortar.

Desde un *close up* frontal se ve al protagonista, con ojos entornados y fieros, mientras se escucha su voz decir "Es un roble gigantesco.". En otro *close up* esquinado se ve a Harchibaldo, pensativo, escuchar la descripción que proviene de fuera de cuadro "...encantado, mágico...", a partir de lo cual éste levanta la cabeza y se anima. Hombre y herramienta son tratados al mismo nivel visual, son hermanados por los *close ups*. Posteriormente, en un *full shot* se ve a los dos mientras Meñique tira la rama con la que simulaba los cortes y avanza por el camino al decir: "No creo que exista nadie que pueda." Desde un *two medium close up* lateral, el hacha rodea a Meñique, él le seguirá con la mirada hasta que vuelva a colocarse al frente para ofrecer su ayuda en la empresa. Meñique pregunta: "¿Entonces, acepta el trabajo, Sr. Harchibaldo?".

Sin embargo, a pesar del interés de la herramienta, desde una picada esquinada donde se ve a Meñique con brazos cruzados esperar la respuesta, el hacha aplaza su decisión pues solicita antes conocer la razón para cortar al roble. Si en general el tratamiento visual del filme ha mantenido un ritmo constante, rápido e incluso vertiginoso, en este instante los movimientos de cámara se ralentizan para dar paso a la movilidad interna del cuadro. Casi de frente al hacha, Meñique responde con una pregunta, "¿Por

amor?", a lo cual Harchibaldo responde: "¿Por amor? Ah, pues, entonces no tienes que contratarme, lo único que te pido es que seas mi amigo..." , para agregar, desde un *big close up* esquinado "... y que no me dejes solo. Sobre todo por las noches porque le tengo miedo a la oscuridad.". En un nuevo *big close up*, ahora de Meñique, el hombre afirma "Ya soy su amigo. Y le prometo que jamás le dejaré solo."

Hombre y herramienta sellan un pacto para trabajar y cortar el roble, acción que no puede ser llevada a cabo sin una razón de peso. En este caso, el amor resulta válido y toda la acción no es sólo aprobada por el hombre y su creación, la herramienta, sino por la naturaleza del bosque encantado misma, pues el remate de la secuencia muestra a los dialogantes al centro de la toma, desde una picada esquinada, abierta, sobre un piso de duelas de madera, tras lo cual la cámara se desplaza, los rodea y se acerca a ellos en *full shot* cuando Meñique empuña a Harchibaldo y ambos salen de cuadro para mostrar, por arriba, un tronco que les sigue con la mirada y sonríe. Así, el elemento natural, el árbol, ha aceptado también el pacto amistoso por el cual se cortará un roble "por amor". Así, es la amistad la que juega un papel de peso: hacha y humano sellan un pacto posibilitado por ella, ésta es la vía que también valida la ayuda de la herramienta para el hombre.

En el plano auditivo, apoyado también por la visualidad, la música inicial que canta y baila Harchibaldo con ayuda de todo el bosque, juega un papel importante como elemento protagonista e identitario. Los ritmos cubanos, herederos de los africanos, son característicos de la isla. El ritmo caribeño, con percusiones en primer lugar, que invita a bailar y mover las caderas, hace su aparición en este segmento del filme. Se trata de un vocalista, el hacha, de un cantante, pero requiere de la orquesta del bosque, y contagia a todos los elementos del mismo; las flores bailadoras y coristas hacen gala de la vida que por ella transita, tal como ocurre con los sones y ritmos característicos cubanos actualizados en esta música pero que continúan la herencia afro y logran la música elegante, percutiva y bailable.

En el mismo plano sonoro, los incidentales, por ejemplo el que evoca el sonido del aire cortado por el machete, acentúa la velocidad de los movimientos dentro del cuadro y, con ello, construyen también el ritmo de la secuencia.

El bosque, entonces, no es el entorno natural que la palabra sugeriría, se trata de un ecosistema que da cuenta de la relación entre el hombre y la naturaleza. Es un lugar en

armonía con la vida natural, una naturaleza con vida que ha tenido ya contacto con la especie humana la cual, a partir de la herramienta creada por el hombre, ha sido “trabajada” con su autorización para tal metamorfosis y se ha convertido en proveedora para la creación de utensilios y objetos ideados por el hombre. Lo anterior es claro a partir de la paleta de colores utilizada, donde no es el verde el color dominante, sino tonos “naturales” cafés y ocre en distintas intensidades, los cuales remitirían a un espacio seco, si éste no mostrara la vida en cada elemento.

Así, el bosque encantado está compuesto por árboles de diferentes edades, algunos muy añosos, por plantas que evocan la normalidad pero que, en realidad, se construyen como una metáfora de la labor del hombre a partir de los materiales que la naturaleza provee al dar como frutos dulces, utensilios o pegamento, al cantar y bailar un ritmo cubano. Y este contacto del hombre con el espacio natural no resulta traumático ni doloroso para la vida, sino que exhibe la armonía que le ha integrado, construido y que le exhibe como producto del trabajo encarnado en Harchibaldo.

El vínculo hombre-naturaleza se comprende desde la integración de las culturas, pues hay utensilios que remiten a la hispanidad, como las pailas o paelleras que cuelgan de algún árbol, o aquellas que remiten a culturas orientales, como las lámparas mencionadas. Por ello, desde la mirada identitaria, se pone en relieve la concepción de una sociedad cubana pluricultural, exhibida de manera notable en la música que deja entrever la herencia africana. Esta sociedad se piensa también desde la relación que entabla con la naturaleza a partir del trabajo con las herramientas que la transforman día a día, labor que se lleva a cabo de forma casi incansable pero no deja de requerir una siesta breve para reponerse, y que, sobre todo, no puede llevarse a cabo de manera irresponsable e irrespetuosa, sino con la anuencia de ese bosque que permite ser trabajado.

En este renglón, el trabajo está en primer término y es posibilitado por la herramienta a la cual se mira como un puente entre hombre y naturaleza y se concibe como un símbolo del trabajo humano, de la transformación que el hombre posibilita, para lo cual es imprescindible construir, entre hombre y herramienta, una relación meramente humana, en este caso, una relación amistosa.

En suma, la construcción de los espacios abordados en este segmento, por un lado la ciudad-telaraña/bosque y, por otro, el bosque humano, dan cuenta de una interrelación

profunda donde el hombre no existe en oposición a la naturaleza, ni viceversa, sino que ambos términos existen integrados, inseparables: uno modifica al otro, le influye y, como en las panorámicas de la ciudad telaraña o en el árbol cuyos frutos son objetos creados por el hombre, no puede distinguirse donde acaba uno y donde empieza el otro. Por ello, las secuencias aquí anunciadas proporcionan luz sobre una relación que caracteriza a una mirada latinoamericana reelaborada, en contacto con culturas de otras latitudes que se distinguiría de las nociones “del norte”, pues, desde el planteamiento aquí mostrado, permanecería constante la idea del hombre como parte de la naturaleza y no opuesto a ella, en la medida en que ésta es el modelo de la estructura de la ciudad, al tiempo que la mano humana permea también en el bosque.

#### **4.3.2.5. Naturaleza, arte y técnica**

Si ya en el segmento anterior, sobre *Meñique*, se ponía de relieve el trabajo y la herramienta, este aspecto se torna más evidente en tres segmentos en los cuales el protagonista lleva a cabo tareas importantes e imprescindibles para el desarrollo de la historia y de su logro personal.

El personaje es presentado en la décima secuencia del filme, la cual comienza con el *big long shot* de un espacio árido, en cuyos primeros planos se miran una cerca de madera y una barda baja de piedras encimadas; al fondo se aprecian montañas y, tras un velo de niebla, una hilera de cumbres más altas. Se trata del espacio donde vive Meñique, al cual vemos tras un *zoom in* que le muestra en la porción de tierra dentro de la barda de piedras. En ese momento, comienza una canción entonada por el protagonista. Una contrapicada acentúa su baja estatura en *full shot* que le muestra también esbelto, atlético, de cabello negro con cola de caballo baja, cejas negras muy presentes y ojos muy grandes grises/azulados; viste una camisa verde, pantalón verde/caqui, sombrero café de tres picos, cinturón y sobre-hombro café, así como botas de piel, en un conjunto que evoca a Robin Hood, otro personaje de un relato clásico pero que en el filme le acerca a la labor de la princesa ladrona, lo cual constituye un indicio de la relación que se entablará entre ambos.

Si la figura del protagonista parece sólida y su personalidad se muestra armoniosa y fuerte, la característica estatura baja del personaje tradicional, le resta a la imagen suficiencia. Sin embargo, en esta primera escena hay un objeto que “contrarresta” esa

característica: un par de zancos que se han apreciado ya desde la toma general, mientras Meñique camina por el campo que siembra al extraer semillas y lanzarlas al suelo, mientras canta.

Pero tres insertos dejan más clara la constitución de los zancos. Estos no se ocupan sólo para ser más alto, sino que están equipados con garrafas y regaderas que, al caminar Meñique, lanzan chorros de agua sobre la tierra seca, en los lugares donde las semillas han caído. Los zancos, entonces, no son sólo herramientas para “parecer” más alto, sino que se utilizan para la siembra, para la labor del campesino, subrayada por una puesta en escena que incluye *close ups* de las manos al lanzar las semillas. El mecanismo de los zancos se completa por un par de fuelles que inician en la cadera de Meñique, lo cual se muestra mediante un acercamiento a los mismos. Nuevamente, una herramienta, claramente construida por el trabajador, es mostrada y ampliamente explicada a través de la puesta en cuadro.

La secuencia es larga, tanto como la canción del protagonista donde se habla del cinsontle y de la relación con su entorno natural en versos como "Soy amigo del monte y todas sus criaturas". Lo que se enuncia en el plano sonoro, se muestra a través de la puesta en cuadro, por ejemplo, en la contrapicada *full shot* donde se aprecian Meñique y el suelo seco y agrietado que intenta sembrar, al tiempo que un pájaro entra al cuadro, revolotea ante él y se posa en el ala de su sombrero, para recibir las semillas que le ofrece el protagonista.

El pájaro le acompaña durante toda la secuencia, donde se muestra también otra característica del entorno: la humildad que le caracteriza. A través de un *big long shot* subjetivo de Meñique se mira su casa pobre en primer plano, con un árbol seco al lado y una maltratada torre de molino. Posteriormente, un nuevo inserto de subjetiva en movimiento dejará ver el tendedero lateral del que penden trapos agujerados. Un tercer inserto que sigue a esta línea de subjetivas dejará ver la parte lateral de la casucha, la cual se muestra limpia pero muy humilde. El conjunto lo completa un cuarto inserto subjetivo y en movimiento, como los precedentes, que muestra un agujero lateral en parte baja de la casa de donde sale una pareja de ratones con dos hijitos, todos en torno a una minúscula carreta. Estas tomas son mostradas a través de la mirada del protagonista, quien canta y siembra pero a partir de una realidad de carencia en el árido lugar.

En la línea de la presencia de animales en el filme, al tiempo que el pájaro acompaña el canto, los roedores subrayan la precariedad del sitio. Tras una toma circular a Meñique en *medium shot* (la cual deja ver al fondo el paisaje y es una muestra del dinamismo de la apuesta visual), al tiempo que el hombre abre los brazos siguiendo su canto, la edición une un inserto de la carreta de ratones en contrapicada, a la cual sigue un paneo que deja ver como andan rápido, frenan un momento y voltean a ver, se intuye que al protagonista, a cuya toma sucede el *medium shot* con un ligero movimiento circular que deja ver al pájaro en vuelo. Posteriormente, hay un nuevo inserto de la carreta de ratones cuando éstos, sorprendidos al mirarle, continúan su apresurada marcha y huida del lugar pues, se intuye, su existencia ahí ya no es viable.

El acto de los ratones y las subjetivas de Meñique hacia su humilde casa, así como las tomas panorámicas que dejan ver el suelo agrietado por la sequía, dan cuenta de la pobreza del sitio. Sin embargo, la alegría y canto del protagonista, la compañía feliz del pájaro, así como el tratamiento visual grandilocuente con tomas que asemejan los movimientos continuos de un dron que viaja a las alturas para ver todo el terreno, o rodea con soltura al hombre, expresan otra idea, una idea de suficiencia en el sitio que, según parece, ocurre no por las condiciones de mismo, sino por la relación estrecha del hombre con la naturaleza que ahí pervive, así como por contar con su trabajo, potenciado por la herramienta de los zancos, la cual muestra su inteligencia para afrontar las adversidades.

Por ello, la relación que él entabla con su entorno es la de un vínculo fundamental con la naturaleza a través del trabajo, como la canción lo evoca en un verso: "Con mi trabajo quisiera ser de mi suerte monarca y que este don se esparciera sobre mi pobre comarca". La relación hombre-trabajo-herramienta-naturaleza ha sido nuevamente remarcada en esta secuencia y, al parecer, es ésta la que podría ser la causa del optimismo y entereza de Meñique quien, en su seguridad, rema a contracorriente del pesimismo que pudiera desprenderse de habitar un espacio humilde, amplio y árido donde la sobrevivencia resultara incierta. Si bien se mira a la naturaleza como proveedora, ello se muestra desde el amor y el respeto por la misma, y sólo a partir de la necesidad de subsistencia de los seres vivos. Lo anterior podría ser visto como una línea que sería armónica con la idea del Buen vivir pues muestra, ante todo, un cariño y respeto particular ante la entidad natural.

Posteriormente, en la secuencia trigésimo segunda, abordada en el segmento previo, hay un segmento que comienza a dar nuevo matiz a esta línea de argumento. Cuando Meñique busca interesar a Harchibaldo para que le acompañe a cortar el roble en palacio, se sienta en unas piedras encimadas en el Bosque Encantado y desde una picada *full shot* esquinada frontal del hombre, éste habla al hacha: "... No creo que usted pueda cortar un árbol de ese tipo. Habría que darles cortes difícilísimos en diagonal, estilo europeo, con cortes perpendiculares de 45°...", dice, para en un *full shot* esquinado y desde sus espaldas, Meñique avanzar dando "cortes", a partir de lo cual Harchibaldo retrocede, al tiempo que la cámara hace un paneo derecho para seguir el movimiento. Las líneas del diálogo y la puesta en escena remarcan un aspecto de la relación establecida al integrar un nuevo término: la herramienta no vale por sí sola, requiere de la "técnica" imprescindible para llegar a buen puerto en la relación.

Pero es cuando Meñique logra cortar el roble que invade el palacio, donde se pone en relieve y se enuncia el nuevo término. El segmento inicia con un *big long shot* en el cual se destaca el gran árbol con hojas moradas, al tiempo que se escuchan fanfarrias pues tendrá lugar un nuevo intento por cortarlo. Tras tomas de los presentes, gente y realeza incluidos, se muestra un *full shot* de la tarima que llega a lo alto del tronco, por la cual han subido los fracasados contendientes previos. Ahí se encuentra Meñique, vestido de verde, al estilo Robin Hood, subido al barandal desde donde saluda.

Un *medium shot* esquinado muestra al protagonista empuñar a un Harchibaldo dormido, lo cual es remarcado por un *zoom in* que se frena en el *medium close up* del hombre quien se sorprende y preocupa al no lograr despertar a su herramienta amiga. Tras abucheos de la concurrencia, una contrapicada en *full shot* con Meñique al centro, deja ver que Harchibaldo despierta y Meñique sujeta fuertemente su empuñadura, mientras la herramienta lo eleva hasta la rama superior, donde se realiza un *zoom in* que deja ver a un orgulloso Meñique. El protagonista preocupado lo estaba en razón de que su herramienta no le servía pues estaba dormida; sin embargo, el orgullo que muestra la toma abierta y acentúa el *zoom in* es posibilitado justamente por la capacidad de potenciar su trabajo. Nuevamente, la relación hombre-herramienta-trabajo-modificación de la naturaleza se traslucen en el filme.

Posteriormente, un *medium shot* esquinado de Meñique con Harchibaldo, muestra al hacha decir lo que hará: "... una vuelta por aquí, un tajazo por allá ...", lo cual pareciera no tener sentido, en tanto el árbol había resistido embates furiosos de anteriores contendientes que resultaron, a pesar de todo, infructuosos; en este orden, la propuesta enunciada por la línea de diálogo pareciera no tener sentido. Esa idea la refuerza un *full shot* lateral donde se observa el tronco y, en éste, la "boca" del árbol que, mientras Meñique y Harchibaldo suben (lo cual se muestra con un *tilt up* al que sucede un *tilt down*) muestra en cuadro una sonrisa maliciosa que no tiene precedente en el filme. Esa risa da cuenta de la incredulidad de que logren cortarlo, como se ha señalado, pero también sugiere una maldad que no había sido puesta en cuadro cuando de los elementos naturales se trataba.

Sin embargo, este árbol no es como los otros que han aparecido en el filme, ni como aquellos que están en diferentes secuencias y no son personificados a través de acciones o rasgos faciales-corporales humanos, ni por aquellos que sí lo son, en el bosque encantado. El roble que ahora debe cortarse es producto de un hechizo proveniente de la maldad y está afectando la vida en el palacio, pues lo ha invadido por completo. Es decir, este roble afecta la vida del hombre y, tal vez por ello, deba ser cortado. Así, el hecho subrayado desde la visualidad del filme, da cuenta de un elemento nuevo en la concepción de la relación con la naturaleza: cuando ésta invade y afecta al ser humano de manera intempestiva, tal como creció el roble, es viable su destrucción.

Un posterior *full shot* lateral de Meñique lo muestra en una rama elevada, donde da pequeños y súbitos hachazos, al tiempo que la música acentúa su rapidez. Un *full shot* frontal, desde el tronco, deja ver a la rama a la cual dan pequeños cortes. Un nuevo *full shot* deja ver a una rama ondulada a la cual Meñique recorre y da ligeros hachazos de los cuales salen pequeñas estrellas que se difuminan. Otros *full shots* muestran al hombre y la herramienta en lo alto del tronco, mientras, con un *zoom in* ligero, se elevan y salen de cuadro; en otro espacio de la enramada, bajan; vuelan de la rama y dan piruetas en el aire; o se ven desde esa toma abierta en el entarimado a donde Meñique y Harchibaldo aterrizan. Han terminado su labor más, al parecer, no han hecho mella en el frondoso y fuerte árbol que continúa de pie. Las tomas repetidas de la acción evidencia la importancia de ella misma en la diégesis.

En este contexto, un *close up* de Harchibaldo enuncia la frase fundamental: "Chiqui, chiqui, la técnica es la técnica. Y sin técnica, no hay técnica, tronco." La herramienta adelanta el desenlace pues un posterior *big long shot*, parecido al que abrió la secuencia, muestra como cae un pedazo de follaje y, acto seguido, ocurre lo mismo con otro segmento. Posteriormente, se observa desde esa toma tan general el vertiginoso encogimiento del árbol hacia la raíz y su desaparición, a lo cual acompaña el incidental de un rechinado de madera y un efecto sonoro de rapidez. En un *medium shot* esquinado, Meñique besa a Harchibaldo, quien le guiña el ojo. Hombre, herramienta y técnica han sido capaces, a pesar de la cortísima estatura del primero, de algo increíble: alcanzar el objetivo que no lograron los demás. Entonces, el conocimiento técnico, aunado a la herramienta adecuada empuñada por el hombre, logra lo imposible.

Así, la secuencia es contrapunto de los intentos previos de hombres fuertes que daban tremendos hachazos al árbol y no conseguían sino fracasar. Las tomas abiertas y muy abiertas contrastan el tamaño pequeño de Meñique y Harchibaldo que, en apariencia casi insignificantes ante el enorme roble, consiguen, a través de su conocimiento de la materia, cumplir el cometido. No era imprescindible la corpulencia ni la fuerza bruta, lo que importaba era saber cómo llegar a la meta. Lo anterior, a través de una puesta en escena que prefiere los planos generales y sólo acentúa segmentos clave, como es el caso del *close-up* cuando Harchibaldo enuncia la frase cubana icónica, atribuida al boxeador Félix Savón, quien, a pregunta expresa, responde: "Creo que lo dijo Teófilo y me lo achacaron a mí. Bueno, no está mal dicho, está bien dicho. La técnica es la técnica y sin técnica no hay técnica, es como decir que Revolución es Revolución y sin Revolución no hay Revolución." (En <http://www.cubadebate.cu/noticias/2014/12/23/savon-la-frase-famosa-de-la-tecnica-es-la-tecnica-la-dijo-teofilo/#.WI-Xu4WSMy7>).

La frase se volvió tan popular que incluso el cantante cubano Tony Ávila compuso una canción que la lleva por título. Así, el hecho de dar tan fuerte peso a la técnica que pudo ser expresada a partir de la relación hombre-herramienta-naturaleza, no es un asunto identitario menor, pues afirma la noción cultural cubana como gente trabajadora e inteligente, con conocimientos para vencer las adversidades y contruir una relación con la naturaleza en la que ésta puede ser amigable y debe respetarse a un punto en que se requiere su anuencia para modificarla, como en el caso del Bosque Encantado, o puede

afectar al hombre y, por ello, merecer ser eliminada, como en el caso del roble embrujado pero, de cualquier manera, una relación fundamental para la vida de su pueblo.

En este orden, una última secuencia merece ser comentada. Se trata del segmento que sucede al anterior, donde Meñique logra cavar un pozo y esculpir una bella fuente de donde emanará el agua del palacio. En esta ocasión, cuenta con la ayuda de los dos objetos mágicos restantes: Picoretto, el pico escultor sordomudo que sabe leer los labios, a quien Harchibaldo y Meñique encontraron en el túnel del viento; y la Sra. Arroyo que, como ella misma cantó cuando conoció a Meñique, tiene un “(...) destino: hacer cascadas, arroyos, ríos que broten, fluyan corran y hagan bien”, encarnada en una especie de esfera con rostro femenino.

A este respecto, es importante comentar que una modificación que opera en la película muestra una concepción particular de la entidad natural. Lo anterior ocurre con el último objeto mágico pues el Arroyo del cuento original se convierte para el filme en Señora Arroyo, lo cual dota de riqueza al elemento natural del agua y lo hermana con la madre naturaleza tradicional de la cultura latinoamericana, diferente a la herencia europea presente en la historia.

Así, en el segmento del pozo, como en la anterior secuencia comentada, Meñique se halla ante la gente reunida para presenciar su triunfo o fracaso, entre ellos, por, supuesto, el rey y la princesa. Por eso, la toma que abre el segmento es una contrapicada *medium shot* del protagonista, quien empuña al pico, saluda y sonríe a quienes lo vitorean. Posteriormente, la tarea comienza, lo cual se muestra a través de una picada de Meñique y Picoretto quienes, sobre una gran piedra semiesférica con inscripciones, comienzan rítmicamente a dar golpecitos a la misma. Un inserto lateral muestra a Picoretto mientras pega, al tiempo que continúa el ritmo. Una tercera toma, un *full shot* lateral, muestra la acción del pico y Meñique. Posteriormente, el cuadro hace un *tilt up* y llega a ser una toma cenital. Así, a través de tres tomas sucesivas que repiten la misma acción de golpear la piedra, la película toca nuevamente el tema de la técnica y el trabajo, pues no se trata de golpes cuya directriz sea la fuerza, sino todo lo contrario.

