

## **Cine y compromiso político-educativo en los primeros años de la Transición: el caso paradigmático de *¡Arriba Hazaña!* (1978)**

### ***Cinema and Political-Educational Commitment During the First Years in Spanish Transition to Democracy: the Paradigmatic Case of *¡Arriba Hazaña!* (1978)***

**Virginia Guichot-Reina**  
e-mail: [guichot@us.es](mailto:guichot@us.es)  
*Universidad de Sevilla*

**Resumen:** El objetivo principal de este artículo es mostrar el compromiso político y educativo hacia la instauración de un régimen democrático en España tras la muerte del dictador Francisco Franco en 1975 por una parte importante de la cinematografía española, muy acentuado en los primeros años de la Transición, utilizando como caso paradigmático el filme *¡Arriba Hazaña!* (Gutiérrez Santos,1978). Este compromiso era de enorme valía dada la situación política del momento y fue compartido por otros medios de comunicación como Televisión Española (Martín Jiménez, 2013). Se ha utilizado la metodología histórica-educativa aplicada a fuentes como monografías especializadas, artículos científicos y divulgativos y entrevistas a críticos de cine y al director de la película. Respecto al análisis de filme, hemos seguido los ocho parámetros propuestos por Pérez Millán (2014) –visionado, reconocimiento de signos, determinación de la estructura, lectura argumental, contextualización, información complementaria, lectura de sentido y contrastación– y las indicaciones sobre análisis del discurso de Fairclough (1995) y Van Dijk (1995). Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que películas como *¡Arriba Hazaña!* sirvieron como espacio de reflexión política, social y educativa dirigido a apoyar una democracia todavía incipiente, así como herramienta de educación no formal destinada a la formación de la ciudadanía en nuevos procedimientos, actitudes y valores propios de los sistemas democráticos.

**Palabras clave:** Cine; Socialización; Educación no formal; Democracia; España.

**Abstract:** The main aim of this research is to reveal the political and educational commitment illustrated by a relevant part of Spanish cinematography for the establishment of the democratic regime in Spain after Francisco Franco's death in 1975. This commitment was very noticeable during the first years of historical period so-called Transición. The film *¡Arriba Hazaña!* (Gutiérrez Santos, 1978) has been used as paradigmatic case. Several mass-media and the public channel, Televisión Española, also showed their commitment to this cause (Martín Jiménez, 2013). The historical-educational methodology applied to sources such as specialized monographs, scientific and disclosure papers, interviews with film critics and the director, Gutiérrez Santos, has been used. This research followed eight steps proposed by Pérez Millán (2014) to analyse the film: viewing, reconnaissance of signs, determination of structure, reading of story line, contextualization, supplementary information, reading of meaning and corroboration; and also employed Fairclough (1995) and Van Dijk (1995) recommendations about critical discourse analysis have been employed. The results obtained could demonstrate that films such as *¡Arriba Hazaña!* were used as space of political, social and educational reflection aimed at supporting a still incipient democracy, and as tool of non-formal learning destined to train citizenship in new procedures, attitudes, and values characteristic of democratic regimes.

**Keywords:** Cinema, Socialization; Non-Formal Learning; Democracy; Spain.

Recibido / Received: 03/06/2020

Aceptado / Accepted: 08/08/2021

## 1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es mostrar el compromiso político y educativo hacia la instauración de un régimen democrático en España tras la muerte del dictador Francisco Franco en 1975 por una parte importante de la cinematografía española, muy acentuado en los primeros años de la Transición, utilizando como caso paradigmático el filme *¡Arriba Hazaña!* (Gutiérrez Santos, 1978). Cuatro décadas de franquismo, con un férreo control de los medios de comunicación y de socialización (Puelles, 1986, p. 362), habían dejado como poso una población formada en hábitos, actitudes y valores muy alejados de los esperados en una ciudadanía comprometida con la construcción de un sistema democrático. Así pues, diversos mass-media se enfrascaron en la labor de formar al pueblo español en nuevas maneras de actuar y de pensar que suponían una revisión crítica del autoritarismo vigente en España en el período dictatorial y una apuesta por la democracia (Martín Jiménez, 2013).

La película *¡Arriba Hazaña!* (1978) ejemplifica de manera muy significativa este posicionamiento pro-democracia desde el ámbito de la cinematografía. Su dirección corrió a cargo de José María Gutiérrez Santos, quien también fue su coguionista junto a un personaje decisivo en ese compromiso democrático, José Sámamo. Las reflexiones que el filme pretende suscitar en el público espectador a nivel educativo pero muy especialmente a nivel político hemos de situarlas en una primera etapa de la Transición que podemos encuadrar entre mediados de 1976 –llegada de Suárez a la presidencia e instauración de un programa reformista dirigido a la construcción de un estado democrático– y la promulgación de la Constitución de 1978. La cinta funciona especialmente bien en varios planos: por un lado, como agente de socialización política, dado que hace hincapié en la importancia de participar como sujetos activos en la derrota del autoritarismo y enseña los procedimientos y actitudes exitosos para su logro; por otro, como crítica a una educación tradicional, fuertemente unida a una jerarquía católica que durante mucho tiempo había

colaborado en la perpetuación del régimen, y apunta a la necesidad de cambios, ya iniciados por la Ley General de Educación de 1970.

Para el logro de nuestro propósito, comenzamos mostrando el contexto sociopolítico y educativo de la Transición, deteniéndonos principalmente en los primeros años, y la implicación de muchos cineastas en asentar definitivamente la democracia a través de sus obras. Seguidamente, descendemos al análisis del filme ¡Arriba Hazaña! (1978), siguiendo los ocho parámetros propuestos por el crítico y escritor cinematográfico Pérez Millán (2014) –visionado, reconocimiento de signos, determinación de la estructura, lectura argumental, contextualización, información complementaria, lectura de sentido y contrastación– y las indicaciones sobre análisis del discurso de Fairclough (1995) y Van Dijk (1995). El concepto de disciplina, el papel del profesorado y del alumnado, el espacio escolar y su simbología, serán interpretados bajo una mirada crítica tanto con la educación tradicional como, más en general, con las dinámicas vinculadas al régimen franquista. Terminamos con unas reflexiones en las que enfatizamos el fuerte potencial del cine como conformador de modelos de comportamiento y como espacio de reflexión política, social y educativa, así como su interés como fuente historiográfica.

## **2. La Transición española hacia la democracia, un pacto entre lo viejo y lo nuevo**

La muerte del dictador Francisco Franco, Jefe de Estado en España durante casi cuarenta años, el 20 de noviembre de 1975, abrió las puertas de manera definitiva a un posible cambio de régimen para el pueblo español, y decimos «posible» porque en los primeros momentos dicha transformación no estuvo nada segura (Prego, 1995; Juliá, Pradera y Prieto, 1996; Morodo, 1999). Era arriesgado creer que el anuncio por parte de Juan Carlos I, en el discurso pronunciado con motivo de su proclamación como Rey de España el 22 de noviembre de ese mismo año, de que se abría una nueva etapa en la historia de la nación iba a suponer un cambio auténtico en pro de la democracia, tanto por haber sido designado él mismo por Franco como su sucesor, como por el mantenimiento en la presidencia del Gobierno de Arias Navarro, último presidente bajo la dictadura. En efecto, seis años antes, el 22 de julio de 1969, amparándose en la Ley de Sucesión (1947), quinta ley fundamental de las ocho que organizaban los poderes del Estado durante la dictadura franquista, el general Franco había designado a Juan Carlos de Borbón como su heredero político en la Jefatura del Estado con el título de «Príncipe de España», saltándose así el orden sucesorio natural que correspondía a su padre, don Juan de Borbón. No era de extrañar la idea extendida en una parte considerable de la población española de que se estaba viviendo un «franquismo sin Franco».

El primer gobierno de la monarquía comenzó un proceso encaminado a lo que definió el propio Arias Navarro como «democracia a la española»: una democracia con fuertes restricciones y dirigida en esencia por la clase política del franquismo, que sería la encargada de crear unas reglas del juego encaminadas a que se salvaguardasen sus intereses. Obviamente, la oposición democrática no podía aceptar esta propuesta, que hubiera dado paso a un *neofranquismo*. Se movilizó y creó, a principios de 1976, la Coordinadora Democrática –la «Platajunta»– que

agrupaba a la comunista Junta Democrática, fundada en 1974, y a la socialista Plataforma de Convergencia Democrática, nacida en 1975, sacando a la luz su primer manifiesto. Numerosas huelgas, acciones violentas por parte de grupos terroristas, malestar social... provocaron unos primeros meses tras el fallecimiento del dictador muy complejos y cargados de tensiones, hasta tal punto que Arias Navarro acabó dejando la presidencia. Su sustituto fue uno de los principales artífices de la Transición española: Adolfo Suárez.

