

## CINE DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO GUATEMALTECO.

### Análisis de la Película “La Hija del Puma” (1994)

## FILM OF THE INTERNAL ARMED CONFLICT GUATEMALTECO.

### Analysis of the Film “La Hija del Puma” (1994)

Otto Roberto Yela Fernández\*



#### Resumen

La Hija del Puma, es una película dirigida por Ulf Hultberg y Asa Faringer. Está basada en la novela Pumaens Datter de la escritora Mónica Zak. La película teje una trama místico-religioso-político, en torno a la masacre perpetrada en la aldea Yalambojoch, hecho real, ocurrido en el altiplano indígena guatemalteco. La película está catalogada como ficción, sin embargo algunos expertos indican que dados los visos autobiográficos y documentales que posee, es una “dramatización documentada”. El film retrata las intimidades de la cosmovisión Maya y se constituye en uno de los más fieles relatos de la cruenta realidad que vivió Guatemala durante el Conflicto Armado Interno.

En este artículo se reflexiona acerca del cine de ficción como medio para adentrarse al tratamiento de temas socio-históricos. Presenta la metodología llevada a cabo para el análisis de la película. Encuentra que “La Hija del Puma” (1994) presenta diferentes códigos de significación entre los que están: El nahual como protección divina y posibilidad de escape; el horror que se viste de militar, el trasfondo racista de la guerra, el terror como táctica de ésta; y los ideales o lucha que une a los hermanos.

El artículo es producto de la investigación El cine como laboratorio socio-histórico y sus implicaciones educativas, que adelantó el autor en la Universidad de Alcalá- España.

**Palabras clave:** Cine, ficción, La Hija del Puma, conflicto armado, Guatemala, Yalambojoch, mayas.

**Recibido:** Julio 9, 2013 - **Aceptado:** Octubre 12, 2013

#### Summary

La Hija del Puma, is a film directed by Ulf Hultberg and Asa Faringer. It is based on the novel Pumaens Datter by the writer Monica Zak. The film weaves a political-religious-mystical story, about the slaughter perpetrated in the village Yalambojoch, made real, and happened in Guatemala’s indigenous highlands. The film is classified as fiction, though some experts say that given the autobiographical overtones and documentaries that owns it is a “documentary drama”. The film portrays the intimacies of the Maya worldview and constitutes one of the most faithful accounts of the bloody reality that Guatemala lived during the internal armed conflict.

This article reflects on the fiction film as a means to enter the processing of socio-historical themes. Presents the methodology carried out to analyze the film. Find that “La Hija del Puma” (1994) presents different codes of meaning among which: The nahual as divine protection and the possibility of escape; the horror wears military, the racist undertones of the war, the terror as a tactic of this; and ideals or struggle that unites the brothers.

The article is the result of research Cinema as socio-historical laboratory and its educational implications, which advanced the author at the Universidad of Alcalá-Spain.

**Keywords:** Film, fiction, La Hija del Puma, armed conflict, Guatemala, Yalambojoch, Maya.

**Received:** July 9, 2013 - **Accepted:** October 12, 2013

\*Doctor en Desarrollo Psicológico- Universidad de Alcalá-España, Magister en Comunicación-Universidad Iberoamericana de México-UIA ; Profesor e Investigador de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos – Guatemala. Email: ottoyela@hotmail.com

\*Doctor in Psychological Development. Universidad of Alcalá-Spain, Master in Communication-Universidad Iberoamericana in Mexico-UIA; Research Professor, School of Communication Sciences at the Universidad de San Carlos - Guatemala. Email: ottoyela@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX y XXI, los expertos han utilizado el cine para la explicación de fenómenos históricos y sociales de variadas formas. Por ejemplo, Ferro (2008), evalúa la “conducción de una investigación” desarrollada en la pantalla, como medio de caracterización de un personaje dado, fruto de su época histórica, su rol social y su posición económica. Así habla de la película *Ciudadano Kane*:

Mediante procedimientos cinematográficos cruzados [*flash-back*, encuadres especiales, utilización de noticias, etc.], *Ciudadano Kane* de Orson Welles [1940], pone en práctica una investigación a partir de un enigma para comprender el sentido de una vida, confrontando la opinión de varios de sus contemporáneos (Ferro 2008, p. 11).

En un intento por caracterizar el cine clásico americano, Amont y Marie (1990 p. 250), han realizado análisis de amplios “corpus de filmes”. Estos autores, apuntan que en la mayoría de análisis, hechos por historiadores, se revela un desplazamiento de la investigación desde los problemas estéticos, lingüísticos y teóricos de la representación a problemas sociológicos o ideológicos, relacionados con las representaciones. Stam (1992), considera que el análisis textual cinematográfico encuentra sus antecedentes históricos en la exégesis bíblica, la hermenéutica y la filología, así como en el método pedagógico francés de lectura atenta. Entre los ejemplos de análisis textual basados en el contexto social, encontramos que el historiador Pierre Sorlin, dentro de un proyecto sociológico inspirado por el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Stam, 1992, p. 74), lleva a cabo la revisión de filmes a partir de los actores sociales representados en ellos, y de las especiales características contextuales que propiciaron sus prácticas.

Una forma de entender la relación entre la industria cinematográfica y el análisis científico de los hechos históricos, la propone Florit (citado por Caparrós, 2004), quien dice que hoy en día, gracias al recurso audiovisual, “en vez de escribir una historia, se filma una historia”. Florit, habla de un tabú científico, que tiene que ver con la disposición de herramientas “vulgares” como lo son, el cine y la televisión, para sus propios oficios más “científicos”. Pero mantiene que esto no es del todo cierto, pues la historia muchas veces ha sido escrita con intereses que “instrumentalizan su científicidad”, a favor de un mandatario poderoso o para “magnificar un patriotismo o revolución”. Según lo dicho por este autor, el cine no se diferencia mucho del discurso de los historiadores (Caparrós, 2004, p. 10).

Otra discrepancia entre películas históricas y textos históricos, es que, por sus peculiares necesidades de identificarse con los espectadores, el cine tiende a “destacar a los individuos en detrimento de los grupos o el proceso general, que son los focos de atención de la historia escrita” (Rosenstone, 1997, p. 33). El punto de vista de Florit, sitúa al cine, no como un reflejo de la historia, sino más bien, como una forma de hacer historia:

[El cine es una] herramienta para hacer historia, para incidir en las mentalidades, las opciones políticas, los deseos y los comportamientos de las masas, mucho más allá de sus reconocidas virtudes como instrumento de propaganda (Caparrós, 2004, p. 10).

Encontramos también la visión de Rocha, que indica que, si bien, es cierto que los programas televisivos y las películas no son “capaces de rescatar o reproducir un momento histórico y social” tal cual, sí se prestan para que dichos eventos puedan ser re-interpretados en el presente, pues son los documentos “a ser interpretados”:

Essas questões são particularmente importantes quando a memória analisada constitui-se de um conjunto de filmes, fotos e seleção de fatos feitos dentro de uma emissora comercial, quase sempre com intenções promocionais [evidentes ou não]. Ou seja, esses materiais não constituem a história pronta, mas sim documentos a serem interpretados (Rocha, 2009, p. 151).