Picoretto y Meñique trabajan con un objetivo claro, con calma y destreza en un trabajo que sirve incluso para crear, en sí mismo y mientras éste sucede, una obra artística musical, lo cual queda claro en las tomas que siguen a las mencionadas. Un *full shot*

muestra a una orquesta que sigue el ritmo, cuyos integrantes bailan y recuerdan a grupos africanos. Otro *full shot* muestra al verdugo de la corte quien afila su hacha en la “bicicleta” y baila al compás, mientras los dos hermanos de Meñique, quienes habían fracasado en el intento por cortar el roble, esperan su castigo. Así, el trabajo de cavar el pozo no es meramente utilitario pues en su desempeño reviste un velo artístico inicial, a través de la creación de un ritmo musical que nuevamente evoca los ritmos africanos, sugeridos principalmente con el primer *full shot* del grupo musical y bailarín. En este segmento, la puesta en cuadro con los dos *full shots* seguidos donde se muestra a ambos grupos que gozan la música, pareciera sugerir el aspecto social de la música, así como resaltar la identidad festiva y musical cubana.

Posteriormente, una toma cenital mostrará a Meñique y Picoretto mientras continúan su labor pero son sorprendidos cuando la piedra sobre la que trabajaban se rompe en pedazos, entonces la cámara hace un movimiento circular hacia la base al tiempo que se escucha el grito de Meñique y el golpe con el que ésta se mueve como si lo hubiera recibido. En ese momento del filme parecería que el arte se interrumpía por el naufragio de la misión. Sin embargo, tras la expectación inicial, un *full shot* muestra piedras que salen lanzadas del agujero para, posteriormente, en un nuevo *full shot*, primero, y una picada *long shot*, después, mostrar el surgimiento de una monumental fuente esculpida en piedra.

El pico artista ha hecho su trabajo, la herramienta ha creado arte y ello es mostrado de manera grandilocuente por las tomas abiertas que le han hecho más presente. La tarea de cavar el pozo no ha sido sólo utilitaria, en ella se han ocupado Meñique y el Pico, es decir, nuevamente, el hombre y la herramienta que ahora no sirve sólo para resolver un problema, como en el caso del roble. En esta ocasión, la forma es más elaborada, es artística y grandilocuente, con la fuente magnánima que Picoretto esculpe. Así, se devela un nuevo sentido de la unión entre ambos elementos, la técnica no será sólo utilitaria sino también podrá crear belleza, construir una obra de arte.

Nuevamente una toma abierta muestra a la obra y el hombre. Un *full shot* de Meñique con Picoretto en la mano, parado en lo alto de la fuente, continúa la secuencia. En ese momento, aparece la Sra. Arroyo, el tercero de los tres objetos mágicos, pero el único que reviste una importancia particular. Si Harchibaldo y Picoretto eran herramientas, creaciones del hombre encantadas, en este caso la Sra. Arroyo es un elemento natural que

produce el bien, como lo enuncia en su canción. Su presencia es subrayada a través de un inserto de la esfera-agua en la mano del protagonista. En *medium shot* Meñique, con los objetos mágicos en sus manos, suelta al agua. La cámara hace un *zoom back*, la esfera se convierte en un cubo cristalino y se muestra un *tilt down* a la fuente, de la cual comienza a emanar el líquido. En *medium shot*, Meñique besa a la esfera-agua, mientras entra a cuadro Harchibaldo.

Esta secuencia termina de definir la relación entre el hombre, la herramienta/trabajo/creación y la naturaleza. El hombre crea objetos que le sirven para cumplir trabajos que cubren necesidades específicas, como cortar un árbol o cavar un pozo, para lo cual es imprescindible la labor humana pero que no es efectiva sino se realiza con los conocimientos técnicos necesarios, los cuales no pasan por la fuerza bruta. En esta labor se suma la magia pero aquella que no proviene de una fuerza cualquiera pues, al tener una mirada atenta, las herramientas tienen su origen en entornos que están en armonía con la naturaleza, pues no parece coincidencia que tanto Harchibaldo como Picoretto provengan, el primero de un bosque encantado y el segundo del túnel del aire, otro elemento natural. Además, el pico no sirve solo para cumplir una labor utilitaria, sino que, como el viento, él es un artista, esculpe y crea arte, musical y escultórico.

En este orden, el tercer elemento mágico, proveniente sólo de la naturaleza y nunca creado por el hombre, reviste una importancia particular pues, sin éste, el arte de Picoretto quedaría incompleto, en tanto una fuente sin agua no puede ser designada como tal. La Sra. Arroyo, entonces, cierra este ciclo que inició en la naturaleza trabajada del Bosque Encantado y ahora culmina en un pozo artístico que sólo puede serlo a partir de la magia de la presencia del líquido imprescindible para la existencia humana.

Así, la identidad mostrada pone otra vez el acento en una cultura que se concibe a sí misma como trabajadora y poseedora de saberes técnicos imprescindibles para lograr sus propósitos. Pero que también se reconoce en su arte, del cual la música vuelve a ser un elemento presente, esa música cubana tan característica que se construye a partir de su herencia africana, evocada en el baile de la orquesta de esta secuencia. Y, por último, en una cultura que sabe que sus conocimientos y labor no serían posibles si no existiera la naturaleza que ha sido personificada y reconocida a partir de su magia, dulzura y misión de hacer el bien, como fue enunciado por esta agua, en femenino, por la Sra. Arroyo que así lo

declara en su canción. Por todo lo anterior, si “La técnica es la técnica y sin técnica no hay técnica”, entonces “La naturaleza es la naturaleza y sin naturaleza, no habría nada más”.

En conclusión, fue en *El grillo feliz* y en *Meñique* donde observé un planteamiento constante en torno a la Naturaleza, una concepción decolonial fundamental. En la primera película, se observó el abordaje del tema de manera evidente y constante, a través de la presencia de líneas que se hermanaron con la propuesta indígena del Buen Vivir, tales como la personalización de la naturaleza a la cual cantan, cuidan con un comportamiento ecológico que les lleva a reciclar y a quien miran desde una visión integrada con el cosmos entero.

Por su parte, en *Meñique* la naturaleza no es una entidad que se muestre evidentemente presente en la diégesis. Sin embargo, fue a través del análisis fílmico, en particular de la construcción de dos espacios (la ciudad-telaraña/bosque y el bosque encantado); así como de los dos momentos en que Meñique logra las hazañas que parecían imposibles (cortar el árbol y cavar el pozo), como se desentrañó una postura soterrada en torno al concepto que me ocupa. *Meñique* plasmó a la naturaleza como una entidad proveedora pero no a la que deba explotarse, como ocurriría en la lógica capitalista, sino como una dadora del necesario sustento que debe extraerse de ella con amor, respeto y solo tras el permiso que ésta otorgue para tal efecto.

Además, la naturaleza (en femenino, como lo es dentro de la tradición prehispánica) y el hombre están unidos de manera tan estrecha que incluso se llega a un punto en que el límite entre ambos puede difuminarse, como ocurre en el Bosque encantado. En esta visión, asuntos humanos como la técnica o el arte musical quedan al lado del bien que produce la Señora Arroyo que provee de ríos, mares y lagunas al ser humano.

Todo lo anterior evidencia una mirada en la que puede rastrearse tanto la identidad latinoamericana, con su tradición de una naturaleza personificada y dadora a la que se respeta y se honra, en lo cual coincide con los actuales postulados del Buen Vivir, así como una visión actualizada que contempla elementos culturales tan específicos como la música o la técnica cubanas.

### **4.3.3. Manifestaciones del principio de comunidad**

Los siguientes apartados abordan la forma en la cual las películas plantean ya no a los personajes, sino a los grupos sociales: la familia y la comunidad.

#### **4.3.3.1. La familia**

Si bien la concepción propia de América Latina es la comunidad, misma que presupone un conjunto más amplio que el familiar, éste se aborda en primera instancia porque las tres películas presentaron un planteamiento al respecto, incluso afín y en continuidad a la relación comunitaria más amplia.

##### **4.3.3.1.1. La herencia de la tradición**

Si bien el personaje principal de *El grillo feliz* vive solo y se rodea de amigos, no de familiares, hay en el filme una presencia fundamental: su padre, quien sólo es visto en el único *flash back* del relato, donde se presenta la historia del origen de la guitarra de Grillo.

El segmento aparece cuando Grillo se encuentra muy triste pues los sapos de Malandro le han despojado del instrumento. En una contrapicada *full shot* se mira a Grillo sentado sobre un hongo, a la luz de una gran luna que brilla en el cielo. Un *zoom in* al personaje es seguido de una disolvencia al *flash back*, indicado también por una constante coloración en rosa tenue. Desde el inserto de una raíz saliente de un árbol se realiza un *zoom back*, al tiempo que se oyen risas y aparecen, por debajo de algunas plantas, Grillo pequeño quien salta y su padre, quien va más lento, al tiempo que un paneo les sigue. Un *full shot* de un espacio más adelante, deja ver a las plantas en el suelo sobre el que Grillo salta, con el cielo donde se mira una luz brillante como fondo.

Sin detenerse, el animal se vuelve, queda de perfil y habla a su padre, fuera de cuadro. Un paneo lo sigue para establecerse en un *medium shot* cuando tiende las manos por sobre una raíz saliente para tomar la mano del hombre. Un contracampo *full shot* les mira cuando el padre se sienta sobre la saliente, él porta la guitarra. El único segmento ubicado en el pasado es muy significativo pues informa sobre una herencia del antepasado. Además, el legado no es un asunto menor pues se trata de un objeto, en primera instancia, pero el cual condensa la posibilidad de vivir en contacto con todos los elementos naturales y celestes, como se verá a continuación y como lo han dejado ver de manera incipiente

estas tomas que muestran a padre e hijo de manera cercana pero siempre incluyen en los cuadros a los elementos que les rodean. Así, el único *flash back* del filme se dedica a establecer la herencia de una cosmovisión, a través del legado del único familiar de Grillo que aparece en el relato..

En un *full shot* del prado con flores, Grillo salta y juega, lo cual se muestra en un paneo que se establece cuando se coloca a gatas y observa hacia el frente. El padre aparece entonces sentado en *medium shot*, mira la guitarra y un *zoom in* al objeto sobre sus piernas le subraya mientras el grillo mayor dice: "Bueno, creo que ha llegado el momento de darte esta guitarra a ti." Un *full shot* de Grillo le mira cuando se vuelve, alegre, y comenta "¿A mí? Pero yo no toco la guitarra." Nuevamente, aparece a cuadro el papá sentado y, al fondo de la toma, se mira el cielo estrellado. Un *full shot* deja ver un espacio amplio de césped frente a él, a donde entra Grillo para decir: "Pero, papi, no tiene cuerdas." El padre responde: "Esta guitarra, Grillo, no necesita cuerdas para tocar, solo se usa el alma y el corazón" al tiempo que un *zoom in* aísla a ambas figuras del resto del sitio, una frente a la otra. Una contrapicada de Grillo le mira decir que él es muy pequeño aún. En un plano americano, su papá le informa: "A tu edad se aprende más rápido.", por lo cual salta para bajar al piso y darle la guitarra. Al instante, Grillo comienza a tocar, lo cual muestra un inserto del instrumento en las manos del pequeño animal mientras que en el plano sonoro se escuchan los primeros acordes de una pieza parecida a la música rock.

Una toma más abierta mira a Grillo tocar la guitarra, él está sobre el prado, con el cielo al fondo, es él tocando música en compañía del resto de los elementos naturales en la tierra y en el cielo. En *medium shot* se mira al padre, quien se sorprende y esboza una sonrisa. Nuevamente, se mira a Grillo tocar; al tiempo que vuelan hojas secas hacia el cielo, la cámara hace un *zoom in* hacia él y le rodea ligeramente para luego ir hacia el firmamento, donde se observan las estrellas, al tiempo que ocurre un remolino de objetos celestes brillantes y la cámara continúa su movimiento. Un *medium shot* esquinado desde sus espaldas muestra a Grillo voltear con los ojos al cielo mientras, por detrás de su figura, flotan flores. El personaje se voltea y, mirando hacia fuera de cuadro, dice con emoción: "Está muy bonita la guitarra. ¡Gracias, papi!". La cámara acompaña el movimiento que se ha despertado en la tierra y el cielo con la música, lo remarca e indica la algarabía en torno a la música interpretada por el protagonista, idea que se explicita en la ligera contrapicada

donde se mira al papá, quien retrocede para recargarse en la raíz saliente, al tiempo que cubre sus ojos de la intensidad de la luz que se ha producido y dice: "Es que entraste en sintonía con el universo, hijo".

Un encuadre diferente al resto señala la singularidad e importancia del momento pues en una contrapicada *full shot* con plano holandés, Grillo se mira parado sobre una tierra muy fértil, con un cielo muy brillante al fondo, por lo cual voltea a ver el cúmulo estelar. Continúa en la interpretación y se le mira en *medium shot* al tiempo que la cámara le rodea y caen sobre él haces de colores. Un paneo le sigue cuando camina y se hinca al término de la interpretación. En un *long shot* del firmamento, se mira en éste unas manos que aplauden, dibujadas con estrellas, al tiempo que se escucha una ovación. Así, la música interpretada por el animal no es un asunto que atañe únicamente al padre y al hijo, la herencia del padre implica, justamente, la posibilidad de estar en sintonía con el universo entero.

En una contrapicada lateral Grillo se ve a contraluz, un rayo brilla en la guitarra. Su padre aplaude en *medium shot*, sube al tronco para sentarse y comenta: "Es un poco diferente a lo que es mi música pero suena bien". Grillo entra a cuadro cuando sube al tronco y responde: "Es que es mágica. Toca solita." El papá, en *medium shot* subjetiva del Grillo corrige: "Es tu talento que la hace tocar realmente". Un *two shot* contempla a ambos sentados y el padre le comenta que la guitarra es para alegrar al bosque y a él mismo. Desde un plano americano Grillo escucha y la cámara hace un *zoom in*. En un *full shot* en contrapicada ligera, ambos se miran, Grillo le abraza: "Gracias, papi.", dice. Después salta, voltea a ver a su padre, abraza la guitarra, y un *zoom in* a la guitarra en sus manos termina la secuencia.

De esta forma, el objeto que había sido tan importante en la casa de Grillo, lo es pues en tanto tiene una procedencia singular y es vital para el protagonista, la guitarra no es un objeto más, sirve para crear, le hace feliz a él y al resto del bosque en tanto le permite establecer una relación estrecha con el resto del universo, relación que había sido establecida desde las primeras tomas cuando se muestra su casa, la cual había quedado unida al bosque y al firmamento por obra de la edición.

Así, la única figura familiar de Grillo atañe al grupo social pues, en primera instancia, la familia sería ese primer colectivo que marcaría la identidad del protagonista

del filme, cuya visión, como se ha comentado, es la validada por la focalización. La única presencia del padre, en el único *flash back* del filme, habla también de esa herencia que se le transmite al protagonista, consistente en una cosmovisión amplia, que incluye a la tierra y al cielo en un todo, la cual rememora a las cosmovisiones indígenas que, como el padre le comenta, debe también alegrar al bosque y a sí mismo, a través de la música que toque en la guitarra. Es decir, no se trata de una mirada individualista capitalista moderna que busque el beneficio propio, sino que alude a una comunidad más amplia de la que se forma parte. Por ello, es posible decir que, desde este segmento, *Grillo feliz* plantea una idea de comunidad que se hermana con el planteamiento decolonial al respecto.

#### **4.3.3.1.2. El grupo que me construye y sostiene**

En *Anina* la protagonista vive con padre y madre, figuras muy presentes en el filme. Es importante decir que la visión de la niña es dominante en la película y se transmite tanto por medios indirectos (con sus gestos o actitudes), como directos (por ejemplo, la voz en *off*, las tomas subjetivas o la puesta en escena de sus espacios mentales). Por ello, en términos de construcción de identidades, puede colocarse a Anina en el espacio de la pertenencia, la cual se construye de forma importante a partir de su nombre, mismo que ha surgido y se refuerza en el ámbito doméstico en tanto la familia de Anina, compuesta por padre, madre y abuela, es un núcleo fundamental.

El padre y la madre la acompañarán en muchos momentos, la mayoría de los cuáles ocurren en la casa, en cuya cocina María Salas, la madre, al cocinar tortas fritas, dejará ver a la niña la importancia de ejercitar la paciencia. También en la casa, en la recámara de Anina, María le relatará el momento en que se conocieron Sergio Yatay, el padre, y ella, lo cual ocurrió en un cine, secuencia que se inserta en el momento en que la niña platica con su madre, justo antes de dormir. La secuencia es interesante pues da a conocer la historia de Anina, la raíz de donde proviene (este segmento se comentó anteriormente, en el apartado “4.2.2. Literatura y cine: hermanados en la creación artística”).

María, la madre de Anina, aparece también en el *flash back* del festejo de su sexto cumpleaños, donde el tema del nombre palíndromo estará muy presente. La secuencia se abre con un *big close up* a una cámara fotográfica, al que sucede el *close up* de una María más joven quien toma la foto, retira la cámara y después sonrío y asiente con la cabeza; la toma posterior deja ver que la imagen fotográfica era del letrero palíndromo, regalo del

padre para Anina. Posteriormente, en otro momento, María aparece nuevamente en *close up*, al que sucede un *tilt down* a sus manos, mientras prepara agua de sabor en una jarra de vidrio. Si se juntan estas actividades con la preparación de las tortas fritas (cuando ofrece una a Sergio para calmarle, antes de que éste hable con su hija la razón por la cual le han enviado un citatorio de la escuela); o la plática con Anina sobre el origen de la pareja de sus padres, es posible comprender a este personaje siempre en relación con los otros dos integrantes de su familia, pero se muestra de ella una existencia autónoma.

Posteriormente, será María quien reciba a las vecinas en la secuencia en la cual Tota, la más joven y regordeta, y Pocha, la vecina más grande quien habita al lado, les visiten para dejarles un libro que se utilizaba “antes”, cuando Pocha era maestra. En tal secuencia, María es capaz de compartir el espacio mental de Anina, en el momento en el cual ambas se imaginan, cuando el libro se ha deshojado por accidente, que son dos cerdos en un campo de margaritas. Así, la madre de Anina aparece en relación con su familia, trabaja para ellos, les cocina tortas fritas, platica con su hija, le cuenta su historia, se preocupa por su educación y llega a estar tan cerca de ella que puede compartir su mundo mental.

Por su parte, Sergio Yatay es quien más reafirma el nombre de la niña y lo dibuja como un privilegio o una belleza. En dos secuencias se muestra complacido con el nombre tres veces capicúa de su hija: la del *flash back* aludido del sexto cumpleaños de Anina cuando le regala el letrero palíndromo, y aquella en la cual le llama a su cuarto de trabajo en casa para decirle una frase capicúa. Además, él acompaña a Anina a la escuela cuando le han pedido presentarse con algún familiar. Al salir de su casa para tal efecto, son interceptados por las vecinas, Tota y Pocha, Sergio les saluda y, tras escuchar como la primera dice a Anina, "Ya nos enteramos de los líos que anda armando esta niñita. ...A ver si te portás mejor, eh!", la cámara muestra a Sergio en *medium close up*, quien dice "Para ser dos señoras tan mayores, no están nada mal informadas, eh!".

Ya en la escuela, la cámara en *full shot* del pasillo mirará a Anina y Sergio caminar de la mano. Sin embargo, dentro de la dirección, el hombre se limitará a dar un saludo y sentarse al lado de la niña, pero la cámara no les mostrará juntos sino sólo cuando haga las tomas de conjunto con el grupo frente a la directora. Sergio es el respaldo de la niña, él responde a Tota, la vecina que interpela a Anina, a fin de que la niña no tenga que hacerlo.

También le acompaña en el largo trayecto del pasillo, mientras ambos se toman de la mano y, con ella, escuchará a la directora cuando les habla de la falta de civilidad mostrada en el pleito “a los golpes” con Yisel.

El tercer integrante del grupo es la abuela. Aparece en el *flash back* del cumpleaños de Anina, cuando en un *full shot* de la sala de la casa, en primer plano, a la derecha, aparece ella mientras aparenta dormir; de frente, tres niños la miran, a un poco de distancia, desde la mitad del salón. Los niños se acercan y, cuando están lo suficientemente próximos, la abuela sopla un espanta-suegras que mantenía en la boca, lo cual produce la diversión tanto de los niños, como de la mujer.

Posteriormente, será la abuela quien muestre a Anina, angustiada por su nombre, la lista de los nombres “más feos del mundo” en la que, como descubre Anina complacida, no se encuentra el suyo. La lista la ha traído desde el altillo de su casa a donde el espectador la ha visto subir ágilmente en una toma picada. Después, se muestra el *close up* de la abuela, cuyo rostro “de cabeza” se mira así porque se ve desde la subjetiva de Anina, quien se encuentra recostada en el regazo de la mujer mientras ambas ocupan el sillón columpio que la abuela tiene en su patio. En ese cómodo lugar, leen los nombres enlistados y ríen. Tiempo más tarde, Anina descubrirá que la lista contenía nombres de plantas pero la abuela, al entregársela, le ha proporcionado seguridad en sí misma, en el momento en el cual más la necesitaba, de una manera muy amable, divertida y vital, capaz de respaldar a Anina y reafirmar su rasgo identitario principal, es decir, su nombre.

Así, compuesta por tres integrantes, la familia de la protagonista es el primer núcleo de referencia para construir su identidad. La madre enseña atributos como la paciencia, le hace saber la historia de cómo se conocieron ella y su padre, es decir, le hacen conocer sus raíces, el padre le respalda en la situación escolar y le defiende ante las vecinas, al tiempo que reafirma su identidad palíndroma; lo cual hace también la abuela de manera lúdica. Por ello, la familia, como en *Grillo Feliz*, proporciona el núcleo que da raíces y tradición a la niña, así como la que le nombra y, al hacerlo, le proporciona el atributo particular de su personalidad.

#### **4.3.3.1.3. La familia como mal**

Si bien en *Meñique* la introducción de una coprotagonista es una modificación básica con respecto al relato original, el segundo cambio importante estriba en la presencia de un nivel de maldad ausente del cuento, a través de la modificación de las características de algunos personajes, así como la introducción de dos más, todo lo cual ocurre en el ámbito familiar del protagonista y la coprotagonista.

En el relato escrito, los hermanos de Meñique eran diferentes. Por un lado, Pedro era un hombre capaz de informar cosas buenas sobre Meñique al rey, cuando éste pregunta por la naturaleza del hombre; así como de llorar cuando su hermanito es enviado con el gigante. Por su parte, Pablo sí habla mal al rey sobre Meñique e incluso le sugiere enviarle a enfrentar al gigante, empresa en la cual, naturalmente, podía perecer.