Suárez era un joven político que provenía del Movimiento Nacional, agrupación social y política que dio soporte al franquismo (Malerbe y Tuñón de Lara, 1981), y había sido escogido por Juan Carlos I para que dirigiera la Transición bajo la tutela de la Corona. Pocas horas después de su nombramiento, en julio de 1976, Suárez anunció a la ciudadanía un programa reformista destinado a construir un estado democrático. Algunos de sus puntos esenciales se irían cumpliendo en los inmediatos años posteriores: referéndum sobre reforma política (15-XII-1976), primeras elecciones generales (15-VI-1977), ley de amnistía (14-X-1977), firma de los Pactos de la Moncloa (25-X-1977) y referéndum de la Constitución (6-XII-1978).

El paso del franquismo a la democracia en España ha sido calificado por algunos historiadores como una «transición vía transacción» (Share y Mainwaring, 1986), término que referencia los casos en los que un régimen autoritario inicia la transición marcando ciertos límites al cambio político y perdurando como una fuerza electoral relativamente significativa a lo largo de la misma. La noción de «transacción» conlleva una negociación entre las elites del sistema autoritario y la oposición democrática pero no en igualdad. El régimen autoritario toma la iniciativa de empezar la liberalización y en casi todo el proceso mantiene una posición que le posibilita influir sobre el rumbo del cambio político –por ejemplo, excluyendo determinados actores, procurando la impunidad de los líderes del régimen o evitando cambios radicales–; aunque la oposición es capaz de conseguir victorias relevantes que pueden llevar a redefinir la lucha política. En esta línea, señala Puelles (2002, p. 51) que lo que convierte en «único» el caso español, lo que le da excepcionalidad, es el hecho de que el paso a la democracia se efectuó con las propias normas emanadas de la legalidad del sistema que se aspiraba a transformar, idea sintetizada en una expresión que se hizo famosa: «desde la ley a la ley, pasando por la ley». De manera similar, Maravall y Santamaría (1986, p. 73) destacan que la transición desde el autoritarismo a la democracia no se produjo en España ni «por medio de una ruptura radical con el régimen anterior, ni a través de un proceso de autotransformación por el régimen mismo». Un instrumento político nuevo tendría un papel destacado en la realización de este proyecto: el pacto o consenso.

En efecto, a pesar de que el éxito de la Ley para la Reforma Política de 1976 debilitó a la oposición democrática (que había hecho campaña a favor de la abstención en el referéndum y se encontró con una participación del 78%), pronto se constató que ni el gobierno podía traer él solo la democracia «desde arriba», ni la oposición producir por sí misma la ruptura radical «desde abajo» y que la solución era la reforma pactada (Puelles, 2002, pp. 51-52). Al respecto, Sánchez Cuenca (2012) mantiene la tesis, avalada con datos contrastados, de que la democracia española no nació por un consenso entre los reformistas del régimen y los moderados de la

oposición. Dicho consenso sería decisivo únicamente tras las primeras elecciones democráticas de 1977, es decir, cuando la fase de democratización había quedado superada. Este historiador sostiene que el proceso de reforma de la dictadura y su transformación en democracia se realizó desde el régimen, bajo la presión constante del movimiento opositor, pero sin que pueda hablarse de un consenso entre los dos bloques, el franquista y el de la oposición. Prefiere explicar el período desde la muerte de Franco hasta la victoria del PSOE en 1982 a partir de la interacción entre «reformas desde arriba» y «presiones desde abajo», sin necesidad de introducir la idea de política de consenso –acuerdos o pactos amplios en los que los actores con intereses heterogéneos llegan a compromisos satisfactorios para todas las partes–.

Las primeras elecciones generales tuvieron lugar a mediados de 1977 y resultó vencedor el partido liderado por Adolfo Suárez, la Unión de Centro Democrático (UCD). El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) consiguió hacerse con un número amplio de votos que le alzó a principal partido de la oposición parlamentaria. Desde el momento en que se formó el Gobierno, comenzó la denominada «fase constituyente» de la Transición.

Uno de los primeros hitos fueron los conocidos como Pactos de la Moncloa, firmados en octubre de 1977 por el Gobierno y los principales partidos de la oposición, que incluyeron un programa de saneamiento y reforma de la economía española y otro de actuación jurídica y política. En el terreno económico, se pretendía aumentar la producción industrial, reducir la deuda externa, suavizar la inflación y combatir el desempleo. La oposición aceptó las medidas de saneamiento económico propuestas por el gobierno –especialmente la austeridad salarial– a cambio de la vivienda, reforma tributaria progresiva, extensión del régimen de la seguridad social y un plan extraordinario de construcción de puestos escolares públicos que durante el bienio 1977-1979 supuso una inversión de 40.000 millones de pesetas de la época (Puelles, 2002, p. 57; Valero, 2010, p. 286). Dichos pactos exteriorizaban la voluntad firme de llegar a acuerdos, que facilitaba el camino para los pactos políticos, y, además, una apuesta económica de importancia trascendental para España, la aceptación de la economía de mercado por parte de la oposición.

Sin duda, el acontecimiento clave de la Transición, que significa la materialización más importante del consenso entre las fuerzas políticas, fue la Constitución española de 1978, aprobada en referéndum el 6 de diciembre y aún vigente. Supuso un compromiso por compartir valores fundamentales, como la libertad, la igualdad o el pluralismo político, y reglas de juego o de procedimiento, esto es, un consenso básico y un consenso procedimental (Sartori, 1988). Entre los principios políticos que contiene cabe destacar: el reconocimiento de España como Estado democrático donde la soberanía reside en el pueblo; la compatibilidad de la unidad del país y la pluralidad nacional; la asignación de la Jefatura de Estado al Rey; la separación de poderes marcada por la existencia de dos cámaras elegidas por sufragio universal (Congreso y Senado) como poder legislativo, el Gobierno como poder ejecutivo y el Tribunal Supremo como cúspide del poder judicial (Alzaga, 1978; Peces-Barba, 1988; Artola, 2008).

Una vez promulgada la Constitución, se disolvieron las Cortes y se convocaron elecciones generales y municipales para marzo y abril respectivamente en 1979. De nuevo, la victoria en las generales fue para la UCD, retomando Suárez la

Presidencia del Gobierno, pero en las municipales el PSOE consiguió los principales ayuntamientos del país. Esta etapa estuvo marcada, entre otros acontecimientos destacables, por el diseño del mapa autonómico nacional y la aprobación de los primeros estatutos de autonomía. Tensiones tanto externas como internas –dentro de su propio partido–, originaron la dimisión de Suárez a comienzos de 1981. Durante la votación sobre la investidura como presidente del gobierno de Leopoldo Calvo-Sotelo, miembro destacado de UCD, el 23 de febrero de 1981, guardias civiles armados bajo el mando del teniente-coronel Antonio Tejero irrumpieron en el Congreso de los Diputados, con la intención de dar un golpe de estado militar. El golpe fracasó pero fue vivido por el pueblo español como el momento más difícil para la naciente democracia en España.

Las elecciones generales del 28 de octubre de 1982 supusieron un claro triunfo del PSOE por mayoría absoluta. Felipe González, el líder del partido, fue elegido presidente y se mantuvo en el cargo hasta 1996. Con la victoria electoral socialista en 1982, termina, para la mayoría de los historiadores, el período de la Transición.

En el terreno educativo, el inicio de esta etapa de transición podría fijarse en la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), el 4 de agosto de 1970, que exteriorizaba la intención de crear un modelo que respondiese a los cambios económicos, democráticos y culturales de la población española. Como señala Mayordomo (2002, p. 21), «por una parte, se busca el tránsito hacia la modernidad y racionalidad pedagógica; y, por otra, se persigue un objetivo fundamentalmente político, situar ese hecho en el camino de resolver la necesidad de una reconversión del sistema que proporcionara nuevos cauces a lo que se debía conservar y mantener».

La LGE apostaba por la creación de una nueva estructura del sistema educativo destinada a mejorar el rendimiento y la calidad, para lo que empujaba un proceso renovador de orientaciones, métodos y técnicas, que podría ser catalogado de ruptura pedagógica con el modelo educativo tradicional y autoritario característico del franquismo. Asimismo, se apuntaba un tránsito esencial hacia el desarrollo de la extensión de las oportunidades educativas mediante la ampliación de la población escolar; algo a lo que se atrevían entonces a llamar un proceso de «democratización» de la enseñanza. Los objetivos de la LGE, señalados en su preámbulo, nos dan idea de su «modernidad»:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todas la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social de país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta

el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (BOE 6-VIII, p. 12.526).

