



## Comunicaciones

### ¿Qué pasa, mamá? La representación de la infancia de la post-guerra civil española en *Los girasoles ciegos* (relato y película)

Soledad Pérez  
Universidad Nacional de La Plata

#### Resumen

La inclusión de una figura infantil en textos literarios y en obras cinematográficas que tratan con momentos traumáticos de una sociedad se ha vuelto recurrente y significativa. En el presente trabajo intentaremos dilucidar la causa de esto en un caso en particular, para lo cual analizaremos comparativamente “Los girasoles ciegos”, cuento de Alberto Méndez que da nombre al volumen en el que fue publicado, y su adaptación al cine a cargo de Rafael Azcona (guión) y José Luis Cuerda (dirección), desde el punto de vista de la representación de la niñez. Una niñez que aquí está signada por los acontecimientos, los silencios, las complicidades, los temores, que constituían la experiencia cotidiana de la España de posguerra y dictadura franquista, en el marco de una familia del *bando de los vencidos*.

Para ello, se tendrán en cuenta los diferentes modos de representación en los distintos sistemas (literario y fílmico) con base en la teoría de la *intermedialidad*. En conclusión, se pretenderá responder a las preguntas: ¿qué representación de la niñez realizan Méndez y Azcona-Cuerda? y ¿cómo construyen al niño al contar esta historia?, e intentar dilucidar la función de este personaje a nivel simbólico.

**Palabras clave:** representación de infancia - posguerra - *intermedialidad* - Méndez - Azcona-Cuerda

*Desentrañar (...) las claves de una representación de la infancia sirve para alcanzar un conocimiento más exacto de ésta pero también, y sobre todo, para entender una cultura que proyecta sus sueños y ansiedades en esa reformulación.*  
Gómez López-Quñones, 2009: 74

“Mi estatura no me permitía entonces asomarme a esa ventana” (Méndez, 2004: 155), dice el narrador Lorenzo en el cierre de su relato, y su imposibilidad de ver, tanto literal como metafóricamente –más allá de la ventana, más allá de lo que ocurre– se relaciona con su corta edad en el tiempo en que sucedieron los hechos que cuenta. Como niño, sí podía observar, notar que sucedían cosas a su alrededor, cosas que no llegaba a comprender pero que marcaron su vida, su historia...

La inclusión de una figura infantil en textos literarios y en obras cinematográficas que tratan con momentos traumáticos de una sociedad se ha vuelto recurrente y significativa. En el presente trabajo intentaremos dilucidar el por qué de esto en un caso en particular, para lo cual analizaremos comparativamente “Los girasoles ciegos”, cuento de Alberto Méndez que da nombre al volumen en el que fue publicado, y su adaptación al cine a cargo de Rafael Azcona (guión) y José Luis Cuerda (dirección), desde el punto de vista de la representación de la niñez. Una niñez que aquí está signada por los acontecimientos, los silencios, las complicidades, los temores, etc., que constituían la experiencia cotidiana de la España de posguerra y dictadura franquista, en el marco de una familia del *bando de los vencidos*.

Para ello, se tendrán en cuenta los diferentes modos de representación en los distintos sistemas (literario y fílmico) con base en la teoría de la intermedialidad, además de prestar atención a las maneras de plasmar la imagen del niño tanto en el relato en sí como en la película. En conclusión, se pretenderá responder a las preguntas: ¿qué representación de la niñez realizan Méndez y Azcona-Cuerda? y ¿cómo construyen al niño al contar esta historia?, e intentar dilucidar la función de este personaje a nivel simbólico.

## La representación de la infancia

El hecho de incluir un personaje niño en un texto (literario, fílmico, etc.) implica no sólo construirlo como personaje, con sus características específicas, sus motivaciones y sus vivencias, sino también expresar una concepción que se tiene con respecto al colectivo *niño* en un momento y en un lugar en particular –aunque esto no siempre ocurre a nivel consciente–. Además, por lo general, quien lo construye es un adulto, que se forma una idea de qué es ser niño basada en sus propios recuerdos de la infancia, en la observación, en proyecciones acerca de lo que considera que *debería* ser un niño, etc. y, en gran medida, en el rol que les corresponde a los adultos para con ellos. Como dicen Sardi y Blake, “una representación es una sustitución de una entidad real en una figura, imagen o idea. Es una manera de retener con la imaginación algo real (...). Pensar en las representaciones del niño implica, entonces, transitar la evolución que ha sufrido el concepto de niño en el contexto sociopolítico y cultural de cada época” (2011: 21).