En la película aparece primero Pablo, quien habla con avaricia, reproche y maldad al retrato del difunto padre de los tres, al tiempo que le reclama no haber vendido las tierras por haber escuchado a Meñique, quien quería conservarlas para sembrar. Posteriormente, Pedro llega en su carreta de la ciudad, a donde había ido a vender madera. El primer acto que realiza es aliarse con Pablo para despojar a Meñique de la parte de dinero que le corresponde por la venta. La cámara por momentos breves agrupa a los tres, lo cual realiza en una toma inicial, cuando Pablo y Meñique corren a encontrar al viajero, aún en la parte delantera de la carreta; así como en el momento en que Pablo y Meñique esperan a Pedro mientras éste rebusca el saco con las monedas. Después, la cámara les separa a través, por ejemplo, de *medium shots* subsecuentes a Pedro cuando éste declara que la ladrona le robó el dinero, o a Pablo cuando le reclama el descuido, para después hacer un *zoom back* hasta un *medium two shot* de ambos mientras Pablo intenta golpear a Pedro, luego cuando el segundo abraza al primero para mostrarle que ha escondido las monedas. Con esta puesta en cuadro, la cámara separa al protagonista de ese núcleo familiar, al tiempo que establece la igualdad y complicidad de ambos hermanos quienes son capaces de aliarse contra él y, como dice una línea de diálogo, “por dinero, son capaces de enterrarlo vivo”.

Por otro lado, el guión crea a dos personajes secundarios: el sobrino del rey y su madre, hermana de la difunta esposa del monarca. La mujer es una hechicera que consiguió regresar de “las tinieblas de la muerte” a fin de vengarse del rey y apoderarse de sus riquezas. Si bien en la versión martiana el tema del origen del árbol que cubre la luz al palacio no se aborda, en la película la hechicera es culpable del crecimiento y

encantamiento del árbol, con lo cual deja en tinieblas al rey que odia. Lo anterior ocurre en la secuencia en que ella se aparece ante su hijo, en una habitación del palacio real, para reclamarle no haber cumplido su promesa de matar al rey y a su hija. En ésta, ambos son hermanados a través de los ropajes morados, incluyendo los sombreros que portan, así como por la longitud excesiva de la nariz. Además, la cámara les muestra en varias ocasiones juntos en *full shots* o en *medium two shots* dentro y en el balcón de la habitación.

En la misma secuencia, el personaje femenino muestra a cuadro la explicación personal de su maldad. En un *medium shot*, de espaldas, la hechicera se mira en un espejo con la escoba detrás de ella, al tiempo que mira también el reflejo y pronuncia el diálogo: “Yo, y sólo yo, hubiera sido la reina, y no mi estúpida hermana. Pero claro, ella, la guapita, la buenita, la mosquita muerta...”. Si bien incluir una explicación del rencor y su comportamiento malvado podrían ayudar a humanizarla, la forma de la misma no la justifica, ni la redime, sino que la muestra más negativamente en tanto aparece egoísta y rencorosa, incluso con su propia hermana muerta.

Posteriormente, las tomas son más abiertas e incluyen a hijo y madre malvados, quienes salen al balcón para iniciar lo que la mujer ha llamado “la venganza total”, donde su varita mágica lanza un rayo a un árbol naciente que, en esos momentos, crece de manera desmesurada. Como se mencionó anteriormente, el árbol encantado cuyo origen no se explica en el relato, en el filme es obra de un personaje femenino malo. Con ello, el mundo que se pone en cuadro adquiere un matiz diferente pues se propone no una situación donde hay gente común y corriente, buena y mala alternadamente, sino un orden polarizado donde los buenos no tienen un ápice de maldad, y los malos nunca dejarán de serlo.

Como aquel que no sea su esclavo o su aliado está en su contra y, de manera especial quien se interponga en su venganza, la hechicera persigue al protagonista y a la ladrona/princesa como su oponente pues Meñique se ha quedado con los objetos mágicos que ella requería, al tiempo que la princesa no cede ante su voluntad de casarse con su hijo. En sus planes, la hechicera involucra a Pedro y Pablo quienes aceptan ayudarlo, por dinero.

En la secuencia de resolución del conflicto, cuando se descubre que la ladrona es la princesa, se hace evidente la avaricia y abusos del rey y Meñique ha conquistado la amistad del gigante Tom, la bruja llega en su escoba y con su varita transforma al rey en bebé, al tiempo que proyecta un mundo virtual en donde sumerge a Meñique, la princesa y el

monarca, para después insertarse ella misma para destruirlos, lo cual, naturalmente, no logra: éstos son salvados por el pueblo, los objetos mágicos y Tom. Al final, ella y su hijo son devorados por las tinieblas al “caer” en la sombra de un asno proyectada sobre el suelo del lugar, en un final elocuente para ambos personajes.

Si bien en *Meñique* se presentan familiares tanto del protagonista (dos hermanos), como de la coprotagonista (tía y primo), éstos no forman con ellos ningún núcleo de cariño, solidaridad o amor, ni comparten con ellos situación positiva alguna, la cual pueda ser una versión primera y breve de la comunidad latinoamericana. Por el contrario, tales personajes impiden una posible unidad y, a pesar de estar presentes, no propician este valor comunitario, el cual está ausente de esta película en la forma familiar.

El tema de la familia, mirada como una posible semilla del grupo comunitario, está entonces contenida de manera afin a la visión latinoamericana en *Grillo feliz*, donde se contempla al padre como portador de la herencia de una cosmovisión que se comparte y da alegría no sólo individual sino general; y en *Anina*, donde se mira a un grupo solidario que da soporte, respalda y ayuda a conformar la identidad propia. Por el contrario, ello no ocurre en *Meñique*, donde no existe esa primera conformación o versión comunitaria.

#### **4.3.3.2. El colectivo social**

En esta sección abordo la forma en que el núcleo social ampliado aparece en las películas analizadas.

##### **4.3.3.2.1. El grupo que formamos**

En *El grillo feliz* hay una clara presencia protagónica pero, como puede intuirse, tal personaje no está solo en su aventura, sino que hay también un planteamiento que atraviesa el filme en torno a la comunidad que habita el bosque. De inicio, una vez que Grillo ha sido avisado por Estrella Linda sobre la presencia de extraños en el tronco viejo del bosque, lo que él hace es visitar a sus amigos, la mariposa Juliana y Eugenio, a quienes alerta sobre tales seres y recomienda ir al pueblo, donde podrán estar más seguros. Es decir, estar juntos

en el sitio común es lo que proporciona la seguridad, lo cual no ocurre en lugares apartados donde cada uno está solo.

El espacio común del pueblo y sus habitantes se muestra en una secuencia posterior, donde en un *full shot* aparece un breve mercado al aire libre donde se ofertan frutas, verduras, flores y vasijas; una música alegre y tranquila acompaña el segmento. El lugar está poblado de insectos de todos colores, algunos en sus quehaceres de vendedores, otro más como comprador. Desde el fondo, un vendedor enojado entra para corretear a un insecto que muerde una fruta roja en el primer plano y, cuando se percata del hecho, huye, por lo cual ambos salen de cuadro. Si bien se ha mostrado la desavenencia, la música alegre no ha cesado y la acción armoniosa continúa.

Al fondo, aparece Grillo quien salta y saluda a todos quienes, muy alegres, le contestan. Grillo sale de cuadro y los demás insectos le despiden con sonrisa y amabilidad. Un *zoom back* largo deja ver otros planos del pueblo, donde ya se aprecian viviendas y animales en tareas cotidianas (algunos acarrear frutas, otros están fuera de sus viviendas, un par de niños ríen y juegan con una pelota) más todos despiden a Grillo, quien se encuentra fuera de cuadro. La cámara se establece en la calle que separa a dos casas y un paneo continúa la mostración del lugar al poner en cuadro otras casas, flores y plantas, delante de las cuáles atraviesa un escarabajo viejo que porta una carreta con fruta. El cuadro se establece en una pequeña caída de agua a la que un niño escarabajo azul que porta una pelota se acerca a beber. Posteriormente, un paneo inverso muestra nuevamente otras casas y se para en la fachada de la casa de Cien Patitas a la que hace un *zoom in*. De este modo, las tomas abiertas y descriptivas han mostrado el lugar a donde Grillo recomienda a sus amigos ir: el pueblo. El sitio se revela como un espacio en medio del bosque donde los habitantes forman una comunidad armoniosa, alegre, trabajadora, vital y lúdica.

Y esa comunidad compuesta por niños, viejos y adultos comerciantes quienes habitan el espacio acogedor, abierto y común es la que se enfrenta a la amenaza de Malandro, problema que intentará resolver en una secuencia posterior, donde, en el pueblo, se realiza una reunión para hablar el tema. Un *full shot* exterior muestra en primer plano a Rafael Langosta quien, sonriente, domina un balón. Al fondo, en la fachada de una casa, Grillo está sentado en la saliente arriba de la puerta y comenta a todos: "Ahora tenemos un rey que se llama Malandro....". Otros animales aparecen de espaldas a la cámara, reunidos

en torno a Grillo, al tiempo que unos más llegan apresurados al círculo de insectos. Esa toma general implica a todos pues es al conjunto al que el asunto atañe y, juntos, como comunidad, deben enfrentar el problema.

Quien se encuentra al frente de la reunión es Grillo, sentado en un nivel alto y retratado en un plano americano mientras éste habla de los sapos que ayudan a Malandro. Sin embargo, al instante se reunirá al nivel de todos pues una contrapicada *full shot* verá a los insectos de frente. En primer plano de lado derecho se mirará a Eugenio y tras él otros que se ven más adultos, entre quienes se encuentra una mariposa maquillada y con joyas. Grillo baja y se coloca frente a ellos y de espaldas a la cámara mientras dice: "Vayan a sus casas, coloquen rejas en las ventanas y cierren las puertas....". La actitud de la asamblea es de interés, preocupación y escucha atenta a las palabras de Grillo, las cuales se limitan a establecer el estado de cosas, recomendar precaución y establecer medidas para que se cuiden. La puesta en cuadro les mirará en conjunto.

Si bien hasta el momento sólo el protagonista ha hablado, un *medium shot* de Rafael Langosta presagia otra situación mientras continúa en el juego con su balón y escucha la voz *off* de Grillo decir "... y no dejen salir a los niños, ¿sí?". Rafael deja de jugar, toma el balón entre las manos y se muestra preocupado, en un *medium shot* de él detrás del grupo y en el cual se ven otros tres insectos adultos frente a él, se le muestra decir: "¿Y dónde vamos a jugar fútbol?" La toma no le aísla, al contrario, aún cuando es su interlocución, se une a otros insectos del grupo. Nuevamente, la puesta en cuadro le mira en conjunto.

En una picada por detrás de otros asistentes éstos aparecen en *medium shot* de espaldas al voltear a ver a Rafael quien, al fondo y de frente, continúa aguerrido: "Hay que echar a esos tipos." Los insectos de espaldas del primer plano se abren y salen de cuadro, queda un grupo al centro y delante de ellos Rafael dice: "Soy el maestro de la capoeira", al tiempo que comienza una música de esta disciplina y él realiza los movimientos correspondientes, lo cual hace que todos retrocedan y él quede en un *full shot* en el cual comienza a gritar y dar patadas más, en la segunda de ellas, se cae y la música para. Así, los miembros de la asamblea que le escuchaban, lo dejan solo, lo cual no ocurrió con los emplazamientos en los que escuchaban a Grillo. Lo anterior podría leerse no sólo desde el hecho físico necesario de dejarle lugar para que él pueda actuar como capoeira, sino

también desde la posibilidad de que ellos no sean, en ese momento, partícipes de enfrentar a Malandro y los sapos.

En *medium shot* de perfil, Grillo ríe y le dice "Rafael langosta, tranquilo.", al tiempo que avanza y sale de cuadro. Un *full shot* de Rafael Langosta le mira con sonrisa apenada mientras Eugenio le ayuda a levantarse; Grillo entra a cuadro para comentarle: "Creo que necesitas entrenar más." Tras haber contemplado a otros miembros de la comunidad, las tomas finales y el remate diegético de la secuencia sólo contempla a los tres amigos Eugenio, Rafael y Grillo, lo cual deja la propuesta de Rafael en un asunto no necesariamente validado por el resto de la comunidad, cuyos miembros salieron del cuadro al contemplar los movimientos de capoeira de Rafael. Tal vez tampoco los dos amigos que le acompañan estén de acuerdo pues Grillo le indica que aún no está preparado. Sin embargo, la opción no queda desestimada del todo, pues indica que ése no sería el momento, pero con una preparación mayor, éste podría llegar. De tal forma que la comunidad en ese momento representada puede que no esté preparada para enfrentar a Malandro pero, posteriormente, tal vez llegue a ser capaz de enfrentar el problema y no sólo rehuir o protegerse de la amenaza.

Por otro lado, la presencia del capoeira alude a la mención de un elemento identitario de un país cuyo ser brasileño muchas veces, como comenta Cristina F. Rosa, está relacionado con el ginga, una manera de mover el cuerpo donde se establece un diálogo, especialmente entre las caderas y los pies, el cual se manifiesta en la samba, el capoeira, la manera de jugar fútbol o el carnaval, (2015; p. 2). En concreto, el capoeira implica el reconocimiento de una raíz negra y de la marginalidad pues:

(...) es una práctica cultural creada por los esclavos africanos en las ciudades portuarias de Río de Janeiro, Salvador y Recife entre los siglos xviii y xix<sup>1</sup>. Es considerada un «género cultural complejo»<sup>2</sup> porque se constituye simultáneamente como un arte marcial, un baile, un juego, un estilo musical, una tecnología de mediación de los conflictos y un tipo particular de organización colectiva<sup>3</sup>. Los conocimientos que llevan a la maestría en la capoeira involucran una extrapolación a la vida social de este conjunto de conocimientos, de manera que también podemos hablar de la práctica como una «filosofía de vida»<sup>4</sup>, como una «praxis»<sup>5</sup>. Popularizada en Brasil entre los años 30 y 80 del siglo xx<sup>6</sup>, la capoeira se convirtió doblemente en un icono de la identidad nacional brasileña<sup>7</sup> y en un modelo de colectividad con importantes funciones sociales en los barrios marginados de los grandes centros urbanos<sup>8</sup>. (Lube Guizardi, 2011, p.p. 150-151)

Por ello, que Rafael Langosta sea un practicante de capoeira y lo enarbole como la posibilidad de enfrentar al poder de Malandro, resulta significativo pues a través del personaje y esta intervención en la asamblea, el filme pone en cuadro una herencia africana que fue reconocida desde la década de los treinta del siglo pasado cuando se creó desde el poder la imagen de una nación mestiza. (Lube Guizardi, 2011b, p.72) El despliegue de capoeira de Rafael Langosta en el seno mismo de la asamblea también sirve para socializar y validar la presencia de un arte con sentido identitario.

La comunidad del filme también se reúne en la fiesta, la cual se pone en cuadro en una secuencia. La celebración ocurre por la felicidad de tener con ellos a Estrella Linda, rescatada del pantano. Un *full shot* muestra a Morenita, Eugenio, Cien Patitas, Caracolito y Juliana, quienes bailan en círculo al compás de las notas de la canción compuesta por Grillo y el astro, quien entra a cuadro mientras baila y toca su guitarra. En otro *full shot* se mira a Caracolito bailar, con el chupón en la boca, más entra a cuadro la pata de Grillo que, accidentalmente, pisa la ropa del animalito, por lo cual éste intenta soltarse más, cuando lo logra, sale disparado y se pega contra el tallo de una planta, lo cual no tiene mayores consecuencias pues el animalito sale ileso del incidente. Nuevamente, una toma de conjunto mira a los mismos personajes quienes bailan alegres. Posteriormente, se sucederán otras tomas en las que se anunciará la presencia de Bufoncillo y los sapos en el lugar, lo cual presagiará el desenlace triste de la algarabía. Sin embargo, mientras ello aún no ocurre, se mira a Cien Patitas cargar a Caracolito y tomar entre sus manos a Estrella Linda, a la cual luego da al bebé, tras lo cual ella ríe y continúa el baile. Un nuevo *full shot* en picada muestra el espacio festivo donde también se aprecian lámparas multicolores preparadas para la ocasión. Sin embargo, hasta ahí ha llegado la celebración pues Bufoncillo la interrumpe.

Si bien hasta ese momento sólo se ha contemplado a los personajes mencionados, lo cual podría evocar una celebración pequeña, cuando Bufoncillo interrumpe, se aprecian otros miembros de la comunidad, también ahí presentes. En una picada del lugar, un insecto es interrumpido cuando come una hojita. El *full shot* posterior muestra otro espacio de la fiesta donde tres insectos interrumpen su baile y voltean a ver al ayudante de Malandro. Lo mismo ocurre con Grillo y otros asistentes quienes aún bailaban en un *full* donde se aprecia,

en primer plano, la mesa con frutas y flores dispuesta para la ocasión. Posteriormente, Bufoncillo declarará que todos están presos.

Sin embargo, el fragmento de la secuencia ha establecido que la algarabía de Grillo y Eugenio, quienes han rescatado a Estrella, así como la de sus amigas por la misma razón, no se vive como un motivo exclusivo del núcleo, cuyos miembros aparecen en tomas de conjunto en las primeras tomas, sino que se comparte con el resto de los habitantes del pueblo, quienes aparecen en tomas subsecuentes y con quienes también se forma la comunidad festiva que es la misma que decide como grupo ante los problemas y con la cual, en suma, se comparte el día a día.

Así, esta comunidad que es fuerte porque vive tanto la desgracia como la fiesta, logra lo que en principio parecía imposible cuando enfrenta y vence a los sapos de Malandro. Un *long shot* deja ver una enorme superficie deforestada parecida a un desierto, en las inmediaciones del castillo-tronco de Malandro, al fondo y centro de la toma, otrora en medio del bosque. Tras una nube de polvo color ocre y bajo un cielo café, a mitad de la profundidad de campo, una línea de sapos armados con lanzas avanza entre saltos. En *medium shot* se ve a Grillo, con una hoja doblada en la cabeza a manera de casco militar y tras la cerca de defensa que han construido durante la noche él, sus amigos y gente del pueblo. El animal se sorprende pues los ofensores "Son demasiados." En *full shot*, se muestra un segmento de la espesa línea de batracios café grisáceo que, entre gritos, gestos y actitudes temerarios, avanza mientras la cámara realiza un *dolly back* para seguirlos.

La edición hace suceder a estas imágenes el *full shot* de una calle del pueblo donde varios insectos corren aterrados. Frente a la lente, cae una red tras la cual se ven las casas, un paneo a la derecha muestra a otros insectos correr de espaldas, al tiempo que se escuchan gritos. A este momento se une una toma de la línea ofensiva de sapos, los cuales pasan rápidos de espaldas a la lente y a contraluz, mirados desde un emplazamiento a ras del suelo, al tiempo que se escuchan gritos y fuertes pisadas. Si bien las dos tomas anteriores ocurren en espacios diferentes y no próximos, la puesta en cuadro y la edición operan entre ellas una relación.

Por un lado, aunque en el pueblo no aparezca ningún sapo, la proximidad entre las tomas sugiere la idea de que el terror en la aldea es por la persecución de las fuerzas de Malandro, lo cual refuerza un solo elemento: la red desplegada delante del lente, dando la

idea de que hacen presos a los insectos. Por otro lado, en las dos tomas recién descritas se mira a los personajes (ninguno de ellos principales o secundarios), correr de espaldas a la lente, al tiempo que se escuchan gritos, lo cual hermanaría a ambos grupos en la situación que viven; sin embargo, la misma red ante la lente en el pueblo, elemento ausente de la toma de los sapos, así como el espacio lúdico de, por un lado, la actitud ofensiva de los sapos y, por otro, el terror de la de huida de los insectos, marca la diferencia entre ambos grupos. La relación que opera la puesta en serie en este caso es de contraste entre los que atacan y quienes se defienden. Así, el grupo en la aldea es entonces un segmento de la comunidad de insectos que refleja la situación en la que ésta se encuentra: atrapado y aterrorizado por las fuerzas del lagarto.

Sin embargo, la siguiente toma es un *full shot* de la línea de combate de los insectos en la cual ha operado un cambio muy significativo respecto a lo que ocurre en la aldea, pues en esta ocasión se ven organizados, cada uno listo para cortar una cuerda que, al liberarse, suelta espinas, acción que todos realizan a la vez. Otro *full shot* del campo, en este caso desde una mirada lateral, muestra a los sapos correr por el terreno deforestado, a contraluz, siempre oscuros, al igual que el tramo de tierra que recorren. Los batracios avanzan hacia el lugar arbolado donde, a pesar de estar en las mismas condiciones de iluminación, se aprecian los verdes de las hojas. Éstos se paran, voltean a ver las espinas que se dirigen hacia ellos y se cubren. Tres sapos son enfocados cuando caen las espinas en los escudos que, posteriormente, retiran y ríen más, mientras lo hacen, cae una nueva descarga de espinas que se les insertan en todo el cuerpo, por lo cual se sorprenden y hacen gestos de dolor.

El sapo que les dirige, con ojos desorbitados, salta y les dice algo incomprensible. Un *close up* lateral de tres sapos les muestra cuando escupen. Una contrapicada de la torre de defensa, en lo alto de una flor, deja ver al insecto que, al tiempo que va soplar una cerbatana, ve venir los escupitajos y retrocede. Un plano holandés muestra en *medium shot* a Grillo, Rafael Langosta y Emilio, tras la cerca de ramas con espinas que ha fabricado con otros insectos. Los tres amigos cuentan con cerbatana y portan la misma gorra que evoca al casco militar más, al mirar los escupitajos, Emilio alerta: "Es veneno. ¡Cuidado!", por lo cual se cubren tras la cerca.

Un *full shot* muestra también a Morenita y Juliana cuando les caen los escupitajos en el casco y les hacen caer, por lo cual lloran y se quejan. Otro *full shot* de la línea enemiga deja ver al sapo que dirige mientras avanza pero, en un salto, cae en el gran charco de resina que los insectos han preparado para la defensa, lo cual ocurre también con el resto de los sapos, quienes quedan atrapados. Dos tomas más miran otros aspectos de los batracios en el intento infructuoso por salir de ahí. Tras la cerca de batalla, Emilio, Rafael Langosta y Grillo miran por entre los tallos, por lo cual ríen y festejan.

Sin embargo, un *full shot* muestra desde una toma lateral otra avanzada de sapos quienes, en esta ocasión, vienen montados sobre reptiles, los cuales se paran en seco cuando ven el charco de resina, por lo cual los batracios salen disparados y caen en la sustancia pegajosa, lo cual es seguido por un paneo. Un *three medium shot* de Grillo, Rafael y Eugenio tras cerca de defensa, les mira “chocar” las manos, felicitarlos y salir de cuadro.

La batalla está por terminar pues un inserto muestra a semillas espinosas que atraviesan el cielo, al tiempo que se escucha un incidental del sonido del viento que atraviesan. En un *full shot* se observa a los sapos cuando se paran al mirarlas venir, al tiempo que otros llegan, se tropiezan con ellos y caen. Ésta es la última toma de la ofensiva de Malandro en la batalla, y en ella se les muestra derrotados. La derrota ha sido producto de la organización y el trabajo de la comunidad de insectos, los cuales durante la noche previa a la batalla han preparado la ofensiva: juntos, en la secuencia previa, han sido mostrados cuando extraen la savia de las plantas, construyen la cerca con ramas puntiagudas, separan las espinas o levantan la cerca defensiva tras la cual pelearán.