Monterde (1986), recomienda que, para analizar un filme en los contextos de educación e historia, hay que establecer el punto de vista apropiado según los objetivos que se pretenden alcanzar con la actividad: decidir qué es lo que queremos y por tanto, qué es lo pertinente a tomar de la historia o a seleccionar del filme. Posteriormente, existen dos etapas importantes para la crítica histórica del filme, como lo son la descripción y la producción de sentido. Sorlin (citado por Monterde), indica que el sentido fílmico no es una: “significación inherente al filme, sino que son las hipótesis de investigación las que permiten desvelar ciertos conjuntos significantes”. Según esto, el sentido no está explícito en la película, sino, que es producto de una producción posterior “fruto de la comprobación con los elementos suministrados por el filme”.

Por todo ello, Monterde deriva que el sentido del filme no tiene por qué ser único, ni tampoco permanece inmutable al paso del tiempo: “un mismo filme podrá decir cosas distintas a investigadores diferentes”. Añadido a esto, y dado que todo filme tiene la vocación de brindar algún sentido a quien lo ve, el autor citado considera el proceso de análisis como un interrogatorio que efectúa el investigador al filme: “Solo interrogándolo podremos producir nuestro propio sentido, y solo en la producción de sentido encontrará la obra fílmica su justificación y plenitud” (Monterde, 1986, p. 25).

Para hallar los sentidos en un filme histórico, Ferro (2008), indica que se deben tomar en cuenta “los puntos de referencia de las uniones y de las rupturas” del discurso, con respecto a los sucesos históricos. De conseguir esto, podremos vehicular en el cine una importante herramienta de análisis, ya que contribuiría a:

La búsqueda del sentido que puede tener la evolución de las sociedades, el conocimiento de situaciones y acontecimientos pasados gracias a los archivos, a los testimonios, la demostración propiamente científica que trata más de analizar, que de reconstruir el pasado, buscar el origen de los problemas de nuestro tiempo (Ferro, 2008, p. 6).

Sobre esta coherencia del discurso, tan apetecida por los espectadores a la hora de ver una película, se pronuncia el profesor valenciano Sánchez-Biosca (2006b, p. 13), quien opina, que la historia “no son los hechos acontecidos en el pasado, es un discurso [un conjunto casi infinito de discursos], que trata [n], de explicarlos, conectarlos inscribiéndolos en cadenas causales que les otorgan sentido”.

El cine constituye uno de esos discursos, que se une a muchos otros habidos y por haber, que

intenta (con intenciones diversas), explicar la historia.

El discurso cinematográfico entonces, puede que descansa en alguna visión ideológica de sus autores, que pretenden explicar la historia, o muchas otras veces, los autores acuden a hechos históricos de gran significado para la audiencia, tan solo con el objetivo de “conectar” con la “cadena de emociones y sentidos” que implica el cine (Amar, 2009, p. 39), y así conseguir mayor audiencia para sus productos.

Para Ferro, en materia de recuperación de memoria e historia, los documentos fílmicos, cada vez más, ganan terreno sobre los escritos, puesto que “hoy en día, la inspiración de la imagen, del filme, toma el relevo a las formas escritas, a las que tiende a sustituirlas, apoyada por el poder de los medios de comunicación” (Ferro, 2008, p. 6).

Una de las circunstancias que en la actualidad determinan el uso del cine es su preferencia por las generaciones en edad educativa. Los jóvenes y niños que constituyen el principal grupo meta de la escuela, prefieren los medios audiovisuales modernos, al punto que los han adoptado como parte de su cotidianidad. Ferro (2008, p. 7), lo expresa así: “cada vez más la fuerza de la imagen consiste en sustituir a las demás manifestaciones que suscita el análisis del pasado. Por la hegemonía de Hollywood, en Francia se conoce más la conquista del Oeste, que las guerras napoleónicas o de Luis XIV”.

Monterde (1986), coincide con Barthes (2001), en el sentido de hallar un problema en la transferencia del sistema audiovisual a la descripción escrita o hablada, de manera que permita su transmisión: “siempre habrá un empobrecimiento en la transferencia lingüística; no hay otra exhaustividad más profunda que el propio filme” (Monterde, 1986, p. 23). Este autor, también coincide con Barthes al indicar la diversidad de sentidos y significaciones que toda película posee, por lo que recomienda que, en la etapa de la descripción de sentidos (no obstante que nuestras intenciones de análisis pueden ser más bien específicas), a la hora de hacer conclusiones, se debe tener en cuenta que el sistema connotativo posible de desplegar en una película, se desarrolla en forma no lineal, de manera tal que “muchos aspectos de un determinado plano adquieren una diversidad de significaciones en relación con otros elementos que hayan podido quedar fuera”, de un análisis parcial *a priori*. Por esa razón, Monterde aconseja conocer primeramente el filme de manera completa, y sólo después de eso, se podrán hacer selecciones de segmentos que correspondan a nuestras intenciones. Si no tenemos en cuenta el carácter integral del filme, corremos el riesgo de “hacer decir al filme” lo que nos conviene, cayendo así en el artificio analítico (Monterde, 1986, p. 24).

Contrariamente a lo dicho arriba por Monterde, Ferro (1995), opina que los historiadores no consideran al filme como una obra de arte, un objeto semiótico, sino como un “producto, una imagen u objeto cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico”, y que la película como un todo, es factible de ser fragmentada para su aproximación al espectador:

[El cine] no cuenta solo por aquello que atestigua, sino por el “acercamiento socio-histórico que permite”. Así

se explica que el análisis no considere necesariamente al conjunto de la obra, sino que pueda basarse en fragmentos, examinar series, establecer relaciones. La crítica tampoco se limita al filme, sino que se integra a todo el mundo que le rodea y con el que está necesariamente comunicado (Ferro, 1995, p. 39).

Entre los elementos que se deben considerar en análisis histórico de un filme esta: (Monterde, 1986, pp. 45-65): la ideología [1], el imaginario colectivo [2], los autores [3], las censuras [4], los públicos [5], la crítica [6].

## 1. METODOLOGÍA

En el artículo que se presenta, se establecieron como unidades de análisis [7] el *continuum* narrativo de la película (el texto), como un todo (episodio) (Barthes, 1970, Lofland, 1995; Hernández, 2006; Liebllich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998) y las etapas *históricas, cronológicas y evolutivas* del conflicto interno guatemalteco. Además, la siguiente guía de análisis [8]. Tras evaluar cada una de dichas propuestas, se establecieron 7 ítems comunes a todas (o la mayoría), y que resultan pertinentes para los objetivos de estudio:

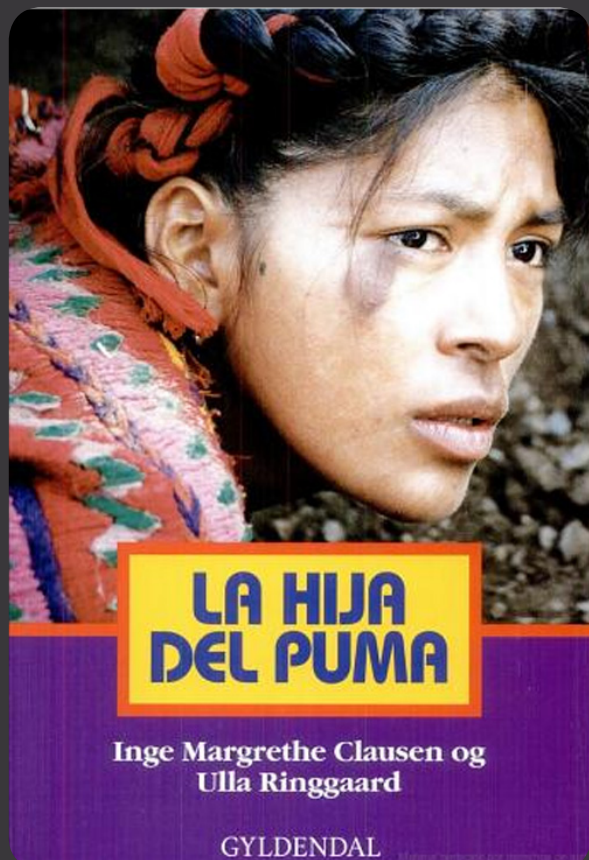
1. Síntesis argumental: explicación de los contenidos de la película.
2. Análisis fílmico: aspectos meramente cinematográficos, como los relacionados con los autores del filme, la ficha técnica, ambientaciones, efectos especiales, etc.
3. Sobre los autores del filme: director y productor, obras realizadas.
4. Revisión de las secuencias más significativas del filme, para su análisis pormenorizado desde el punto de vista histórico.
5. Énfasis en la actuación de los personajes o de los roles que éstos manejan en la película, valores que sustentan y características físicas y psíquicas.
6. Contexto político y social: descripción de la sociedad que describe el filme, el estado de sus relaciones y de su situación económica.
7. Análisis histórico de los hechos presentados en la película, a partir de contrastar las acciones actualizadas en el filme, con los datos históricos de fuentes diversas que se poseen hasta la fecha [9].

Además, se utiliza la propuesta del Análisis Total (AT) de Barthes para el estudio de los significados del cine: código Hermenéutico [10], código proairético [11], código sémico [12], código referencial [13], código simbólico [14]; a estos códigos se agrega el cinematográfico [15]. Se discuten los *roles de los actores*, sus *actuaciones* y los *enfoques*, contrastando todo ello con las opiniones de los expertos en la materia histórica (Preston, 2011; Payne, 2010 y 2006; Carlaccini, etc.). Las preguntas que nos hacemos, son: ¿qué posibilidades brinda el cine de ficción para reflexionar sobre los temas sociohistóricos en el aula? ¿Es posible generar aprendizajes sociohistóricos a partir del análisis sistemático del cine?

## 2. ANÁLISIS. PELÍCULA “LA HIJA DEL PUMA” (SUECIA, DINAMARCA 1994). LA COSMOVISIÓN MAYA

Ficha técnica:	
Título original:	Pumaens datter (La hija del puma).
Año:	1994.
Duración	101 min.
Nacionalidad:	Dinamarca/Suecia.
Director:	Åsa Faringer, Ulf Hultberg.
Guion:	Åsa Faringer, Ulf Hultberg, Bob Foss (Novela: Monica Zak).
Música:	Jacob Groth.
Fotografía:	Dirk Brüel.
Reparto:	Ángeles Cruz, Elpidia Carrillo, Gerardo Taracena.
Productora:	Domino Film / Ulf Hultberg Film / Det Danske Filminstitut
Premios:	1994: Festival de San Sebastián: Premio del Jurado Jóven. 1994: Premios Guldbagge (Suecia): Mejor director.
Género	Drama.

Síntesis argumental: Crónica de la dramática situación de los derechos humanos en Guatemala, narrada por una joven indígena que fue testigo de una masacre acaecida en el país centroamericano. Premiada en diversos festivales por la contundencia y compromiso de sus imágenes y de su relato, una producción nórdica basada en hechos reales (Fuente: Filmaffinity.com, 2012).



### 2.1 Contexto

En Guatemala, entre 1962 y 1996 se perpetuaron 1.112 masacres. La mayoría de estas masacres fueron parte de una política militar denominada “Tierra Arrasada”, que fue concebida para “quitar el agua al pez”, es decir, aniquilar aldeas enteras de civiles que daba el apoyo a la guerrilla, a través de proporcionarles alimento o resguardo en su territorio (Periódico *Universidad*, 30 de noviembre de 2009, p. 6).

La agresión al pueblo Maya, por ejemplo, la etnia Ixil, fue brutal. Según el informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), uno de los propósitos de las masacres era “despejar el área de población [simpatizante de la guerrilla], de esta manera la guerrilla quedaba sin posibilidades de abastecerse”, “únicamente en tres casos de masacres registradas el poblado no fue quemado, el resto de aldeas donde hubo masacres fueron físicamente destruidos” (Resumen del informe de la CEH, 1998, p. 22).

Los directores de *La Hija del Puma*, han expresado que hicieron la película, como una forma de denunciar al mundo estos actos genocidas, los cuales formaron parte de una guerra de tintes racistas, a razón de que, según la CEH (p. 17), el 83% de las víctimas de violaciones de derechos humanos durante el conflicto guatemalteco fueron de origen Maya: “silenciar estas realidades en el interior del país no hace en estos momentos sino perpetuar el olvido de la memoria y los pueblos que no miran a su pasado tampoco pueden ver hacia su futuro” (Millán, 1995, p. 53).

Quienes vivieron los efectos más dramáticos de estos señalamientos fueron los Mayas de las áreas rurales. En amplias regiones del país el traje, las costumbres y los idiomas mayas fueron estigmatizados por el Ejército. Para protegerse, la gente se vio obligada muchas veces a dejar de hablar su propio idioma o utilizar su traje y abandonar la práctica de sus ritos (Millán, 1995, p. 27)

La CEH documenta las secuelas psicológicas y sociales de los actos genocidas de los militares guatemaltecos, definidos en la película como los vigías de “la frontera del reino de los muertos”, por las secuelas de dolor y muerte de sus acciones:

El terror tiene manifestaciones y secuelas sociales, por eso no desaparece automáticamente cuando la violencia desciende, sino que tiene efectos acumulativos y perdurables. Tampoco debe entenderse que todos los guatemaltecos vivieron un mismo grado de terror. Pero aun en los sectores y lugares menos involucrados en el enfrentamiento, se hicieron presentes las facetas más sutiles del terror, como la pasividad y el conformismo, la impotencia y la decisión a veces inconsciente de no ver, no escuchar ni hablar de los hechos atroces que estremecían al país (Resumen del Informe de la CEH p. 26).

El experto en cine de origen español, Francisco Millán es autor del libro: *La hija del puma, cine con rostro indígena*; obra en la que hace un estudio en profundidad del filme en cuestión, desde distintos puntos de vista, tanto técnicos como históricos. Quizá la intención mayor que menciona Millán para hacer dicho estudio, fue su deseo de denunciar la tragedia del pueblo Maya guatemalteco, ante el conflicto que le había tocado vivir. Además, enfoca el filme desde el punto de vista indígena, puesto que afirma que, constituye uno de los pocos casos en la historia del cine mundial, en que el indígena es el conductor de la narración y “su visión de la realidad la que se cuente” (Millán, 1995, p. 55).