En las dos versiones de “Los girasoles ciegos”, Lorenzo no es un pequeño más de entre todos los que heredaron heridas de la Guerra Civil española y vivieron la posguerra aunados en un plan de adoctrinamiento proveniente del Estado y concretado sobre todo desde la Iglesia y la Escuela. Este niño es definido como diferente desde el momento en que se explicita que tiene un padre que vive en un hueco en la pared, escondido tras un ropero. La suya no es una infancia idealizada ni descontextualizada por la que todos los seres humanos transitamos. En lugar de ese *todos* homogenizador, en él se hace clara la singularidad de su experiencia, la cual formará a un adulto que narra a partir del trauma.

El cuento de Alberto Méndez (1941-2004) y el guión de Rafael Azcona (1926-2008) distan muy poco temporalmente y sus autores pertenecieron prácticamente a una misma generación –justamente, la generación cuya infancia representa el personaje que nos convoca–. El primero nacido en la posguerra, el segundo habiendo experimentado tanto el conflicto bélico como el después, al mirar atrás y contar esta historia “funden recuerdos de la propia infancia (de familias divididas, de un país en ruinas), con los de la represión, los silencios, las deformaciones históricas y los miedos percibidos en el ambiente familiar” (Aguilar Fernández, 2010: 173).

Podemos ver, entonces, que las concepciones de ambos autores no divergen demasiado, ya que poseen una serie de ideas compartidas por el mero hecho de ser contemporáneos y coterráneos. Es claro que otro hubiera sido el caso si, por ejemplo, el relato hubiese sido escrito en, por ejemplo, 1942, y el guión en 2006-7 (tal como lo fue), por lo que la distancia temporal y socio-histórica, y las distintas experiencias de vida de quienes los escribieron hubieran influido en la dimensión ideológica de los textos, ya que las visiones de la infancia que se tenía en ambos períodos no son coincidentes.

Donde se pueden notar más profundamente ciertas diferencias de peso entre estas dos épocas es, por ejemplo, en las políticas educativas que, inevitablemente, se basan en una concepción de lo que es –y, reitero, *debería ser*– un niño. En la actualidad, se tiende, por caso, a adaptar los contenidos curriculares a las necesidades y capacidades de los infantes en lugar de imponérselos. Sin embargo, es innegable que, hoy como ayer, “los niños son objeto de políticas” (Carli, 1994: 7), a veces más solapadas y permisivas, a veces más contundentes y explícitas. En mayor o menor grado, los menores son considerados responsabilidad del Estado, el cual actúa por medio de, principalmente, la institución

Escuela, la familia (como re-transmisora de hegemonía<sup>1</sup>) y, en el caso de la España franquista, también –y notoriamente– la Iglesia. Esta responsabilidad puede ser interpretada como “protección, control o represión” (Carli, 1994: 4) y puede inclinarse a la búsqueda de un *niño modelo* que represente un ideal que ilustra los objetivos de un plan político, como en el período histórico en el que se sitúa este relato. En aras de ese fin, el Estado puede tender a destacar, segregarse e incluso castigar a los individuos que no encajen en ese modelo. Más adelante veremos –como uno de los ejes narrativos más importantes que tienen como protagonista al pequeño Lorenzo– cómo se muestra la influencia –y el poder– de esas instituciones en la formación de los *futuros ciudadanos españoles*.

### La construcción de la memoria

La literatura y el cine han resultado medios privilegiados desde los cuales explorar el pasado, reflexionar sobre éste, rescatar aspectos negados, tergiversados, e incluso borrados por la *historia oficial*. En la España democrática de los últimos años se ha producido una proliferación de libros y películas que revisitan la Guerra Civil y los tiempos oscuros del franquismo. Como señalan Macciuci y Pochat, la función de estas obras

en la construcción del patrimonio simbólico de una sociedad se muestra especialmente eficaz cuando se intenta dar cuenta de procesos y vivencias que quedan fuera de los enfoques y de la metodología de la historia y de otras ciencias afines que tienen asignado el estudio científico del pasado y de la sociedad (2010: 11).