Las tomas durante la batalla son de grupo: aquellos tres insectos que cortan cuerdas para lanzar la ofensiva de espinas o los amigos que festejan tras la cerca. Tales conjuntos reafirman la idea de que la posibilidad de vencer a los “enemigos” sólo se concreta cuando se actúa como comunidad organizada, inteligente y trabajadora, siguiendo la línea establecida por el filme tanto en la asamblea como en la presentación del pueblo.

Además, la toma insertada de la aldea, sugiere también a la comunidad por la que se pelea. La derrota de los sapos, mostrada en múltiples tomas durante la batalla, no sólo beneficiará a quienes lanzan las espinas con las cerbatanas, sino a los demás miembros de la comunidad que corren desaforados de miedo en el pueblo. Estos segmentos han servido para ilustrar cómo la idea de conjunto comunitario se encuentra presente en la película, un

grupo con el cual se cuenta en el día a día, en la fiesta, en la organización y en la defensa del lugar que se hizo mediante materiales del bosque (espinas, savia, ramas) que ellos intentan preservar ante la deforestación y mal que ha operado Malandro.

Por todo lo anterior, la comunidad es una presencia importante y fundamental en el filme. El grupo se acompaña tanto en el mercado y la cotidianidad, como se organiza en momentos de peligro y, como grupo, es capaz de organizarse y derrotar a fuerzas en apariencia invencibles que le someten. También, el grupo se divierte y sus integrantes son felices en la fiesta, Todo lo anterior lo hacen también a partir del reconocimiento de una tradición mestiza cuya raíz negra está presente. Así, la comunidad como valor latinoamericano está ampliamente presente en la película.

#### **4.3.3.2.2. El grupo que acompaña y me interpela**

*Anina* comienza con un *long shot* sesgado del exterior de una escuela primaria, toma que ubica un lugar fundamental: será en el interior de la misma donde surja el conflicto. Se ve a los padres de familia con abrigos y paraguas esperar a sus hijos que saldrán del edificio. Posteriormente, la cámara hace un paneo a la derecha hasta mostrar la parada del autobús donde se encuentra, entre otras personas, la protagonista del filme.

En este breve inicio, es posible percatarse de líneas constantes en el filme, entre las cuales se cuenta la coralidad que acompañará a la protagonista, ya que tanto la primera toma como aquella en la parada del bus, no la han mostrado a ella sola, sino a un grupo de personas con quienes coincide en tiempos, espacios y algunas circunstancias.

La manera en la cual en el filme se concibe a la identidad, es como una entidad surgida desde el ámbito individual, a través de la protagonista, pero necesariamente conformada y moldeada a partir de la interacción con el otro, en este caso, compañeros de escuela, maestras, familiares y demás personajes con quienes se relaciona en la vida cotidiana. Además, el espacio-tiempo en que los encuentros ocurren adquiere una gran importancia pues los posibilita y determina, además de que éste es realizado a través de los constantes trayectos que se muestran en el filme, tanto en autobús como a pie.

Como un elemento importante de construcción de identidad, en el momento en que éste es atacado, ello invoca a la acción, lo cual se aprecia en una de las primeras secuencias del filme, donde la perspectiva de la niña será mostrada en la mayor parte del tiempo por medio directos, tales como el uso de tomas subjetivas, imágenes mentales o de la voz en

*off*. A través de este último recurso, combinada con tomas subjetivas de distintos tiempos-espacios del recreo escolar, el espectador se entera de que hay maestras buenas y malas, al tiempo que identifica a un ejemplo de cada una, así como compañeras adorables y otras no tanto.

Tras algunas tomas generales del patio escolar, la cámara hace una toma picada a las baldosas del piso donde se proyecta la sombra de una Anina sentada en el columpio. Es entonces cuando el cuadro hace un *tilt up* que termina en un *zoom in* a *medium shot* de la niña. A partir de entonces, el recreo comienza a ser visto por sus ojos. En una toma subjetiva se mira en *full shot* a la maestra Aurora de perfil frente a un niño y, por doquier, niños y niñas en corros o en parejas. Se escucha entonces la voz *off* de Anina: “En la escuela hay maestras buenas, como la maestra Aurora... y malas, como Águeda”, al tiempo que esta última entra a cuadro. Entonces la cámara hace un paneo izquierdo rápido hacia el columpio al lado de Anina, donde se encuentra Pablo, a quien se mira en plano americano, desde fuera de cuadro se escucha a Águeda decir “Pablo, Pablo, *bajate* de ahí que te vas a caer.” todo, desde una subjetiva de la niña.

Anina se baja y se aleja del columpio, lo cual se mira en un *full shot* y comienza nuevamente la voz *off*: “También hay compañeras que adoro, como mi amiga Florencia”, en un contracampo *full shot* subjetivo de Anina, se mira a Florencia entrar a cuadro, recoger una pelota, voltear hacia el frente y saludar. Nuevamente, los niños están por doquier. En toma subjetiva de la protagonista, se mira después a Yisel, de perfil, mientras se escucha “... y otras que no puedo ni ver, como Yisel, la elefanta”. También ahí se conoce a Jonathan, el niño que le gusta a Anina, lo cual se percibe por el suspiro de la protagonista cuando mira al niño. Posteriormente, por un intento de juego con Jonathan, Anina correrá sin mirar hacia delante y ocurrirá el accidente que provocará la pelea entre Yisel y ella.

El orden de lo positivo y lo negativo está dado por la percepción de la niña. Y en esa secuencia es donde nuevamente surgirá el nombre como un dador de identidad de Anina pues, tras su choque con Yisel, quien recién había sido presentada como la peor compañera, ésta le reclamará “Tiraste mi merienda, niña capicúa.” Y, aunque ella le comenta que no le gusta que le llamen así, Yisel, molesta, repite tres veces la palabra para referirse a Anina, la “triple capicúa”. Anina responde “Para que lo sepas, tener un nombre capicúa trae buena suerte.” Yisel continúa: “Disculpá, olvidé que tenías un nombre mejor que los demás. ¿A

tus padres no se les ocurrió nada que no fuera capicúa?”. En ese punto, Anina no puede soportar la ofensa, no puede comprender la disociación entre la valoración que su nombre palíndromo tiene dentro de su entorno familiar y la incompreensión que ello genera ante el exterior, por lo cual llegará incluso a la ofensa para su compañera, a quien espeta: “Por lo menos no soy una ‘Elefanta’.”

Durante el pleito, la cámara, que al inicio miraba los acontecimientos del altercado verbal desde un punto de vista externo, en el momento de los golpes se convierte en Anina, a una toma cenital de la niña tirada en las baldosas, se sucede la subjetiva de Anina en la contrapicada, "cenital inversa" que mira las caras emocionadas y sonrientes de niños y niñas que les miran; como Anina, quien da vueltas en el piso por la pelea, las caras también giran y se voltean dejan paso a las baldosas y, por un momento, se convierten en cerdos, en una muestra de la imagen mental de Anina, quien también comparte este tipo de percepciones. El otro, parece enunciar la instancia narrativa, puede convertirse en animal, no sólo quien se sabe que lo es, es decir, la “Elefanta Yisel”, sino también otros compañeros, cualquiera de ellos, pueden no comportarse “civilizadamente” y detener la pelea, sino convertirse en un animal, un “cerdo”, emocionarse y animar la situación violenta. El otro también moldea esa situación, no son sólo Anina y Yisel aisladas en el patio quienes pelean, todos los demás compañeros participan del acontecimiento, les acompañan, les rodean y son mostrado por la cámara aglutinados, en grupos, atentos y emocionados ante la disputa. Los otros son testigos y animan la pelea y, también, avisan que las maestras se aproximan.

Los otros habitan y actúan en espacios públicos diferentes. Más, en una ocasión, el espacio doméstico, la casa del nosotros familia se comparte con los otros, lo que ocurre en la fiesta de la niña. En esa ocasión, debe modificarse, al abrirse al otro no se muestra como es en el día a día, se abre y se cambia para que éste pueda insertarse. Lo anterior se mira cuando, tras el inserto del aparato de sonido que incluye en el cuadro una porción del cuerpo de Sergio (quien pone la música), sigue un *tilt up* a *medium shot* del hombre en una posición casi de espaldas al tiempo que se mira, sobre el aparato, una bola de luces, entonces éste voltea y se acomoda los lentes; su cara se ilumina por círculos de luz en movimiento. Si bien hasta entonces no se ha visto el sitio, ya en la cara del hombre se ve la modificación del espacio a partir de las luces festivas y de la música. Tras otra toma de

María, el cuadro mostrará un *full shot* de la sala con los invitados: la abuela y los niños que la espían.

Fuera de esa ocasión, el adentro es el ámbito privado de la convivencia y la vida cotidiana familiar, el sitio donde se conforma la identidad exclusiva del núcleo. Sin embargo, la casa tiene un lugar intermedio, una especie de exiguo patio frontal delimitado por un muro bajo. Es ahí donde irrumpen las vecinas mayores cuando pretenden aconsejar sobre la educación de la niña a la misma María. Cuando Anina se encuentra resolviendo un “laberinto” sentada en su cama, voltea hacia la ventana, la cual se mostrará en un inserto posterior que dejará ver en el afuera a los rostros de las dos vecinas, Tota y Pocha. Este anuncio visual adelanta la intromisión del espacio privado. Posteriormente, en el exterior de la casa Anina, ya dentro del lugar intermedio del patio en la entrada, se verá a las dos vecinas en plano americano mientras Tota, la más joven, comenta: "La culpa no es del chanco sino de quien le rasca el lomo.", en alusión a la que ellas consideran la mala educación que Anina ha recibido de sus padres, a su juicio mostrada por el comportamiento durante la pelea en la escuela.

Posteriormente, a un *two medium shot* de Tota y Pocha, quienes se encuentran de tres cuartos espaldas en torno a la puerta, se incorporará el tercer elemento, la mamá de Anina quien, al abrir, quedará de frente, al centro del cuadro y flanqueada por las dos mujeres: "Buenas tardes..." "¿En qué las puedo ayudar?", dirá amablemente. Las dos visitantes informarán entonces que han ido para dejarle un libro que utilizaba Pocha, la vecina mayor, en su labor como maestra (antes de jubilarse), mismo que contiene consejos que le ayudarán en la educación de su hija quien, dicen, tiene problemas de conducta en la escuela.

Las vecinas no traspasarán la puerta, no entrarán propiamente en la casa y, sin embargo, estarán ya en un espacio que no les pertenece pues no es público, un patiecito exterior de la casa a donde ya han entrado sin pedir autorización, tal como ha ocurrido con la atribución que se tomaron al enjuiciar a Anina y a la educación que recibe de sus padres. Hacia el final de la secuencia, en *medium close up* Tota comenzará la frase: "Es una pena que hoy no se le dé la misma importancia a los valores, la moral y la disciplina", con lo cual termina el juicio a la familia que vive dentro de los muros que ellas no podrán traspasar físicamente pero a los que ya han irrumpido pues entraron en el espacio

intermedio entre el afuera/calle y el adentro/casa cerrada. Todo lo anterior, en la única ocasión en que la se coloca en cuadro la intromisión a la privacidad del hogar.

Fuera de los muros de la casa, está Montevideo, la ciudad que Anina vive con otros con quienes interactúa, es decir, la comunidad que hasta aquí había sido mostrada a partir de gente más cercana: compañeros, maestros, padres de familia y vecinas. Ése lugar de todos fue cuidadosamente construido, como comenta el director Alejandro Soderguit:

Hay un relevamiento fotográfico que hizo posible elegir los mejores escenarios. Hubo varias caminatas por barrios como La Comercial o Nuevo París, buscando rincones de Montevideo, sacando fotos, buscando referencias, situaciones, fondos que podían funcionar. Anina tiene una forma de ver Montevideo muy realista pero a la vez muy romántica. (En “Uruguay apuesta por animación rumbo a los Oscar”, 21 de octubre de 2013. Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm\\_hp\\_ref=style&ir=style](http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm_hp_ref=style&ir=style))

Lo anterior se percibe desde la toma que abre el filme, una *establishing shot* inicial es justamente un *long shot* sesgado del exterior de la escuela, al que sucede el paneo hasta la parada de autobús, un medio de transporte colectivo que recorre las calles y en el cual la protagonista, desde el interior colectivo, mira el exterior de la comunidad. Los créditos iniciales son uno de los varios recorridos que en el filme se realizan a bordo del transporte que juega un papel importante pues contiene, en su interior con otros, la posibilidad de también mirar al exterior.

En la secuencia de créditos es posible observar, desde un *long shot*, una azotea en la que una persona con boina y abrigo descuelga la ropa pues ésta quedará empapada con la persistente lluvia que acompaña el trayecto. También el recorrido será la ocasión de poner en cuadro, en *long shot*, distintas calles y un puente, que después se verá desde dentro y que en un posterior espacio mental de Anina, aparecerá como un pasadizo hacia su pesadilla más temible.

Tras salir del puente, el autobús virará hacia la derecha, será entonces la ocasión de mirar un espacio baldío donde caminan un par de niños sin ninguna compañía adulta. Posteriormente, seguirá la calle en otro *long shot* a ras del piso y se verá, en contrapicadas desde donde se aprecian segmentos del techo del autobús, las lámparas encendidas del alumbrado público, el cielo, la lluvia que cae en la acera, imagen tras la cual la cámara hará un *tilt up* para ver otra calle. En el recorrido, se apreciará también en *full shot* el parque

vecino a la casa de Anina, donde aparece un perro en primeros planos. Es decir, el exterior se muestra con pocos detalles, en tomas abiertas que muestran el espacio colectivo, el lugar que todos habitan y recorren.

Por otro lado, el interior colectivo se construye con algunas imágenes desde el exterior, con una toma de la parte lateral frontal del autobús en angulación picada en la cual se ve la ventanilla del chofer quien porta gafas, mientras en el retrovisor aparecen edificios y calles. Dentro, el cuadro presenta el inserto de un pequeño elefante ornamental fijado sobre el tablero del autobús. Además de Anina, a quien se verá en *medium shot* y cuyo cabello rojo sobresale de entre las tonalidades ocre, se apreciará la espalda de un pasajero y detrás de la protagonista, sentada, una señora con boina guinda, color que parece combinar, si bien en un tono menos luminoso, con el cabello de la niña, lo cual podría sugerir la semejanza o comunión con la mujer, en particular, y con otras personas de la comunidad, en general.

Así, con el afuera y adentro del autobús, el filme presenta desde el inicio un espacio compartido. Parques, parajes, banquetas amplias, calles, puentes, algunos autos y luminarias de las calles de la Ciudad sudamericana son transitadas por algunos personajes anónimos quienes, como la protagonista, son parte de la cotidianidad y, para la niña, representan la alteridad, ésa que ayuda a conformar la identidad propia a partir de ayudar a establecer parámetros de semejanza o diferencia respecto a ella.

La escuela es otro espacio comunitario al que accede la protagonista, fundamental para la conformación de su identidad pues es ahí donde expresa sus filias y fobias desde la primera secuencia en que el espacio aparece, abordado anteriormente al tocar el tema de la conformación de la identidad de Anina a partir de su nombre capicúa y el punto de vista de la niña que domina el segmento y el filme. El segmento comienza con el inserto de la "campana" de la escuela en angulación picada, cuando ésta suena para indicar el comienzo del recreo; en el acto, se escuchan gritos de júbilo de niñas y niños mientras éstos corren hacia el patio y se reflejan en la parte baja del objeto metálico; posteriormente, se mira las sombras de los escolares proyectadas en la pared del pasillo en una toma con plano holandés y después el *top shot* de los escalones con sombras de niños que descienden, el de las baldosas del patio, nuevamente con sombras de brazos y manos de los niños, aquel del piso de cemento en las canchas del patio donde se miran sombras de dos compañeros

jugando con balón, el "plano americano" de sombras de niñas en la pared mientras saltan la cuerda. En todo momento, los cuadros son acompañados de las voces de los niños o el sonido de los objetos con los que ellos juegan. De esta manera, si bien las primeras tomas de la secuencia no son directamente de las personas, sino de espacios u objetos, éstos, sin embargo, informan sobre la presencia de numerosos grupos de niños, es decir, se subraya la coralidad del lugar y se remarca la ludicidad y vitalidad de los alumnos.

En la secuencia entera, las tomas recurrentes serán abiertas y en ellas se apreciarán claramente los corros de niños, quienes estarán casi en todo momento a cuadro. La preferencia por este tipo de tomas, y no por las cerradas, denota el interés que en la puesta en cuadro tiene la coralidad. Lo que ocurre es posible porque ahí Anina se interrelaciona con los otros, con quienes son afines a ella y con quienes no lo son. El otro, desde este momento, es conocido por el espectador a través de la mirada de la niña, que le plantea un estado de cosas donde hay personas que se prefieren, unas que no y otras que son casi indiferentes, pero quienes son parte del grupo porque están ahí, atestiguan la pelea y acompañan los momentos.

Como copartícipes, en una secuencia posterior estarán plenamente interesados por la sanción secreta que Anina y Yisel recibirán por la pelea durante el recreo. En tal momento, a los otros se les conocerá no por su nombre, pero sí como compañeros que avivan la sensación de intranquilidad de Anina. Desde el salón de clases, las preguntas comenzarán, en una contrapicada a los pupitres en cuyo centro se encuentra Anina, se verá a la niña angustiarse ante las preguntas repetidas en torno al tema. Posteriormente, ya en una fila de niños en el patio de la escuela, las preguntas se harán más específicas pues no sólo serán sobre ¿cuál es la sanción?, sino que un compañero especificará "¿Les van a poner un gorro ridículo para que todos se rían de ustedes?", otro más "¿Es verdad que les van a pegar en las manos con alguna regla de madera?" y otra "¿Las van a meter en una cárcel para niñas locas?", ..., en voces femeninas y masculinas, al tiempo que se mira en *medium shot* a Anina, mientras que la cámara hará un *zoom in* hasta el *close up* de su cara con gesto de angustia, la cual queda encuadrada por sombras de perfiles de alumnos que le interpelean.

Los castigos físicos y temibles son evocados por los otros quienes, en esos momentos, aumentan la desesperación de la protagonista al relacionar la sanción con el miedo corporal a través de la sugerencia de ideas sobre las terribles posibilidades que puede

entrañar el sobre negro y lacrado en rojo que ella y Yisel deben mantener cerrado durante una semana. Así, el castigo no es sólo un tema que compete a las involucradas, sino que se vuelve coral, es un asunto social, el castigo es algo que atañe a todos, a sancionadas y a testigos del mismo.

Como se comentará en un apartado posterior, Anina evocará el castigo en una secuencia que pone en cuadro un espacio onírico donde aparece un tribunal. Tras tal segmento, la película pone en cuadro una reflexión profunda sobre la otredad a partir del personaje de Yisel. El cuadro siguiente muestra un lugar cuya obscuridad se rompe por leves reflejos en azul tenue. Un *full shot* muestra un espacio abierto pero delimitado por altos muros en los cuales se proyectan sombras de columnas alargadas y dispuestas en triángulo, mientras se escuchan sonidos huecos: ahí ha caído Anina, quien camina hacia el lente. Desde una toma contrapicada desde la nuca de Anina se observa, hacia arriba de los muros, un espacio de luz entre el angosto espacio alargado que éstos dejan libre en lo alto del sitio.

Desde un *medium shot* de la protagonista, se mira una sombra pasar sobre su figura y, desde fuera de cuadro, se escucha "Anina", al tiempo que entra por el lado derecho Yisel, de quien se aprecia parte de la espalda y cabeza, por detrás. Posteriormente, en una especie de contracampo se apreciará a Yisel de frente y Anina en *medium shot*, de espaldas. Se mira a ambas asustarse cuando se escuchan risas cuya fuente será mostrada en una contrapicada hacia la abertura en lo alto, entre los muros donde, a contraluz, aparecen las cabezas de varias "Águedas", al tiempo que otras pasan volando por el espacio descrito. En un *full shot* del fondo, mientras les rodean sólo sombras, al centro se verán las niñas, de perfil, una frente a otra, cuando se acercan y se toman las manos para, después, mirar un *fade* a negros que precede el despertar, en su cama y su cuarto, de la protagonista.

La puesta en cuadro de la secuencia es significativa pues la cámara, cuando muestra a una de las niñas, también incluye en la imagen a la otra para, al final, dejarlas juntas, lo cual es remarcada por el uso del espacio lúdico, es decir, aquel que se construye a partir de la "actuación" de los personajes, cuando ambas niñas se toman, frente a frente, de las manos. Ellas están hermanadas porque, a partir de su pelea, se hacen acreedoras de la misma sanción. Si antes Anina peleaba por no ser la única "castigada", ahora, en su soledad y angustia en lugares desconocidos y tétricos, se siente acompañada no por un miembro de

su familia, como cuando asistió a la dirección con su padre, sino de quien comparte la sanción, de la niña que antes era desagradable pero ahora es quien comparte con ella una circunstancia fundamental en esos momentos de su vida.

En una secuencia posterior, Anina recorrerá la calles de su Ciudad para visitar un sitio de su barrio: la tienda. Fuera de ella, Anina verá a Tota, la vecina, quien escoge fruta de las cajas de madera que ahí se encuentran. Tras escoger y pagar al tendero los huevos y el pan molido necesario para preparar las milanesas con papas y huevo fritos que Sergio cocinará, Anina se dirige a la salida de la tienda, donde se encuentra una cortinilla que le impide ver con claridad hacia el exterior.

La niña se aprecia desde un *medium shot* mientras avanza hacia la salida, atenta a las monedas que le han dado de cambio y que porta en su mano. En *medium shot* se ve también, a contraluz, la silueta de la persona que va entrar. Un *full shot* muestra cuando se pegan Yisel y Anina, al tiempo que se escucha un "Auch". Posteriormente, se mira el inserto de la bolsa de Anina que cae al piso, la cámara hace un *tilt up* y un *zoom back* hasta verla en *medium shot*, toma a la que sucede el *medium shot* de Yisel. Todo ello ha sido visto por el tendero, lo cual muestra un *full shot* con *zoom back* donde se aprecian las niñas, de perfil, en una toma emplazada desde la parte trasera de la cabeza del hombre. El resultado del percance es que los huevos en el interior de la bolsa se han roto y escurren al suelo, lo cual puede verse cuando Yisel se agacha y extiende la bolsa a Anina.

Las niñas se afligen al ver el accidente. El tendero les comenta: "Dejá, no te preocupes que después yo limpio. Vení, vení que te doy otros.". En un *medium shot* de Yisel de frente y Anina de espaldas, la primera dice: "Perdoná. No te vi.". En un contracampo con las mismas características, Anina responde: "Todo bien." En esta secuencia, la puesta en cuadro nuevamente equipara a las niñas, un *medium shot* de una sucede al de la siguiente, una toma con una de frente y otra de espaldas, sucede al contracampo correspondiente. Si ambas eran contrarias en la secuencia del recreo donde Yisel es presentada a partir de la visión de Anina, ahora son equiparadas por los cuadros.