Según Millán, el discurso mismo está estructurado de manera que la protagonista indígena, de nombre Aschlop “es quien cuenta la historia de su drama, para ello se recurre a la narración en primera persona”, quien relata la masacre que le ha tocado vivir a su aldea, la desaparición de su hermano y “la posterior toma de conciencia” tras esas experiencias (Millán, 1995, p. 55). Según el autor, la película trata con mucho respeto la cultura Maya:

“Los indígenas en el filme no son presentados como pobres mendigos incultos, salvajes e ignorantes, sino como desposeídos que conservan la cultura de sus antepasados y su religiosidad y creencias” (Millán, 1995, p. 63).

Esta religiosidad, forma parte de la cosmovisión Maya, que no es más que su manera holística de entender el universo, conformado por los humanos en armonía de su entorno. Ello se retrata en la película a razón de la naturaleza animal que tienen los espíritus protectores o *nahuales*: el puma, el búho (guía del puma), la lluvia, el viento, los truenos, etc.



Con el clima de respeto hacia la cultura Maya, la película, antes de las escenas cruentas de la guerra, presenta un breve acercamiento a la cotidianidad e intimidad del interior de una familia Maya, en donde la nieta pide explicación al abuelo acerca de sus creencias religiosas, mostrando de ese modo un poco de la vida tranquila y digna que poseía dicha familia justo antes de ser desbaratada por la guerra. Para García (1998, p. 62), la matanza y represión de los campesinos guatemaltecos, tienen su “trasposición” cinematográfica en la *Hija del Puma*, no obstante, todas estas manifestaciones, las reclamaciones del pueblo Maya siguen latentes. Una muestra de que sus reivindicaciones van adquiriendo repercusión mundial, fue el Premio Nobel otorgado en 1992 a una de sus principales activistas, Rigoberta Menchú.

El tema central de la película es la lucha del pueblo Maya por el respeto de sus derechos. Como dice Millán, lejos de presentar al típico guerrillero pro comunista, se muestra un “combatiente que no lucha por unos ideales políticos sino por el futuro de su pueblo indígena, que de ser dueños de todo el país han pasado a no tener nada porque los ricos y poderosos les han quitado todo”, en una suerte de “reivindicación de justicia social” (Millán, 1995, p. 66).

La lucha por la supervivencia de la cultura maya es simbolizada en la escultura maya que Aschlop esconde en la pirámide. El material con que está hecha es el jade, piedra que para los mayas está ligado a la inmortalidad y vida eterna. Al final del filme dicha escultura vuelve a aparecer, Mateo la entrega en sus manos a Aschlop, en alusión a la esperanza puesta en la lucha que ambos se disponen a hacer, cada cual de manera diferente. De manera opuesta, el poder represor simbolizado por los “kaibiles” (fuerzas de elite del ejército guatemalteco) está dispuesto a arrasar con todo vestigio de dicha cultura, con la intención de borrar la memoria colectiva indígena; “estos fueron los auténticos motivos encubiertos de la represión” (Millán, 1995, p. 68).

## 2.2 Análisis “La Hija del Puma”

### 1: El Nahual, espíritu protector de Aschlop

Sinopsis: Aschlop (joven guatemalteca de la etnia Maya) sostiene una conversación con su abuelo acerca de los “*nahuales*”, especie de espíritus protectores que según la tradición Maya protegen a cada quien, desde el momento del nacimiento. Ella inquiriere sobre su *nahual* y el de su hermano, Mateo.

#### Transcripción literal del diálogo:

ABUELO. – ¿Qué quieres saber?

ASCHLOP. – ¿Cómo sabemos cuál es nuestro espíritu protector?

ABUELO. – Todas las personas reciben al nacer su espíritu protector, su “*nahual*”.

ASCHLOP. – ¿Y siempre es un animal?

ABUELO. – No siempre, también puede ser la lluvia, los rayos, el viento. Pero la mayoría tiene su *nahual* en el mundo animal, así como vos, como Mateo. Tu *nahual* tiene el mismo corazón que vos, si vos sos una persona buena, él también lo será. Pero si tu corazón es malo, él también lo será. Entonces se vuelve peligroso y puede hacer mucho daño.

ASCHLOP. – Mi *nahual* es el puma.

ABUELO. – Sí, vos sos la hija del puma

ASCHLOP. – ¿Y el *nahual* de Mateo?

ABUELO. – El *nahual* de Mateo es el guía del puma (el búho).

#### UNIDADES SIGNIFICANTES

##### Soportes/ Morfemas

1	Aschlop ingresa a la casa de su abuelo	Por la noche, en la penumbra
2	Dialoga con su abuelo	En forma de murmullo

**2: Una aldea es masacrada por el ejército**

**Sinopsis:** La aldea de Aschlop está siendo castigada por falta de alimentos. Ante esto, ella y su hermano Mateo son enviados a comprar maíz a San Francisco, una aldea vecina. Mientras Aschlop sube a una pirámide Maya a hacer un ritual con una estatuilla Maya, la tranquilidad de los pobladores es perturbada por una tropa de militares que, tras acusarlos de colaborar con la guerrilla, los encierran en casas que posteriormente ametrallan, queman y destrozan con granadas de mano. Mientras Aschlop se refugia en la pirámide, se ignora la suerte de Mateo, que únicamente es visto mientras es capturado por los militares. Al final, la tropa se retira y se dirige a la aldea de Aschlop.

**UNIDADES SIGNIFICANTES**

*Soportes/ Morfemas*

1	Un helicóptero militar se acerca	Ametralla a los pobladores
2	Soldados irrumpen en aldea	En formación militar
3	Aschlop se esconde	Se refugia en pirámide maya
4	Mateo es capturado	Es golpeado por varios militares
5	Los pobladores son asesinados	Con metralla y bombas
6	Quedan dos niños supervivientes	Jugaban a los carritos
7	Soldado se niega a matar a la niña	La tropa rodea la escena
8	El capitán ejecuta al soldado	Con un tiro en la cabeza
9	Capitán ejecuta a la niña	La decapita
10	La tropa se va del poblado	Se dirige a la aldea de Aschlop

**3: Aschlop busca a su hermano desaparecido**

**UNIDADES SIGNIFICANTES**

*Soportes/Morfemas*

1	Militares detienen y registran el bus	Registran a los hombres
2	le es requerida su identificación	Aschlop busca en su bolso
3	Una mujer habla con el inspector	Él le hace un saludo militar
4	La mujer interroga a Aschlop	Le dice ser periodista

**4. Aschlop es capturada por el ejército**

**Sinopsis:** La mujer que ha ayudado a Aschlop, resulta ser agente encubierto del estado, y entrega a Aschlop a los encargados de interrogar a los presos políticos.

**Transcripción literal del diálogo:**

ASCHLOP. –No conozco a nadie aquí. Sólo busco alguien de mi familia que desapareció.

INTERROGADOR. – ¿A quién?

ASCHLOP. –Mi hermano.

INTERROGADOR. – ¿Está con la guerrilla?

ASCHLOP. –Yo no sé.

INTERROGADOR. –Mirá Aschlop (mostrándole una fotografía), esta mujer fue encontrada hace algunos días en las afueras de la ciudad. Se negó a decirme lo que sabía y tuve que decirle a los soldados que hicieran esto con ella.