La mirada de la infancia, asimismo, ha resultado uno de los lugares más elegidos desde donde reescribir y releer “de manera política y estéticamente satisfactoria” (Gómez López-Quiñones, 2009: 73) un tiempo que sigue siendo objeto de polémicas. Se observa una búsqueda generalizada de una voz que ha sido acallada casi siete décadas: la de los que fueron opositores activos a Franco y sus ideas, o simplemente no simpatizantes de él y su régimen, los perdedores, los perseguidos. Una voz relegada a los bordes, silenciada por la dictadura y sus instituciones e ignorada incluso en tiempos de democracia.

Lo llamativo, además, es el éxito de ventas y de taquilla del que han gozado estas obras, tanto dentro como fuera del país. Son ejemplos destacados de este fenómeno el film *El laberinto del fauno* y el contario “Los girasoles ciegos” con su adaptación cinematográfica, por nombrar sólo dos.

Parece buscarse la recuperación *discursiva* de un ayer, que no deja de ser una construcción, a través de la representación de la niñez. Esa niñez –período que tradicionalmente se ve asociado con la inocencia, con lo ideal, con lo que se añora– irrecuperable sirve de excusa y *locus* desde donde re-explorar ese tiempo perdido para gran parte de España.

### El niño en la literatura, el niño en el cine

Para adentrarnos en el abordaje comparativo de los dos textos, es menester establecer brevemente una conceptualización acerca de la teoría de la *intermedialidad*. Cabezón Doty define esta disciplina como “el estudio de las relaciones recíprocas, los espacios intermedios, pasajes y diferencias” (en Macciuci, 2010a: 11) que se observan en el diálogo entre dos obras que se dan en diferentes campos. En el caso que nos interesa aquí, analizaremos las transformaciones en el modo de representar, literaria y cinematográficamente, al personaje Lorenzo, del cuarto relato –o “Cuarta derrota”– del volumen *Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez y de su versión filmica, ya que,

<sup>1</sup> Tal como la definió Gramsci.

claramente, cada uno de estos medios cuenta con estrategias y herramientas de representación que les son propias. Cabe aclarar que no es el objetivo de este trabajo la focalización en el proceso general de adaptación de literatura a cine en sí, por lo que no haremos un análisis profundo del mismo.

Es necesario recordar que la película surge como transposición del cuento a la pantalla, lo que conlleva una serie de mediaciones entre el texto original y el espectador que complejizan esta re-creación. Para llegar al producto final, intervienen, principalmente (entre otros participantes), el guionista, el director y los actores, cada uno de los cuales re-interpreta y reforma inevitablemente el relato (la *fabula*, de acuerdo a los formalistas rusos).

Donde el lector se enfrentaba con un discurso polifónico de tres narradores (dos en primera persona –uno de ellos en el género epistolar– y un narrador omnisciente en tercera persona) desde el cual formaba una concepción de los personajes y la historia, al ver el film, recibe una nueva versión, la cual es “el modo en que el director, los guionistas y los actores leyeron o interpretaron ese material para construir a partir de él una película” (Wolf, 2001: 78).

En el texto de Méndez es tarea de quien lee construir –a partir de lo expresado por los narradores– los sucesos, el ambiente y los personajes. Con respecto al niño en particular, vemos que ninguna de estas voces nos interpela desde la infancia, sino desde fuera de ella. El narrador Lorenzo nos cuenta sobre su niñez a partir del recuerdo, el cual, según lo admite él mismo, no es preciso, presenta baches y deformaciones; reconstruye desde el trauma los hechos vividos, las sensaciones experimentadas, las incomprendimientos, las dudas y las interpretaciones que el niño que fue hacía de lo observado. Por otra parte, de la carta-confesión de Salvador, el diácono que sirve de disparador de la tragedia del cuento, se pueden inferir ciertas concepciones que el *establishment* español de la época representada poseía sobre la niñez y sobre su propio rol para con ésta. Y, finalmente, el narrador anónimo completa algunos vacíos generados por la inevitable parcialidad de los relatos de los otros dos: en el primero, fruto de la represión psicológica ante acontecimientos traumáticos; en el segundo, fruto de su incapacidad de –y su desinterés por– admitir culpas.