Pero ese asunto, como ya se vislumbra por la mirada del tendero-testigo y su intervención directa con su línea de diálogo, no es sólo de las niñas. Sucede en un espacio comunitario, que es donde las individualidades desconocidas pueden encontrarse y reconocerse. Así, un *full shot* de la tienda emplazado desde los anaqueles y hacia la puerta

de entrada y la ventana que está junto a ella, reunirá por un momento al tendero, a Yisel, Anina y a Tota, quien se mira a través de la ventana. Desde una toma del tendero de espaldas y frente al mostrador, Anina se ve de frente de lado derecho y Yisel completará el cuadro de lado izquierdo. Yisel sostiene un breve diálogo con el tendero: "César, llevo estos fideos."; César: "Andá tranquila, Yisel. Yo te lo anoto."; Yisel: "Gracias.". Así, el tendero, de quien no se sabía el nombre, ha sido identificado por la niña para particularizarlo, no es más sólo el tendero del barrio, sino que de él se sabe también el nombre.

Yisel sale del lugar con los fideos en la mano, Anina continúa en su misma posición. Poco después, Tota entra en un plano americano, seguido de un paneo a la derecha que culmina en un *medium shot* cuando avanza al mostrador para decir: "Qué golpe para esa familia ¿no?". En un *three shot* donde la mujer se ve en tres cuartos de espaldas, César en el medio y Anina a la derecha del cuadro, Tota continúa: "Desde que el padre se tuvo que ir a trabajar a Australia se les ha hecho todo cuesta arriba. Porque la madre también trabaja, ¿no?" Mientras escucha estas palabras, la cámara hace un *zoom in* hasta un *medium shot* de Anina. Posteriormente, mientras el cuadro muestra un inserto del vidrio de la puerta abierta, donde claramente se refleja la niña de frente y de lado se aprecia el reflejo más apagado de los otras dos personas, se escucha a César decir: "Sí. Sí. pero ahí el problema más grande es tener que estar separados, doña."

Así, si antes la cámara equiparó a Yisel con Anina, ahora junta a la última con dos personajes de la comunidad, César y Tota, en dos emplazamientos donde se aprecia el conjunto de tres personas. En el caso del primero, poco a poco se le conocía y mostraba como empático con la gente y las niñas. Sin embargo, ésa no es la situación con Tota, quien incluso había sido mostrada como persona no grata para Anina en múltiples ocasiones previas, sobre todo en la pesadilla del "tribunal" (que se abordará posteriormente).

La visita es crucial cuando de identidad y otredad se trata pues en ella se apreciará a un tendero muy amable, quien comparte la ciudad con Anina, y, como es del barrio, la conoce a ella y a los demás, un personaje que ayuda, que es parte del grupo de la comunidad más cercana. Además, también se conocerá a una Tota que no es sólo capaz de juzgar, sino que se compadece por otros y que, para Anina, se convierte en la vía de un descubrimiento, en la puerta de entrada a una verdad que desconocía y trastoca su jerarquía

y orden del mundo; y, por supuesto, de una Yisel a quien no verá de la misma manera después de esto.

La secuencia posterior es elocuente. En ella se aprecia primero un *long shot* desde la esquina de tienda, desde donde Anina se asoma; un contracampo con el mismo emplazamiento deja ver, en una subjetiva de la niña, a Yisel de espaldas mientras camina y se aleja por la calle. Otro *long shot* desde un emplazamiento distinto, mostrará a Anina, de perfil, mientras cruza la acera. Un paneo izquierdo con un *zoom back*, deja aún más abierto el cuadro, al tiempo que se escucha la voz *off* de la niña “Ahí me di cuenta del verdadero lío en que me había metido. De repente, ya no me importaba mi castigo. Ni que Jonathan no estuviese loco por mí. Ni el tener el sobre abierto y vacío.” Anina termina de cruzar calle, camina por la acera y, cuando se encuentra por delante de una barda de ladrillo, la voz continúa, “Quizá la elefanta no era Yisel.”, al tiempo que su sombra proyectada sobre la barda se convierte en la de una elefanta. Así, la niña reflexiona en esos momentos respecto de la otredad, piensa en la Yisel elefanta que tal vez no lo era y comienza a reconfigurar su propia identidad, tachándose a sí misma de ser una posible elefanta, una persona indeseable.

El contacto y conocimiento, a través de la comunidad, de la otra niña, le hacen repensarse a sí misma. Es significativo que en tales momentos de reflexión, la puesta en cuadro no opte por las tomas cerradas, no vea a la niña en su ensimismamiento desde médiums o *close ups*, sino que la muestre en un lugar público, en las calles del barrio, donde la Anina reflexiva da a conocer, a través de una voz *off*, el trastocamiento de su orden del mundo al espectador.

La última secuencia de la película ocurrirá en el patio escolar. En un *full shot* del patio se ven, nuevamente, varios corros de niños: algunos juegan, otros platican. Posteriormente, las tomas serán para Anina, quien de inicio se encuentra sentada en la bardita que rodea un gran árbol que está en el patio. Florencia le acompaña. Anina toma algo de su bolsa y ambas miran hacia el frente.

Un *full shot* subjetivo de la protagonista deja ver el contracampo del patio, en cuya banqueta pegada a la barda opuesta se encuentra sentada Yisel con dos niñas a los lados. Hacia allá se dirige Anina, lo cual se observa en un paneo de perfil que sigue su trayecto, en el que se atraviesa un corro de niñas, mientras ella sigue. Nuevamente, una toma subjetiva

hace un *zoom in* al grupo de niñas donde se encuentra Yisel. Subjetiva, tomas de comunidad, conjuntos, los elementos de una puesta en cuadro que deja ver un espacio individual que entra en relación con el del otro con el cual cohabita.

En un plano americano lateral abierto Anina avanza. Sobre su cabeza, se miran las ramas del árbol que tan presente está en las secuencias del patio escolar. Desde un *full shot* lateral, Anina llega frente a Yisel y le extiende un sobre que hizo para ella en una secuencia previa, se trata de un sobre negro, parecido al de la sanción pero, en este caso, el sobre no está lacrado en rojo, sino que, en su lugar, Anina ha colocado una flor realizada con papeles de colores: "Tomá. Es un regalo.". Un *medium shot* de Yisel la muestra en segundo plano cuando mira el sobre y sonríe, al tiempo que el primero lo ocupa la nuca de Anina, "Gracias", dice. Un *full shot* de la esquina muestra cuando Anina se voltea y avanza de regreso al árbol, donde la espera Florencia. La cámara realiza un *zoom in* a Yisel y sus amigas y después el cuadro muestra un inserto de sus manos cuando abre el sobre; un nuevo *zoom in* enmarcará el boleto capicúa en el interior, el cual Yisel saca. Un *full shot* de la pared donde las tres niñas se sientan, las muestra cuando voltean al frente. Un *full shot* en contracampo, muestra a Anina quien camina mientras, al fondo, Florencia se encuentra sentada en la bardita del árbol.

En este segmento de la última secuencia, se cierra el tema de la identidad/otredad. Quien al principio era detestable, tal como la protagonista lo planteaba en la primera secuencia en el mismo sitio (donde presentaba a los personajes "buenos" y "malos", de acuerdo con su percepción y orden del mundo) no lo es más. Yisel, la entonces "Elefanta", es vista desde un tratamiento visual y el espacio lúdico (el que construyen los personajes con su actuación) parecido al de Anina.

Yisel está rodeada de amigas, sentada en una bardita, igual que la protagonista, quien se sentaba con Florencia en el perímetro del árbol, al inicio del segmento. Para ambas se reservan también las tomas abiertas donde se muestran no aisladas del resto del espacio, sino integradas al mismo, ellas son parte de ese lugar que comparten con el resto de la comunidad escolar, como lo dejan ver las tomas que, a uno y otro lado, muestran a niños y niñas reunidos o en sus juegos.

Yisel ha dejado de ser detestable en la medida en que, a lo largo del filme y a raíz de su pelea en el patio del colegio, ha compartido con Anina distintas circunstancias, como la

de mantener surtido el maletín del salón y atender a los niños que se accidentan pero, sobre todo, compartir la vivencia de esperar el día marcado por la directora para abrir el sobre con la sanción. También se ha convertido en un personaje agradable porque, a través de miembros de la comunidad, Tota y César, se ha conocido su circunstancia de vida. A través de estos dos elementos, Yisel no es más la “Elefanta” desconocida y antipática, sino que ahora es alguien a quien tal vez Anina invite a casa a comer milanesas y a quien le comparte un regalo importante, un sobre hecho por la protagonista en cuyo interior colocará el regalo que decide hacer a Yisel: un boleto capicúa.

Naturalmente, el obsequio es parte de ella misma, es un boleto parecido a aquel que en su pesadilla originó la salida de Anina de la casa familiar pues se trata de su identidad: ella y el boleto son capicúa y eso es un rasgo importante para definir a ambos. En realidad, Anina regala a Yisel “lo que es”. Ante el regalo, Yisel sonríe, rasgo con el que parece aceptar la posibilidad de acercarse a Anina, de conocerla también. Así, el encuentro con el otro ha modificado para Anina tanto su percepción de la realidad tanto externa, aquella con respecto a Yisel, como la interna, aquella con respecto a sí misma.

Y si Yisel era la parte más visible de esa otredad pues con ella Anina llega al enfrentamiento físico, también, a lo largo del filme, los otros, quienes no son parte de su familia ni de su grupo, serán visto de forma diferente. Lo anterior ocurre con Tota, cuando es a través de ella que en la secuencia del tendero, Anina se entera de la ausencia del padre de Yisel. A partir de tal hecho, no ocurre un cambio severo del orden de la experiencia de la protagonista, pero sí se revela un nuevo ángulo del personaje de la vecina, el cual le muestra ligeramente más humana.

Otra persona que forma parte de los otros es la maestra Águeda, quien también se encontró en la secuencia de la pesadilla del “tribunal”. Durante todo el filme era quien aludía a los castigos y consecuencias físicas, al evocar la “sangre” con que “la letra entra”, lo que provocaba cierto temor en la protagonista. En la última secuencia aparece después de que Anina le obsequia el boleto capicúa a Yisel.

Cuando Anina regresa al árbol donde se encuentra Florencia, momento en que la cámara le centra en un *full shot* del espacio, Jonathan se acerca por detrás, la toca y, con ello, la invita a jugar "mancha", algo que había hecho Anina en la secuencia del recreo escolar, pero a lo que Jonathan no había accedido. Esta vez, la niña, feliz, lo corretea.

Mientras en el *full shot* de otro rincón Jonathan corre, atraviesa el sitio y sale de cuadro, Águeda entra por la derecha y grita: "No corran por el patio que se van a caer." Cuando la maestra queda al centro, Anina la rodea, la empuja ligeramente y corre hacia la lente, a lo cual sucede el *fade* a negros que indica el final de la película. A partir de este planteamiento, se mira a una Anina liberada quien ya no ve con temor a Águeda; la maestra deja de ser una amenaza y se convierte en "otra" con quien la protagonista puede lidiar pues no le atemoriza más.

Respeto a la otredad, la película también realiza un tratamiento interesante al plantear en algunas de las imágenes mentales de Anina a los otros como cerdos o elefantes. Por ejemplo, en la aludida secuencia del recreo, mientras las niñas pelean en el suelo, tomas subjetivas de la niña muestran como ella percibe a compañeras y compañeros que miran la pelea con cabezas de cerdos. Por otro lado, Yisel es presentada como "la Elefanta". La presencia de las imágenes de los niños como los animales mencionados en una de las primeras secuencias del filme, podría sugerir que los otros pueden comportarse como "no humanos", o llegar a tener una actitud tan incivilizada como alegrarse y avivar una pelea física entre sus compañeras; o que Yisel puede ser tan desagradable o "pesada" como un elefante.

Sin embargo, cuando la película avanza, en una secuencia posterior a cuando las vecinas llevan el libro de educación a María Salas, Anina y su madre, por un accidente, deshojan el libro y comienzan a jugar con éste. Lo anterior es presenciado, desde su casa, por Pocha, lo que, naturalmente, le molesta. Por ello, exclama a un nivel bajo pero audible por Anina y María: "No hay que darle margaritas a los cerdos". La madre de Anina pregunta entonces: "¿Qué dice, doña?", ante lo cual la avejentada vecina repite el refrán. Lejos de molestarse, María y Anina se colocan en dos patas y, en una secuencia mental que invoca el mundo del juego, a gatas se miran a sí mismas reproduciendo el "Oinc" del cerdo y se ubican en un campo de margaritas en el cual se divierten. Por otro lado, en una de las secuencias finales ya comentada, Anina se concibe a sí misma como elefanta.

Lo anterior sugiere entonces la apuesta de la película por ver cómo desde la individualidad puede mirarse al otro de cierta manera, incluso negativa pero, como en el caso de los cerdos, lo que podría verse como negativo puede adoptar otro cariz, como la ludicidad de la secuencia de las margaritas; o bien, lo "pesado" de Yisel puede en realidad

ser una característica de Anina misma, es decir, quien ve en el otro alguna característica negativa, puede en realidad ser el portador de la misma. Lo anterior se reafirma en la secuencia donde las niñas se presentan nuevamente con la directora cuando ha transcurrido el tiempo en que debían guardar el sobre cerrado. En esa ocasión, la directora les comenta el objetivo de la sanción asignada: que aprendieran a colocarse en el lugar del otro, palabras que resumirían el planteamiento del filme al respecto.

En *Anina* se ha puesto en cuadro una forma de comunidad diferente a la de *El grillo feliz*, que pareciera más desvinculada pero sólo lo está en apariencia pues con ese grupo se vive el día a día: el trayecto en autobús, la visita a la tienda, la jornada escolar... La comunidad se involucra en lo que ocurre a Anina y Yisel y es tal conjunto el que da a conocer a Anina la situación de la otrora elefanta, y permite reconfigurar, a partir de tal conocimiento, su propia manera de ser. Así, la comunidad como una noción importante latinoamericana, está también presente en este filme.

#### **4.3.3.2.3. La sociedad-coro**

En *Meñique* hay una fuerte presencia del protagonista y de la co-protagonista, así como de los personajes secundarios que han modelado un orden determinado. Sin embargo, aunque se aborda lo que ocurrirá con la suerte del Reino entero de Guanacabo, la gente del lugar pareciera estar casi ausente, aunque aparezca en varios momentos, por lo cual este segmento se dedicará a analizar el sentido de su presencia.

Si bien las primeras cinco secuencias se dedican a la labor de la ladrona, en ellas, como ya se ha comentado, aparecen también diferentes personajes: una pareja plácidamente dormida en su gran habitación (de donde la ladrona extrae las riquezas que repartirá a los humildes); o un par de parejas humildes, lo cual deja en claro lo estrecho de su habitación, así como las cobijas remendadas que los cubren, las cuales duermen tranquilamente (incluso un par de personajes esbozan plácidas sonrisas). El contraste entre tales personajes informa sobre la condición socioeconómica dispar.

Pero es en el segmento diurno en el cual la ladrona despierta y los guardias le persiguen, cuando comienza a dibujarse el papel de los personajes que aquí se abordan. En su huida, la ladrona transita por las partes altas de las viviendas. Desde un *full shot* lateral

de una azotea, ella camina hacia atrás, alerta, hasta llegar al límite, salta al camino de madera y encuentra una ventana abierta, de la cual asoma una mujer regordeta que viste de morado, del mismo color que la ladrona, pero el diseño de su vestuario es muy diferente pues no se trata de una ropa adherida al cuerpo, como en el caso de la ladrona, sino de una prenda, se intuye un vestido, con un escote abierto y un gorro bombacho a tono. La puesta en cuadro le dedica un *medium shot* cuando saca un plato, mientras se mira también la parte inferior de ladrona quien camina hacia atrás y lo pisa, lo cual causa el grito y retroceso de la mujer. El color utilizado para ambos atuendos es el mismo, lo cual podría indicar la hermandad entre ambos personajes femeninos que, sin embargo, no se refuerza con ningún otro elemento. La valentía de la ladrona, su astucia y su destreza física no se hermanan con la imagen de la mujer en la ventana, quien sólo atina a lanzar un fuerte grito agudo.

Más adelante, el *full shot* de un segmento de la calle deja ver a una mujer en la acera opuesta a la cámara, se trata de un personaje delgado y de cabello lacio, ataviado con un vestido café muy sobrio, el cual se mira ajeno a la persecución. La tercera persona es un hombre delgado, con sombrero de palma y ropa de manga larga en tonos verdes quien transita por la plaza en su carreta cargada de sacos de hollín. En una toma frontal, la ladrona salta para tirarlo al piso, por lo cual el hombre grita, la mujer lo ha hecho para salvarle de la ráfaga de flechas lanzadas por los guardias reales que la persiguen. Un rápido *full shot* frontal muestra al hombre y al burro cubiertos de negro; al disiparse la nube negra de hollín, sólo se miran sus ojos asombrados. La contrapicada en un nuevo espacio de la plaza deja ver a un hombre tiznado, con cabello corto lacio, ataviado con pantalones abombados y con un bastón alargado quien se mira la mano, asombrado. Una mujer negra con blusa escotada amarilla, falda morada, pañoleta verde con círculos morados en su cabeza y grandes arracadas doradas pasa por detrás, mira al hombre, se detiene y ríe.

Los personajes aquí descritos se muestran ajenos tanto a la persecución de los guardias reales, como a la acción altruista de la ladrona. Hay dos mujeres regordetas, una de ellas negra, y otra absolutamente diferente, delgada y sobria en su vestir. La primera y la última de ellas, interactúan, mientras que la delgada permanece ajena. Por su parte, los hombres, ajenos también, son afectados por la acción y el primero de ellos incluso debe ser “salvado” por la ladrona. Hasta aquí pareciera existir un interés por mostrar una sociedad plural donde gordos, flacos, hombres, mujeres, blancos, y negros (aún en minoría) estén

presentes y cuyo común denominador pareciera ser su carácter ajeno a la acción principal de la secuencia.

Más adelante, con ocasión del anuncio de los guardias de la corte sobre la convocatoria lanzada por el rey, un lugar distinto a la ciudad aparece en cuadro. La secuencia abre con un inserto de la parte alta de un peñasco con cactáceas, la cámara panea a la derecha y deja el peñasco como referencia en un *big long shot* del espacio árido; entre una nebulosa de polvo, se observa también el camino por donde transita la carreta de Meñique y sus hermanos Pablo y Pedro. Tras un incidental del llamado de una trompeta, Pablo voltea hacia el frente de la carreta y una subjetiva hacia el frente del camino avanza sobre su eje y deja ver, al fondo, un caserío breve con palmeras aisladas. En un inserto de la parte frontal de corneta, se mira el segmento del banderín real y, por detrás, las casas dispuestas en círculo, en cuya parte central se aprecia el suelo verde, diferente al que está en el árido terreno circundante.

A este conjunto siguen tomas de los guardias reales quienes solicitan la atención de la gente. En un *full shot* donde aparecen los guardias al frente, por detrás se observa una carreta, sin animal, y casas de madera y adobe descascaradas en algunos tramos, humildes. Un *zoom back* se establece en una toma contrapicada más abierta que muestra a nueve personas de espaldas en torno a los guardias: una mujer esbelta con ropaje blanco que evoca un hábito monacal; un hombre esbelto, ataviado con pantalón, camisa de manga larga y sombrero de ala ancha, en tonos verdes; un hombre obeso con ropaje similar, sólo que su casaca tiene mangas bombachas en tonos azules; una mujer con cabello cano, recogido en un chongo; una mujer esbelta, también de cabello cano recogido en chongo alto, inclinada y con bastón, con un vestido verde simple, "cuellera" y una cinta café en la cintura; un hombre esbelto, de ropaje similar al primero, sólo que en tonos morados y un sombrero café; una mujer negra joven, con vestido beige de escote amplio y pañoleta café en la cabeza; otra mujer negra, con cabello negro recogido en un chongo, ataviada con vestido largo verde, "cuellera" fucsia, inclinada y con bastón; un hombre gordo de tez blanca con ropa "medieval" en tonos cafés; otras tres personas de quienes sólo se aprecian, muy brevemente, las cabezas. De este modo, se continúa la línea de mostrar un abanico de edades y fisonomías, así como la presencia de personas de tez blanca y negra, en lo que pareciera ser un constante interés por mostrar pluralidad.

Tras las tomas a los guardias reales donde anuncian las “brujerías” que han tapado el castillo y el pozo imperial, se muestra un *three medium shot* con el hombre obeso, la mujer encanecida pero sin arrugas ni espalda curveada; y el hombre esbelto con ropa verde, detrás de quienes nuevamente se observa una fachada descascarada. Al insertar la toma tras el anuncio real, se muestra visualmente que la totalidad de la gente es destinataria de la comunicación. Posteriormente, un *tilt down* parte del tejado de la casa de la toma anterior y llega al *three shot* anterior, al que ahora se suman la mujer obesa de ropa morada y escote amplio; al centro del grupo se ubica Meñique. Un *zoom in* pone la atención en el grupo que escucha la promesa de que la princesa Denisse será esposa de quien logre poner fin a la situación.

En un *close up* Meñique se sorprende al reconocer como la princesa a la media naranja que había proyectado el espejo mágico, y luego entrecierra los ojos, en una ensoñación. Si bien el *zoom in* anterior al grupo donde se encontraba Meñique lo hacía compartir la situación con ellos, la siguiente toma en *close up* le aparta del resto de los aldeanos, quienes quedan relegados a un papel de meros testigos. Sin embargo, de ellos se ha informado que son humildes, viven en un caserío muy breve, pero en una especie de oasis que hace que la vegetación en su exiguo espacio sea frondosa, en contraposición al resto del árido lugar.

Posteriormente, en la secuencia que desarrolla la llegada de los competidores al pueblo se aprecia nuevamente la gente del sitio. Un *full shot* del lugar indica gran algarabía, mucho más a través de la pista sonora de vociferaciones. A lo largo de la calle se aprecia una línea de banderines multicolores y se miran once personas animadas: cinco de ellas son mujeres, dos son esbeltas y tienen el cabello cano, una porta bastón, otra más es obesa y porta una vestimenta holgada de con escote amplio y gorrito mientras que la última es de tez negra, esbelta, y su vestuario incluye una pañoleta y un escote amplio; seis personas más son hombres, uno canoso y esbelto, otro obeso y bajo, otro más con pinta de Quijote, uno fornido de mediana edad, otro más joven pero desgarbado y el último vestido como oriental (porta un sombrero de arrocero y ropa característica, más no se observa su faz en tanto sólo voltea a donde todos miran).

Como en el bosque encantado donde se sugirió la presencia oriental, en este segmento aparece un hombre proveniente de otra cultura, el cual se suma a otro nuevo

abanico de hombres y mujeres jóvenes, viejos o maduros cuya tez blanca o negra evocan también una raíz diferente. Nuevamente, la pluralidad hace su aparición.