Cuando Suárez asume la presidencia del gobierno en 1976, salen a la luz varias órdenes ministeriales que ahondan en la función democratizadora de dicha ley, y van eliminando los elementos más conservadores que contenía. Por ejemplo, la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976 (BOE 3-XII) expresa su pretensión de contribuir a la construcción de una sociedad que considera al individuo como sujeto de derechos y deberes públicos y que precisa desarrollar las virtudes éticas y comunitarias; asimismo, las bases y las formulaciones de la democracia a nivel mundial, el pluralismo político o religioso, las situaciones conflictivas en la conciencia humana y los modos de superarlas... eran nuevos contenidos que, según se reconocía en las instrucciones aprobadas por la Dirección General de Educación Básica, buscaban incidir en la eliminación de un enfoque de formación política unilateral, y en la preparación de la juventud para el ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía, basado en el respeto a las libertades democráticas. Otra Orden Ministerial de 30 de junio de 1977 (BOE 29-VII) reclama «una adaptación de los programas a las nuevas situaciones y estructuras, la modificación de algunos criterios organizativos de los Centros y la renovación de actitudes y conducta de la comunidad educativa y del propio profesorado que ha de promover los valores fundamentales de la convivencia mediante la reflexión, el diálogo y la participación activa del alumnado» (Mayordomo, 2002, p. 30).

Junto con la fuerza legislativa, hay que situar el importante rol desempeñado por los movimientos de renovación pedagógica (MRPs), que se desarrollaron en los últimos años del franquismo y durante la Transición a la democracia. Constituyeron una reacción frente al autoritarismo de la escuela oficial y defendieron una enseñanza democrática en una escuela pública de calidad, jugando un papel esencial en la lucha por la concienciación democrática y el progreso cívico (Escolano, 1989, p. 25). Ideas centrales en los MRPs como el rechazo a la imposición o el monopolio de las ideas, la lucha contra los estereotipos discriminatorios, la apertura a nuevos valores o actitudes sociales... fueron recogidos por revistas educativas progresistas de estos años como *Cuadernos de Pedagogía* y mostraban el compromiso sociopolítico de la práctica educativa de esos años de muchos maestros y maestras hacia la democracia (Mayordomo, 2002, p. 30).

### 3. Cine y Transición

Los nuevos aires de esperanza en la construcción de una sociedad más libre y fundamentada en los principales valores democráticos que se respiraban durante la Transición española se sintieron de forma poderosa en buena parte de la producción cultural del momento, comprometida con el cambio desde antes de la muerte del dictador. En efecto, en los años anteriores al fallecimiento de Franco, la creación artística realizó una relevante «labor de zapa», pues contribuyó sobremanera a establecer la falta de respetabilidad intelectual del régimen y a difundir la idea de que tanto el sistema político autoritario como sus valores asociados eran una anomalía en el presente histórico y que estaban destinados a desaparecer. Una

serie de cineastas españoles como Bardem, Berlanga o Saura, antes de morir Franco, se comprometieron con el cambio y la crítica al régimen comunicándose con el público espectador a través del uso de un lenguaje simbólico e indirecto en sus películas. Filmes como *La caza* (1965) y *La prima Angélica* (1973) de Carlos Saura o *El espíritu de la colmena* (1972) de Víctor Erice, serían algunos ejemplos y gozaron de gran éxito de crítica y público (Sánchez Vidal, 1993, p. 508).

Esta función práctica, impregnada de un fuerte compromiso sociopolítico por el cambio hacia la democracia, se incrementó mucho más durante los primeros años de la Transición, y podría traducirse en tres tareas esenciales: a) modificar las formas de pensar hegemónicas; b) valorar de modo diferente la historia reciente; y c) ofrecer a la ciudadanía una nueva manera de entender las relaciones personales y sociales (Fornieles, 2007, p. 421). Diversos medios de comunicación de masas, como la cadena pública Televisión Española, periódicos, obras teatrales o películas cinematográficas, se adhirieron a estos objetivos. Por ejemplo, en el caso de la cadena televisiva pública, comenta Virginia Martín Jiménez (2013, pp. 313 y 314) que «salvo puntuales excepciones, en los inicios de la Transición, las fuerzas políticas, los profesionales de los medios y los agentes sociales, reaccionaron demostrando que entendían que la televisión debía trabajar al servicio de un cambio de régimen, a pesar de que esto significara en ocasiones tener que poner límites a la información y a la opinión que se exponía ante las cámaras»; y que «entre los trabajadores de este medio [la televisión], existía un compromiso común, no escrito, de colaborar con responsabilidad en la instauración de un sistema democrático, de no provocar que estallara un conflicto civil como el de los años treinta y de convertir a España en un país europeo con lo que ello implicaba».

El cine, una de las principales manifestaciones artísticas del siglo XX, no se quedó atrás en esa labor de deconstrucción y nueva edificación en la que buena parte de las producciones artísticas se había enfrascado: deconstrucción de todo un imaginario, de toda una forma de entender la realidad, en los que durante cuarenta años de dictadura había sido socializada la población española; edificación de un nueva manera de existir y de ser que implicaba abrazar valores como los de libertad, igualdad, respecto activo y justicia social, pilares de toda democracia. A través de sus películas, muchos cineastas se implicaron en el debate sobre el futuro deseable para la nación, hasta el punto de aparecer hoy «como uno de los símbolos más representativos de sus preocupaciones renovadoras, de sus luchas por asentar definitivamente la democracia, de su obstinada y perseverante voluntad de imponerse luego en el mejor ámbito internacional» (Jaime, 2000, p. 131). Esta implicación fue posible porque, junto a una renovación formal y temática, un sector relevante del cine español aspiraba a unos niveles de calidad comparables a los de otros países de nuestro entorno (Ramírez Gómez, 2011, p. 125). Ahora bien, junto a este cine pro-democracia, existe un cine a la derecha, a cargo de tándem formado por Fernando Vizcaíno Casas como guionista y Rafael Gil como director, con películas como *Y el tercer día resucitó* (1980), *De camisa vieja a chaqueta nueva* (1982) o *Las autonomías* (1983), películas que entonan una elegía del franquismo perdido, «y todavía en un escalón más bajo habría que situar las películas de Mariano Ozores, como *¡Qué vienen los socialistas!* (1982) o *Todos al suelo* (1982)» (Sánchez Vidal, 1993, p. 509).

Una tarea importante que se plantearon algunos directores fue la de construir una memoria colectiva. De acuerdo con Aguilar (1996, p. 25), la memoria colectiva «consta del recuerdo que tiene una comunidad de su propia historia, así como de las lecciones y aprendizajes que, más o menos conscientemente, extrae de la misma». Comprende tanto el contenido –recuerdos de determinados sucesos históricos– como los valores relacionados con su evocación –lecciones y aprendizajes históricos–, modificados, habitualmente, por el presente. Esta memoria colectiva es selectiva al igual que la individual: no contiene todos los acontecimientos pasados de la comunidad. En cada período, hay momentos históricos que, por su especial pertinencia para el momento actual, se vuelven más relevantes y con más capacidad de influir en la realidad coyuntural de esa época. No «cualquier» pasado es significativo en «cualquier» presente y, en ese sentido, la memoria histórica de un país es aquella parte del pasado que, debido a unas circunstancias sociales, políticas y económicas concretas, posee capacidad de influir sobre el presente, tanto en sentido positivo –como ejemplo a imitar–, como negativo –situación que hay que evitar– (Aguilar, 1996, pp. 35-36).

