

LA UTILIZACION DEL CINE
COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA

SOCIALES: 9

 Centros de Profesores



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

LA UTILIZACION DEL CINE COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Grupo Cronos: MANUEL FERNANDEZ CUADRADO
JESUS BAIGORRI JALON
GUILLERMO CASTAN LANASPA
RAIMUNDO CUESTA FERNANDEZ

Salamanca, septiembre de 1987

Nivel: E.G.B. y EE. MM.

Colección: *"Documentos y propuestas de trabajo"*

18052

18052

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA



DONATIVO



--	--

LA UTILIZACION DEL CINE COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Grupo Científico: MANUEL FERNANDEZ CUADRADO
TERES BAICORRU TAL ON
GULLIOMO CASTAN LANSARA
RAMONDO CUESTA FERNANDEZ

Salamanca septiembre de 1987



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

N.I.P.O.: 176-89-027-X
I.S.B.N.: 84-369-1652-2
Depósito Legal: M-18325-1989
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Madrid: E.G.R. y E.R. M.M.

INDICE

Páginas

El marco de referencia	5
El cine en el aula de Historia	7
La experiencia. Pautas y fases del trabajo	10
Bibliografía	13
Esquema. Desarrollo de la actividad	15
El Gatopardo	17
Cuestionario	27
La batalla de Argel.....	33
Conclusiones.....	39
Cuestionario	43

El marco de referencia

En el campo de la renovación y las reformas de la educación asistimos hoy a manifestaciones muy diversas de preocupación por incorporar al ámbito de la escuela aquellas técnicas y recursos que —con plena vigencia en el contexto de la comunicación social— aún no han adquirido en nuestro medio estatuto de medios didácticos. La escuela, en gran medida, continúa siendo el *islole de palabras* en el contexto de una sociedad *cableada*, informatizada, que hoy dispone de ingentes cantidades de información y extraordinaria capacidad de codificación, almacenaje y transmisión de dicha información.

Por otra parte, el concepto de *tecnología educativa* y la reflexión sobre los fenómenos de la educación desde una perspectiva sistemática y eficientista, al estar presentes como elementos de lo que se viene denominando *renovación pedagógica*, conducen a pedagogos y profesores a la experimentación de cualquier recurso del que se puedan sospechar virtualidades didácticas. En efecto, dejamos de lado quizás el terreno de la reflexión sobre los elementos de la *ciencia* de la educación y, condicionados por las urgencias del trabajo cotidiano en la escuela, los profesores nos inclinamos más a los mecanismos que nos permitan *planificar, dirigir y evaluar los procesos de aprendizaje de una manera sistemática, estudiando el desarrollo humano y empleando toda clase de recursos para llegar a una instrucción efectiva*, lo cual constituye una posible definición del campo de acción y objeto de la misma tecnología educativa.

Las Nuevas Tecnologías de la información, que proveen de recursos que complementan y a veces sustituyen a los soportes clásicos escrito y verbal, no son, sin embargo, patrimonio exclusivo de las teorías y estrategias del aprendizaje caracterizadas por la "obsesión por la eficacia"; muy al contrario, se integran con mayor funcionalidad en modelos didácticos más abiertos.

En el caso de la cinematografía como recurso didáctico y de los medios audiovisuales en general, estas preocupaciones se vienen plasmando hoy en España en la aparición de trabajos teóricos, escasos, que comienzan a introducir los elementos básicos de reflexión y primeras propuestas prácticas.

En este sentido, cabe insistir en dos aspectos que son hoy objeto de investigación y experimentación. Por un lado, el de la posibilidad de conjugar en los diseños didácticos la utilización de textos en diversos soportes (audio, escrito, visual) en el contexto comunicacional de la escuela de manera armónica y complementaria, considerando las específicas virtualidades de cada medio. Y de otra parte, el establecimiento de criterios que permitan evaluar la relevancia de los textos audiovisuales en cuanto a la capacidad de transmisión de información y a los diferentes procesos psicológicos que fomentan en los receptores.

En el campo concreto de los medios audiovisuales, la reflexión teórica y el trabajo divulgativo de fórmulas y recetas de aplicación inmediata no se ven acompañados de propuestas didácticas suficientemente elaboradas, contrastadas en la práctica cotidiana del aula. Hablamos aquí de la necesaria vinculación que debe constatar en todo diseño didáctico entre:

- La perspectiva del rigor y el desarrollo científico en cada área de conocimiento, que determinará una adecuada selección y secuenciación de conceptos, materiales e información.

- La que considera al sujeto de aprendizaje y sus características cognitivas a la luz de una reflexión sobre la teoría del aprendizaje y las aportaciones provenientes de la psicología evolutiva.
- Finalmente, la que tiene en cuenta las expectativas sociales en cuanto a la formación de los alumnos.

En el contexto del diseño didáctico encuentra su razón de ser la utilización de determinados recursos didácticos, y, asimismo, el tipo de estrategia que se utilice en las aulas.

Aunque, como hemos dicho arriba, escasean en nuestro entorno los trabajos teóricos sobre las virtualesidades pedagógicas de los medios audiovisuales, a veces encontramos experiencias más o menos articuladas que determinados colectivos de renovación pedagógica de manera aislada vienen realizando (caso del Grupo Drac Magic o Imatge i Historia, en Cataluña; Acción Educativa, en Madrid; ICEs de Santander y Murcia, etc.).

No obstante, se echa de menos aún en este panorama de experiencias —exiguo, por otra parte— una reflexión pedagógica suficientemente desarrollada; pautas concretas de uso de los materiales que se producen o criterios claros que permitan establecer la adecuación de los mismos a los diversos contextos escolares. En gran parte son experiencias y trabajos realizados desde el campo del cinéfilo, sin que aún se haya producido el necesario diálogo con la pedagogía.

Por otra parte, es prácticamente nula la producción de materiales didácticos y documentos audiovisuales, tanto en el mundo editorial privado como por parte de los servicios de la Administración educativa.

Estas carencias resultan más llamativas en un momento como el actual, en que constatamos los siguientes hechos:

- Proliferación y difusión masivas de productos audiovisuales en los más diversos sectores de actividad: formación, ocio, publicidad...
- Demanda real por parte del profesorado, de niveles primario y medio, de formación en estos temas.
- Indicios de preocupación en la Administración Educativa (Proyecto Mercurio, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información, etc...).

Interesa hacer notar la importancia que reviste el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado en M. A. V., diseñado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuyos planteamientos creemos que ofrecen un marco de realización y convergencia para cuantos proyectos de trabajo vayan surgiendo entre el profesorado. Los supuestos teóricos de tal diseño enuncian tres líneas de actuación:

- Los fundamentos tecnológicos, expresivos y didácticos de los medios audiovisuales, que posibiliten un uso eficiente de los mismos por parte de los profesores.
- El análisis del uso de los medios en situaciones de enseñanza, de manera que el profesor pueda disponer de modelos y estrategias didácticas adecuadas a cada contexto de aprendizaje.
- La evaluación de la propia práctica con medios.

Naturalmente, dicho programa requiere para su evaluación la concreción en trabajos y proyectos específicos que incidan en alguno o varios de los bloques expresados. Y esta incidencia, evidentemente, sólo podrá darse en las experiencias concretas de equipos de profesores.

Como grupo de investigación en el terreno de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pretendemos que nuestro trabajo sobre los medios audiovisuales pueda entroncarse en el conjunto de las experiencias que hoy se llevan a cabo en nuestro país.

Experiencias anteriores en el trabajo del Grupo Cronos —utilización de imagen fija en visionados y situaciones de aprendizaje diversas, uso sistemático del vídeo, llegando incluso a la producción de documentos en el contexto escolar — nos han llevado a plantear el trabajo sobre la utilización del cine en relación con la enseñanza de la Historia desde un conjunto de supuestos metodológicos muy concretos.

El cine en el aula de Historia

Consideramos importante, a la hora de enfrentarnos al empleo del cine como recurso didáctico, recordar las advertencias que el mismo Freinet realizara sobre la extraordinaria facilidad con que se vinculan los recursos tecnológicos novedosos a las prácticas de la enseñanza tradicional. Y, en efecto, es fácil constatar esta realidad en nuestro entorno educativo. Creemos que las virtualidades educativas de las nuevas tecnologías no se manifiestan con facilidad en contextos de aprendizaje carentes de una reflexión teórica sobre el diseño didáctico a considerar.

Especialmente importante nos parece que el profesor de Historia que aborde el uso del cine para sus proyectos didácticos estudie simultáneamente dos campos de actividad teórica relevantes: por un lado, los elementos de "teoría de la imagen" necesarios para desentrañar las articulaciones de los textos audiovisuales y su relación con el aprendizaje —problemas como la naturaleza de la imagen, los códigos del "lenguaje iconográfico", las implicaciones cognitivas del "pensamiento visual, etc.—. De otra parte, las relaciones entre el conocimiento histórico y las fuentes cinematográficas, que hasta el momento sólo han sido estudiadas a un nivel interesante por J. E. Monterde (1986), son un presupuesto básico para elaborar proyectos didácticos fundamentados que permitan avanzar desde la práctica escolar en la resolución de diversos problemas: el cine y su capacidad de reflejo social, el film como discurso histórico, las relaciones cine-historiador, la tipología del film histórico, etc.

Por ello interesa señalar qué criterios fundamentales informan nuestra experiencia sobre el cine en la enseñanza de la Historia.

- a) En primer lugar, partimos de una reflexión sobre las funciones didácticas de la imagen al margen de soportes técnicos y formatos. En este sentido, recordemos la ya clásica enumeración de aquellas que propone Rodríguez Diéguez (1978): motivadora, vicarial, catalizadora, informativa, redundante, comprobadora, etc. El lenguaje icónico en su concreción cinematográfica se orientará, en función de condiciones tan diversas como el tipo de *texto*, la competencia audiovisual de los alumnos, etc., a dar mayor importancia a algunas de ellas. Importa valorar este aspecto a la hora de:
 - Elegir el film.
 - Ubicarlo en un momento u otro de la programación.
 - Determinar los criterios básicos de la evaluación.
- b) Consideramos, igualmente, la oportunidad de los diferentes soportes, en función de condicionantes como la accesibilidad, versatilidad y posibilidades de manipulación en las situaciones de aprendizaje. Nuestra opción se orienta al empleo casi exclusivo del vídeo.
- c) Partimos, igualmente, de la necesidad de ubicar este recurso en el contexto de un currículo y una programación muy precisos, para cuya elaboración, lógicamente, se han tenido en cuenta una serie de criterios sobre cuestiones como el tipo de Historia a enseñar, los elementos que definen el modo en que los adolescentes construyen el pensamiento histórico, los objetivos generales y específicos, etc.

En este sentido, un film en ocasiones podrá ser empleado como instrumento de mera ilustración de determinados contenidos, como recurso motivador, incluso como eje de desarrollo de determinados temas o núcleos conceptuales.

- d) En relación con lo anterior, parece importante señalar qué potencialidad didáctica ofrece el discurso cinematográfico sobre otros medios audiovisuales. A nuestro entender, los textos cinematográficos, sea cual sea su naturaleza, siempre pueden ser entendidos y estudiados como fuentes históricas en el sentido de *productos culturales*. Esta consideración no parece muy operativa en relación a los contenidos de los cursos de Historia en las Enseñanzas Medias. Entendemos que conviene acotar el terreno específico de lo que Marc Ferro (1975) y R. Solin (1983) estudian como *cine histórico*, a saber, las obras de creación que reflejan una situación histórica (*fuentes secundarias*) y los documentales de época (*fuentes primarias*).

A pesar de que en ambos casos el texto cinematográfico no se limita a la simple reproducción o rigurosa recreación de hechos y situaciones del pasado, sino que, por el contrario, como toda obra de creación, supone todo un complejo de *conmutaciones* temporales y espaciales y construye una determinada significación, es de reseñar la eficacia cinematográfica a la hora de suscitar en los alumnos los mecanismos mentales de la *empatía*, entendida como la actitud interesada y la capacidad para *situarse* en contextos ajenos al campo de vivencias reales del sujeto e, igualmente, para juzgar las acciones ajenas.