Esa parte de la ciudad, en la toma precedente, se observa pulcra y amplia, la vía está adoquinada, los edificios se ven arreglados, los árboles no tienen hojas, sino troncos en tonos cremas. Un inserto muestra letreros colgados en lo alto de "BIENVENIDOS" y "COMPETIDORES", detrás de los cuáles se asoma un segmento de la ciudad abigarrada que fue evidente durante las primeras secuencias del filme; entre varias construcciones altas, se ven un cuarto pequeño de madera, un barril a manera de tinaco y edificios con ladrillos de fuera. Una toma más acercada que el *full shot* precedente muestra al mismo grupo de personas, delante de quienes pasa una hilera con un hombre blanco de cabello negro, mal encarado y muy fuerte, quien porta un carcaj y monta a caballo; un segundo hombre también muy fuerte y mal encarado, con barba larga en punta, turbante arabesco, babuchas, un gran sable curvo quien sólo porta pantalón; un verdugo muy fuerte, sin camisa, con capucha y daga; una figura flotante, completamente cubierta con un ropaje negro, flotante y con una daga quien evoca a la muerte; un hombre como luchador de zumo, gordo, oriental y con un arma.

El sitio que habita la gente del lugar se muestra por detrás de los letreros que muestra el inserto comentado. Los hombre fornidos y aguerridos que entran en la hilera que transita por la calle son foráneos, por lo cual hay que darles la bienvenida, no forman parte del sitio y los lugareños sólo podrán ser, nuevamente, testigos de ello, lo queda claro en la toma comentada. Sin embargo, ello no parece molestarles, pues ninguno de los personajes mencionados ha mostrado insatisfacción ante cuanto ahí ocurre. Por el contrario, el sonido subraya la algarabía y el ambiente festivo y de expectación de la gente que, por cuanto aquí se muestra, no parece requerir tener un papel más activo.

La secuencia antes comentada cuando Meñique logra acabar con el roble es significativa en este mismo sentido pues en ella se muestra de manera más clara el mismo sentido. El segmento abre con el *big long shot* mencionado donde se aprecia el roble embrujado, posteriormente se mira al conjunto real integrado por el Rey, la princesa y su primo, flanqueados por guardias. El tercer momento es para Meñique y Harchibaldo y sólo un momento posterior es reservado para la gente del lugar en un *full shot* de las gradas reservadas para la ocasión, las cuales son ocupadas por una mujer vieja, otra joven

regordeta con amplio escote, una mujer negra y dos hombres, uno obeso y el otro esbelto. Si bien hay otras personas atrás, no son claramente identificables. La acción que realizan en este momento es abuchear pues Harchibaldo se encuentra dormido.

Una vez que se cae el primer pedazo de follaje, tras toda la acción de Harchibaldo y Meñique, se edita un nuevo *full shot* de la tribuna donde se muestra el asombro de las personas quienes exclaman "Ohhhh" y "Ahhh". Tras el encogimiento y desaparición del árbol, sobre el inserto de un perro que orina en el tronquito que quedó del roble, se escucha la algarabía y luego se muestra un nuevo *full shot* de la tribuna. En esta ocasión, las personas festejan y al grupo se ha sumado un personaje oriental.

En el segmento, la gente ha ocupado el lugar que le corresponde, en la tribuna, como espectadora y, además, ha mostrado no estar compuesta por individualidades sino actuar de forma homogénea, lo cual se ha evidenciado ante sus reacciones unísonas en las exclamaciones de asombro y en la actitud de algarabía final. La cámara no dedica a ninguno una toma que le personalice, antes bien, les muestra como grupo en *full shot*, pero no como un colectivo unido por la solidaridad y la acción conjunta, sino como una masa de espectadores cuya reacción está determinada por lo que pase con los protagonistas de la historia.

A esta turba saluda Meñique al inicio de la secuencia donde logra cavar el pozo y esculpir la fuente, lo cual se ve a través de una contrapicada en *medium shot* mientras el hombre sonrío a quienes lo vitorean, lo cual se escucha como ruido de fondo pues ya ni siquiera merece un espacio en la imagen, el cual sí consigue al final de la secuencia, cuando se les muestra nuevamente en *full shot* en la tribuna mientras mueven banderines y aclaman a Meñique.

La turba festiva y despersonalizada que sólo emite su voz en gritos de aclamación, adquiere en la secuencia de resolución del conflicto, un ligero cariz de voluntad y expresión. Cuando la ladrona ha sido acorralada por los guardias y salvada de la muerte por la aparición del gigante Tom, Meñique y los objetos mágicos, en una contrapicada *full shot* del espacio adoquinado frente al palacio, entran a cuadro las personas del pueblo, algunos con carteles de signos de admiración, y se aprecian las caras vueltas hacia arriba de mujeres negras, blancas y hombres viejos, jóvenes, alguno oriental, al tiempo que se escucha el barullo. Tras la interlocución del Rey que agradece a Meñique y amigos haber atrapado a la

ladrona, en una contrapicada se muestra un *full shot* del espacio donde se encuentra la gente con rostros sonrientes al tiempo que se escuchan aplausos, silbidos y aclamaciones. En los carteles que varios sostienen en las manos, está una imagen de Meñique. La algarabía cesa cuando Meñique rehúsa el nombramiento de Marqués que acaba de concederle el Rey.

La ladrona, en la mano de Tom, tras la acusación del sobrino del rey de que es una bruja, se defiende "No soy una bruja. Y el pueblo sabe quiénes son los verdaderos ladrones." Desde fuera de cuadro, se escuchan "Sí" repetidos de la gente. Una contrapicada del pueblo, con pinturas ahora del rey, les muestra conscientes de una situación de la que no parecían percatarse, mientras fuera de cuadro la ladrona continúa: "Mientras el pueblo está en la miseria...". Así, en esta secuencia, no en la forma de diálogos, sino a través de carteles, la gente del lugar adopta un pensamiento y voz que no se había conocido en el filme.

En una secuencia posterior, cuando la bruja ha hecho su aparición, ha convertido al rey en príncipe, atrapado a Meñique y la princesa en un mundo virtual para destruirlos, encapsulado en una esfera a los objetos mágicos y atado pies y manos y vendado los ojos al gigante, es el pueblo el que se convertirá, por un momento, en actor crucial para el desarrollo de la historia, al guiar al gigante para que éste pise la varita mágica, como ha recomendado Harchibaldo.

Un *full shot* muestra a Tom de lado derecho en su intento ciego por pisar la varita y, de lado izquierdo del cuadro, diminutos, casi de espaldas, pues dan la cara al gigante, hombres y mujeres del pueblo gritan al unísono "No, gigante, la varita mágica está a tu izquierda". Cuando la frase termina, la toma, aún cuando los mira casi de espaldas, contempla a un grupo de mujeres y hombres mientras emiten la instrucción. Ante el desconcierto de Tom, en una toma casi igual que la anterior, la gente dice "Ahí está frío, frío". El gigante comprende y la gente, en un cuadro donde Tom y la pantalla virtual están en planos precedentes, le dicen "Templado, templado". El gigante logra pisar la varita, con lo cual libera a los protagonistas y al rey bebé, y desaparecer a la bruja y a su hijo. En una contrapicada de Tom, quien sostiene en la mano a los recién liberados, mientras los objetos mágicos flotan alrededor, se escucha la algarabía producida por la gente. Esta será la mayor intervención de este sector que, por lo demás, se reunirá también en la iglesia para presenciar la boda de los protagonistas.

En el filme se dibuja entonces a las personas del lugar primero como pasivas, humildes, festivas cuando así lo requieren las acciones reales pero, al último, poseedores de cierta conciencia mostrada en los últimos momentos relatados e, incluso, capaces de ayudar e imprescindibles pues, sin su intervención, la resolución del conflicto no hubiera ocurrido. Como fue claro, el tratamiento visual siempre les contempló como grupo plural e internacional, en el cual se tuvo cuidado de incluir a personas con diferentes edades, fisionomías y culturas, figuras que evocaban a una monja y al Quijote incluidas, integradas todas en un conjunto.

El valor de comunidad al estilo latinoamericano parece no estar presente en el filme, los personajes aparecen pero lucen impávidos o desempeñando la función de meros comparsas de los protagonistas, sin que se vea en ellos valores como la felicidad o la solidaridad. Al final, se evidenció una imagen que parecía evocar más la función de coro griego que de comunidad latinoamericana que comparte desde las fiestas hasta la muerte.

De esta manera, los filmes pusieron en cuadro la existencia de grupos sociales que pudieron en dos casos ser armónicos con la visión de comunidad latinoamericana más, en *Meñique* la evocación del grupo social adquirió un tinte más plural y europeizante.

#### **4.4. La evocación de la dictadura**

Además de las concepciones latinoamericanas indígenas, la historia reciente de varias naciones latinoamericanas contempla la presencia de procesos políticos difíciles y traumáticos que se vivieron en las décadas de los setenta y ochenta, tales como las dictaduras militares y los procesos de las guerras sucias. A continuación expongo lo que a este respecto desentrañó el análisis filmico.

Así como el espectador de *Anina* vive la percepción de los acontecimientos y del otro a través de la mirada de la protagonista, lo mismo ocurre con lugares clave del filme. Uno de ellos es la dirección de la escuela, que es un sitio que se convierte por momentos en un “tribunal” donde se enjuicia a la niña. La primera secuencia en que aparece el lugar es aquella donde, tras el pleito con Yisel, Sergio Yatay acompaña a su hija Anina en tanto le han solicitado presentarse.

Ambos entran a la dirección, en *medium shot* se mira a Anina al abrirse la puerta del sitio, ella camina hacia el frente y voltea hacia la derecha, a la pared, mientras su padre se vislumbra por detrás. Después, aparecen insertos de las paredes con fotos y paneos de éstas que corresponden a los ojos de la niña haciendo el recorrido visual. Las fotos corresponden a imágenes de maestras con sus grupos de alumnos. Tras otro *medium shot* de Anina, quien camina y voltea hacia el otro lado, nuevamente se mira, a través de su perspectiva, la parte superior de un gran reloj antiguo de piso, luego la vista desciende al badajo que, en su oscilar, refleja a la directora. Tras la llegada de Yisel, acompañada no de sus padres, sino de las maestras, así como de la reprimenda de la directora para las niñas y las maestras, será nuevamente una subjetiva de Anina la que coloque la atención del espectador en algo fundamental en el filme: el sobre negro con el lacre rojo al centro, al cual la cámara, en una toma subjetiva de la protagonista, hará un *zoom in* cuando Anina tenga a éste entre sus manos.

La toma subjetiva será la llave de entrada al espacio mental de la niña quien aparecerá en una *medium shot* aparentemente en el mismo sitio pero deformado; la iluminación media del lugar cambiará en ese momento a una de claroscuros que recuerda el expresionismo alemán. Tras un *zoom back* desde el lacre rojo del sobre, con un *tic tac* en primer plano y una música de suspenso o terror de fondo, en *medium shot* aparece la niña iluminada con tonalidades rojizas, con sobre en manos, quien se sorprende pues la toma que sigue muestra en *medium shot* a una directora deformada quien más bien asemeja a un juez (utiliza peluca blanca de caireles) y adopta un matiz tenebroso para la niña, alimentado además por el contraluz que se construye con la iluminación que proviene de la ventana del sitio detrás de la mujer.

Tras un inserto, en plano holandés, de la carátula del reloj cuyas manecillas dan vuelta, vertiginosas, la cámara hace un paneo rápido con *tilt down* a la oscuridad para dar paso al inserto con plano holandés de las cuatro sillas verdes, iluminadas, las cuáles producen marcadas sombras sobre la duela de tiras. Al fondo hay sólo oscuridad y, tras un sonido incidental de relámpago, se apaga también la luz.

Posteriormente, se hace un paneo derecho al plano holandés de las fotos en las paredes, sólo que en esta ocasión en los rostros de alumnos y maestras aparecen sonrisas malignas, tal como ocurre en el inserto de la foto de alumnos con risa y miradas perversas

que el relámpago permite ver. Pareciera que quienes precedieron a Anina y le miran desde un tiempo pasado, se burlan de ella o están dispuestos a hacerle algún daño. La "directora-juez", aparece en contraluz, con los ojos encendidos y los dientes afilados en punta, a su rostro se hace un *zoom in* y se escucha "Si llegaras a abrirlo antes de tiempo, te daremos deberes, muchos deberes, deberes difícilísimos", al tiempo que por la ventana entran volando hojas de papel. Tras otras tomas vertiginosas, se mira en picada a Anina sufrir mientras caen las hojas y la cubren, por lo cual grita aterrada: "Aaahhh!!" En estos momentos, el espacio mental de Anina sugiere el terror ante una sanción que, al mirar el sobre negro cerrado y lacrado con rojo, le evoca posibilidades terribles.

Así, la percepción de la protagonista ordena el mundo, lo valora, muestra los resquicios temibles de algunos sitios, de algunas instancias pues, a pesar de que en el caso de la directora, ésta se muestre como un personaje asertivo, no violento, quien incluso se asemeja a Anina en rasgos como el rojo de su cabello, al parecer, para la niña, la investidura de autoridad, el hecho de que sea quien puede decidir sobre la sanción que ella y Yisel afrontarán, es un hecho susceptible de generar terror.

Y es que la sanción es también un tema que atraviesa el filme y al cual están dedicadas varias secuencias, tanto de forma coral (como las abordadas de la escuela y de la visita de Tota y Pocha a la casa familiar), como desde la perspectiva individual de la protagonista, quien, como en el ya mencionado final de la secuencia donde le entregan el sobre, entra en un espacio mental que es compartido al espectador, quien en varios momentos comparte su mundo interior, onírico y mental.

Lo anterior ocurre también cuando Anina, al contemplar el aceite en que su madre fríe las tortas, se sumerge en un espacio mental que comienza con el inserto del acercamiento a una gota del ingrediente, a punto de desprenderse de una torta, en cuya transparencia se mira el reflejo de Anina mientras se realiza un *zoom in* que permite alejar el entorno de la cocina de la casa familiar y trasladarse, al compartir la visión de la niña, a un circo en el que se presenta a Anina en una plataforma, a punto de saltar a una olla de manteca hirviendo. La ilumina una luz redonda, característica del espectáculo, a la cual rodea la oscuridad, la luz comienza moverse y se aprecia en un contracampo al iluminador que mueve hacia otro foco la enorme luminaria propia del espectáculo.

Se contempla entonces en el escenario a dos payasos, sobre los cuales se realiza un *zoom in*, entre ellos, está una caja transparente en cuyo interior hay un cubo con la palabra “GRASA” y la silueta de una res. El más bajo de ambos toma el cubo y, en un monociclo, pedalea hacia la izquierda del cuadro sobre una plataforma; un paneo lo sigue y se establece cuando aparece una tercera figura, un cocinero con gorro característico, una copa de vino tinto en la mano izquierda y un cerillo encendido en la derecha quien, por detrás de la plataforma, huele el cubo y se mueve hacia la izquierda. Un paneo sigue el movimiento y se establece cuando el hombre arroja el cerillo hacia abajo, al tiempo que se escucha un sonido de fuego que se enciende y en la parte baja del cuadro aparecen unas llamas extendidas. Desde una picada *full shot* al escenario, se contempla al centro un enorme sartén al fuego, en cuyo interior es arrojada la grasa, que comienza a derretirse. Mientras, se realiza un *tilt up* que se detiene cuando aparece Anina en lo alto, de espaldas, al tiempo que un presentador que nunca aparece a cuadro se escucha en *off* decir: “Señoras y señores, niñas y niños, ahora para todos ustedes Anina, nuestra acróbata capicúa, saltará sobre una sartén llena de grasa hirviendo.”

Posteriormente, se encuadra a Anina en la plataforma y un *zoom back* sobre el eje de la misma la hace ver larguísima. Anina se muestra en el fondo, empequeñecida. Un *medium shot* lateral muestra a la niña al tiempo que comienza el paneo derecho que sigue su avance sobre la tabla. Un *full shot* en contrapicada muestra la base por donde camina Anina. Una subjetiva de la niña en picada contempla sus pasos hasta llegar al borde y continúa hasta que se mira el sartén, desde una *top shot*. El posterior inserto de la grasa hirviente deja traslucir, en su centro, a la niña sobre la plataforma; al fondo y al centro, Anina se trasluce por la grasa hirviendo. Nuevamente, se mira a la protagonista en la orilla de la plataforma, ahora se realiza un *zoom back* a la parte baja donde se aprecian las llamas y el sartén mientras al fondo, arriba, permanece la imagen de la niña. La secuencia termina cuando, al hacer un *tilt down*, aparecen las manijas de la estufa de la cocina familiar.

Es importante comentar que si bien las tonalidades de la secuencia son en claroscuros pues los espacios mostrados están iluminados con un duro haz de luz, al fondo de las tomas entre las penumbras, se aprecia a los espectadores, en silencio, expectantes. Desde este momento, se presenta la concepción de la niña en torno al “lío de novela” en el que está inmersa. Para Anina éste entraña la posibilidad de un castigo terrible y físico que

le traerá sufrimiento y al cual está orillada. Es importante recalcar que, nuevamente, el público, que en este caso es anónimo, representa una coralidad testigo, otros que la miran, sin actuar, pero que son copartícipes de la sanción.

El momento cumbre del tema se desarrolla también en un par de secuencias continuas que evocan un espacio onírico de pesadilla. El segmento comienza en el cuarto de Anina, un resquicio que ha sido visto como un lugar privado y seguro. El cuadro muestra el inserto de un segmento del librero, donde están un mono de peluche, una alcancía de cerdito y, por detrás, libros y dibujos en la pared en penumbras pero iluminados por un tenue e inconstante haz de luz proveniente de la ventana, el cual permite apreciar también las sombras de las ramas de árboles.

Otro inserto continúa la secuencia con una toma picada del sobre lacrado que se encuentra en el buró y en el que se percibe la sombra de las ramas que se mueven por un fuerte viento. Un paneo derecho con *tilt up* integrado se detiene en un *medium shot* de Anina acostada mientras duerme intranquila. Al tiempo que se escucha un trueno, un nuevo inserto dará noticia de la ventana al tiempo que se abre por un fuerte viento. Este inicio entre claroscuros, penumbras, sombras, viento y truenos delinea ya la intranquilidad que caracterizará al segmento y lo hermanará con otros momentos ya abordados donde la iluminación en claroscuros caracteriza los temores de la protagonista.

Una contrapicada a un *medium shot* lateral de Anina sobre la cama la muestra levantarse con un exclamación de miedo, voltear a ver la ventana, regresar la cara, exclamar y llevarse las cobijas al pecho para voltear al lado derecho, lugar donde se encuentra su cuaderno personal. El objeto atesora varios momentos de su biografía, como su fiesta de seis años y su colección de boletos del autobús con número capicúa. El cuaderno se mira en un inserto al tiempo que sus hojas se mueven por el fuerte viento, el boleto capicúa pegado en una hoja se despegará de ésta. En una toma desde el exterior de su casa a la ventana del cuarto, se verá a la niña quien, aún sentada en su cama, mira de frente hacia la ventana, mientras sólo ella está iluminada. El boleto sale por la ventana de la casa y desaparece del cuadro. La niña sigue con la mirada el trayecto del trozo de papel. La consecuencia del fuerte viento, que el boleto capicúa se despegara, volara y saliera de la casa a través de la ventana abierta no es un asunto menor. Anina es la niña capicúa, el boleto pegado en su cuaderno es parte de ella, comparte con ella la característica de ser “de

ida y vuelta”. Por tanto, el boleto que sale de la ventana es ella misma y por eso decide salir a buscarlo.

El *full shot* lateral en picada muestra la fachada de la casa. Algunas hojas de árbol secas vuelan, la puerta se abre y Anina en bata aparece en el único haz de luz del cuadro, la iluminación forma un triángulo que proviene de un foco sobre la puerta. Ella se para en el quicio, voltea a uno y otro lado. En un *medium shot* de frente, se aprecia cómo se le mueve el cabello, parpadea y permanece seria mientras baja la mirada en tanto el papel ha caído en la exigua vereda empedrada que va desde la puerta exterior hacia la interior y donde Anina estaba de pie. Sin embargo, como hemos dicho, el ámbito de la casa es la intimidad, el lugar de la seguridad de su identidad y a donde nadie ingresa si algún miembro de la familia no lo desea. Sin embargo, Anina saldrá de casa para rescatar el boleto capicúa en tanto se trata de su propia persona, de una parte fundamental de su identidad.

El boleto no permanece en el sitio, el fuerte viento le alejará una y otra vez y hará que Anina deambule por las calles que antes, al inicio del filme, fueron mostradas en el trayecto del autobús a la casa de la protagonista. La constante en ese deambuleo serán las sombras cortadas por luces esporádicas, los truenos que sobresaltan a la niña, el viento incesante en un todo acompañado por las notas musicales que evocan intranquilidad.

En su trayecto, Anina caminará primero por la acera y, después, por la vía de autos, llegará frente al túnel que el autobús transitó al inicio. Antes de entrar, encontrará el sitio llena de papeles blancos, similares al boleto que intenta rescatar. Anina deberá atravesar el túnel pues el boleto capicúa vuela y se interna en éste. El lugar está iluminado por breves luces a lo largo del mismo, de ambos lados, que se miran como fuente de luz pero no llegan a iluminarlo: el interior permanece oscuro. Una luz externa viene y va, como si proviniera de rayos cuyos truenos no se escuchan.

El túnel funciona como un pasadizo a algo diferente, a otro nivel del momento onírico. Al salir de éste, Anina se encuentra con una construcción, la escuela, iluminada por una lámpara que cintila en la parte superior del portón. Hasta el momento previo a la entrada del puente, el deambuleo le llevaba por las calles de la Ciudad, ahora en una tonalidad oscura y extraña. A partir de la salida del túnel, se topará de frente con el lugar donde ocurrirá su pesadilla más temible. Ya ha salido de su casa, ha transitado las calles de su Ciudad, ésas que conoce como la palma de su mano. De alguna manera, todo el entorno,

si bien inquietante, no llegaba a ser peligroso o temible. Hasta ahí la pertenencia a esos sitios le permitía estar medianamente segura, sin embargo, no ocurrirá lo mismo con la secuencia posterior que ocurre en su colegio, en una construcción que no será la de todos los días, sino que en su interior entrañará algo terrible.

Anina entra a la escuela, sigue por el pasillo donde se encuentra el boleto capicúa más éste, en el momento en el cual ella lo toma, se mueve impulsado por el viento y se desliza por debajo de la puerta del fondo, la cual corresponde a la dirección y donde se aprecia la luz encendida. La apertura de la puerta es el último umbral que Anina pasa para colocarse frente al momento más atroz de su sueño. Una toma subjetiva de Anina muestra el inserto del boleto sobre el piso de duela alargada, tras un *zoom in* al boleto, una mano con dedos afilados entra al cuadro, toma el trozo de papel y se lo lleva. El *tilt up* posterior deja ver al fantasma de la maestra Águeda quien, con boleto en mano, vuela y ríe como bruja. Tras ella, se aprecia la carátula de un reloj que, a pesar de que todo lo demás está en penumbras, permanece iluminado. Aparece otro fantasma igual, y luego otro, los cuales se arrebatan el papel, sucesivamente, mientras la cámara les sigue.