Es fácil de comprender la enorme fuerza potencial que tiene el cine cuando es visto por miles de espectadores como creador de memoria histórica. Las películas se convierten en medios de producción de discursos históricos, y, por tanto, a través del lenguaje cinematográfico, se puede reconfigurar y restituir la memoria colectiva (Amador, 1996, pp. 114 y 115). Mediante la interpretación del director/a cinematográfico/a, en el caso de los filmes que se sitúan en el pasado de los espectadores, se realiza una reconstrucción del mismo desde el presente, que modula, recrea, olvida y confiere sentido, de diversas maneras, a dicha realidad pretérita (Guichot, 2017, p. 77). El lenguaje cinematográfico tiene muchas veces un impacto mayor para la difusión histórica que el lenguaje escrito (Raack, 1983, pp. 416-418). Durante la Transición, como escribe Trenzado (2007, p. 448), «el cine –en cuanto discursos que circulan en la esfera pública– fue uno de esos campos de batalla en pos del sentido cívico o moral con el que aquella generación juzgó su pasado». Esta situación lleva a Paloma Aguilar a afirmar que, frente al llamado «pacto de silencio» o «pacto del olvido» en el terreno político que tuvo lugar en España durante la Transición por los diversos partidos políticos, acuerdo tácito por el que se convino no pedir cuentas por el pasado ni instrumentalizarlo con fines partidistas (Rigby, 2001, pp. 12 y 13), en el ámbito cultural casi podemos hablar de un «pacto de memoria», dada la gran cantidad de películas, libros y exposiciones que se hicieron desde el principio de la Transición y que, además, tuvieron un éxito notable (Aguilar, 2006, p. 281-282). En esta línea, surge una tendencia testimonial que cuenta con uno de sus exponentes más significativos en quizá la primera y más representativa película de postfranquismo: *El desencanto* (1976) de Jaime Chávarri; un muy peculiar documental en el que la familia de uno de los más destacados poetas del régimen, Leopoldo Panero, se desnuda ante las cámaras para mostrar la descomposición de la sociología de «los vencedores de la Cruzada» desde dentro, mostrando un retrato de la miseria moral y humana que erosionaba esa sociedad. Junto a esta tendencia, se multiplican los filmes que pretenden dar voz a lo silenciado por el franquismo, como aquellos que presentan la guerra civil desde el punto de vista de los vencidos: *Por qué perdimos la guerra*

(1978) de Diego Santillán, *Las largas vacaciones de 36* (1976) de Jaime Camino, *El corazón del bosque* (1978) de Gutiérrez Aragón o *Soldados* (1978) de Alfonso Ungría (Sánchez Vidal, 1993, p.512). Una reciente investigación (Guichot, 2017) con base en diez filmes realizados durante la Transición pero que sitúan la acción durante la guerra civil o/y el franquismo obtiene como principal conclusión que la mayoría de estas películas suscitan en el público espectador un absoluto desprecio hacia sistemas autoritarios, represores de los derechos civiles, políticos y sociales que han de caracterizar a las democracias<sup>1</sup>.

Si hubiera que resumir los cambios fundamentales que encontramos en una parte importante de la filmografía española de la Transición, tendríamos que aludir a una mayor libertad en el tratamiento de temas hasta ahora vedados y una mayor aproximación a las pautas creativas del resto del mundo, esto es, una apuesta por «la construcción de un cine políticamente más libre, culturalmente más rico y técnicamente más desarrollado» (Loma, 2013, p. 44). Fenómenos como la revisión de la guerra civil española (1936-1939) y el franquismo (1939-1975), el regreso de los exiliados, el terrorismo, la emancipación de la mujer, la crisis económica, el acceso a las libertades civiles y políticas propias de una democracia...se empiezan a apoderar de la gran pantalla (Ruzafa, 2004, pp. 11-12). Muchas de estas pautas las veremos reflejadas en *¡Arriba Hazaña!* (1978), por lo que la hemos propuesto como caso paradigmático.

#### **4. *¡Arriba Hazaña!*: Director y guionistas, síntesis argumental y análisis del contenido político-educativo**

##### *4.1. Director y guionistas*

El impacto que sufrimos como espectadores al visualizar una película depende en gran parte de la persona que se ha encargado de su dirección, puesto que será quien en último término decida con qué montaje, imágenes, tomas, música o diálogos, se va a estrenar. Por ello, creemos que es importante conocer algunos datos del director de *Arriba Hazaña*, José María Gutiérrez Santos, quien además impregnó fuertemente el filme de una intencionalidad política que pasaba mucho más desapercibida en la novela en la cual se basa, *El infierno y la brisa* (1971) de José María Vaz de Soto.

Gutiérrez Santos (1933-2007) comenzó trabajando como realizador de Televisión Española y en la década de los sesenta del siglo pasado dirigió sus primeros cortometrajes, siendo el más destacado *El triunfo de la muerte* (1969) por el que obtuvo una nominación en el Festival de Cannes y un premio en la Semana Internacional de Cine de Valladolid. Tras ser adjunto en la dirección en varios

---

<sup>1</sup> Las películas examinadas fueron las siguientes: *Las largas vacaciones del 36* (1976, Jaime Camino), *Los días del pasado* (1977, Mario Camus), *El corazón del bosque* (1979, Manuel Gutiérrez Aragón), *La Colmena* (1982, Mario Camus), *Demonios en el jardín* (1982, Manuel Gutiérrez Aragón), *El Sur* (1983, Víctor Érice), *Tasio* (1984, Montxo Armendáriz), *Los Santos Inocentes* (1984, Mario Camus), y *La Vaquilla* 1985, Luis García Berlanga). Incluimos también *La muchacha de las bragas de oro* (1979, Vicente Aranda) por sus continuas referencias al pasado que nos dan oportunidad para el análisis del franquismo.

largometrajes en la década de los setenta, su estreno como director de una película le vino casi por casualidad, debido a su amistad con el escritor Mario Vargas Llosa. En efecto, en 1974 se iba a realizar una adaptación cinematográfica de *Pantaleón y las visitadoras*, una de las obras más conocidas del novelista peruano, y a la Paramount, que producía y distribuía la película, se le ocurrió la idea de que fuera dirigida por el escritor. Vargas Llosa, consciente de su incapacidad para ocupar ese puesto, llamó a su amigo Gutiérrez Santos, a quien había conocido en París en 1958, y ambos acabaron firmando el filme como codirectores (Ocaña, 2017).

Sin embargo, el largometraje de mayor éxito de Gutiérrez Santos es, sin duda, *¡Arriba Hazaña!* (1978), que alcanzó un amplio número de espectadores en su estreno, un millón doscientos mil; una película de la que, además, fue coguionista. Este éxito fue posiblemente impulsado por un contenido muy acorde con la época de transición a la democracia, dada la metáfora política que encierra, y con una fecha de estreno cercana a la aprobación de la Constitución de 1978, hito esencial para la población española pues se decidía el régimen político y social por el que se apostaba. Sus otros dos filmes para la pantalla grande, *Pepe, no me des tormento* (1981) y *Los autonómicos* (1982), pasaron mucho más desapercibidos y se consideran de peor calidad. Merece ser destacada una serie que hizo para televisión en los noventa, *El obispo leproso* (1990), basada en dos novelas de Gabriel Miró.

Si con *Arriba Hazaña*, Gutiérrez Santos se podría incluir probablemente en la lista de directores que, en los primeros momentos de la democracia, se implicaron «en el gran debate nacional sobre el destino que deseaba España» (Jaime, 2000, p. 131), no hay lugar a dudas que el otro coguionista, José Sámano (1943-2019), fue una de las figuras más comprometidas en el mundo cultural durante la Transición por dar un fuerte empuje a una nueva España llena de libertad y crítica con su pasado más reciente. No se debe olvidar que él produjo tres películas esenciales en la época: *Retrato de familia* (1976) de Antonio Giménez-Rico, basada en el libro *Mi idolatrado hijo Sisí* (1953) de Miguel Delibes, uno de los primeros filmes que se realizaron en España de forma crítica sobre la guerra civil puesto que se estrenó justo después de morir Franco<sup>2</sup>; *Función de noche* (1981) de Josefina Molina, una crítica devastadora a la socialización femenina durante el franquismo reflejada a través de una estupenda interpretación de Lola Herrera y que es una especie de «documental de ficción», o como la describe Guarinos (2016, p. 95), «una película que se mueve en el cine de ensayo, a medio camino entre la ficción y el documental, de profunda raíz docudramática»; y, por supuesto, *¡Arriba Hazaña!* (1978). Asimismo, no hay que dejar atrás una película de la que fue productor asociado, *Operación Ogro* (1980), de Gillo Pontecorvo, y que narra el intento de secuestro y posterior atentado de Carrero Blanco, designado como presidente del gobierno por Francisco

---

<sup>2</sup> El guion, presentado a la censura previa, entonces obligatoria, fue prohibido en su integridad en 1975 y desestimada la autorización para rodar la película. Se volvió a presentar tras la muerte de Franco, sin hacer ninguna corrección y fue autorizado el 9 de diciembre de 1975, con múltiples cortes y advertencias relativas a aspectos políticos y eróticos del mismo. Sin embargo, la película fue rodada de acuerdo con el guion que se había escrito sin tener en cuenta las advertencias señaladas. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <http://sabreproducciones.com/default/cine-peliculas/retrato-de-familia>

Franco unos meses antes de su asesinato el 20 de diciembre de 1973, en un tono documental (Battle, 1990).