Las actuales tendencias de la didáctica de las Ciencias Sociales conceden especial importancia al concepto de empatía, sobre todo en lo referente a la enseñanza del método de investigación histórica. Los puntos de vista de los *actores* en la Historia, las realidades más diversas incluso de la vida cotidiana, las mentalidades de los grupos sociales... son especialmente susceptibles de estudio mediante una aproximación *empática*. El cine histórico, en este sentido, aporta un complejo de elementos que puede resultar insustituible para que los alumnos construyan conjuntos de *referencias* de los que carecen al inicio del aprendizaje.

P. M. Greenfield (1985), en un trabajo muy interesante, con abundantes referencias a procesos de experimentación y evaluación educativa, aporta criterios pedagógicos sobre el uso del cine de animación, las virtualidades didácticas de la acción y la ficción cinematográfica, la relación de la "historia" y la "fábula" cinematográfica —en el sentido usado por M. Bal (1986)—. No cabe duda de que este recurso metodológico puede facilitar la construcción de un diseño didáctico en que entren en juego actividades de gran eficacia como la resolución de problemas e incongruencias, la toma de decisiones, etc...

Lógicamente, el profesor ha de realizar una selección extremadamente rigurosa de los films a emplear en la enseñanza de la Historia, cuidando aspectos que posibiliten una adecuada recepción del texto por los alumnos; *crédito emocional* del documento; secuencialidad aceptable; legibilidad de la imagen...

No entramos aquí en el farragoso tema de establecer una tipología de "géneros" cinematográficos, a la búsqueda de un presunto "cine histórico"; si bien cabría apuntar como subgénero y, en todo caso, tipos de films de utilidad en la enseñanza de la Historia los noticiarios y documentales, los films biográficos, los de gran espectáculo, las adaptaciones literarias, y la ficción histórica.

Creemos que no debe considerarse aquí el importante problema de la formación de los alumnos en la capacidad de lectura cinematográfica y el desarrollo de esa *competencia visual*, cuestión que requiere soluciones en el contexto de las actuales reformas curriculares. El dominio por parte de los alumnos de unas nociones e instrumentos para la lectura y análisis de la documentación cinematográfica es un objetivo que excede el campo de la didáctica específica de cada área de conocimiento, y debería plantearse desde una óptica especializada.

No obstante, pensamos que el profesor de Ciencias Sociales sí debe partir de una reflexión previa que le permita enfatizar sobre determinados elementos plásticos del film que tengan especial relevancia a la hora de la comprensión del mismo. Estos serían fundamentalmente algunos códigos icónicos especialmente decisivos en el procesamiento de la información cinematográfica: **códigos de reconocimiento y denominación** que posibilitan la transferencia a otros lenguajes de lo que se percibe visualmente y permiten al alumno operar y manipular la información recibida; igualmente, la atención a los códigos iconográficos y específicamente cinematográficos es importante a la hora de propiciar el reconocimiento desde la compleja información presente en el film.

Es evidente, asimismo, que en función del nivel cognitivo de los alumnos, su experiencia audiovisual y cinematográfica y otros factores, así como lo derivado del doble carácter denotativo y connotativo del cine, es posible establecer diversos niveles de lectura y análisis del film. Creemos que el profesor debe considerar este tema de manera cuidadosa al programar la secuencia de visionado de películas a lo largo de una programación, considerando también el carácter de progresiva complejidad que debe revestir esta actividad a lo largo del curso.

La estrategia didáctica que se ha de desarrollar en el uso del film como apoyo al proceso de aprendizaje no debe desconocer algunos de los problemas más patentes:

- a) Por un lado, la información que proporciona el film, como texto que posibilita muy diversos niveles de lectura, en función del dominio por parte del espectador de los diferentes elementos plásticos y narrativos que configuran el discurso cinematográfico, puede aparecer ante los alumnos como *sobreinformación confusa* que dificulte la comprensión de los procesos que describe. Para obviar esta dificultad, la labor del profesor en la fase de preparación, seleccionando las secuencias del film que remiten a los núcleos conceptuales previamente establecidos en la programación, así como las pautas de explotación y comentario de las mismas, debe ser muy precisa.
- b) La presunta pasividad del espectador, así como la importancia que revisten los condicionantes del campo visual de la pantalla de TV —al utilizar soporte vídeo—, dificultando los procesos de identificación, deben llevar al profesor a establecer unas condiciones de visionado acordes con criterios de ergonomía muy ponderados. Claro está que en la mayor parte de los Centros escolares este aspecto exigirá el establecimiento de locales especialmente acondicionados, de los que hoy se carece.

Anotemos, finalmente, la necesidad de contar con un nivel de *competencia audiovisual y cinematográfica* suficiente en los alumnos con los que trabajamos. No en vano el "lenguaje cinematográfico" también debe ser aprendido. De aquí que, en principio, nuestro trabajo se centre en alumnos de C. O. U. Por lo mismo nos parece conveniente la realización de una prueba inicial sobre comprensión e, igualmente, una encuesta al principio y final del ciclo de proyecciones de cara a la evaluación externa del método.

La experiencia. Pautas y fases del trabajo

Intentamos aquí describir cuáles son los rasgos fundamentales del método de trabajo que desarrollamos, a lo que seguirán, a modo de apéndice, los *dossiers* elaborados para el aprovechamiento didáctico de *El Gatopardo* y *La batalla de Argel*.

Hay un conjunto de tareas que podemos englobar dentro del epígrafe de PLANIFICACION de la actividad. Conviene recordar que se trata de un programa de trabajo imbricado en una programación del Curso de Orientación Universitaria. Hay serios inconvenientes de entrada:

- La responsabilidad de la programación no corresponde al grupo de profesores.
- Inevitablemente, hay que considerar prioritarios los aspectos relativos a la cumplimentación de toda la programación de contenidos.
- Los aspectos formativos, en esta situación, ceden en relevancia ante la densidad del programa.
- Las actividades en torno al cine histórico tienen un carácter complementario del resto de actividades lectivas.

Estas tareas de planificación competen al equipo de profesores que, en primer lugar, proceden a la **selección del film**. Las opciones, inicialmente, se plantean sobre el siguiente esquema:

- Escasez de títulos de calidad ajustados a la temática de Historia del Mundo Contemporáneo.
- Elección de las posibilidades de uso, bien como eje de desarrollo del tema (en el caso de *El Gatopardo* para la Unificación italiana), o bien como actividad de recapitulación, síntesis y refuerzo.

Obviamente, por los condicionantes que acabamos de señalar, nosotros nos planteamos el segundo uso.

Asimismo, en la selección del film se tienen en cuenta criterios técnicos (visibilidad o legibilidad en relación al audio, encuadre, tiempo...) y estrictamente didácticos (secuencialidad con respecto a elementos conceptuales históricos, densidad de información, etc.).

La preparación del film debe incluir también un trabajo de **visionado previo** por parte del profesor con vistas a la confección de un **postguión** de secuencias. Es tarea realmente pesada —a no ser que se disponga del guión publicado—, pero de excepcional importancia de cara a la selección de secuencias más significativas para posible repetición en el visionado, para transcripción en el *dossier* de alumnos de fragmentos de interés e, igualmente, para realizar una posible estructuración del tiempo del film según la distribución de conceptos a retener con vistas a las tareas genéricas de evaluación.

También con antelación al trabajo de aula se realiza un acopio de documentación relativa a la película que, junto a otros materiales, conforma el grueso de información complementaria para uso de los alumnos (cfr. los *dossiers* correspondientes).

En nuestros ejemplos se han compilado:

- La ficha técnica del film.
- Notas sobre la obra y perfil de los directores.
- Diversas notas de crítica cinematográfica.

Otro elemento importante en el *dossier* es la **documentación historiográfica**, que juega un papel informativo eficaz, sobre todo si está convenientemente adaptada a las secuencias del film. El profesor, en visionado previo, redacta esta documentación estableciendo un sistema de referencias a la imagen.

Documentación gráfica y cartográfica completan el *dossier*, junto a una serie de breves notas de **conclusión**.

En la preparación de la actividad el profesor elabora un **cuestionario**, convenientemente organizado en sus ítems, que servirá en su momento de material de trabajo para los alumnos.

Finalmente, como recurso que puede facilitar la evaluación de la actividad, se propone al final de cada *dossier* un ejercicio de asociación de imagen y texto escrito. El alumno, individualmente, ha de poner pie a una serie de fotogramas seleccionados previamente. Desde la simple descripción narrativa de la escena reproducida a formulaciones de carácter más sintético y complejo, los alumnos hacen patente mediante este ejercicio tanto su nivel de comprensión del texto cinematográfico como su capacidad para integrar la información recibida en su propio discurso histórico.

El TRABAJO DE AULA consiste fundamentalmente en las siguientes tareas:

- Visionado.
- Trabajo en grupos sobre cuestionario.
- Debate en gran grupo. Conclusiones.

La situación de aprendizaje que se configura viene determinada por:

- Gran grupo de treinta y cinco alumnos como media.
- Estructurado a su vez en pequeños grupos de cinco-seis alumnos, que se expresan por medio de portavoces rotatorios.
- Disponen previamente de una información concisa (*dossier*) sobre las características de las tareas a realizar, una estimación aproximada de la utilidad del recurso didáctico y también de los objetivos específicos que se persiguen.

El trabajo de aula, que en experiencias de film como eje temático puede suponer ocho o diez sesiones, en nuestro caso queda reducido a un máximo de cuatro. El visionado se desarrolla en la primera. Existen documentos que pueden ser visionados en una hora, pero no es lo usual, a no ser que se recurra, y el vídeo así lo permite, a un **montaje didáctico previo**.

Tras el visionado —una o dos sesiones—, los alumnos dedican la siguiente sesión al trabajo en equipos bajo la orientación del profesor. En el aula permanece el magnetoscopio y monitor que permite a los alumnos realizar *consultas* y actualizar cuestiones puntuales. También está a su disposición material bibliográfico diverso (tanto historiográfico como de crítica cinematográfica).

Finalmente, la cuarta sesión se dedica a la puesta en común, mediante la intervención de los portavoces y el diálogo profesor-alumnos, de las conclusiones a que pueda llegarse en el nivel fílmico e histórico. Los alumnos trasladan las conclusiones a sus cuadernos de notas.

Un último aspecto de relieve se refiere a la **evaluación**. Se requiere una doble perspectiva: la evaluación previa del documento y la de la actividad.

En el primer caso, ya hemos señalado en el proceso de selección del film los riesgos que conlleva esta tarea. En tanto no se disponga en el mercado de material didáctico de modelos de aprovechamiento de

películas concretas que hayan sido objeto de experimentación, la intuición del profesor parece la única alternativa. Creemos que, de momento, sólo cabe una evaluación previa de los documentos en grupos experimentales y en el sentido de calibrar la capacidad informativa y los niveles expresivo y motivador del film en cuestión. Mediante la elaboración de una serie de ítems verdadero/falso o de elección múltiple relativos a los bloques informativos en que pueda estructurarse el film, y la presentación a un grupo de contraste de características similares a los alumnos con que trabajamos habitualmente inmediatamente después de un visionado, podremos realizar una aproximación a la validez informativa del documento, averiguar qué aspectos aparecen patentes ante los alumnos y, en consecuencia, la previsible utilidad didáctica en la perspectiva de esa única función.

Al respecto, creemos que urge la investigación seria sobre la evaluación de documentos audiovisuales y cinematográficos para su uso en la escuela.