El juego continúa. Aparecen otros fantasmas y en un *medium shot* en picada se mira a Anina emitir una exclamación de susto y seguir el movimiento a un lado y otro de las maestras que se arrebatan y jalonean el boleto. Águeda había sido mirada como la educadora temible, como aquella quien, lejos de la asertividad, regañaba a niños mientras jugaban y era parte de las personas no agradables de la escuela. Por ello, no es menor que aparezcan múltiples fantasmas de una persona desagradable para Anina, mientras se arrebatan e impiden que la niña recupere su boleto capicúa, su trozo de identidad.

El inserto de un martillo de madera en un escritorio, mirado a contraluz y empuñado por una mano cuyo antebrazo se vislumbra ataviado con una toga que evoca a un juez anuncia algo más. La figura transfigurada de una directora-juez, con peluca blanca y toga se mira a cuadro mientras enuncia: “Es hora de tu castigo”. El jaloneo de los fantasmas se interrumpe y éstos flanquearán entonces a la figura de autoridad que se encuentra delante de la gran ventana, la fuente de luz de la secuencia y sobre cuyo borde superior se encuentra un gran reloj con badajo que no dejará de marcar, en todo momento, el paso del tiempo. Es así como aparece el sentido de la pesadilla: en ella Anina será juzgada por figuras que teme, algunas de las cuales han mancillado ya quien ella es.

Las tomas posteriores aumentarán el temor. La puerta del lugar se muestra flanqueada por dos fotos grandes de Águeda. Tras breves instantes, los retratos en ambos lados parpadean y de ellos se desprenden sucesivamente múltiples fantasmas que comienzan a hacer una fila incipiente. En esos momentos, comienzan las notas musicales de una canción que será entonada por la turba de Águedas que llegará a conformarse: “Con sangre, con sangre, con sangre, la letra entra.”

En una toma subjetiva Anina mirará aterrorizada las filas de fantasmas que en un espacio totalmente deformado, alargado, en claroscuros, comienzan a subir hacia las filas de una especie de “gradas” que aparecen a los lados en tanto las paredes laterales ya han desaparecido. En una toma subjetiva, Anina observa en contrapicado a la juez quien dirige la canción con sus manos y brazos.

Un *full shot* del lugar tomado a espaldas de la directora-juez deja ver el lugar repleto de fantasmas en las gradas. En *medium shot* Anina en el “pasillo” entre las gradas se espanta y retrocede. En una toma lateral, se mira a la niña comenzar a correr hacia la salida. Posteriormente, otra toma la muestra de frente mientras corre hacia la cámara, con espanto. El conjunto de personas transfiguradas reunidas a la hora del “castigo” de la niña, la alusión a la sangre en la canción, los claroscuros de las imágenes y de la sanción de Anina, rematada por la carrera hacia el lente donde muestra la expresión de susto sugiere un espacio terrible que sólo puede tener lugar en la mente de la niña. Sin embargo, estos espacios podrían tener otra lectura si se pone atención a la presencia de ese tribunal que no podría, de manera alguna, corresponder con lo que puede acontecer en una escuela primaria.

Anina no logra escapar del sitio, dentro del cual se muestran tomas sucesivas, más abiertas o cerradas, de las Águedas con diferentes aparatos como “orejas de burro”, gorros de “tonto”, reglas que golpean al compás de la música, libros que levantan con los brazos en cruz, todo al tiempo que continúa la canción “Sólo se aprende, con sufrimientos”. Las tomas, acompañadas de la canción, evocan claramente los castigos físicos.

Tras una orden de la juez, “¡Que entren!”, la canción cesará para dar paso a dos presencias más. Un inserto de la duela en el piso, mostrará la apertura de una compuerta. En *full shot* se verá dicha apertura en primer plano y, tras ella, a Anina quien mira, expectante. Por detrás, la juez y una tribuna de Águedas. Es decir, todos los personajes ahí

presentes, esperan la entrada de alguien desconocido para la protagonista quien parece ser la única que en tal momento ignora el hecho. En una contrapicada muy abierta, tomada desde el pasadizo subterráneo y en la cual Anina se encuentra a media profundidad de campo, se mira subir a dos siluetas. Por el pasadizo subterráneo, Tota y Pocha, quienes han llevado el libro para educar a la niños, aparecen también transfiguradas, maquilladas como payaso, Pocha con boca triste y Tota con una amplia sonrisa. Ambas sujetan, por los dos extremos, un sobre lacrado enorme que pasa por encima de Anina, mientras las mujeres avanzan hacia la juez.

La presencia de las vecinas resulta muy significativa. Ellas se han mostrado no afines a Anina. También, se presentan como dos mujeres mayores, es decir, como representantes de un pasado que declara enarbolar valores como “la disciplina, la moral y las buenas costumbres” a las que aluden cuando hablan entre ellas. Sin embargo, su comportamiento dista de ser ejemplar pues aparecen únicamente como dos personas sin vida propia dedicadas a observar a los demás, a juzgar sus actos, su vida e, incluso, intentar modificar la educación de una niña que no es parte de su familia y a la cual se sienten con derecho de reprimir. Por ello, la presencia de las mujeres en la pesadilla de la protagonista puede leerse desde la significación de un pasado que reprime.

Tras romper el lacre con el martillo de madera, las Águedas harán dos filas que flanquean a Anina, frente al escritorio. Las primeras dos figuras de las filas, levantarán a la niña por los brazos, al tiempo que en una toma de conjunto de las tres personas Anina grita “Nooooo.... No. Suéltlenme. Déjenme quieta. ... No pueden hacerme esto.” Para, después, exclamar enojada: “Soy Anina Yatay Salas. La única niña capicúa que jamás hubo en una escuela”. En este momento, entonces, se retoma el tema de la identidad. Anina se defiende no porque no sea merecedora a castigo o sanción alguna, sino porque lo que ella presencia y de lo cual está siendo víctima, no corresponde, desde su perspectiva, a lo que se siente merecedora en razón de ser ella misma, de ser la niña capicúa, valor que le diferencia de los demás, la hace única, por el cual deben respetarla y lo que debería librarla de vejaciones y castigos físicos.

Hasta este momento de la secuencia, es posible apreciar el sentido de la puesta en escena de un Montevideo que no es el de la actualidad, sino el de un tiempo anterior, el cual fue evidente desde la primera secuencia del filme, cuando, al arrancar el autobús en el cual

se sube Anina, el ruido que éste produce, sin llegar a ser molesto o denotar problemas en el vehículo, su calidad e intensidad evoca en el espectador un tiempo anterior en la medida en que tal vez no corresponde con el que producirían los autobuses actuales, sino a aquel que emitían al arrancar los autobuses de las décadas de los '80. Comenta en entrevista Alejandro Malowicki, el director argentino de cine para la niñez:

Uruguay es un país muy particular. Esa película (Anina) es uruguaya. Y esto es importante. Lo que yo digo es relativo porque los uruguayos tienen una relación con su pasado que es muy presente. Fíjate que todavía existe el delantal blanco, el moño. Cuando, de repente, en mi país, por ejemplo, eso forma parte de la historia de la escuela. Allá todavía es presente por ejemplo, un elemento tan fuerte como es el delantal blanco, que acá también es presente, obviamente, pero allá todavía es más presente. Hay toda una cultura propia de un desarrollo diferente. Entonces esa película está inmersa en ese proceso de desarrollo. (Entrevistado por Marcela García)

Al respecto, abunda el director Soderguit al hablar sobre el momento en que leyó el libro para ilustrarlo: "Fue explosivo. Me sentí muy identificado, sentí sensaciones que me transportaron a mi propia niñez. Y de inmediato pensé que era la historia ideal para una película" ((En "Uruguay apuesta por animación rumbo a los Oscar", 21 de octubre de 2013. Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.huffingtonpost.com/huffwires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm\\_hp\\_ref=style&ir=style](http://www.huffingtonpost.com/huffwires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm_hp_ref=style&ir=style)). Nace entonces una ubicación temporal ambigua pero que ciertamente no aborda el tiempo presente, lo cual se deja ver a partir de la experiencia del director pues: "El efecto está tan bien logrado que Soderguit se ha encontrado en Europa con compatriotas y argentinos que se ponen a llorar cuando sienten reconocer las calles que pisaron cuando eran niños." (Ídem).

Así, es posible leer en notas sobre el filme alusiones al respecto: "(...) en especial los más grandes recordamos aspectos de un Uruguay que si bien no se lo menciona de manera explícita, remite a fines de los 80 (...)" (En <http://www.eldiario.com.co/seccion/CULTURA/la-magia-de-anina1401.html>)

De tal manera que en la película aparecen elementos que ubican cuanto ocurre no en un tiempo presente, como podría hacerlo el delantal que hoy en día portan los niños para asistir a la escuela, sino que aparece un autobús que no corresponde al parque vehicular actual y expende boletos que no se utilizan más; el reloj antiguo de péndulo en la dirección escolar, cuyo *tic tac* es fundamental en varias secuencias y remarca la atención en el elemento temporal; el mismo sobre lacrado, en desuso desde hace años; o el tocadiscos en

la casa de Anina que anima su fiesta de cumpleaños número seis, es decir, de cuatro años antes a la actualidad del filme, pues la niña cuenta en ella con diez años.

Y la evocación de un tiempo anterior podría remitir a cuando el país se encontraba sumido en la dictadura. Lo anterior podría reforzarse en razón de que, como se escribe en el boletín de prensa del filme, “La película se basó en el cuento infantil de Sergio López Suarez, quien fue destituido de su cargo como profesor durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985)”. (En [http://www.lbv.co/velvet\\_voice/antorcha/anina/com007\\_datos\\_conversatorio.html](http://www.lbv.co/velvet_voice/antorcha/anina/com007_datos_conversatorio.html)). Tal alusión en el boletín parece significativa pues en tal publicación sólo se escriben hechos que se consideran directamente relacionados con el filme. Por todo ello, la hipótesis de la alusión al terror de la dictadura tiene cabida pues el tema parece adquirir presencia y relevancia al ser recurrente en el filme, tanto a través de la de los elementos de ubicación temporal, como de la evocación del sufrimiento físico.

Además, el pasado también es evocado continuamente, por ejemplo, por las vecinas que hablan del “antes” cuando la mayor de ellas era maestra, o en las fotos en blanco y negro sobre la pared de la dirección de grupos escolares de periodos anteriores, mismas que, en el espacio mental, al final de la secuencia cuando Anina, su padre y Yisel se presentan ante la directora son deformadas, por lo cual las maestras y alumnos ahí presentes ríen malévolamente al mirar a Anina, lo cual podría leerse como esas personas quienes, desde el pasado, juzgan y se ríen de la protagonista.

El remate de la secuencia ocurre en una toma de grupo en *medium shot*, con Anina al centro flanqueada por seis fantasmas de Águeda (los cuales ríen tras el reclamo de la niña mientras vuelan sobre el escritorio), la protagonista se enfada nuevamente y reclama: "Directora, falta Yisel. Todo es su culpa." Desde una *top shot* de Anina y los fantasmas, las “Águedas” le dejan caer; la cámara la sigue al tiempo que hace un *zoom in* a su cuerpo entero y le mira desaparecer en el fondo del sobre, todo ello mientras se escucha su grito que se aleja paulatinamente cuando la pantalla queda en negros.

Por otro lado, la película presenta una línea más que podría reforzar la tesis de la evocación de la dictadura: la del exilio. Después de que Anina se entera en la tienda que el padre de Yisel está ausente, en Australia, la niña regresa a su casa y habla con su padre.

Tras saber por su papá que Australia está del otro del mundo, visiblemente afectada, le informará que el padre de Yisel está en ese país. Mientras se encuentra sentada a la mesa de la cocina y revolviendo el huevo para la milanesas, Sergio se aproximará para comentarle, desde un *medium shot*: "A veces las personas tienen que irse a otros países por un tiempo.". Entonces, Anina preguntará: "¿Y vuelven?" En un *full shot* lateral donde pueden verse ambos, de perfil, uno frente a otro y en torno a la mesa, Sergio dice: "Algunos vuelven. Sí.". Ante la respuesta, Anina continúa preocupada y, mientras mira sus manos sobre la mesa, comienza a decir: "¿Entonces capaz que no vuelve más?". Sergio responde: "¿Y yo qué sé? Puede ser." La toma entonces mostrará sólo a Anina en *medium shot*: "Pero vuelven o no vuelven?". Sergio comenta entonces desde un *medium close up*: "No sé, Anina. ¿qué quieres que te diga?".

Anina se molesta y levanta el tono y el volumen de su voz en una toma contrapicada lateral de la mesa y su entorno, donde se le ve sentada, de frente y a Sergio de perfil: "Quiero que me digas que Yisel va a volver a vivir con su padre. Eso quiero que me digas.". Sergio responde: "Anina, seguro que el padre de Yisel no quiere otra cosa más que volver. ... Tengo una idea. ¿por qué no la invitamos un día a comer milanesas?". En esta secuencia, los personajes se miran en la casa familiar, mientras realizan una labor cotidiana, preparar comida. La cámara sólo hace tomas más cerradas en el punto cumbre, es decir, aquel en el que Anina desea saber, de manera definitiva, si las personas que se han marchado a otro país vuelven. Sergio no puede contestarle.

Igual que en la secuencia en la tienda, se subraya así la ausencia de una persona de una familia, el padre, quien seguramente no quiere más que volver pues, como comenta César, el tendero a Pocha, lo más duro de vivir separados no es la sobrevivencia económica, sino vivir la separación. Por todo lo anterior, podría aventurarse la hipótesis de que en estos segmentos se refuerza la evocación de la dictadura, ahora en el tema del exilio, un exilio que duele a quienes se quedan y a los que permanecen en Montevideo, un exilio que es incierto, no se sabe cuánto durará, ... del cual ni siquiera puede asegurarse si terminará o no.

En *Anina* la dictadura se presenta en la forma de una evocación que esparce en el relato elementos que apuntan hacia ella, tales como la puesta en cuadro de un tiempo pasado reciente desde el cual observan a la protagonista cuando va camino a ser juzgada en un

tribunal, un espacio oscuro y tenebroso donde se le impondría una sanción que aludiría a los castigos físicos, la cual le produce terror en tanto amenaza su identidad. Sin embargo, al final, Anina se libera del sueño y del terror de la evocación y la supera aunque, en el presente del tiempo de vigilia, sigue consciente de los efectos de ese pasado aterrador a partir de un hecho ineludible: la ausencia del papá de Yisel.

#### **4.5. De las nociones propias latinoamericanas a los discursos globalizados con tintes identitarios propios**

La categoría de focalización, entendida como la perspectiva desde la cual se enuncia el discurso filmico, misma que valida una visión del mundo, puede permitir comprender los planteamientos que en torno a la identidad latinoamericana están presentes en los filmes.

Como se ha abordado en los apartados precedentes, en *El grillo feliz* la focalización es omnipresente, aunque se muestra afín a lo que se comunica desde el personaje principal. Por su parte, en *Anina*, también desde la focalización cero, se evoca mayormente el punto de vista de la protagonista, a partir del cual se valora y reconoce el orden de las cosas, mismo que también se reestructura y reacomoda. Por último, *Meñique* se enuncia también desde el narrador omnipresente pero, en este caso, pareciera no adoptar el punto de vista de personaje alguno, sino validar un orden de cosas a través de todos los elementos del discurso filmico, entre los cuáles puedo mencionar como ejemplo aquellos que muestran la construcción de los espacios de la película aquí abordados.

En este orden, los planteamientos entresacados presentaron una pluralidad discursiva que planteó diálogos con otras formas artísticas tales como la música y la literatura, al tiempo que, en el caso de *Meñique*, la forma discursiva adoptó, por primera vez para un largometraje cubano, el cariz de un 3D.

Respecto a las concepciones propias de América Latina, los largometrajes mostraron el abordaje de nociones sobre la mujer, la naturaleza, la comunidad y las dictaduras que forman parte del pasado reciente de la región. Sobre el primer asunto (la revalorización de la mujer), los planteamientos de los filmes se colocaron en un abanico de posibilidades que fueron desde explicitar la forma en que ésta revalorización debe ocurrir, a partir del propio crecimiento de las mujeres en *El grillo feliz*; o la revalorización ya

consumada en *Anina*, misma que conserva la identidad particular del entorno latinoamericano; hasta el planteamiento de la revalorización de la figura femenina que se convierte en una especie de europea emancipada, es decir, una mujer ajena a la cosmovisión tradicional regional.

Por cuanto toca a la naturaleza, en *El grillo feliz* se establece un planteamiento cercano a los planteamientos del Buen Vivir, el cual mira a la naturaleza desde el respeto y el entendimiento de ser parte de ésta en una cosmovisión que integra al planeta con el cosmos entero. En el filme también se plantea cantarle para alabarla, así como cuidarla y respetarla. En *Meñique*, por su parte, si bien no se aborda explícitamente el tópico, sí se plantea una relación del hombre con ésta, donde se reconoce desde el respeto y el amor ante la entidad que proporciona la sobrevivencia (más no la explotación de la misma), hasta la vinculación del arte y la técnica como logros culturales.

Otro concepto presente fueron las de dos grupos sociales: la familia y la comunidad. La primera se miró en *El grillo feliz* como el lugar donde se transmite la herencia ancestral de una cosmovisión integral; en *Anina* como el grupo donde el personaje principal se construye en primera instancia; y en *Meñique* se abordó desde la ausencia de un grupo solidario y amoroso.

Por cuanto toca a la comunidad, ésta se vislumbró prácticamente ausente en *Meñique*, donde el grupo social se incluyó desde la pluralidad cultural manifiesta a través de las características físicas de quienes la integraban, más no de un actuar que nunca se evidenció. Un colectivo que actuó siempre como espectador, al compás de las acciones de los protagónicos y que, en la única vez en que tuvo una actuación más tangible, se mostró como un coro griego, alejado de la noción comunitaria latinoamericana.

Por su parte, en *Anina* sí se mostró una comunidad que vive cerca de donde yo lo hago, viaja conmigo en el autobús, y asiste a la escuela a donde yo estoy inscrita, es decir, me acompaña en el día a día. Ese grupo mostró interrelacionarse y conocer cuando ocurría en su núcleo social, al tiempo que se reveló capaz de interactuar con la protagonista y hacer que ella repensara y modificara su propia identidad.

*El grillo feliz* fue la película donde se mostró a este grupo más claramente acorde con el planteamiento latinoamericano de la comunidad, es decir, como un colectivo con el cual se vive todo: el día a día, la resolución de los problemas o las fiestas.

Por último, *El grillo feliz* y *Anina* sugirieron la presencia del pasado de las dictaduras militares en Latinoamérica, de las cuáles, en ambos casos, se reconoció la superación de la condición pero, especialmente en el caso de *Anina*, se mostró la evidencia de las consecuencias de la misma (en la forma del exilio).

En conclusión, los filmes presentaron discusiones en torno a los asuntos propios latinoamericanos, a partir de lo cual se ubicaron en posturas desde las más apegadas a los pensamientos y nociones indígenas y precolombinas, como ocurrió en *El grillo feliz*; pasando por la actualización que voltea a un pasado reciente para pensar el presente en *Anina*; hasta una reelaboración actual identitaria en *Meñique*, la cual muestra la conciencia de la inmersión en un mundo global en el cual desea insertarse, pero sin olvidar su propia cultura de trabajo manual y esfuerzo, así como su tradición musical y su concepción de la naturaleza y el hombre.

## Conclusiones

La presente investigación pone en el centro un objeto de estudio poco explorado: el cine latinoamericano para la niñez. El camino se inició con una construcción teórica-metodológica plasmada en los dos capítulos iniciales, imprescindibles para el desarrollo de los dos posteriores, los cuáles integraron el resultado de la exploración a las películas latinoamericanas para el sector. Si bien desde el inicio de la investigación se planteó abordar este rubro de filmes, fue el desarrollo de los capítulos primero y segundo el que posibilitó la construcción del objeto de estudio y, con ello, de la investigación entera.

El primer apartado integró un marco teórico en el que se amalgamaron tres líneas de pensamiento a partir de las cuales se analizó, en capítulos posteriores, la identidad plasmada en ocho películas latinoamericanas para la niñez (cinco cortometrajes y tres largometrajes). Utilicé el giro decolonial para comprender al cine latinoamericano desde su especificidad geográfica y cultural, a partir de lo cual contemplé la significación del saber descolonizado, con nociones tales como la naturaleza como entidad o la importancia de la comunidad. Planteé también el eje teórico identitario, primordial en la investigación, comprendido como un proceso continuo de construcción a partir de la identificación y pertenencia, así como desde la diferenciación con la alteridad, en el cual el contexto de la globalización, tercer línea teórica, resultó fundamental para comprender tales adscripciones identitarias.

La construcción del primer capítulo permitió observar a los filmes desde sí mismos y no desde perspectivas que le son ajenas y distan de comprender la conformación identitaria plasmada en ellos. La relevancia de lo anterior es evidente: a partir de ello, es posible aprehender a las películas como discursos culturales de una región con especificidades, historia y riqueza que les son propias, las cuales corren el riesgo de ser invisibilizadas o negadas cuando se contemplan a partir de matrices teóricas externas.

Al contar con una perspectiva desde la cual observar a las películas, quedaba pendiente la tarea de elegir a las mismas, ¿cómo saber cuáles eran, o no, cine para la niñez? ¿desde qué concepto y definición hacerlo? Y, posteriormente: ¿cómo analizarlas?, ¿qué metodología y categorías servirían para dilucidar la identidad latinoamericana plasmada, o no, en ellas? Las respuestas a tales interrogantes se plantearon en el segundo capítulo.

Debido a la imposibilidad de encontrar una definición de “cine para la niñez” lo suficientemente sólida como para dar sustento a la investigación, el inicio del segundo apartado dilucidó elementos disciplinares y teóricos en torno tanto al cine como a la literatura para niños, a fin de asentar el concepto que permitiera el desarrollo de la tesis. En tal tarea, encontré que la especificidad del niño como destinatario de los discursos filmicos, definía forma y contenido de estos últimos. Sin embargo, lo anterior no operó a partir de la identidad del sector, sino de la forma en que desde la adultez se concibió al mismo. Esta definición de cine para la niñez constituyó un aporte tanto para la teoría cinematográfica, como para los estudios sobre la niñez.

El mismo capítulo integró la estrategia metodológica cualitativa surgida a partir del objeto de estudio mismo, con lo que se conformó un acervo, en primera instancia y, posteriormente, el corpus de la investigación. La composición de un acervo de cine latinoamericano para la niñez no fue una tarea sencilla en la medida en la cual el cine mexicano y latinoamericano son invisibilizados en el contexto globalizado, donde el cine hegemónico estadounidense es el que llena las salas cinematográficas y eclipsa las producciones regionales. En este sentido, la tesis intentó, desde la vía de la investigación doctoral, contribuir al conocimiento y visibilización de este tipo de películas, lo cual logró en el restringido ámbito académico.