#### 4.2. *Análisis del contenido*

Valga una sinopsis de la película como comienzo de un exhaustivo análisis a dos niveles, político y educativo, sobre el contenido de la película: en un internado religioso masculino de una España que parece corresponder a los primeros años de la Transición, con una férrea disciplina basada en un autoritarismo que no duda en utilizar castigos físicos y psicológicos hacia el alumnado, un grupo de estudiantes, hartos de la dinámica del «orden y mando», se rebela contra sus superiores exigiendo que se tengan en cuenta sus opiniones para establecer ciertas normas sobre la vida del centro. Ello conllevará una gran variedad de situaciones críticas y tensiones, solamente apaciguadas con la llegada de un nuevo director dispuesto a negociar con los estudiantes sus reivindicaciones y a establecer pactos.

En efecto, el filme empieza mostrando la entrada de unos chicos al amplio patio del colegio, lleno de compañeros hablando y jugando en espera del comienzo de las clases, varones entre unos doce y dieciocho años, en su mayoría. La cámara nos ofrece la vista de un edificio majestuoso, que nos transmite una sensación de robustez, de permanencia y de sobriedad; un edificio como muchos de los que en ese momento eran regidos por órdenes como las de los Hermanos de La Salle o los Hermanos Maristas. Ese edificio, que vamos a poder identificar metafóricamente con la España franquista, conservadora, va a ser el espacio, conformado como lugar por los sujetos que lo habitan (Fernández Alba, 1984), donde se va a desarrollar toda la historia. Se trata de un espacio-lugar en el que dos símbolos ocupan un puesto privilegiado en la fachada principal, anunciando un elemento esencial de su idiosincrasia: la bandera de España y la bandera del colegio. Ambos unidos podían hacer pensar al espectador en ese régimen franquista que parecía no terminar de irse y que se conoció como «nacionalcatolicismo» por la estrecha alianza entre la jerarquía política y la jerarquía católica española. Tal como recuerda Puelles (1986, p. 395), era un régimen donde la unidad de fe, la unidad católica, se consideraba como la base de la nacionalidad española y la exaltación nacionalista como elemento fundamental de la condición de español.

Dentro de este edificio, ocupan también un papel destacado las aulas que, como cabe esperar, están organizadas, amuebladas y decoradas en consonancia con esa visión conservadora que nos transmite el edificio. Una tarima acoge la mesa del profesor y detrás se distingue un crucifijo, la pizarra, y algunos mapas geográficos o políticos, dispersos también por otros muros de la clase. El alumnado se acomoda en pupitres, individuales en las clases de los niveles más altos, triples en las clases de los chicos de menos edad (aunque sólo ocupados por dos estudiantes), siempre de cara al docente. Se trata de pupitres, mesas, recursos didácticos... en consonancia con la clase social de la mayor parte del estudiantado de las aulas, chicos de clase media-alta, cuyas familias tenían el dinero suficiente para el pago de los colegios privados.

No es baladí detenernos en ese contexto espacial en donde se ubicará la acción, en este caso un espacio escolar, porque éste ha de verse como un constructo

cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. El espacio escolar socializa y educa. El edificio, la disposición de las aulas, el tamaño del patio, el uso de sus muros como soportes para otros símbolos añadidos como banderas, escudos, máximas morales o religiosas, etc. transmiten una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones del llamado currículum oculto, al mismo tiempo que imponen sus leyes como organizaciones disciplinarias (Escolano, 1993, p. 100). La arquitectura escolar puede ser considerada «una forma silenciosa de enseñanza» (Mesmin, 1967). Si refiriéndonos a las dos banderas que ondeaban en sus mástiles en el patio del colegio, hablábamos de ese mensaje de «amor a la patria y a Dios», típico del franquismo, la disposición de las aulas comunica un determinado concepto de educación que ha sido denominada como «tradicional» o, como nos gusta decir, recogiendo las palabras de Paulo Freire, «bancaria». Un concepto de educación donde el alumno es considerado una especie de vasija vacía en espera de ser rellena a partir de la información transmitida por el profesor. El docente es el protagonista del aula, la figura central a quien corresponder tomar todas las decisiones en la clase, gracias a ser la única a la que se asocia el saber. Esta jerarquía se hace ver mediante la tarima, que eleva su figura por encima de la de los estudiantes, y se verá reforzada por la posesión de objetos que son usados para el control y castigo del alumnado.

Pero sin duda este mensaje que comunica la organización del espacio y su mobiliario se ve fortalecido por el comportamiento del profesorado. El juego de los niños en el patio, espacio de recreo entre los muros del colegio, con el que comenzaba la película, finaliza en cuanto se escucha el silbato de uno de los profesores sacerdotes protagonistas, el hermano Ramón (interpretado por Fernando Fernán Gómez), el Prefecto. Todo el alumnado forma filas y, al segundo toque de silbato, con una disciplina «militar» comienza a cantar el himno de la institución, oyéndose las riñas del docente ante el escaqueo de algunos alumnos mayores que permanecen en silencio. Un tercer toque significará la entrada a las aulas en fila. Sonidos de silbato, palmadas... van a ser recursos utilizados frecuentemente como códigos que llaman al orden prescindiendo del uso de la palabra.

El hermano Ramón, Prefecto, va a representar en la película el docente anclado en los viejos métodos pedagógicos basados en el miedo al castigo, en una autoridad entendida como autoritarismo. Fattore y Pierella (s.f.), en su artículo, «Sugerencias para una lectura desde la problemática de la autoridad», perciben en el hermano Ramón una forma de conducción del grupo que retoma elementos del «modelo militar» pero que también se organiza a partir de lo que Dussel y Carusso (1999), siguiendo a Foucault, llaman «modelo pastoral»; un liderazgo ejercido sobre un «rebaño» con el objetivo de disciplinarlo y al mismo tiempo conducirlo hacia la salvación, a través de la presencia constante de pecados y castigos. Aquel alumno que cuestione sus órdenes terminará con una o varias bofetadas; o encerrado en un cuartucho oscuro debajo de la escalera; o permaneciendo en la sala de estudio hasta las doce de la noche; o directamente expulsado del colegio –todos ejemplos que se pueden observar en el filme–. Su pasado militar como sargento en la legión española, fundada por uno de los principales golpistas culpables del derrocamiento de la Segunda República como fue José Millán-Astray, permite identificarlo aún más si cabe, bajo la consideración de todo el filme como una alegoría política del

presente en que fue rodada, con las personas más afines al régimen franquista, todavía muy poderosas en el país, que rechazaban cualquier tipo de cambio en el sistema político español y que querían un *neofranquismo*. Su postura es no hacer ninguna concesión ni pactar con los elementos discordantes que, en la película, son los estudiantes disconformes con las normas de convivencia y disciplina del centro, y que nos remiten a una oposición oprimida por la dictadura franquista (comunistas, socialistas, anarquistas, esto es, los «rojos»). La filosofía del hermano Ramón se expresa en unas palabras dirigidas al director ante un acto de rebeldía de los alumnos durante la Misa: «Sabe muy bien cuál es mi actitud: mano dura, firmeza y mano dura». Sin embargo, sus métodos no obtienen los resultados esperados y, a pesar de los castigos, de las intimidaciones, los episodios de insumisión, de contestación a sus medidas represoras, se suceden por doquier. El estudiantado-pueblo está harto de callar y aguantar.

Junto al Prefecto, el hermano Director (Héctor Alterio) apuesta por lo que él llama métodos «psicológicos», con un fuerte componente manipulador, para lograr sus objetivos que, por otra parte, son coincidentes con los del hermano Ramón. Ambos, desde el punto de vista de la alegoría política, forman parte de la jerarquía privilegiada que ha gobernado España durante la dictadura; desde el punto de vista educativo, defienden una educación tradicional y católica. Ahora bien, el Director observa que hace falta «cambiar el estilo» ante las nuevas generaciones y prefiere no utilizar los castigos y maltratos físicos. Su principal técnica para terminar con las conductas de indisciplina, rompedoras de las normas impuestas en la institución, consiste en que los estudiantes delaten a los compañeros que sean los culpables de los actos de rebeldía en el colegio (poner cristales y un pájaro muerto crucificado en la cama de un niño «colaboracionista» con el régimen de los profesores y chivato; encierros en el dormitorio común pidiendo la no obligatoriedad de asistencia a misa; matanza de una paloma mientras se celebraba la misa...). Para ello, debían indicar los nombres de los culpables en una cuartilla bajo la garantía del anonimato, método que, salvando distancias, fue utilizado durante el franquismo para animar a la gente a delatar a sus vecinos afines a ideas izquierdistas. En este sentido, Sanz Hoya (2008, p. 127) hace hincapié en la importancia atribuida durante la dictadura a la delación, frecuentemente con acusaciones falsas y por intereses oscuros, constituyendo la denuncia anónima «el motor de la justicia franquista», lo que permitió que muchos inculpasen a sus vecinos por inquinas personales y disputas sobre tierra o dinero. El hermano Director está dispuesto a pequeñas concesiones siempre que la institución no cambie en absoluto en su esencia. No obstante, sus métodos resultan ridículos y repugnantes y no gustan ni a los más conservadores como el hermano Ramón, que lo considera un débil, ni a los alumnos, que perciben la falta de sinceridad y la limitación de sus ofertas –por eso, en cierto momento, éstos gritan: «¿Quién es nuestro verdugo? El Prefecto y, quién lo es también, aunque lo disimule, el Director»–.