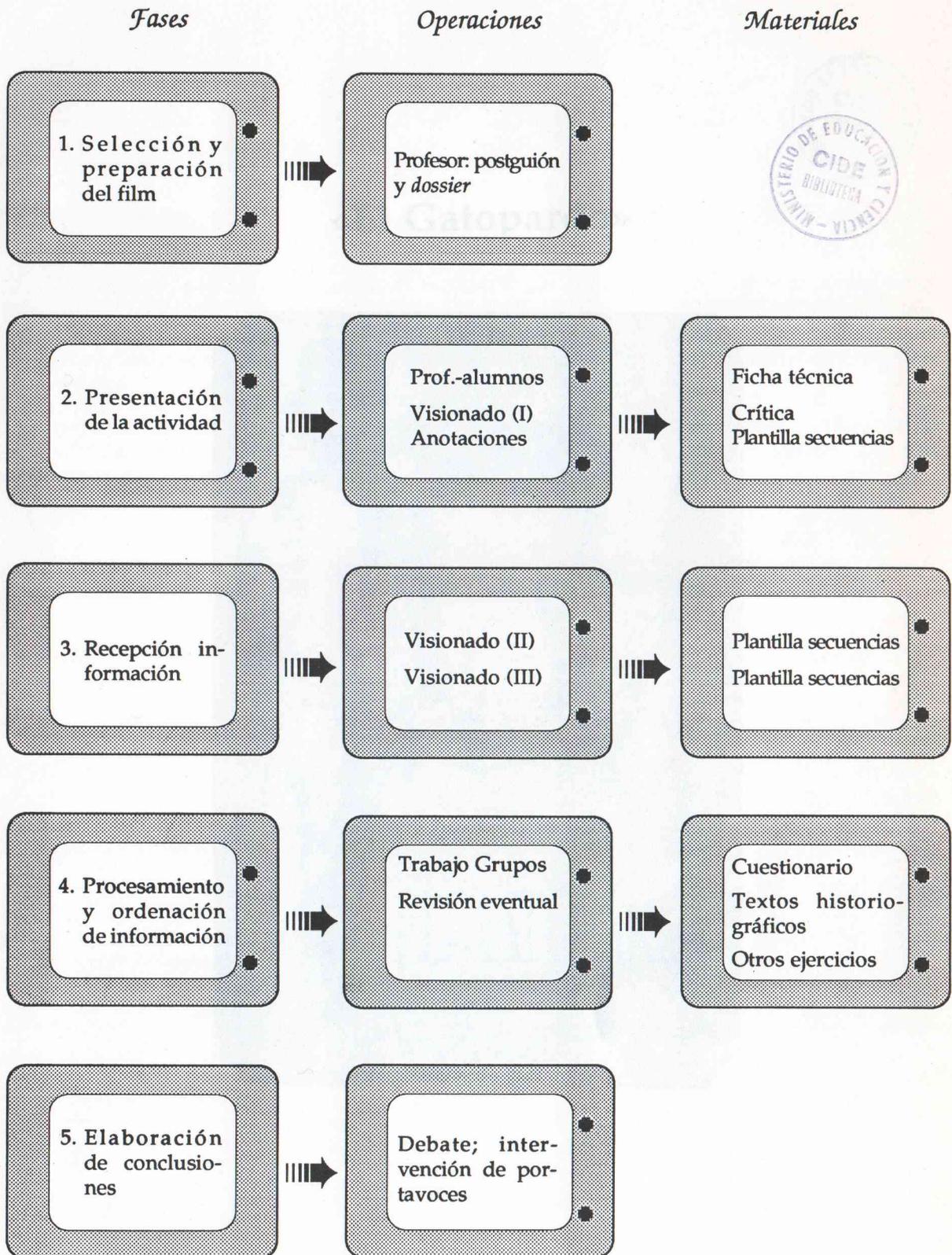
En cuanto a la evaluación interna y específica de los resultados de la actividad, se vincula al conjunto de la evaluación prevista en el diseño de la programación, siendo los elementos de observación la cumplimentación de los cuestionarios, la participación en las tareas del pequeño grupo y la intervención como portavoz del alumno, como aspectos más relevantes.



Bibliografía sumaria

- BAL, M.: *Teoría de la narrativa*. Ed. Cátedra, Madrid, 1985.
De interés para abordar problemas como la naturaleza de los textos audiovisuales, el valor y significación didáctica de la narración.
- BARRO, J., ESPELT, R., LORENTE-COSTA, J.: *Conèixer el cinèma*. Generalitat de Catalunya, 1985.
Al igual que la obra de ROMAGUERA et al. citada más abajo, se trata de materiales didácticos para introducir a los alumnos en el conocimiento de los códigos cinematográficos, historia del cine, sistemas de producción, etc.
- BETTETINI, G.: *La conversación audiovisual*. Cátedra, Madrid, 1986.
- FERRO, M.: *Cine e Historia*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1980.
Se trata de un clásico en la materia, con interesante incursión en la propia naturaleza histórica del cine como fuente.
- MARKS GREENFIELD, P.: *El niño y los medios de comunicación*. Ed. Morata, Madrid, 1985.
La autora, colaboradora de J. Bruner, aporta una amplia información experimental para acercarse a la naturaleza didáctica de los medios audiovisuales, los procesos cognitivos que promueven los diferentes soportes y sus implicaciones afectivas y motivadoras.
- MONTERDE, J. E.: *Cine, historia y enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía/Laia, Barcelona, 1986.
El autor, crítico cinematográfico y animador del colectivo "Drac Magic", posee enorme experiencia en la aplicación del cine al ámbito pedagógico. Esta obra constituye la aproximación más completa al tema en el mercado español.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
Si bien, esta obra —ya clásica— se centra más en imágenes estáticas, publicidad y comic, constituye una referencia básica para el estudio de teorías de signos, códigos y articulación del "lenguaje iconográfico".
- ROMAGUERA, J., y RIAMBAU, E. (eds.): *La Historia y el cine*. Ed. Fontamara, Barcelona, 1983.
Miscelánea de breves trabajos sobre el cine como fenómeno de la historia de la comunicación contemporánea, educación y propaganda, etc.
- ROMAGUERA, J. et al.: *El cinèma a l'Escola. Elements per a una didáctica*. Barcelona, Eumo, 1986.
- SCHMIDT, M.: *Cine y vídeo educativo. Selección y diseño*. M. E. C., Madrid, 1987.
Con una amplia introducción sobre las bases y alternativas psicopedagógicas que ha de considerar el profesor, esta obra ofrece una amplia reflexión sobre el carácter de la comunicación audiovisual.
- VILLAFANE, J.: *Introducción a la teoría de la imagen*. Ed. Pirámide, Madrid, 1985.
El autor, especialista en ciencias de la información, ofrece una obra básica para aproximarse a la naturaleza de las imágenes, teorías sobre los fenómenos de la percepción y la representación.

Esquema. Desarrollo de la actividad





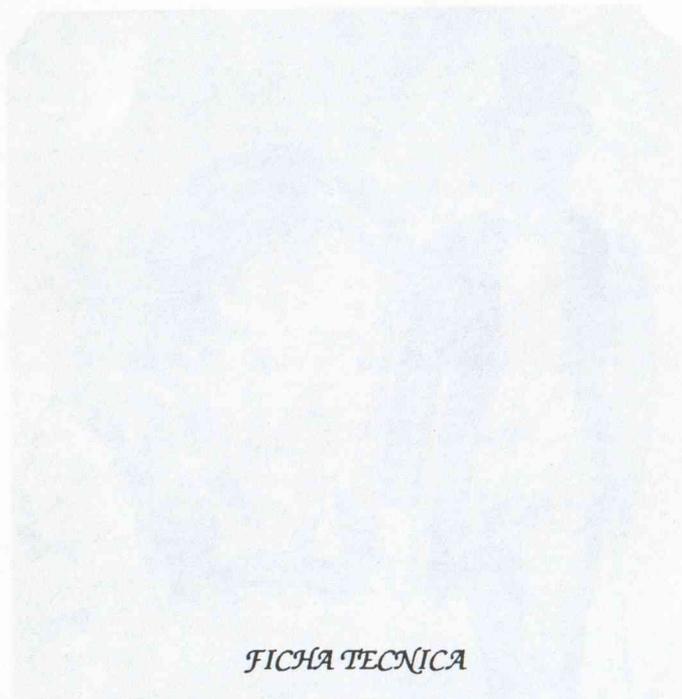
Introducción

«El Gatopardo»





«El Castor»



FICHA TÉCNICA

Nacionalidad: Italia -Francia, 1963. Producción: Gofredo Lombardo para Titanus Roma S. N. P. Cinema, S. G. C. París. Director de Producción: Enzo Provenzale, Giorgio Adriani. Ayudante de Dirección: Rinaldo Ricci, Albino Cocco. Argumento: La novela homónima de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Guión: Suso Cecci, E. Mediolì, P. Festa, M. Franciosa, L. Visconti. Fotografía: G. Rotunno. Música: Nino Rotta y un vals inédito de G. Verdi. Duración: 205 minutos.

• **Intérpretes:**

Burt Lancaster (Príncipe Fabrizio di Salina)
Alain Delon (Trancredi Falconieri)
Claudia Cardinale (Angélica Sedara)
Paolo Stoppa (Caloggero Sedara)
Romolo Valli (Padre Pirrone)

• **Director:** L. VISCONTI

Introducción

La película nos interesa por la expresiva reconstrucción histórica que se refleja en sus secuencias. Efectivamente, a través de una trama dramática, inspirada en la novela de G. T. di Lampedusa, duque de Palma, Visconti, también de noble cuna, expresa con gran fuerza narrativa la actitud de la aristocracia terrateniente siciliana ante los cambios políticos producidos por la Unidad Italiana (en un proceso que se puede considerar paralelo al del triunfo de la revolución burguesa).

Como se ha dicho, en el film de Visconti *el realismo crítico aplicado a la investigación historiográfica del RISORGIMENTO se alía a un deslumbrante esplendor formal* (R. Gubern, *Historia del Cine*, Barcelona, 1979, t. II, pág. 142).

Estos dos niveles de *El Gatopardo*, su valor como documento histórico y su gran calidad estética, deben ser objeto de nuestra atención como espectadores activos. La documentación que en este *dossier* os presentamos y los conocimientos ya adquiridos deben ser puestos al servicio de una depuración crítica y creativa de las imágenes a través de las cuales se construye el discurso histórico del film.

Nota sobre el director

Luchino Visconti (Milán, 1906; Roma, 1976), director de cine y teatro italiano, trabajó como ayudante de dirección de J. Renoir y se inició como director con *Obsesión* (1942), que señaló el nacimiento del Neorrealismo italiano. Sus principales películas son: *La tierra tiembla* (1948), *Senso* (1955), *El Gatopardo* (1963), *La caída de los dioses* (1969) y *Muerte en Venecia* (1971). Sus últimas películas fueron *Luis II de Baviera*, *Confidencias* y *El Inocente*.

Intelectual de profundas convicciones democráticas y comprometido con las ideas progresistas de su época, Visconti no es, sin embargo, un apologista que utilice su arte con fines pedagógicos o propagandísticos. Su gran sensibilidad y capacidad de expresarse siempre con su lenguaje de alta calidad estética es, probablemente, su más destacada virtud. El mismo dice de *El Gatopardo*:

...Ni Verga, ni Pirandello, ni De Robertis lo dijeron todo respecto al drama del Risorgimento italiano, revivido desde este ángulo visual determinante que está constituido por la grande, compleja y fascinadora realidad siciliana. T. di Lampedusa ha completado en cierto sentido este tema. Esta complementación suya que, en el terreno del arte, no encontré en nada contradictoria con la historiografía democrática y marxista, digamos de Gobetti, de Salvemini, de Gramsci, es la que tomé como punto de partida; impulsado al mismo tiempo por emociones poéticas puras (los caracteres, el paisaje, el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, el descubrimiento de la isla misteriosa, los sutiles vínculos entre la Iglesia y el mundo feudal, la extraordinaria talla humana del Príncipe, la ambición de los nuevos ricos mezclada con el interés político, la belleza de Angélica, la doblez de Tancredi...) y por un concreto móvil de tipo crítico ideológico que, desde *La terra trema* a *Senso*, no es ninguna novedad en mis obras.

(Extracto de entrevista a Visconti de A. Trombadori, en *El Gatopardo*, Ed. Aymá, Barcelona, 1963.)

Nota crítica sobre la película

«Séptima película de una filmografía compuesta tan sólo de catorce títulos, *El Gatopardo* puede entenderse como la culminación de la obra de Visconti y, a la vez, como el paso decisivo de su cine *social* (término sin duda esquemático en exceso, sólo válido como referencia genérica) al intimista, de la objetividad de la crónica histórica o actual al subjetivismo de las emociones personales... Es por este motivo, a causa de esta dualidad, por lo que *El Gatopardo* permite dos formas de aproximación diferentes: como análisis de la historia italiana y, en particular, del Risorgimento, y como reflexión personal del autor... Visconti ensambla el análisis político y la reflexión existencial, la prosa de la historia y la poesía de los sentimientos, apelando en igual medida a la razón y a la emoción.»

(Miret, R., «El Gatopardo», en *Dirigido por...*, núm. 114, abril de 1984, pp. 39-41.)