ASCHLOP. –Después de ver la foto arrecia su llanto.

INTERROGADOR. – ¿Querés que a vos te encuentren igual? Sin manos, sin pies, mañana por la mañana.

ASCHLOP. – (rompe en llanto) ... yo no sé nada, tan solo quiero encontrar a mi hermano... se lo llevaron los militares.

AGENTE ENCUBIERTA. –Aschlop, vos sabés que soy tu amiga, pero tenés que ayudarnos. ¿Vas a decirnos lo que sabés? ¿Quiénes en tu pueblo y el pueblo vecino apoya a los guerrilleros?... Contanos la verdad y después te dejamos ir.

ASCHLOP. –Ya les dije todo lo que sé (solloza en voz alta).

INTERROGADOR. –Lo siento Aschlop, no tenemos otra alternativa.

**UNIDADES SIGNIFICANTES**

*Soportes/ Morfemas*

1	Aschlop es conducida a un cuarto	Atraviesan corredores oscuros
2	Es interrogada por un militar	Recibe una luz directo a la cara
3	Le es mostrada una fotografía	De una mujer mutilada y desnuda
4	Aschlop llora	No los ve a los ojos, mientras ellos sí

**5: Aschlop escapa de sus torturadores**

**Sinopsis:** La acción se da en el cementerio de la Ciudad de Guatemala. Los verdugos torturan a los presos justo antes de darles muerte. Uno de ellos intenta abusar de Aschlop, mientras otro sujeta a un preso que forcejea con él. Aschlop aprovecha tal situación para escapar; entre la penumbra de la noche logra ver la figura de un puma escabulléndose entre las tumbas. Al intentar seguirlo, tropieza y cae.

**Transcripción literal del diálogo:**

VERDUGO 1. – ¡Contame!, ¿qué sabés? Contame.

ASCHLOP. –Solloza y trata de liberarse de su captor.

VERDUGO 1. –Primero... los dos muchachitos (darán muerte a los otros torturados) y luego... luego te toca a vos. Pero primero... nos vamos a divertir... un poco (forcejea con Aschlop).

VERDUGO 2. – (se dirige al hombre torturado) Esta es tu última oportunidad de contarme un cuento.

HOMBRE. –Mi hermano no sabe nada. ¡Soltalo! ¡Soltalo! (tras soltarse de quien lo amordazaba, se lanza contra el verdugo de Aschlop, quien aprovecha la confusión para escapar. Al fondo se oyen los rugidos de un puma).

**Transcripción literal del diálogo:**

MATEO. –Tenemos que hablar calladito, Ashlop,

ASCHLOP. – ¡Mateo, sos vos!

MATEO. –Oíme: no debés decir mi nombre, Mateo ya no existe. No debés decir a nadie que me viste. Para todos los demás Mateo ya no existe, es más seguro así. Un día podremos hablar libremente otra vez, pero ese día está aún lejos.

ASCHLOP. –Hablas muy duro, no entiendo. Y ¿qué le digo a la familia? Están en México. Ellos no saben nada tuyo. Mamá Juana, papá Cushín. Catalina, tuvo un niño, es tu hijo. Lleva tu nombre.

MATEO. –No tenemos mucho tiempo, hay tanto que platicar pero no hay tiempo ahora. Tenés que regresarte hoy a México, ahorita mismo.

ASCHLOP. –Pero, ¿por qué no regresás vos conmigo? Te necesitamos ahora

MATEO. –Lo que estoy haciendo ahora lo hago por vos, por mi hijo, por Catalina y todos los indígenas, tanto de Guatemala como de afuera. Es muy importante que entendás, lo que hago aquí, lo mismo podés hacer vos en México. Estamos haciendo lo mismo pero de maneras diferentes. Has sido muy valiente Aschlop. Estoy muy orgulloso de ser tu hermano. Sos la hija del puma, y donde está el puma, también está la guía del puma. Siempre, aunque no lo podás ver, no se separan. No lo olvidés: si vive el puma, vive también la guía del puma.

ASCHLOP. – (después que su hermano se marcha, reflexiona) Así terminó mi caminata. Yo aprendí que la libertad de nuestro país está unida con la lucha, al igual que el puma está unido con el guía del puma.

UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soportes/ Morfemas		
1	Un hombre sujeta a Aschlop	Le acerca su cara al rostro
2	un preso forcejea con su captor	Grita con voz destemplada
3	El preso logra soltarse	Se lanza sobre quien sujeta a Aschlop
4	Aschlop sale corriendo	Alguien la persigue con disparos
5	Aparece la figura de un puma	Aschlop lo sigue en la oscuridad

**6. Aschlop encuentra a su hermano**

**Sinopsis:** Después de perder toda esperanza de vida de Mateo, Aschlop logra refugio para dormir en una Iglesia católica. Al amanecer, descubre en su mano la misma figura maya que ella enterró en la pirámide maya donde salvó la vida durante la masacre. Ve que hay alguien en el confesionario, y se acerca a hablarle.

UNIDADES SIGNIFICANTES		
Soportes/ Morfemas		
1	Aschlop duerme	En una banca dentro de la iglesia
2	Alguien coloca una figura en su mano	Estatuilla maya que le salvó la vida
3	Despierta	Nota alguien dentro del confesionario
4	Platica con Mateo	Utiliza para ello el confesionario
5	Mateo se va de la iglesia	Sale él solo entre el reflejo de luz

**2.3 Reflexiones**

Una vez efectuado el análisis del film “La Hija del Puma”, se encuentran que esta se estructura con los siguientes códigos de significación: El **nahual es protección divina, el horror se viste de militar, el trasfondo racista de la guerra, el terror como táctica de guerra, el escape que permite el nahual, y la unión de los hermanos distantes a causa de la lucha.**

El código de significación: El *nahual* protección divina, se construye con el Sémico:

El *nahual* de Mateo es el guía del puma". Según el abuelo de Aschlop, los dos hermanos están conectados de manera mística, pues sus espíritus protectores se complementan el uno al otro, mientras uno proporciona la guía, la sabiduría y la visión sobre los pasos a seguir en la tarea (el búho), el otro proporciona la fuerza y el poder para lograr llevar a cabo dicha tarea. A medida que se desarrolla el filme, se verá el diálogo narrativo permanente entre estos dos *nahuales* de los hermanos.



El Código cultural o referencial se estructura bajo la cosmovisión maya.

En la tradición maya, las pláticas con los mayores son muy importantes y respetadas. Los ancianos son considerados la máxima autoridad en cuanto a sabiduría y discernimiento. \*\*Religión, creencia en seres espirituales que interactúan con los mortales.

El código simbólico, con la idea de que los *nahuales* son una especie de entidades complementarias de la persona que provienen del mundo espiritual, pero que tienen presencia e intervienen en la vida terrenal de los mortales. Pese a todo, la mayor influencia la ejerce el mortal, puesto que "si su corazón es malo, su *nahual* también lo será", y por lo tanto "se vuelve peligroso". Estas entidades serían equivalentes al "karma" de algunas religiones orientales, o bien al "ángel de la guarda" de la tradición cristiana. Y el código hermenéutico, en el enigma: ¿Cuál es el misterio que encierra la interrogante de Aschlop? ¿Por qué está tan interesada en conocer los *nahuales* de su familia?