Merece destacarse el interrogatorio cuasi policial que el Director hace en su despacho, al principio de la película, a un alumno, Lamberto, de unos trece años, al que han descubierto en la clase escribiendo una inocente carta de amor a una chica. En primer lugar, quiere obtener datos de su familia referidos a la ideología que profesa (el bando en el que hizo la guerra civil su padre) y sus creencias religiosas

(asistencia a misa y frecuencia de comunión de su progenitor), que suponen una clara injerencia en la vida privada de ésta. Seguidamente, empieza a hacerle preguntas sobre sus relaciones afectivo-sexuales con la chica a la que iba dirigida la carta, en un intento de averiguar los «pecados» cometidos según los preceptos de la Iglesia Católica y que recuerdan al espectador la fuerte represión sexual promovida por la dictadura franquista. Es realmente chocante que, tras estas preguntas, el Director muestra un comportamiento impropio con el alumno, dándole caricias por la cara y el pelo, que casi insinúan una tendencia a la pederastia, conductas que se van a volver a repetir un poco más tarde, en este caso en el dormitorio común de alumnos. Creemos que hay una acusación un tanto solapada de un tema escabroso, la pederastia, que solo después de cuarenta años ha empezado a salir a la luz pública<sup>3</sup> gracias al aumento de denuncias ante los tribunales, y que recientemente ha recibido una dura reprobación papal (Verdú, 2019). Asimismo, estas escenas exteriorizan la hipocresía entre la condena solemne a cualquier tipo de acercamiento carnal hacia una chica (en este caso de alumnos varones) y a la masturbación, mientras se cae en «pecados» (delitos) mucho más graves.

El resto de profesores, todos sacerdotes, recoge un abanico de personalidades que va desde las más afines al hermano Ramón hasta otras bastante más condescendientes y críticas con las posturas tanto del Prefecto como del Director. Al inicio del filme, por ejemplo, conocemos al hermano Antonio, próximo al estilo del Prefecto, mediante un incidente particular que ocurre en un aula. Este profesor comunica en su clase con los alumnos «más pequeños» (de unos doce o trece años) que ha encontrado el libro de Manuel Azaña *El jardín de los frailes*, camuflado con un forro con la imagen de la Inmaculada Concepción con el título *Oraciones. Mes de las flores* en la clase de los estudiantes mayores. Tal libro es una novela casi autobiográfica de Azaña, presidente de la Segunda República cuando estalló la sublevación militar que llevó a la Guerra Civil (1936-1939), donde recuerda sus años de infancia y juventud como estudiante en un colegio de religiosos agustinos en El Escorial, y manifiesta su creencia de la necesidad de limitar los poderes de la Iglesia en la sociedad para avanzar y progresar. Indignado porque esa «bazofia» [sic] inunde el colegio, el hermano Antonio pregunta a los niños si saben quién es Azaña, y él mismo pasará a describirlo haciendo hincapié en los «mayores enemigos de la patria» subrayados constantemente por Franco: «Un político ateo, un ateo masón y un anticlerical, cuya principal obsesión fue perseguir a la Iglesia y a los Hermanos». Y ante la contestación de un niño de que había oído hablar de él a través de su padre, le responde: «Lo que no le habrá dicho su padre es que Azaña, como tantos otros, como Voltaire, como Lutero, a la hora de su muerte, viendo próxima la condenación eterna, pidió confesión, pero ya era tarde... ¡ay, la condenación eterna, la eternidad!».

Hemos querido detenernos en este incidente porque expresa claramente la distorsión del relato histórico que se llevó a cabo durante el franquismo (Moreno

---

<sup>3</sup> En la página web de El País con enlace <https://elpais.com/tag/c/83bc6582c5bc78d42a6dd50510fcc5fc> se puede consultar el número de casos de abusos conocidos (lo que incluye sentencias, investigaciones periodísticas y denuncias públicas) que hayan destapado los posibles delitos de un religioso español. Desde 1986 hasta febrero de 2020, eran 120 casos de abusos a menores.

Martín, 2017), que se intenta representar mediante esta escena. A ella se une el propósito de suprimir cualquier tipo de cuestionamiento de la verdad católica así como el de justificar el golpe de Estado que desencadenó la guerra civil y terminó con el derrocamiento del legítimo gobierno democrático de la II República –no se debe olvidar el carácter de Cruzada que, desde el bando nacional, se le dio a su empresa–. El alejamiento de la verdad científica se puede también observar en otra clase, esta vez con jóvenes de unos 17 o 18 años. Aquí, en cambio, se percibe por parte de los chicos un cuestionamiento crítico de las teorías y las prácticas experimentadas extendidas en la institución. Preguntan con chanza al profesor sobre su opinión sobre la teoría de Darwin y éste responde: «Ese hombre dice que el hombre viene del mono... ¡del mono vendrá él!». Otros ejemplos, como el de un profesor que, ante un corte en un pie de un niño, le da como remedio una aspirina y ante la queja de éste de que usa las aspirinas para cualquier dolencia afirma que «no hay nada como ellas y mejor si se toman masticándolas», promueven que el espectador se retrotraiga a prácticas generalizadas de un antaño muy próximo que se muestra obsoleto, ignorante e irracional.

La confiscación del libro de Azaña nos remite también a algunos beneficios que el régimen franquista había concedido a la Iglesia española en materia educativa a raíz del Concordato firmado con la Santa Sede en 1953. El artículo XXVI del mismo regulaba la enseñanza confesional y literalmente se expresa que «los Ordinarios podrán exigir que no sean permitidos o que sean retirados los libros, publicaciones y material de enseñanza contrarios al dogma y a la moral católica» y «los Ordinarios ejercerán libremente su misión de vigilancia de [los] centros docentes en lo que concierne a la pureza de la fe, las buenas costumbres y la educación religiosa» (Código de Derecho Canónico, p. 1020). En definitiva, esa escena de la película recordaba al público espectador cómo la Iglesia Católica había contribuido al recorte de libertades, a la censura ideológica, que el régimen franquista había impuesto, y contra los que habría que rebelarse si se apostaba por un sistema democrático. Recordemos que, en 1979, se firmarán cuatro acuerdos entre el Gobierno de España y la Santa Sede mediante los que se reformó el Concordato de 1953 para adecuarlo a la aconfesionalidad del Estado por la Constitución española de 1978 en los que quedaron eliminados los puntos citados, aunque se mantuvieron privilegios de la Iglesia Católica respecto a otras religiones (Dietz, 2008).

Analizado el comportamiento de los docentes, conviene ahora dirigir la mirada al alumnado. Su vestimenta, su material escolar, y el simple hecho de estar en un colegio religioso de pago, nos remite a una clase social media-alta. El papel que le concede el tipo de educación hegemónica en la institución es el de sujeto pasivo, que se limita a absorber la información proporcionada por el profesorado y a acatar sus decisiones y órdenes. Sin embargo, este rol no va a ser asumido por un grupo significativo de alumnos con José Luis, Jesús y Lamberto como algunos de sus líderes más destacados, que son capaces de enfrentarse explícitamente con los docentes. El resto lo desempeña únicamente bajo la amenaza del castigo –la pedagogía del miedo–, puesto que cuando se siente «no observado» rompe las normas. Las puniciones abundan en el centro. Varios incidentes que tienen lugar a partir de la colocación de un cristal en la cama de un niño en el dormitorio colectivo, chico al que podíamos calificar de «colaboracionista» con el régimen instaurado por

los profesores, van a terminar con un castigo colectivo impuesto por el hermano Ramón ante la falta de confesión del culpable, consistente en quedarse hasta las doce de la noche en la sala de estudio. El abandono del aula por parte del Prefecto para buscar a cuatro alumnos que habían «escapado» de sus empujones para hacerlos entrar allí, es aprovechado por la clase, bajo el liderazgo de José Luis, para el comienzo de lo que será toda una rebelión. El lenguaje ya es revolucionario: «¡Compañeros, todavía tenemos todos los triunfos en nuestras manos! Se trata de un momento decisivo de nuestras vidas. Hay que tomar partido: o con el dinero o con nuestros compañeros y nosotros mismos!» Y en la pizarra se escribe: «1 Jornada Revolucionaria, ¡Solidaridad compañeros!». Será un momento crucial en el filme: los estudiantes se empiezan a organizar y advierten el valor de la unión para conseguir sus objetivos.