Contexto histórico del film

La acción de esta película transcurre entre la etapa final de la formación de la unidad italiana y los primeros pasos del nuevo Reino de Italia.

Tras los fracasos revolucionarios de 1830 y 1848, el proceso de la unidad italiana se reanuda con fuerza imparable en virtud de la alianza entre el Piamonte de Víctor Manuel y la Francia de Luis Napoleón (1858: entrevista de Plombières; 1859: tratado secreto franco-sardo), cuyo objetivo último será el desplazamiento de Austria de los asuntos italianos. La guerra de 1859 con Austria, seguida del armisticio de Villafranca, supone la anexión de Lombardía al Piamonte y la ratificación de éste como cabeza de la unidad italiana. Y, aunque el Véneto seguirá en manos austríacas hasta 1866, estos acontecimientos suponen la ebullición del nacionalismo, que se plasma en las anexiones de los Ducados y de la Romaña, donde en marzo de 1860 se ratifica abrumadoramente la decisión de unirse al estado-guía del Risorgimento.

Es precisamente en este año cuando la unidad italiana alcanza su clímax final. En la primavera de 1860 la expedición de Los Mil, encabezada por Garibaldi, desembarca en Marsala (Sicilia); sus reiteradas victorias llegan hasta Nápoles, por lo que se puede plantear la posibilidad de una unidad inspirada por los ideales democráticos, frente a la opción conservadora encabezada por Cavour y la monarquía

piamontesa. Será el propio Garibaldi quien despeje la incógnita el 20 de octubre de 1860 cuando, al entrevistarse con Víctor Manuel, pronuncie su famosa frase: *Saludo al primer Rey de Italia*.

La renuncia de Garibaldi a un modelo diferente de unificación fortalecerá definitivamente la opción piamontesa. Y así, después de un proceso de consulta popular, muy bien recogido en el film, se llega, el 17 de marzo de 1861, a la formación del Reino de Italia.

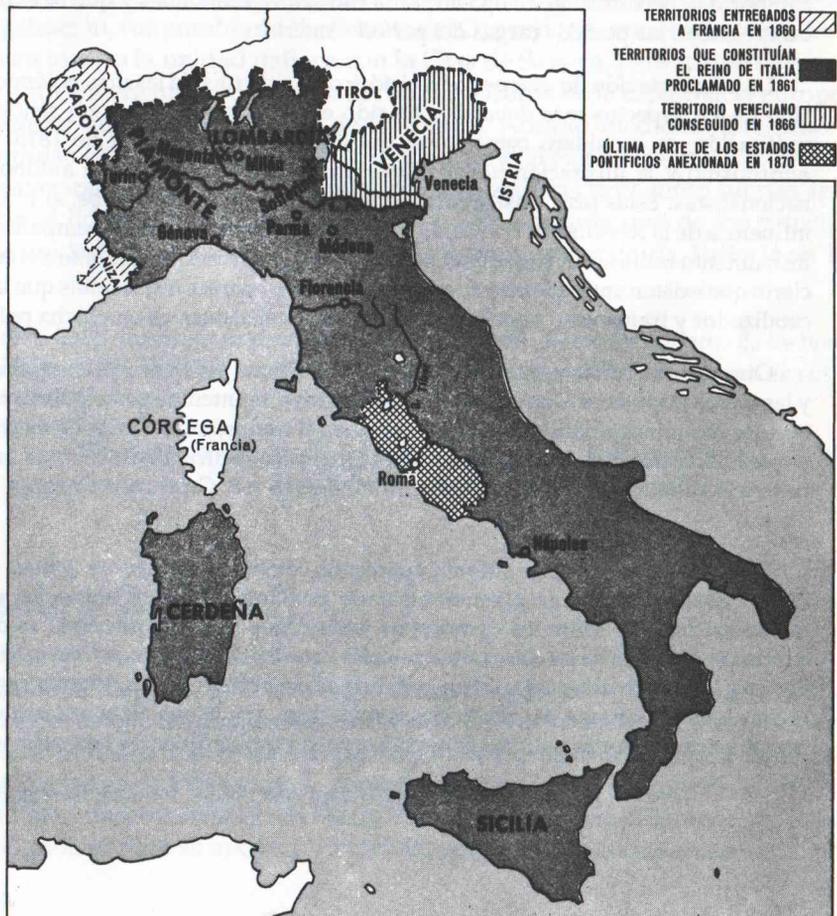
La revolución burguesa en este país culminaba con el triunfo de una versión conservadora del Risorgimento y se afianza con la construcción de un Estado Constitucional y monárquico, centralista —subordinación del Sur al Norte— y dirigido por las altas capas de la burguesía y la antigua nobleza (el sufragio restringido permitirá votar a medio millón de personas sobre un total de veintidós millones).

Una vez constituido el reino, quedaba por incorporarse solamente el Véneto y Roma. El primero entrará en la unión en 1866, aprovechando la derrota de Austria a manos de Prusia. Roma, auténtico símbolo para los nacionalistas italianos, no se incorporará hasta la derrota de Francia a manos de Prusia en 1870, estallando entonces la llamada *cuestión romana*, de graves repercusiones futuras.

El Gatopardo transcurre entre el desembarco de la expedición de Los Mil en Sicilia —1860— y la derrota y fusilamiento de seguidores de Garibaldi tras la batalla de Aspromonte —1862—. De este modo, los personajes que giran en torno al Príncipe de Salina y su familia viven e intervienen en los acontecimientos que van desde la irrupción revolucionaria de Garibaldi en la isla —la primera escena empieza con los “ecos” de la revolución— hasta la reconducción del proceso revolucionario y la instauración de un nuevo orden —la película acaba con las detonaciones de los fusilamientos de los reyes?



Giralt, Ortega, Roig:
 "Textos, mapas y cronología de Historia Moderna y Contemporánea"
 Barcelona, Teide, 1979.



La adaptación del protagonista Fabrizio, su familia y su clase al nuevo estado de cosas se resume magistralmente en una sola frase del aristócrata siciliano: *Algo tenía que cambiar para que todo siguiera como estaba.*

Textos y valoraciones historiográficas sobre el Risorgimento

Somos un pueblo de veintiuno o veintidós millones de hombres designados desde tiempo inmemorial bajo un mismo nombre, el de pueblo italiano, que habla la misma lengua..., que está orgulloso de su pasado político, científico, artístico, dotado de facultades brillantes que nadie nos niega.

No tenemos bandera, ni nombre político, ni rango entre las naciones europeas. No tenemos... un pacto común ni un mercado común. Estamos divididos en numerosos estados; ocho fronteras fraccionan nuestros intereses materiales, limitan nuestro mercado y nos impiden la gran industria, la gran actividad comercial... Una serie de prohibiciones o de derechos interrumpen la importación y la exportación de los productos de primera necesidad... Productos agrícolas e industriales sobreabundan en una provincia italiana mientras faltan en otra... Ocho sistemas diferentes de monedas, de pesos y medidas, de legislación, nos separan haciéndonos extranjeros unos de otros. Y todos estos estados divididos de este modo están regidos por gobiernos despóticos..., no existe en ellos ni libertad de prensa ni de asociación, ni de palabra ni de educación... Uno de estos estados pertenece a Austria; los otros, unos por lazos familiares, todos por el sentimiento de su debilidad, sufren su influencia."

(MAZZINI, en *Revista Independiente*, 10, de 25-IX-1845.)

«RISORGIMENTO: Nombre con que se designa al proceso histórico que culminó con la formación del Estado unitario italiano. El Risorgimento no puede entenderse únicamente como la progresiva fusión de los antiguos reinos en un Estado unificado, sino también como la sustitución de la antigua clase dominante, la aristocracia territorial y la Iglesia, por la burguesía. En este sentido puede considerarse como una Revolución Burguesa... En el caso italiano, la burguesía llegó a un compromiso con la antigua clase dominante, lo que comportó la perduración de una atrasada estructura económica y que se mantuvieron sobre gran parte del campesinado las pesadas cargas del período anterior.

La interpretación de este período histórico ha sido una de las más polémicas de la historiografía italiana. Uno de los aspectos más debatidos ha sido el de los orígenes, en un sentido cronológico. Después de la unificación, se consideró como inicio del Risorgimento la fecha de 1815. Estudios posteriores sobre el reformismo y la ilustración italiana llevaron a considerar el origen autónomo y a acentuar los aspectos nacionalistas. Estas tesis, sostenidas por Rota, G. della Volpe y otros, al mismo tiempo que disminuían la influencia de la Revolución Francesa, intentaban destacar el papel desempeñado por la Casa de Savoya como instrumento unificador, y tendían a situar los orígenes del Risorgimento a comienzos del siglo XVIII. Si bien es cierto que existen antecedentes durante esta centuria, parece indiscutible que la Revolución Francesa actuó de catalizador y transformó aquellas primeras manifestaciones en una lucha política consciente.

Otro aspecto fundamental de la polémica ha sido el problema de las relaciones entre la minoría dirigente y las masas populares. Una corriente interpretativa, mantenida principalmente por P. Gobetti, señala que fue obra de una minoría antidemocrática, inclinada al compromiso con los Gobiernos constituidos y con la Iglesia, y que habría marginado a las clases populares para usufructuar de forma exclusiva el poder en su propio beneficio. Contra esta visión reaccionaron Omodeo y B. Croce, que trazaron un cuadro positivo de la Italia liberal.

El fascismo, según estos autores, aparecería como una ruptura de la línea de desarrollo de la civilización liberal. Este aspecto fue ampliamente tratado por Gramsci, quien, al intentar explicar el motivo de la victoria de los moderados sobre los demócratas, señaló que la causa principal se debía a que aquéllos eran una expresión orgánica de las clases altas, mientras que los demócratas no representaban a ninguna clase histórica. Por otro lado, estos últimos no consiguieron elaborar un programa de gobierno que a sumiera las aspiraciones esenciales de las masas, especialmente campesinas, por lo que éstas se mantuvieron en una actitud pasiva o promovieron acciones políticas espontáneas o sin la coordinación necesaria.»

NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE, Planeta, Barcelona, 1980 (voz *Risorgimento*).

Risorgimento: una revolución pasiva

«El pueblo italiano, por consiguiente, fue excluido del Risorgimento, exclusión no tanto física (numerosos son los episodios heroicos de insurrecciones populares) como política. Por eso el Risorgimento fue una revolución pasiva. La revolución pasiva se caracteriza por la no participación de las masas en el movimiento y por un tipo de acción en el que sólo intervienen las élites políticas, los partidos en cuanto grupos dirigentes y las fuerzas que dirigen desde arriba la acción, excluyendo la participación popular.

La unidad italiana se hizo bajo la presión de la dinastía de los Savoya y bajo la dirección de la burguesía industrial y comercial del Norte, que había desarrollado una economía y una industria relativamente modernas (bajo el impulso de los capitalismo austriaco y francés) y no se avenía a la división del país en dos zonas, con su sistema de aduanas y de fronteras...

Gramsci insiste en las desastrosas consecuencias de la ausencia en el seno del Risorgimento de un partido susceptible de canalizar las energías revolucionarias a escala del país.

Fue así cómo la unidad italiana, cuyos principales autores habían sido los "voluntarios" burgueses y pequeño-burgueses, incluso a nivel de la lucha armada, consagró el triunfo del ala moderada de la burguesía. Es ejemplar, en este sentido, la conquista del Sur por Garibaldi; éste, que se declaraba republicano y partidario de un programa social avanzado..., frenó con la masacre de Bronte el avance de los campesinos sicilianos que reivindicaban tierras... La guerrilla del Sur, todavía llamada garibaldina, no sólo se detuvo tempranamente, además hizo acto de sumisión en nombre de los intereses superiores de la nación, encarnados por los reyes piamonteses.»

(MARIA ANTONIETA MACCIOCCHI, *Gramsci y la revolución de Occidente*.
Ed. Siglo XXI, Madrid, 1976, p. 112.)