La voz de Lorenzo, con dificultades para recordar y un rechazo expreso por hacerlo, al que llama “náusea”, se autodefine como un “niño lleno de complicidades con su madre anciana, cansada y dulce, a la que no logro recordar cómo me dijeron que fue: joven, vigorosa y dulce” (Méndez, 2004: 107), que comparte con sus progenitores una relación de amor llena de silencios, disimulos y fingimientos. También nos cuenta de su incomodidad en el colegio en contraste con su sensación de pertenencia en el barrio. Nos habla de los juegos con amigos, de los miedos típicos de la edad (como los leprosos con los que lo asusta, a él y a otros niños, otro compañero de tardes) mezclados con los miedos reales pero que excedían su nivel de comprensión: “estábamos tan hechos al miedo” (Méndez, 2004: 134), dice. También menciona que entre los propios niños había cosas de las que todos tenían memoria, pero de las que sabían tácitamente que no se podía hablar (relacionadas con la guerra). Nos relata, también, su propia heroicidad no reconocida ni percibida, cuando a hurtadillas esconde los papeles del padre de los soldados que interrogan a la madre en mitad de la noche.

Por otra parte, la voz del hermano Salvador lo retrata como un “alumno extraño” (Méndez, 2004: 108), un “niño triste pero con una serenidad extraña para su edad” (2004: 112), que se destaca entre los otros niños de la escuela tanto por su inteligencia y sus conocimientos más avanzados que los de los demás alumnos como por su “obediencia sin sumisión” (2004: 113). Para éste representa un desafío, un desvío que debe ser reencauzado por la senda marcada por el Estado.

Y, finalmente, el narrador anónimo destaca la resistencia resignada (valga el oxímoron) del muchacho, al que llama “un niño cubierto de zozobras” (Méndez, 2004: 133), con un “aspecto de personita en fuga” (2004: 110). Nos cuenta sobre un niño que miente, que se resigna a su realidad por no herir a sus padres, que lee *Alicia en el país de las maravillas* a su padre para intentar alegrarlo. También nos dice del esfuerzo de sus progenitores por protegerlo a costa de simular cierta felicidad.

En tanto que, en la película, vemos a un pequeño de siete años curioso (en el comienzo), que llena de preguntas a su hermana y sus padres en el momento de la huida de ésta; un niño cómplice, que tiene adquirida la costumbre de cerrar las ventanas para que su padre pueda moverse dentro de la casa, hacer señas y silencios, y mentir sobre la muerte de éste (y sobre la existencia de su hermana) para protegerlo. En palabras de Salvador (encarnado por Raúl Arévalo), es “retraído, tímido”, lleno de “silencios, dudas, rebeldía” y, respecto del “sentimiento patriótico: cero”. Es un niño que no aprende a nadar porque su padre, que según él es quien debería enseñarle, no puede salir de casa; que se angustia por tener un ave enjaulada; que escucha desde fuera del cine, junto con amigos, los diálogos de las películas “gravemente peligrosas”, aportando interpretaciones propias a eso que también está velado para ellos: el cuerpo; y que quita la cabeza, como repelido, cuando el diácono se la acaricia.

Con respecto al guión, vemos que el personaje Lorenzo (interpretado por Roger Princep) tiene pocas líneas de diálogo, aunque mantiene sin modificaciones ciertas frases del texto de Méndez. Con sus apariciones relegadas a la observación y al silencio, se nos presenta como un muchacho introvertido, tímido, aferrado a la figura de su madre.

Si prestamos atención a la puesta en escena, se puede destacar el vestuario de Lorenzo: sus pantaloncitos cortos, zoquetes, saco y chaleco de lana que parecen hechos a mano, lo que sugiere que los ha confeccionado el personaje de la madre. Los espacios en los que se mueve son cuidadas reconstrucciones de escenarios de época, así como los objetos que utiliza el pequeño –como los útiles escolares o los platos y cubiertos con los que pone la mesa– nos remontan a la década del ‘40.

Respecto de la puesta en cuadro, notamos que para toda la película –y no sólo para las apariciones del niño– se utiliza una luz tenue, de bajo valor tonal, colores fríos (verdes, marrones, grises, azules, negros) y poco contraste, como correlato de la oscuridad emocional de los personajes y los duros y austeros tiempos que viven. Los planos en los que se incluye a Lorenzo son en su mayoría abiertos, y se ve al muchacho que mira desde abajo y con ojos grandes a los adultos que entrecruzan las miradas, llenas de significado, por encima de él.