La significación del código "El horror se viste de militar" se construye con los códigos, proairético: **Escarmiento**. El soldado debe saber asesinar incluso al más inocente. Si se niega, él será asesinado. Esto muestra los métodos criminales en el entrenamiento de los combatientes. La **verosimilitud** lograda por la actuación de pobladores y militares es sobresaliente. La **angustia** palpable en gestos, gritos y carreras de los mayas, da razón de la situación extrema que representa la lexia.

La cultural/referencial del código militar, se fundamenta con el **temor** hacia los militares. El Código Simbólico se estructura mediante: **Ingenuidad Vs. brutalidad**.

Los niños jugando a los carritos muestran la vida cotidiana de los pobladores civiles, niños, ancianos, mujeres. Su inocencia no evita que la tropa descargue toda su capacidad de fuego y muerte sobre ellos. **Religiosidad**, la pirámide maya como parapeto o barricada de protección frente a la muerte. Código Hermenéutico: **Enigma** ¿Qué ha sucedido con

Mateo? Si no le han dado muerte, ¿Qué destino le espera?, ¿Correrá la misma suerte la aldea de Aschlop y el resto de su familia? También se construye con **código cinematográfico**: El sonido del helicóptero militar tiene la función de provocar en el espectador temor e impotencia similares a los de los pobladores, de hacerlo copartícipe y "vivir" junto a ellos el terror que se avecina.



Los códigos de la significación del "El terror como táctica de guerra" se estructura en clave sémica: Mentira: "Contanos lo que sabés y después te dejamos ir". El juego de quien dice defender a la víctima frente a su verdugo se ve contaminado de falsedad. Código **Proairético**:

El llanto de Aschlop está acorde al momento trágico que le toca pasar al personaje. Del lado opuesto del drama, los torturadores presentan actuaciones sobrias y frías frente al sufrimiento de la víctima. El dominio de la situación es actuado a partir del dominio de las miradas (Aschlop no ve a los ojos a sus captores, las luces se lo impiden, mientras ellos la ven directo a la cara).

**Cultural/referencial: Infundir terror** en la población a partir de los castigos y torturas infringidos a las víctimas, fue una táctica de guerra durante el conflicto guatemalteco. Los testimonios de las sesiones de interrogación y tortura están plagados de atrocidades cometidas contra hombres y mujeres pertenecientes a agrupaciones religiosas, educadores y estudiantes, sobre los cuales habían sospechas de colaborar con la guerrilla (Resumen de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, p. 8).

Código **simbólico**: Antítesis, el fuerte que infringe el dolor y el débil convertido en víctima indefensa. Esta condición les da el control de la situación a los militares. La imagen gráfica como arma de persuasión. El interrogador no se conforma con describir oralmente la tortura que se aproxima a la víctima, sino que utiliza la imagen de una víctima anteriormente muerta y mutilada, como método de persuasión. Código **hermenéutico**: Enigma ¿Se salvará Aschlop de la tortura y muerte prometidas por los militares? Enigma totalmente resuelto, la falsa periodista lejos de ser una esperanza de ayuda, es parte del aparato represor oficial. Código **cinematográfico**:

La inclusión de la fotografía auténtica de una víctima verdadera del genocidio guatemalteco añade dramatismo a la escena. Los directores utilizaron la imagen real de la maestra de escuela Eugenia Beatriz Barrios



Marroquín. Según Millán (1995), el cadáver de Barrios presentaba “deformaciones en el rostro a consecuencia de los múltiples golpes que recibió antes de morir, tiene una mano amputada y el cuerpo lleno de heridas profundas provocadas por machetazos... tenía 26 años y dos niños pequeños, y su único delito fue ser maestra de escuela”. La foto fue tomada del libro *Guatemala, Eternal Spring-Eternal Tyranny*, de Jean-Marie Simon (p. 94). Un artículo alusivo al tema se incluye en el Anexo “D” de esta tesis, página 670.

**Códigos de Significación: El nahual que permite el escape**, se estructura con la **representación de la muerte**: la inminencia de la muerte de los torturados es connotada en las tumbas. **Ironía**: “primero nos vamos a divertir un poco”, el soldado intentará violar a Aschlop, pero antes se lo anuncia como una diversión para ambos, agregándole crueldad al acto. Clave proairético: Acción de escapar, Aschlop lucha por sobrevivir a la muerte. Cultural/referencial: **código arquitectónico**, los cementerios como escenarios de muerte y terror. La frontera entre la vida y la muerte parece estar situada en el cementerio, donde los vivos entierran a sus muertos. Símbolos:

El simbolismo maya aparece en escena, al cumplirse la profecía del abuelo referente al espíritu protector de Aschlop: el puma; animal que es utilizado en la película como guía orientador de los pasos salvadores de la protagonista. Este *nahual* o espíritu protector propicia las condiciones para el escape.

**Código hermenéutico**: Enigmas parcialmente resueltos. El diálogo con su abuelo, al inicio del filme, le permitió a la protagonista tener conciencia de la acción salvadora de su *nahual* o espíritu protector. Aschlop se salva por esta vez de la muerte y torturas anunciadas. **Código cinematográfico**. La oscuridad reina en el ambiente, lo cual permite a la protagonista escapar de sus perseguidores.

El código de significación: **Una misma lucha que unirá a dos hermanos distantes. Secretividad**: El secreto como clave para la sobrevivencia de los disidentes. **Indisolubilidad**: la fe basada en la religión maya da el carácter de inseparables a los *nahuales*.

**Código religioso**: guardar el secreto. Los católicos acostumbra confesarse sin ser vistos por el sacerdote, quien guarda el secreto de sus penas. Simbólico: La insistencia de Mateo en hacer ver a Aschlop la inseparabilidad de sus *nahuales*, intenta consolar y dar ánimo a la mujer ante la negativa de acompañarla a México. La tradición mística del abuelo y de la religión Maya en cuanto a dicha indisolubilidad, confieren la fuerza y la fe a Aschlop para emprender la lucha por los derechos de su pueblo. La estatuilla maya que regresa a las manos de Aschlop por intervención de Mateo, cierra el círculo protector religioso iniciado en la pirámide que salvó la vida a la mujer, protección que ha sido provocada y vigilada por los espíritus protectores de ambos.

El enigma parcialmente resuelto, a pesar que Mateo aparece en escena, ocurren cosas sin explicación, por ejemplo, ¿cómo él sabía lo de la estatuilla Maya escondida por Aschlop en la pirámide?, y ¿por qué tan sólo ella lo ve (a Mateo) y sabe de su existencia? Puede que la película sugiera al espectador la posibilidad de que el encuentro con Mateo se trató de un sueño, y que él continúa desaparecido. Aquí nos encontramos con el texto “escribible” de Barthes (1970), pues el espectador decidirá cuál final es

más verosímil. Enigma 1 totalmente descifrado; los *nahuales* tanto de Mateo como de Aschlop permanecerán unidos a pesar de la distancia corporal de sus contrapartes mortales. Estarán unidos en las acciones de ambos, lo cual es la lucha que en México y en Guatemala ambos, llevarán a cabo. La escena se cierra con una luminosidad exagerada, implicando la supuesta visita de Mateo desde otra realidad u otro mundo.