Nota biográfica sobre el conde de Cavour

Camilo Benso, conde de Cavour, nació en Turín en 1810, en el seno de una familia de abolengo; inició la carrera militar, que tuvo que abandonar el 1831 debido a sus ideas liberales. Hacia 1840 empieza a participar activamente en política, y en 1847 funda el periódico *Il Risorgimento*. Tras ser diputado y ocupar diversos cargos en la Administración, fue nombrado Presidente del Consejo (noviembre de 1852). Su idea política fundamental giraba en torno a la unidad italiana con la Casa de Savoya, para lo que se tuvo que enfrentar con problemas de gran envergadura, dentro de la compleja trama de la diplomacia europea de esos años, demostrando siempre una habilidad fuera de lo común. Adoptó medidas librecambistas, fundó el Banco Nacional, impulsó el ferrocarril y la industria, y reformó el ejército piamontés preparándose para el conflicto que se avecinaba. Todas estas medidas modernizadoras le valieron fuertes apoyos en toda Italia, y consolidaron el liderazgo de la Casa de Savoya. Fue sin duda uno de los principales protagonistas del proceso de unidad, proceso que él modeló y dirigió en gran medida. Falleció en Turín en 1861.

Lord Palmerston dijo de él: *...Italia, lo mismo en el presente que en el futuro, lo considerará uno de los mayores patriotas que han enaltecido la historia de cualquier nación. No conozco un país que deba tanto a uno de sus hijos como Italia le debe a él*

(Tomado de «Nueva Enciclopedia Larousse» y de H. Hearder y D. P. Waley,
Breve historia de Italia, Madrid, 1966, p. 152.)

Nota biográfica sobre Garibaldi

Giuseppe Garibaldi (Niza, 1807; Caprera, 1882) participó desde muy joven en la política, afiliándose al movimiento La Joven Italia, por lo que tuvo que exiliarse en 1834. En 1848 vuelve a Italia, participando en diversos acontecimientos revolucionarios; el fracaso de esas fechas le llevó de nuevo a América, de donde no regresó hasta 1854. En mayo de 1860, y con la complicidad de Cavour, organizó la Expedición de Los Mil o de los Camisas Rojas, desembarcando en Marsala y adueñándose rápidamente de la isla de Sicilia. Tras algunas dudas, Garibaldi dará su apoyo a Víctor Manuel, pronunciándose, por tanto, por un

modelo político monárquico. A partir de entonces, su objetivo principal será Roma, pero lo delicado de este asunto hará que se enfrente al Gobierno, deseoso de solucionar el problema con gran cautela.

Activista y aventurero infatigable, Garibaldi es un buen ejemplo de los ideales de la época, y sin duda un protagonista muy destacado en el proceso de unificación italiana.

(Notas tomadas de la «Nueva Enciclopedia Larousse».)

Conclusiones

La Historia no es una ciencia objetiva, exacta. El historiador interpreta, explica el devenir de las sociedades a partir de los datos y presupuestos teóricos generales, aplicando métodos de investigación específicos. Por lo tanto, la Historia es el producto de la elaboración intelectual de los historiadores y no un reflejo exacto de las sociedades del pasado.

En *El Gatopardo*, y desde la perspectiva histórica, Visconti ha realizado una elaboración intelectual del proceso de la unidad italiana y de las transformaciones sociales que paralelamente se operan en ese país, expresándola no en un libro, sino en un film, es decir, utilizando un lenguaje que tiene sus propios códigos. Con imágenes y diálogos, Visconti plantea una interpretación de fenómenos históricos en una labor que puede considerarse de investigación —muy directamente ligada a la novela de Lampedusa— cuyos presupuestos teóricos generales no son contradictorios, como el propio Visconti ha dicho, con los del materialismo histórico.

A través de la vis de una familia aristocrática siciliana, se plantea la situación revolucionaria en la que la burguesía viene a sustituir a la nobleza, integrándola en sus filas, como clase dominante, en un modelo de revolución burguesa muy similar al español.

Se adscribe Visconti a la idea gramsciana de *rivoluzione mancata*, resumida en la frase de que *todo debe cambiar para que todo siga igual*. Las imágenes, los sonidos, las secuencias son tan elocuentes como las palabras: la miseria de las calles de Palermo, la ostentación aristocrática y burguesa —don Caloggero—, las detonaciones de los fusilamientos de los garibaldinos narran muy expresivamente, sin palabras, aspectos esenciales del proceso.

Esta interpretación de los hechos, pese a la crudeza con que se representan en ocasiones, no está reñida con el trato amable que el aristócrata Visconti da al Príncipe de Salina, personaje que encierra en sí la grandeza y miseria humanas de la nobleza sureña en vísperas de la revolución, a la que se resigna con un escéptico fatalismo.

En este sentido, Visconti se distancia de los hechos que narra, adoptando una posición de observador, de analista minucioso y atento, es decir, de historiador.

Su exquisita sensibilidad se desparrama a lo largo del film, contribuyendo a esa sensación de distanciamiento de los hechos, al entretenerse en cuestiones de la vida cotidiana, costumbristas, aparentemente banales y frívolas —en relación a los temas de fondo—, que constituyen, sin embargo, el nervio mismo del relato.

Guión para el visionado

Resumen de contenidos de secuencias	Anotaciones complementarias
<p>0.—Créditos sobre planos diversos del palacio de los Falconieri.</p> <p>1.—Ambientación de la vida familiar. El capellán dirige los rezos. Llegan noticias preocupantes: Caribaldi ha desembarcado. "Es la revolución", dice el cura.</p> <p>2.—Los criados con el cadáver del soldado en el jardín.</p> <p>3.—Viaje a Palermo. Diálogo entre Fabrizio y el cura: "Malos tiempos, excelencia...". "Qué hermoso país..., si no hubiera tantos jesuitas." Calles de Palermo, barrio de prostitutas; visita a la amante.</p> <p>4.—Alfonso llega al palacio. Diálogo Fabrizio-Alfonso. Este expone su "ideario", anuncia su intención de unirse a los garibaldinos.</p> <p>5.—Diálogo Fabrizio-cura: "No sucede nada..., sólo una necesaria sustitución de clase... La clase media no quiere destruirnos." Reflexiones sobre la moral, la familia, la política.</p> <p>6.—Escenas bélicas: la bandera tricolor al frente. Fusilamientos. Intentos de linchamiento. Avance de los Camisas Rojas.</p> <p>7.—Excursión familiar al campo; apacibilidad en medio de la tormenta.</p> <p>8.—En palacio, Alfonso y sus compañeros de armas presentan sus respetos a la familia, tras la toma de Palermo.</p> <p>9.—En Donna Fugata, solemne recibimiento a la familia por parte del alcalde —don Caloggero—. Desfile aristocrático hacia la iglesia. En el coro, fríos y distantes. Friso familiar.</p> <p>10.—En el baño, diálogo Fabrizio-cura: deseos matrimoniales de Concetta. Conciencia de envejecimiento. El matrimonio como estrategia social.</p> <p>11.—Recepción en palacio. Don Caloggero, rico y vulgar, es ridiculizado. Llegada de Angélica, su hija. Admiración. Premoniciones amorosas Angélica-Alfonso.</p>	

Resumen de contenidos de secuencias	Anotaciones complementarias
<p>12.—Votaciones en Donna Fugata. Fabrizio vota "sí"; el cura se abstiene. Caricatura del proceso y discurso de don Caloggero.</p> <p>13.—De caza. Diálogo Fabrizio-don Luigi: el plebiscito, un mal menor. "Algo tenía que cambiar...". Semblanza de don Caloggero, el "hombre nuevo".</p> <p>14.—Discusión matrimonial. Resistencias de la esposa a aceptar el matrimonio Alfonso-Angélica.</p> <p>15.—De caza. Continúa el diálogo Fabrizio-Luigi.</p> <p>16.—Lectura en familia en palacio. Llega Alfonso con sus compañeros de armas. Del ejército revolucionario al ejército de orden.</p> <p>17.—En las plantas vacías del palacio, escarceos amorosos. Se evocan períodos de pasado esplendor.</p> <p>18.—Llegada del enviado del Gobierno de Turín. Ofrecimientos políticos. Fabrizio rechaza el cargo de senador: "Soy exponente de la vieja clase." Despedida del emisario; miseria en las calles.</p> <p>19.—Presentación de Angélica en sociedad: gran fiesta; escenografía exaltante. Reflexiones de Fabrizio sobre la decadencia física y la muerte. La comida: don Caloggero y el dinero. El militar fanfarrón, vencedor de Garibaldi en Aspromonte, anuncia próximos fusilamientos. Reproches a Alfonso, que anuncia a su tío el inicio de su carrera política.</p> <p>20.—Paseo solitario de Fabrizio. Pasa el viático. Suenan las detonaciones de los fusilamientos. "Qué gran ejército; ahora podemos estar tranquilos" (don Caloggero). Prosigue el melancólico y solitario paseo de Fabrizio.</p>	

Cuestionario

- 1.— Caracterizar, por su pertenencia a una u otra clase o grupo social, a los siguientes personajes: don Fabrizio, don Caloggero, Alfonso, d Luigi, Mimí, Pallavicini.

- 2.— Determinar qué clases y grupos sociales aparecen de modo explícito en el film y cuáles de modo implícito.

- 3.— En qué secuencia se alude a las diversas alternativas políticas existentes para la unificación italiana.

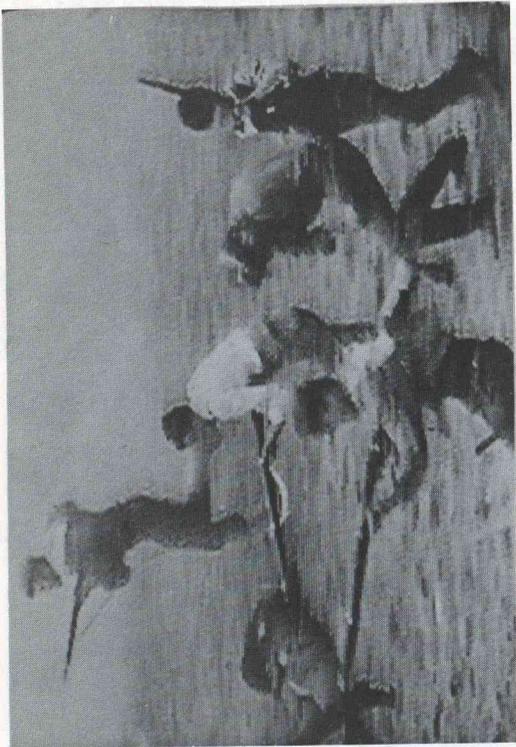
- 4.— Comenta las posibles razones por las que Alfonso arranca a don Caloggero la Cruz de Caballero de la Corona de Italia.

- 5.— Qué objetivos podemos suponer a los garibaldinos fusilados en los últimos momentos de la película.