## La Escuela y la Iglesia como organismos de control

Como indicábamos anteriormente, el rol de la Escuela, “el principal instrumento mediante el que una sociedad forma y deforma a sus niños” (Gómez López-Quiñones, 2009: 75), se muestra como un aspecto fundamental tanto en el relato como en el film. Ésta, en ambos textos, no sólo funciona como herramienta para la transmisión del discurso dominante, sino también como detectora y disciplinadora para con los alumnos que no se adecuen al resultado buscado. Desde la escuela se controla y se vigila, como peligrosa, la posibilidad de que surjan *otredades*. Además, las enseñanzas dictadas repiten no sólo la doctrina franquista, sino también –y modificada para su concordancia con ésta– la doctrina católica, que es mostrada en los dos textos como cómplice de los crímenes de la guerra y la dictadura. Como dice Juan Ennis,

la educación es el campo de cultivo de la verdad del régimen, allí donde debe imponerse el olvido de la violencia inenarrable que lo funda como base de su legitimidad, donde tiene lugar la disputa por la memoria, una memoria dividida que se debate entre la censura, la autocensura y la dispersión del exilio interior y exterior (2010: 162).

En lugar de maestros laicos, son sacerdotes los encargados de impartir lecciones. En el libro, el hermano Salvador asume la tarea de dar clase como medio para superar conflictos personales que le dejó la Guerra. Cuando se refiere a los pequeños, lo hace con desprecio y aspira a que “se sintieran minúsculos, ínfimos, vasallos” (Méndez, 2004: 107). Desde su lugar de poder por sobre los infantes es que tiene la capacidad de interferir tanto

en las vidas y los futuros de éstos como en los de sus familias, tal como sucede en el caso que se narra aquí.

En la película, por otro lado, se utilizan metáforas bélicas para referirse a la institución educativa: Salvador es enviado por su confesor a “una guerra más benigna. A pelear con los parvulitos”, y luego da una lección sobre el pecado original en la cual señala que Dios y su “infantería arcangélica” castigaron la desobediencia de Adán y Eva, lo que le sirve para amenazar a los alumnos acerca de desobediencias propias. La *guerra* continúa, aunque con nueva apariencia...

También en el film, este mismo personaje ofrece una definición del *producto final* aspirado por la educación del período: según les explica a los pequeños, éstos deberán “formarse como personas, o sea, como cristianos y como españoles”, y en este caso, españoles no significa otra cosa que seguidores de Franco. Además, cabe destacar el especial énfasis que se hace en la película sobre el deseo que tiene el diácono de guiar al niño para que siga una carrera eclesiástica.

Sin embargo, en este contexto, Lorenzo se adapta, logra pasar desapercibido... hasta que la mirada del hermano Salvador recae en él. Antes del comienzo de clases, durante el saludo a la bandera, maestros y niños entonan el himno franquista “Cara al sol”. Entre las voces infantiles que repiten versos que hablan de batallas y héroes totalmente ajenos a ellos, con palabras y frases que les resultan incomprensibles, la de este niño en particular no canta. En el cuento, es el propio diácono el que lo reprende por esto, aunque sin lograr que obedezca y lo haga. En cambio, en la película es un sacerdote mayor quien desea castigarlo, pero no llega a hacerlo porque Salvador, como su nombre debiera indicar, se auto-designa protector del pequeño y ofrece disculpas en su lugar.

Además, por su condición de ex-soldado, maestro y sacerdote –no lo es aún, pero viste sotana–, este hombre puede inmiscuirse en asuntos privados de la familia protagonista, investigar sus antecedentes, entrar en su hogar, ante la indefensión de la mujer *sola* y del niño *huérfano*. Es de peso en los dos textos el descubrimiento que el diácono hace con respecto al no bautismo del muchacho y su hermana y (en el film) el matrimonio civil –mas no por iglesia– de esta mujer. Como dijimos, las leyes del Estado y las de la Iglesia se mezclan, se fusionan, se confunden, y dirigen las vidas de estos seres.