Este episodio es particularmente relevante trasladándolo a la alegoría política que pretende ser la película. Esta se estrena justo antes del referéndum del 6 de diciembre de 1978 en la que los españoles tenían en sus manos la decisión sobre un auténtico cambio de régimen a través de una Constitución que proclamaría que el Estado español era un Estado social y democrático de Derecho, con la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político como valores superiores. Tenían en sus manos «todos los triunfos» y era necesario que se posicionaran, que se comprometiesen, que fueran capaces de liberarse de sus miedos, incluido el de la propia libertad, como se resaltó en el monólogo final de José Sacristán en otra película señera de la Transición, *Asignatura pendiente* (1977).

Volviendo a la trama de la película, a partir de ese punto de inflexión que supone la unión de todos en la desobediencia al Prefecto para alcanzar sus fines, se inician mecanismos relacionados directamente con nuevos procedimientos democráticos. Hay reuniones del alumnado donde se deciden las principales reclamaciones al Director: la no obligatoriedad de la asistencia a Misa, la aceptación de sus propios representantes y la promesa de no realizar represalias. Estas demandas se entienden mucho mejor en el contexto en que se ubica la película. Entre los temas que estaban sobre la mesa cara a alcanzar un consenso constitucional entre los partidos en el terreno educativo se encontraban «las cuestiones ligadas a una educación respetuosa con la libertad de conciencia, acorde con las convicciones personales, y por lo tanto las formas de entender y regular la garantía de neutralidad ideológica» (Mayordomo, 2002, p. 32), que, como se puede apreciar, está en la base de la reivindicación del alumnado del filme a la asistencia voluntaria a los actos religiosos. La exigencia de contar con sus propios representantes por parte del estudiantado se vincula a otro tema de debate en la época de la Transición. Las instituciones escolares empezaban a reclamar una gestión participativa y democratizadora; el profesorado defendía la elección democrática de los directores y órganos decisorios del centro; y se afirmaba –con cierta polémica en cuanto a los criterios de representatividad– la necesidad de que participase el alumnado de enseñanzas medias, formándose las primeras «coordinadoras» de estudiantes; así como la incorporación de las familias como protagonistas también de la vida de los centros, produciéndose un notable incremento de las llamadas asociaciones de padres (Mayordomo, 2002, p. 29). En la película, se van a crear comisiones específicas para determinados temas y se vota libremente quiénes serán sus

representantes. Esto es, mediante el filme, asistimos a una lección sobre el papel de la ciudadanía en democracia, se está educando de manera no formal o informal.

Asistimos también a lo que podríamos denominar «la transgresión de los símbolos»: el himno del colegio es cantado por los alumnos rebeldes con una letra distinta que se burla de la institución; la bandera del colegio es incendiada; una paloma blanca (símbolo en sí del Espíritu Santo, de la religión católica) «estalla» en mitad de una celebración religiosa... Esto es, los mismos elementos, símbolos y rituales a partir de los cuales la escuela funda su eficacia y su poder –y que, como señala Puiggrós (1995), son engarces de la sociedad, lugares donde se produce la vinculación entre la gente, operaciones discursivas de construcción de lo colectivo–, son transformados para manifestar la oposición, para explicitar que esa institución no sirve.

La jerarquía, cuyo principal representante es el Director, se muestra desconcertada: «Nosotros, que dedicamos el alma y la vida a la enseñanza para que el día de mañana seáis hombres y caballeros cristianos, que sepáis servir a la humanidad y a la patria... No merecemos esto. Nosotros no somos perfectos. Los hombres, las instituciones, por ser humanas, tienen sus deficiencias, pero lo reconocemos y estamos dispuestos a dialogar, a cambiar ciertas rutinas, a enmendar ciertos errores, que seguramente los hay». Sin embargo, es incapaz de llegar a lo que el momento está precisando: un auténtico pacto con el alumnado. Este será llevado a cabo por un nuevo director (José Sacristán), único que, aun siendo hermano de la orden, no lleva sotana. Él abre las puertas a nuevas dinámicas: impulsa la elección de delegados mediante votación, la presentación de los programas de los candidatos, la negociación de las propuestas mediante el diálogo... Estas dinámicas propician el grito de «¡Viva el nuevo director!» por parte del alumnado. Y, bajo la interpretación política, este nuevo director podía ser identificado con Adolfo Suárez.

La idea de pacto resultó esencial en la transición desde el autoritarismo a la democracia en España, materializada en la elaboración de la Constitución de 1978, y es puesta de manifiesto de forma clara en la película con el mensaje de ser la manera en que «todos ganan». En el plano político, ante la conciencia tanto por el gobierno como por la oposición de que ninguno podía traer por sí mismo la democracia, es decir, que el cambio no podía lograrse ni solo «desde arriba» ni únicamente «desde abajo», señala Puelles (2002, p. 52) que «la solución fue la reforma o la ruptura pactadas, según se hiciera hincapié en la autolimitación del gobierno respecto de los poderes recibidos del franquismo o en las restricciones de la oposición respecto de las demandas radicales de cambio».

Volviendo al filme, no todos están satisfechos con la llegada del nuevo director: hay descontentos en el ala más radical del alumnado representada por Jesús, símbolo del anarquismo, quien había pedido que los estudiantes pudieran hacer siempre lo que les diera la gana, sin ninguna imposición por parte del colegio-Estado (lo que supondría la desaparición fáctica de ese colegio-Estado), y en José Luis Hervás, quien se indigna cuando sus compañeros no votan mayoritariamente su propuesta de hacer huelga de hambre hasta que no volvieran al colegio unos alumnos expulsados, lo que entiende como una traición. Sin embargo, son una minoría. Los demás disfrutaban de ese nuevo colegio-Estado democrático, lo que

se exterioriza con el canto final por todos ellos del clásico himno de la institución. Tal hecho también podría ser interpretado bajo la idea de que este nuevo régimen «democrático», que sigue controlado por la orden religiosa, es una mera operación de maquillaje porque en lo esencial (el Himno) todo va a seguir igual. Y desde el punto de vista político, se podría hacer la lectura de que una UCD, compuesta en su mayoría por miembros vinculados al franquismo, no iba a permitir cambios en profundidad en la vida del país. Tal como afirma Giuseppe Tomasi di Lampedusa en *El Gatopardo*: «Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie».

## 5. Conclusiones

El pormenorizado análisis que se ha desarrollado de la película *¡Arriba Hazaña!* refuerza la idea defendida por Porras (2008, p. 99) de que el cine puede convertirse en un espacio de reflexión social y en herramienta de enseñanza sobre los modos de convivencia entre la ciudadanía. Se ha visto que el filme admite claramente una lectura a dos niveles: educativa y política y que ambas coinciden en una crítica a los viejos moldes.

En el ámbito educativo, se rechaza un modelo de educación tradicional, basado en el autoritarismo, en la manipulación, en el «orden y mando», en castigos físicos y psicológicos, en la falta de respeto a la personalidad del discente, en una acentuada relación vertical entre profesor-alumno en la que el único saber proviene del docente. Este modelo puede ser calificado de «pedagogía del miedo» y es respaldado por una determinada organización del espacio (edificio escolar, aulas), símbolos (banderas, himnos) y rituales (asistencia a Misa, formación de filas en el patio, lecturas evangélicas en el comedor, etc.). Es mostrado como caduco, obsoleto y acientífico. Frente a él, se presenta una nueva opción, donde prima una mayor cercanía entre el docente y el estudiantado y en la que el primero está dispuesto a hablar a y con el alumnado, escuchando sus propuestas e intereses, sin renegar por ello de su autoridad. Dicha opción da la voz a los estudiantes y le invita a participar a través de sus representantes en parte de la toma de decisiones del centro. Se vislumbran nuevos métodos pedagógicos, recursos y estrategias en el aula. Cambia el clima del centro y del aula hacia una mayor calidez y confort de todos los que los ocupan. Se ofrece una imagen novedosa que empezaba a vislumbrarse en España gracias a las propuestas de la Ley General de Educación de 1970 y de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En el terreno político, se observa en el filme un fuerte compromiso en el impulso a una democracia, exteriorizado en momentos especialmente delicados para la historia de país, puesto que se estrena poco antes del referéndum para la ratificación de la Constitución española de 1978, que suponía, al menos a nivel legislativo, el abandono definitivo del régimen autoritario anterior. La película apuesta claramente por el cambio y advierte al espectador de que es normal que esta transformación no esté exenta de algunos conflictos, siendo la mejor manera de superarlos el diálogo entre las distintas partes, el pacto. Conformación de asambleas y comisiones, elección de representantes, votaciones... son procedimientos habituales en una

democracia que son mostrados en el filme, que funciona como agente educativo no formal.