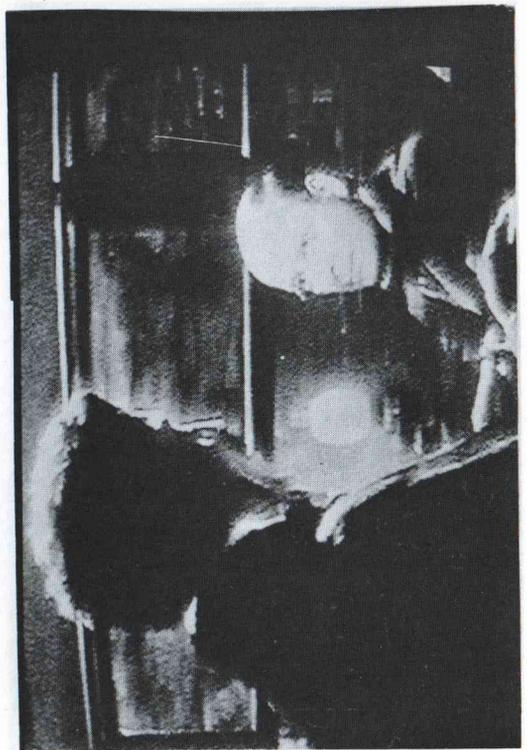
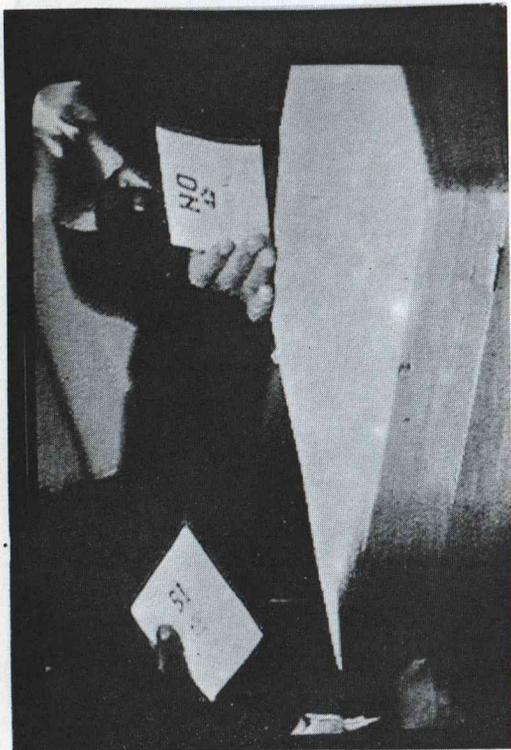
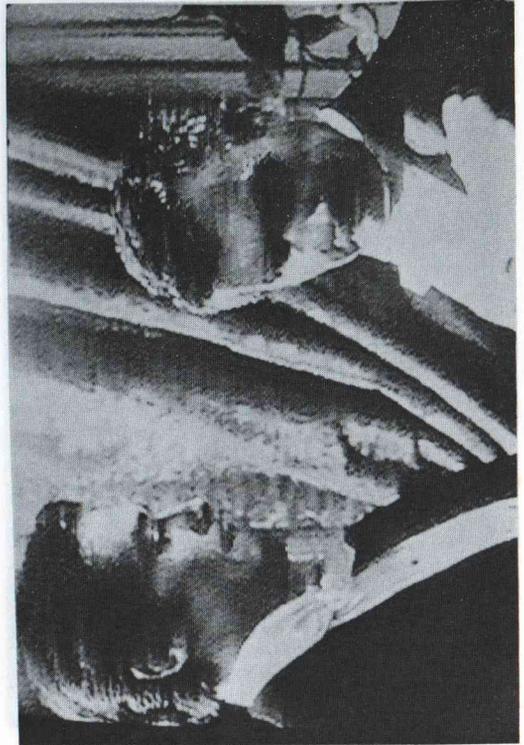
- 6.— Señala en qué secuencias se hacen alusiones a la desamortización de los bienes eclesiásticos.
- 7.— Señala las dos secuencias en que aparecen mejor reflejadas la moral aristocrática y la nueva moral burguesa.
- 8.— Señala en qué secuencia se manifiesta más nítidamente el concepto del matrimonio como estrategia social.
- 9.— Señala las causas de la ruina económica de los Falconieri.
- 10.— A qué puede deberse la extraordinaria devoción del Príncipe hacia su sobrino Alfonso, siendo así que tiene hijos varones.
- 11.— Indicar en qué secuencias se muestra con mayor claridad las expectativas de encumbramiento social de la burguesía.
- 12.— “Es preciso que cambie todo si queremos que todo quede como está.” Haz un breve comentario a esta frase.

Subtitula los fotogramas que van a continuación









Introducción

Esta película es uno de los ejemplos más claros de la "querida" de los países de la zona. De la zona que se refiere a la independencia de los países de coloración del mundo, aquellos que, con toda intención, se desentendieron de la zona. En el siglo XX, la película nos muestra la zona de la zona, sin la independencia política de los países de coloración de la zona. La película nos muestra la zona de los países de coloración y a la independencia política que el espectador puede encontrar en la zona de la zona. La película nos muestra a la perfección una de las capólos más importantes de la Historia Contemporánea: la descolonización, cuyo estudio queda incluido normalmente a nivel de los cursos de Historia Contemporánea de C. O. U.

Nota sobre el director

Gilberto Pérez es un director de cine nacido en Lima, en 1919; adquirió una valiosa experiencia cinematográfica como ayudante de dirección del realizador francés Yves Allégret. Entre sus producciones destacan los documentales *Brava Rapa* (1961), que le dio a conocer entre el gran público, *La batalla de Argel* (1966) y *Operación Duro* (1979).

Hombría de ideas del momento, progresista y comprometido con la transformación de la experiencia del mundo contemporáneo, a él se le atribuyen las películas más importantes de la zona de la zona, como *Brava Rapa* (1961) y *Operación Duro* (1979).

Notas críticas sobre «La batalla de Argel»



FICHA TÉCNICA

Nacionalidad: coproducción argelino-italo-francesa. 1966. Título original: «La Bataglia di Algeri.» Producción: Kirguiz Films. Guión: Gillo Pontecorvo, basado en un argumento de Gueorgui Tushkan. Director de fotografía: Marcello Gatti, en blanco y negro. Ayudante de fotografía: Bouchouchi Marok. Música: Ennio Morricone, Gillo Pontecorvo.

• **Intérpretes:**

Jean Martin
Yacef Saadi
Frahim Hagglag
Tommaso Nerl
Fawzia el Kader
Michelle Kerbash

• **Director:** GILLO PONTECORVO

Introducción

Esta película es ante todo una obra histórica, por encima de cualquier intencionalidad política. De aquí surge su interés para el conocimiento del largo proceso descolonizador del territorio argelino que, con otros muchos, se desarrolló a lo largo del siglo xx. La película nos muestra no sólo una batalla ganada, sino la independencia política de un país que busca desesperadamente la auténtica libertad. Pese a la crudeza de las imágenes y a la indudable simpatía que el espectador acaba sintiendo por la causa del F. L. N., este film ilustra a la perfección uno de los capítulos más importantes de la Historia Contemporánea, la descolonización, cuyo estudio queda reducido normalmente a una visión poco pormenorizada en los programas de Historia Contemporánea de C. O. U.

Nota sobre el director

Gillo Pontecorvo es un director de cine nacido en Pisa, en 1919; adquirió sus primeras experiencias cinematográficas como ayudante de dirección del realizador francés Yves Allegret. Entre su producción destacan los siguientes títulos: *Kapo* (1960), que le dio a conocer entre el gran público; *La batalla de Argel* (1966) y *Operación Ogro* (1979).

Hombre de talante abiertamente progresista y espectador atento a las transformaciones que experimenta el mundo contemporáneo, trata en sus películas una temática muy conflictiva (colonialismo, guerra, terrorismo) con un tono lírico característico.

Notas críticas sobre la película

«Este film ha sido considerado como una obra maestra del arte revolucionario, en el cual el director deja entrever una cierta ideología anticolonialista y dialéctica. Su preparación se prolongó durante dos años, con un estudio exhaustivo de millares de documentos, fotografías, entrevistas, lo que sirvió para reconstruir, a través de hechos ficticios, el largo proceso revolucionario de la nación argelina, que se inicia el 1 de noviembre de 1954 y concluye el 5 de julio de 1962. Por otra parte, el rodaje del film tuvo una duración de cinco meses y en él trabajaron un grupo de cineastas italo-argelinos, que se desplazaron a la propia capital para darle al film un mayor realismo y una mayor veracidad.

El estreno de la película se convirtió en un auténtico escándalo pese a obtener un rotundo éxito en la Mostra de Venecia del año 1966, en la cual obtuvo el León de Oro. Sin embargo, en algunos países su estreno fue censurado, por lo que no pudo ser exhibido hasta épocas recientes.

Al ser preguntado por el film, el director afirmó: ... *en la Batalla de Argel, el punto de vista que me interesa es una óptica en la que domina el afecto por el hombre en función, incluso, de la dureza de la condición humana. Del hombre que arranca aspirando a una vida más digna en medio de mil dolores y dificultades. Creo que se vive este aspecto del hombre porque, más que contar la represión, se pone el acento sobre el esfuerzo de todo un pueblo en el nacimiento de su nación. Yo querría titular la película con la frase "parirás con dolor".*

Después, el productor quería también llamarlo "El nacimiento de una nación", sin darse cuenta de que era el mismo de otra película de Griffith. Pero esa frase bíblica parece que aclara la visión general film. Ahora bien, la otra idea que yo quería exponer, la política, es la siguiente: cuando un pueblo comienza a tener conciencia de la propia resistencia como misión del propio deseo de libertad, de independencia, aunque parezca derrotado, aunque parezca que su camino se pierde bajo tierra, como se pierde el cauce de un río algunas veces, su fin es el mismo: llegar al mar. Esta es la idea base del film.: la confianza en ese tipo de lucha en ese momento histórico.»

(CORTES, JOSÉ A., *Entrevista con directores del cine italiano*. Edit. Magisterio Español, Madrid, 1972, pp. 209-224.)

«*La batalla de Argel* es una reconstrucción fidedignamente histórica de la lucha que por su independencia entabló el pueblo argelino entre 1957 y 1962, y da su nombre a la batalla concreta que iniciada por el coronel general Mathieu-Massu el 28 de enero, finaliza el 28 de octubre de 1957 con la muerte de Alí la Pointe, último

líder y jefe de los insurrectos. El film se inicia con un *flash-back* y termina con un epílogo hartamente significativo, tanto desde un punto de vista estructural como moral, porque, como sostiene Bosley Crowther, la victoria final del pueblo argelino se convierte en la simbólica esperanza de todos aquellos que luchan por la libertad. *La batalla de Argel* es un magnífico ejemplo de lo que no debería ser un film político, y al mismo tiempo, e indirectamente, una reflexión sobre el lenguaje, el de las relaciones entre ficción y documental. Respecto al primer punto, es obvio que para Gillo Pontecorvo la verdad es siempre revolucionaria, planteamiento que estará más cerca de una actitud moral que de una posición política, y que se traduce en una frialdad expositiva que, en definitiva, convierte *La batalla de Argel* en un film objetivo, distanciado del corazón, pero no exento de una indudable emoción que se mantiene de principio a fin. Lo político, entonces, no reside en el hecho de tomar partido, sino de ajustarse a la realidad de la historia, dejando para el espectador las interpretaciones pertinentes.

...no es exactamente un documental reconstruido, sino una película de ficción, que más que adaptar un guión lo que hace es partir de la Historia misma.»

(HERNÁNDEZ LES, Juan, en *Cinema 2002*, núm. 36, de febrero de 1978.)

«*La batalla de Argel* marca el punto culminante de una revolución anticolonialista muy cercana a nosotros, llevada a cabo en un ambiente cargado de pasiones y razones; la pasión, en este caso como en tantos parecidos, aparecía del lado de los débiles los intereses, de la parte de la metrópoli, es decir, del país colonialista. De qué forma unos y otros se enfrentaron hasta cambiar el signo de las cosas, hasta volverse la pasión razón, en unos, y la razón en opresión, en otros, es un capítulo de la historia moderna ya, y tema de este fresco revolucionario filmado por Pontecorvo sobre los hechos reales que hicieron nacer a la joven República de Argelia.

A la hora de tratar un tema tal se suele plantear al autor la opción por diversos tratamientos, desde el antiguo convencional de los héroes imaginados sobre acontecimientos verdaderos, hasta la utilización de documentales. Pontecorvo, siguiendo la huella de los maestros rusos, por un lado, y por otro de sus ilustres precursores italianos, ha optado por una solución intermedia, como en el *Potemkin* o *Paisá*, reconstruyendo para el espectador los hechos tal como sucedieron.

El resultado ha sido un film épico, entendido y logrado a través de una técnica neorrealista, objetiva y documental, en la que sacrificando a los personajes, muy levemente dados, para fijar los hechos, ha convertido en protagonista a todo el pueblo argelino en su lucha contra los franceses.»

(FERNÁNDEZ SANTOS, J., en *El País*, 30-XII-1977.)

Contexto histórico del film

El film nos aproxima a ese fenómeno de suma importancia surgido básicamente tras la Segunda Guerra Mundial y que se conoce con el nombre de descolonización. Sin embargo, sus raíces se remontan a principios del siglo xx, con la aparición de una serie de movimientos nacionalistas que aspiraban a liberarse de la hegemonía política y económica de los países europeos, es decir, de las potencias coloniales. Desde el punto de vista ideológico, sus fundamentos hay que buscarlos en la Revolución Francesa y en la Independencia americana, con sus ideas sobre la autodeterminación de los pueblos. A todo ello se unieron las acciones y la actitud de los países socialistas, surgidos tras la revolución soviética de 1917.

No todas las colonias pudieron acceder a la independencia por la vía pacífica, por lo que hubieron de recurrir a la insurrección armada como única salida. Este es el caso de la independencia de Argelia.

Por su duración y dramatismo, la revolución argelina obtuvo una significación especial: una lucha iniciada para lograr la desaparición del orden establecido, propio de la metrópoli colonialista, se convierte en un acontecimiento de carácter internacional con amplias repercusiones...