Ante esta persecución obsesiva, Lorenzo expresa su deseo de no querer ir a la escuela (en el relato, incluso simula enfermedades para quedarse en casa), aunque acepta resignado la decisión de los padres de seguir enviándolo para evitar sospechas. De todos modos, comienzan los planes para el escape, que finalmente quedará frustrado.

También cabe destacar las distancias que, en el texto de Méndez, se establecen entre docentes y alumnos con respecto a los juegos en los recreos: Salvador encuentra incomprensibles las reglas de funcionamiento de esas actividades que le son tan ajenas, aunque no hace ningún intento por descifrarlas.

Como se ve, según como se representa en estas obras la ideología de la época, el niño es visto como objeto a moldear, del que se espera que responda de cierto modo y adquiera ciertos conocimientos –y no otros–. No se considera que tenga para ofrecer por sí mismo algo que valga la pena tener en cuenta.

## La reivindicación del padre

Un último aspecto trascendente en la construcción de este personaje infantil, que es abordado en las dos versiones de la historia, es la negación inicial de la figura paterna y la posterior admisión de su existencia y su importancia. En la escena final, cuando el padre se ve obligado a salir de su escondite para defender a su mujer del intento de abuso por parte del ahora ex-diácono, este último, sorprendido e indignado por no poder lograr su cometido, pregunta quién es. El que responde es el niño, con un “es mi padre, hijo de puta” que reafirma el valor que ese hombre degradado por las circunstancias había perdido y el origen familiar e ideológico de este pequeño, que se muestra finalmente consciente de la injusticia (aunque sin llegar a comprenderla por completo).

Según Gómez López-Quiñones, el tema de la paternidad también es recurrente en otras obras literarias y películas de los últimos años que tratan con el enfrentamiento bélico, sus secuelas y los años de la dictadura, y suele asociarse con “los poderes de la memoria” (2009: 81). Así, nombrar al padre es poder mirar atrás, recuperar un pasado que hizo de uno lo que es y retransmitir a otros a viva voz lo que antes permanecía oculto.

Lo que sucede a continuación en la historia que nos convoca varía levemente entre una y otra versión. En el cuento, el narrador Lorenzo recuerda un llanto prolongado de él y sus padres, una despedida que luego le dicen que no pudo haber sucedido y un suicidio que cree haber visto completamente, pero no pudo haberlo hecho, ya que la ventana por la que su padre se arroja era muy alta para que él se asomara. En cambio, en la película se produce un agregado: tras presenciar el suicidio, el niño pregunta a su madre qué pasa, lo que lo regresa a ese estado de incapacidad de procesar lo que vive, un estado de ignorancia que en el relato es presentado como un bloqueo de imágenes y situaciones fuertes y una deformación de la experiencia.

De todos modos, el padre sale del escondite tras el armario, sale a la luz figurativa y metafóricamente, sale de esa muerte ficticia al menos por unos instantes antes de enfrentarse con la muerte real, pero lo suficiente para restablecer ante el mundo el vínculo sobre el que ese hijo se veía obligado a mentir. Concordamos con Gómez López-Quiñones que estos textos nos muestran que “sin esta genealogía, el castigo es el olvido, la muerte definitiva, la falta de un propósito ulterior que justifique y otorgue trascendencia temporal” (2009: 82).

En el presente trabajo hemos explorado la representación de un personaje niño en dos textos que se dan en campos muy diferentes. Claramente, la literatura y el cine utilizan modos muy propios de transmitir el discurso, aunque, en el caso que hemos analizado aquí, hemos visto que la historia que cuentan y sus búsquedas ideológicas no distan demasiado.

Según la lectura que hemos presentado, este niño al que lo superan las circunstancias en su capacidad de comprensión se nos aparece como una construcción cercana a la que se puede hacer del pasado. Esa infancia irrecuperable e intangible para todo adulto –por el mero hecho del paso del tiempo–, esta infancia tan particular que nos es narrada por Méndez y Azcona-Cuerda, se nos presenta como un ayer del que los autores parecen decirnos que ya es hora de visitar y explorar.