Sin embargo, resultó evidente la urgencia de intentar por la mayor cantidad de vías posibles que se vea este cine creado desde la región para la niñez latinoamericana, en primera instancia, y la del mundo entero, en un segundo momento. La propuesta que se desprende tal situación es buscar vías de acceso a los filmes.

Una posibilidad sería que, desde las secretarías de educación en los distintos países, en cada escuela de educación básica se integrara un “Rincón de cine latinoamericano para niños y niñas”, de manera similar a la existencia del “Rincón de lectura” en las aulas de primarias en México, lo cual ayudaría a educar a los alumnos tanto en la diversidad, como en sus propios valores culturales; además de reconocer que en la actualidad los niños se forman no sólo en los discursos literarios, sino también y de manera relevante, en los audiovisuales.

Otra propuesta consiste en visibilizar a este cine a través de su inclusión en los acervos descargables de las plataformas que ofrecen televisión vía internet, tales como

Netflix o Claro Video. Sería un logro sin precedentes el que el cine latinoamericano para la niñez constituyera en sí mismo un rubro de su oferta.

El segundo capítulo también abordó, dentro de la metodología de la investigación, la forma en que se analizaron los filmes. La categoría de punto de vista, desde la concepción amplia planteada por Neira Piñeiro (2003), se conformó como el eje del proceso analítico, el cual también integró categorías de la teoría cinematográfica propuestas por Di Chio y Casseti (1990). Por último, en el segundo apartado mencioné la realización de entrevistas con tres cineastas y dos titulares de festivales latinoamericanos dedicados al cine para la niñez, las cuáles utilicé en la investigación pero que, además, en el panorama de la poca exploración de este importante objeto de estudio, se revelaron como un documento en sí mismo. El trabajo de hablar con gente vinculada desde el hacer o la difusión al cine aludido resultó imprescindible en la comprensión de que son ellos quienes, a contracorriente, dan a éste las únicas posibilidades de existencia y visibilidad con las que hasta ahora cuenta.

Con el andamiaje teórico y metodológico completo, el tercer y cuarto capítulo plasmaron el resultado de los análisis filmicos. En el primer caso, se dilucidaron los planteamientos identitarios de los cortometrajes y, en el segundo, el de los largometrajes, en el entendimiento de que constituyen discursos diversos y no pueden ser agrupados en un solo rubro.

Los cortometrajes mostraron una tendencia a concebirse en su especificidad local y regional, desde la invención de una forma diferente o a partir de las búsquedas divergentes del cine comercial para la niñez, el cual con la 3ª y 4ª dimensión exhibe una casi obsesión por lo verosímil y la búsqueda de emulación de la realidad. Desde otras motivaciones y en sentidos diversos, cuatro cortometrajes utilizaron una forma que buscó la expresión a través del 2D o el *stop motion*, más que la emulación de lo real; al tiempo que sólo uno de ellos empleó la técnica 3D. Los discursos enunciaron temas identitarios propios latinoamericanos, provenientes de un saber descolonizado, en donde las pertenencias se adscribieron al territorio y a aspectos culturales como la revaloración de la naturaleza y la mujer, la importancia de la familia y la comunidad, el cuestionamiento a un progreso devastador o la relevancia de las herencias culturales.

Los cortometrajes delinearon una identidad con problemas locales específicos, al tiempo que plantearon una alteridad que se contrapuso y, en varios casos, fue la causa de sus molestias y problemáticas. Sin embargo, hacia el final, plantearon la posibilidad de formar con esa alteridad un *nosotros* preocupado por el respeto al *otro* y a la naturaleza, lo que en los hechos significó la posibilidad de conjugar una identidad colectiva amplia con la que se pudiera dialogar y construir.

El cuarto capítulo abordó las búsquedas estéticas de los largometrajes, las cuáles se construyeron en sentidos diversos al cine hegemónico para la niñez, salvo en el caso de una película, lo cual resultó coincidente con los planteamientos formales de los cortometrajes. Los largometrajes mostraron también el interés por la interrelación del discurso cinematográfico y el literario.

La discusión en torno a la figura de la mujer revalorizada; la naturaleza como entidad constitutiva del ser humano, a la que se debe cuidar en tanto constituye parte fundamental de la cosmovisión; la comunidad como núcleo ampliado a partir de la cual se reconfigura la identidad propia; la herencia como un factor de construcción del ser; la familia como sustento o desde el cuestionamiento; la reminiscencia de la dictadura militar en la región; y la conciencia de ser latinoamericano en el contexto globalizado fueron los temas que surgieron del análisis fílmico de los largometrajes.

La dilucidación de la presencia de temas intrínsecamente latinoamericanos resultó un hallazgo pues significó que existen trabajos de la región cuyos creadores, a contracorriente de la ola globalizante con la hegemonía cultural norteamericana que ésta conlleva, acusaron la preocupación por expresarse desde sí mismos y desde sus pertenencias identitarias locales, asunto no menor si se contempla que los destinatarios de estas películas son niños y niñas, personas en etapa formativa, a quienes los cineastas se muestran preocupados por mostrar otra vía posible de comprender y crear desde y para Latinoamérica. Es decir, las propuestas parecieron mayormente armonizar con los planteamientos teóricos decoloniales.

Así, los hacedores cinematográficos parecieron tener la intención de diferenciarse de las propuestas de los *main stream* norteamericanos y tener el deseo de abonar a la creación de una conciencia en la niñez de sus países (a la que parecieron hablar en primera instancia) en la que se reafirmara la tradición, herencia y riqueza cultural latinoamericana, a

las cuales invitaron a valorar. Lo anterior cobró mayor sentido en un contexto histórico globalizador donde la preocupación pareció ser el coadyuvar a la formación identitaria de los futuros ciudadanos de la región como seres con raíces propias de su cultura local, quienes pudieran afrontar los avatares globalizantes a partir de su cultura propia.

Las películas, desde los planteamientos formales tanto como desde los temáticos, trataron a los niños y niñas como personas con características propias, e integraron los discursos a partir de dibujos o personajes creadas con plastilina, no con *live action*, los cuales emularon tanto a personas con formas humanas, como a objetos u animales que hablan, bailan o piensan como seres humanos. Lo anterior a partir de una ludicidad presente en todos los filmes, rasgo al cual los realizadores consideraron una forma viable para hablar a la niñez y que se constituyó como un vehículo del discurso determinado por el espectador niño.

Por todo lo anterior, la presente investigación constituye una aportación al renglón del estudio del cine para la niñez, al cual definió en su especificidad, ante el que construyó un acercamiento metodológico sistematizado y del cual dilucidó los elementos identitarios latinoamericanos presentes en los filmes. A partir de los elementos mencionados, la presente tesis intenta constituir una referencia para futuras investigaciones sobre un tema relevante y poco explorado.

## Fuentes consultadas

### Bibliografía

- Badiou**, Alain. (2005) *Imágenes y palabras*. Manantial, Buenos Aires. 172 pp.
- Berman**, Marshall. (1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Edit. Siglo XXI Editores. México. 386 pp.
- Bidaseca**, Karina. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. SB, Argentina. 286 pp.
- Bordwell**, David. (1997) *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Paidós, Barcelona. 547 pp.
- Broda**, Johanna y Félix Báez-Jorge (Coord.) (2001) *Cosmovisión ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. CNCA/FCE, México. 539 pp.
- Medina Hernández**, Andrés. “La cosmovisión mesoamericana; una mirada desde la etnografía”. Pp. 67-163
- Burch**, Noël. (1995) *El tragaluz del infinito*. 3ª ed. Cátedra, Madrid. 278 pp.
- Casas**, Ricardo et. al. (2011) *20 años del festival internacional de cine para niños y jóvenes DIVERCINE (con 10 años de carteles por Sebastián Santana Camargo)*. La compañía del cine. Uruguay. 36 pp.
- Guido**, Héctor. “La cultura artística y su público”. p. 3
- Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Comp)**. (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar. Colombia. 308 pp.
- Mignolo**, Walter D. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. Pp. 25-46
- Quijano**, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. Pp. 93-126.
- Cassetti**, Francesco y Federico Di Chio. (1990) *Cómo analizar un film*. Ediciones Paidós Ibérica, España. 278 pp.
- Delgado Ramos**, Giancarlo (Coord.) (2014) *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. CIICH-UNAM, México. 443 pp.
- Acosta**, Alberto. “El Buen Vivir, Más allá del desarrollo”. Pp. 21-60
- Houtart**, François. “El concepto de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad” pp. 97-124
- Modonesi**, Massimo y Mina Lorena Navarro Trujillo. “El Buen Vivir lo común y los movimientos antagonistas en América Latina. Elementos para una aproximación marxista.” Pp. 205- 215

**De Souza Santos**, Boaventura. (2009) *Una epistemología del SUR: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo XXI. 368 pp.

**Dussel**, Enrique. (1977) *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Editorial extemporáneos, S.A., México. 149 pp.

**García Canclini**, Néstor. (2000) *La globalización imaginada*. Paidós, México (Reimp.). 238 pp.

**García Canclini**, Néstor. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados*. (1ª reimp.) Gedisa editorial. Barcelona. 223 pp.

**Gutiérrez Martínez**, Daniel (Coord.). (2010) *Epistemología de las identidades*. UNAM. 473 pp.

**Ferro Vidal**, Luis Enrique. “Las desventuras de un mundo antípoda”. Pp. 301-325

**Martucelli**, Danilo. “Los tres ejes de la identidad” pp. 61-75

**Morín**, Edgar. “La complejidad de la poli-identidad” pp. 43-59

**Hall**, Stuart y Paul du Gay (Comps.). (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Argentina. 314 pp

**Hunt**, Peter (editor). (1999) *Understanding Children's Literature*. Rutledge. London and New York

**Lesnik-Oberstein**, Karin. “Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood?”. Pp. 15-29

**Ianni**, Octavio. (2002) *Teorías de la globalización*. 5ª ed. Siglo XXI/CIICH-UNAM. 184 pp

**Larrosa**, Jorge, et. al. (Comp.) (2007) *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Pedro Miño, Argentina,. 317 pp.

**Maalouf**, Amin. (2007) *Identidades asesinas*. Alianza Editorial, Madrid. 175 pp.

**Malowicki**, Alejandro (Coordinador). (2015) *Historia del cine infantil en la Argentina*. Asociación de Productores de Cine para la Infancia. Argentina. 265 pp.

**Mignolo**, Walter D. (2005) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa editorial, Barcelona. 241 pp.

**Mora Martínez, Roberto y Sofía Reding Blase** (Coord.). (2015) *Cartografías de las cultura y la subalternidad en América Latina*. UNAM /CIALC, México. 293 pp.

**Casildo Rendón**, Christina Uriel. “Epistemología de la identidad”. Pp. 17-35

**Vicente Díaz**, Martha Roxana. “La travesía del “Buen Vivir” entre tradiciones y paradigmas” pp. 279-191

**Neira Piñeiro**, Rosario. (2003) *Introducción al discurso filmico narrativo*. Arco/ Libros, S. L. Madrid. 319 pp

**Nodelman**, Perry. (2008) *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

**Ramos**, Pablo y Ailynn Torres (Comps.) (2008) *El audiovisual y la niñez*. Ediciones ICAIC. 301 pp. (Nota: unial- Unicef)

**De la Quintana**, Liliana. "EL Festival Kolibrí, un festival de imágenes para el diálogo". Pp. 229-240

**Ramos Rivero**, Pablo. "Seminarios. Semilleros". Pp. 1-24

**Russo**, Eduardo. (2008) *El cine clásico. Itinerarios, variaciones y replanteos de una idea*. Manantial, Buenos Aires. 183 pp.

**Sosa Fuentes**, Samuel. (2006) *Globalización cultural e identidad latinoamericana : la otredad indígena / tesis para obtener el grado de Maestro en Estudios en Relaciones Internacionales*. UNAM. FCPYS. 265 pp.

**Shohat**, Ella y Robert Stam. (2002) *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Paidós. España,. 368 pp.

**Stam**, Robert, et. al. (1999) *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Paidós, España. 271 pp.

**Tarrío García**, María y Roberto Diego Quintana. (2007) *Mundialización y diversidad cultural: Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano*. UAM-X, CSH. México. 470 pp.

Consultado en septiembre de 2014 en:

[http://bidi.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido\\_libro.php?id\\_libro=211](http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=211)

Y

en:

[http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=6&tipo=CAPITULO&id=3494&archivo=211-3494avn.pdf&titulo=De%20la%20modernidad%20a%20la%20globalizaci%C3%B3n](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=CAPITULO&id=3494&archivo=211-3494avn.pdf&titulo=De%20la%20modernidad%20a%20la%20globalizaci%C3%B3n)

**Touraine**, Alain. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós, España. 271 pp.

**Vasey**, Ruth. (1997) *The World According to Hollywood, 1918-1939*. The University of Wisconsin Press, Estados Unidos. 299 pp.

**Vega Escalante**, Carlos. (2004) *Manual de producción cinematográfica universitaria*. UAM-Xochimilco. México. 147 pp.

**Villoro**, Luis. (2001) *De la libertad a la comunidad*. (Cuadernos de la Cátedra Alfonso Reyes). Tecnológico de Monterrey / Ariel, México. 127 pp.

**Withers**, Robert S. (1983) *Introduction to film*. Barnes & Noble Books. USA. 264 pp.

**Wojcik-Andrews, Ian.** (2000) *Children's Films. History, Ideology, Pedagogy, Theory.* Garland Publishing, Inc. New York And London

#### *Artículos*

<http://etimologias.dechile.net/?infancia> ". Consultado en marzo de 2014

"Cuba" en La Enciclopedia. Salvat. Vol. 6, p. 4094

**"Convención sobre los derechos del niño" Unicef, 2006.** Consultado el 20 de marzo de 2016 en [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)  
(Convención: 20 de noviembre de 1989)

**Comella Dorda, Beatriz.** "De lo privado a lo público: cine familiar y cine documental en la España contemporánea"

Mayo 2017 en <http://fama2.us.es/fco/frame/frame5/estudios/1.1.pdf>

**Herrera Moreno, Alejandro** (2013). Análisis *en línea* de textos de *La Edad de Oro* de José Martí: *Meñique*.

Fundación Cultural Enrique Loynaz, Santo Domingo. En: <http://www.laedaddeorodejosemarti.com/meñique.htm> Consultado en marzo de 2017

**Lube Guizardi, Menara** "Asumir el comando": la capoeira como red social y migratoria". En NUEVA SOCIEDAD No. 233, mayo-junio de 2011. Pp. 150-166

**Lube Guizardi, Menara.** " 'Genuinamente brasileña' . La *nacionalización* y expansión de la capoeira como práctica social en Brasil". *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 13, no 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 72-100.

**Soto Cano, María.** "El nacimiento y desarrollo del cine infantil en España y el Certamen Internacional de Cine para niños de Gijón (1963-1968)\*"

LIÑO

Revista de Historia del Arte Universidad de Oviedo No 12. 2006 pp. 153-162

**Mayo 2017 en**

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2106683.pdf>

**Rodríguez Rosell** María del Mar e Irene Mergarejo Moreno. "Cine infantil: aproximación a una definición" en *Doxa Comunicación*. CEU Ediciones. España, No. 10. Año 2010, pp. 167-181: Consultado en agosto de 2013 en <http://dspace.ceu.es/handle/10637/5882>

**Rosa, Cristina F.** *Brazilian bodies and their choreographies of identification : swing nation* / Cristina F. Rosa

London : Palgrave Macmillan, [2015]

240 páginas)

Consultado en mayo de 2017 en:

<http://rd.springer.com.pbidi.unam.mx:8080/book/10.1057%2F9781137462275#page-1>

“Pixar’s 22 Rules of Storytelling as Image Macros”. Consultado en marzo de 2014 en <http://twistedifter.com/2013/09/pixars-22-rules-of-storytelling-as-image-macros/>

Ed Catmull. “Inside de Pixar Braintrust”. Consultado en marzo de 2014 en <http://www.fastcompany.com/3027135/inside-the-pixar-braintrust?partner=rss>

Patricia Hernández. “What Pixar Does To Keep Their Movies From Sucking”. Consultado en marzo de 2014 en <http://kotaku.com/what-pixar-does-to-keep-their-movies-from-sucking-1542456993>

“Interculturalidad” Consultado en mayo de 2017 en: [http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n\\_2\\_Sesi%F3n\\_1.pdf?revision\\_id=34450&package\\_id=34415](http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n_2_Sesi%F3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415)

**“Discurso Paul Leduc”. 27 de mayo de 2016.**

**Consultado en mayo de 2017**

[http://www.premioariel.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37&Itemid=205](http://www.premioariel.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=205).

“ ‘Meñique’, primera película cubana animada en 3D”, en Portal de teleSUR tv, en <https://www.youtube.com/watch?v=1Zk9zBZnK7M> (con motivo del estreno en salas comerciales de la película en Venezuela). Consultado en enero de 2017.

ERNESTO PADRÓN PRESENTA SU PELÍCULA “MEÑIQUE” EN ECUADOR

<https://www.youtube.com/watch?v=JJQLbp2TgDo>. Consultado en enero de 2017.

"El cine y los valores" por ERNESTO PADRÓN ★ FILMAR 2015

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_NEzJe-d4VY](https://www.youtube.com/watch?v=_NEzJe-d4VY). Consultado en enero de 2017

“¿Cómo se hizo Meñique?”, en <https://www.youtube.com/watch?v=ouwWen9uDlo>. Consultado en enero de 2017

“El Meñique de Ernesto Padrón”. Escrito por Javier Tamayo/Cubasí en <http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/28320-el-menique-de-ernesto-padron-%20-trailer-y-videos>. Consultado en enero de 2017

“El ICAIC estrena 'Meñique', el primer largometraje cubano animado en 3D”. DDC | La Habana | 20 de Julio de 2014 en [http://www.diariodecuba.com/cultura/1405863236\\_9591.html](http://www.diariodecuba.com/cultura/1405863236_9591.html). Consultado en enero de 2017.

Savón: “La frase famosa de ‘la técnica es la técnica’ la dijo Teófilo”. 23 diciembre 2014 <http://www.cubadebate.cu/noticias/2014/12/23/savon-la-frase-famosa-de-la-tecnica-es-la-tecnica-la-dijo-teofilo/#.WI-Xu4WSMy7>. Consultada en febrero de 2017

“Bloqueo económico contra Cuba”. en [https://www.ecured.cu/Bloqueo\\_econ%C3%B3mico\\_contra\\_Cuba](https://www.ecured.cu/Bloqueo_econ%C3%B3mico_contra_Cuba). Consultado en marzo de 2017

“El presidente cubano Raúl Castro, en datos” en <http://cnnespanol.cnn.com/2015/09/15/el-presidente-cubano-raul-castro-en-datos/>) Consultado en marzo de 2017

“Walbercy Ribas”, 21 de agosto de 2011. Consultado en abril de 2017 en: <http://brasilannima.blogspot.mx/2011/08/walbercy-ribas-o-genio-dos-comerciais.html>

“Walbercy Ribas lança seqüência para animação 'Grilo feliz’” de Carlos Helí de Almeida, 5 enero de 2009. Jornal do Brasil en <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2009/01/05/walbercy-ribas-lanca-sequencia-para-animacao-grilo-feliz/>. Consultado en abril de 2017

“Walbercy Ribas” en <http://cinelatinoamericano.org/cineasta.aspx?cod=1141>. Consultado en abril de 2017

“A problemática do cinema infanto-juvenil brasileiro”. De Gabriel Carneiro. 20 agosto 2014. En <http://revistadecinema.uol.com.br/2014/08/a-problematca-do-cinema-infanto-juvenil-brasileiro/>. Consultado en abril de 2017

Anina” (Boletín de prensa. Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.lbv.co/velvet\\_voice/antorcha/anina/com007\\_datos\\_conversatorio.html](http://www.lbv.co/velvet_voice/antorcha/anina/com007_datos_conversatorio.html))

“Uruguay apuesta por animación rumbo a los Oscar”, 21 de octubre de 2013. Consultado en noviembre de 2016 en [http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm\\_hp\\_ref=style&ir=style](http://www.huffingtonpost.com/huff-wires/20131021/esp-cine-uruguay-oscar/?utm_hp_ref=style&ir=style))

## Revistas

**Carrera**, Carlos –moderador-. (2006, febrero-abril). “También en la animación es imposible luchar contra Hollywood” en *Estudios Cinematográficos “El cine ante la globalización: la excepción cultural”*. CUEC-UNAM. Año 11, No. 29. pp. 56-61

Casas, Armando. (2006, febrero-abril). "El cine mexicano y la excepción cultural: apuntes" en *Estudios Cinematográficos* "El cine ante la globalización: la excepción cultural". CUEC-UNAM. Año 11, No. 29. pp. 74-78

#### Páginas electrónicas

<http://www.divercine.com.uy/>  
<http://www.festivalkolibri.org>  
<http://www.lamatatena.org>  
<http://www.nuevimirada.com>  
[www.cifej.com](http://www.cifej.com)  
<http://www.cinehumus.com.ar/>

#### Entrevistas

Liset Cotera. Entrevistada por Marcela García en la Ciudad de México, el 9 de febrero del 2016.

Alejandro Malowicki. Entrevistado por Marcela García en Buenos Aires, Argentina, el 5 de octubre de 2015.

Walter Tournier. Entrevistado por Marcela García en Montevideo, Uruguay, el 9 de octubre de 2015.

Susana Velleggia. Entrevistada por Marcela García en Buenos Aires, Argentina, el 7 de octubre de 2015.

#### Audios radiofónicos

Juan Villoro. "A veintidós años del levantamiento zapatista". Entrevistado por Benito Taibo, Luisa Iglesias y Juan Inés Dehesa para *Primer Movimiento*, en *Radio Unam*. 12 de enero de 2016. En <http://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/4430>. (Consultado en enero de 2016)

"Carlos Vega, habla de cómo escribir guiones"  
Primer movimiento, "Audio: 085\_Primer\_Movimiento\_V280417"  
<http://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/11210> (Consultado en mayo de 2017)

#### Películas y materiales en video

*Paulina y el cóndor*. Marisol Barragán. Bolivia, 1994. 9'20''  
*El jefe y el carpintero*. Walter Tournier. Uruguay, 2000. 13'  
*El grillo feliz. O grillo feliz* - Walbercy Ribas. Brasil, 2001. 80'  
*¿Y el agua?* Dominique Jonard. México, 2009. 6'20''

*Composición para goteras en lluvia sostenida.* Grupo Humus. Argentina, 2010. 1'18''  
*Imagina una niña con cabellos de Brasil.* Alexandre Bersot. Brasil. 2010. 10'4''  
*La noche que se perdió la luna.* Yoan M. Leyva García. Cuba, 2013. 7'32''  
*Anina.* Alejandro Soderguit. Uruguay-Colombia, 2013. 80'  
*Meñique.* Ernesto Padrón. Cuba, España, Venezuela, 2014. 80'

“Marisol Barragán: Cineasta boliviana”, recuperado en noviembre de 2015 en <http://www.youtube.com/watch?v=KkycoMzioL4>