**Códigos de Significación: El trasfondo racista de la guerra, se establece en código sémico**: “Si lo llamamos, la situación empeorará”. La mujer convence a Aschlop de que hable, esgrimiendo el argumento de ser periodista. **Proairético**: \*Acción de discriminar: quien no porta documentos es arrestado. La manera como el soldado saluda y se disculpa con la mujer, genera dudas con respecto a la verdadera identidad de la misma. **Cultural/referencial**: \*Código racista. En Guatemala, los blancos y mestizos tratan de “vos” a los indígenas, mientras que éstos regularmente tratan de “usted” al ladino, en señal de respeto. Además, es más creíble que una mujer ladina trabaje como periodista “de ciudad”, y que en su condición intente ayudar a la mujer indígena. El racismo practicado por los grupos poderosos de Guatemala permitió que el 83% de las víctimas de violaciones de derechos humanos durante el conflicto guatemalteco fueran de origen Maya (Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico p. 17).

**También código simbólico**: \*Antítesis: la indocumentada pobre y desvalida es ayudada por la ladina “salvadora” de los indígenas. \*\*La identificación como signo de legalidad. Durante la guerra, quien no portara documentos era arrestado. Esto era aprovechado por quienes cometían las masacres, quienes quemaban los documentos de los aldeanos, de tal forma que, quien no los portara era sospechoso de pertenecer al poblado arrasado. Y código **hermenéutico**: Enigma ¿Ayudará la supuesta periodista a encontrar a Mateo?

## CONCLUSIONES

En la Dimensión Histórica, se hace una revisión de las diversas posturas que los expertos sostienen con respecto al papel del cine en la recuperación de la memoria. La mayoría de ellos considera que un análisis bien orientado puede ser importante para la contribución a los esfuerzos de los profesores de todos los niveles educativos, que echan mano de los materiales fílmicos para promover la reflexión histórica.

El cine constituye una fuente válida, tanto en la reconstrucción de la memoria colectiva a partir de su función testimonial, así como en la revisión de los hechos históricos, por su función referencial. Las películas son fuente documental para el esclarecimiento científico de la historia, al lado de otras fuentes tradicionales como los libros, documentos, archivos, la memoria oral, etc.

El cine, junto a los otros medios de comunicación de masas, constituye en la actualidad la manera más usual en que las jóvenes generaciones se enteran de los hechos del pasado, función que desempeñan con mucha mayor efectividad que las llamadas fuentes oficiales de la historia (la ciencia histórica, la historia oficial, la escuela, etc.). Esta particularidad de los

medios, aunada a su uso profuso de la imagen visual, ha dado como resultado la proliferación de imaginarios colectivos, que funcionan como referentes históricos de alta credibilidad (Ferro, 2008, Caparrós, 2004).

Dichos imaginarios, sin embargo, no están exentos de estereotipos y prejuicios, los cuales son reforzados por la naturaleza narrativa del mito, cuyo entramado mediático funciona como referente simbólico propicio para reforzar la imagen propia, o debilitar la del adversario, según convenga al emisor de turno (de los Reyes, 2011; Ferro 2008; Sánchez-Biosca, 2006a).

El cine es una fuente de la memoria colectiva, de la cual es posible que la Historia como disciplina se valga para llegar a establecer (o preservar) la memoria histórica. Este hecho puede ser orientado por la escuela, en tanto le de tratamiento al papel preponderante que gozan los medios masivos de información y comunicación en la actualidad.

Un punto de discusión encontrado, fue la diferencia entre memoria e Historia como disciplina científica. Esta reflexión es importante, puesto que nos permite establecer el papel del cine para la reconstrucción de los hechos históricos. La diferencia estriba en que la memoria implica las opiniones personales de quien ha vivido un hecho y lo recuerda con sus propias experiencias al respecto. Mientras que la Historia como disciplina, posee sus propios métodos (por ejemplo, el hipotético deductivo) para contraponer los datos de la memoria individual y colectiva, con la información investigada a través de fuentes que registren los datos a través del tiempo, sean estas escritas, orales, imágenes fotográficas o cinematográficas (de los Reyes, 2011, del Pozo 2006).

Es muy importante la participación de la escuela en la orientación de la reconstrucción de la memoria y de la historia, a partir de todos los recursos disponibles. De los cuales, los que más utilizan actualmente las jóvenes generaciones son las imágenes televisivas, por internet y las cinematográficas, gracias al auge de los mercados internacionales que se ocupan de estas formas de entretenimiento.

Falta bibliografía especializada que trabaje el Conflicto Armado Interno guatemalteco, y mucho más de las películas que lo abordan.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, Manuel y otros (2010). *El cine en la escuela como recurso en el área de educación visual. Aspectos educativos y actividades para su desarrollo en la E.S.O.* Madrid: Wanceulen Educación.
- ALVAREZ, Rivas, D. (2003). *El valor de la diversidad: el cine como recurso didáctico en la educación intercultural.* Madrid: Federación española de religiosos de la enseñanza.
- AMAR, Victor (2000). *La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine.* Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, N° 15. Huelva: Colectivo Andaluz para la educación en medios de comunicación. Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC.
- AMAR, Victor (2009). *El cine y otras miradas, contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual.* Sevilla: Ediciones y publicaciones Comunicación Social.
- ANANIA, Francesca (2010). "La metodología de la investigación histórica y los medios de comunicación", en: *Memoria histórica e identidad en cine y televisión*; Ibáñez, Juan y Anania, Francesca. Zamora: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.
- BARTHES, Roland (1970). *S/Z, essais.* París: Éditions du seuil (Collection Tel Quel, dirigé par Philippe Sollers).
- BARTHES, Roland (1990). *La aventura semiológica.* Barcelona: Paidós. (original en francés de 1969: *L'aventure sémiologique.* Paris: Éditions du seuil).
- BURKE, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.
- CAPARRÓS, José (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea.* Madrid: Alianza Editorial.
- CARMONA, Ramón (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico.* Madrid: Cátedra.
- CASSETTI, Francesco; y otros (2003). *Cómo analizar un film.* Barcelona: Paidós.
- CATALÀ, Josep (2005). *La imagen compleja, la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual.* Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- COCHOY, María y otros (2006). *Cosmovisión maya, plenitud de la vida.* PNUD-Guatemala.
- COLORADO, Gabriel (2010). *El cine como recurso didáctico: cuando la ciencia se hizo arte y el arte se hizo entretenimiento.* México: Trillas.
- CORTEZ, Beatriz. *Ficciones contemporáneas: Ixcán y la producción cinematográfica centroamericana de posguerra.* en *Istmo, Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos.* No. 13, julio – diciembre 2006. Consultado en: <http://collaborations.denison.edu/istmo/n13/articulos/intro.html>
- FERNÁNDEZ, F. y otros (2006). *Valores de cine: programa para educar en valores a partir del cine.* Madrid: San Pablo.
- FERRO, Marc (2008). *El cine, una visión de la historia.* Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ, Juan (2004). *Aprender a ver el cine.* Madrid: Libros de cine Rialp. González, Juan (2004). *Aprender a ver el cine.* Madrid: Libros de cine Rialp.
- LANZAS, M<sup>a</sup> del Mar (Coord.) (2009). *Aplicación didáctica y usos del cine como recurso educativo.* Málaga: Ediciones Guillermo Castilla.
- SALVADOR, Alicia (1997b). *Cine, literatura e historia.* Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea. Madrid: Ediciones de la Torre.