Las primeras reivindicaciones formales de independencia se hicieron hacia 1932 a través de la asociación L'Etoile Nort Africaine, formada por trabajadores argelinos emigrados a Francia; pero la falta de apoyo que encontraron en la izquierda francesa provocó su posterior disolución, dando paso al llamado Partido Argelino. Fue a partir de la manifestación pacífica de 1945 cuando se inician manifestaciones en toda Argelia, reprimidas por el ejército francés con un saldo de unos cuarenta y cinco mil muertos. A partir de estos momentos empieza a cuajar la idea de independencia vinculada a la insurrección armada.

Hasta el año 1954 hubo una tensa espera, en la que se organiza el Frente de Liberación Nacional (F. L. N.). Argelia estaba poblada en esos años por cerca de un millón de europeos y ocho millones de argelinos supeditados a la comunidad francesa. Los desequilibrios europeos entre unos y otros se acentuaban cada vez más, y el descontento se generalizaba paralelamente, lo que fue aprovechado por el F. L. N. para promover la insurrección, que estalla el 1 de noviembre de 1954 y que ya no concluirá hasta la independencia.

Este será, precisamente, el marco histórico en que se desarrolla la trama de la película: un período comprendido entre 1954 y 1962, durante el cual se produce en territorio argelino una auténtica contienda, dura y cruel, una guerra de exterminio que produjo un gran caos y un enorme saldo de muertes.

En pleno proceso de insurrección, el F. L. N. fue capaz de pasar de la legitimidad revolucionaria a la legitimidad constituyente, adoptándose una Constitución cuyas piezas claves son una Asamblea Nacional Popular, un Consejo de la Revolución y el F. L. N. como el partido aglutinador del esfuerzo revolucionario.

Desde iniciado el proceso, Francia comprendió la insolubilidad del mismo, no sólo por los intereses coloniales, sino por la dificultad de negociación, pues Francia no consideraba otra autoridad que la suya propia. La ineficacia de los Gobiernos y la inestabilidad política creada en torno al problema argelino hacen que en 1958 sea llamado a gobernar De Gaulle, que recibe plenos poderes de la Asamblea Nacional francesa; y aunque inicialmente sus propuestas de mejoras en Argelia fracasaron, tras el referéndum de enero de 1961 se pone en marcha un proyecto de administración autónoma argelina.

Se inicia a partir de aquí un complejo y difícil camino hacia la autodeterminación, que contó, desde un principio, con la oposición de algunos sectores militares (intento frustrado de golpe de Estado en abril de 1961, surgimiento de la O. A. S.). Entre 1961 y 1962 se aceleran las conversaciones con los argelinos para materializar la retirada francesa; el 12 de marzo de 1962 se declaraba la República Argelina, ratificada por consulta popular —tanto en Argelia como en Francia— y reconocida oficialmente en París el 3 de julio.

Textos y valoraciones historiográficas

«Un cierto número de atentados han tenido lugar esta noche en varios puntos de Argelia, movidos por individuos y pequeños grupos aislados. Han sido tomadas las medidas inmediatamente por el Gobierno General de Argelia, y el ministro del Interior ha puesto a su disposición fuerzas suplementarias de Policía. La calma es completa en toda la población.

...El Gobierno vigilará para que todos nuestros conciudadanos de Argelia sepan que tienen una esperanza, y esta esperanza es francesa.

Frente a la voluntad criminal de unos hombres debe responderse con una represión sin paliativos. Los Departamentos de Argelia forman parte de la República. Su población, que goza de la ciudadanía francesa y está representada en el Parlamento, ha dado pruebas de su vinculación y no puede dejar que se ponga en tela de juicio su unidad. Jamás Francia, ni ningún Parlamento ni Gobierno, cederá en este principio fundamental.»

(MATHIEUX, J., *Aujourd' hui*. París, 1972, p. 44.)

«Desde hace algún tiempo se habla mucho de torturas aplicadas por los soldados franceses a patriotas argelinos. Se han hecho comparaciones históricas. Personalidades extranjeras, y entre ellas francesas, han condenado estas prácticas. Los franceses que se sublevaron contra la tortura o que deploran su extensión, hacen pensar infaliblemente en esas medias almas de las que habla un filósofo, y el bautizo de 'intelectuales fatigados' que les fue dado por sus compatriotas Lacoste y Lejeune es muy pertinente. No se puede al mismo tiempo querer el mantenimiento de la dominación francesa en Argelia y condenar los métodos empleados en ella.

La tortura en Argelia no es un accidente, o un error, o una falta. El colonialismo no se comprende sin la posibilidad de torturar, de violar o de matar. La tortura es una modalidad de las relaciones entre ocupantes y ocupados. [...].»

(FANON FRANTZ, *Por la revolución africana*. FCE, México, 1975, p. 78.)

«SE DECLARA EL ALTO EL FUEGO EN ARGELIA. La firma de un acuerdo entre el F. L. N. y Francia, logrado ayer en las negociaciones de Evian, ha permitido el cese de las hostilidades en Argelia. Un referéndum permitirá a los argelinos optar por convertirse en un país independiente o seguir siendo una provincia francesa. El jefe de los nacionalistas argelinos, Ahmed Ben Bella, ha sido ya puesto en libertad. Un balance provisional de la lucha entre los argelinos y las fuerzas de ocupación francesas arroja estos datos: 300.000 niños huérfanos, 3.000.000 de personas desplazadas, 400.000 detenidos, 300.000 refugiados (muchos de ellos en Túnez y Marruecos) y 700.000 emigrados del campo a las ciudades.

El acuerdo de alto el fuego, primer paso para el reconocimiento de la soberanía argelina, ha sido rechazado de plano por el máximo líder de la O. A. S., el general Raoul Salan.»

(CRONICA DEL SIGLO XX, Esplugues de Llobregat, 1986, p. 910.)

El marco de la descolonización africana

«El complejo fenómeno de la descolonización, revolución e independencia de Africa hay que enmarcarlo dentro de unas coordenadas históricas que fijen y clarifiquen su proceso. Por un lado, es preciso relacionarlo con la situación internacional, con las circunstancias y factores de las relaciones internacionales, y en este sentido hay que tener en cuenta, en primer lugar, la actitud, ideología y política de las grandes potencias mundiales y de los países colonialistas, y en segundo lugar, considerar el proceso análogo y paralelo de otras áreas y pueblos colonizados del mundo, como fueron el caso de las colonias asiáticas y la celebración de la Conferencia de Bandung. Por otro lado, además, para completar el cuadro, hay que tener igualmente en consideración el aspecto nacional de cada país y cada pueblo africano, acumulando el pasado histórico de Africa a las determinadas circunstancias nacionales del país colonizado en que intervienen conjuntamente factores políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos en relación a cada país colonialista en cada caso concreto. El conjunto de estas series de circunstancias y factores, internacionales y nacionales, de colonizados y colonialistas, determinan y clarifican en su punto justo todo el proceso de la descolonización de Africa.»

(MARTINEZ CARRERAS, J. U., *Africa Joven*. Barcelona, 1975, p. 71.)

Conclusiones

Uno de los mayores aciertos de Pontecorvo en este film ha sido, probablemente, el tono de verosimilitud que ha sabido dar a sus personajes, encarnados por gente de la calle, desconocida de los espectadores. Esta huida de lo que podría llamarse "cine de personaje", muy habitual en otras películas de tema histórico, y la acertada elección de los escenarios conducen a la creación de un marco excelente para la presentación del proceso histórico que el director pretende narrar: el alzamiento argelino contra la opresión francesa.

Sin salir de la capital (Argel) se da una visión compleja de lo que pudo ser la revolución en el resto del territorio argelino, marcando una frontera natural entre las dos partes en que estaba dividida la ciudad: la ciudad europea, moderna, bien trazada, con ambientes similares a los de cualquier otra ciudad europea, y la Casbah, barrio musulmán de construcciones antiguas, callejas que se entrecruzan, plano laberíntico donde se entremezclan hombres y mujeres con sus rostros tapados.

Pese a que el film nos aporta interesantes rasgos de documental, no asistimos a la proyección de una película de archivo; por el contrario, aquí todo es ficción, si bien es cierto que dado el realismo de las imágenes la confusión con la realidad misma de los hechos que sucedieron está presente a lo largo de toda la narración. Para lograrlo, el director utiliza la técnica habitual de cualquier noticiario, dándole a las imágenes una cierta granulosis para que sirva de elemento de contraste. Este fue el motivo básico por el que se renunció al color y se acudió al blanco y negro, con un predominio de los tonos grises y negros. La fotografía del film es, sin duda, extraordinaria.

Desde el punto de vista narrativo, imagen y palabra se complementan y se apoyan mutuamente. Hay una perfecta conjunción entre estos dos componentes, algo poco frecuente en los films históricos, donde se procura jugar con la imagen, llegando incluso a abusar de ella.

En *La batalla de Argel* aparece también una fuerte carga ideológica que se refleja sobre todo en las escenas de los interrogatorios y torturas infligidas a los patriotas argelinos; el realismo es tan marcado, que el espectador se ve obligado a tomar postura frente a la brutalidad.

La película no rompe nunca su ritmo narrativo, pues a medida que se suceden los acontecimientos la tensión va en aumento, aunque con la técnica del *flash-back* el espectador se enfrenta a unos hechos que conducen a unos resultados ya anticipados. La impersonalización de la revolución en las últimas escenas, en las que se recurre a cuadros de masas por las calles argelinas, viene a reconocer que, en resumidas cuentas, el auténtico artífice de la revolución fue el pueblo. La escena que cierra el film, en la cual se mezcla la música con la imagen en una perfecta armonía, es un retrato extraordinario de una nación que, tras sufrir duramente la opresión y tener que soportar una guerra cruel, alcanza definitivamente su libertad.

Guión para el visionado

Resumen de contenidos de secuencias	Anotaciones complementarias
<p>1.—1957. Salik, destrozado por la tortura, ha confesado el paradero de Ali. Se le pone un uniforme francés: "nacionalizado".</p> <p>2.—Ocupación militar de la Casbah: calles laberínticas, casas de tejados planos, urbanismo desordenado. Despliegue militar imponente, brutalidad y detenciones masivas. Localización del escondite de Ali: "Ríndete, es inútil intentar nada..." Silencio del líder.</p> <p>3.—«FLASH-BACH». ARGEL, 1954.</p> <p>Presentación de Argel: los contrastes entre la ciudad europea y la Casbah. Comunicado número 1 del F. L. N.: objetivo, independencia nacional. Escenas de calles. Detención del protagonista (analfabeto, en paro, varias veces detenido por delitos comunes). Violencia de los blancos.</p> <p>4.—En la cárcel. Ejecución en la guillotina de un patriota. Sordidez e impotencia. Ali toma contacto con las ideas nacionalistas.</p> <p>5.—Cinco meses después. Ali toma contacto con el F. L. N. Atentado contra la Policía para probar su lealtad.</p> <p>6.—Abril de 1956. Comunicado número 24 del F. L. N.: la corrupción y el envilecimiento son provocados por el colonialismo. El F. L. N. prohíbe el juego, el alcohol, la prostitución... Los niños golpean a un borracho. Paseo por la Casbah: ambiente de vicio.</p> <p>7.—Escena de boda clandestina ante autoridades del F. L. N. Demostración de la existencia de una administración paralela. Típicos rituales musulmanes. Participación popular.</p> <p>8.—20 de junio de 1956. Se producen diversos atentados. Periodistas franceses: "Hay que provocar la intervención del Gobierno antes de que sea demasiado tarde." La legalidad democrática como traba. "Que nos degüellen a todos." "El Gobierno está ch-cheando."</p>	

Resumen de contenidos de secuencias

Anotaciones complementarias

- 9.—Aislamiento de la Casbah con alambradas. Prosiguen los atentados. Nerviosismo entre los franceses. "Hay que aplastarlos a todos sin piedad." "Asesinos, asesinos."
- 10.—Terrorismo francés en respuesta al del F. L. N.: explosión en la Casbah, derrumbamiento de edificios, muertes. Manifestación argelina de protesta: "El F. L. N. os vengará." La mujer, protagonista destacada en la lucha. Nuevos atentados. Crueldad de esta guerra.
- 11.—10 de enero de 195. Llegada a Argel de la Décima División de Paracaidistas. Gran recibimiento por parte de los franceses. Entra en escena el Teniente Coronel Philippe Mattieu. Estrategia antiterrorista y medidas de emergencia. "Son una minoría que hay que destruir."
- 12.—Internacionalización del proceso: la O. N. U. trata el problema de Argelia. El F. L. N. proclama la huelga general para demostrar su implantación.
- FIN DEL PRIMER TIEMPO
- SEGUNDO TIEMPO
- 13.—Conversación de Ali, jefe militar, con Ben Midi, líder político del F. L. N.: "Las guerras no se ganan con atentados. El terrorismo sirve para comenzar, pero después todo el pueblo tiene que moverse."
"Cuando hayamos vencido empezarán las verdaderas dificultades."
- 14.—Huelga general. Ocupación militar con enorme despliegue: estrategia del terror contra la población argelina. Detención de todos los varones. Los periodistas asedian a Mattieu: "La huelga ha fracasado." Tortura sistemática en los interrogatorios: el Ejército va hilando cabos. Guerra psicológica con altavoces: "Francia es vuestra patria." El niño toma el micrófono: "Argelia será libre."