A través de la polifonía y el lirismo por un lado, y las imágenes, los gestos, los colores fríos, los diálogos y los silencios por el otro, llega hasta el lector-espectador un relato sobre un pequeño que no entiende. Y ese hecho de no entender, y no aceptar, un pasado cruento, injusto, vuelve niños a todos lo que no aceptan el olvido como mecanismo para lidiar con éste. Y así, este pequeño es el pasado, pero también el presente que se atreve a mirar atrás con ojos grandes... Ese grito reivindicativo de Lorenzo, la admisión de la filiación, es tanto por ese padre como por los otros tantos muertos que fueron negados durante demasiado tiempo, y es responsabilidad de ese niño, como representante de toda una generación, emitirlo.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bermúdez, Nicolás Diego (2008). “Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros”. *Estudios Semióticos* (4).
- Carli, Sandra (1994). “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 4: 3-11.
- Ennis, Juan (2010). “El idioma de la herida: la lengua del vencido y la escena del perdón en *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez”. Raquel Macciuci y M. Teresa Pochat, *Entre la memoria*

*propia y la ajena. Tendencias y debates en la narrativa española actual.* La Plata: Ediciones del lado de acá.

Gómez López-Quiñones, Antonio (2009). "Hadas, maquis y niños sin escuela: la infancia romántica y la guerra civil en *El laberinto del fauno*". *Vanderbilt e-Journal of Luso-Hispanic Studies* (5), <http://ejournals.library.vanderbilt.edu/lusohispanic/viewarticle.php?id=61&OJSSID=7f7da06b2931a7dee2600095bf3b10c0>

Horstkotte, Silke (2009). "Seeing or Speaking: Visual Narratology and Focalization, Literature to Film". Sandra Heinen y Roy Sommer (eds.), *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*, Berlín, Deutsche Nationalbibliothek.  
<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe4/2008-eSSe%5B4%5D-N.%20D.%20BERMUDEZ.pdf>

Macciuci, Raquel (2010). "Introducción: Literatura, cultura, medios, soportes: nuevos campos y deslindes". Raquel Macciuci (ed.), *Crítica y literatura hispánicas entre dos siglos: Mestizajes genéricos y diálogos intermediales*. Madrid: Maia.

---- (2010). "La memoria traumática en la novela del siglo XXI. Esbozo de un itinerario". Raquel Macciuci y M. Teresa Pochat (directoras), *Entre la memoria propia y la ajena. Tendencias y debates en la narrativa española actual*. La Plata: Ediciones del lado de acá.

Méndez, Alberto (2004). *Los girasoles ciegos*. Barcelona: Anagrama.

Ríos Carratalá, Juan Antonio (2008). "El último guión de Rafael Azcona". Raquel Macciuci (dir.), *Memoria del I Congreso de literatura y cultura españolas contemporáneas*. La Plata, FAHCE-UNLP,  
<http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/programa/ponencias/RiosCarratalaJuanAntonio.pdf>

Sánchez, Mariela (2009). "Entre el rumor y la confidencia. La concepción de la memoria de la Guerra Civil española en *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez". Gladys Granata de Egües y Mariana Genoud de Fourcade (eds.) (2009), *Unidad y multiplicidad: tramas del hispanismo actual: VIII Congreso Argentino de Hispanistas*. Mendoza: Zeta.

Sardi, Valeria y Blake, Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*, Buenos Aires: La Bohemia.

Wolf, Sergio (2001). *Cine/Literatura. Ritos de pasaje*, Buenos Aires: Paidós

Zavala, Lauro (2007). "Del cine a la literatura y de la literatura al cine". *Casa del tiempo* (95-96). [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/95\\_96\\_dic\\_ene\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num95\\_96\\_10\\_13.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/95_96_dic_ene_2007/casa_del_tiempo_num95_96_10_13.pdf)

Zavala, Lauro (2010). "Cine y literatura. Puentes, analogías y extrapolaciones". *Razón y Palabra* (71), <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/TEXTOS/ZAVALA%20REVISADO.pdf>

Zoila, Santiago Antonio (2007). "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia". *Takwá* 11-12: 31-50.

### Datos de la autora

Soledad Pérez es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente está finalizando la carrera de Licenciatura en Inglés con Orientación Literaria y la Maestría en Literaturas Comparadas en la misma institución. Su interés en investigación es la literatura comparada, en particular la literatura para niños.

Es co-autora de *Diálogos, préstamos e hibridaciones. Estudios de literatura comparada* (2011), Buenos Aires: Biblos.