- YELA, Otto (2006a). "Las motivaciones del perdón en la película Soldados de Salamina" (comunicación). En: *Memorias del II Congreso Internacional: La República y la Guerra Civil. Setenta años después*. Universidad San Pablo CEU, Madrid: 16 de noviembre. Referencia en línea: [http://www.uch.ceu.es/principal/congreso\\_republica/inicio.asp?op=programa](http://www.uch.ceu.es/principal/congreso_republica/inicio.asp?op=programa)
- YELA, Otto (2007). "El cine como laboratorio en el aula: Una revisión semiótica de la película *La lengua de las mariposas*". En: *Revista Foro de Educación*, No. 9. Pp. 99-124. Universidad Pontificia de Salamanca. Publicado en: <http://www.forodeeducacion.com/numero9/008.pdf>

## NOTAS

[1] Marcel Martin indica que el cine "produce o reproduce la ideología dominante en la medida en que su característica específica esencial, la impresión de realidad, no viene constituida por la reproducción de la realidad concreta, sino por el reflejo de las cosas refractadas por la ideología", "el cineasta que se cree libre filmando la realidad no es, así, más que el instrumento involuntario de la propagación de esa ideología".

[2] El cine constituye un receptáculo de las mentalidades, los mitos y representaciones colectivas [en esto se equipara con de los Reyes (2011), Sánchez-Biosca (2006a) y Ferro (2008)].

[3] El cine como ámbito de expresión y decisión personal del autor, pero que además es un producto de labor colectiva, de un equipo y, en última instancia y de forma indirecta, de una colectividad social. Si lo que buscamos no es el autor/artista, sino el responsable efectivo de la existencia de una película, podemos desviar la atención, de las intenciones a los intereses que se satisfacen con tal producto. Quizá ni siquiera los productores sean dichos responsables, sino los bancos y las grandes corporaciones que los controlan. Una manera de averiguar esto es comparar el guion original con el filme acabado.

[4] Controles oficiales, industriales y comerciales, sea para conseguir apoyos o para evitar represalias.

[5] El cine como espectáculo ritual.

[6] Institución mediadora entre el filme y el espectador, entre la industria y el público. Se constituye en un punto de referencia para el "contra-análisis" de la sociedad a través del filme.

[7] Lacasa y Reina (2004, p. 98), quienes definen la unidad de análisis como "aquella dimensión de la realidad que adquiere significado como una totalidad para el investigador que la interpreta en función de unos objetivos precisos y que orientan el sentido de la investigación".

[8] Construida a partir de las propuestas de los siguientes autores: de los Reyes (2011), Álvarez (2010), Colorado (2010), Raposo (2009), Tortajada (2009), Calderón (2007), Vásquez (2009), Amar (2009), Libedinsky (2009), Prats (2005), Aguaded (1996), Lanzas (2009), Pérez (1991), González (2004), Flores (1982), Valero (2005), Ripol (2005), de la Torre (1996), y Monterde (1986).

[9] Estos ítems se emplearon a discreción, según la naturaleza de la película analizada.

[10] El autor toma este término filosófico que se refiere a la interpretación, más bien para explicar las formas que en el interior de la trama de una obra, funcionan como articuladoras del enigma, es decir "la cuestión que ha de ser perseguida a través del texto", o bien, las unidades que articulan una pregunta o argumentación, y su respuesta o el retraso de la misma, todo ello conducente a la resolución del enigma. Para Barthes, la función de este código es esquivar el momento de revelar la verdad mediante obstáculos y detenciones, puesto que "regula la cadencia de los placeres permitidos por el texto, atrapando al lector/espectador en un *striptease* narrativo", pues retrasa la revelación final hasta un último momento. Estos artilugios narrativos serían la trampa, la equivocación, la respuesta parcial o suspendida, y el estancamiento. Este último es palpable en los textos modernistas, que a diferencia del clásico no concluye descifrando la verdad, sino en el reconocimiento de la "insolubilidad del enigma", a un estancamiento anticlímax (Stam, 1992, p. 220).

[11] Se refiere a la lógica de las acciones tal y como están gobernadas por las leyes del discurso narrativo. Aristóteles (quien utilizó el término proairesis para designar la capacidad para determinar racionalmente el resultado de las acciones), define las acciones más que los personajes, como prerrequisito para el relato. Metz llama verosimilitud a las normas en evolución, que designan lo merecedor de representación narrativa (Stam, 1992, p. 221). Este código da forma a las acciones pertinentes para dar el carisma o personalidad deseada a la película, mediante la inclusión o exclusión de acciones que den sentido a la historia, pudiendo ser estas subversivas, coherentes, reaccionarias, etc.

[12] Aquí Barthes se refiere a la connotación, es decir un segundo nivel de significado relacionado con asociaciones emotivas o afectivas conectadas. Este código asocia significantes específicos con un nombre, personaje o escenario. Para el autor, este código es un "ruido que a la vez nombra y disimula la verdad, cuya rica ambigüedad da textura a la ficción" (Stam, 1992, p. 222).

[13] También llamado cultural, hace uso del sentido común, de la doxa, o a la voz de lo natural. Este código permite articular la historia a partir del respeto o no de las reglas del juego que rigen las relaciones, conductas y rituales cotidianos.

[14] Se basa en las oposiciones o antítesis culturales asumidas como antagónicas naturales, a partir de las cuales se da sentido a las acciones. Por ejemplo, la oposición hombre-mujer que deriva en consecuencias narrativas determinadas. Este "binarismo simbólico" se refiere a las oposiciones binarias dentro de la antropología de Lévi-Strauss, las cuales conforman la "economía simbólica" que da sustento al mito, a una cultura o a un texto. Estas oposiciones podrán ser vida-muerte, clase baja-alta, comunismo-fascismo, ateísmo-confesionalidad, etc. (Stam, 1992, p. 223). A diferencia de los opuestos dialécticos, que difieren por la sola presencia o ausencia de un rasgo (oposición paradigmática), la diferencia entre dos términos de una antítesis no proviene de un movimiento complementario (vacío frente a lleno, por ejemplo), sino que constituyen "dos plenitudes enfrentadas ritualmente como dos

guerreros armados”, en donde toda alianza o intento de conciliación constituye una transgresión (Barthes 1997, p. 21).

[15] Cinematográfico: encuadres, ángulos de cámara, efectos, fotografía, etc.

**Para citar este artículo:**

Yela Fernández, Otto (2014). **Cine del conflicto armado interno guatemalteco. Análisis de la Película “La Hija del Puma” (1994)**. Revista Luciérnaga, Año 6, N11. Facultad de Comunicación Audiovisual- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid-PCJIC. Colombia & Escuela de Ciencias de la Comunicación - Universidad Autónoma de San Luis Posotosí- UASLP. México. ISSN 2027- 1557. Págs. 28-39.