Estos mensajes cobran más fuerza si pensamos que en la época en que se estrenó la película el poder de convocatoria del cine como medio de comunicación de masas era mucho mayor que hoy en día, puesto que no tenía que competir con el todopoderoso Internet ni con las múltiples alternativas que ofrecen hoy las plataformas privadas de televisión. Y es preciso valorar su inmediatez, su eficacia comunicativa, su atractivo para quien lo contempla y, sobre todo, su capacidad de penetración en todos los niveles de la personalidad individual y de los comportamientos colectivos, que fueron puestos al servicio de la causa democrática.

Por último, deseáramos reivindicar, como historiadora de la educación, el papel del cine como fuente, ya que pensamos que puede aportar información relevante para el estudio de muchos objetos historiográficos. Tradicionalmente, la documentación escrita y mayoritariamente en soporte papel fue la opción más utilizada por historiadores e historiadoras, pero desde hace décadas el panorama ha ido cambiando y se ha vivido la eclosión de nuevas fuentes entre las que los filmes ocupa un papel de primer orden para el conocimiento del pasado reciente. El cine, como arte, es medio de expresión de seres humanos, quienes a su vez son reflejo de una época, de una cultura, de una manera de entender la existencia y de enfrentarse a la realidad, por lo que, indudablemente, ha de servir, y mucho, a una disciplina como la Historia.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar, P. (2006). La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas. In Juliá, S. (Coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 279-317). Madrid: Taurus.
- Alzaga, O. (1978). *La Constitución Española de 1978. Comentario sistemático*. Madrid: Ediciones Foro.
- Amador Carretero, P. (1996). El cine como documento social: una propuesta de análisis. *Ayer*, (24), pp. 113-146.
- Artola, M. (Dir.) (2008). *Las Constituciones Españolas*. Madrid: Lustel.
- Battle Caminal, J. (1990, 15 de febrero). Crítica: Operación Ogro. *El País*. Recuperado el 26 de mayo de 2020 de [https://elpais.com/diario/1990/02/15/radiotv/635036404\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1990/02/15/radiotv/635036404_850215.html)
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España. ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV(28), pp. 11-46.
- Dussel, I., & Carusso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

- Escolano Benito, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo. *Historia de la educación*, (8), pp. 7-27.
- Escolano Benito, A. (1993) La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum, *Historia de la Educación*, XII-XIII, pp. 97-120.
- Fairclough, N. L. (1995). *Critical discourse analysis*. Londres: Longman.
- Fattore, N., & Pierella, M. P. (s.f.). Sugerencias para una lectura desde la problemática de la autoridad, incluido en página web de Enrique Martínez Salanova. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm>
- Fernández Alba, A. (1984). *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar)*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Fornieles Alcaraz, J. (2007). Historia y novela en los primeros años de la transición. In Quirosa-Cheyrouze Muñoz, R. (Coord.), *Historia de la transición en España. Los inicios del proceso democratizador* (pp. 421-431). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guarinos, V. (2016). Nosotras dirigimos, nosotras decidimos. Mujeres cineastas para una Transición. In Guarinos, V. (Coord.), *Apuntes de cine. Homenaje a Rafael Utrera* (pp. 87-102). Madrid: Delta Publicaciones.
- Guichot-Reina, V. (2017). Cine y memoria histórica: la interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la Transición española (1975-1986). *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(1), pp. 70-96. Doi: [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v3i1.9279](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i1.9279)
- Hopewell, J. (1989). *El cine español después de Franco*. Madrid: El Arquero.
- Jaime, A. (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.
- Juliá, S., Pradera, J., & Prieto, J. (Coords.) (1996). *Memoria de la Transición*. Madrid: Taurus.
- Loma Muro, E. I. (2013). *Las imágenes de Josefina Molina: de la escritura literaria a la audiovisual*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Malerbe, P., & Tuñón de Lara, M. (1981). *La crisis del Estado, Dictadura, República, Guerra*. Barcelona: Labor.
- Maravall, J. M., & Santamaría, J. (1986). Political Changes in Spain and the Prospects for Democracy. In O'Donnell, G., Schmitter, P. C., & Whitehead, L. (Eds), *Transitions from Authoritarian Rule. Southern Europe* (pp. 71-108). Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- Martín Jiménez, V. (2013). *Televisión Española y Transición Democrática. La comunicación política del Cambio (1976-1979)*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la educación*, (21), pp. 19-47.
- Mesmin, G. (1967). La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza. *Janus*, (10), pp. 62-66.
- Moreno Martín, F. J. (2017). *El franquismo y la apropiación del pasado. El uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- Morodo, R. (1999). *La Transición política*. Madrid: Tecnos.
- Ocaña, J. (2017, 26 de julio). *Historia de nuestro cine: Presentación de ¡Arriba Hazaña!* Recuperado el 14 de abril de 2020 de <https://www.rtve.es/alacarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-arriba-hazana-presentacion/4133598/>
- Peces-Barba, G. (1988). *La elaboración de la Constitución de 1978*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine. De la autodefensa al disfrute*. Madrid: Morata.
- Polo Blanco, A. (2006). *Gobierno de las poblaciones en el primer franquismo (1939-1945)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Porras Ferreira, J. (2008). El cine como instrumento de reinterpretación histórica en períodos de transición democrática. *Revista de Ciencias Sociales*, (122), pp. 89-101.
- Prego, V. (1995). *Así se hizo la Transición*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Puelles Benítez, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. 2ª edición. Barcelona: Labor.
- Puelles Benítez, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, (21), pp. 49-66.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Raack, R. J. (1983). Historiography as Cinematography: A Prolegomenon to Film Work for Historians". *Journal of Contemporary History*, (18), pp. 416-418.
- Ramírez Gomez, D. (2011). Adaptaciones inconfesadas en el cine español. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, (3), pp. 118-130. Recuperado el 27 de mayo de 2020, de [http://www.revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=issue&op=view&path\[\]=14](http://www.revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=issue&op=view&path[]=14). <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2011.v0i3.5873>
- Rigby, A. (2001). *Justice and Reconciliation*. Boulder & London: Lynne Rienner Publishers.

- Ruzafa Ortega, R. (Ed.). (2004). *La historia a través del cine. Transición y consolidación democrática en España*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sámano, J. (productor) y Gutiérrez Santos, J. M. (director). (1978). ¡Arriba Hazaña! [cinta cinematográfica]. España: Sabre Producciones.
- Sánchez Cuenca, I. (2012). Consenso y conflicto en la transición española a la democracia. In Przeworski, A., & Sánchez-Cuenca, I. (Coords.), *Democracia y socialdemocracia. Homenaje a José María Maravall* (pp. 153-194). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sánchez Vidal, A. (1993). El cine español y la transición. *Artigrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, (10), pp. 507-522.
- Sanz Hoya, J. (2008) *La construcción de la dictadura franquista en Cantabria*. Santander: PUBliCan Eds. de la Universidad de Cantabria.
- Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia. I. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Share, D., & Mainwaring, S. (1986). Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y en España, *Revista de Estudios Políticos*, nº 49, pp. 87-135.
- Trenzado Romero, M. (2007). El cine español de la Transición: desmontando a Franco. In Quirosa-Cheyrouza Muñoz, R. (Coord.), *Historia de la transición en España. Los inicios del proceso democratizador* (pp. 433-448). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Valero T. (2010). *Historia de España contemporánea vista por el cine*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. (1995). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), pp. 23-36. Recuperado el 16 de marzo de 2020 de <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Verdú, D. (2019, 17 de diciembre). El Papa Francisco levanta el secreto pontificio para casos de pederastia. *El País*. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de [https://elpais.com/sociedad/2019/12/17/actualidad/1576581104\\_982724.html](https://elpais.com/sociedad/2019/12/17/actualidad/1576581104_982724.html)
- VV.AA. (1954). *Código de derecho canónico*, ap. IX. Madrid: BAC.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*