Resumen de contenidos de secuencias

Anotaciones complementarias

- 15.—La O. N. U. excluye una intervención directa en Argelia y espera que se encuentre una solución pacífica al conflicto. Desfile con música por la Casbah. Los soldados franceses regalan comida a los niños.
- 16.—Mattieu a sus oficiales: "Tenemos que estar en la Casbah las veinticuatro horas." Metáfora de la tenia: si la cabeza no se, elimina, no se erradica el problema. Identificación de dirigentes del F. L. N. Se estrecha el cerco y sigue la guerra psicológica.
- 17.—Nuevos atentados indiscriminados contra la población francesa. Intento de linchar a un niño argelino: la Policía lo evita. El F. L. N. a la desesperada: quiere hacerse notar.
- 18.—Detención de Ben Midi y presentación a la prensa, que le entrevisa como líder: "El F. L. N. tiene más posibilidades de derrotar al Ejército francés que éste de parar la Historia." Asesinato de Ben Midi: se organiza un escándalo. Teniente Coronel Mattieu: "No somos fascistas. Somos soldados y tenemos el deber de vencer." Cruelles torturas a detenidos. Se agrava la espiral de violencia por ambas partes. Irracionalidad y brutalidad.
- 19.—Allí queda como único dirigente en la Casbah; es localizado, y se esconde en la casa. Se vuelve a la escena del principio. Mattieu exige la rendición y amenaza con volar la casa. "Habéis perdido de todas formas." El pueblo argelino, espectador mudo e impotente: las mujeres rezan, los niños lloran. La casa es dinamitada. Militares franceses: "Ahora la tenia está sin cabeza." "En el fondo, es un buen pueblo."
- 20.—11 de diciembre de 1960. Tras dos años de calma en Argel, gigantesca movilización popular. El Ejército dispara; los tanques contra la multitud. Auténtica y desigual batalla campal. Necesidad de buscar una salida al conflicto.
- 21.—2 de julio de 1962. Nace la Nación argelina. Es anunciado por una voz en *off* sobre escenas del pueblo argelino.

Cuestionario

- 1.— Calificar como prototipos revolucionarios a Malik, Alí y Ben Midi.

- 2.— ¿Por qué no es posible distinguir entre los argelinos diversas clases sociales?

- 3.— Had una breve descripción de la Casbah y señala las razones de que contraste tan vivamente con la ciudad europea.

- 4.— Señala en qué escenas aparece la justificación y la superación teórica del terrorismo como arma política.

- 5.— Discute el significado de las palabras de Ben Midi cuando afirma que las auténticas dificultades vendrán con el triunfo.

- 6.— ¿Cuál es el sentido del intento de erradicación de la corrupción por parte del F. L. N.?

7.— Señala en qué escenas aparece con más claridad la superación por parte de la mujer de su tradicional papel, y su incorporación a la lucha en pie de igualdad con el hombre. Reflexiona sobre las consecuencias futuras del hecho.

8.— Discute sobre el papel que juega el Islam en el proceso revolucionario y señala las escenas más significativas al respecto.

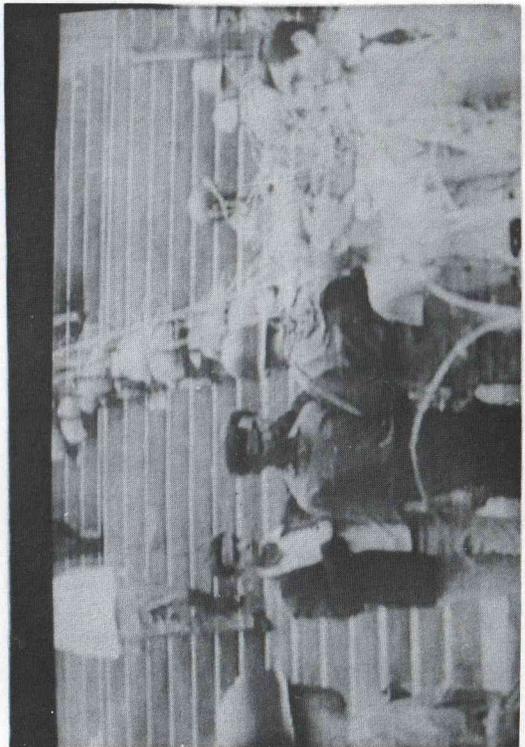
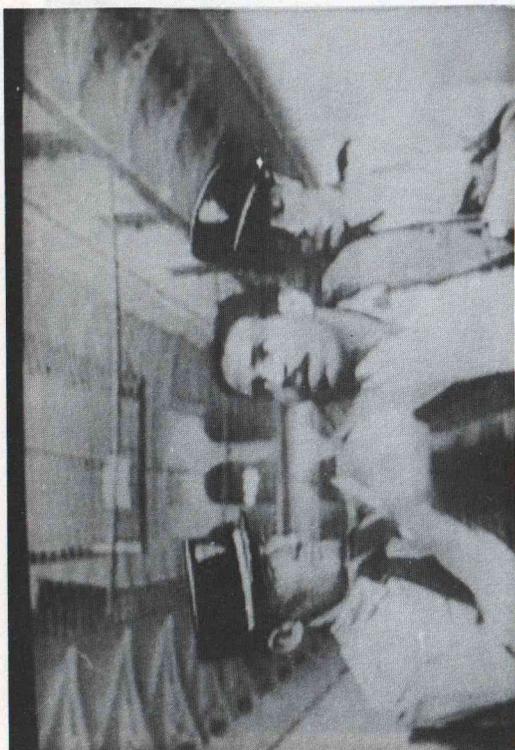
9.— Señala los argumentos mediante los cuales el Ejército francés justifica la tortura. Reflexiona sobre todo ello.

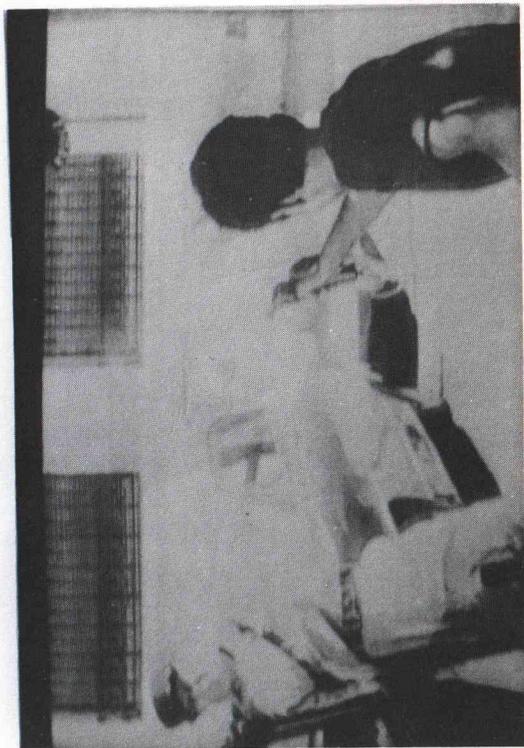
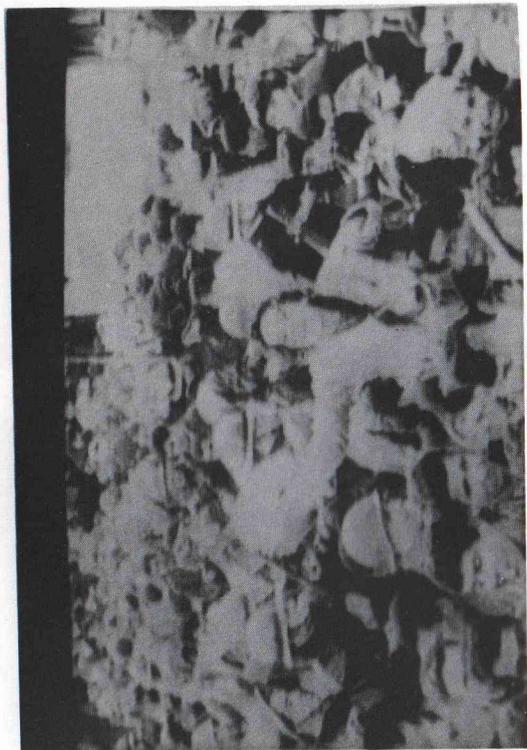
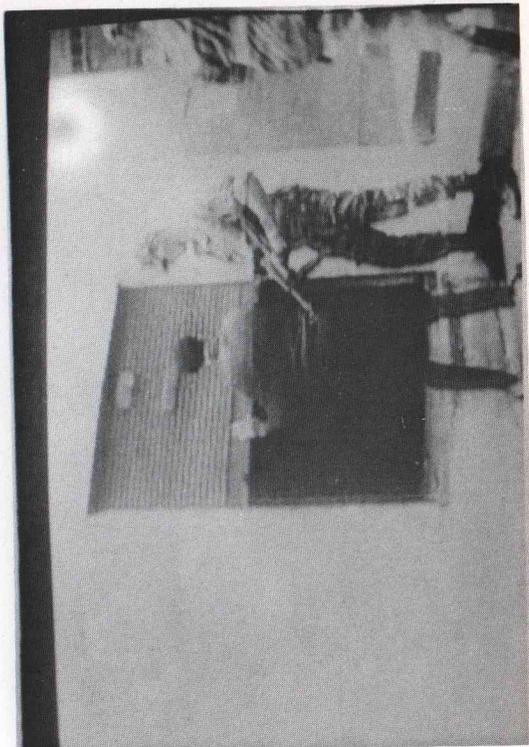
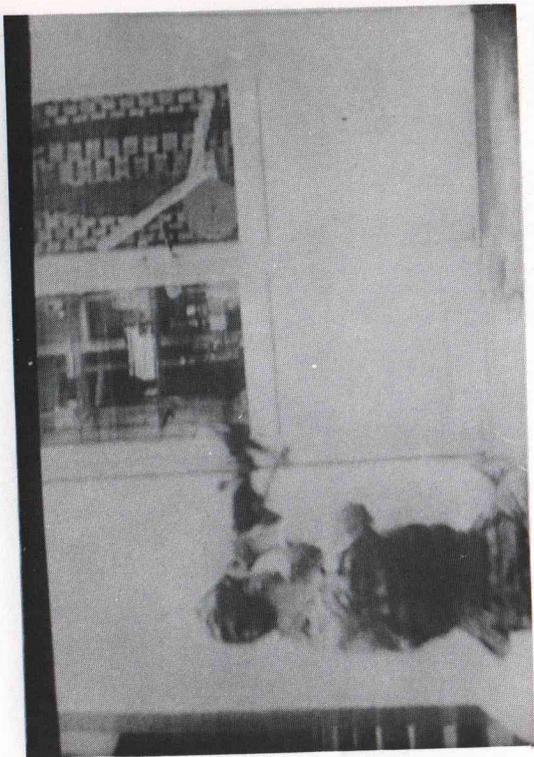
10.— ¿En qué escenas significativas se enfatiza sobre el carácter popular de la revolución argelina?

11.— Busca información complementaria que te ayude a comprender por qué la O. N. U. excluye toda acción directa en el conflicto. ¿Qué soluciones aporta a casos como éste la Carta de la O. N. U.?

Subtitula los fotogramas que van a continuación









38533